

Colección Educación y Comunidad, 8

*Universidad y sociedad.
Experiencias de aprendizaje servicio
en la universidad*

Laura Rubio, Enric Prats y Laia Gómez (coord.)



B Universitat de Barcelona

Edición



Primera edición: setiembre 2013

Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona

Sección Educación y Comunidad

Pg. Vall d'Hebron, 171 (Campus de Mundet) - 08035 Barcelona

Tel. (+34) 934 035 175; ice@ub.edu

Consejo Editorial: Antoni Sans, Xavier Triadó i Mercè Gracenea

Colección: Educación y Comunidad, 8

Esta obra está sometida a la licencia Creative Commons 3.0 de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada.



Se puede consultar la licencia completa en:

http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.es_ES

Rubio, L.; Prats, E.; Gómez, L. (coord.) *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2013. Documento electrónico [Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/46344>]

URI: <http://hdl.handle.net/2445/46344>

ISBN: 978-84-695-7565-9

Depósito Legal: B-21976-2013

Índice

Presentación	4
Bloque I: Experiencias de ApS en el marco de las asignaturas	8
Bloque II: Experiencias de ApS transversales	104
Bloque III: Experiencias de ApS en las Prácticas, TFG, Máster y Posgrado	163
Bloque IV: Evaluación, institucionalización y reflexiones sobre ApS	245
Sumario	322

Presentación

Puede decirse que, a grandes rasgos, dos han sido clásicamente las concepciones de la universidad respecto a su relación con la sociedad: como templo del saber y como institución al servicio de las demandas del mercado¹. En el primer caso, la universidad como templo del saber se ha levantado como una institución fundamentalmente encerrada en sí misma, a menudo demasiado alejada y poco implicada en la sociedad de la que forma parte. Desde esta perspectiva se ha pretendido la construcción y transmisión de conocimiento desde la máxima neutralidad, impidiendo así la posibilidad de articulación con la comunidad ya que, en el fondo, se considera que ésta podría desvirtuar la pureza académica de la institución. En el segundo caso, la universidad al servicio de las demandas del mercado ha subrayado el valor de una institución regida por el orden, los valores y los intereses imperantes que a menudo poco tienen que ver con las verdaderas necesidades y requerimientos sociales. De esta manera, la relevancia social del conocimiento se ha relacionado con lógicas fundamentalmente económicas, formando profesionales cualificados para dar respuestas directas a las necesidades así entendidas. Queda claro que ambas concepciones, divergentes y aún no siempre superadas, han supuesto hasta el momento una distancia considerable entre universidad y sociedad.

Repensar la relación de la institución universitaria con la sociedad supone reflexionar sobre la responsabilidad social universitaria. Esta misión destaca la necesidad de construir una institución responsable socialmente, es decir, una universidad comprometida con la transformación y la mejora de la sociedad: desde la apuesta por una formación integral de sus estudiantes, la investigación orientada al desarrollo sostenible y la participación directa de sus miembros en iniciativas de carácter social. Representa el reconocimiento y el desarrollo real de su función social, poniendo al servicio de la comunidad los saberes que produce y enseña. En definitiva, una universidad que oriente el modelo formativo y la actividad docente, de investigación y de transferencia de conocimiento hacia el bien común y hacia una sociedad más justa y más democrática².

1 TAPIA, M. N. (2008) "Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias", en MARTÍNEZ, M. (coord.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona, ICE-UB y Octaedro, pp. 29-31.

2 Esta manera de entender la idea de responsabilidad social de la universidad aparece ampliamente desarrollada en MARTÍNEZ, M. (coord.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona, ICE-UB y Octaedro.

Es precisamente en este nuevo escenario relacional entre universidad y sociedad en el que quiere destacarse el sentido y el valor de prácticas educativas como el aprendizaje servicio (ApS). El aprendizaje servicio parte de la detección y análisis de necesidades reales de la comunidad, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de aproximarse de forma crítica a la complejidad de la realidad de su contexto. Además, el ApS exige acción directa sobre estas necesidades sociales con la voluntad de mejorarlas, no basta con analizar y reflexionar sobre lo que nos rodea, también es importante participar e implicarse en ello. Propuestas formativas como el aprendizaje servicio muestran que es posible una universidad que encuentra el equilibrio entre el rigor científico y el compromiso social, entre la excelencia académica y la equidad. En definitiva, el ApS permite concretar la misión de la responsabilidad social y materializar un modelo de universidad en permanente relación y comprometida con la sociedad de la que forma parte.

Sensibles con esta mirada respecto la institución universitaria, son muchas ya las profesoras y los profesores que están implementando y promoviendo proyectos de aprendizaje servicio en sus correspondientes universidades. Este es el origen de la Red Universitaria de Aprendizaje Servicio ApS(U), una red de profesorado que pretende el encuentro, intercambio y trabajo conjunto para la promoción, reconocimiento y mejora de los proyectos de ApS en la universidad. Esta red nace gracias al impulso del ICE de la Universidad de Barcelona (desde la Sección de Educación y Comunidad). Cabe destacar especialmente los tres encuentros de la Red Universitaria de Aprendizaje Servicio (en 2010, 2011 y 2012). Estos han sido concebidos como espacios donde intercambiar experiencias y reflexionar conjuntamente sobre los principales límites y retos para la implementación de los proyectos de ApS en la universidad; actualmente también se está trabajando para llevar a cabo algunas acciones conjuntas de difusión, investigación e institucionalización del aprendizaje servicio.

El último encuentro plenario se celebró el 4 de julio de 2012 bajo el título de "Aprendizaje Servicio en la Universidad ApS(U): universidad y sociedad"³. El presente libro es una recopilación de las experiencias que se compartieron en este espacio y representa una clara muestra de las posibilidades que ofrecen los proyectos de aprendizaje servicio desde diferentes universidades y áreas de conocimiento. Para su presentación, han

3 El encuentro se llevó a cabo en el marco del VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI) en Barcelona y gracias a la subvención obtenida a través del Ministerio de Educación en el marco del Programa de Atención Integral y empleabilidad de los estudiantes Universitarios.

sido clasificadas en cuatro bloques distintos. El primero incluye aquellas experiencias de ApS que se llevan a cabo en el seno de asignaturas y que, por lo tanto, forman parte de la propuesta metodológica y de evaluación de las mismas. El segundo bloque, integra las experiencias denominadas transversales, es decir, aquellas que se ofrecen desde diferentes instancias a los estudiantes, independientemente del curso y/o estudio en el que se encuentren. En tercer lugar, el bloque de experiencias en Prácticas Externas, Trabajos Fin de Grado, Máster y Posgrado permite poner el acento en algunos espacios específicos para el desarrollo de proyectos de ApS que ofrecen todas las titulaciones universitarias. En último lugar, se ha incluido un bloque con estudios de evaluación sobre las experiencias de ApS, iniciativas de institucionalización de la propuesta, así como también reflexiones teórico-prácticas sobre el sentido del aprendizaje servicio en la universidad.

La red, los encuentros y esta publicación tienen sentido gracias al trabajo de los ya más de 150 profesores y profesoras de 40 universidades españolas implicados hasta el momento desde la: Universidad de Almería, Universidad de Cádiz, Universidad de Granada, Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Sevilla, Universidad de Zaragoza, Universidad San Jorge, Universidad de Las Palmas, Universidad de Cantabria, Universidad de Castilla La Mancha, Universidad de Valladolid, Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Girona, Universitat Internacional de Catalunya, Universitat de Lleida, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Ramon Llull, Universitat Rovira i Virgili, Universitat de Vic, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Carlos III, Universidad de Comillas, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad Rey Juan Carlos, Universitat d'Alacant, Universitat Jaume I, Universitat de València, Universitat Politècnica de València, Universidad de A Coruña, Universidad de Santiago de Compostela, Universitat de les Illes Balears, Escola Superior de Disseny de les Illes Balears, Universidad de La Rioja, Escuela Superior de Diseño de La Rioja, Universidad de Murcia, Universidad Pública de Navarra, Universidad de Deusto, Universidad del País Vasco y Universidad de Mondragón. Así como también a los profesores y las profesoras de las universidades de Costa Rica, Chile, Argentina y Brasil.

De la misma manera, resulta imprescindible reconocer el trabajo que entidades, asociaciones y otras instituciones de carácter social están llevando a cabo a través de su implicación en experiencias de aprendizaje servicio como las que se pueden encontrar en las páginas que vienen a continuación. Sin ellas, y sin el esfuerzo y compromiso de sus profesionales no serían posibles este tipo de proyectos.

Finalmente, no puede acabar esta presentación sin recordar la importante labor de todos y cada uno de los estudiantes que han participado en las experiencias de aprendizaje servicio que aquí se presentan. Su trabajo y su aprendizaje son la mejor muestra de que el aprendizaje servicio tiene sentido y valor en una nueva manera de entender la institución universitaria y su relación con la sociedad. Una sinergia posible y necesaria.

A todos ellos, a todos vosotros, nuestro reconocimiento.

Laura Rubio, Enric Prats y Laia Gómez

Bloque I

*Experiencias de ApS
en el marco de las asignaturas*

Taller Comunica: Aprendizaje-servicio en comunicación oral

Queralt Prat¹, Margarita Martí² y Roser Batlle³

Resumen

En el marco de una nueva asignatura optativa, **Liderazgo Social**, estudiantes de ESADE cursan, en primer lugar, un módulo de **Comunicación en Público** que les permite, en segundo lugar, programar y dinamizar un taller de expresión oral, el **Taller Comunica** en institutos de secundaria.

De esta manera, los alumnos de los institutos mejoran sus competencias comunicativas y los estudiantes de ESADE, además de aplicar y profundizar los conocimientos y habilidades de comunicación en público aprendidos en la asignatura, entrenan su capacidad de liderazgo social, provocando cambios positivos en el entorno próximo al incidir en una necesidad real de los institutos.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, liderazgo social, comunicación en público y expresión oral.

Ubicación de la experiencia

Estudios: ESADE.

Asignatura: Liderazgo Social (optativa, actualmente está dotada de 2 cr. (se pretende aumentar el número de créditos).



Gráfico 1. Esquema de la experiencia

1 Queralt Prat es profesora de ESADE a la Universitat Ramon Llull. Correo electrónico: queralt@gmail.com

2 Margarita Martí es profesora de ESADE a la Universitat Ramon Llull. Correo electrónico: margarita.marti@esade.edu

3 Roser Batlle es emprendedora Social de Ashoka. Correo electrónico: roserbatllesuner@gmail.com

Justificación del proyecto y trabajo en red

ESADE, cuya misión principal es la formación de personas con un alto nivel de competencia profesional y con plena conciencia de su responsabilidad social, ha explorado durante el curso 2011-2012 la metodología del aprendizaje-servicio a fin de llevarla a escala, a corto/medio plazo, en el corazón de la carrera de BBA (Grado en Dirección de Empresas) de manera que todos los alumnos de esta especialidad puedan aprender a través de un proyecto ApS.

La experiencia piloto realizada durante este curso se ha centrado en el entorno inmediato de ESADE: la población de Sant Cugat; ha partido de una necesidad real: el bajo nivel en expresión oral de los chicos y chicas de secundaria, y de una oportunidad de servicio: la que pueden ofrecer los estudiantes de ESADE, cuya formación exige un buen nivel de comunicación en público.

Para conectar ambos factores y construir con ellos un sólido proyecto ApS, ha sido imprescindible dialogar con los 4 institutos públicos de Sant Cugat, confirmar esa necesidad no satisfecha y acordar en qué medida los estudiantes de ESADE -que no son futuros maestros ni pedagogos, ni educadores sociales- pueden, sin embargo, colaborar con el profesorado en mejorar las habilidades comunicativas de su alumnado.

Además, el ayuntamiento de la ciudad y el Departamento de Educación de la Generalitat debían valorar la iniciativa y aprobarla. De manera que se ha tejido una red de complicidades, para poder desarrollar la experiencia con una fuerte dimensión comunitaria:

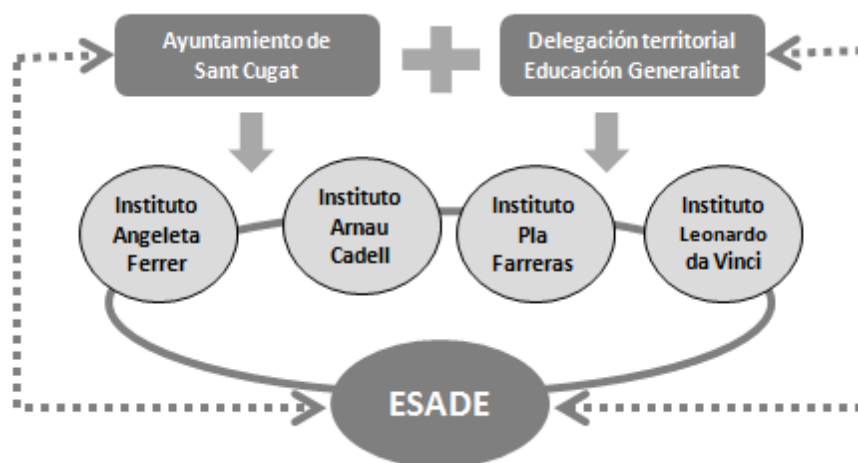


Gráfico 2. Partenariado del proyecto

Planteamiento y estructura de la asignatura

La asignatura de Liderazgo Social ha tenido en el curso 2011-2012 un carácter experimental, limitándose a 12 estudiantes de 2º y 4º curso de BBA.

Objetivos de aprendizaje

En síntesis, el objetivo es que los estudiantes de ESADE desarrollen de manera rigurosa las capacidades y habilidades para hablar en público y para motivar y gestionar equipos -el alumnado de los institutos- para que adquieran estas mismas capacidades, aplicándolas a una finalidad concreta: la presentación oral del trabajo de investigación (ESO y Bachillerato) o la presentación oral del proyecto de empresa (Formación profesional).

Estructura y programa

La asignatura ha representado 2 créditos ECTS y ha constado de 60 horas:

- 6 clases de 4/5 horas.
- Prácticas de 8 horas (Taller Comunica) en los institutos de Sant Cugat.
- 1 entrevista previa con el profesorado responsable de cada curso en el instituto.
- Trabajo personal y trabajo en equipo el resto de las horas.

Clase 1	Introducción a la asignatura y al aprendizaje-servicio
Clase 2	Mód. Comunicación en Público: La forma de la exposición
Clase 3	Mód. Comunicación en Público: El fondo y los nervios
Clase 4	Preparación del Taller Comunica: Planificación del taller
Taller Comunica	Desarrollo del Taller Comunica en 4 institutos de Sant Cugat
Clase 5	Evaluación del Taller Comunica: Debate y reflexión
Clase 6	Presentación de los trabajos y conclusión final

Tabla 1. Estructura de las sesiones de trabajo de la asignatura

Desarrollo y metodología

Elementos metodológicos de la asignatura

Se trata de una asignatura que une la practicidad con la reflexión personal:

- Participación activa en los debates y las exposiciones en clase.
- Ejercicios individuales y grupales de comunicación en público, de planificación y evaluación del taller, de valoración y de proyección de la asignatura.

- Lecturas reflexivas sobre la necesidad de mejora de la expresión oral y sobre empatía y ciudadanía: J. Rifkin, A. Cortina y N. Tapia.
- Entrevistas con el profesorado del instituto dónde realizarán el taller.
- Seguimiento del día a día del taller mediante un diario de bitácora y grabación de las exposiciones orales y ejercicios del alumnado del instituto.
- Elaboración de 3 productos finales: un powerpoint sobre el Taller Comunica realizado; una reflexión personal y un vídeo sobre el conjunto de la experiencia.

Características del servicio

- Cada 3/4 estudiantes de ESADE se han constituido en equipo y han programado y desarrollado un Taller Comunica en un instituto, atendiendo a 15-30 alumnos.
- En total se han realizado 4 talleres, uno por instituto, en 4 niveles de formación diferentes: 4º de ESO, 1º de Bachillerato, 2º de Bachillerato y 2º Curso del CS Administración y Finanzas (formación profesional).
- El servicio ha tenido una finalidad concreta y tangible: preparar a los alumnos de instituto para la presentación oral de los trabajos de investigación (ESO y Bachillerato) y para la presentación oral del proyecto de empresa (formación profesional administrativa).

Criterios de evaluación de los estudiantes

Módulo Comunicación en público (clases 2 y 3) 25%

Desarrollo del Taller Comunica - Feedback con los institutos de Sant Cugat 35%

Introducción, preparación y valoración del Taller Comunica (clases 1,4,5,6) 15%

Trabajos finales del taller (reflexión personal + pwp taller + vídeo) 25%

Valoración de la experiencia y lecciones aprendidas

Estamos globalmente muy satisfechos e ilusionados con el éxito de esta experiencia piloto, que marca el camino a seguir para consolidar el ApS en ESADE.

Como aspectos más positivos destacaríamos

- La relación y diálogo establecido con los equipos directivos de los institutos públicos de Sant Cugat, el ayuntamiento y la Generalitat, que han aportado confianza, solidez y legitimación a la experiencia.
- La buena acogida y alta valoración del profesorado y alumnado hacia el Taller Comunica, generándose una relación muy abierta y positiva.

- El esfuerzo personal, motivación, dedicación y entusiasmo de los estudiantes de ESADE, así como los buenos resultados obtenidos en sus aprendizajes.

Como aspectos a mejorar

- Vamos a aumentar el número de clases y los créditos de la asignatura.
- Vamos a aumentar también el número de estudiantes de ESADE por equipo.
- Vamos a mejorar los calendarios y ajustar al máximo las agendas de ambos colectivos: el programa BBA de ESADE y los institutos.

Perspectivas de futuro

En un proceso de escala, nuestra intención es ir explorando varias posibilidades, manteniendo el espíritu de servicio al entorno social cercano:

- Ofrecer esta asignatura cada vez a un mayor número de estudiantes.
- Diversificar la materia de aprendizaje y el tipo de taller, de manera que se puedan atender otras necesidades de los institutos.
- Identificar otras experiencias dentro de la historia pedagógica de ESADE próximas al aprendizaje-servicio y aportarles esta dimensión.
- Introducir el aprendizaje-servicio como metodología transversal en otro tipo de asignaturas.

Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros comprometidos con la justicia social

Pilar Aramburuzabala¹ y Rocío García²

Resumen

En esta comunicación se describe una experiencia de Aprendizaje-Servicio (ApS) integrada en dos materias del currículum de los estudios de Grado en Educación Infantil y Primaria, y realizada por 149 alumnos. Además, se presentan algunas conclusiones de un estudio llevado a cabo con el fin de conocer el impacto que ha tenido en los estudiantes el Aprendizaje-Servicio -en concreto, saber cómo influyó esa experiencia en su visión del aprendizaje y del servicio, y en su compromiso con la diversidad y la justicia social- y obtener información que permita mejorar la experiencia de ApS.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, formación de maestros y justicia social.

Ubicación de la experiencia

Estudios: Grados de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria.

Asignaturas: Teoría y Política de la Educación (obligatoria, 6 cr.) de 1º de Grado de Maestro de Educación Primaria; y Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil (obligatoria, 6 cr.) de 1º de Grado de Maestro de Educación Infantil.

1 Pilar Aramburuzabala es profesora titular en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Correo electrónico: pilar.aramburuzabala@uam.es

2 Rocío García es personal investigador en formación en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Correo electrónico: rocio.garcia@uam.es
Ambas son miembros del Grupo de Investigación GICE sobre el Cambio Educativo para la Justicia Social.

Aprendizaje-Servicio en la formación de docentes

La formación de docentes constituye uno de los campos en los que se utiliza el Aprendizaje-Servicio (ApS) como recurso pedagógico. Las investigaciones que se realizan desde mediados de los 90 indican que los estudiantes de magisterio que participan en ApS aumentan el interés hacia el tema de la diversidad, reducen los estereotipos y se muestran sensibles hacia problemas tales como la adaptación del currículo a las necesidades de los niños (Root, 2005).

Otros estudios señalan que los alumnos desarrollan competencias en planificación, comunicación con padres y mejora de la autoestima, así como actitudes positivas hacia el trabajo en la comunidad y compromiso social (Anderson, 2000). En una revisión del área, Root, Callagan, y Sepansky (2002) destacan el desarrollo de la sensibilidad hacia el tema de la diversidad y el compromiso con la enseñanza. Estos autores sintetizan los hallazgos en tres aspectos en los cuales el ApS parece haber tenido impacto. En primer lugar, el desarrollo de la eficacia docente que definen como la creencia del docente en su habilidad para influenciar el logro de aprendizajes en el alumno. El segundo hallazgo fue un incremento en el compromiso con la profesión docente, entendida como la adhesión psicológica del profesor a la profesión docente. El tercer aspecto fue el compromiso de incorporar y participar en actividades de ApS en su futura actividad profesional. Es decir, el hecho de que un estudiante de magisterio participe en experiencias de ApS parece estar relacionado con su rol de promotor de tales actividades cuando ejerza la profesión (Bates y col., 2009)

En los últimos años se ha desarrollado la perspectiva de la justicia social en el ApS. El contacto directo que ofrece el ApS y la reflexión estimula a los futuros maestros a examinar de forma crítica temas tales como el racismo y la igualdad de oportunidades (Hess, Lanig y Vaughan, 2007).

Todo lo anterior permite señalar que el ApS es un recurso valioso en la formación de los docentes.

El Aprendizaje-Servicio en la formación de los maestros de la Universidad Autónoma de Madrid

En la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid trabajamos el ApS desde el año 2008. En el curso actual, y a la vista de las evaluaciones positivas por parte de los alumnos de años anteriores, se decidió realizar una investigación-acción que proporcionase información para valorar el impacto del ApS y poder mejorar la experiencia en futuros cursos.

En el año académico actual se han realizado proyectos de ApS en tres grupos a través de dos asignaturas del primer curso de los Grados de Maestro de Educación Infantil y

Maestro de Educación primaria. Al comienzo del curso se explicó brevemente a los alumnos qué es el ApS, y se solicitó su aprobación para implantarlo como una actividad integrada en el currículo de la asignatura. La mayoría de los estudiantes (88,6%) decidió realizar la actividad. Posteriormente las profesoras hicieron una presentación más detallada de la técnica, su origen, fines, características, etc. con el apoyo de una presentación en PowerPoint. Además entregaron material impreso con información sobre ApS y presentaron el calendario previsto para el desarrollo de esta actividad.

Se explicó a los alumnos que la actividad tiene un carácter voluntario y que no habría penalización en las calificaciones por no realizarla. Tal y como consta en la Guía Docente de las asignaturas, “en caso de realizarse la actividad de Aprendizaje en el Servicio a la Comunidad, ésta se incluiría en la carpeta de aprendizaje” que los alumnos han de entregar al finalizar el curso.

Los alumnos se comprometieron a realizar un mínimo de 15 horas de servicio a la comunidad durante el cuatrimestre. Ellos mismos elegirían la persona o el centro donde realizarían la actividad, teniendo en cuenta lo siguiente:

- La actividad debe ajustarse a los estándares de Standards e Indicadores para Prácticas Efectivas de Aprendizaje en el Servicio (National Service-Learning Clearinghouse, 2008).
- Las personas que reciben el servicio han de estar en una situación de desventaja social, exclusión o riesgo de exclusión. Debe tratarse de una situación de injusticia social relacionada con alguno de estos aspectos:
 - Equidad (igualdad de oportunidades) para tener éxito académico.
 - Respeto a la diversidad (de género, edad, discapacidad, etnia, lengua, religión, origen económico, ideología, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje, ritmo de desarrollo, etc.)
 - Interculturalidad.
 - Discapacidad física o intelectual.
 - Problemas de aprendizaje.
 - Inclusión educativa (escuela para todos que intenta eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, especialmente los alumnos más vulnerables).
 - Derechos humanos.
- Las personas que reciben el servicio o sus cuidadores reconocen la necesidad del mismo.
- Los objetivos de aprendizaje deben estar directamente relacionados con los conceptos que se estudian en la asignatura y con los objetivos de la misma.

Se entregó a los alumnos una guía con información sobre cómo planificar la actividad, preguntas para la reflexión e información para preparar el informe de la actividad. Además se les dio una carta de presentación firmada por la profesora en la que se explica en qué consiste el ApS, cuáles son los objetivos de la actividad y los requisitos de duración.

A continuación se pidió a los estudiantes que entregasen la siguiente información:

- Nombre y otros datos de la persona con la que haría la actividad de Aprendizaje en el Servicio a la Comunidad o de la organización con la que planeaba trabajar, así como el nombre de la persona que supervisaría la actividad en el centro.
- Los objetivos de servicio en los que se centraría.
- Los objetivos de aprendizaje, que han de estar directamente relacionados con los fines y conceptos de las asignaturas.

La mayor parte de los 149 estudiantes que realizaron el ApS lo hicieron en un periodo comprendido entre 3 y 6 semanas (79,6%), aunque un número considerable de alumnos permaneció durante siete o más semanas. El 65% eligió un centro educativo para realizar la práctica de servicio (la mayor parte en centros de Educación Infantil y Primaria). Los demás realizaron el ApS en una variedad de entornos: ONG's, asociaciones, hospitales, fundaciones, y otras entidades, dedicándose a actividades tales como atención a niños hospitalizados, escolarización en hospitales, ocio para niños con discapacidad (p.e., hipoterapia), colaboración en centros específicos para niños con discapacidad (p.e., autismo), atención en el hogar a niños con discapacidad, trabajo con niños en centros penitenciarios, atención a inmigrantes, a familiares de personas con discapacidad (p.e., Padres de Niños con Cáncer), etc.

El 17% de los estudiantes trabajó con un solo niño, y el 69,5% con un grupo de niños o jóvenes. En 3 casos la actividad del servicio se dirigió a una familia (2,1%) y el resto (11,3%) con otras personas o grupos.

Respecto a las necesidades de la comunidad que afrontaron en las experiencias de ApS, las respuestas revelan las siguientes: dificultades de aprendizaje (58,5%), igualdad de oportunidades (47,2%), interculturalidad (38,7%), inclusión (30,3%), discapacidad (23,9%), derechos humanos (19,7%), atención a menores en riesgo de exclusión (13,4%) y otras (45,8%).

A lo largo del cuatrimestre se dedicó tiempo en tres sesiones a la puesta en común de las distintas experiencias y al debate sobre cuestiones relacionadas con la justicia social y el servicio y los aprendizajes realizados. Al acabar el cuatrimestre los estudiantes entregaron un informe de acuerdo a una guía de preguntas abiertas que facilitaban la reflexión final.

Objetivos del estudio

Los objetivos del estudio que forma parte del proceso de investigación-acción son los siguientes:

- Evaluar el impacto que ha tenido en los estudiantes el ApS.
- Saber cómo influyó esa experiencia en su visión del aprendizaje y del servicio, y en su compromiso con la diversidad y la justicia social.
- Obtener información que permita mejorar la experiencia de ApS en futuros cursos.

Metodología

La información se recogió a través de los informes finales de los estudiantes y de un cuestionario elaborado para evaluar el impacto de la experiencia de ApS y aplicado al finalizar el cuatrimestre. Ambos instrumentos sirvieron, además, para facilitar la reflexión de los estudiantes sobre su experiencia de ApS.

El cuestionario se construyó a partir de otro elaborado por Shinnamon, Gelmon y Holland (1999). En él se incluyeron cincuenta preguntas cerradas con una escala de Likert de cinco opciones (desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo) y tres abiertas. Las preguntas se agruparon en cinco apartados: datos personales y de descripción de la actividad de 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 del ApS con la justicia social. Se llevó a cabo una validación por tres expertos en ApS.

La muestra se compone de 149 estudiantes, de los cuales 99 son de Educación Primaria y 50 de Educación Infantil. Los datos obtenidos a través del cuestionario indican que no hay diferencias significativas en las respuestas de acuerdo a las variables sexo y titulación.

Se empleó el paquete estadístico SPSS para el tratamiento de los datos del cuestionario. Para el análisis de la información recogida en los informes de los alumnos, se partió de las preguntas formuladas por las profesoras para guiar la reflexión de los estudiantes. Estas categorías amplias se fueron refinando durante el proceso de lectura y relecturas de los informes, a través de un proceso cíclico de análisis y escritura acerca de los datos para tener presente los contextos y su influencia en la experiencia.

Conclusiones

Aunque, por falta de espacio, no es posible presentar los resultados en detalle, exponemos a continuación algunas conclusiones a las que podemos llegar.

- El ApS ayuda a comprender mejor los conceptos de la asignatura, a relacionar contenidos y a ver cómo estos se pueden usar en la vida diaria.
- Los estudiantes se sienten más comprometidos con su propio aprendizaje.
- Los alumnos opinan que el ApS se debería integrar en más asignaturas de la carrera de magisterio.
- El ApS contribuye a desarrollar competencias necesarias para la profesión de educador, como las habilidades de comunicación y de liderazgo, paciencia, detectar necesidades, identificar conocimientos y emociones, y adaptarse a entornos y circunstancias con las que no están familiarizados.
- El trabajo en la comunidad ayuda a los alumnos a reconocer y reafirmar su vocación para la docencia y a definir puntos fuertes y débiles como educadores.
- La experiencia de servicio mejora el compromiso social de los estudiantes y ayuda a los alumnos a estar más conscientes de las necesidades de la comunidad.
- El ApS hace más conciente a los alumnos de sus prejuicios.
- Los estudiantes opinan que les gustaría usar el ApS cuando trabajen como profesores.
- El ApS es una fuente de gratificación y enriquecimiento personal.

El ApS es una herramienta poderosa que contribuye al desarrollo de competencias profesionales del docente y mejora el compromiso de los estudiantes con la comunidad y la justicia social. La sensación más generalizada que transmiten los alumnos es que ha sido una experiencia muy positiva para su desarrollo personal, académico y profesional.

Es digno de destacar la conciencia que muestran algunos alumnos de las propias carencias en algunos conocimientos. Es la realidad de la situación –relacionada con su futura profesión- la que pone al alumno cara a cara con su propio potencial, emociones, compromisos y también las limitaciones e inseguridades.

Hemos aprendido que, de cara a los próximos cursos, es necesario mejorar algunos aspectos de la experiencia de ApS, tanto en lo relacionado con el diseño, como en su implantación y evaluación. Por ejemplo, debe quedar claro para los alumnos que esta actividad es voluntaria y no un requisito obligatorio de la asignatura, por lo que no realizarla no conlleva una penalización en las calificaciones.

Puesto que los alumnos consideran que poder realizar el servicio en centros educativos es un aspecto muy positivo de la experiencia de ApS, en el futuro se mantendrá esta opción, aunque se pondrá mayor énfasis en el carácter de servicio y atención a necesidades percibidas por quienes reciben el servicio.

Además, hay que facilitar el acceso a los centros e instituciones, clarificar a los tutores con más detalle las características y objetivos del ApS y ampliar la duración del servicio, abriendo el rango de horas, por ejemplo, entre 15 y 20 horas como mínimo, para

evitar que en las instituciones donde se realiza el servicio limiten el número de horas al mínimo.

Conceptos tales como servicio a la comunidad, justicia social, responsabilidad social, compromiso social, derechos humanos e inclusión educativa tienen que ser analizados más detenidamente por los estudiantes junto con las profesoras, relacionándolos con sus experiencias de ApS y con otras anteriores. A lo largo del cuatrimestre debe haber más espacios para analizar e impulsar tanto el componente de servicio como el de aprendizajes relacionados con la asignatura.

La supervisión de las profesoras en la fase de selección del entorno es fundamental para garantizar que se cumplen los requisitos del ApS.

La evaluación de las experiencias de ApS debe incluir la opinión de quienes han recibido el servicio, la de los tutores y la de las profesoras de la universidad.

Se ha empleado información proporcionada sólo por los propios estudiantes (cuestionario e informes) y no por las personas que han recibido el servicio, tutores, profesoras, etc.

Referencias Bibliográficas

ANDERSON, J. (2000) *Learning in deed: Service-learning and preservice teacher education*. Mayo 2002, ECS Issue Paper. Education Commission of the States: Denver.

BATES, A. K., DRITS, D., ALLEN, C. Y McCANDLESS, P. (2009) "Service learning as an instructional strategy for the preparation of teachers" en *The Journal of Effective Teaching*, 9, 5-23.

HESS, D. J., LANIG, H. Y VAUGHAN, W. (2007) "Educating for equity and social justice: A conceptual model for cultural engagement" en *Multicultural Perspectives*, 9, 32-39.

NATIONAL SERVICE-LEARNING CLEARINGHOUSE (2008) *Standards and Indicators for Effective Service-Learning Practice*. Scotts Valley, CA: RMC Research Corporation. Disponible en:

www.servicelearning.org/instant_info/fact_sheets/k-12_facts/engagement/

ROOT, S. (2005) "Improving Service-Learning Practice: Research on Models to Enhance Impact" en S. ROOT, J. CALLAHAN Y S. BILLIG (eds.) *The National Service-Learning in Teacher Education Partnership: A Research Retrospective*. Greenwich: Information Age.

ROOT, S., CALLAHAN, J. Y SEPANSKI, J. (2002) "Building teaching dispositions and service-learning practice: A multi-site study" en *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 8, 50-60.

SHINNAMON, A., GELMON S Y HOLLAND B. (1999) "HPPSISN Service-learning –Student Survey. Desarrollado por Health Professions Schools in Service to the Nation" en *Methods and Strategies for Assessing Service-Learning in the Health Professions*. San Francisco, CA: Community-Campus Partnerships for Health. Disponible en: http://depts.washington.edu/ccph/pdf_files/tools-students.pdf

Análisis de los procesos de aprendizaje en contextos no formales: Una experiencia con mujeres gitanas

Virginia Martínez-Lozano¹ y Beatriz Macías²

Resumen

Desde la asignatura “Procesos de aprendizaje en contextos no formales” estamos comenzando a montar una experiencia basada en la 5ª Dimensión (Cole, 1999), y en sus posteriores ramificaciones (La Clase Mágica en San Diego, o el Aula de Shere Rom en Barcelona) para trabajar la formación de mujeres gitanas. Esta experiencia parte de una comunidad de prácticas formada por la Universidad (alumnado y profesorado), la comunidad gitana (alumnado y asociaciones) y por el propio barrio (CEPER y Comisionado para el Polígono Sur). En el caso que nos ocupa, el alumnado que participa en la experiencia, además de colaborar en la formación de las mujeres gitanas, recoge notas de campo que comparte con el resto en sesiones presenciales, donde se trabajan conceptos y se comentan aspectos teóricos que se manifiestan en la práctica.

Palabras clave

Aprendizaje-Servicio, procesos de aprendizaje, Comunidad de Prácticas y mujeres gitanas.

Ubicación de la experiencia

Estudios: Grado de Educación Social.

Asignatura: Procesos de aprendizaje en contextos no formales (optativa de 3er curso; 6 cr. de los cuales 3,3 corresponden a Enseñanzas Básicas y 2,7 a Enseñanzas Prácticas Dirigidas).

1 Virginia Martínez-Lozano es profesora doctora en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide. Correo electrónico: vmarloz@upo.es

2 Beatriz Macías es profesora doctora en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide. Correo electrónico: bmacgom@upo.es

Tomando como marco la asignatura optativa "Procesos de aprendizaje en contextos no formales", que aparece este año por primera vez en 3er curso del grado de Educación Social, nos planteamos poner en marcha un proyecto que tiene ya hermanos mayores, y que nos permitiría el estudio en la práctica de los conceptos teóricos tratados en clase, al tiempo que nos posibilitaría iniciar investigaciones sobre diferentes temas, y establecer colaboraciones con una población en riesgo de exclusión social.

Los antecedentes

Los antecedentes de este proyecto los encontramos en varias experiencias que combinan la enseñanza universitaria con la acción social y el servicio a la comunidad, añadiéndole además una parte de investigación. Pasamos a presentarlos antes de describir la experiencia que nos ocupa, ya que entenderlos ayudará a crearnos una imagen de conjunto, así como a entender su filosofía y sus soportes teóricos.

La experiencia matriz supone una experiencia educativa y de investigación puesta en marcha por Michael Cole en 1986 (Cole, 1999) denominada "Quinta Dimensión", vinculada a una asignatura de desarrollo infantil de la Universidad de California, San Diego (UCSD). La 5D es un programa creado para niños y niñas donde el aprendizaje colaborativo tiene un papel primordial en el desarrollo de competencias para la inclusión escolar y donde la participación de toda la comunidad, familias, barrio y universidad, constituye el pilar fundamental para su puesta en marcha. Consiste en la colaboración de un grupo de niños y niñas con un grupo de estudiantes de grado y posgrado en la resolución de tareas mediante uso de software y realizando un recorrido de actividades y juegos que siguen unas reglas determinadas. La 5D, además de constituir una actividad lúdica y de aprendizaje para niños y niñas, también supone una práctica de aprendizaje para estudiantes de la universidad, un laboratorio de investigación y una plataforma de desarrollo comunitario. La 5D se constituye en lo que Wenger llamó «comunidades de práctica» (2001), que parte de los siguientes principios: que el aprendizaje ha de estar vinculado a la comunidad y a la realidad concreta para que sea significativo; que cualquiera, sea niño, niña, estudiante, o familia puede ser un agente válido de transformación de la realidad; y que la construcción del conocimiento es un proceso social que se basa en la participación y colaboración entre actores con conocimientos y experiencias diferentes. Este concepto entronca con la noción de *Aprendizaje Situado* (Lave, 1991; Lave y Wenger, 1999) que, con raíces en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1982), defiende un modelo de aprendizaje como proceso de construcción conjunta que parte de lo que el individuo ya sabe y que otorga un papel clave a la situación en la que se aprende. Estos conceptos son aplicables tanto al aprendizaje de los niños y niñas que participan en la experiencia, a los y las es-

tudiantes de grado que forman parte de ella, así como al resto de la comunidad, que igualmente participa y aprende.

Siguiendo esta experiencia, y con este mismo marco teórico, aparece una nueva adaptación llamada “La Clase Mágica” (Vásquez, 2003). Es también una experiencia que surge en la Universidad de San Diego, California, pero esta vez dirigida a la población chicana residente en la zona, minoritaria y con riesgo de exclusión. En un primer momento se comenzó la experiencia con niños y niñas de esta comunidad, que se movían entre el castellano como lengua madre y el inglés como lenguaje académico, creando por ello un programa bilingüe que ponía en valor determinados aspectos culturales de esta población. Los y las estudiantes de grado que participaban en LCM colaboraban con los niños y niñas en sus actividades, al tiempo que recogían notas de campo para la asignatura asociada que cursaban; los y las estudiantes de posgrado empleaban LCM para sus investigaciones, y la comunidad chicana participaba como agente socializador y receptor en un espacio educativo creado por ellos y para ellos. En palabras de la propia investigadora directora del proyecto, la experiencia de LCM supone “una zona de contacto entre la universidad y una comunidad minoritaria... una nueva forma de extender y entrecruzar la teoría y la práctica en numerosas áreas del ámbito educativo... una actividad educativa que se transforma en un proyecto de acción social¹” (Vásquez, 2003, p. IX). Esta experiencia se ha extendido a otras zonas de Estados Unidos y de Europa, además de ampliarse a la población adulta, y a mujeres en concreto, y dedicarse a temáticas específicas.

En España existe una experiencia que también tiene como antecedente la 5D e igualmente comparte sus raíces teóricas. “La Casa de Shere Rom” surge como un proyecto que se pone en marcha por acuerdo del profesorado de la Universitat Autònoma de Barcelona y una comunidad gitana de Barcelona (Laluzza, Crespo, Palli y Luque, 1999). El proyecto tiene entre sus objetivos principales el favorecer la integración de niños y niñas gitanos en los procesos de educación formal, así como facilitar un contexto de prácticas para estudiantes de psicología, psicopedagogía y educación social; complementado con la posibilidad de estudiar e investigar *en el sitio* diferentes aspectos relacionados con el desarrollo humano y los procesos de aprendizaje. Con estos antecedentes vamos a pasar a explicar nuestro proyecto.

1 Traducción de las autoras.

Nuestra experiencia: el trabajo con mujeres gitanas

La puesta en marcha de nuestro proyecto se gesta tras la estancia de la profesora Beatriz Macías en la Universidad de San Diego, colaborando con la profesora Olga Vásquez en la experiencia de LCM, y encargándose del diseño de una adaptación de la misma a la población chicana adulta (Macías y Vásquez, en prensa). A la vez, la profesora Virginia Martínez estaba asumiendo la subdirección de la Residencia Universitaria Flora Tristán, donde los y las estudiantes que allí residen colaboran con entidades del barrio, al tiempo que avanzan en su formación (Blázquez y Martínez-Lozano, 2012). Esta residencia se encuentra ubicada en el barrio de Polígono Sur en Sevilla, clasificado como Zona con Necesidades de Transformación Social por la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía, con una población con alto riesgo de exclusión social que la ha llevado a ser una zona altamente marginada por el resto de la población sevillana.

Con estas herramientas, y coincidiendo con la elaboración de los nuevos planes de estudio, surgió la oportunidad de plantearnos la introducción de la asignatura optativa “Procesos de aprendizaje en contextos no formales”, en el grado de Educación Social, pensada para dar cabida a un proyecto de docencia, investigación y acción social en la línea de los que hemos descrito hasta ahora. Para la puesta en marcha del proyecto hemos aprovechado los contactos que teníamos en la zona, y nos hemos integrado en un proyecto que se encuentra dentro de las líneas prioritarias del Plan Integral que lleva a cabo el Comisionado para el Polígono Sur¹. El proyecto del “Aula de Martínez Montañés” constituye una experiencia donde diferentes entidades trabajan con mujeres gitanas de la barriada Martínez Montañés, el área más deprimida del barrio donde la población gitana es de casi el 100%. Aquí se trabaja colectivamente en la puesta en marcha de un servicio a un colectivo altamente necesitado, abordando sus necesidades e incorporando temas de su interés.

A las clases con las mujeres gitanas se incorpora el alumnado de la asignatura, donde asisten semanalmente y colaboran con la persona encargada de la actividad, que actúa en coordinación con la comunidad. Deben realizar una nota de campo por cada sesión de trabajo, donde deben aplicar sus conocimientos teóricos y reflexionar con ellos sobre la práctica. Estas notas de campo constituyen herramientas fundamentales de reflexión en la asignatura, tanto para las clases teóricas como para las prácticas, donde se trabaja la teoría puesta en práctica. En ellas quedan además reflejadas las experiencias

1 El Comisionado para el Polígono Sur es una figura pública regulada por Decreto -Octubre de 2003-, cuyo principal objetivo es coordinar las administraciones públicas con competencias y actuaciones en la zona.

subjetivas del alumnado en torno a su propio aprendizaje e identidad, así como el impacto personal que les supone el trabajo con la población objeto.

La participación en esta experiencia, por ser nueva de este año y estar en periodo de exploración, es voluntaria durante este curso, por lo que la asignatura cuenta con dos itinerarios formativos en función de la participación o no en el proyecto Martínez Montañés. Durante las 33 horas de docencia teórica de la asignatura se abordan conceptos relacionados con el ámbito de la Psicología Cultural y con el Aprendizaje en contextos culturales, discutiendo artículos que los y las estudiantes han debido leer y trabajar con anterioridad. Estas clases, que suponen el 60% de la asignatura, se superan con la presentación de 3 ensayos teóricos sobre el contenido trabajado en clase. En las clases prácticas, que suponen 27 horas lectivas, se analizan las experiencias concretas de proyectos de aprendizaje en contextos culturales específicos (5Dimensión, La Clase Mágica, La Casa de Shere Rom, etc.) mediante presentaciones del alumnado. Estas clases se complementan con intercambios vía Internet con estudiantes de la Universidad de California, San Diego, y con los de la Universitat Autònoma de Barcelona. Al alumnado que no participa en la experiencia se le evalúa mediante las presentaciones de las distintas experiencias educativas. Los y las estudiantes que participan en el proyecto son evaluados por las notas de campo, y no están obligados a presentar los tres ensayos teóricos, sino un solo ensayo final teórico-práctico.

Nuestros retos de futuro son principalmente tres: por una parte, que la práctica se consolide en la asignatura y podamos hacerla extensiva a todo el alumnado de la misma; por otra parte pretendemos vincular la experiencia al Programa de Master “Ciencias Sociales e Intervención Social”, donde las profesoras implicadas imparten un curso que tiene estrecha relación con el proyecto y que nos posibilitaría incluir estudiantes de posgrado que colaboren en el proyecto al tiempo que investigan. Por último, debemos ir consolidando el papel de la universidad en el barrio, haciéndonos con un espacio dentro de la comunidad gitana en particular, y donde se nos perciba como colaboradores en un proceso de cambio en el que todos y todas están implicados. En definitiva, pretendemos consolidar las tres patas del proyecto: docencia, investigación y acción social, que actualmente se encuentra en su momento germen, pero en el que tenemos puestas numerosas expectativas e ilusiones.

Referencias bibliográficas

- BLÁZQUEZ, A. Y MARTÍNEZ-LOZANO, V. (2012) "La Residencia Universitaria Flora Tristán: un ejemplo de formación humana y de compromiso con la sociedad" en *Revista de Educación*, 358, 618-630.
- COLE, M. (1999) *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- LALUEZA, J. L.; CRESPO, I.; PALLI, C. Y LUQUE, M. J. (1999) "Intervención educativa, comunidad y cultura gitana. Una experiencia con nuevas tecnologías: La Casa de Shere Rom" en M. A. ESSOMBA (Ed.) *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- LAVE, J. (1991) *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- LAVE, J. Y WENGER, E. (1999) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MACÍAS, B. Y VÁSQUEZ, V. (en prensa) "Identity construction in narratives of migration" en K. DE LOPEZ Y HANSEN, T. (Eds.) *Self in Culture in Mind: Conceptual and applied approaches*. Aalborg: Aalborg University Press.
- VASQUEZ, O. (2003) *La Clase Mágica. Imagining Optimal Possibilities in a Bilingual Community of Learners*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- VYGOTSKY, L. S. (1982) *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor.
- WENGER, E. (2001) *Comunidades de práctica, Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Proyectos con servicio y valores

Josep Ma Puig¹ y Xus Martín²

Resumen

La experiencia que presentamos se ubica en dos asignaturas, vinculadas a la educación en valores, en los grados de Pedagogía y de Educación Social, de la Universitat de Barcelona. Y consiste en articular un trabajo por proyectos con servicio a la comunidad y temática de valores. En pequeños grupos, los estudiantes deben pensar un ámbito y una temática relacionados con los valores, que a la vez les permita realizar un servicio útil a un colectivo de su entorno próximo. Deben pensar la propuesta de intervención, la institución o el espacio social donde llevarla a cabo, observar las condiciones concretas de la situación, estudiar los fundamentos teóricos del proyecto, acordar las condiciones de la intervención con los responsables de las instituciones, preparar con detalle la acción pedagógica que hace falta desarrollar, realizarla, evaluarla desde diferentes perspectivas y, finalmente, documentarla. Se trata de implementar un proyecto de investigación centrado en una temática de valores.

Palabras clave

Educación en valores, trabajo por proyectos y aprendizaje servicio.

Ubicación de la experiencia

Estudios: Licenciatura y Grado de Pedagogía y Grado de Educación Social.

Asignaturas: Educación moral (optativa de la licenciatura de Pedagogía); Axiología y educación en valores (obligatoria 3r curso de Grado de Pedagogía); y Ética, valores y educación social (obligatoria de 3r curso de Grado de Educación Social).

1 Josep Ma Puig es catedrático en la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: joseppuig@ub.edu

2 Xus Martín García es profesora en la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: xusmartin@ub.edu

Introducción

La experiencia que presentamos se ha llevado a cabo en distintos grupos de las asignaturas: “Educación Moral” y “Axiología y educación en valores” del Grado de Pedagogía, y “Ética, valores y educación social” del grado de Educación Social. En todos los casos la experiencia formaba parte del plan de trabajo y evaluación de la asignatura, de forma que se destinaron bastantes momentos de clase a presentar la propuesta, conducir su desarrollo y tutorizar el progreso de los diferentes grupos. Finalmente, un cuarenta por ciento de la nota final dependía de la calidad del proyecto de aprendizaje servicio.

Durante las sesiones de clase nos referíamos a esta actividad con el nombre de proyectos ApS de educación moral. Con este título queríamos significar fundamentalmente tres cosas: que debía ser un trabajo por proyectos, que debía incluir un servicio a la comunidad y que su temática debía centrarse en la educación en valores. Dos palabras sobre cada uno de estos temas. Primero, la estructura de la actividad debía de cumplir los principales requisitos del trabajo por proyectos y, en cierta medida, ir algo más lejos. Tratábamos de implicar a los alumnos en un pequeño trabajo de investigación que queríamos que culminara en una actividad práctica de aplicación de aquello que habían estudiado y preparado. Segundo, la propuesta que hacíamos al grupo clase debía ser un proyecto de aprendizaje servicio. Pretendíamos introducir en el contenido de la asignatura la realización de un servicio útil para un colectivo de personas del entorno próximo de los alumnos, y que a la vez estuviera directamente relacionado con el contenido académico de la materia. Tercero, dado que el proyecto de aprendizaje servicio se desarrollaba en el interior de asignaturas vinculadas a la educación moral o la educación en valores, la temática de los trabajos de investigación y de servicio a la comunidad debía plantear con claridad una cuestión de valores.

Etapas de los proyectos con servicio y valores

Cada uno de los grupos en qué se dividieron las clases se centró en una temática concreta y realizó trabajos distintos. Sin embargo, todos ellos pasaron por diez etapas diferentes, más una transversal a todas las anteriores.

Presentar la propuesta. El primer momento del proceso de trabajo quedó del todo en manos del profesorado de la asignatura. Se presentó la propuesta sin explicar previamente el concepto de aprendizaje servicio, sino centrándose en las tres ideas que queríamos que quedaran claras: se trataba de realizar una intervención práctica que tuviera una utilidad social, que resultara interesante para el grupo de los alumnos participantes y que se centrara en una temática directamente vinculada a los valores.

Generar una primera lista de ideas. La segunda tarea consistió en hacer una lista tan amplia como fuera posible de proyectos. Se les pidió que, individualmente o por pare-

jas, pensarán y anotarán una propuesta de proyecto con servicio y valores. A continuación, cada persona fue explicando su idea. Se cerró la sesión pidiendo que de acuerdo con sus gustos y posibilidades formasen grupos de entre tres y cinco personas y eligieran un proyecto para desarrollar.

Redactar un proyecto previo y constituir el grupo. Elegir una idea y haber formado los grupos son dos condiciones necesarias para empezar a redactar el borrador del proyecto de investigación e intervención. En grupos pequeños, se trata de dar forma al proyecto pensando en cada uno de sus aspectos principales. Para facilitar este trabajo se entregó a los grupos un breve listado de preguntas.

Preguntas para redactar el pre-proyecto de ApS

1. ¿En qué ámbito educativo o social se desarrollará?
2. ¿Qué necesidad o qué reto se trabajará?
3. ¿A qué entidad se pedirá colaboración?
4. ¿Qué objetivos queremos conseguir?
5. Haced una breve descripción del proyecto.
6. Dividid el proyecto en etapas y elaborad un cronograma.
7. ¿Qué actividades hace falta diseñar?
8. ¿Qué materiales o recursos se deben preparar?
9. ¿Cómo organizamos las diferentes tareas entre los miembros del grupo?
10. ¿Qué título daremos al proyecto?

Fundamentar teóricamente el proyecto. Este momento del proyecto es idóneo para pensar qué tipo de contenidos hace falta estudiar para realizarlo correctamente y ver también qué conocimientos ayudarán a tener una visión más amplia. Las dos preguntas que los grupos se deben plantear son: ¿qué aprendizajes necesitamos para desarrollar el proyecto? ¿qué temas nos ayudan a fundamentar y tener una visión más completa de lo que queremos hacer?

Acordar las condiciones de la intervención. Antes de hablar con los responsables de la institución en la que se desea llevar a cabo la intervención de ayuda, hay que preparar un documento corto y claro sobre qué se ofrece y qué se pide. Se solicitó a cada grupo que redactara un texto de dos páginas en que se explicara el proyecto, se formularan los motivos por los que se quería realizar y se concretara como se había pensado la intervención.

Retocar y desarrollar el proyecto. En esta fase el grupo debe dejar el proyecto completamente dispuesto para su aplicación. En la mayoría de los casos, para preparar la intervención se realizarán tres trabajos distintos: visitar y observar con detenimiento la situación en que se intervendrá; retocar y redondear el proyecto de acuerdo con lo que se ha acordado con los responsables; y preparar los detalles para su realización.

Desarrollar la intervención. Es el momento de máxima tensión, el momento de aplicar todo lo que se ha preparado, de reunir experiencia y aprender de todo lo que va sucediendo. Para muchos alumnos ha sido un momento mágico: la primera vez que se enfrentaban de verdad a la realización de una propuesta educativa que ellos y ellas habían pensado y desarrollado. Uno de los aspectos a destacar en esta etapa es la reflexión en la acción y las modificaciones que muchos grupos tuvieron que introducir entre las sesiones.

Proyectos con servicio y valores

Aprender a ser un equipo. Sesiones para trabajar con técnicas y estrategias específicas el espíritu de equipo, la confianza, la unión del grupo y la motivación de un equipo de waterpolo senior femenino.

Conocer la cultura catalana. Presentar algunas de las tradiciones y fiestas catalanas a familias inmigrantes a través de charlas, juegos, talleres y celebraciones.

Cuentos y títeres en una guardería. Organizar diferentes sesiones de títeres en una guardería para contar cuentos con una clara voluntad de transmitir valores.

Evaluar el proyecto. Durante el desarrollo del proyecto, los grupos han obtenido evidencias de evaluación que les permitirán tener una idea de cómo se ha desarrollado cada una de sus etapas. Sin embargo, una vez llevada a cabo la actividad es el momento de reunir las informaciones que han obtenido los diferentes participantes y realizar conjuntamente un debate y una reflexión sobre el proceso global.

Celebrar, reconocer y difundir. Los trabajos concluidos con esfuerzo conviene mostrarlos para satisfacción de sus autores y para que sirvan de inspiración a otras personas. Aunque una asignatura no es el mejor espacio para llevar a cabo esas tareas, los alumnos pueden participar en una exposición de trabajos de aprendizaje servicio que organiza la Facultad y colgar un mural de cada uno de los proyectos.

Documentar el proyecto. Además del póster que se mostrará en la exposición, hay que documentar de forma completa el proyecto. Cada grupo ha tenido que entregar un trabajo de síntesis global del proyecto en el que se incluirán los pasos teóricos y prácticos llevados a cabo. Desde la génesis hasta la evaluación final. Este trabajo se ha entregado al profesorado de la asignatura al final del curso para completar la evaluación.

Tutorías y reflexión. Son dos tareas transversales que se realizan durante todas las etapas del proyecto. Las tutorías sirvieron para comentar aspectos globales de los proyectos con el grupo clase y también para ayudar a cada uno de los grupos de trabajo en particular. En cuanto a la reflexión, entendemos que es una función esencial en cualquier actividad educativa basada en la experiencia. Por lo tanto, se pidió a los grupos y a cada alumno que escribieran un breve diario con sus reflexiones sobre lo que iban realizando y que las analizaran.

Para acabar

El proyecto con servicio y valores intenta introducir pequeñas innovaciones o micro-transformaciones creativas, una manera de ejercer la responsabilidad social como ciudadanos y una manera que tiene la universidad de comprometerse socialmente.

Aprendizaje-servicio en la Universidad de Zaragoza: Participación en actividades de educación social e intercultural

Diana Aristizábal¹ y Belén Dieste²

Resumen

Esta actividad se ha llevado a cabo en la asignatura "Educación Social e Intercultural" (6 créditos ETCS) que se imparte con carácter obligatorio en el primer curso del Grado en Maestro en Educación Primaria. Específicamente, se ha realizado con el grupo 2, en el segundo semestre del curso 2011-2012. Surge de la necesidad de aportar a nuestro alumnado un aprendizaje significativo con el que combine procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad, a partir de la participación en una entidad que trabaje en el desarrollo de programas de educación para el desarrollo, la paz y la sostenibilidad, con sede en la ciudad de Zaragoza.

Palabras claves

Aprendizaje-servicio (ApS), educación en valores, Educación Social e interculturalidad.

Ubicación de la experiencia

Estudios: Grado de Maestro en Educación Primaria.

Asignatura: Educación Social e Intercultural (obligatoria, de 1r curso, 6 cr.).

1 Diana Aristizábal es profesora asociada en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Correo electrónico: aristiza@unizar.es

2 Belén Dieste es profesora asociada en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Correo electrónico: bdieste@unizar.es

Introducción

La asignatura de "Educación Social e Intercultural" se imparte en el segundo cuatrimestre del primer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria, con carácter obligatorio, está compuesta por 6 créditos y este curso (2011-2012) es su segundo año de impartición en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, tras la implantación de los grados.

Como actividad obligatoria, se les pide a los estudiantes la realización de un trabajo en grupo, en el que demuestren conocimiento de los conceptos y realidades de la educación intercultural y de valores (coeducación, educación para la paz, educación para la sostenibilidad, educación para el desarrollo, etc.), así como el saber integrar estos conocimientos en el quehacer educativo. El planteamiento en un principio era netamente teórico, pero tras estudiarlo, se valoró la oportunidad que brindaba trabajar desde la metodología Aprendizaje-Servicio, entendiendo que *"educar en valores y para la ciudadanía implica, además de la información, reflexión y deliberación, también experiencias reales de participación en la vida de la comunidad"* (Puig, Gijón, Martín y Rubio, págs. 45-67) Así les brindó la posibilidad de desarrollar el trabajo desde esta perspectiva, a quienes desearan hacerlo de forma voluntaria. Como conclusiones de esta experiencia, los estudiantes se mostraron satisfechos, ya que valoran esta posibilidad como una ventaja en su formación, al poder estar en contacto directo con proyectos solidarios, lo que sin duda, además de ampliar sus competencias profesionales, ha ampliado sus horizontes personales.

El Aprendizaje-Servicio aplicado a esta asignatura permite el desarrollo de competencias relacionadas directamente con el quehacer educativo: conocer la realidad social (próxima y no tan próxima), involucrarse en la puesta en marcha de actividades solidarias, aprender a planificar, ejecutar y evaluar un proyecto, son sólo algunas de éstas. Además, están desarrollando una ciudadanía responsable, aspecto clave de esta asignatura.

A través de la implicación en las entidades solidarias, el estudiante va adquiriendo un compromiso ético, que se materializa en las acciones en las que participa de forma directa, como parte activa de la entidad.

Desarrollo de la experiencia

En un primer momento se planteó a los estudiantes una reflexión introductoria sobre el Aprendizaje-Servicio, para fomentar su conocimiento sobre esta metodología. Se realizó un sondeo para conocer el número de estudiantes interesados en realizar el trabajo en base a esta propuesta, a los demás se les propuso hacerlo de forma teórica. Se llevó a cabo el contacto con las entidades solidarias, agrupadas a través de la Fede-

ración Aragonesa de Solidaridad. Desde esta Federación se hizo una convocatoria global a todas las entidades partícipes que desearan colaborar, a la que respondieron 20 entidades ofertando plazas para los estudiantes, estas demandas se trasladaron al grupo, y fueron ellos quienes seleccionaron la entidad en la que participar. Al final, se quedaron algunas asociaciones sin cubrir las plazas, y las que finalmente formaron parte de este proyecto son:

- Fundación más vida.
- Médicos del mundo.
- Fundación Juan Bonal.
- Educación sin Fronteras.
- ECODES.
- Fundación Familias Unidas.
- Manos unidas.
- Medicus Mundi Aragón.
- Bomberos unidos sin fronteras.
- Hermanamiento León-Nicaragua.
- Fundación internacional de solidaridad Compañía de María.
- Acción Solidaria Aragonesa
- Federación Aragonesa de Solidaridad.

En el proceso de desarrollo, se fijaron unas pautas para esta participación (alrededor de 20 horas de “servicio” de forma puntual o a lo largo del curso, puntualidad, compromiso, responsabilidad con las tareas asignadas, etc.) y se realizó un seguimiento a través de seminarios con los estudiantes, y con las entidades participantes. Y se realizó un breve seminario introductorio con las entidades solidarias, en el que se acordaron las claves de este proyecto.

Al finalizar el proyecto, los estudiantes plasman su experiencia en un trabajo para la asignatura, que se expone en los últimos días de clase. En éste dan a conocer la entidad en la que participaron, un breve “diario de campo” en el que describen las actividades realizadas y las conclusiones personales a las que llegaron, en relación con los contenidos de la asignatura.

Conclusiones

El Aprendizaje-servicio se plantea como una excelente herramienta pedagógica en la formación de maestros y maestras, ya que incide en el compromiso y en la participación ciudadana, además de favorecer su implicación en proyectos que potencian la educación en valores en la infancia y la adolescencia. La implicación de los estudiantes dentro de una entidad solidaria, favorece no sólo el desarrollo de competencias profe-

sionales, sino personales. Así como la creación de una conciencia solidaria y ética, como ciudadanos de un mundo global.

Los estudiantes manifestaron a través de los seminarios la satisfacción que les generó participar de esta experiencia, los aprendizajes adquiridos y la necesidad de dar continuidad a este tipo de actividades, ya que amplían sus horizontes como futuros maestros y maestras, y les permite conocer de forma directa la realidad social y educativa, tanto la más inmediata, como la que se encuentra a kilómetros de distancia. Las entidades, por su parte se mostraron satisfechas al poder encontrar en la Universidad un espacio de vinculación con los jóvenes universitarios, lo que favorece su visibilidad en la sociedad.

Resaltar la implicación que tuvieron las entidades, que pese a estar en una situación de riesgo y precariedad, se prestaron voluntariamente a recibir, enseñar y acoger a nuestros estudiantes.

En estos momentos estamos desarrollando la evaluación del proyecto a través de cuestionarios que hemos pasado al alumnado y a las entidades para que puedan evaluar tanto la actividad realizada como su implicación y consideración de la misma, para tener en cuenta las carencias para próximos años. Con estas evaluaciones pretendemos hacer una base de datos que nos permita ver de manera más exacta el grado de satisfacción, implicación y trabajo tanto de los alumnos/as como de los maestros/as.

Referencias bibliográficas

FURCO, A. (2004) *El impacto educativo del aprendizaje-servicio*. University of California-Berkeley. Disponible en:

<http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/resultatsinvestigacio-aps-furco-modo-de-compatibilidad.pdf>

PUIG, J. M.; BATLLE, R.; BOSCH, C. y PALOS, J. (2007) *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Octaedro.

PUIG, J. M., GIJÓN, M., MARTÍN, X. y RUBIO, L. (2011) "Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía" en *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-67.

Tutores de aula en la asignatura de la escuela infantil como espacio educativo

Belén Dieste¹, Diana Aristizábal² y Clara García³

Resumen

Esta actividad se ha llevado a cabo en la asignatura "La escuela Infantil como espacio educativo" (6 créditos ETCS) que se imparte con carácter obligatorio en el primer curso del Grado de Maestro en Educación Infantil. En este marco surge de la necesidad de aportar a nuestro alumnado un aprendizaje significativo con el que puedan apreciar la importancia y relevancia de los objetivos propuestos y los contenidos trabajados en clase para su posterior desempeño como profesionales de la Educación Infantil. A su vez buscamos que los maestros-tutores de aula puedan apoyarse en los trabajos y propuestas que nuestro alumnado universitario pueda hacer en su aula con sus alumnos/as (3-6 años).

Palabras claves

Escuela infantil, didáctica, organización escolar y aprendizaje-servicio (ApS).

Ubicación de la experiencia

Estudios: Grado de Maestro en Educación Infantil.

Asignatura: La escuela Infantil como espacio educativo (obligatoria, 6 cr.).

1 Belén Dieste es profesora asociada en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Correo electrónico: bdieste@unizar.es

2 Diana Aristizábal es profesora asociada en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Correo electrónico: aristiza@unizar.es

3 Clara García es profesora asociada en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Correo electrónico: claraga@unizar.es

Introducción

La asignatura de La escuela infantil como espacio educativo es una asignatura que se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso del grado de maestro en Educación Infantil, con carácter obligatorio compuesta por 6 créditos. Este es su segundo año de impartición en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. En el curso anterior la mayoría de los alumnos/as mostraron al final de la misma una gran satisfacción en su desarrollo y elaboración, aunque en su mayoría demandaban un mayor acercamiento de sus trabajos y prácticas a la realidad de las aulas. En este contexto, se optó por innovar planteando la asignatura desde la visión del aprendizaje-servicio. Estimamos que la metodología práctica de “*Aprendizaje-Servicio*”, nos permitía lograr a priori estos dos objetivos ya que además de lograr mayor formación profesional y personal por parte de nuestros estudiantes, podemos aunque sea modestamente, devolver a la sociedad la confianza que ha depositado en nosotros como organización promotora de conocimiento y de compromiso social.

¿Qué pretendemos con esta práctica ApS?

Con esta actividad hemos pretendido:

- Contribuir a la formación integral de los estudiantes, académica y personal.
- Conectar teoría y práctica, acercando al alumnado a la realidad e implicándole en las necesidades de la misma.
- Incrementar la motivación e implicación del alumnado universitario.
- Desarrollar estrategias y competencias que de otra forma es muy difícil adquirir por parte del alumnado si no se trabaja desde la realidad práctica.
- Crear una red de trabajo y colaboración entre la universidad y los centros educativos.

¿Cómo nos hemos organizado?

Calendario de trabajo

Septiembre-Octubre:

- Presentación del proyecto al alumnado y a maestros de Educación Infantil
- Elaboración de lista maestros-tutores (reunión informativa)

Noviembre-Diciembre:

- Elaboración grupos de trabajo y asignación de tutores.
- Trabajo y asesoramiento de cada grupo con su tutor para la resolución de un caso práctico y una unidad didáctica (correo electrónico-visitas al centro)

Enero:

- Entrega y exposición de casos prácticos y Unidad didáctica
- Evaluación

Diseño de la actividad

Maestros-Tutores:

- Propuesta de esta actividad a distintos maestros de Educación Infantil de distintos centros de la provincia de Aragón.
- Elaboración del listado de los maestros definitivos que van a participar en el proyecto.
- Reunión y entrega de documentación sobre las fases, contenidos y cronología del proyecto.
- Desarrollo de las actividades: los maestros/as tutores/as de aula realizan la propuesta de los trabajos en este caso una unidad didáctica y la resolución de un Caso práctico al alumnado universitario. La comunicación entre ambos es a través de mail. Como culminación de la actividad los alumnos/as universitarios acuden a los centros a presentar su trabajo y desarrollarlo con los alumnos/as del aula.
- Evaluación

Alumnado universitario:

- Elaboración de grupos de trabajo (4-5 alumnos/as a los que se les asignará un determinado tutor de aula)
- Primer contacto con su maestro-tutor (bien presencial o via e-mail).
- Trabajo del grupo (asesorado por el maestro-tutor)
- Entrega de los trabajos.
- Evaluación de la actividad.

¿Qué hemos conseguido?

El “producto” final que cada grupo de trabajo debía elaborar es una UD contextualizada en el aula de cada maestro-tutor.

De manera informal los comentarios y actitud tanto del alumnado como de los maestros/as han sido muy satisfactorias y los profesores de la asignatura consideramos que esta actividad nos ha permitido alcanzar el objetivo principal de nuestra asignatura.

“Comprender el marco en el que se inserta la actual educación infantil en nuestro país y su fundamentación histórica para, a partir de ahí, acercarse al ejercicio de la profesión con los conocimientos fundamentales, tanto teóricos como prácticos”

Como ejemplo adjuntamos un enlace, en el que se puede ver cómo nuestro alumnado universitario se ha acercado al aula de educación infantil, consiguiendo así otro de los objetivos principales de la asignatura y del propio proyecto ApS.

Video: [Visita al Colegio Octavus de Utebo](#)

En estos momentos estamos desarrollando la evaluación del proyecto a través de cuestionarios que hemos pasado al alumnado y a los maestros/as para que puedan evaluar tanto la actividad realizada como su implicación y consideración de la misma así como a los tutores de aula para valorar los posibles problemas o carencias en este primer año.

Con esta evaluación pretendemos hacer una base de datos que nos permita ver de manera más exacta el grado de satisfacción, implicación y trabajo tanto de los alumnos/as como de los maestros/as.

Referencias bibliográficas

DELVAL, J. (1999) *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata (1ª edición).

FURCO, A. (2004) *El impacto educativo del aprendizaje-servicio*. Ponencia en el VII Seminario Internacional de aprendizaje y servicio solidario. Buenos Aires, 6-7 octubre de 2004 (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, República Argentina. En prensa). Disponible en: www.me.gov.ar/edusol

MEDRANO MIR, M. G. (1994) *El gozo de aprender a tiempo: Estrategias de aprendizaje de los más pequeños* (1st ed.) Huesca (Juan XXIII, nº 22): distribuye Librería Estilo, D.L.

TAPIA, M. N. (2008) “10 años de aprendizaje-servicio en las políticas educativas argentinas” en *Cumpliendo una década. Actas del 10mo. Seminario Internacional “Aprendizaje y servicio solidario*. Ministerio de Educación, Programa Nacional Educación Solidaria, República Argentina.

Aprendizaje Servicio. Creación de materiales y recursos didácticos de educación infantil en contextos educativos reales

Belén Dieste¹, Pilar Arranz², Diana Aristizábal³, Clara García⁴, Tatiana Gayán⁵ y Sandra Vázquez⁶

Resumen

Enmarcamos esta actividad dentro de un proyecto más amplio de Aprendizaje Servicio. Esta actividad se llevará a cabo en la asignatura obligatoria, Materiales y Recursos (6 créditos ETCS) que se imparte en el 2º curso del Grado de Maestro en Educación Infantil.

Realizaremos una conexión entre las aulas de escuelas infantiles (3-6 años) y alumnos universitarios del grado en Educación Infantil. Éste alumnado creará recursos didácticos y materiales digitales para una necesidad real que se les plantee desde el contexto de un aula de educación infantil.

Palabras claves

escuela infantil, materiales didácticos, TIC y aprendizaje-servicio (ApS).

Ubicación de la experiencia:

Estudios: Grado de Maestro en Educación Infantil.

Asignatura: Materiales y recursos (obligatoria, 6 cr.).

-
- 1 Belén Dieste es profesora asociada en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Correo electrónico: bdieste@unizar.es
 - 2 Pilar Arranz es profesora titular en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Correo electrónico: parranz@unizar.es
 - 3 Diana Aristizábal es profesora asociada en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Correo electrónico: aristiza@unizar.es
 - 4 Clara García es profesora asociada en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Correo electrónico: claraga@unizar.es
 - 5 Tatiana Gayán es profesora asociada en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Correo electrónico: tatianag@unizar.es
 - 6 Sandra Vázquez es profesora asociada en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Correo electrónico: svztol@unizar.es

Introducción

El Aprendizaje–Servicio se concibe como una metodología de práctica de materia y/o titulación que aporta un beneficio, en mayor o menor grado dependiendo de cada caso, a la entidad o grupo en que se desarrolla dicha práctica.

Desde nuestra asignatura pretendemos aportar mayor significado y aplicación a los aprendizajes de nuestros universitarios, permitiendo, con dichas prácticas, desarrollar contenidos curriculares, facilitando la práctica de la planificación, el esfuerzo, el compromiso, etc.

A su vez a través de estas prácticas ApS, enseñamos a nuestro alumnado universitario metodologías activas basadas en el: constructivismo, pedagogía activa, aprendizaje experiencial, aprendizaje cooperativo, las cuales intentamos potenciar e inculcar a nuestro alumnado como futuros maestros/as que serán.

¿Qué pretendemos con esta práctica ApS?

Pretendemos que nuestro alumnado:

- Elabore recursos didácticos y materiales para el aprendizaje en las aulas de Educación Infantil.
- Lleve a cabo aplicaciones prácticas específicas de la tecnología dentro y fuera del aula y referidas a las áreas y al juego en educación infantil.

Consideramos muy motivador para el alumnado que estos objetivos pueda cumplirlos trabajando en contextos educativos reales. A la vez pretendemos que los centros educativos puedan servirse de estos medios para complementar su labor docente con nuevos recursos y materiales que el alumnado universitario cree para sus aulas.

¿Cómo nos hemos organizado?

Calendario de trabajo

Noviembre-Diciembre:

- Presentación a maestros de Educación Infantil
- Elaboración de lista maestros-tutores (reunión informativa)

Febrero:

- Elaboración grupos de trabajo y asignación de materiales.
- Trabajo y asesoramiento de cada grupo con su tutor para la elaboración de los materiales (correo electrónico-visitas al centro)

Marzo -Abril:

- Elaboración y diseño de los materiales (asesorados por los profesores de la materia)

Mayo-Junio:

- Entrega de los materiales creados.
- Visionado de su utilización por los alumnos de Educación Infantil
- Evaluación

Diseño de la actividad

Maestros-Tutores:

- Propuesta de esta actividad en distintos centros de Educación Infantil en Zaragoza.
- Reunión y entrega de documentación sobre las fases, contenidos y cronología del proyecto.
- Propuesta de materiales y recursos didácticos necesarios.
- Entrega y grabación del uso de los materiales por los alumnos de Educación Infantil.
- Evaluación.

Alumnado universitario:

- Elaboración de grupos de trabajo (4-5 alumnos/as) a los que se les asignará el diseño de uno o varios recursos didácticos demandados por los maestros de Educación Infantil.
- Trabajo del grupo (asesorado por los profesores de la asignatura).
- Entrega de los trabajos-visionado de su aplicación en el aula de Educación Infantil.
- Evaluación de la actividad.

¿Qué hemos conseguido?

Dentro de la actividad hemos pretendido crear una red de trabajo y colaboración entre la universidad y los centros educativos. Este aspecto creo que lo hemos logrado ya que hemos conseguido “construir un puente” entre nuestra asignatura y estos centros de infantil para próximos proyectos y colaboraciones.

Como indicamos en el Calendario de la actividad estamos entrando actualmente en la fase de evaluar la calidad e implicación de los alumnos/as en la elaboración de los materiales didácticos así como valorar como el hecho de que estos materiales vayan a ser

utilizados posteriormente por alumnos de Educación Infantil en contextos concretos ha mejorado o aumentado ambos aspectos.

Lo vamos a hacer a través de una escala de valoración que pasaremos al alumnado para que pueda evaluar tanto la actividad realizada como su implicación y consideración de la misma.

Con los tutores de aula se valorará igualmente la actividad a través de escalas de valoración.

Los coordinadores y profesores universitarios implicados en el proyecto realizaremos igualmente una evaluación de la propia actividad y su puesta en marcha para valorar los posibles problemas o carencias en este primer año.

Posteriormente con todas estas evaluaciones pretendemos hacer una base de datos que nos permita ver de manera más exacta el grado de satisfacción, implicación y trabajo tanto de los alumnos/as como de los maestros/as.

Referencias bibliográficas

DELVAL, J. (1999) *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata (1ª edición).

FURCO, A. (2004) *El impacto educativo del aprendizaje-servicio*. Ponencia en el VII Seminario Internacional de aprendizaje y servicio solidario. Buenos Aires, 6-7 octubre de 2004 (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, República Argentina. En prensa). Disponible en: www.me.gov.ar/edusol

MEDRANO MIR, M. G. (1994) *El gozo de aprender a tiempo: Estrategias de aprendizaje de los más pequeños* (1st ed.) Huesca (Juan XXIII, nº 22): distribuye Librería Estilo, D.L.

TAPIA, M. N. (2008) "10 años de aprendizaje-servicio en las políticas educativas argentinas" en *Cumpliendo una década. Actas del 10mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario*. Ministerio de Educación, Programa Nacional Educación Solidaria, República Argentina.

Donación de sangre en el Campus Mundet: Una experiencia de aprendizaje servicio desde la mirada lógica

Carlos Sánchez-Valverde¹

Resumen

La comunicación refleja una experiencia de aprendizaje servicio (ApS), la de la *Donación de sangre al Campus Mundet de la UB realizada desde la mirada lógica (EML)*, en 2011. Se trata de hacer de nuevo el recorrido, ahora desde la narración, del camino que transitó un colectivo de alumnos y alumnas de tercer curso de la diplomatura de Educación Social del curso 2010-2011 que, como grupo clase completo (más de 70 estudiantes), participó durante un semestre en la elaboración y ejecución de un proyecto de *Educación para la Salud* (dentro de la asignatura obligatoria con el mismo nombre y de 6 créditos de reconocimiento y peso académico), como una más de las actividades evaluables de la misma. Esta actividad posibilitó la práctica y la aplicación, en un caso real, de dos tipos de metodologías: una más relacionada con los procesos de incorporación de conocimientos en situaciones de servicio real a la sociedad, desde el aprendizaje servicio; y la otra, en la aplicación de las herramientas y las metodologías de la acción socioeducativa, desde el diseño, la programación y la ejecución de proyectos sociales según el Enfoque del Marco Lógico (EML).

Palabras clave

Aprendizaje servicio, EML (Enfoque Marco Lógico), Educación Social, salud y donación

Ubicación de la experiencia

Estudios: Diplomatura de Educación Social

Asignatura: Educación para la Salud (optativa, 3º de grado, 6 cr.)

1 Carlos Sánchez-Valverde es educador social y profesor en la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: carlos_sanchez-valverde@ub.edu

“Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla. Viajaron al sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando. Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre - Ayúdame a mirar!”

Eduardo Galeano, El libro de los abrazos. 1989

Introducción

La “salud”, en su contenido-acepción múltiple, tal y como la define la OMS,¹ forma parte de nuestro escenario cotidiano en todas sus manifestaciones: económicas, culturales, sociales (Ferrado 2008), etc. Tomar conciencia de ello resulta un deber inexcusable de cualquier futuro profesional que intervenga con personas.

La realidad, como siempre debería ser en el ApS, ha actuado en esta experiencia “*como el laboratorio y como la biblioteca del proceso de aprendizaje*” (Puig, 17 de junio 2011). El profesor en este escenario se ha de implicar con un grado más alto de compromiso, dando respuesta también a aquella demanda que recogemos en la cita inicial: **ayudar a mirar!** Educar no es tan sólo enseñar, mostrar, poner en contacto a unas personas con nuevos repertorios de recursos de contacto y maniobra con la realidad (sean teóricos, sean herramientas...). No es tan sólo abrir ventanas para que el otro pueda ver otras realidades. Es también ayudar a mirar, acompañar la mirada y la acción en aquella realidad de una determinada manera.

Pero todo habría sido imposible sin la disposición y colaboración del GREM (Grup de Recerca d'Educació Moral) y sobre todo del Banco de Sangre y de Tejidos de Cataluña (BSTC) y de Vanessa Pleguezuelos Hernández.² Vaya nuestro agradecimiento y reconocimiento.

1 La Salud es el “estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de *afecciones o enfermedades*”, según la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS) realizada en su Constitución de 1946. A esta definición se han ido sumando otros matices como el de “*la capacidad de realizar el propio potencial personal y responder de forma positiva a los problemas del ambiente*” (1984). O “*la capacidad de vivir en armonía en un mundo que cambia constantemente*” (2006). Para poder ver la constitución actual de la OMS, acudir a http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf (último acceso, 5 de julio de 2011).

2 Del Departamento de Promoción del BSTC.

La donación de sangre: una necesidad social

Cataluña necesita una "donación diaria de 1000 productos sanguíneos", cuando la recogida actual está alrededor de las "800 unidades" (AAVV, 2010).

La colaboración entre la Universitat de Barcelona, y más concretamente de la Facultad de Pedagogía, con el BSTC tiene una larga trayectoria (Puig, 2010). Incluso se ha llevado a cabo una campaña "University attack",¹ que funciona desde 2008 (las actividades que nosotros hicimos finalmente el curso 2010-11 fueron una adaptación de las de este último proyecto).

El BSTC realiza dentro del Campus Mundet dos campañas anuales. La población diana potencial es de más de 11.000 personas (de las cuales más de 10.000 son alumnos y alumnas, casi 700 son profesores y más de 200, personal de administración y servicios).²

La colaboración con el BSTC, en el marco de esta experiencia de ApS, fue entendida y diseñada desde el ejercicio de una cultura de trabajo en red que no quiere sustituir ni a las instituciones públicas (y sus obligaciones sociales) ni a la comunidad.

La experiencia

El grupo clase decidió por consenso participar en la propuesta. El elemento de voluntariedad y decisión grupal puso en juego otros componentes participativos y de autoconstrucción del currículum formativo interesantes.

Se crearon 10 subgrupos, de adscripción voluntaria (por afinidades, etc.), que asumieron cada uno de ellos una subfase metodológica del proyecto:

Momento de Diagnóstico

Fase Diagnóstica-1. (Situación de partida)

Grupo 1.- El análisis de Contexto (involucrados).

Grupo 2.- El análisis de Problemas (necesidades).

Fase Diagnóstica-2, de definición del proyecto (para llegar a la Situación deseada.)

Grupo 3.- El análisis de Objetivos.

Grupo 4.- El análisis y selección de Alternativas (el objetivo-contenido del proyecto).

1 Un vídeo de la campaña se puede descargar en <http://www.youtube.com/watch?v=d34isJpu-50>

2 Fuente: www.ub.edu

Momento de Diseño

Fase de Diseño-1, de delimitación de los Indicadores, fuentes de verificación e hipótesis (o condiciones necesarias)

Grupo 5.- Meta y propósito (objetivos General y Específico).

Grupo 6.- Resultados (componentes).

Grupo 7.- Actividades (acciones-insumos).

Fase de Diseño-2, de construcción de la matriz.

Grupo 8.- La Matriz de Marco Lógico

Momento de Ejecución

Grupo 9 y Grupo 10: ejecución de las actividades/acciones.

La **evaluación general** de los resultados y del proyecto se haría conjuntamente al final. Además cada grupo realizaría una específica de su subfase.

Aprendizajes

Cada grupo empezó a preparar su fase. Fue esto, la dinámica preparatoria que exigía un tipo de trabajo colaborativo, uno de los principales alicientes, y a la vez dificultad, de todo el proceso. A algunos les resultó difícil ver como se iban construyendo “entre todos” las condiciones para que las acciones que después se ejecutarían en los momentos anteriores o coincidentes con los días de la campaña fueran posibles. Este fue un aprendizaje importante, el del trabajo colaborativo de verdad donde el resultado sí que ha sido construido colectivamente.

Otros aprendizajes han sido, además del de la metodología del EML (fases del procedimiento, condiciones necesarias etc.) y de la experiencia de trabajo colaborativo, los relacionados con el conocimiento del sistema circulatorio, de la donación de sangre, de sus implicaciones sociales, la reflexión sobre los diferentes recursos educativos, habilidades sociales, habilidades comunicativas y valores democráticos que intervienen, etc.

¿Cómo se hizo el servicio?

El EML es una herramienta metodológica para facilitar el proceso de contextualización, diseño, ejecución y evaluación de un proyecto. Esta metodología destaca por su orientación por objetivos, la orientación hacia los grupos beneficiarios y por facilitar la participación y la comunicación entre las partes implicadas.

En nuestro caso la actividad se enmarcaba dentro de la campaña “Con una vez no basta” del Banco de Sangre y Tejidos de Cataluña y por ello partíamos de una situación en la que muchas cuestiones ya estaban decididas: la acción final, los objetivos, el lugar, la fecha, la población diana, los resultados esperados y los recursos. Por ello, nuestra actividad se centró en las acciones complementarias de animación que acompañarían y mejorarían este proyecto ya diseñado.

Evaluaciones

El seguimiento de la actividad fue continuo e intenso en el aula. También se hicieron dos sesiones de valoración conjunta de los resultados de la actividad y de la dinámica donde todos remarcaron, a pesar de la novedad y del esfuerzo añadido, la utilidad de la herramienta metodológica.

Los resultados: Los resultados, en cuanto a número de donantes, son significativos y en la campaña de primavera del 2011 fueron superiores en más del 30% a la del 2010.

Campaña	2008	2009	2010	2011
Donaciones	105	121	137	170
Ofrecimientos	17	19	13	31
TOTAL	122	140	150	201
Nuevos donantes	31	42	34	83
De retorno	74	79	61	87

Tabla 1. Resultados obtenidos en las campañas del 2008 al 2011 (Fuente BSTC)

Y esta mejora de resultados se valoró, tanto por parte del grupo-clase como por parte del BSTC, como una consecuencia directa de la ejecución de la actividad.

Evaluación dentro de la asignatura: La evaluación individual a los estudiantes dentro de la asignatura se hizo evaluando un aspecto decisivo: su participación y compromiso con todo el proceso (del cual el propio grupo hacía una valoración/evaluación particular). La participación de los alumnos en la actividad les ha significado una consideración general de "un 10%", que se ha sumado a la nota final (una vez aprobada) y ha implicado que la mayoría de los/de las alumnas hayan logrado una valoración de notable en esta asignatura.

Evaluación global de la actividad: Además de la valoración relacionada con la asignatura (hecha por el profesor), se hizo una evaluación conjunta con el BSTC. La valoración fue muy positiva y se entregó a todos los/las alumnas una carta de reconocimiento.

Final

Pensamos que procesos educativos como éste son los que aseguran más eficazmente que la función de traspaso intergeneracional que la educación cumple se haga de una manera más cercana y aplicada. Los y las alumnas se llevan así, además de los aprendizajes, el saber y sentir que han realizado un servicio a la sociedad desde una dinámica de trabajo en red con instituciones sociales, consecuencia de su acción.

*“... es interesante porque se aplica una metodología, se pone en práctica y se obtienen unos resultados, cosa que no acostumbra a pasar a lo largo de la carrera, donde todos los esfuerzos se ven reconocidos únicamente con una nota (que no es poco), pero no siempre se recogen resultados y experiencias reales, cosa que pienso que es clave para un aprendizaje real... (y para una profesión tan práctica!)”.*¹

Los y las alumnas toman así conciencia de que sus conocimientos sirven para cambiar la realidad y mejorarla. Y de que el saber es una manifestación más del poder, de su poder.

Para acabar, agradecer a todos los/las alumnas que configuraron el grupo T1² de la Diplomatura de Educación Social de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona, su participación y compromiso en esta actividad y afirmar, que sin ellos esta comunicación no habría sido posible, por lo que se les tiene que considerar como coautores de la misma, desde su experiencia biográfica y de aprendizaje.

1 Laura Vilarrasa Carmona, estudiante de 3º de Educación Social (Junio 2011).

2 A continuación aparecen todos los estudiantes que participaron en la actividad. Grupo 1: Sandra Carrizo, Marina Grau, Yahida Loukaini, Anaïs Rey, Alberto Puente; Grupo 2: Esther Lozano, Jordi Pizarro, Mercé Pla, Laura Quirce, Jessica Segovia; Grupo 3: Alba Bartrès Hernández, Blanca Aviño Ortiz de Urbina, Miren de Marcos Moya, Samira Lachheb Canals, Violeta Carrasco Peris; Grupo 4: Marta García, Elisa Blanco, Carlos Montero, Olga Sunyer, Anna Suñé, Blanca Costa, Mireia Salvador, Laia Anés; Grup 5: Martina Honsigova, Claudia Caria, Laia Macià, Marina Fort, Anna Giner; Grupo 6: Alba Sierra, Cristina Blasco, Estel Horta, Esther Valera, Jessica Terrones, Mireia Subiela; Grupo 7: Iván Lara, Jessica Morros, Regina Cruz, Cinta Nieto, Ana Castellón; Grupo 8: Clàudia Fernández, Ana Maestu, Naiana Ferrer, Karima Sbai, Núria García; Grupo 9: Anna Vidal, Laura Giralt, Ona Camps, M^a Àngels Casamitjana, Cecilia Sáenz Giacobbe, Esmeralda Romero Expósito, Diana Fernández Martínez, Laura Vilarrasa Carmona; y Grupo 10: Júlia Tejedor Fandos, Laura Yáñez Sánchez, Anna Turón Campamà, Cristina López Domínguez, Jessica Ruiz Soler, Ignasi Sánchez Benavent, Quico Hernández Chiva.

Referencias bibliográficas

- AAVV. (2010) "Nova sang per al Món" en *Donar, la revista dels donants*, 5, junio. Disponible en: www.donarsang.gencat.cat/media/upload/pdf/bds05_sencer_editora_8_14_1.pdf
- FERRADO, M. (2008) "Sí, tu salud es cuestión de clase. La desigualdad también mata en países de Occidente. Los estudios desvelan graves contrastes en esperanza de vida en una misma ciudad" en *El País*, 13 de noviembre.
- GALEANO, E. (1989) *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores (edición diciembre de 1989).
- GRAELL, M. (2010) *Donació de sang i educació per a la ciutadania: una experiència d'aprenentatge servei*. Barcelona, Universidad de BarceIna, Facultad de Pedagogía (Tesis doctoral).
- OMS, Constitución adaptada 2006. Disponible en:
http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf
- ORTEGÓN E., PACHECO, J.F., PRIETO, A. (2005) *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Santiago de Chile: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES), Área de proyectos y programación de inversiones.
- PLEGUEZUELOS, V., GRAELL, M. (2008) *Donació de sang i educació per a la ciutadania*. Disponible en:
<http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=06&idC=886>
- PUIG, J. M., PALOS, J. (2006) "Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio" en *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- PUIG, J.M. (2010) "Entrevista" en *Donar, la revista dels donants*, 5, junio. Disponible en: http://www.donarsang.gencat.cat/media/upload/pdf/bds05_sencer_editora_8_14_1.pdf
- PUIG, J.M. (2011) Ponencia en la II Jornada de Aprendizaje Servicio en la Universidad Intercambio de experiencias, ICE-UB, 17 de junio.
- Otros recursos en línea:
<http://www.donarsang.gencat.cat/index.html>
<http://www.youtube.com/watch?v=d34isJpu-50>

Trabajando los valores a partir de la lectura: Treballant els valors a partir de la lectura

Maribel de la Cerda¹ y Marta Tejada²

Resumen

En esta comunicación ofrecemos una breve descripción y análisis de una experiencia de aprendizaje servicio realizada en la asignatura optativa de Pedagogía “Educación Moral”. Materia en que los estudiantes diseñan, implementan y evalúan un programa de educación en valores, trabajando a partir de la lectura con los jóvenes de un instituto de Barcelona. El documento consta de cuatro apartados fundamentales. En los tres primeros desarrollamos las fases principales del proyecto. En el cuarto aportamos el relato de una de sus protagonistas.

Palabras clave

Educación moral, ayuda entre iguales, educación en valores y comprensión lectora

Ubicación de la experiencia

Estudios: Licenciatura de Pedagogía

Asignatura: Educación moral (optativa de segundo ciclo, 6 cr.)

1 Maribel de la Cerda es profesora asociada en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: maribeldelacerda@ub.edu

2 Marta Tejada es estudiante de Pedagogía de la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: martatejadaperez@gmail.com

Trabajando los valores a partir de la lectura

La experiencia que presentamos se corresponde con un proyecto piloto iniciado este curso académico. La iniciativa surgió en la Oficina del ApS de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona, instancia desde la que se puso en contacto a la persona referente del Instituto Salvador Seguí y a la profesora de educación moral. El enlace fue posible gracias a la confluencia de dos factores. El primero, el conocimiento de una necesidad concreta en el INS: el bajo nivel en comprensión lectora de los alumnos. El segundo, la posibilidad de acoger y vincular el proyecto a una asignatura de la licenciatura.

Después de mantener los encuentros pertinentes y gracias al asesoramiento recibido se decidió configurar una propuesta conjunta en que los estudiantes de la Universidad pudiesen aplicar y enriquecer los contenidos curriculares, a la vez que ofrecer un servicio útil al colectivo receptor. Un primer esbozo de colaboración que posteriormente se acabó de perfilar con los referentes del centro, determinando la logística, la organización y la temporización específica.

Posterior a esta fase de diseño y planificación distinguimos tres momentos esenciales en el proyecto que a continuación desarrollamos: 1) presentación y organización, 2) intervención educativa y trabajo en el aula, y 3) valoración y balance general.

Presentación y organización

En esta primera fase se informa a los estudiantes de la posibilidad de participar en la experiencia de ApS. En clase, además de trabajar intensamente sobre la motivación, es el momento de profundizar sobre cuestiones de índole variada. Qué es el ApS, cuál es la necesidad, qué rol asumirán los participantes o cuál será el calendario previsto, aparecen como algunos datos imprescindibles. En este sentido resultó muy positiva la visita de la referente del centro, quién aportando información concreta del instituto acabó de contextualizar la propuesta.

Durante el curso 2011-2012 todos los estudiantes de la asignatura se animaron a participar, un total de quince. Así, después de realizar el traspaso de la información al centro y de una reunión dedicada exclusivamente a la organización, se distribuyeron los alumnos universitarios: una vez a la semana, en grupos de uno hasta cinco integrantes, acudirían al centro para ayudar a los alumnos de los ciclos formativos de peluquería,

técnico en animación sociocultural y PQPI¹. En suma, de ocho a diez sesiones, de una hora de duración a lo largo de los meses de abril y mayo.

Intervención educativa y trabajo en el aula

Resuelta la organización se inician las acciones de servicio y los estudiantes universitarios se desplazan al instituto para trabajar con el alumnado. Los grupos cuentan con un número reducido de integrantes lo que permite ofrecer una ayuda personalizada y contribuye a estrechar los lazos afectivos entre ambas partes. Las intervenciones presentan variaciones en función de las necesidades y características de los jóvenes, pero de forma generalizada los estudiantes combinan el refuerzo de la lectura con dinámicas y ejercicios para abordar cuestiones como la comprensión crítica o el diálogo moral, entre otras. En cuanto a los materiales de lectura los proporcionan las tutoras del centro y tratan sobre contenidos específicos de los ciclos formativos.

De forma paralela en la optativa se destinan espacios a que los participantes compartan con el resto cómo va la experiencia. El intercambio de información sobre qué tipo de actividades están llevando a cabo, qué dificultades se han encontrado y cómo las han resuelto o cómo están viviendo las sesiones, resulta una fuente nueva de conocimiento a la vez que contribuye a optimizar la propia práctica. En esta línea, también se aportan y trabajan algunos recursos concretos: cómo dinamizar un diálogo moral o qué tipo de ejercicios plantearle al grupo, son algunos ejemplos.

Valoración y balance general

Para valorar la experiencia está previsto mantener algunas reuniones una vez finalizado el curso. El formato aún está por determinar, pero se van a realizar con todos los agentes implicados: estudiantes de la universidad, profesorado y referentes de centro. Además es probable que también se pida una pequeña contribución a los alumnos del instituto. Y es que para poder optimizar el proyecto es imprescindible reflexionar sobre qué aspectos han funcionado y es necesario mantener, y cuáles habrá que modificar o reajustar en el futuro.

En referencia a la evaluación de los aprendizajes los estudiantes tienen que elaborar dos productos diferenciados: una memoria detallada del proyecto y algunos escritos reflexivos sobre cuestiones fundamentales en la experiencia (como por ejemplo la evolución del vínculo afectivo o los aprendizajes adquiridos).

1 “Programes de Qualificació Professional Inicial”, traducción al castellano: programas de cualificación profesional inicial.

Finalmente, en plena fase de implementación resulta imposible ofrecer un balance completo y sistemático del proyecto. Aún así, parece que la propuesta está resultando enriquecedora y positiva para todos los implicados. Los estudiantes universitarios se muestran satisfechos con lo aprendido y valoran muy positivamente el poder conectar con una realidad desconocida así como el intercambio y la relación establecida con los alumnos del INS. Desde el centro el proyecto se considera una manera eficaz de abordar algunas problemáticas: los alumnos reciben una ayuda individualizada, de la mano de un referente cercano, con todo lo que esto conlleva. En la asignatura, utilizar la metodología del aprendizaje servicio ha resultado una experiencia docente muy gratificante que ha permitido trabajar en el aula los contenidos curriculares establecidos con un plus: han ganado en vida y utilidad. Así, se ha procurado facilitar teoría para ir a la práctica, pero además, la práctica ha enriquecido y actualizado la teoría. Un camino de ida y vuelta imprescindible para la construcción del conocimiento conjunta entre estudiantes y profesores y para el avance personal y profesional.

Para acabar, nos gustaría cerrar el documento con un relato en primera persona. Un escrito claro y sintético que describe la actividad realizada por una de las estudiantes protagonistas y que aporta reflexiones dignas de considerar.

El ApS con las alumnas de peluquería

“Nuestra acción dentro del proyecto de ApS ha ido dirigido a alumnas de primer curso de peluquería del INS. Una de las características más importante de estas alumnas es su falta de motivación por los estudios, ellas lo que quieren es peinar y cortar cabello pero, de momento, el curso se les presenta bastante teórico.

Hemos llevado a cabo una serie de actividades vinculadas a la lectura a partir de textos significativos y atractivos para ellas y a través de su propio temario. Han sido 10 sesiones que se han dividido en dos partes. La lectura y su comprensión, hablando del texto, poniendo en común el significado que cada una de ellas le daba al contenido, resolviendo dudas y compartiendo opiniones. Y, una última parte que consistía en que las propias alumnas propusieran un tema concreto del que querían hablar. Los temas más atractivos han sido la sexualidad, las drogodependencias, las relaciones de amistad y de pareja, el tiempo de ocio y las bandas callejeras.

Aunque las sesiones han sido limitadas, creemos que las chicas han aprendido aspectos que desconocían, aunque sólo sea el hecho de saber que hay gente que se preocupa por ellas, que las ha escuchado y que lo seguirá haciendo, si lo necesitan. Han aprendido a hablar entre ellas, a respetar sus opiniones, a conocerse un poco más a ellas mismas y a sus compañeras. Y, sobretodo, hemos creado vínculos afectivos.

En lo que se refiere a nosotras, hemos aprendido innumerables aspectos que, en un principio, quizá no valorábamos como la preparación de una sesión, llevarla a cabo, la capacidad de adaptación e improvisación, buscar temas atractivos que motiven a las alumnas y proponer actividades de interés. En definitiva, ha sido una oportunidad única para acercarnos a una realidad, no muy lejana para nosotros, como profesionales de la educación.

Para finalizar, a nosotros los estudiantes, nos gustaría proponer que, proyectos como éste se lleven a cabo en más asignaturas. Es una forma de aprendizaje mucho más activa que, motiva y estimula, tanto a los alumnos que lo dan como a los que lo reciben”.

Encontrando vidas: Una experiencia de Aprendizaje Servicio en Educación Superior

Ana Doménech¹, Paula Escobedo², Andrea Francisco³, Katia García⁴, Flores Higuera⁵, Ana María Martínez⁶, Lidón Moliner⁷, Miquel Ortells⁸, Sonia Parra⁹, Lledó Pastor¹⁰, Estela Vidal¹¹ y Lara Zancada¹².

Resumen

El Aprendizaje Servicio se concibe como una propuesta de trabajo que abre el sistema educativo a la comunidad y donde se conjuga el aprendizaje ligado al currículum y el servicio voluntario a la comunidad. El objetivo de este artículo es presentar un proyecto realizado por estudiantado y profesorado de la Universitat Jaume I (Castellón), junto con el Colectivo Lambda de LGTB de Valencia, utilizando el Aprendizaje Servicio como marco metodológico de aprendizaje. A través del relato de una experiencia llevada a cabo por un grupo interdisciplinar pretendemos difundir una práctica de éxito que trabaja diferentes competencias básicas y coordina diferentes áreas de conocimiento en una finalidad común: la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida.

Palabras clave

Aprendizaje Servicio, diversidad sexual, comunidad.

Ubicación de la experiencia

Estudios: Grados de Educación, Comunicación Audiovisual y Psicopedagogía.

Asignatura: Educación Cívica y Social.

-
- 1 Ana Doménech es becaria FPI de la Universitat Jaume I. Correo electrónico: ana.domenech@edu.uji.es
 - 2 Paula Escobedo es profesora de la Universitat Jaume I. Correo electrónico: paula.escobedo@edu.uji.es
 - 3 Andrea Francisco es profesora de la Universitat Jaume I. Correo electrónico: afrancis@uji.es
 - 4 Katia García es estudiante de la Universitat Jaume I. Correo electrónico: al122067@uji.es
 - 5 Flores Higuera es profesora de la Universitat Jaume I. Correo electrónico: higuera@uji.es
 - 6 Ana María Martínez es estudiante de la Universitat Jaume I. Correo electrónico: al074056@alumail.uji.es
 - 7 Lidón Moliner es profesora de la Universitat Jaume I. Correo electrónico: mmoliner@uji.es
 - 8 Miquel Ortells es profesor de la Universitat Jaume I. Correo electrónico: miquel.ortells@edu.uji.es
 - 9 Sonia Parra es estudiante de la Universitat Jaume I. Correo electrónico: al132870@alumail.uji.es
 - 10 Lledó Pastor es estudiante de la Universitat Jaume I. Correo electrónico: al132747@alumail.uji.es
 - 11 Estela Vidal es estudiante de la Universitat Jaume I. Correo electrónico: al095861@uji.es
 - 12 Lara Zancada es estudiante de la Universitat Jaume I. Correo electrónico: al080482@alumail.uji.es

El aprendizaje servicio: una introducción

Nuestro sistema educativo, inmerso en la sociedad de la información y del conocimiento, requiere de nuevas formas de enseñanza que respondan a las demandas de la realidad social actual. Hace más de una década, en el Informe Delors (1996), ya se apuntaba que no se trataba sólo de aprender a conocer, sino también de aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser. Las universidades europeas están culminando la configuración de los Grados y Másteres con un nuevo modelo conceptualizado como “Aprendizaje Basado en Competencias”. Este nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje se vuelve cada vez más complejo y requiere de nuevas metodologías y fórmulas que respondan a la conjugación del aprender, del hacer, del con-vivir y del ser, garantizando, al mismo tiempo, una educación de calidad para todos y todas. Una buena herramienta que se abre camino, y que aglutina el aprendizaje de diferentes competencias básicas o específicas, como son el trabajo en equipo interdisciplinar, las habilidades en las relaciones personales, el compromiso ético, el razonamiento crítico,...etc. (ANECA, 2005), es el Aprendizaje-Servicio.

A pesar de la gran cantidad de definiciones que encontramos en la literatura, existe consenso al señalar que en su definición se incluyen dos componentes básicos: el aprendizaje ligado al currículum y el servicio voluntariado a la comunidad. Con el ApS se posibilita la apertura del sistema educativo a la comunidad y al entorno, facilitando que el estudiantado conozca una realidad más amplia que la actividad cotidiana de las aulas.

El contexto de nuestra experiencia: “Aprendizaje servicio con grupos interdisciplinarios de educación y comunicación en temas de ciudadanía y cultura de paz”

Introducción

La universidad se torna como espacio esencial para potenciar el pensamiento crítico, el compromiso cívico, social y los valores cooperativos y solidarios, y para lograr una mejor convivencia y calidad de vida para todos y todas. Partimos de la filosofía de que la universidad no solo tiene que formar profesionales sino también a personas éticas. Nuestra experiencia se desarrolló en la Universitat Jaume I dentro del proyecto denominado “Experiencias de aprendizaje servicio con grupos interdisciplinarios de educación y comunicación en temas de ciudadanía y cultura de paz”, financiado por la *Unidad de Apoyo Educativo* de dicha institución.

En este proyecto utilizamos el Aprendizaje Servicio como metodología de enseñanza-aprendizaje en el seno de tres asignaturas: Educación Cívica y Social, Discursos Audiovisuales y Cultura de Paz y Didáctica General, pertenecientes a las titulaciones de

Maestro, Comunicación Audiovisual y Psicopedagogía respectivamente. Pensamos que era crucial que nuestro alumnado se acercara a la realidad y prestara un servicio a la comunidad trabajando de una forma interdisciplinar y teniendo en cuenta el marco teórico de las diferentes asignaturas. Además, dada la realidad política, social y cultural en la que estamos inmersos, consideramos esencial aunar dos disciplinas que tradicionalmente han estado separadas en el ámbito universitario, la Comunicación Audiovisual y la Educación. Es momento de comenzar a verlas como campos con una gran interconexión y con muchas posibilidades de aprendizaje. Con este proyecto hemos intentado dar un primer paso hacia este camino.

Fases de la experiencia

Como con cualquier otra metodología, es necesario realizar una planificación pormenorizada de las diferentes fases que ha de atravesar un proyecto de ApS, Martínez-Odría (2007) propone una serie de componentes básicos que lo definen como tal:

- Protagonismo del alumnado: son ellos los que detectan las necesidades y diseñan, ejecutan y evalúan los proyectos de servicio.
- Atención a una necesidad real: la detección de una necesidad real es lo que determina el enfoque del proyecto y el éxito de sus resultados.
- Conexión con los objetivos curriculares: el diseño, la ejecución y evaluación del proyecto se lleva a cabo atendiendo los objetivos de cada área curricular implícita en su desarrollo.
- Ejecución del proyecto: el diseño del proyecto debe culminar en su ejecución, para dar así respuesta a la necesidad comunitaria detectada.
- Reflexión: es el elemento que favorece la evaluación continuada de las diversas fases y el que garantiza la interiorización de los objetivos de aprendizaje curricular.

En nuestro caso, concretamos en cinco fases el trabajo del alumnado. En la primera de ellas, “Selección del tema y el ámbito”, los grupos de trabajo tenían que elegir un valor sobre el que trabajar y un ámbito donde prestar el servicio. En la segunda fase “Contacto con el centro receptor del servicio”, el alumnado debía concertar una entrevista con el centro o institución a trabajar y explicar el proyecto que se quería desarrollar. Téngase en cuenta que era la idea inicial del estudiantado y que debía de ajustarse a las necesidades reales del centro. La conexión de los objetivos del proyecto con estas necesidades tenía que dialogarse y negociarse para poder encajar y, en su caso, adaptar o replantear su idea inicial. La fase III, “Preparación de la actividad, metodología y producción material”, se concretaba en la justificación de la propuesta. En esta etapa se realizan las estrategias y formas de desarrollar la acción, se matizan los objetivos y se aporta todo el material y recursos utilizados y producidos. En la siguiente fase, “Aplicación”, el estudiantado debía apuntar cuáles eran sus expectativas de la acción a

emprender, además de señalar la descripción del espacio, la ubicación temporal, colectivo...y realizar una observación y análisis de la acción (comportamiento del público, incidencias, objetivos cumplidos/no cumplidos...etc.). En la última de las fases, "Evaluación", el estudiantado tenía que reflexionar y valorar el proyecto final y sus vivencias.

ENCONTRANDO VIDAS. Proyecto de relatos de vida de mujeres migrantes lesbianas y bisexuales

La experiencia que aquí presentamos es fruto del trabajo de cinco estudiantes pertenecientes a la asignatura de Educación Cívica y Social del curso académico 2011/12, de un equipo de docentes y de miembros del Colectivo Lambda de lesbianas, gays, transsexuales y bisexuales de Valencia.

El objetivo del proyecto era co-construir relatos de vida de mujeres migrantes lesbianas y bisexuales para indagar sobre cómo estas identidades han afectado a su experiencia personal en diferentes ámbitos de su vida. La idea fundamental era detectar dónde se encontraba la exclusión y qué herramientas y redes sociales habían posibilitado la transformación de esta situación. Para ello, nos centramos en dos momentos vitales: el proceso identitario respecto a la orientación sexual y el proceso migratorio.

Concretamente, los objetivos generales del proyecto eran construir un grupo de trabajo para dar voz y visibilidad a un colectivo tradicionalmente excluido y promover el respeto a la diversidad sexual. Para ello, lo prioritario fue desde el principio trabajar conjuntamente con las mujeres, utilizando la metodología biográfico-narrativa basándonos en un diálogo igualitario entre todos los participantes.

La primera acción de este trabajo ha consistido en la elaboración del libro *Afrodita ha llenado mi corazón. Relatos de vida de mujeres migrantes lesbianas y bisexuales* (2012), que recopila diversos relatos de vida de mujeres procedentes de diferentes lugares: Perú, Colombia, Argentina y Honduras. Además de estos relatos, se ha hecho una pequeña introducción de la situación de los derechos de personas LGTB en estos países. El objetivo del material ha sido doble: por un lado realizar difusión para el público general interesado en la temática y, por otro, aportar un material educativo para trabajarlo en las aulas de educación secundaria.

Para elaborar los relatos de vida trabajamos en grupos mixtos de dos o tres personas compuestos por las protagonistas y las co-constructoras del relato. Cada grupo realizó entre dos y tres sesiones presenciales, todas grabadas en audio. En la primera de ellas se trabajó sobre 4 momentos cruciales en la vida de la protagonista, posteriormente se llevó a cabo la transcripción de la sesión y se redactó un primer borrador del relato. Después de compartir ese borrador, se pensó en los aspectos que quedaban por deta-

llar y en los vacíos que podía haber en el relato y se abordaron en una segunda sesión. Una vez transcrita dicha sesión e incorporada al relato, se pasó a elaborar un segundo borrador que se fue debatiendo y perfilando en el grupo mixto. Finalmente, se dedicó una última sesión a acabar de dar forma y cerrar el texto. Así, cada uno de los relatos ha sido construido entre todas las personas que han participado en el proceso, respetando la participación de la mujer protagonista a lo largo de todo el proceso.

Dado que nos hemos encontrado con gran cantidad de historias que contar y compartir, todos los implicados hemos querido continuar como grupo de trabajo investigando sobre el tema. El espacio que creemos más interesante y potente es la revista *Quaders Digital* puesto que comparte muchos de nuestros principios: es abierta, gratuita, creativa y ofrece temáticas educativas. Además, tiene una amplia difusión entre los docentes de todos los niveles, característica que consideramos fundamental para nuestros objetivos.

Para la preparación de este número monográfico estamos trabajando en el grupo “Encontrando Vidas” de la plataforma N-1. Pretendemos abrir este proyecto a todas las personas interesadas, que podrían contribuir de diversas formas: Proponiendo relatos de vida: de ella misma o personas que conozcan; Co-construyendo historias de vida: formando parte del equipo relator e ilustrando los relatos en todos los formatos posibles: pintura, fotografía, vídeo o audio.

Conclusiones

Generar proyectos en grupos interdisciplinares que cuenten con estudiantado, profesorado y personas de organizaciones o colectivos de la comunidad consideramos que es fundamental. La creación de estos espacios de intercambio y de acción es clave para despertar la motivación, proporcionar un clima que favorezca el aprendizaje, alimentar la solidaridad y la autonomía, construir puentes entre las instituciones y la sociedad. En definitiva, crear vínculos, experiencias y aprendizajes que vayan más allá del aula, de los contenidos y de las calificaciones.

Referencias bibliográficas

- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005) *Libro blanco para el título de grado en magisterio*. Madrid: ANECA.
- DELORS, J. (1996) *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- ENCONTRANDO VIDAS (2012) *Afrodita ha llenado mi corazón. Relatos de vida de mujeres migrantes lesbianas y bisexuales*. Valencia: Novadors Edicions.

Compartiendo Memoria

Mireia Páez¹

Resumen

Esta comunicación expone una experiencia de aprendizaje servicio que se ha impulsado desde el *programa Èxit del Consorci d'Educació* de Barcelona en colaboración con el Centro de Día de Horta de la Fundación Uszheimer, donde cuidan de varios enfermos de Alzheimer. Presentamos el proyecto Compartiendo Memoria, un espacio de encuentros intergeneracionales para la sensibilización y el acercamiento a los niños de las enfermedades neuro-degenerativas.

Palabras clave

Aprendizaje, servicio, intergeneracional, alzheimer, participación, convivencia, reciprocidad y etnografía.

Ubicación de la experiencia

Estudios: Grado de Pedagogía.

Asignatura: Axiología y Educación en Valores (obligatoria de 3r curso, 6 cr.).

1 Mireia Páez es estudiante de Pedagogía y miembro del equipo de coordinación de la oficina de Aprendizaje Servicio de la Facultad de Pedagogía en la Universitat de Barcelona.

Los proyectos intergeneracionales

Los cambios en las estructuras sociales y familiares de las últimas décadas han provocado un distanciamiento cada vez más evidente entre personas de diferentes generaciones: los niños y los abuelos comparten pocos momentos de convivencia. Por ello, un reto de la sociedad es promover las relaciones intergeneracionales.

Compartiendo Memoria nace con la intención de crear espacios para el encuentro entre personas de diferentes edades que son protagonistas de un proyecto y comparten realidades cotidianas diferentes. Se relacionan, y las personas nos construimos cuando nos relacionamos: los abuelos tienen una compañía estimulante y reciben un regalo homenaje a su historia de vida; los niños viven una experiencia única para su crecimiento personal y disfrutan acompañando a los abuelos.

Hay que mencionar un matiz importante, porque Compartiendo Memoria es un proyecto intergeneracional en el que los abuelos tienen Alzheimer, una enfermedad que dificulta algunas prácticas cotidianas. Este proyecto pretende crear espacios para su integración y reconocimiento social. En una misma experiencia, los enfermos de Alzheimer participan activamente en un proyecto social, generan vínculos afectivos con los niños y dan a conocer su enfermedad.

Los protagonistas

En el proyecto Compartiendo Memoria han participado diez alumnos de la escuela Mas Casanovas que se encuentran en el IES Joan Brossa para hacer refuerzo escolar en el marco del proyecto Èxit del Consorci d'Educació de Barcelona. Les han acompañado las amigas grandes, responsables del refuerzo escolar, y las amigas de la lectura, quienes dinamizan momentos de lectura y comprensión individual.

Por otra parte, han participado siete abuelos y abuelas enfermos de Alzheimer que pasan las tardes en el centro de día de Horta de la Fundación Uszheimer. Allí realizan diferentes actividades para trabajar la memoria. Los enfermos de Alzheimer han estado acompañados por los educadores y educadoras del centro de día.

Metodología de la investigación

Para recoger información, y ordenar los datos se ha llevado a cabo un estudio etnográfico con el fin de describir y analizar las fases del proyecto. Este método de investigación propone la observación directa y la participación del investigador en todos los espacios y momentos de la experiencia.

Compartiendo Memoria se ha puesto en marcha durante el mes de marzo de 2012, periodo para recoger los datos necesarios en la elaboración del diario de campo. Durante

diez sesiones de una hora, se han hecho observaciones directas y se han tomado notas de todo lo que pasaba en la sala. Pocas horas después de cada observación se han ampliado las notas con reflexiones, recuerdos que no se habían apuntado en el momento de la acción o detalles para la construcción del texto final. El diario de campo ha sido la base para la redacción de un artículo de investigación que sistematiza la experiencia y ordena las fases del proyecto en seis: la sensibilización, los momentos para conocerse, las entrevistas, la elaboración de los obsequios, la clausura y la sesión para compartir el proyecto en el colegio.

Sesión de sensibilización

El primer momento del proyecto es una sesión informativa y de sensibilización a cargo de la Fundación Uszheimer. Con una breve introducción sobre lo que es el Alzheimer, el responsable de la sesión explica a los niños que los enfermos se desorientan en el espacio y el tiempo, sufren alteraciones de comportamiento, tienen problemas para llevar a cabo prácticas sencillas como vestirse o comer y les cuesta reconocer algunos objetos comunes y personas. Con estas explicaciones breves de lo que es la enfermedad, los niños empiezan a tener dudas y levantan constantemente la mano para pedir la palabra. Los responsables de la sesión responden tanto como pueden todas las cuestiones formuladas. Para terminar la sesión, los responsables invitan a los niños al centro de día para conocer a los abuelos. Todos parecen convencidos de sus habilidades para hacer lo que pide el proyecto y están contentos porque irán a ver personas mayores en un centro de día.

Momentos para conocerse

La segunda fase del proyecto se concreta en una tarde en que los abuelos y los niños se conocen. En primer lugar, los participantes se sientan en círculo y se hace una ronda de presentaciones. Después, los niños y los abuelos comparten un rato jugando al dominó. Los abuelos explican el funcionamiento y las normas del dominó; los niños supervisan el juego de los abuelos porque a veces se equivocan con los números o se despistan en los turnos. Durante la tarde, los abuelos se relajan y los niños se sienten cada vez más cómodos jugando al dominó. Nadie se cansa ni parece tener ganas de recoger aunque llega la hora de irse.

Las entrevistas

La siguiente fase del proyecto es el momento en que los niños hacen de periodistas. De forma individual o por parejas, llevan algunas preguntas preparadas y toman nota de todo lo que responden los abuelos. Durante la tarde, las parejas y grupos que hay en la

sala hablan de temas como las profesiones, los juegos de la infancia, la vida en el pueblo, la guerra civil española, los bombardeos de Barcelona, las tardes de ópera en el Liceo o los bailes nocturnos en algunos locales de la ciudad.

En el momento de la despedida, un abuelo que está rodeado de algunos niños y niñas hace un comentario que provoca las risas y sonrisas de todos: "estudiad mucho". Lo dice con energía, el dedo levantado y muy serio. En pocos segundos, dibuja una sonrisa, mira a su entrevistador y le hace un guiño.

La elaboración de los obsequios

Durante la tercera fase del proyecto, los niños deben hacer dos tareas: escribir una historia de vida y confeccionar una caja de recuerdos. Para empezar la sesión los alumnos se concentran en la lectura lenta y cuidadosa de sus anotaciones. Algunos hacen lectura en voz baja, otros subrayan los apuntes y los ordenan. Después de escribir la historia de vida, los niños deben recordar cómo se sintieron haciendo la entrevista a los abuelos y añadir un párrafo final al redactado.

La segunda tarea es la elaboración de las cajas de recuerdos. En pocos minutos, el aula se llena de buenas ideas para hacer manualidades y los alumnos hacen algunas pruebas con el material que tienen disponible. Todo el mundo tiene algún trabajo que hacer y cada uno utiliza técnicas propias para sus creaciones.

Durante las manualidades, el aula se convierte en un espacio para los y de los participantes. Cada uno tiene su caja en una mesa pero todos se mueven autónomamente por el espacio cuando necesitan material, tienen que hacer alguna consulta o piden ayuda a los compañeros. Cuidan hasta el último detalle de sus creaciones y cuando dan por terminadas las cajas, las miran y lo comentan con los compañeros y las amigas del Èxit: "¡Soy un artista!".

La clausura

La siguiente fase del proyecto es la clausura, momento en que los participantes visitan el centro de día cargados con las historias de vida y las cajas de recuerdos. Es un día especial, de nervios y mucha expectación. Los niños visitarán por última vez el centro de día, harán una lectura pública de sus escritos y entregarán las cajas de los recuerdos como un regalo para los abuelos.

Para hacer entrega de los obsequios y reconocer el buen trabajo de los niños, todos los participantes se sientan formando un gran círculo. Los niños se levantan de uno en uno, y leen pausadamente las historias de vida. Al final de cada lectura, y entre fuertes

aplausos, cada niño entrega la caja de los recuerdos a su abuelo. Los gestos de agradecimiento, sorpresa y nervios se repiten en todas las parejas.

En el centro de día también tienen un recuerdo para los niños: una libreta y un bolígrafo para ir preparados y hacer las anotaciones de sus futuras entrevistas. Y para acabar, meriendan juntos en el centro de día. Hay zumo, galletas y huevos de chocolate en unas bandejas que los niños pasean por la sala para que todos los abuelos puedan coger merienda. Todos comentan anécdotas de las historias de vida y señalan los detalles más emotivos de sus cajas de los recuerdos.

Compartir el proyecto en el colegio

La última fase de la experiencia tiene lugar cuando los niños que han participado en el proyecto explican a los compañeros de la escuela su vivencia con los abuelos pocos días después de su clausura. La clase ha dispuesto las sillas en un círculo grande y los alumnos del Èxit se sientan juntos en un sector. Todo marcha según lo previsto: explican el proyecto y comparten sus opiniones. Los compañeros escuchan atentos y al final hacen algunas preguntas. Los nervios se acaban de pasar cuando los alumnos del Èxit descubren que las preguntas de sus compañeros son fáciles de responder ahora que ellos son expertos en el trato con enfermos de Alzheimer.

Este rato con los compañeros de clase ha sido un acto de reconocimiento por el buen trabajo y de celebración por el éxito obtenido. Se han pasado del todo los nervios y ahora los rostros son de satisfacción y complacencia.

Análisis de la experiencia y reflexiones

Compartiendo Memoria nos ha ofrecido la posibilidad de observar, describir y analizar una experiencia de aprendizaje servicio, en tanto que los participantes han realizado un servicio a la comunidad a la vez que desarrollaban un conjunto de aprendizajes curriculares y de valores.

A pesar de las observaciones directas y las reflexiones posteriores, resulta difícil poner nombre, cuantificar y evaluar los aprendizajes de los participantes. Aun así, en el desarrollo del proyecto son evidentes algunas prácticas curriculares como la comprensión oral, la redacción, la lectura, la creación plástica y la adquisición de conocimientos sobre una enfermedad neurodegenerativa. También es evidente el entrenamiento de valores como el respeto hacia la gente mayor, la solidaridad, la compañía, la ayuda mutua y la responsabilidad.

Durante el proyecto es evidente que el servicio es recíproco porque los alumnos del Èxit hacen compañía a los abuelos, ayudan en algunas actividades que ejercitan la

memoria y potencian el sentimiento de la gente mayor como colectivo socialmente útil. Por su parte, los abuelos dan a conocer su enfermedad a los niños y ofrecen una imagen valiosa de la gente mayor.

En definitiva, Compartiendo Memoria es un proyecto que propone la participación de pequeños y mayores en un tiempo y un espacio de convivencia que nos permite abordar problemas sociales comunes y transformar el entorno a partir de las experiencias propias, disfrutando de las relaciones humanas y compartiendo los procesos de crecimiento personal de unos y otros.

Al Compás

Andrea Garre¹, Marta Garrido², Laura López³, Ana Júlia Lucht⁴, Magalí Casanovas⁵ y Noelia Ruíz⁶

Resumen

Este texto presenta el proyecto de Aprendizaje Servicio, Al Compás, el cual pretende trabajar y entrenar valores positivos como la cooperación, la cohesión y la empatía en dos grupos diferentes: Clarinetistas del Conservatorio de Vic y bailarines de Hip-Hop de la escuela de danza, Dance Studio Vic. A lo largo de cuatro sesiones de 1 hora, hemos aplicados diversas estrategias y dinámicas grupales para promover estos valores. Al fin de estos encuentros hemos podido observar una evolución positiva de sus relaciones, reflejada a través de reflexiones y actitudes.

Palabras clave

Aprendizaje Servicio, valores, grupo, dinámica, moral y reflexión.

Ubicación de la experiencia

Estudios: Grado de Pedagogía.

Asignatura: Axiología y Educación en Valores (obligatoria, 3º de grado, 6 cr.).

1 Andrea Garre es estudiante de Pedagogía en la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: garretina_2_1@hotmail.com

2 Marta Garrido es estudiante de Pedagogía en la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: atramgv@gmail.com

3 Laura López es estudiante de Pedagogía en la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: laurita_h_bcn@hotmail.com

4 Ana Júlia Lucht es estudiante de Erasmus (Brasil) en la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: ana_ju_lr@hotmail.com

5 Magalí Casanovas es estudiante de Pedagogía en la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: magali20_70@hotmail.com

6 Noelia Ruíz es estudiante de Pedagogía en la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: noe.bdn@hotmail.com

Introducción

El proyecto de Aprendizaje Servicio “Al Compás”, lo hemos diseñado y llevado a cabo un grupo compuesto por 6 estudiantes del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Esta iniciativa ha estado propuesta por el profesor Josep Maria Puig en la asignatura de Axiología y Educación en Valores, realizada el segundo semestre del curso 2011-2012.

Este aprendizaje servicio nos permite poner en práctica y aprender nuevos conocimientos a través de la interacción con la realidad, a la vez que se ofrece un servicio útil a la comunidad, en este caso en el Conservatorio de Música de Vic y en la escuela de danza, Dance Studio Vic.¹

A continuación presentaremos nuestro proyecto estructurado en diferentes fases para hacer más comprensible el proceso de elaboración y aplicación.

Situación de partida

En primer lugar, el grupo de la escuela de danza Dance Studio Vic, está compuesto por diez chicas y un chico de entre 14 y 22 años los cuales practican la modalidad de baile de Hip-Hop. El grupo ha estado conformado este mismo año, aunque cabe destacar que algunos de los integrantes ya habían bailado juntos anteriormente.

Por otro lado, el grupo del Conservatorio de Vic, está compuesto por cinco chicas y dos chicos que constituyen un grupo de clarinetistas, de edades comprendidas entre los 14 y 16 años. Éste es un grupo dinámico puesto que existe una rotación de los alumnos en función del nivel adquirido, de modo que algunos alumnos entran nuevos procedentes de niveles inferiores y otros lo abandonan por uno superior.

La elección de llevar a cabo la intervención en estas dos instituciones se debe al interés de ayudar a resolver las problemáticas de ambos grupos, las cuales están relacionadas con la competitividad, el egoísmo y el individualismo, valores negativos que perjudican a su objetivo común como equipo.

Es por eso que nuestra intervención va dirigida a desarrollar habilidades comunicativas y sociales y a practicar valores como la cooperación, la cohesión, el trabajo en equipo y la empatía.

1 Ambas instituciones se encuentran en el municipio de Vic, capital de Osona, comarca de la Provincia de Barcelona.

Diseño y aplicación de estrategias didácticas

Teniendo en cuenta la situación descrita anteriormente y los contenidos aprendidos a lo largo de la carrera, diseñamos diferentes estrategias didácticas que a nuestro parecer, trabajaban los valores a reforzar.

Ambas instituciones nos permitieron realizar 4 sesiones de 1 hora. Teniendo en cuenta el tiempo del que disponíamos, organizamos las diferentes actividades: En la primera sesión, se planteó un dilema moral adecuado a la temática de cada grupo, con ello se pretendía crear en cada uno de ellos un conflicto moral donde fuera necesario posicionarse entre el éxito individual o en grupo. Por lo tanto, fomentar la capacidad de reflexión personal, el debate y valores como el compañerismo o la cooperación entre otros.

La segunda sesión tenía un carácter más dinámico, ya que se llevaron a cabo tres juegos. El primer juego, llamado la cremallera, se trabajaban valores como la confianza y el trabajo en equipo. Dado que los participantes debían sostener tumbados en el suelo a un compañero que pasaba por encima de sus manos; si uno de ellos no hacía la suficiente fuerza, la cremallera se desmontaba y el compañero caía. El segundo juego, el trío, consistía en hacer grupos de tres personas y desarrollar su tarea habitual de música o danza con diferentes dificultades: uno de los extremos no podía hablar y el otro no podía ver, mientras que el que quedaba en el medio estaba atado a sus compañeros por las manos. Así pues, la finalidad era paliar la carencia de los otros compañeros para que a través de la cooperación pudieran lograr el objetivo común. Por último, el juego denominado la mano, se basaba en que cada compañero debía escribir un adjetivo positivo en la mano que llevaban enganchada en la espalda. De modo que al finalizar la actividad, cada componente disponía de 5 adjetivos que los compañeros consideraban que le definían y de este modo crear un espacio para reforzar positivamente sus relaciones.

La tercera sesión, constó de la realización de un teatro de valores, los participantes tenían que representar mediante mímica un valor que consideraban importante en su tarea como músicos o bailarines y el resto tenía que adivinar de qué valor se trataba. A través de esta actividad se pretendía que los alumnos tomaran conciencia de los valores favorables para el desempeño de la actividad que comparten.

La última sesión, se dedicó a recopilar todo lo realizado en las sesiones anteriores para llegar a una reflexión final. Se les proporcionó distintas fotografías de los diferentes momentos de la intervención para que cada uno escogiera la imagen más significativa para él y posteriormente formar un mural conjunto, en el que debajo de cada fotografía había una reflexión personal. Para cerrar la intervención, decidimos realizar la actividad del ovillo de lana, la cual consistía en tejer juntos una telaraña, pasándose el ovillo y mandándose mensajes destacando las virtudes de cada uno.

Cabe destacar que los últimos 20 minutos de cada sesión, los dedicábamos a reflexionar acerca de la actividad llevada a cabo.

Reflexión

Una vez aplicada la intervención, cabe decir que a nivel general los participantes han respondido positivamente a las dinámicas planteadas, aunque cabe destacar que los grupos entre sí eran dispares.

El grupo de música se caracterizaba por su timidez y disciplina. En contraposición, el grupo de danza destacaba por su dinamismo, espontaneidad e implicación en cada una de las actividades. No por ello consideramos que la intervención no haya sido fructífera para ambos grupos. Somos conscientes que los resultados se reflejarán a largo plazo aunque ya nos han anticipado los participantes que les ha sido de gran utilidad la intervención y les ha ayudado a mejorar sus relaciones interpersonales.

Por último, a nivel grupal consideramos que el poder llevar a cabo esta intervención ha sido una oportunidad para experimentar en primera persona un proyecto de aprendizaje servicio, así como un reto que a nuestro parecer nos hemos esforzado para conseguirlo, sintiéndonos realizadas por el servicio aportado a la comunidad.

Iniciación a la práctica de Trabajo Social y conocimiento de Servicios Sociales, un proyecto de aprendizaje servicio con jóvenes de Sant Climent de Llobregat

Ma. Antonia Buenaventura¹ y Josep Maria Mesquida²

Resumen

En la asignatura de Iniciación a la práctica de Trabajo Social y conocimiento de los Servicios Sociales se combinan las actividades prácticas en el espacio de clase con actividades que se realizan fuera del Campus Universitario. Es en este marco donde se incluye la metodología del aprendizaje servicio para aquellos estudiantes que de forma voluntaria hayan optado por una formación cuyo objetivo es mejorar la calidad de sus aprendizajes ofreciendo un servicio a la comunidad favoreciendo la cohesión social en los diferentes colectivos en los cuales se interviene. Así mismo esta metodología pretende contribuir al acercamiento de la universidad a la realidad social del entorno presentándose como una universidad socialmente responsable.

Palabras clave

Aprendizaje significativo, responsabilidad, trabajo en equipo e implicación.

Ubicación de la experiencia

Estudios: Grado de Trabajo Social.

Asignatura: Iniciación a la práctica del Trabajo Social y al conocimiento de los Servicios Sociales.

1 Ma. Antonia Buenaventura es profesora del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales en la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: mabuenaventura@ub.edu

2 Josep Maria Mesquida es profesor del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales en la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: jmesquida@ub.edu

La asignatura Iniciación a la práctica del trabajo social y al conocimiento de los servicios sociales es una de las asignaturas que han sido incorporadas al plan de estudios del nuevo grado de trabajo social en la Universitat de Barcelona.

Se trata de una asignatura obligatoria de seis créditos que forma parte de la materia *servicios sociales*, se cursa en el segundo semestre del primer curso de la carrera y, tal y como expresa su plan docente, los objetivos de la asignatura son:

- Iniciarse en el conocimiento de la organización actual de la red de servicios sociales y los otros sistemas de protección social
- Adquirir habilidades para entender y relacionar los contenidos de la asignatura con el resto de materias de primer curso.
- Aprender a pensar como futuro profesional a través de la aproximación al rol y al ámbito de intervención profesional.
- Crear un espacio de relación y de participación que permita el intercambio de experiencias y facilite la construcción de conocimiento.
- Ser capaz de analizar los métodos y las técnicas de la intervención profesional y la pluralidad y la complejidad de los contextos y fenómenos sociales.
- Observar y entender la identidad del trabajador social, los ámbitos de intervención profesional y la especificidad de la actuación profesional.
- Acercarse a la comprensión de la realidad social y entender el trabajo social y los servicios sociales a través del análisis, la reflexión y el debate acerca de su práctica.

Se puede afirmar que se trata de una asignatura introductoria y de síntesis. Introductoria porque significa el primer contacto que los estudiantes de trabajo social mantienen con la práctica del trabajo social y de síntesis porque permite trabajar los conocimientos adquiridos en el resto de asignaturas de primer curso desde una perspectiva aplicada.

La metodología de la asignatura descansa sobre los siguientes fundamentos:

- Participación en visitas de campo y conferencias.
- Realización de dos pruebas de evaluación continuada de carácter individual.
- Realización de una prueba tutelada de evaluación continuada de carácter grupal.

Actividades grupales tuteladas realizadas en el espacio del aula siguiendo la metodología de la carpeta grupal de aprendizaje.

Se realiza en pequeños grupos con el objetivo de favorecer un seguimiento personalizado y un clima de trabajo colaborativo basado en la proximidad y la participación.

La experiencia del equipo docente nos ha llevado a valorar afirmativamente la posibilidad de realizar una acción experimental con el objetivo de mejorar el carácter práctico

de la asignatura. Esta iniciativa se justifica a partir de una evaluación realizada dos años después de haber implementado la asignatura, tras constatar que el trabajo realizado en el aula no consigue aprehender las realidades que envuelven las situaciones que viven tanto los usuarios y usuarias de los servicios sociales como los mismos equipos profesionales de atención social.

Aprovechando las relaciones establecidas con profesionales y centros colaboradores de la asignatura y el conocimiento de la metodología de ApS que posee una de las personas que integran el equipo docente, durante el curso 2011-2012 se ha llevado a cabo la experiencia piloto que se describe a continuación.

La metodología del aprendizaje servicio (ApS) se presenta a los estudiantes de forma totalmente voluntaria, son cinco los estudiantes que a partir de la presentación de la metodología se acogen a esta modalidad de aprendizaje con el objetivo de mejorar la calidad de sus aprendizajes ofreciendo un servicio a la comunidad para favorecer la cohesión social de los diferentes colectivos en los cuales interviene. Así mismo la metodología pretende contribuir al acercamiento de la universidad a la realidad social de su entorno mostrándose como una universidad socialmente responsable, tal como indican las memorias de responsabilidad social de la Universitat de Barcelona¹. En palabras del Rector Pedro Pablo Rosso, en el marco de la inauguración del Primer Seminario Nacional de Aprendizaje Servicio:

“...Aprendizaje servicio señala un camino a seguir, un camino que nos integra a todos, a toda la comunidad universitaria de nuestro país y, dentro de ella, a los jóvenes. Esa es nuestra gran responsabilidad hacia los demás. En último término, se trata de trascender los límites estrechos de la formación tradicional, centrada en la capacitación profesional, para entregarle a los jóvenes herramientas y valores que los sitúen en un horizonte humano más amplio, de alteridad y compromiso...”

El objetivo del proyecto ApS es realizar un diagnóstico de la situación de los jóvenes del municipio de Sant Climent, con la finalidad de diseñar e implementar un proyecto

1 Misión: La Universitat de Barcelona es una institución de derecho público comprometida con su entorno, la misión de la cual es la prestación de servicio público (de calidad) de la enseñanza superior principalmente por medio del estudio, la docencia, la investigación y la gestión eficaz de la transferencia de conocimiento.

Visión: la Universitat de Barcelona ha de ser una universidad que incluya la formación integral, continuada y crítica de más alto nivel, y una investigación avanzada y eficiente.

Valores: Los valores de la Universitat de Barcelona emanan de los principios recogidos de su Estatuto compartidos por toda la comunidad universitaria: libertad, democracia, justicia, igualdad y solidaridad.

dinamizador de este colectivo. Se cuenta con sesiones de inducción, de trabajo y de reflexión con la comunidad, así como sesiones de reflexión – evaluación de los procesos, de los contenidos y los valores trabajados con el grupo de estudiantes y el docente. Con respecto a los aprendizajes se incorporan las competencias transversales y específicas de la carrera y de la asignatura de una forma práctica y vivencial, las competencias se adquieren por medio del servicio a la comunidad, las reflexiones, la incorporación del currículum a la metodología, el diseño del proyecto, y sobre todo por la participación, compromiso e implicación en todo el proceso de todos los actores.

La metodología comprende tres fases, cada una de ellas con sus respectivas actividades, las cuales verificarán los procesos transversales relacionados con la reflexión – evaluación crítica, el aprendizaje a partir de la experiencia, el trabajo cooperativo, las actividades de proyección social, la participación. En la primera fase se realiza un diagnóstico participativo y la planificación del proyecto conjuntamente entre la entidad, los estudiantes y el docente, donde se identifican los contenidos curriculares, los aprendizajes técnicos y profesionales, y los valores¹ que se trabajaran en dos niveles; por un lado con los jóvenes de Sant Climent y por otro como objeto de evaluación y reflexión sobre nuestro trabajo. Se realizarán los encuadres necesarios con la entidad así como diversas reuniones con el docente y los estudiantes finalizando con una jornada de reflexión. La segunda fase es la de ejecución, en la que se realiza el análisis de la información recogida facilitada por la entidad, aquí los estudiantes empiezan a trabajar sobre la problemática presentada mediante la formación de grupos de trabajo y la distribución de las tareas. En esta segunda fase es de vital importancia realizar la reflexión-evaluación grupal sobre los contenidos curriculares habilidades y aprendizajes sobre los valores relacionados con cada actividad diseñada. Para finalizar, la tercera fase, cuenta con actividades de difusión, promoción y cierre del proyecto tanto con la entidad como con la universidad. La sistematización de las actividades y la pertinente memoria del proyecto de aprendizaje servicio será librado a la entidad en un acto de celebración y cierre del proceso, además de una sesión de reflexión conjunta entre los diferentes actores que han intervenido en la experiencia.

Durante todas las sesiones de aprendizaje se contemplan distintos momentos teóricos y prácticos del aprendizaje que se complementan con la secuencia lógica del aprendizaje de la asignatura, las clases son socializadas en el espacio de clase común, haciendo

1 Los valores a partir de los cuales se reflexiona y evalúa a los estudiantes son el respeto y la solidaridad. “El respeto no es miedo ni temor; es la capacidad de ver a las personas tal cuales son, estar conscientes de su carácter único como individuos. Así el respeto implica la ausencia de cualquier tipo de explotación: e interesa que las personas crezcan y se desarrollen por su propio bien, empleando su propio estilo de hacerlo, y no para el propósito de servirme”. (Erich Fromm, 2010, El arte de amar).

participes al resto del grupo en algunas de las sesiones, compartiendo reflexiones y aprendizajes. Se integran, por otro lado, clases teórico prácticas por parte del docente, de los estudiantes y de la entidad participante, generando espacios para la opinión y la discusión. Así mismo el auto aprendizaje se genera a partir de lecturas individuales proporcionadas para el estudio de esta asignatura, así como los documentos y la sistematización de la experiencia de campo realizada por distintos medios que posteriormente serán evaluados, como las entrevistas en profundidad, los diarios de campo y la observación participante. Otro elemento que ha sido de gran apoyo en el quehacer diario ha sido el uso del campus virtual, esta herramienta ha proporcionado los distintos materiales y documentos de interés para la asignatura y la metodología, así mismo se han utilizado otros canales de comunicación que las nuevas tecnologías nos proporcionan creando grupos de trabajo y facilitando el trabajo en equipo.

Sobre la formulación del diagnóstico y diseño del proyecto destacar que este espacio pedagógico se caracteriza por el aprendizaje y el servicio enfatizado por el aprendizaje guiado a través del principio del aprender haciendo, basado en la filosofía de la educación existente entre el conocimiento y la acción de John Dewey (1995), con la supervisión del docente. Recordando a Piaget:

“El principal objetivo de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho. El segundo objetivo de la educación es formar mentes críticas, con capacidad de verificación, que no acepten sin más lo que se les da”

Por ello, la supervisión, característica de la metodología del trabajo social (Lázaro *et al.*, 2007); se incorpora no tan solo como metodología del ApS, como parte del trabajo diario de los estudiantes, sino también se incorpora en relación a la adquisición de competencias transversales de la asignatura.

Referencias bibliográficas

- DEWEY, J. (1995) *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- LÁZARO S., RUBIO E., JUÁREZ A., MARTÍN J., PANIAGUA R. (2007) *Aprendiendo la práctica del Trabajo Social*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- PUIG, J .M. (coord.) (2009) *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

PROGRAMA APRENDIZAJE SERVICIO UC. *Guías de Orientación para Docentes*. Santiago (Chile), Centro de Desarrollo Docente, Vicerrectoría Académica, Pontificia Universidad Católica de Chile.

UNIVERSITAT DE BARCELONA (2010) *Memòria Responsabilitat Social Universitària* 2009-2010.

Proyecto Tándem

Josep Holgado¹

Resumen

El proyecto TÁNDEM es un proyecto socioeducativo que se desarrolla en la ciudad de Tortosa y que tiene como finalidad primera, favorecer la integración social, cultural y lingüística y el desarrollo personal y formativo del alumnado, preferentemente recién llegado, de 6º curso de educación primaria de los centros educativos de Tortosa.

Para llevarlo a cabo, el proyecto TÁNDEM pone en relación a diferentes agentes educativos y sociales de la ciudad con la voluntad de construir conjuntamente un acompañamiento integral de este alumnado. Las personas mentoras del proyecto son alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universitat Rovira i Virgili y del ciclo formativo de grado superior de integración social (CFGS) del Instituto de l'Ebre. El proyecto se desarrolla a partir de la metodología basada en el aprendizaje servicio a la comunidad con la finalidad de reflexionar sobre la práctica, buscar formas de cooperación y adquirir conocimientos y competencias.

Palabras clave

Proyecto socioeducativo, aprendizaje servicio, integración social, lingüística y cultural, servicio a la comunidad y relaciones interculturales

Ubicación de la experiencia

Estudios: Grado de Educación Infantil y Educación Primaria

Asignatura: Sociedad, familia y educación (formación básica, 1º de grado, 12 cr.)

¹ Josep Holgado García es profesor de la Universitat Rovira i Virgili. Correo electrónico: josep.holgado@urv.cat

Justificación del proyecto

Uno de los principales retos con que nos encontramos en la población infantil i juvenil, hija de la inmigración, es la adaptación al proceso educativo, social y cultural de su nuevo entorno. Con el fenómeno del reagrupamiento familiar, nos encontramos con que un grupo importante de infantes y jóvenes que llegan a nuestro territorio, se incorporan al sistema educativo en los cursos superiores de primaria o secundaria. Esto marca desde el inicio una dificultad tanto para poder hacer el itinerario formativo que corresponde para su edad como para su integración en el entorno. Hemos de contextualizar este cambio educativo y social dentro del proceso personal que vive el infante o el joven, ya que experimenta una ruptura con su entorno familiar, social y cultural, y se adentra en un nuevo modelo de sociedad que desconoce.

El proyecto que proponemos nace, por un lado, de la necesidad de minimizar esta dificultad y trabajar para favorecer la igualdad de oportunidades de estos infantes y jóvenes, que aún han de recorrer un largo camino para completar su etapa formativa, pero que difícilmente será asumida si no garantizamos la posibilidad de éxito escolar como una de las herramientas para favorecer su integración social. Se propone que el alumnado sobre el cual se haga la intervención sea el de 6º curso de educación primaria, con la voluntad de favorecer el acompañamiento en su paso de primaria a secundaria y promover su autonomía personal y el conocimiento de la ciudad donde vive.

Por otro lado, el proyecto Tándem quiere contribuir a la formación del alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la URV del *Campus de les Terres de l'Ebre* (CTE) y del CFGS de Integración Social del Instituto de *l'Ebre*, proporcionándoles otro recurso formativo vivencial que los prepare para su futura tarea profesional.

Descripción del proyecto

El proyecto Tándem es un proyecto socioeducativo que se desarrolla en la ciudad de Tortosa y que tiene como finalidad primera, favorecer la integración social, cultural y lingüística y el desarrollo personal y formativo de aquel alumnado de las escuelas de Tortosa que presenten dificultades en este proceso de integración.

Para poder llevarla a cabo, el proyecto Tándem pone en relación a diferentes agentes educativos y sociales de la ciudad con la voluntad de construir conjuntamente un acompañamiento integral de este alumnado.

El proyecto se llama Tándem porque el núcleo de intervención (2+2) lo forman por un lado, parejas de mentores (alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la URV del CTE y del CFGS de Integración Social del Instituto de *l'Ebre*, y por la otra, parejas de alumnos/alumnas de los centros educativos de la ciudad de Tortosa.

Organización (2+2)

Del conjunto del alumnado que participa en el proyecto se crearán grupos de dos personas, un/a alumno/a de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la URV del CTE y un/a alumno/a del CFGS de Integración Social del Instituto de l'Ebre que forman un equipo de mentores. Cada miembro del grupo de mentores aporta al proyecto su formación diferenciada para realizar una intervención integral, desde el ámbito educativo al social. De esta manera, el equipo Tándem está formado por cuatro personas, dos mentores y dos alumnos/as que interaccionan entre sí.

Para los mentores es una oportunidad para su crecimiento personal y profesional. Los infantes y jóvenes refuerzan su confianza y mejoran sus expectativas de participación social. La función de los mentores/las mentoras es ayudar, acompañar y colaborar en el proceso de superación de las dificultades generadas por el desconocimiento de la sociedad de acogida.

Metodología

El proyecto Tándem se desarrolla a partir de una metodología específica basada en el Aprendizaje Servicio donde se combinan a la vez procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad. De esta manera, el alumnado se forma sobre las necesidades reales de su entorno, con la finalidad de mejorarlo, reflexionar sobre la práctica, buscar formas de cooperación y adquirir conocimientos y competencias. Al mismo tiempo, los equipos Tándem desarrollan sus intervenciones y actividades específicas a partir de una metodología basada en la investigación-acción-participación.

Desarrollo

En una primera fase, previa al desarrollo de las actividades concretas, el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la URV del CTE y del CFGS de Integración Social recibe una formación específica en el inicio del programa, donde se les facilitan las herramientas básicas para la intervención que tendrán que realizar con los infantes y jóvenes. Al mismo tiempo, los centros educativos escogen el alumnado a quien se hará el acompañamiento y se distribuyen en los diferentes equipos de Tándem.

Posteriormente, y una vez asignado el alumnado a cada pareja de mentores, éstos/éstas se coordinan con los referentes de los centros educativos participantes de la ciudad de Tortosa con la finalidad de detectar las necesidades y de establecer un plan de trabajo. También se realiza la presentación del proyecto en el centro educativo y se concretan las entrevistas con las familias, las cuales tendrán que autorizar la participación de su hijo o hija en este programa innovador, siguiendo un protocolo establecido.

Por lo que hace referencia al acompañamiento y el desarrollo de las actividades concretas, se prevé una dedicación semanal de 3 horas por semana, aproximadamente, con un total de intervención de 30h por cada equipo Tándem.

Todo este proceso estará dirigido y coordinado por el equipo técnico del proyecto. Este equipo mantendrá coordinaciones con los diferentes grupos que intervienen en el programa, mentores, centros escolares y familia, realizando el seguimiento de todos los equipos Tándem. También habrá una persona encargada de coordinar los equipos Tándem, hacer el seguimiento y resolver las posibles incidencias que se originen durante el desarrollo de las actividades.

Objetivos

Los objetivos del proyecto Tándem son:

- Ofrecer un servicio a la comunidad con la intención de cubrir necesidades del territorio.
- Establecer una red de relaciones entre el alumnado de la enseñanza de los Grados de Educación Infantil y Primaria del Campus de les Terres de l'Ebre de la URV, alumnado del CFGS de Integración Social del Instituto del Ebro y el alumnado de origen extranjero de las escuelas de la ciudad de Tortosa.
- Ofrecer una propuesta educativa al alumnado de la enseñanza de los Grados de Educación Infantil y Primaria del Campus de les Terres de l'Ebre de la URV y el alumnado del CFGS de Integración Social del Instituto de l'Ebre basada en el Aprendizaje Servicio.
- Favorecer la integración social y lingüística del alumnado de origen extranjero.
- Ayudar a mejorar el rendimiento escolar.
- Contribuir a la sensibilización del entorno sobre las relaciones interculturales, superando prejuicios, estereotipos y evitando la discriminación, la exclusión y la marginación.

Destinatarios

Los beneficiarios del proyecto Tándem son, por un lado, el alumnado de 6º curso de educación primaria y el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la URV del CTE y del CFGS de Integración Social de l'INS de l'Ebre. Por otro lado, y como todo proyecto basado en el aprendizaje servicio, la comunidad donde se desarrolla el proyecto, también es directamente beneficiaria.

Temporización del proyecto

Cronograma con el calendario general de las actuaciones:

FASES	Actuaciones/tareas	SET	OCT	NOV	DIC	EN	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN
1. Planificación	Diseño y planificación										
	Selección y formación alumnado mentor										
	Nom. responsab. proy.										
	Selección alumnado primaria										
	Aprobación en el CEC										
	Autorización familias										
	Difusión inicial proyecto (interna y externa)										
2. Desarrollo	Concertar encuentro inicial en el centro										
	Entrevistas iniciales a los centros										
	Determinar plan de trabajo equipos Tándem										
	Realización actividades concretas										
3. Evaluación	Evaluación del proyecto										

Leyenda	Grupo promotor	
	Centros educativos primaria	
	Instituto de l'Ebre y URV	
	Equipos Tándem	

Evaluación

La evaluación del proyecto Tándem se realiza teniendo en cuenta dos niveles de valoración:

- Un nivel donde se recogen las valoraciones más concretas de los agentes participantes en el proyecto, mediante las encuestas: alumnado escuelas, alumnado mentor, referentes de los centros de primaria y familias.
- Otro nivel con la valoración más general del proyecto realizada por el equipo promotor y las diferentes instituciones que colaboran, mediante las sesiones de trabajo periódicas del equipo promotor.

Los criterios-baremos de evaluación han sido establecidos teniendo en cuenta:

- El grado de consecución de los objetivos principales establecidos de entrada.
- El grado de satisfacción individual en la participación del proyecto.
- Los puntos fuertes, los puntos débiles y las propuestas de mejora que identifican los participantes.
- El grado de transformación e impacto social a partir de las acciones realizadas.

Aprendizaje–servicio: Universidad, Valores y Discapacidad

Elisabet Geva¹ y Amelia Tey²

Resumen

La comunicación presenta una experiencia que, diseñada y llevada a cabo con estudiantes de pedagogía, pretende generar oportunidades de inclusión y participación social para las personas con discapacidad intelectual. Es una experiencia de aprendizaje servicio que otorga a los estudiantes un liderazgo activo en la elaboración y desarrollo de la propuesta y centra el aprendizaje en la actividad del estudiante. Desde esta perspectiva, se considera el aprendizaje servicio (ApS) como una metodología que contribuye a la formación en valores y para la ciudadanía de los estudiantes universitarios, con un papel activo en la construcción de una ciudadanía más digna, inclusiva, cohesionada y equitativa. Al mismo tiempo, la experiencia ofrece oportunidades de formación, participación e inclusión, a personas con discapacidad intelectual, así como la posibilidad de creación de redes entre las entidades del entorno y entre éstas y la universidad.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, educación en valores, discapacidad intelectual

Ubicación de la experiencia

Estudios: Grado de Pedagogía

Curso: 3º

Asignatura: Axiología y educación en valores (asignatura obligatoria, 6 cr.)

1 Elisabet Geva es profesora en la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona y miembro del *Grup de Recerca en Educació Moral* (GREM). Correo electrónico: egeva@ub.edu

2 Amelia Tey es profesora en la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona, miembro del *Grup de Recerca en Educació Moral* (GREM) y responsable del Programa de Educación en Valores del *Institut de Ciències de l'Educació* de la UB. Correo electrónico: atey@ub.edu

“La comunidad ya no es vista ni como destinataria pasiva ni como cliente, sino como un espacio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales, y donde las iniciativas solidarias llevadas a cabo junto con la comunidad son, para estudiantes y docentes también, una forma de aprender y de investigar”.

(Tapia, 2008, p.15)

El aprendizaje-servicio en la Universidad

La universidad debe preparar al estudiante para ejercer una profesión en un contexto social -cada vez más diverso, dinámico e incierto- en el que la sostenibilidad emerge como elemento formativo clave.

Aparece así un modelo de universidad que favorece, desde su docencia e investigación, la creación de espacios de implicación con la comunidad que pueden suponer una mejora de las condiciones de vida en el territorio. Por todo ello, consideramos que la educación de hoy, incluyendo la educación superior, debe orientar todos sus esfuerzos para crear las condiciones que permitan desarrollar las competencias necesarias para vivir de manera sostenible a nivel personal, laboral y también comunitario. De ahí que las universidades sean cada vez más conscientes de que su función formativa no se puede realizar con calidad al margen de la consideración de otros elementos, entre los que destaca la responsabilidad social (Martínez, 2008).

El aprendizaje-servicio (ApS) responde a nuevas necesidades que aparecen en momentos como los actuales, en los que se manifiesta la necesidad y la urgencia del desarrollo integral de la persona.

El ApS es mucho más eficaz cuando se presenta no sólo como una estrategia docente sino formando parte del modelo formativo de la universidad. No obstante, debemos reconocer también el efecto positivo de experiencias concretas vinculadas a asignaturas determinadas. En estos casos, como el que presentamos en la comunicación, la metodología del ApS favorece que la universidad no se conciba únicamente como un espacio para aprender saberes técnicos relacionados con una profesión. A esto, que es esencial, se le añade que favorece el aprendizaje ético y que, a la vez, incide en una visión activa del concepto responsabilidad ciudadana. De hecho, manifiesta la estrecha relación entre los contenidos académicos y el desarrollo de competencias genéricas y transversales de los estudiantes.

En 1972, Robert Sigmon ya nos hablaba del ApS como la combinación de tareas públicas y el aprendizaje personal, reconocido por créditos académicos. Para este autor la tesis de las prácticas de ApS es que *“los servicios públicos y las necesidades humanas proporcionan un contexto para el desarrollo de un estilo de vida dirigido al servicio, para aumentar la capacidad de enseñar a partir de experiencias, para fortalecer el com-*

promiso con los valores culturales y para perfeccionar nuestras habilidades a la hora de establecer objetivos, relaciones interpersonales y competencias laborales” (p.2).

Antecedentes de la experiencia

La experiencia que presentamos proviene de *Next Chapter Book Club* (NCBC), experiencia que se inició en 2002 en EEUU y que depende de la Universidad Estatal de Ohio Nisonger Center. En un primer momento el programa se vinculó a dos grupos y actualmente lo desarrollan 175 grupos en Estados Unidos, Canadá y Alemania.

El modelo de NCBC promueve la vinculación con el medio, la alfabetización y la inclusión en la comunidad de personas con discapacidad intelectual. La premisa es simple. Un grupo de 5 a 8 personas con discapacidad intelectual y una diversa gama de habilidades de lectura se reúnen con dos facilitadores-voluntarios (o estudiantes universitarios) que han recibido una formación previa. Se citan en una librería o cafetería, para leer en voz alta y discutir sobre un libro durante una hora a la semana.

Entre los objetivos de este proyecto destacan aumentar las oportunidades de aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual, aumentar los conocimientos y las experiencias sociales significativas para estas personas, aumentar la inclusión en el entorno comunitario y desarrollar y difundir a nivel nacional e internacional un programa modelo para la alfabetización, la conectividad social, y la inclusión de la comunidad.

En la Facultad de Pedagogía de la UB se está iniciando un proyecto directamente vinculado con el de la Universidad de Ohio State, Nisonger Center. Se ha denominado *Capitol Següent, Club de Lectura*, y apuesta por un programa abierto a la comunidad y a la inclusión de las personas con discapacidad intelectual, frente a programas de tutoría de lectura *“que se diseñan como una actividad solitaria de aprendizaje que rara vez cumple con las necesidades de muchas personas con discapacidad intelectual para el aprendizaje social y la participación comunitaria”* (Fish, 2009, p.7).

“Capitol Següent, Club de Lectura” como propuesta de ApS

La experiencia que presentamos se inicia el curso 2011-2012 como proyecto de aprendizaje servicio. El proyecto se denomina *Capitol Següent, Club de Lectura* y se ha desa-

rollado como un trabajo de curso de la asignatura Axiología y Educación en Valores, obligatoria de tercer curso del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona¹.

El proyecto tiene a *Dincat* como partner. El grupo *Dincat (Discapacidad Intelectual en Catalunya)* está formado por entidades sin ánimo de lucro que trabajan en el ámbito de la discapacidad intelectual. Su actividad se centra en dos grandes objetivos. En primer lugar representa las personas con discapacidad intelectual y sus familias, aglutinando al colectivo para mejorar su calidad de vida personal, familiar y profesional; y también para defender sus derechos ante las administraciones y la sociedad. En segundo lugar se propone la defensa y representación de las entidades asociadas al grupo, contribuyendo a convertirlas en entidades sostenibles y fuertes para poder llevar a cabo sus objetivos².

El trabajo realizado hasta el momento desde la asignatura de Axiología y Educación en valores, evidencia dos escenarios claramente diferenciados. En el primer escenario se ha diseñado una propuesta, adaptando el modelo de EEUU a nuestro contexto, basada en los pilares del ApS y en una propuesta de educación en valores. El diseño de proyecto vinculado a esta primera fase ha sido realizado por los estudiantes de la asignatura. Con una formación previa sobre las finalidades y objetivos del proyecto, se han acercado a la realidad de la discapacidad intelectual, al proyecto de EEUU y lo han relacionado con los contenidos de la asignatura. El segundo escenario se ha situado en *Dincat*. Paralelamente al trabajo de diseño y elaboración del proyecto en la universidad, técnicos de *Dincat* han llevado a cabo una fase de sensibilización y motivación. El principal objetivo ha sido conseguir que personas con discapacidad intelectual vinculadas a *Dincat* quieran participar en el proyecto.

Debido al carácter del proyecto y las necesidades concretas, tanto para iniciarlo como para su seguimiento, se ha considerado oportuno desarrollarlo, a nivel práctico, el curso 2012-2013, una vez conformados los grupos de participantes y con el objetivo de poder iniciarlo en el primer mes del semestre correspondiente a la docencia de la asignatura, de forma que los estudiantes que participen puedan desarrollar la actividad con los grupos como mínimo durante un trimestre.

1 La asignatura en cuya docencia participamos es impartida por el profesor Miquel Martínez, Catedrático de Teoría de la Educación y miembro del grupo de investigación GREM de nuestra universidad.

2 http://www.dincat.cat/ca/qu%C3%A8-fem_3641 (Última revisión: 15/05/2012)

Aprendizaje-servicio y futuros profesionales

Tal como ya se ha desarrollado en el primer apartado de la comunicación, es importante que la universidad incida en formación ética y en valores de los estudiantes universitarios, como medio para construir una sociedad más cohesionada, inclusiva y participativa. Esta razón justifica la utilización de metodologías como el ApS en la universidad, y la puesta en marcha de este proyecto en la asignatura de *Axiología y educación en valores*. La asignatura pretende que los estudiantes, futuros profesionales, comprendan críticamente el contexto socioeducativo y sociocultural actual, elaboren propuestas de educación en valores en educación, utilicen criterios para la reflexión ética en el ejercicio de la profesión, valoren el trabajo colaborativo para la elaboración de proyectos comunes y tomen conciencia de la importancia del análisis de la práctica profesional desde el punto de vista ético.

Además de la directa vinculación con los objetivos de la asignatura, y de acuerdo con Furco, esta práctica de ApS incidirá positivamente en seis campos, relacionados con el nivel académico y futuro nivel profesional de los estudiantes que participen. Son los siguientes:

- Desarrollo académico y competitivo de los estudiantes.
- Desarrollo cívico, la participación de los alumnos en la comunidad y su compromiso.
- Desarrollo vocacional y profesional, es decir, lo que van a hacer los estudiantes en el futuro.
- Desarrollo ético y moral y la comprensión de los distintos valores.
- Desarrollo personal, cómo se sienten ellos mismos y cómo visualizan sus competencias.
- Desarrollo social, la capacidad de trabajar con otras personas, en equipo (Furco, 2004, p.21).

Las experiencias reales en la comunidad, vinculadas a intereses personales, académicos y/o profesionales, dan sentido al aprendizaje del estudiante, incentivan su formación técnica a partir de la consideración de los elementos éticos, potencian su implicación y participación activa en proyectos colectivos, y permiten la convergencia entre la responsabilidad personal y la colectiva. En definitiva, el ApS favorece la toma de decisiones a partir de criterios de atención justa (Katz, Nodding, Strike, 2002) en sus funciones profesionales (Puig, 2006), Martínez (2008) y Furco (2004). Es decir, el ApS: *“puede contribuir a que la formación del futuro graduado –y la manera en cómo éste aborde su intervención profesional–, incluya un mayor compromiso social a favor de una mejor inclusión social”* (Martínez, 2006, p.101).

Referencias Bibliográficas

- FISH, T, RABIDOUX, P., GRAFF, V. AND OBER, J. (2009) Next Chapter Book Club: A Model Community Literacy Program for People with Intellectual Disabilities. Columbus: Woodbine House.
- FURCO, A. (2004) Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. En Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario", Buenos Aires.
- KATZ,S.; NODDING,N.; STRIKE,K (2002). *Justicia y cuidado: en busca de una base ética común en educación*. Madrid: Idea Books.
- MARTÍNEZ, M. (2006) Formación para la ciudadanía y educación superior. Revista iberoamericana de educación, 42, 85-102.
- MARTÍNEZ, M. (2008) Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Barcelona: Octaedro.
- PUIG, J., BATLLE, R., BOSCH, C. Y PALOS, J. (2006), *Aprenentatge servei*. Educar per a la ciutadania. Barcelona, Octaedro.
- SIGMON, R. L., & NORTH CAROLINA INTERNSHIP OFFICE, RALEIGH. (1972). Service-Learning Internships: How to Realize the Possibilities and Make the Most of Them. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED086066.pdf>
- TAPIA, N. (2008) "Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la educación superior". En GONZÁLEZ, A. y MONTES, R. (comp.) *Aprendizaje-servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Ministerio de Educación –Programa Nacional de Educación Solidaria, 11-33.

La Universidad como mediadora de la sociedad: El caso de los “problemas de los vecinos” en la URV

Antoni Pérez-Portabella¹, David Dueñas², Sergi Saladie³ y Mónica Portero⁴

Resumen

Experiencia que se inició dentro de la asignatura obligatoria Infodiseño de Periodismo y contó con la colaboración de las Federaciones Vecinales de Tarragona y el Sciednce Shop del Proyecto APQUA desde el año 2010. En esta práctica, ocho equipos de estudiantes se relacionan con diversas asociaciones de Vecinos de Tarragona con el fin de analizar un problema determinado que propuso cada entidad.

Los alumnos se documentaron, realizaron entrevistas, consultaron archivos y otras fuentes (durante mes y medio) de cara a generar una estrategia discursiva y material gráfico que presentaron oralmente en una jornada abierta al público en el aula magna del Campus Catalunya ante representantes de diferentes partidos políticos de la ciudad.

Posteriormente se propone realizar encuentros en la universidad donde con los trabajos de los estudiantes de partida, los representantes del Ayuntamiento y las Asociaciones vecinales mejoren su relación.

Palabras clave

Mediación, ApS, periodismo, participación.

Ubicación de la experiencia:

Descripción del actividad "Los problemas de los vecinos" (octubre / noviembre 2010 y 2011).

Se desarrolla dentro de Infodiseño, una asignatura de cuarto de periodismo donde los alumnos fortalecen competencias para la interpretación, la producción y la transmisión de un mensaje de manera eficaz a través de canales y medios diferentes y para públicos diferentes. Una de las dos prácticas finales quiere englobar las herramientas y técnicas para presentar la información que han desarrollado hasta ese momento como son diagramas, gráficas, animaciones o mapas.

1 Antoni Pérez-Portabella es profesor del Departamento de Estudios de Comunicación de la Universitat Rovira i Virgili. Correo electrónico: antonio.perezportabella@urv.cat

2 David Dueñas es profesor del Departamento de Gestión de Empresas de la Universitat Rovira i Virgili. Correo electrónico: david.duenas@urv.cat

3 Sergi Saladie es profesor del Departament de Geografia de la Universitat Rovira i Virgili. Correo electrónico: Sergi.saladie@urv.cat

4 Mónica Portero es técnica del proyecto APQUA de la Universitat Rovira i Virgili. Correo electrónico: Apqua2@urv.cat

Presentación

En las dos ediciones realizadas se ha contado **para realizar esta actividad**, con la colaboración de las **Federaciones Vecinales de Tarragona** y el **Science Shop del Proyecto APQUA**. Ocho equipos de estudiantes se relacionaron con diversas Asociaciones de Vecinos de Tarragona con el fin de analizar un problema determinado que propuso cada entidad (la participación ciudadana, El *cruising* en Capellans, la falta de residencias para la tercera edad, la movilidad en la parte alta, el barranquismo en el siglo XXI, las barreras arquitectónicas en Tarragona, la falta de seguridad, y la petroquímica y los vecinos).

Los alumnos se documentaron, realizaron entrevistas, consultaron archivos y otras fuentes (durante mes y medio) de cara a **generar una estrategia discursiva y material gráfico que presentaron oralmente en una jornada abierta al público en el aula magna del Campus Catalunya ante representantes de diferentes partidos políticos**.

El objetivo de la actividad, además de desarrollar el compromiso social asociado a la competencia nuclear de la URV C5, es lograr habilidades comunicativas relacionadas con la construcción de un discurso como pueden ser la estructura y la estrategia de la exposición, aspectos de locución, comunicación no verbal o el diseño del material de la presentación.

Se ha querido por un lado, generar un entorno de aprendizaje que proporcione la motivación y tensión suficiente al alumnado para prepararse adecuadamente su exposición y por otro, experimentar y analizar la recepción de su mensaje cuando es dirigido a público real.

Antecedentes

Desde el año 2007 se había planteado una actividad similar donde los alumnos de la asignatura "Infodiseño" tuvieron como público externo a gente de la tercera edad de la Virgen de la Mercè de Tarragona. En la segunda edición, participaron también residentes de la casa del transeúnte de Tarragona.

El planteamiento metodológico

Esta práctica parte de un modelo metodológico donde la organización y diseño de la actividad se acuerda con los colaboradores antes de presentarse a los alumnos. Estos se encuentran con toda la planificación, el planteamiento temporal y las sub-tareas definidas desde el principio y no participan en este proceso.

Model de disseny metodològic dels "Problemes dels veïns"

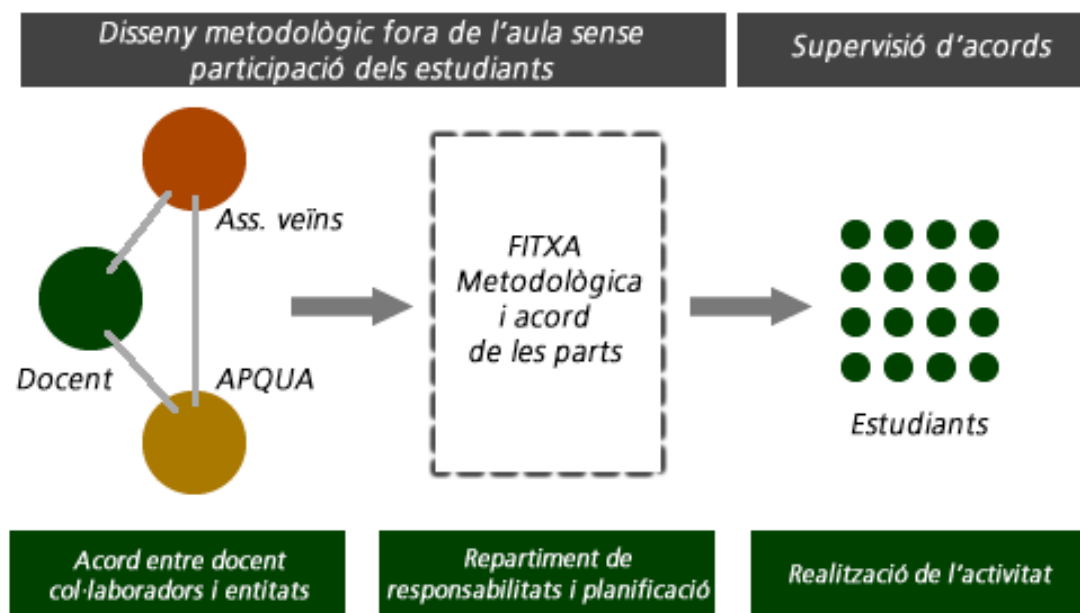


Imagen 1. Diseño metodológico de los "problemas de los vecinos"

El acuerdo entre las partes

Para definir mejor aspectos organizativos se creyó necesario crear un acuerdo con un contrato simbólico firmado entre todas las partes donde quedan reflejadas el reparto de responsabilidades y la temporalización. Éstos fueron los principales compromisos:

Tutor asignatura

Se compromete a:

- Planificar, hacer seguimiento y tutorizar a los estudiantes a lo largo de toda la actividad.
- Coordinarse con el equipo APQUA para facilitar la planificación, los contenidos de la asignatura relacionados con la actividad y ofrecer en la medida de lo posible, los contactos de los alumnos.
- Hacer difusión de la actividad.
- Participar en las sesiones de evaluación de la actividad.

Presidentes Federaciones Vecinales

Se comprometen a:

- Facilitar datos y material a los alumnos que consideren necesarios en referencia a los problemas que los alumnos no puedan encontrar por otra fuente de información.
- Comprometerse a que los alumnos serán atendidos en los barrios para las personas que ellos propongan.
- Solucionar cualquier falta de organización de las asociaciones vecinales durante el desarrollo de la actividad en los barrios.

Proyecto APQUA

Se compromete a:

- Facilitar los encuentros de los alumnos con las asociaciones vecinales.
- Fue el contacto con los presidentes de las Federaciones.
- Solucionar cualquier falta de organización o de apoyo con las entidades vecinales en el transcurso de la actividad.

Alumnos participantes en la actividad

Se comprometen a:

- Respetar las opiniones de las entidades vecinales y su funcionamiento.
- Mantener el protocolo de actuación fijado por el Science Shop en cuanto a la coordinación y contacto con las entidades vecinales.

Nota añadida: La universidad no se responsabiliza de las opiniones que puedan manifestar los alumnos sobre los conflictos vecinales en su proyecto, al igual de que por causas ajenas no se desarrolle en los plazos especificados en la ficha de trabajo.

Presupuesto de la actividad (medios materiales y humanos)

- Material de difusión (trípticos y pósters) (Docente)
- Cámaras ENG para grabar (Departamento de Estudios de Comunicación).
- Equipo de proyección (PC y cañón/Campus Catalunya).
- Reservas aulas (ensayo y presentación) (Campus Catalunya URV).
- Horas de coordinación Science Shop (aportación proyecto APQUA)

Confidencialidad y Comunicación

Los datos e informes obtenidos durante la realización del proyecto, así como los resultados finales, tendrán carácter confidencial hasta la finalización del proyecto.

Descripción, planificación y fases de la práctica determinante acciones a realizar, responsables y plazos

Ordre	Tasques	Inici	Final	Durada	Q3 - 2010			Q4 - 2010	
					Juliol	Agost	Setembre	Octubre	Novembre
1	Proposta iniciativa a les federacions	20/7/2010	1/9/2010	32	■				
2	Definici de l'activitat amb les federacions	1/9/2010	14/9/2010	10			■		
3	Presentaci de propostes temtiques	14/9/2010	24/9/2010	9			■		
4	Els alumnes seleccionen els temes a desenvolupar.	22/9/2010	24/9/2010	3			■		
5	Inici activitat	26/9/2010	30/9/2010	4			■		
6	Desenvolupament de l'activitat	1/10/2010	29/10/2010	21				■	
7	Presentació i sessió d'avaluació de l'activitat	9/11/2010	9/11/2010	1					◆
8	Valoració del projecte	9/11/2010	26/11/2010	14					■
9	Difusió de l'activitat	9/10/2010	26/11/2010	35				■	■

Tabla 1. El cronograma de las actividades

Resultados

Los resultados de esta práctica desprenden que la simulación y la exposición en sociedad motiva a los alumnos y mejora la calidad del aprendizaje. Ellos son más responsables con su trabajo y observan como sólo de ellos depende conseguir mejor o peor las destrezas que las asignaturas les plantean.

Como hemos visto, desde la asignatura podemos comparar esta experiencia con otros anteriores donde los alumnos realizaban exposiciones ante público real (personas mayores) pero con temas que no estaban vinculados con un sector concreto de la sociedad. En estas dos últimas ediciones, el hecho de asociar los estudiantes con problemas reales de personas ha incrementado claramente su grado de implicación, reflexión y sus resultados de aprendizaje en general. Tal como se ve en la gráfica 1 han mejorado el promedio de las calificaciones. En una sesión de valoración posterior realizada con el conjunto de la clase los estudiantes por unanimidad manifestaron su satisfacción por realizar la actividad.

La reivindicación del juego como estrategia de integración vecinal: Un proyecto de ApS en los grados de Educación Social y Maestro de la Universitat de Valencia

Ana de Castro,¹ Vicent Horcas² y Jaume Martínez³

Resumen

Se presenta un proyecto de investigación, diseño e intervención en un barrio de la ciudad de Valencia sin espacios ni lugares para el encuentro y el juego de niños y mayores. Durante todo el curso, los estudiantes de Educación Social y Magisterio colaboran junto a las ongs y movimientos sociales del barrio en la reivindicación del juego como estrategia de integración vecinal, y la creación de programas que tomen el juego como proyecto de educación pública.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, currículum integrado, aprendizaje desde la experiencia y el compromiso social, participación y movimientos sociales

Ubicación de la experiencia

Estudios: Grados de Educación Social, Maestro de Educación Infantil y Primaria
Asignatura: Didáctica y Organización Educativa

1 Ana de Castro es profesora de la Universidad de Valencia. Correo electrónico: andecas@hotmail.com

2 Vicent Horcas es profesor de la Universidad de Valencia. Correo electrónico: vicent.horcas@uv.es

3 Jaume Martínez es profesor de la Universidad de Valencia. Correo electrónico: jaume.martinez@uv.es

Introducción

Aunque académicos tan citados como Jürgen Habermas hace tiempo que argumentan que las universidades, además de la producción y transmisión de conocimientos y técnicas, y la profesionalización, deberían ocuparse de la socialización en valores democráticos y en el compromiso político, no parece que esto último ocupe y preocupe las agendas de rectores y decanos. Tampoco en las llamadas a la calidad y campus de excelencia se encuentran los reconocidos consejos para el alimento de la mente y el espíritu formulados por Hannah Arendt o los análisis sobre la cualidad de la vida institucional universitaria de Boaventura de Sousa Santos. Por eso no podemos empezar la justificación de esta propuesta con la idea del compromiso de la universidad con los movimientos sociales que se ocupan del análisis, la crítica y la intervención sobre las múltiples formas en que se manifiestan la injusticia y la desigualdad. Al contrario, de la revisión de los análisis de Sousa Santos (1998; 2004; 2010) sobre las tres crisis de la universidad (crisis de legitimidad, crisis institucional y crisis de hegemonía, estrechamente ligadas entre sí) se desprende la dificultad institucional de las universidades para liderar las propuestas sociocríticas de Habermas. Sin embargo, tomada la universidad como campo social (en el sentido de Bourdieu, 1988) reconoceremos que en su interior se producen tensiones y relaciones estructurales y de poder. Pues bien, en nuestro caso, los proyectos de Aprendizaje Servicio forman parte de ese dinamismo social en el interior de la institución y pueden interpretarse, en ese sentido, como una práctica política. Es decir, son proyectos que impulsan sujetos sociales con voluntad de sujeto, con voluntad de protagonizar en el interior del campo social de la universidad rupturas con un modelo académico aislado y de espaldas a la vida social, uniendo a la finalidad educativa de todo proyecto académico docente una finalidad socialmente comprometida y solidaria.

Una aproximación conceptual

En el proyecto que vamos a presentar entendemos el Aprendizaje-Servicio como una práctica de formación (de aprendizaje y enseñanza) que pone en relación tres ámbitos: por un lado, una parte o momento del currículum de formación; por otro lado, una actividad social militante; finalmente, un marco de diálogo institucional entre movimientos sociales y la universidad. Pero cada uno de estos tres ámbitos requiere de importantes matices, así como la relación que se produce entre ellos.

En primer lugar, ¿qué queremos decir con *una parte o momento del currículum de formación*? ¿Un fragmento del temario disciplinar? Nos gustaría pensar el ApS como una oportunidad para problematizar el currículum de la formación poniendo en cuestión precisamente la división disciplinar y la separación entre contenido y experiencia. Entendemos que el ApS es una oportunidad didáctica para trabajar desde la formula-

ción y resolución de problemas prácticos, que son además problemas sociales. Pero un problema social práctico es siempre un problema complejo que pone en relación saberes distintos, académicos y no académicos, y los pone en relación en el campo (social) de la experiencia (subjetiva). Y debemos añadir que un problema social práctico en el contexto del ApS pone en diálogo sobre el contenido de la formación no sólo a los académicos que imparten distintas disciplinas, sino también a los agentes sociales con quienes se comparte el diseño de formación e intervención. Como podemos imaginar, esta oportunidad para problematizar el currículum no cierra el debate en el problema del contenido de la formación. También pone en cuestión el método y/o procedimiento para el desarrollo curricular. En este caso, el trabajo por proyectos puede ser de los más indicados, lo que vendría a problematizar, entonces, nuevas cuestiones como la distribución de tiempos y espacios, recursos, etc. Creemos igualmente que mucha de la tradición de la investigación-acción participante y la sistematización en los proyectos de educación popular, pueden aquí contribuir de un modo relevante (Martínez Bonafé, 2010). Añadiremos todavía que en esta reconceptualización del currículum de formación desde el ApS, el concepto barrio cobra una dimensión muy relevante, al ser en la mayor parte de los casos, la unidad de campo social en el interior de la cual se formulan las problemáticas sociales.

Nombrábamos, como segundo ámbito, al ApS como una *actividad social militante*. Entiendo aquí esta idea como compromiso colaborativo, crítico y solidario con los movimientos sociales y las políticas de transformación. La propuesta teórica, en este punto, es considerar el campo social como crisis en la que se manifiestan relaciones sociales y antagónicas, sobre las que distintos sujetos y agencias desarrollan discursos (el bucle entre el lenguaje y las prácticas institucionales) diferentes. En ese sentido, incorpora algún elemento selectivo y distintivo respecto a otros proyectos basados en la ayuda, el voluntariado u otro tipo de servicio y/o ayuda social. En tanto que la actividad social militante se nutre de los procedimientos nacidos de la investigación y la reflexión en esos contextos de compromiso y educación popular, como por ejemplo la investigación-acción militante, la investigación cooperativa o la sistematización. En tanto que Servicio / Militancia implica esfuerzo sobreañadido a la habitual actividad académica y estudiantil.

El tercer ámbito ponía en relación los movimientos sociales con la institución educativa (en nuestro caso, la universidad). Quizá sea necesario subrayar aquí el concepto de movimiento social en el sentido estudiado por A. Melucci (1999) como formas de acción social independientes de cualquier ámbito institucional y de las organizaciones políticas y sindicales formales, que manifiestan formas de solidaridad con significados y prácticas culturales muy particulares. Esto es especialmente relevante por cuanto inaugura la posibilidad que el contenido de la formación no dependa del exclusivo y cerrado campo de la academia y la estructura disciplinar. Plantea el proyecto como un

espacio de diálogo, negociación e intercambio de teorías y prácticas sobre cómo hacer lo mejor posible un aprendizaje que sea socialmente útil, y esté comprometido con el servicio a comunidades necesitadas.

Como se desprende de esta aproximación conceptual, la propuesta de ApS recupera y combina principios de criterio y procedimentales ya conocidos en las propuestas de las pedagogías críticas y poscríticas, los movimientos de renovación pedagógica, y las didácticas que ponen la experiencia y la comunidad en el núcleo del proyecto educativo emancipador.

El proyecto: La reivindicación del juego como estrategia de integración vecinal en el Barrio de Ruzafa

El barrio de Ruzafa es uno de los pocos tradicionales barrios de la ciudad de Valencia que mantiene una estructura propia, aún con características muy particulares específicas de las últimas décadas. En primer lugar, es una zona de comercio y vivienda de poblaciones migrantes muy variadas, predominando China y Marruecos, con sus comercios basados en el textil. En segundo lugar, sufre un progresivo proceso de gentrificación, por el que nuevas y jóvenes poblaciones de clase media con profesiones liberales desplazan a los antiguos pobladores para ocupar edificios y zonas rehabilitadas. Este fenómeno reactiva una forma de comercio, especialmente la restauración y las tiendas de ropa y gadget de diseño. Finalmente, el barrio concentra una activa red de movimientos sociales y ongs superior al resto de la ciudad.

Por su particular urbanismo social, el barrio concentra también importantes problemas sociales y culturales, como la falta de plazas escolares o la ausencia de lugares y parques para el ocio, el esparcimiento y el juego. En relación con este último problema diseñamos el proyecto de ApS.

Los orígenes del proyecto

En la asignatura de Didáctica y Organización Educativa, tanto en el grado de Educación Social como en el de Maestro de Educación Infantil y Primaria, venimos convocando desde hace varios cursos el Taller Educar la Mirada, por el que practicamos la deriva por una zona acotada de la ciudad -en este caso el barrio de Russafa- para acabar construyendo una escritura colectiva con la experiencia vivida. Esa primera toma de conciencia sobre las necesidades del barrio, pero también de las movilizaciones y respuestas vecinales, nos condujo hacia la posibilidad de otro tipo de intervención menos puntual y más comprometida con las redes sociales que allí intervienen. Nos acercamos entonces a Xaloc, una asociación con presencia en el barrio desde 1997, en la que trabajan egresadas de la Diplomatura de Educación Social, y que realiza un trabajo

socioeducativo con los menores, un acompañamiento con sus familias y una coordinación directa con los diferentes ámbitos que intervienen en la vida de los niños y niñas del barrio. Y de ese encuentro surgió una primera idea de trabajar sobre el análisis de un urbanismo social que olvida el juego; análisis que debería conducir, en segundo lugar, a proyectos de intervención socio-educativa que tomaran la reivindicación del juego como forma y estrategia de integración vecinal.

El diseño del proyecto

1) El sujeto de enseñanza/aprendizaje: De la mano de Xaloc, el profesorado implicado entra en contacto con diferentes movimientos y ongs del barrio, que hacen una primera propuesta del "servicio", el "aprendizaje" y la relación entre ambos. Esa propuesta es analizada y discutida con el grupo de estudiantes (en números de 10) que, desde el inicio se integran en el proceso de diseño del proyecto.

2) Los contenidos de aprendizaje. No pueden constituir aquí un listado temático prefijado, por cuanto va a ser la situación experiencial la que identifique problemas y genere la búsqueda y apropiación de herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales. En cualquier caso, puede suponerse que desborden los estrictos marcos disciplinares, irán más allá de lo prefijado en el diseño curricular del grado, y pondrán en relación niveles de profundidad diferentes. Podemos imaginar que en este proyecto se trabajarán problemáticas como las siguientes: aprendizaje de la lectura de la realidad, en el sentido de Freire; análisis organizacional; negociación de intervenciones; estudios etnográficos y culturales; conocimiento de las culturas del barrio; análisis de las diferencias culturales; urbanismo social; didácticas del juego; participación ciudadana; intercambio generacional; cooperación, solidaridad y ayuda mutua; aprendizaje basado en la investigación; diseño de proyectos de intervención socio-educativa; entre otras.

3) Las tareas. Aunque se determinarán con mayor precisión en el inicio del proceso, integrarán con seguridad acciones como éstas:

- Realización de un análisis de la realidad asociativa del barrio, y de las infraestructuras con que se cuenta.
- Conocimiento e implicación en ese tejido asociativo y sus vínculos con proyectos educativos.
- Realización de un análisis de las carencias, y de un modo más concreto, de aquellas que muestran la ausencia de espacios para el encuentro, el juego y el esparcimiento.
- Diseño de un Plan de Trabajo Socio-Educativo en Red con las asociaciones y movimientos sociales del barrio.

- Creación de espacios de encuentro, convivencia y relación de la vecindad.
- Evaluación del proceso y toma de decisiones para la mejora.

4) El proyecto se incorpora en la Guía Docente de las diferentes materias/profesorado implicado, de modo que a todos los efectos, esta actividad está considerada, reconocida y evaluada como parte del Plan de Estudios.

5) El calendario se inicia con el principio del curso próximo y tendrá la duración de la totalidad del curso.

El proyecto en la red de proyectos de ApS

Pretendemos, con este proyecto, sumarnos a los diferentes esfuerzos particulares e institucionales de ApS. Se ha creado en la Facultad de Filosofía i CC. Educación y en la Facultad de Magisterio un grupo de profesores y profesoras que estudia conjuntamente la implementación en el próximo curso de distintos proyectos. También se está asistiendo a la red de ApS en la Comunidad Valenciana, y desde el mismo proyecto, se han estrechado los vínculos con la red de Investigación Cooperativa y con la red de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global.

Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (Trad. C. Ruiz de Elvira). Madrid, Taurus.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2010) "Aprender el oficio docente sistematizando la práctica", en PÉREZ GÓMEZ, A. (Coord.) *Aprender a enseñar en la práctica: Procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. Barcelona, EDITORIAL GRAO.
- MELUCCI, Alberto (1999) *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México, Colegio de México
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1998) *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá, Siglo del Hombre Edit.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2004) *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad* Buenos Aires, Miño y Dávila
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2010) "La universidad europea en la encrucijada". *El Viejo Topo*, 54, 47-55.

Bloque II

Experiencias de ApS transversales

Aprendizaje + Servicio en la Universidad Católica de la Santísima Concepción: Una experiencia multidisciplinaria de innovación pedagógica

Héctor Abarca¹, Antonio Brante², Manuel Cepeda³ y Paula Neill⁴

Resumen

En el año 2010 comenzó el proyecto de formalizar la ayuda que alumnos de la Universidad podían brindar a comunidades afectadas por el terremoto y tsunami que afectó a Chile en Febrero de ese año. Para ello se diseñó la asignatura denominada “Proyecto de intervención en zonas desfavorecidas” con alumnos/as de Ingeniería y Biología Marina.

En base a los positivos resultados, se amplió la experiencia de apoyo a las comunidades a través de otra asignatura electiva dirigida a estudiantes de todas las carreras de la Universidad: Fundamentos de intervención comunitaria. Actualmente participan más de cincuenta alumnos de diversas Facultades en esta iniciativa, quienes trabajan en grupos interdisciplinarios abordando las diversas necesidades de la población que fueron detectadas previamente.

Palabras clave

Chile, interdisciplinario, pescadores y Sudamérica

Ubicación de la experiencia

Estudios: Todas las carreras de la universidad

Asignatura: Proyecto de intervención en zonas desfavorecidas (optativo de profundización, 8 cr.); y Fundamentos de intervención comunitaria (formación general, 5 cr.)

1 Héctor Abarca es profesor en la Facultad de Comunicación, Historia y Ciencias Sociales de la UCSC. Correo electrónico: habarca@ucsc.cl

2 Antonio Brante es profesor en la Facultad de Ciencias de la UCSC. Correo electrónico: abrante@ucsc.cl

3 Manuel Cepeda es profesor de la Facultad de Ingeniería de la UCSC. Correo electrónico: mcepeda@ucsc.cl

4 Paula Neill es profesora en la Facultad de Ciencias de la UCSC. Correo electrónico: pneill@ucsc.cl

Antecedentes

En el marco de un proyecto de renovación curricular de las carreras de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, en el año 2009 un grupo de profesores viajó a USA y Canadá para conocer dos iniciativas de vinculación temprana de estudiantes con la comunidad: Metodología CO-OP (una estructura curricular que alterna periodos de formación académica y de trabajo en empresas) y el Service Learning (Aprendizaje Servicio). Debido a la orientación católica de nuestra Universidad, la posibilidad de hacer servicio comunitario en el marco de la formación académica de los estudiantes resultó una idea muy motivadora pero aún no se tenía muy claro cómo ponerla en marcha.

Posteriormente, y producto del terremoto grado 8.8 y del tsunami que afectó a gran parte de la zona costera de la región del Bio Bio en Febrero del 2010, la Iglesia Católica a través de Caritas Chile decidió destinar recursos para apoyar las necesidades más urgentes de los pescadores de las caletas más dañadas. De esta forma, tomaron contacto con el Centro de Investigación Marítimo Pesquero (CIMP) de la Universidad solicitando apoyo para realizar un catastro del impacto del Tsunami en tres caletas. A su vez, investigadores del CIMP solicitaron apoyo a académicos de la Facultad de Ciencias (carrera de Biología Marina) para levantar información relativa a la situación de los ecosistemas marinos.

En base a lo anterior, surge la idea de trabajar con alumnos de Ingeniería Civil Industrial y Biología Marina, creando para ello una asignatura electiva en el segundo semestre del año 2010 que recibió el nombre de “Proyecto de Intervención en Zonas Desfavorecidas”, en la cual alumnos de cursos superiores apoyaron el trabajo encomendado por Caritas al CIMP. La experiencia resultó tan enriquecedora para todos los participantes (alumnos, profesores y comunidad) que se decidió darle continuidad como asignatura de Aprendizaje + Servicio.

Características y tipología

La primera vez que se dictó el curso fue como una asignatura electiva disciplinar (optativo de profundización), de 8 créditos y estuvo dirigido a estudiantes de Ingeniería y Biología solamente. En base a los positivos resultados obtenidos, la asignatura se ofertó a estudiantes de los cursos superiores de todas las carreras de la Universidad. A partir del segundo semestre del año 2011 se agregó una asignatura complementaria, también de carácter electivo, pero de formación general y de 5 créditos, dirigida a estudiantes de cursos inferiores y para alumnos que ya habían cursado la asignatura una vez y buscaban la oportunidad de seguir participando en los proyectos de apoyo a la comunidad. Las asignaturas son dictadas todos los semestres para así otorgar conti-

nuidad a las actividades que se organizan con las personas de las comunidades beneficiadas.

El curso se estructura en reuniones semanales de 2 horas con los profesores encargados, además de visitas a terreno donde los estudiantes interactúan con las personas de la comunidad. En términos de evaluación, los grupos que se forman presentan estados de avances de los proyectos que definen y además los alumnos evalúan a sus compañeros y se autoevalúan.

Alumnos participantes

Años	2010	2011		2012	Total alumnos
Semestre	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	
Alumnos	12	15	20	52	99

Tabla 1. Número de alumnos participantes por año y semestre

Actividades y proyectos desarrollados

Localidad	Actividades
Tubul	Perfil de Proyecto Biblioteca CRA Documento Guía PyMEs Levantamiento información para cursos de capacitación
Punta Lava- pié	Evaluación condición de recursos de algas intermareales Posibles acciones para mitigar la situación Perfil de Proyecto Multicancha Levantamiento información para cursos de capacitación
Llico	Estudio de Situación Base Ambiental Documento Guía PyMEs Levantamiento información para cursos de capacitación
Yani	Donación de equipos computacionales Postulación Biblioteca CRA Asesoramiento Ficha CAS Diagnóstico de posible contaminación por pesticidas en el agua Levantamiento información para cursos de capacitación Gestión para contratar un auxiliar para el colegio Postulación capacitaciones Universitarios Juzgados por Chile. Construcción de invernaderos con sistema de riego y gallineros Capacitación para hacer compost Generación de página web para promover turismo en Caleta Yani Línea base recursos algales Oportunidades de proyectos de cultivos marinos Proyecto de transportación escolar Operativo de Salud (con estudiantes de Facultad de Medicina)

Tabla 2. Actividades y proyectos desarrollados por localidad

Aprendizajes y desafíos en el ámbito pedagógico

- Incluir no sólo estudiantes de años terminales, sino también estudiantes en etapa inicial de sus carreras de modo de conozcan tempranamente y en terreno las problemáticas relacionadas a su futuro ámbito de desarrollo profesional.
- Incluir actividades al comienzo de cada curso para generar instancias de conocimiento y confianza entre los estudiantes de las distintas carreras.
- Realizar actividades tempranas con la comunidad a modo de sensibilizar y conocer en terreno las distintas problemáticas.
- Promover la formación de grupos interdisciplinarios entre los estudiantes.
- Uso de la modalidad de “portafolios” para las distintas actividades y problemáticas que se realizan.
- Utilizar la figura de académicos monitores que siguen de cerca las actividades de los distintos grupos que se forman durante el desarrollo del curso.
- Sinergia que se produce en el equipo académico al incorporar docente de un área distinta a la de quienes venían trabajando en la experiencia.
- Definir con más precisión las formas y períodos de evaluación de los alumnos.
- Coordinar de forma más eficiente la participaciones de los distintos actores (académicos, estudiantes, organismos públicos y privados, y comunidad)
- Mantener una coordinación fluida entre el equipo docente y estudiantes con reuniones periódicas para monitorear el desarrollo de las iniciativas.
- Retomar levantamientos de necesidades ya realizados por grupos de alumnos en semestres anteriores, para que orienten el trabajo de los estudiantes que se integran en el período siguiente y así maximizar el tiempo destinado a la implementación de las iniciativas.
- Generar una estructura administrativa formal encargada de coordinar, financiar y ejecutar las actividades que se realizan en la institución en el ámbito del A+S.
- Estudiar la posibilidad y la forma de certificar competencias adicionales que son adquiridas durante el curso.
- Formalizar la inclusión de cursos de A+S en los currículos de los distintos programas de la universidad.

Aprendizajes y desafíos en la relación con las comunidades

- Mejorar la forma de obtener reportes de las/los miembros de la comunidad, socios estratégicos y otros participantes de la experiencia, a objeto de tener insumos que permitan introducir mejoras en la forma en que esta iniciativa se lleva a cabo.

- Simplificar el lenguaje académico profesional, de modo de poder hacer más efectiva la comunicación con los habitantes de las comunidades.
- Mantener activa e informada a la red de contactos e interlocutores que participen en las actividades de A+S.
- Generar unidad administrativa que coordine la comunicación entre la institución y los organismos externos (comunidad, organismos públicos y privados).

Conclusiones

El Aprendizaje por Servicio ha sido una instancia de crecimiento, tanto profesional como personal, para los estudiantes de niveles iniciales y terminales de su formación, ya que han puesto en práctica las competencias profesionales aprendidas. A su vez, han conocido el quehacer de otras disciplinas a través del contacto directo con otros estudiantes y docentes de diferentes unidades académicas.

El interés y compromiso con las comunidades que se genera en los estudiantes se refleja en que existan alumnos que se interesen por participar del curso en más de una oportunidad, y en los comentarios positivos que les entregan a sus compañeros cuando les piden información respecto a la asignatura.

Finalmente, y quizás lo más importante, es la posibilidad de contribuir a la inclusión y apoyo de las comunidades, especialmente las más marginadas de la sociedad, considerando en este proceso tanto sus necesidades sentidas como sus potencialidades y recursos. Además, las actividades que se desarrollan con en las distintas localidades promueven su organización comunitaria, mejoran sus estilos de comunicación y establecen canales adecuados para la presentación de sus requerimientos en las instancias pertinentes.

Formación en competencias sociales y artísticas a través del aprendizaje servicio y la educación emocional

Henar Herrero, Diego Bustos, Rosario Castañón, J. Manuel Emperador, Fernando Larriba, Susana Lucas y Almudena Pérez¹

Resumen

El proyecto *Formación en competencias a través del Aprendizaje-Servicio y la educación emocional*: desarrollado por el grupo de trabajo ACTÚA, tiene como objetivo principal diseñar y programar material didáctico en soporte informático para el aula del tercer ciclo de Educación Primaria (EP), dirigido tanto al profesorado como al alumnado.

El material didáctico titulado *El cole por un mundo mejor. Actúa por la igualdad y contra la discriminación*, y consecuentemente el proceso de aprendizaje del alumnado, se centra en el desarrollo de la competencia social y ciudadana y la cultural y artística, y metodológicamente se construye en torno a la educación emocional y el aprendizaje-servicio.

El material está dirigido a formar al alumnado de EP en igualdad de oportunidades entre personas, a fin de capacitarlo para realizar una campaña de sensibilización en su comunidad (la escolar) sobre la importancia y la necesidad de consolidar en su entorno la igualdad entre todas las personas. Así pues, el alumnado se forma como agentes de igualdad de oportunidades entre personas y el servicio consiste en la puesta en práctica de una campaña de sensibilización, que en este caso adopta la forma del diseño y la representación de una obra de teatro con música y danza, lo que exige también la adquisición de formación en estos campos.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, educación emocional, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, educación para la igualdad e innovación educativa

Ubicación de la experiencia

Estudios: Grado de Educación Primaria

Asignatura: Proyecto interdisciplinar

1 Henar Herrero, Rosario Castañón, Fernando Larriba y Susana Lucas son profesores de la Universidad de Valladolid. Diego Bustos y Almudena Pérez son maestros. Juan M. Emperador trabaja en el C.F.I.E. de Palencia. Correo electrónico de contacto del proyecto: hherrero@sdcs.uva.es

Presentación y descripción del proyecto “Formación en competencias a través del Aprendizaje Servicio (ApS) y la Educación Emocional”

El proyecto *Formación en competencias a través del ApS y la educación emocional*, desarrollado por el grupo de trabajo ACTÚA¹ es un proyecto financiado por el MECyD² que tiene como principal objetivo la programación y el diseño de los materiales didácticos necesarios para que el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria (EP) adquiriera las competencias que le permitan llevar a cabo un proyecto de ApS. Las competencias a las que se da prioridad son la social y ciudadana y la cultural y artística, sin eludir las restantes, lógicamente.

El material didáctico responde al título “El cole por un mundo mejor. Actúa por la igualdad y contra la discriminación (Formación de Agentes de Igualdad entre personas)”. Es posible que hablar de agentes de igualdad refiriéndonos a alumnado de tercer ciclo de EP pueda resultarle a alguien un tanto pretencioso, pero hemos optado por este enfoque habida cuenta de su potencial en materia de empatía, de motivación y de contacto con la realidad.

El proyecto de Aprendizaje-Servicio que proponemos al alumnado de EP comprende pues el proceso de formación como agentes de igualdad entre personas que se realiza antes del servicio, y el servicio propiamente dicho que consiste en el desarrollo de una campaña de concienciación y sensibilización en su comunidad (la escolar) sobre la igualdad de oportunidades. El formato en el que se desarrolla la campaña es el de una pequeña representación teatral con música, expresión corporal y danza destinada a concienciar a la comunidad educativa con la necesidad de actuar contra la desigualdad, la exclusión, la discriminación, el sexismo, el racismo, la xenofobia...

Es evidente que se trata de una tarea poliédrica y compleja, por lo que el alumnado ha de adquirir, a través del material didáctico que nosotros hemos programado, todas las capacidades, habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes que requiere este desafío y que abarcan desde la introspección personal y el conocimiento del propio yo en relación con la igualdad y la desigualdad, hasta la elaboración del libreto, de los decorados, los ensayos..., pasando por la formación científica, nos referimos aquí a cuestio-

1 El equipo lo constituyen cuatro profesores/as de la Universidad de Valladolid de las áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales (Hénar Herrero y Fernando Larriba), Didáctica de la Expresión Musical (Rosario Castañón) y Psicología (Susana Lucas), el asesor de convivencia del CFIE de Palencia (J. Manuel Emperador), dos maestros de Educación Primaria (Diego Bustos y Almudena Pérez), y cuatro becarios (Pablo Heredero, Paula Martín, Almudena Muro y Miryam Pérez).

2 El proyecto fue aprobado en la Resolución de 20 de octubre de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se conceden ayudas a proyectos que profundicen en la consolidación de las competencias básicas como elemento esencial del currículo. El proyecto se ha de desarrollar entre el 3 de noviembre de 2011 y el 3 de agosto de 2012.

nes tales como la búsqueda de información, la elaboración de definiciones, el análisis de gráficos, el comentario de textos..

Como se puede observar, en la formación previa y en el servicio posterior se contemplan tanto el aprendizaje conceptual y procedimental, el aprender a conocer y el aprender a hacer, como la educación emocional, más vinculada al aprender a ser y al aprender a convivir, y aquí es donde creemos que nuestro proyecto plantea sendas innovadoras, al entretener ambas dimensiones con el objetivo de la formación integral del alumnado.

Esta última cuestión está muy relacionada con los fines que perseguimos con la aplicación de nuestro proyecto, que aunque programa materiales didácticos para la EP, lo que realmente pretende es hacer propuestas y generar ideas de innovación educativa en la formación inicial del profesorado del Grado de EP. De hecho aspiramos a que nuestro material incida en que los y las estudiantes universitarios incorporen a su futura actividad profesional docente dos aspectos capitales: la formación integral del alumnado y la función social de la educación y que lo hagan a partir del aprendizaje servicio, integrando de manera consustancial e indisoluble la “educación intelectual” con la educación “emocional”.

Los fundamentos teóricos del proyecto

Nuestro proyecto se asienta sobre la relación existente entre la metodología del ApS y dos ámbitos esenciales en el terreno educativo, de un lado la educación en competencias y de otro el acceso al saber a través de la inteligencia emocional y la propia educación emocional, entendiendo por ésta la generación de competencias para controlar y regular los sentimientos de uno mismo y los de los demás, y utilizarlos como guía de pensamiento y de acción. De ambos ámbitos hablaremos someramente a continuación.

Una pareja casi perfecta: La competencia social y ciudadana y el ApS

A estas alturas, existe consenso en considerar que el ApS es una metodología eficaz en el desarrollo de competencias¹, y muy particularmente en el desarrollo de la competencia social y ciudadana². Y su eficacia se atribuye a que el ApS favorece y potencia la

1 A este respecto resulta muy interesante la guía Zerbikas 2: HERNÁNDEZ C., LARRAURI J. y MENDÍA R. (2009) *Aprendizaje y servicio solidario y desarrollo de las competencias básicas*. Bilbao, Fundación Zerbikas. Disponible en <http://www.zerbikas.es/guias/es/2.pdf> (a 11 de abril de 2012).

2 Sobre la competencia ciudadana se puede ver MARINA, J. A. y BERNABEU, R. (2007) *Competencia social y ciudadana*. Editorial Graó, Barcelona.

formación de ciudadanos/as capaces y comprometidos/as con el cambio social. El desarrollo de la competencia ciudadana exige una educación integral que enseñe a pensar, que facilite la educación socioemocional, que eduque en valores, que promueva el desarrollo de una ética del sentido de la justicia, que desarrolle la imaginación, la creatividad y el pensamiento divergente, que estimule la cultura dialógica... y, como han puesto de manifiesto los estudios realizados, los resultados más espectaculares del ApS se producen en la mejora de la autoestima, del “empoderamiento”, de la conducta prosocial, de la motivación y del compromiso, ámbitos a los que difícilmente se accede desde el intelecto. El ApS reporta aprendizajes en relación con el aprender a conocer, el aprender a hacer, pero sobre todo en el aprender a ser, el aprender a convivir y el aprender para el cambio.

Pero no se trata de seguir teorizando acerca de las bondades del binomio competencias-ApS, sino de hacer aportaciones en la dimensión práctica y aplicada. Es decir en el diseño y aplicación de proyectos basados en problemas y necesidades sociales, como es el caso de la desigualdad de oportunidades que nos ocupa. Proyectos que de verdad sensibilicen y conduzcan a la acción y al compromiso de la ciudadanía, -también la infantil-, y a la transformación social.

Todo ello, a partir del rigor científico, y de las inteligencias lingüística, lógica-matemática o espacial, ¿cómo no?, imprescindibles para conocer y entender la sociedad, pero sobre todo y fundamentalmente, a través las emociones, y las inteligencias inter e intra personal que son las que a la postre modifican las sensibilidades, las conductas y los compromisos.

Y es que los seres humanos “piensan, sienten y actúan” o “sienten, piensan y actúan”, si se prefiere y sin hacernos un problema con el orden de los elementos, porque la clave está actuar y transformar.

Un trío muy prometedor: la competencia social y ciudadana, el ApS y la educación socioemocional

En efecto, a nuestro modo de ver existe una unión natural o de necesidad mutua entre el desarrollo de la competencia social y ciudadana, el aprendizaje servicio y la educación socioemocional, por ello hemos querido ahondar en nuestros materiales didácticos en el recurso a las emociones como vehículo de aprendizaje y lo hemos hecho básicamente a través de la dramatización, por considerarla un recurso especialmente valioso para la comunicación de las emociones y para la construcción de habilidades de socialización tales como el respeto, la autoestima, la asertividad o la empatía. Veamos por qué:

1. La dramatización aporta la posibilidad de transferencia de experiencias, la comprensión de otros puntos de vista a los habituales en cada individuo, la empatía y la previsión de situaciones, colocándonos en el “el lugar del otro” y exponiéndonos a nuevas experiencias vitales y emocionales desde nuevas perspectivas, lo que nos permite no sólo analizar nuestras conductas de manera más razonable y variada, sino también improvisar reacciones y comportamientos posibles que nos ayudarán a tomar con más claridad decisiones en la vida real.

2. La expresión dramática tiene menos condicionantes sociales previos en la posibilidad de representación y las ofertas de decisión se abren en un abanico mayor de reacciones. La interpretación dramática requiere una intencionalidad de vivenciar las situaciones nuevas que se completa a través de procedimientos de análisis y educación emocional (análisis de la situación- reacciones emocionales – comprensión de las mismas – toma de decisiones).

3. La utilización de las herramientas de expresión artística han sido a lo largo de la historia los motores de grandes cambios sociales y educativos por su capacidad para crear estados de ánimo, capacidad de anticipación, pérdida de miedos sociales (individuales y colectivos). La representación simbólica nos proporciona datos para la diversidad de posibilidades (improvisación de situaciones y reacciones múltiples) y muy especialmente para la comprensión (análisis, debate, reconocimiento de situaciones de prejuicio o presión). Todo ello contribuye a la empatía, especialmente a través de la utilización del intercambio de roles y la ficción a través de la representación de personajes. Y finalmente, a la mejor toma de decisiones personales y colectivas, enriquecidas por la experiencia a través del juego dramático simbólico.

4. Por último, pero no por ello menos importante, la actividad artística lleva implícito un contenido estético que nos identifica en el medio cultural que nos rodea, que nos hace sentirnos parte de un grupo en el que sentirnos comprendidos en nuestras reacciones más íntimas. Es un juego cargado de simbolismo y complicidad en el que es necesaria la comunicación mutua. Y por eso ha pervivido desde la antigüedad hasta nuestros días: porque necesitamos “contarnos” a nosotros mismos, unos a otros, para percibirnos con plena conciencia y claridad.

El material didáctico: El cole un mundo mejor. Actúa por la igualdad y contra la discriminación. Formación de agentes de igualdad entre personas

Como ya hemos venido indicando, nuestro material tiene como objetivo capacitar al alumnado del tercer ciclo de EP para actuar como agentes de igualdad entre personas en la comunidad escolar y llevar a cabo una campaña de sensibilización sobre el tema a

través de una obra de teatro que ellos mismos elaboran y representan. A este fin, el material se divide en cuatro partes claramente diferenciadas. De un lado la actividad introductoria y la actividad final, y de otro lado tres módulos de trabajo.



Fotografía 1. Pantalla de entrada al material didáctico

La actividad introductoria ¿Podemos los niños y las niñas cambiar el mundo? busca presentar al alumnado el proyecto de ApS y conseguir que ellos lo hagan suyo, se apropien de él y lo sientan como algo propio. Desde el primer momento el alumnado se convierte en aspirantes a agente de igualdad, de hecho disponen de un carnet que les acredita como tal. Desde el primer momento también, los alumnos/as saben que su primera misión como agentes es iniciar su campaña de sensibilización con una obra de teatro. Y para ello es imprescindible que se preparen muy bien, realizando todo el plan de formación que se les propone en resto del material didáctico.

El primero de los módulos: ¿Iguales o diferentes? ¡Siente, piensa y actúa! está destinado a que el alumnado adquiera las competencias inter e intra personales y también sociales más estrechamente relacionadas con la igualdad y que lo haga a través de sus sentimientos, de sus emociones. Se trata de que los alumnos/as se cuestionen a sí mismos, revisen su escala de valores, fortalezcan su autonomía moral, se pongan en situación, ejerciten sus habilidades dialógicas y sociales y realicen reflexiones morales que favorezcan y faciliten la convivencia. Siempre partiendo de sus propias emociones y sentimientos, y potenciando su creatividad.

El segundo módulo: La igualdad: un periódico para aprender persigue que el alumnado se familiarice y conozca en profundidad y con rigor científico las diferentes manifestaciones de la igualdad y la desigualdad. Nos hemos centrado en tres de sus expresiones:

la determinada por el sexo y el género, la que procede de la diferencia racial y la que proviene de la nacionalidad. En este bloque el alumnado se especializa en uno de los campos. La tarea se vertebra en torno a la realización de una monografía sobre cada uno de los temas. Ahora bien, se contempla la realización de una actividad colaborativa de conclusión con la que todos los alumnos/as terminan conociendo todos los temas.

Por su parte el módulo 3, ¡A escena! continua con la estructura de especialistas en los tres campos que hemos planteado, se sigue aprendiendo sobre los tres fenómenos pero desde las expresiones artísticas, sobre todo la música y la danza, y desde las emociones, y no desde intelecto, como sucedía en el módulo anterior. Aquí el alumnado aprende a escribir una obra de teatro con presencia de la música y de hecho la tarea culmina con la elaboración de un guión de teatro sobre el tema trabajo. El guión se construye de manera totalmente guiada y en sus distintas fases se trabaja la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

La actividad final ¡Ya estamos listos. ¡Vamos a cambiar el mundo! es la que está pensada para que el alumnado, ya formado como agentes de igualdad entre personas, planifique el guión completo de la obra, piense en los decorados, los ensayos...

Y por último, el servicio, o representación de la obra de teatro ante la comunidad escolar, que está previsto para la fiesta de fin de curso.

Programa “Hermano Mayor” como ejemplo de Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Granada

José Luis Arco¹, Francisco D. Fernández², Miriam Hervás³ y Maribel Miñaca⁴

Resumen

La Educación Superior (ES), al igual que otras instituciones sociales públicas, se enfrenta al enorme desafío de por un lado, mejorar su productividad, dadas las tasas de abandono (26%) y retraso (48%) que presenta, y por otro lado, revisar su función social (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002). Para cubrir ambos objetivos de mejora de la calidad de la educación y la formación, es fundamental potenciar aquellas metodologías docentes que permiten conectar el currículum con la realidad, es decir, formar en competencias. Desde este modelo está pensado, diseñado, aplicado y evaluado el programa de mentoría denominado “Hermano Mayor” que les presentamos. Éste ha consistido en seleccionar alumnado universitario para trabajar mediante una sesión semanal de manera individual y grupal, con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), apostando por la corresponsabilidad en los resultados del aprendizaje de todos los agentes educativos, mayor colaboración interinstitucional y la metodología instruccional denominada Aprendizaje-Servicio (A-S). Los resultados obtenidos muestran beneficios para los estudiantes universitarios participantes en conocimientos curriculares, habilidades, actitudes y satisfacción personal. La metodología A-S se muestra como una respuesta útil y eficiente para responder el profesorado a las exigencias del proceso de Bolonia de mejora de la calidad y la excelencia en la Educación Superior.

Palabras clave

Educación superior, Aprendizaje-Servicio, productividad sistema educativo, fracaso y abandono escolar y mejora en competencias

Ubicación de la experiencia

Estudios: Doctorado, Máster, Licenciatura de Psicología y Diplomada en Magisterio de Educación Musical

Asignaturas: Proyecto interdisciplinar

-
- 1 José Luis Arco es profesor de la Universidad de Granada. Correo electrónico: jlatirado@gmail.com
 - 2 Francisco D. Fernández es profesor de la Universidad de Granada. Correo electrónico: fdfernan@ugr.es
 - 3 Miriam Hervás es profesora de la Universidad de Huelva. Correo electrónico: miriamhervas@ugr.es
 - 4 Maribel Miñaca es profesora de la Universidad de Huelva. Correo electrónico: maribelml@ugr.es

Introducción

Los datos actuales sobre desempleo y fracaso académico en Europa manifiestan la urgente necesidad de revisar las políticas de empleo, juventud y educación (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007). Por ejemplo, en la Educación Superior (ES), informes como el de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2010) o Ederer, Shuller, y Willims (2008) revelan una tasa de abandono del alumnado universitario superior al 20%, siendo aproximadamente el 34% el que finaliza sus estudios en la duración oficial establecida en el plan de estudios. Esta baja productividad de la enseñanza universitaria, además de originar un elevado coste económico y social, e incrementar la masificación de las Universidades, está generando elevados niveles de frustración y baja autoestima en muchos jóvenes (Fernández, 2007).

En esta línea, con el propósito de convertir a Europa en una de las economías más competitivas del mundo, surge la necesidad de revisar la ES y reformarla (Consejo Europeo, 2000). Para ello, entre las medidas que se plantearon, destacan el aumento de la atención tutorial y personal al alumnado, el establecimiento de objetivos de aprendizaje en términos de competencias, una estructura de estudios superiores compartida en torno al grado, posgrado y doctorado, y la adopción de metodologías docentes compatibles y facilitadoras de una enseñanza basada en competencias dirigida a mejorar el perfil de empleabilidad de nuestros jóvenes (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, 2005).

La actualización de las metodologías docentes es necesaria, tanto para prevenir los niveles de fracaso académico, como para poner a disposición del alumnado oportunidades de aprendizaje integradoras cercanas a la realidad, que les permitiese adquirir y dominar el tipo de competencias de alto nivel que requieren los complejos problemas socio-educativos y que demanda el mercado laboral. Por tanto, se trata de encontrar y aplicar un enfoque metodológico anclado a planteamientos filosóficos, didácticos y psicopedagógicos a la altura de los desafíos educativos y formativos planteados en el nuevo escenario que dibuja el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Entre las opciones recientes disponibles contrastadas por sus resultados en términos de eficacia, eficiencia y utilidad destaca el llamado Aprendizaje-Servicio (A-S), concebido como una forma de educación basada en la experiencia, donde el alumnado adquiere un compromiso en acciones que relacionan sus necesidades personales con las de su comunidad, promoviendo su desarrollo y aprendizaje de una manera creativa (Jacoby, 1996).

En este marco, se plantea la primera experiencia piloto del Programa Hermano Mayor (PHM), en el que alumnado universitario de últimos cursos y posgrado, a través de un proceso de formación previa, en calidad de mentores, destinan tiempo y esfuerzo a la intervención psicopedagógica individual y grupal con alumnado de Educación Secunda-

ria Obligatoria (ESO) de un Instituto de Educación Secundaria (IES) del área metropolitana de Granada. Los objetivos generales de esta experiencia del PHM fueron: (1) aumentar la tasa de rendimiento del alumnado de ESO; (2) incrementar la tasa de alumnado de ESO que continúa su educación post-obligatoria y universitaria; (3) contribuir a la adquisición de competencias profesionales y experiencia cuasi-profesional del alumnado universitario, aumentando su implicación académica y cívica; (4) aumentar la tasa de participación de padres y/o madres del alumnado de ESO en actividades escolares y extraescolares; y (5) reforzar la colaboración interinstitucional. No obstante, en este trabajo se presentan exclusivamente los resultados obtenidos por el alumnado universitario (mentores) con el propósito de comprobar la capacidad del A-S para adaptarse y responder de manera eficaz, eficiente y práctica a los desafíos del aprendizaje por competencias que plantea la creación del EEES.

Método

Participantes

En esta primera experiencia del PHM han participado 7 alumnas universitarias en calidad de mentoras, de las cuales 1 cursaba Doctorado, 2 estaban realizando estudios de Máster, 3 eran estudiantes de último curso de la Licenciatura de Psicología y 1 era Diplomada en Magisterio de Educación Musical. La media de edad que presentaban era de 24,75 años, con un rango comprendido entre 23 y 31 años. El procedimiento de selección de la muestra se basó en un tipo de muestreo no probabilístico, denominado muestras de conveniencia (Martínez, 1995), y consistió en la secuenciación de una serie de etapas de selección no aleatoria de unidades muestrales, de mayor a menor rango, hasta conformar la muestra definitiva.

Materiales

Los instrumentos empleados para recoger la información fueron una entrevista individual a los participantes y un grupo de discusión elaborados *ad hoc*.

Procedimiento

El desarrollo del PHM ha implicado el siguiente grupo de actividades relacionadas con el acceso y aprovechamiento por parte de los participantes: (1) recibir las actividades de formación y su justificación en calidad de mentoras por parte de los coordinadores del programa, durante los meses de mayo a octubre de 2010, en las que se empezó a constituir el grupo de trabajo; (2) corresponsabilidad en el diseño y planificación de actividades, lo que implicaba lectura crítica de materiales, localización de nuevas fuentes bibliográficas, ejemplos de buenas prácticas, etc. En total, se han llevado a cabo 49 se-

siones de diseño y planificación semanales de 3 horas de duración aproximada, en las cuales, se han esbozado y programado, por un lado, las diferentes sesiones de intervención con las poblaciones diana (alumnado y profesorado de ESO, familias del alumnado y mentoras), así como la producción de materiales; (3) discriminar y planificar las acciones de seguimiento necesarias para prevenir posibles desviaciones del programa; (4) 9 sesiones de información y coordinación con el equipo de dirección del IES; (5) 17 sesiones grupales de trabajo con el alumnado de ESO; (6) 4 sesiones de información y planificación estratégica con las familias del alumnado de ESO; y (7) 2 sesiones con la Asociación de Padres y Madres. Por su parte, la información derivada en la administración de los instrumentos se analizó siguiendo los procedimientos habituales de análisis cualitativo (Ej., transcripción, reducción, disposición y transformación de datos) (Valles, 2000).

Resultados

Los resultados arrojan que los participantes han adquirido, desarrollado y ampliado sus conocimientos, habilidades, destrezas, competencias y actitudes en los siguientes indicadores (Alancraig, 2006):

1. Competencia de comunicación: Mejoras en el nivel de lectura, comprensión e interpretación en diferentes idiomas, así como incremento en la producción de documentos que se han utilizado. Además, ha evolucionado considerablemente la manera de interpretar y responder adecuadamente a los mensajes, tanto verbales como no verbales, la organización de ideas, seguimiento, análisis y síntesis de discusiones.

2. Competencia de pensamiento crítico y competencia informacional: Incremento en el nivel de análisis de documentos, la potenciación en el manejo de tablas, gráficos, diagramas de flujo, etc., además del desenvolvimiento a la hora de recabar información, distinción de datos necesarios, uso de diferentes fuentes con las que recabar información, uso de registros, análisis y síntesis fiables respecto a la información recabada, utilización de instrumentos y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Igualmente, han ampliado el conocimiento a la hora de reconocer problemas, identificar comportamientos inadecuados, realizar el diseño, planificación y monitorización de acciones.

3. Competencia de conciencia global: Aumento notable de la relación con otras personas o grupos sociales, comprendiendo su comportamiento, creencias culturales, sociales y políticas.

4. Responsabilidad por el desarrollo personal y profesional: Mejoras respecto a comprender el propio conocimiento, destrezas y capacidades, así como un au-

mento de la motivación, fijación de metas y aceptación de sugerencias con las que mejorar personalmente. Además, han incrementado las habilidades sociales y laborales, donde perciben una mayor actitud profesional, validez, fiabilidad y responsabilidad.

Conclusiones

El PHM genera en el alumnado participante un incremento del grado de implicación académica y cívica durante el periodo universitario, así como la adquisición y mejora de las competencias profesionales y experiencia cuasi-profesional, a través de la transferencia de los conocimientos teóricos aprendidos en este período a las necesidades de su comunidad. El alumnado universitario ha mejorado, según el modelo de competencias empleado (Alancraig, 2006), sus habilidades de comunicación, pensamiento crítico y competencias informacionales, conciencia global y responsabilidad por el desarrollo personal y profesional, a través de todas las actividades (Ej., formación, diseño y planificación de actividades, etc.) que se han ido realizando en el PHM. Por todo ello, se reconoce la importancia de la implantación de este tipo de programas basados en el A-S, en el proceso de cambio actual, consecuencia del Proceso de Bolonia y de la instauración de los Grados en la Universidad española, dentro del EEES de acuerdo a los compromisos asumidos por la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior (1999).

Referencias bibliográficas

- ALANCRAIG, M. (2006) *State of the SLO union: Outcomes assessment update. Governing board report*. Cabrillo College. Tomado el 20 de abril, 2012, de <http://pro.cabrillo.edu/slos/>
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2007) *Fomentar la plena participación de los jóvenes en la educación, el empleo y la sociedad*. Tomado el 20 de abril, 2012, de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/youth/c11103_es.htm
- CONFERENCIA DE MINISTROS EUROPEOS RESPONSABLES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (1999) *Declaración de Bolonia*. Tomado el 20 de abril, 2012, de <http://www.educacion.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracionbolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>
- CONFERENCIA DE MINISTROS EUROPEOS RESPONSABLES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (2005) *Comunicado de Bergen*. Tomado el 20 de abril, 2012, de http://www.eees.es/pdf/Bergen_EN.pdf

- CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (2010) *La Universidad española en cifras*. Madrid: CRUE.
- CONSEJO EUROPEO (2000) *Conclusiones de la Presidencia*. Tomado el 20 de abril, 2012, de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.html
- EDERER, P., SCHULLER, P., Y WILLMS, S. (2008) *University systems ranking: Citizens and society in the age of the knowledge*. Bruselas: Lisbon Council. Tomado el 5 de abril, 2012, de <http://www.lisboncouncil.net/publication/publication/38-university-systems-ranking-citizens-and-society-in-the-age-of-knowledge.html>
- FERNÁNDEZ, F. D. (2007) *La tutoría entre compañeros en la Universidad*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada, Granada.
- JACOBY, B. (1996) *Service-learning in Higher Education. Concepts and practices*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- 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.
- VALLÉS, M. S. (2000) *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Síntesis.

ApS en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte: una nueva dimensión en la motivación

Jordi Arboix¹, Oriol Escabrós², Enric M. Sebastiani³, Susana Pérez⁴, Josep Solà⁵, Maria Giné⁶, Javier Arranz⁷, Josep Campos⁸ y Josep Sánchez⁹

Resumen

Establecer un proceso de enseñanza aprendizaje, desde una asignatura en la enseñanza superior, inspirado en el Aprendizaje Servicio proporciona una posibilidad de aplicar los conocimientos a una situación real, por lo que la implicación y motivación, tanto de los estudiantes como del profesorado, es mayor, a la vez que ofrece un servicio a una comunidad o población que difícilmente podrían haber accedido a él.

Palabras clave

Aprendizaje servicio; docencia universitaria, ciencias de la actividad física y del deporte, motivación, aplicación de los conocimientos y competencias.

Ubicación de la experiencia

Estudios: Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Asignatura: Módulo de Fundamentos Pedagógicos de la Actividad Física y el Movimiento (obligatoria, 18 cr.), conformado por las asignaturas de Fundamentos Pedagógicos, Didáctica de la Educación Física y Expresión corporal.

-
- 1 Jordi Arboix es estudiante de 3º del Grado de CAFE en la FPCEE Blanquerna (URL). Correo electrónico: jordiaa1@blanquerna.url.edu
 - 2 Oriol Escabrós es estudiante de 3º del Grado de CAFE en la FPCEE Blanquerna (URL). Correo electrónico: oriolea@blanquerna.url.edu
 - 3 Enric M. Sebastiani es profesor de 3º del Grado de CAFE en la FPCEE Blanquerna (URL). Correo electrónico: enricmarias@blanquerna.url.edu
 - 4 Susana Pérez es profesora de 3º del Grado de CAFE en la FPCEE Blanquerna (URL). Correo electrónico: susanapt@blanquerna.url.edu
 - 5 Josep Solà es profesor de 3º del Grado de CAFE en la FPCEE Blanquerna (URL). Correo electrónico: josepss@blanquerna.url.edu
 - 6 Maria Giné es profesora de 3º del Grado de CAFE en la FPCEE Blanquerna (URL). Correo electrónico: mariagg@blanquerna.url.edu
 - 7 Javier Arranz es profesor de 3º del Grado de CAFE en la FPCEE Blanquerna (URL). Correo electrónico: javieraa@blanquerna.url.edu
 - 8 Josep Campos es profesor de 3º del Grado de CAFE en la FPCEE Blanquerna (URL). Correo electrónico: josepccr@blanquerna.url.edu
 - 9 Josep Sánchez es profesor de 3º del Grado de CAFE en la FPCEE Blanquerna (URL). Correo electrónico: josesm0@blanquerna.url.edu

Introducción

Uno de los elementos que los docentes persiguen, en cualquier etapa educativa, es conseguir que los estudiantes encuentren un interés o una motivación intrínseca por los aprendizajes y las tareas planteadas.

Con frecuencia, se ha calificado a la universidad, con razón, que sus contenidos se encuentran demasiado alejados de la realidad con la que los estudiantes se van a encontrar en el mundo profesional. Esta puede ser una de las razones por las que los estudiantes pueden demostrar cierta desidia o poca atención en las tareas planteadas.

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 (Deci y Rian, 2002).

Creemos que el Aprendizaje Servicio (AAVV, 2008; Martínez, 2008; Puig, 2009) permite plantear la enseñanza de manera que los estudiantes deban implicarse necesariamente en un proyecto real que van a llevar a cabo y eso lo aleja de planteamientos teóricos tradicionales.

Por la implicación necesaria para desarrollar el proyecto, por la necesidad de adquirir responsabilidades, etc. Creemos que el planteamiento recrea un escenario donde son los estudiantes los que van a estudiar, analizar, negociar y decidir cuál va a ser la actuación que van a realizar; los estudiantes deben sentir que su preparación es lo suficientemente buena como para sentirse capaces y competentes en la intervención que deben llevar a cabo y, por último, deberán hacerlo en estricto sentido de trabajo en equipo repartiendo y confluyendo en distintas tareas con el objetivo de desarrollar, llevar a cabo y valorar un proyecto conjunto.

Planteamiento

Los estudiantes de 3º del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull que se encuentran matriculados en el Módulo de Fundamentos Pedagógicos de la Actividad Física y del Movimiento (obligatorio) de 18 créditos y que consta de 3 asignaturas (Didáctica de la Educación Física, Expresión Corporal y Fundamentos Pedagógicos) realizan clases semanales en gran grupo, en pequeños grupos y en seminarios.

Los grupos de seminario son grupos estables semestrales de entre 10 y 15 estudiantes siguiendo una metodología propia desde hace mucho tiempo en la Facultad y donde se busca una gran participación de los estudiantes y se tratan, mayoritariamente proyec-

tos transversales conducidos por un profesor-tutor/a que les orienta en las tareas a realizar (análisis de textos, prácticas, debates, documentos audiovisuales, presentaciones...).

En esta ocasión el seminario de este módulo se convierte en la situación pedagógica nuclear alrededor de la cual gira todo el planteamiento de aprendizaje. Así, las asignaturas, en las sesiones en grupo grande y de pequeño, tratan de aportar conocimientos, habilidades y actitudes que en el grupo de seminario deberán ser canalizadas por los propios estudiantes con el objetivo de **organizar una jornada sociodeportiva orientada a un colectivo específico**.

Desarrollo y valoración

A lo largo del semestre que dura este seminario (una sesión semanal de dos horas) el grupo se organiza en subgrupos de trabajo donde se distribuyen una tarea final donde necesariamente deberán trabajar con interdependencia positiva a la hora de generar un dossier donde se recopile todo el trabajo realizado (análisis del colectivo con el que se va a trabajar, planificación y descripción de la jornada, valoración, edición del dossier, etc.).

Se establece y pacta un calendario donde los mismos estudiantes deberán organizarse entre ellos y esforzarse para poder cumplir. Así pues, después de unas sesiones iniciales donde se pretende que cada seminario conozca al colectivo con el que va a trabajar (internos de un centro penitenciario o de un centro de menores, estudiantes de un centro escolar de riesgo, personas con discapacidad física o mental, usuarios mayores de un centro de atención primaria, etc.) los estudiantes deberán plantear y argumentar distintas propuestas que poco a poco deberán ir tomando forma, organizarse, plantear su adecuación, logística y viabilidad siempre bajo el conocimiento y supervisión de la organización receptora.

La jornada sociodeportiva organizada adopta distintas formas y modelos en función de como cada grupo ha decidido desarrollarla y de forma coherente con la población receptora.

Finalmente una valoración interna y también conjunta con la entidad con la que se ha trabajado permitirá hacer un análisis del trabajo realizado. También se pretende que, cada grupo recoja en un documento único todo el trabajo realizado y se organice para compartirlo, no sólo entre los estudiantes del curso sino con los demás profesores del Grado y de la Facultad con el objetivo de trasladar las conclusiones a las que se ha llegado y valorando el Aprendizaje Servicio como una buena estrategia metodológica y de compromiso viable e interesante de ser utilizada en la educación superior.

Conclusiones

- 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 distintos proyectos desarrollados.
- Los estudiantes se han mostrado muy ilusionados en el desarrollo y entusiasmados en la ejecución y la valoración de la jornada realizada.
- El trabajo en equipo, la posibilidad de desarrollar y llevar a cabo un proyecto real y proporcionar un servicio comprometido con la sociedad son los tres elementos más valorados por los estudiantes.
- Las jornadas desarrolladas mejoran motivación intrínseca de los estudiantes habiendo potenciado la autonomía, la competencia y las relaciones sociales.
- Propuestas de Aprendizaje Servicio son fácilmente transferibles y aplicables en otras asignaturas y momentos de la formación del Graduado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Referencias bibliográficas

- AAVV (2008) Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Barcelona: ICE UB y Octaedro.
- DECI, E.L. y RYAN, R.M. (1991) "A motivational approach to self: Integration in personality" en R. Deinstbier (ed.) Nebraska symposium motivation: Perspectives on motivation. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 38, 237-288.
- DECI, E.L. y RYAN, R.M. (2002) Handbook of self-determination. Rochester: University of Rochester Press.
- PUIG, J.M. (coord) (2009) Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico. Barcelona: Graó.

Amigos y amigas de la lectura - *Amics i amigues de la lectura*. Una experiencia de aprendizaje y servicio entre la Facultad de Pedagogía y los centros educativos de Barcelona

Maria López-Dóriga¹, Marianna Mascaró² y Anna Pallarés³

Resumen

Amics i amigues de la lectura es una experiencia de aprendizaje y servicio en la cual alumnos de la Facultad de Pedagogía acompañan el aprendizaje de la lectura en catalán de los niños y niñas que participan en el proyecto “Èxit”, un proyecto de refuerzo escolar promovido por el Consorcio de Educación de Barcelona. De esta manera mientras los destinatarios del proyecto “Èxit” (éxito) mejoran su comprensión lectora, los alumnos de la Facultad de pedagogía trabajan competencias relativas a la educación realizando un servicio a la comunidad.

Palabras clave

Aprendizaje, servicio, lectura, refuerzo, amigo de la lectura, experiencia y acompañamiento

Ubicación de la experiencia

Estudios: Grado de Pedagogía

Asignatura: Teoría de la Educación (obligatoria de 6 cr.)

1 Maria López-Doriga es estudiante de Pedagogía en la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: marialopezdoriga@gmail.com

2 Marianna Mascaró es estudiante de Pedagogía en la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: mariannamp08@gmail.com

3 Anna Pallarés es estudiante de Pedagogía en la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: anuscap@hotmail.com

Presentación de los protagonistas y origen del proyecto

El proyecto de amigos de la lectura nace dentro de un proyecto del Consorcio de Educación de Barcelona llamado “Programa Èxit”. Dicho programa está dirigido a los alumnos de Centros de primaria e Institutos que cursan estudios comprendidos entre quinto de primaria y segundo de secundaria. El mismo se imparte en los centros educativos. El principal objetivo del programa “Èxit” es que los niños tengan un lugar donde realizar sus deberes con la ayuda de una persona que dinamiza el refuerzo escolar. La persona que enseña se le denomina “amic/ga gran” (amigo mayor).

La experiencia de “amics i amigues de la lectura” surgió en base a unas relaciones establecidas entre algunos profesionales del Consorcio de Educación y algunos profesores de la Facultad de Pedagogía. La participación en el proyecto se ofrece a los alumnos del grado de Pedagogía, de Educación Social y de trabajo Social. La idea es que los alumnos de la facultad trabajen la comprensión lectora con los niños del programa “Èxit”.

Así, los niños, tendrán un espacio para poder trabajar la expresión y comprensión lectora y los alumnos universitarios desarrollarán un aprendizaje vinculado directamente a los estudios que están realizando.

La comprensión lectora como una necesidad básica

La figura concreta del “amigo de la lectura”, como alguien que dedica un tiempo a trabajar exclusivamente la expresión y comprensión lectora, nace en base a considerar la comprensión lectora como uno de los pilares para tener un “éxito” educativo.

La comprensión lectora capacita a los niños para localizar las ideas principales en un texto, jerarquizarlas y hacer una abstracción de los conceptos. Estas habilidades les serán necesarias a lo largo de toda su trayectoria académica y personal. Un dominio de la lengua les servirá de base para los aprendizajes en todas las demás materias.

Además, la necesidad de este proyecto adquiere más sentido si tenemos en cuenta la realidad multicultural que encontramos en los centros educativos. Esta realidad puede constituir una fuente de riqueza y diversidad y precisará de los necesarios recursos para promover el aprendizaje de la lengua catalana tanto de forma oral como de forma escrita. También cabe señalar que la figura del “amigo de la lectura” dedicando un tiempo a un aprendizaje individualizado con cada alumno crea un espacio donde permite la construcción de un vínculo emocional que facilitará una predisposición del alumno para su aprendizaje.

Por tanto, la necesidad que fundamenta la experiencia “amigos de la lectura” es trabajar la comprensión lectora en catalán y potenciar un gusto por la lectura.

Además la figura del amigo lector posibilita la creación de un espacio más tranquilo y personalizado que pueda satisfacer las necesidades en un sentido integral de los alumnos que acuden al programa *Èxit*.

Vinculación del aprendizaje y el servicio

La motivación para desarrollar el proyecto nace del deseo de poder vincular un aprendizaje y experiencia de los alumnos que cursan sus estudios en la facultad con un servicio que prestan a la Comunidad.

Desde la facultad se valora positivamente el hecho de que los alumnos de primer curso entren en contacto con una realidad educativa. Esto les permite poner en juego algunos puntos claves para un proceso educativo: establecer relaciones positivas con sus educandos, hacer un acompañamiento individualizado y desarrollar estrategias adaptadas a cada alumno. Es un espacio de colaboración y aprendizaje compartido que además ayuda a los universitarios a obtener seguridad. Por tanto, la universidad no solo se circunscribe a los ámbitos de investigación y docencia sino que además también se proyecta en la comunidad dando así respuesta a problemáticas que surgen en la sociedad.

Fases

Presentación de la experiencia y sensibilización

En el inicio del curso se presenta el proyecto a los alumnos de primer curso que tienen la posibilidad de participar en la experiencia. La presentación será realizada por el equipo de coordinación de ApS (Aprendizaje Servicio) de la facultad. La experiencia no está vinculada a ninguna asignatura específica del grado sino que se contempla como un proyecto que trabaja transversalmente más de una asignatura.

En la exposición del proyecto se explicará en qué consiste la experiencia, los objetivos que persigue, cuáles serán las tareas concretas a realizar y qué sistema de evaluación se seguirá. Aunque es una experiencia voluntaria es importante que los alumnos entiendan la responsabilidad que adquieren cuando se comprometen en participar en ella.

Una vez efectuada la correspondiente presentación, se convoca a los alumnos interesados para explicar algunos aspectos que desarrollan las ideas fundamentales para permitirles que se sensibilicen respecto a la realidad de los centros.

Distribución de los centros educativos

Se ofrece al alumnado universitario una lista de los centros educativos que participan en la experiencia de “amigos/gas de la lectura” indicando los días y los horarios en los que se realiza el refuerzo escolar. Aunque todos los centros dedican el mismo tiempo al refuerzo no siempre lo organizan de la misma manera ni en los mismos días.

Cuando los alumnos ya han seleccionado los centros, la coordinación los distribuye teniendo en cuenta, en la medida de lo posible, las prioridades manifestadas por los universitarios. Cabe destacar que la coordinación reserva algunos institutos para los alumnos que cursan estudios relativos a Educación y trabajo social. La causa de ello es que en estos centros no solo se realiza refuerzo escolar sino que también se imparten actividades de tipo socio-cultural que pretenden implicar a las familias y al entorno; esto posibilita que los alumnos de estos grados puedan desarrollar unos aprendizajes coherentes con sus estudios.

Primeros encuentros

La iniciación directa con el centro se hace con una visión de acompañamiento desde todas las instituciones que participan. En la primera reunión, en el centro, asiste una persona representante de cada institución colaboradora. El encuentro tiene por objeto acercar a los participantes del proyecto, explicar el contexto (perfil de los alumnos) y el funcionamiento particular del respectivo instituto. Así como aspectos relativos a la asistencia y la comunicación entre amigos de la lectura y coordinadores (intercambio de correos y teléfonos...). También tiene lugar la distribución de grupos que no deben sobrepasar la decena de alumnos ya que con más alumnos la experiencia pierde sentido. Es importante que los grupos sean estables a lo largo de todo el curso.

Servicio y Aprendizajes

Los alumnos acuden al centro dos días a la semana entre una hora y hora y media.

A nivel metodológico cada “amigo” tiene bastante autonomía para gestionar su intervención y decidir cómo quiere atender al alumnado, teniendo en cuenta que la filosofía del proyecto es permitir que los alumnos tengan un tiempo más o menos individualizado para leer.

Los “amigos de la lectura” disponen de un material de lectura que proporciona el Consorcio de educación pero también tienen la opción de proveerse o crear ellos mismos el material.

De hecho, aquí entra una parte importante del aprendizaje que irá realizando el alumnado universitario: conocer los intereses y motivaciones de los alumnos, desarrollar recursos y metodologías diversas, acompañar al niño para promover el gusto por la lectura, reconocer la importancia de un acompañamiento emocional y afectivo...

También pueden desarrollar estrategias evaluativas y así ser conscientes de la mejoría de los niños.

Seguimiento del proceso y reflexión en el aula

Desde la facultad, el equipo que coordina la experiencia realiza visitas a los diferentes centros con la finalidad de controlar la asistencia y la tarea que realizan los universitarios y ofrecer ayuda y soporte a los alumnos. Es una manera de reconocer el trabajo que realizan y velar para que el servicio y el aprendizaje sean de calidad.

En el último curso (2011-2012), se ha introducido en la experiencia la figura de “Tutores/as ApS”. Los tutores son ex “amigos/gas de la lectura” que se responsabilizan de los nuevos “amigos de la lectura” en un determinado centro. De ésta manera se ayuda al equipo de coordinación con su tarea de seguimiento y se realiza de manera más cercana.

Desde las aulas de la universidad se intenta integrar la experiencia invitando a los profesores a vincular la propuesta con los contenidos curriculares; además el equipo de coordinación organiza dos o tres sesiones para reunir al alumnado que participa de la experiencia y poder trabajar algunas cuestiones que pueden servir para integrar en su práctica educativa y también para reflexionar alrededor de la experiencia. El objetivo principal de estos encuentros es crear un espacio para compartir inquietudes y dudas así como posibilidades y recursos que permitan enriquecer la práctica.

Evaluación

La experiencia es reconocida con seis créditos que corresponden a dos asignaturas optativas. Para valorar la obtención de los créditos se tienen en cuenta diversos aspectos. Hay una primera cuestión básica de compromiso con el servicio, los “amigos” deben asistir en los correspondientes centros en los horarios establecidos. Por otro lado, los alumnos deben elaborar un diario, una memoria y un mural.

En primer lugar deben redactar un diario de campo reflexivo en el que cada semana analicen cómo viven y como se sienten formando parte del proyecto y en su vivencia directa en el aula. El diario quiere ser una herramienta que ayude al “amigo” a entender toda la experiencia como un proceso que puede ir alimentándose de reflexión para aprender y mejorar a lo largo del curso.

En segundo lugar, los alumnos deben redactar una memoria. En ésta se relatarán aspectos destacados y concretos de la experiencia. El objetivo de la memoria es que los alumnos tengan conciencia de los aspectos más significativos del proyecto.

Finalmente, los estudiantes, por grupos según el centro donde hayan realizado la experiencia, elaborarán un mural que pueda mostrar una síntesis de su experiencia como “amigos de la lectura”. Este material se compartirá con los compañeros en un acto que se organizará en la Facultad de Pedagogía.

Grata experiencia

Julia Abelló¹

Resumen

La gran experiencia en el campo de la educación y el voluntariado. Es un proyecto que se desarrolla en un entorno educativo, con un voluntariado y un chico o chica con riesgo de exclusión social. Los nervios, las cuestiones, la intriga, describen el primer momento del contacto con dicho joven.

La vivencia en este campo proporciona grandes progresos, planteamientos, aprendizajes, nuevos conocimientos, enriquecimiento personal, autonomía, ampliar recursos didácticos...

Palabras clave

Universidad, proyecto, voluntariado, acompañamiento, relación, experiencias, vínculo y beneficio mutuo

Ubicación de la experiencia

Facultad de Pedagogía. Oficina de l'Aprenentatge Servei.

¹ Julia Abelló es estudiante de Educación Social en la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: juliaaasi@gmail.com

Presentación

¿Qué significa Aprendizaje Servicio? Eso mismo pensé yo el primer día que oí este concepto.

Vagamente recuerdo que me lo presentaron en cuanto llegué a la universidad, lo que no sabía es que tiempo más tarde sería un gran amigo mío.

Me explico. En cuanto llegué a la universidad, días después de habituarme a las nuevas clases y a los nuevos compañeros y compañeras, llegaron dos chicas a presentarme este concepto y todo lo que él conlleva.

Recuerdo, que en un principio, al escuchar por primera vez ese entramado de letras, pensé que sería una presentación de un proyecto muy sencillo, muy rudimentario, muy poco motivador para mí. Pero, hoy puedo afirmar que este prejuicio quedó totalmente encarcelado, una vez di rienda suelta a mi escucha en su charla de presentación.

Rápidamente memoricé una palabra clave de esta exposición, voluntariado. Evidentemente que la palabra en el seno de si misma responde a su concepto, sabes o bien puedes hacerte una ligera idea de qué se trata, pero tenía verdaderamente interés en saber qué tipo de voluntariado ofrecían.

Narraron, que era un proyecto encabezado por la idea de *“acompañar a un niño o adolescente en riesgo de exclusión social”*. Siguieron explicando, que consistía en hacer un aprendizaje a nivel personal en el desarrollo de esta tarea.

Pero yo necesitaba más tiempo para digerir toda esa información.

El tema me interesaba con lo cual lo hacía más interesante que en un principio y tenía la necesidad de entender lo que se planteaba. Mi espíritu estaba fortalecido para involucrarse en un proyecto de tal envergadura.

Tenía pues, que estructurar la información.

Dijeron que se trataba de un acompañamiento. Yo pensé, acompañamiento es una acción que nace de forma espontánea, sin preámbulos, sin necesidad...

No entendía el concepto que querían hacer llegar a mis oídos. Escuchaba e intentaba clarificar mi caos.

Aclararon que consistía en asistir una vez por semana (dos horas) a un centro educativo de algún barrio de Barcelona, donde allí desarrollarías la relación con otro chico o chica (en forma de binomio) hasta terminar el curso escolar.

Además añadieron, que para evaluar nuestra tarea sería necesario escribir un diario reflexivo a lo largo del proceso. Evidentemente, entendí que querían que narrase todas mis experiencias en el proyecto.

Pero yo seguía con la duda de qué significaba realmente acompañar.

Acompañar no significaba, simplemente, que tuvieras que hablar con la otra persona, el concepto en sí mismo es sencillo de entender i desarrollar, estás a su lado.

Con detalles que nos iban especificando a medida que pasaba el tiempo, iba poco a poco entendiendo el significado o posible significado de la idea de acompañar.

Finalmente, tras haber tenido la oportunidad de participar en el proyecto, llegué a la acertada conclusión, que se refería a ser ese compañero con el cual puedes establecer un vínculo amistoso, de confianza, y que la función primordial era acompañarle en su rutina, su vida. ¿Cómo? Escuchándole, aconsejándole, hablando, divirtiéndonos. El beneficio era mutuo.

La esencia del proyecto era llegar a crear un vínculo seguro, cómodo, beneficioso para los dos integrantes.

Pensé que sería una tarea fácil de hacer, pero olvidé que estaría acompañada de chicos y chicas adolescentes.

Iniciación

Así pues, con la convicción de que sería un proyecto muy favorable para mi persona empecé con una enorme motivación. Primero, para pisar el terreno, desde AFEV (asociación encargada de organizar al voluntariado según al centro educativo al cual te destinen) nos preparó una formación inicial. Consistía en asistir a una reunión con los expertos en el tema, coordinadores de AFEV y los futuros voluntarios.

La actitud que gobernaba en la sala era de nervios y de entusiasmo al mismo tiempo.

Todos y todas teníamos ganas de empezar a desarrollar nuestra tarea de futuros educadores/as sociales, y emplear nuestras herramientas sociales para establecer un excelente vínculo con tu chico o chica.

La tarde de preparación trascurrió tranquila, recuerdo que fue el primer día que conocí al resto de compañeros voluntarios y voluntarias que iban a compartir espacio en el mismo centro educativo que yo. Me alegré de saber con quién iría, y también de ver que el proyecto que nos explicaron en clase era sólido, y que se estaba desarrollando como yo imaginaba.

Desarrollo

El primer día llegó, y con él llegaron los nervios, las cuestiones, las dudas, las motivaciones confusas, el no saber, el no conocer. Pero yo intenté que toda esta mezcla de

sentimientos se quedara en segundo plano y así empezar con la máxima calma para poder realizar satisfactoriamente el primer contacto.

El primer día, conocimos a la educadora social del centro, ella nos presentó a los chicos y chicas adolescentes con los cuales íbamos a realizar la experiencia.

Nos recomendaron desde el centro y desde AFEV en el día de preparación, que el primer día nos diéramos las dos horas para realizar juegos juntos y así poder conocernos.

La tarde transcurrió estupendamente, y al final de ésta se escogieron las parejas de forma natural, es decir, nos unimos según nos habíamos conocido y por similitudes, especial conexión, motivaciones, gustos... poco sabíamos los unos de los otros.

Así fue mi iniciación en este campo. Recuerdo los días siguientes, al principio pensé que sería una tarea muy fácil de hacer, pero en poco tiempo vi que no. A mí, personalmente me tocó una niña, al principio me lo ponía muy difícil, ya que es una chica muy nerviosa y que le cuesta concentrarse en una actividad.

Yo, me considero una chica muy tranquila y activa, sin embargo su nerviosismo me superaba y llegaba todas las tardes de los martes a mi casa muy cansada y sin tener recursos para intentar explotar su actividad con otras técnicas, tareas, haceres...

Este ánimo tan confuso que tenía en mí, de saber si había hecho bien o no en escoger este proyecto, en saber si mi actitud era la correcta... se fue diluyendo al cabo de 4 o 5 sesiones. Recuerdo perfectamente que a partir de esos días, la chica ya estaba más receptiva a mis comentarios.

Entendí que en un principio no le puse ningún límite en cuanto a su actitud, ya que quería ser la acompañante divertida y buena, pensaba que si me comportaba de forma más amigable sería más favorable para nuestra futura relación; asimismo tenía miedo de actuar de forma más contundente, por así decirlo, ya que acababa de conocerla y no sabía cómo encajar con ella.

Como he dicho a las 4 o 5 sesiones de nuestros encuentros, empecé a notar un cambio en ella, tenía ganas de verme, saber de mí, y de escucharme, saber que podíamos compartir gustos y en consecuencia hacer actividades que a las dos nos motivaran.

Empezamos por hacer juegos de conocimiento, preguntas sobre aficiones, gustos, hobbies, algunas también sobre el ámbito personal...

Con los días, me iba encontrando con nuevos sentimientos, nacían nuevas sensaciones. El grupo con el cual compartíamos tiempo y espacio era extraordinario, nos llevábamos estupendamente todos con todos, era un trabajo en equipo, sabíamos un poco de los integrantes, cuáles eran sus preferencias, sus gustos, sus debilidades... esto favorecía mucho al grupo, ya que la relación de cada binomio se alimentaba de un entorno muy favorable.

Sentí que estaba cómoda, que me gustaba asistir todos los martes a ese centro para desarrollar mi tarea, necesitaba verlos, hablar con ellos...

La chica me contaba sus preocupaciones y compartíamos momentos muy íntimos la una con la otra, me necesitaba y yo la necesitaba.

Despedida

Recuerdo, que fue triste, sí. Era una sensación nueva, distinta. Había hecho un vínculo especial con la chica y tenía que irme, sin saber si volvería a verla más. Es un sentimiento indescriptible.

Fue, una experiencia maravillosa, que se culminó con las palabras de mi compañera al decirme, **quiero volver a verte.**

Una red al servicio de las personas

Belén Flor¹

Con la colaboración de

Mariona Graell (Universidad de Barcelona), Domingo Martín Sánchez (Universidad Politécnica de Madrid), Ana García Laso (Universidad Politécnica de Madrid), Miguel Luengo (HUB Madrid)

Resumen

El diseño del aprendizaje servicio ha consistido este año en la universidad politécnica de Madrid, en una práctica cuyo objetivo era satisfacer las necesidades de un colectivo de mujeres inmigrantes pertenecientes a un centro social del distrito en el que está la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas, utilizando la herramienta de la informática para lograrlo.

Realizado en base a la puesta en práctica de seis de las competencias genéricas definidas para la UPM, y del programa de valores desde el que trabaja la Unidad.

Se ha introducido la forma de hacer del pensamiento de diseño (dentro de los límites del tiempo disponible) para la aproximación y definición del diseño del servicio realizado de forma íntegra por los estudiantes, realizando el diseño a través de la iteración.

Palabras clave

Integración, responsabilidad, liderazgo, informática, innovación.

Ubicación de la experiencia

Estudios: de la Universidad Politécnica de Madrid.

Asignatura: Actividad formativa de libre elección (1,5 cr.).

1 Belén Flor es docente y coordinadora de programa de aprendizaje servicio de la Universidad Politécnica de Madrid. Correo electrónico: c.eticayvalores@gmail.com

Introducción

Esta actividad se realiza en el contexto universitario de las escuelas de ingeniería de la Universidad Politécnica de Madrid. Se diseña una práctica de aprendizaje servicio como actividad de libre elección de la UPM, en la que pueden participar todos los alumnos de la Politécnica que consta de 1,5 créditos.

La finalidad o el sentido de esta práctica es fomentar la posibilidad de aproximarnos al desarrollo integral de la persona, tanto de los alumnos que participan de la Politécnica como de las mujeres que participan del servicio. El objetivo principal despertar el querer de la persona; la motivación e implicación por lo que uno hace y lo que le rodea y despertar la visión que permite promover la relación de ambos aspectos.

Sus objetivos principales son: trabajar seis de las ocho competencias genéricas que define la Politécnica, trabajo en equipo, comunicación, creatividad, liderazgo, organización y planificación, y uso de la tecnología de la información y comunicaciones; inteligencia emocional y desarrollo de valores.

Participantes

- Unidad de Emprendimiento Social, Ética y Valores de la Universidad Politécnica de Madrid. (UESEVI)
- Unidad Informática de la Escuela de Minas.
- Hub Madrid.
- Alumnos de Aparejadores, Ingeniería Técnica Industrial, Aeronáutica, Ingeniería de Minas.
- Mujeres inmigrantes que se acercan al centro social de las Religiosas de María Inmaculada.

Contextualización

En el contexto de la Unidad de Ética y Valores, se enmarca este año una práctica de aprendizaje servicio que incorpora una de las metodologías utilizadas en el ámbito de la innovación: se trabaja con el pensamiento de diseño (design thinking) en el diseño del servicio que se ofrece diseñado por los alumnos.

Se hizo en un primer término una investigación del distrito en el que se encuentra la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas con el objeto de identificar cuáles eran las necesidades sentidas en el contexto inmediato a la ubicación de dicha Escuela. En esta investigación se identificaron dos asociaciones de inmigrantes, una para inmigrantes africanos principalmente que se centraba en la asistencia sanitaria, el asesoramiento legal, la formación y el avituallamiento, y la otra que acogía inmigrantes

principalmente latinoamericanos y de Europa del este, que ofrecía servicios de escucha, acompañamiento y asesoramiento laboral y personal y formación. La elección de trabajar en esta primera experiencia con una de las dos fue realizada en base a la duración del programa y los recursos humanos disponibles, y la elección se basó en el criterio de mayor semejanza del servicio de la asociación con los estudios de los alumnos inscritos. Finalmente se optó por el centro social de las Religiosas de María Inmaculada, al que asistían mujeres inmigrantes de Latinoamérica y Europa del Este con el objetivo de buscar trabajo en servicios domésticos, cuidados de geriatría u otras labores para las cuales se les da formación en alguno de los casos. Entre los servicios que ofrecía el centro a las mujeres, estaba el de escucha y acompañamiento y la realización de cursos de informática que habían sido suspendidos por falta de profesor.

Descripción de la experiencia

Se han realizado cinco sesiones de tres horas de trabajo entre clases teóricas propias del curso y servicio, realizado éste en las dos últimas sesiones.

Los alumnos han tenido que realizar un trabajo de diseño con las mujeres con las que desde el primer día en el que ya tuvieron la primera entrevista que les orientó en las necesidades, cualidades y habilidades que presentaban las mujeres que iban a recibir el servicio aún por definir. Una vez identificadas las necesidades de las mujeres y conocida la oferta informática que podía ofrecer la universidad disponiendo para el servicio las aulas de informática que fueran necesarias según el número de mujeres interesadas en participar, los estudiantes de la politécnica fueron guiados en un proceso de diseño que terminó por ser un proyecto de trabajo continuado con las mujeres, en el que a través de la impartición de una serie de módulos de informática se tratasen contenidos técnicos y transversales útiles para ellas. Los técnicos se definieron en función de sus conocimientos previos de informática, estableciéndose 4 módulos definidos. Iniciación, Telecomunicaciones y Programas dividiendo este último en dos, Programa básico y Programa avanzado.

Las características del centro son de una alta rotación de mujeres, porque acuden al centro en búsqueda de empleo, y en el momento en que encuentran desaparecen del centro y por tanto de cualquier actividad programada que se tenga para ellas si ésta se realiza en su horario de trabajo.

Es por esta razón que los estudiantes han tenido que diseñar para el colectivo en función de la empatía que han podido desarrollar con las mujeres que han conocido y con las que no. En el propio transcurso del proyecto esto ya ha ocurrido y ha habido alguna que ha encontrado trabajo y no ha podido continuar, por lo que un objetivo importante era poder captar las necesidades generales del colectivo al completo, para enfrentar

bien esta situación y para diseñar pensando en la posible extensión y continuidad del programa para el próximo año.

En todos los módulos los alumnos identificaron la importancia de introducir temas a tratar como el de la confianza, seguridad y autoestima de las mujeres, manejo de habilidades sociales y comunicación, y conocimientos básicos de protocolo a la hora de presentación a un trabajo, determinados detalles que observaron y aplicación de la informática a la realización de ofertas de empleo, u otros usos que les quisieran dar ellas.

Una de las cosas en las que decidieron hacer hincapié fue en la creación de un grupo de apoyo informático para poder crear un sentimiento de comunidad a la hora de problemas o dudas que les puedan surgir posteriormente a la finalización del curso, con el correspondiente compromiso de los estudiantes e informáticos de la Escuela a mantenerlo actualizado.

Los alumnos han sido absolutamente responsables desde el inicio hasta el final del proyecto de que todas las acciones necesarias para su realización se llevaran o no se llevaran a cabo. Con ello se ha trabajado el liderazgo del grupo, y la responsabilidad, pues eran ellos los responsables de notificar los pasos que debíamos dar el equipo de apoyo, en función del servicio que decidieron diseñar.

Se les ha ofrecido un acompañamiento personalizado para el trabajo de sus propias habilidades y la reflexión de sus valores con los que se iban encontrando. A modo de diario de campo han tenido que desarrollar una guía de lo que estaban viviendo sobre la cual se iba extrayendo el material de trabajo para la siguiente sesión.

Resultados

La confrontación con ellos mismos a la hora de la asunción del liderazgo y el cambio de esquemas en la relación profesor alumno.

Modificación de actitudes con respecto a las necesidades de las personas que tienen cercanas, al hacerse conscientes a través de su relación con las mujeres de diferentes actitudes que los otros han tenido con ellas y haberse visto identificados en esas actitudes.

Las relaciones de confianza creadas entre ellos y sus “alumnas” y la apertura de puertas de la universidad al centro que tiene en su misma calle, dos números más abajo, por donde frecuentemente pasan los estudiantes en su camino hacia la Escuela.

Agradecimiento profundo de las mujeres, que ha permitido a los estudiantes sentir la gratuidad.

Proyecto Miquel Martí i Pol: ¿Cómo integrar la docencia, la investigación y el servicio a la sociedad?

Salvador Simó¹ e Iván Cano²

Resumen

El proyecto de ApS Miquel Martí i Pol se inició en el año 2005 en la Universitat de Vic. Ha consistido en la creación y mantenimiento de un jardín entre estudiantes y personas en situación de exclusión social, por motivos de enfermedad mental y pobreza. Sobre el proyecto se ha desarrollado una tesis doctoral que ha manifestado que el ApS no solo es una excelente metodología como escuela de ciudadanía desde una educación basada en la realidad, sino que además ha tenido un impacto positivo en la salud de los estudiantes (a nivel físico, emocional y en relación a adicciones a drogas). Además ha facilitado el proceso de inclusión y la promoción de la salud de colectivos en situación de exclusión. El proyecto ha sido reconocido como *Buena praxis europea en la lucha contra la pobreza* (2010).

Palabras clave

ApS universitario, ciudadanía ecológica, inclusión social y salud de los estudiantes.

Ubicación de la experiencia

Estudios: Grado de Terapia Ocupacional.

Asignatura RAC (Reconocimiento de Actividades Culturales y de Cooperación, voluntaria, 3 cr.).

1 Salvador Simó es profesor del Departamento de Bienestar y Participación Ciudadana de la Facultad de Ciencias de la Salud y el Bienestar. Universitat de Vic. Correo electrónico: salvador.simo@uvic.cat

2 Iván Cano es ex-estudiante de la Universitat de Vic. Correo electrónico: ivancanoprieto@gmail.com

En el contexto actual es fundamental la integración de una docencia de calidad, la investigación y el servicio a la sociedad. Precisamente el título del libro que hemos publicado basado en esta experiencia es: *¿Cómo integrar la docencia, y la investigación con las praxis sociales y de salud? Un proyecto de aprendizaje servicio universitario: la creación de una comunidad saludable e inclusiva* (Simó, 2011).

Vivimos inmersos en una modernidad líquida (Bauman, 2005) marcada por declinar la ciudadanía. A nivel universitario la actualidad está caracterizada por el inicio del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior que implica la necesidad de pensar y articular nuevas praxis universitarias. Como docentes tenemos que preparar a los estudiantes para una sociedad del riesgo (Beck, 1998), marcada entre otras realidades por la precariedad laboral, la pobreza y la crisis medioambiental. La Universidad debe erigirse como motor de la sociedad civil y abordar con valentía los retos sociales y ecológicos de nuestra época. Los campus universitarios pueden ser un vivero de proyectos que integren la excelencia en la docencia con el servicio a la comunidad en el espíritu del Aprendizaje Servicio (ApS). El ApS se da a través de un ciclo de acción y reflexión donde los estudiantes aplican lo aprendido en el aula, a los problemas reales de una comunidad. Supone un desarrollo de las diferentes dimensiones humanas, intelectuales, afectivas y prácticas, cultivando la responsabilidad cívica y social. Asimismo ha demostrado ser una excelente estrategia como escuela de ciudadanía, así como para integrar los contenidos académicos al tratarse de un aprendizaje basado en la realidad. Pero además posee el potencial de mejorar la salud y bienestar de los estudiantes, aspecto que ha pasado hasta ahora desapercibido, puesto de manifiesto en la investigación realizada en el proyecto de ApS Miquel Martí i Pol de la Universitat de Vic.

Este año 2011-2012, ocho estudiantes de primero de terapia ocupacional participan en el proyecto, con reconocimiento de 3 créditos RAC. Es de destacar que el proyecto integra nuevas tecnologías, como el uso de Facebook¹ (con 261 miembros) y del blog² (con 10.000 visitas) o Youtube.³

La idea de desarrollar un proyecto piloto de ApS surge de dos realidades. La primera fue llevar a la práctica los tres fundamentos del Plan Estratégico de la UVic (2005-2010): la educación, la investigación y la implicación con el territorio. En segundo lugar el proyecto surgió de un análisis crítico del contexto educativo contemporáneo. Los documentos oficiales expresan la determinación de crear una Universidad comprometida con la sociedad, si bien la realidad muestra que la Universidad está amenazada por el platonismo, la comercialización y el etnocentrismo disciplinario. La Universidad debe

1 <https://www.facebook.com/profile.php?id=100003109107085>

2 www.jardimiquelmartipol.blogspot.com

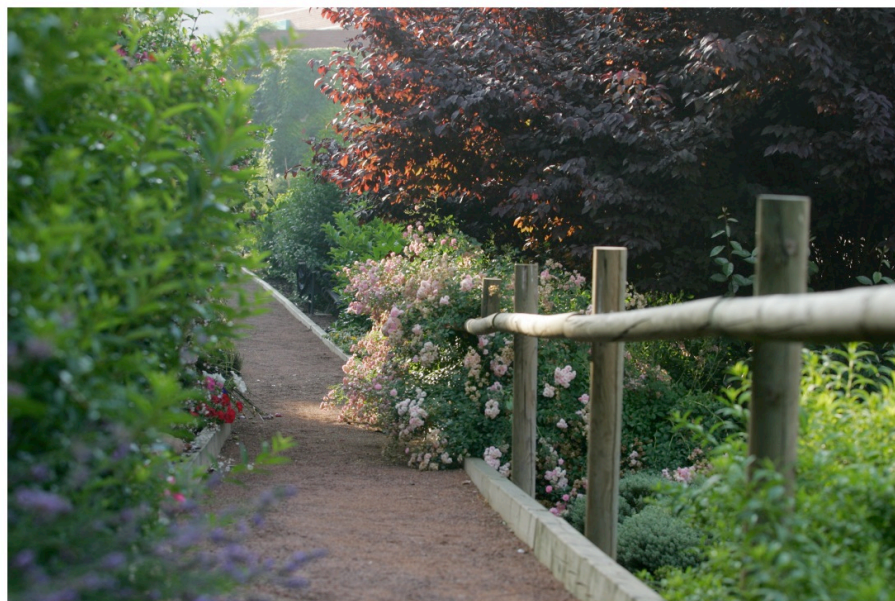
3 <http://www.youtube.com/watch?v=Bu69NRfZ6Y0>

asumir su responsabilidad como institución clave de una sociedad civil entre el Estado y el mercado, como garante de la democracia, la justicia social y la libertad humana. Se impone la educación para una ciudadanía cosmopolita, arraigada en lo local. Para ello es fundamental que los estudiantes sean capaces de entender el contexto social y político que determina sus vidas. El ApS puede ser una estrategia idónea para este cometido. Podríamos definir el ApS como una actividad o programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente necesidades de una comunidad, y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes (Puig, et al, 2006).

El proyecto de ApS Miquel Martí i Pol (Simó 2010, 2011a, 2011b) se inició en 2005 en la Universitat de Vic. En el mismo, los estudiantes han trabajado con personas en situación de exclusión social, por motivos relacionados con la enfermedad mental, la inmigración y/o la pobreza, en la creación y mantenimiento de un jardín abierto a toda la ciudadanía. Las sesiones, donde participan conjuntamente los estudiantes con estas personas, se desarrollan durante 3 horas una vez a la semana. El proyecto ha sido una sinergia entre las instituciones políticas, empresariales, como civiles, coordinadas desde la UVic. Ha tenido las dimensiones de salud, inclusión social, educativa y medioambiental. Los estudiantes además de participar en las sesiones del proyecto de terapia ocupacional (TO) han desarrollado competencias a través de la actividad congresual nacional e internacional, la creación del bloque del jardín y de la exposición *Educando miradas*, así como en la participación en los cursos europeos celebrados en Turquía, Letonia, Bulgaria y Finlandia, relacionados con el proyecto.

Sobre el proyecto se ha desarrollado una tesis doctoral. La palabra y la acción: lucha contra la pobreza, ciudadanía y salud a través de nuevas praxis universitarias (Simó, 2011). Los temas surgidos son: 1) El jardín como un lugar de encuentro con el Otro, encuentro que permite trascender los estigmas y prejuicios: "Los jardineros son un colectivo de la sociedad, ni son incapaces ni responden a los prejuicios que tiene la sociedad". 2) Un aprendizaje académico "Me considero afortunado de haber podido ser partícipe de un aprendizaje coherente con los principios de la TO, en un proyecto de una extrema belleza". 3) Una escuela de ciudadanía: "Creo más en el potencial de las personas y me doy cuenta que los ciudadanos unidos podemos llevar a cabo grandes proyectos para mejorar la comunidad". 4) Impacto positivo en el bienestar de los estudiantes: "(El jardín) consiguió que fuera capaz de cambiar hábitos muy instalados en mí, como mi adicción al tabaco y al hachís". También se han desarrollado diarios compartidos donde se manifiesta el potencial del ApS: "A lo largo de este año hemos estado creciendo juntos, en la cotidianidad de cada día. Con cuidado y delicadeza hemos construido una experiencia conjunta y sincera...".

Este proyecto ha sido reconocido como Buena praxis en la lucha contra la pobreza a nivel europeo, por el tribunal de *Competences for poverty reduction* (Unión Europea), asimismo por la Fundación Bofill, a través de su centro promotor de ApS El proyecto Miquel Martí i Pol ha sido un proyecto piloto. En el mismo han participado desde 2005 más de 50 estudiantes de las antiguas diplomaturas, como desde el año pasado del nuevo Grado de Terapia Ocupacional dentro del EEES. Esta metodología se puede integrar en el nuevo marco académico a las diferentes asignaturas o dentro de los 6 créditos RAC (Reconocimiento de Actividades Culturales y de Cooperación), dentro de la optatividad. Supone una praxis educativa basada en la realidad que garantiza la adquisición de competencias, y responde a la necesidad de trabajar con grupos más reducidos en el aula, de forma presencial, generando nuevos espacios docentes. Puede ser interesante para incluir aspectos del trabajo auto-dirigido, pues podemos solicitar los estudiantes diversas tareas relacionadas con el proyecto. Además responde a las amenazas a la institución universitaria antes apuntadas, como son: el platonismo, al suponer una praxis inmersa en el mundo real; el etnocentrismo disciplinario, al poder ser lugar de encuentro de distintos saberes, la comercialización, al prestar un servicio a los sectores más vulnerables de la comunidad, siendo escuela de ciudadanía. En un momento de crisis como el actual no nos podemos permitir como sociedad el inmenso capital humano e intelectual que hay inactivo en la Universidad. Capital que podemos activar desarrollando una docencia basada en la excelencia y la investigación que dé servicio a la comunidad, recuperando el espíritu fundacional de la Universidad.



Fotografía 1: Jardí Miquel Martí i Pol

Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Z. (2005) *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- BECK, U. (1998) *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- PUIG, J. M.; BATLLE, R.; BOSCH, C. Y PALOS, J. (2006) *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- SIMÓ, S. (2010) Universities and the global change: inclusive communities, gardening and citizenship. En Kronenberg, Pollard: "Occupational Therapy Without Borders II". Oxford (Inglaterra), 357-366.
- SIMÓ S, (2011a) La palabra y la acción. Tesis doctoral en línea, disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/9325>
- SIMÓ, S. (2011b). *Com integrar la docència i la recerca amb les praxis socials i de la salut*. Vic: EUMO Editorial.

Proyecto SOU-esTUtutor: Red de estudiantes tutores al servicio de los compañeros

Mercedes García¹, Elvira Carpintero², Luis Aymá³, Jorge Blanco⁴, Sara Cuarto⁵, Oscar Lao⁶, Víctor León⁷ y Lorena Vázquez⁸

Resumen ⁹

La Facultad de Educación de la UCM encierra un tesoro: el perfil de sus estudiantes, en quienes predominan unos intereses socio-educativo-comunitarios, facilitando que los propios estudiantes estén dispuestos a convertirse en tutores de sus compañeros, haciendo así posible una atención personalizada a la vez que ejercitan competencias profesionales necesarias en su buen desarrollo profesional. El querer unido a una adecuada formación y apoyada a lo largo del proceso de ayuda revierte en positivos resultados tanto en los estudiantes mentores como en los tutelados. Durante el curso 2011-12 un grupo de profesores, licenciados colaboradores y 78 estudiantes se organizan en una red piramidal para desarrollar una comunidad educativa, participativa y cooperativa en la universidad.

Palabras clave

Servicio de Orientación, mentoría entre iguales, universidad, aprendizaje-servicio y Proyecto esTUtutor.

Ubicación de la experiencia

Actividad formativa no obligatoria (2 cr, de Libre Configuración para segundo ciclo de Licenciatura en Pedagogía y Psicopedagogía); y 1,5 cr. para 2º curso de Grado en Maestro Educación Infantil, Maestro Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía).

-
- 1 Mercedes García es profesora en la Universidad Complutense de Madrid. Correo electrónico: mergarci@edu.ucm.es
 - 2 Elvira Carpintero es profesora en la Universidad Complutense de Madrid. Correo electrónico: ecarpintero@edu.ucm.es
 - 3 Luis Aymá es profesor en la Universidad Complutense de Madrid. Correo electrónico: luis.ayma@pdi.ucm.es
 - 4 Jorge Blanco es estudiante/tutor de la Universidad Complutense de Madrid. Correo electrónico: jorge.blanco@estumail.ucm.es
 - 5 Sara Cuarto es estudiante/tutora de la Universidad Complutense de Madrid. Correo electrónico: saracuar@estumail.ucm.es
 - 6 Oscar Lao es estudiante/tutor de la Universidad Complutense de Madrid. Correo electrónico: oscarlao@estumail.ucm.es
 - 7 Víctor León es estudiante/tutor de la Universidad Complutense de Madrid. Correo electrónico: victorleoncarrascosa@estumail.ucm.es
 - 8 Lorena Vázquez es estudiante/tutora de la Universidad Complutense de Madrid. Correo electrónico: lvanguiano@estumail.ucm.es
 - 9 Proyecto financiado por el Ministerio de Educación en el marco del Programa de Atención Integral y Empleabilidad de los Estudiantes Universitarios, convocatoria 2011: CAIE001. Red de cooperación profesorado-estudiantes a través del Servicio de Orientación Universitaria

¿Quién no se ha visto invadido por el miedo, la ansiedad, la confusión o la impotencia al enfrentarse por primera vez a algo? Se trata de temores que son inherentes a nuestra naturaleza humana y que afloran inexorablemente de un modo u otro al enfrentarnos a lo desconocido. Temores que desaparecen cuando aquello que nos era desconocido se torna en familiar.

Por supuesto, y al igual que ocurre en otras primeras veces, el comienzo de la etapa universitaria no es una excepción. Vemos como los días de chapotear en las tranquilas aguas del río escolar quedan atrás, al tiempo que contemplamos con temor la inmensidad del mar universitario; en el que deberemos nadar los próximos años.

Tendremos que enfrentarnos a tiburones, a temporales, a mareas y a otro sinfín de escollos que a priori pueden antojarse imposibles de salvar. Afortunadamente todo mar esconde tesoros, y en el caso de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid éste se encuentra en el perfil de sus estudiantes: personas entregadas y dispuestas a tender una mano amiga a sus iguales con el fin de que este primer trago universitario sea lo menos amargo posible.

Esta especial disposición del alumnado no ha escapado a los ojos del Servicio de Orientación Universitaria (SOU) de la Facultad de Educación, que a comienzos de este año seleccionó y formó a una serie de estudiantes curtidos en la experiencia universitaria para que acompañasen a los alumnos y alumnas de nuevo ingreso en el proceso de adaptación a la vida universitaria, al tiempo que los primeros tuviesen la oportunidad de desarrollar aquellas competencias que en su día aprendieron individualmente en el aula, año tras año.

Naturalmente estos alumnos que fueron seleccionados no se enfrentaban a esta tarea solos, sino que sus acciones se encontraban coordinadas por un grupo de docentes y licenciadas colaboradoras que han actuado a modo de red de seguridad. A este entramado se le bautizó como proyecto SOU-esTUtutor. Una experiencia entre iguales que buscaba reportar beneficios a tres niveles: Facultad de Educación, la cual satisface una necesidad tan legítima como la de que sus alumnos sean atendidos; los alumnos de nuevo ingreso, que ven facilitada su integración en la vida universitaria; y los estudiantes-mentores, que desarrollan y fortalecen competencias que luego serán básicas en su desempeño profesional.

Acotando todo esto, no podemos perder la ocasión de recoger en este escrito el testimonio de una de las alumnas de nuevo ingreso en este curso 2011/2012.

“Llegué bastante nerviosa por eso de ser el primer día y no conocer a nadie y al entrar en el Aula Magna me puse más nerviosa todavía con toda la gente que había. Al aca-

bar la charla e ir a clase, estaba perdida, perdidiiiiisima porque no sabía dónde estaba la clase ni qué íbamos a hacer.

Me chocó bastante ver a 5 profesores (que era lo que creía que erais), ahí estabais los 4 del SOU y Alicia, la de psicología. Cuando empezasteis con la charla, sobre todo cuando empezasteis a hablar del tema de las becas, cuando nos dijisteis que podíamos contar con vosotros para cualquier cosa... “

(Alumna de primer curso)

Conocemos la heterogeneidad del alumnado actual, los nuevos grados, junto a la necesidad de una mejor atención al estudiante y un trato más personal y directo, constituyendo aspectos que hacen imprescindible el establecimiento de las tutorías. Sabemos que los estudiantes no suelen hacer uso óptimo de las posibilidades que se ofertan en las universidades porque “no se sienten partícipes” o no llegan a “conocer” el amplio abanico que puede ofertar la vida universitaria como periodo de formación intelectual y humana, así como su proyección social y profesional.

La idea de establecer un servicio dedicado a la orientación, a la acción tutorial entre iguales, surgió de la importancia y la conveniencia de atender a alumnos de nuevo ingreso desde el principio. Ante la imposibilidad de atenderlos con los recursos que ofrecía la universidad. Decidimos embarcarnos en él contando con un gran apoyo por parte del SOU.

Dicho servicio, fomenta el sentido social de la educación, que debe servir para mejorar la sociedad. Valiéndose de la riqueza humana que poseen todas las universidades, en especial, la Facultad de Educación donde predominan unos intereses socio-educativo-comunitarios, que hace que se actúe en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.

No obstante, nosotros como estudiantes encontramos una gran oportunidad para poder ejercitar competencias tanto personales como profesionales necesarias para nuestro buen desarrollo profesional, desarrollando las buenas prácticas existentes y renovando la vida universitaria de los futuros estudiantes, cambiando la visión natural de las universidades como centros distantes y sin sentido social.

En este sentido, nos proporciona una adecuada formación inicial permitiendo dar respuesta a un problema existente, atendiendo a las necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso, pero a la vez reforzando competencias de los estudiantes mentores. Teniendo la posibilidad de ofrecer cosas que los profesores no pueden. Rompiendo con la relación jerárquica de la educación clásica, ofreciendo una relación horizontal, de igual a igual.

Por todo ello, queremos transmitir nuestra propia experiencia a través de 5 objetivos que hemos seguido a lo largo del proyecto, siendo conscientes de nuestros pequeños baches, problemas surgidos, la capacidad de contacto de cada uno, disposición, compromiso, pero a la vez apoyándonos en los logros de los compañeros, las metas conseguidas, satisfacciones recibidas y el apoyo y formación recibida del SOU.

1. Ser feliz, y tratar de extender esa felicidad al resto. Compartir la acción pedagógica para disfrute propio y tratar de hacer extensible ese disfrute a los demás.
2. Sentir que nuestra función como orientadores facilita la trayectoria tanto educativa como personal de los mentorizados, detectando las necesidades de los mismos y actuar en consideración, dándoles pautas para la resolución de las mismas, con un punto de vista empático.
3. Desarrollar el pensamiento y el conocimiento acorde con la situación universitaria, de modo que se mimen las palabras, la elegancia de pensamiento y por tanto la de discurso.
 - Consideramos la comunicación una herramienta fundamental para un educador. Por ello, uno de los objetivos ha de ser ayudar al aprendizaje significativo desde el principio, aportando ideas que inviten a una reflexión más profunda.
 - Algunas veces, en determinadas situaciones universitarias, se da más importancia al receptor (apelando continuamente su atención y bajando el nivel del discurso) olvidando, en estos niveles, la importancia del mensaje y cómo el emisor proyecta o dota de pasión dicho mensaje, lo que hace que la “calidad” de conocimiento se vea dañada. Por eso, consideramos importante crear unas aptitudes en el nuevo alumnado que le ayuden a desarrollar capacidades óptimas que permitan el libre pensamiento, la independencia y la creatividad.
4. Comprender la orientación como una herramienta fundamental en el ámbito educativo destinada a ampliar tanto nuestras competencias como las de los mentorizados.

El valor de la orientación es fundamental y sobre sus cimientos se ha construido nuestra labor: en todo momento estamos orientando, guiando, ayudando, etc., del modo que creemos más adecuado. Por tanto, no cabe duda que la orientación es una herramienta esencial que debemos saber cómo utilizarla y potenciarla; de ahí, la importancia del objetivo. Objetivo que nos lleva a aprender por nosotros mismos las estrategias de orientación en la actuación como estudiantes mentores y por los propios compañeros de 1º de carrera (tutelados), al recibir nuestra ayuda y paliar sus necesidades.

La experiencia en el proyecto nos ha proporcionado aquellas inquietudes e iniciativas que queríamos explotar, experiencia que nos facilitó el Servicio de Orientación Universitaria (SOU), un grupo de personas que pensaron en aquellos puntos

débiles que presentaba la universidad y decidieron transformarlos en puntos fuertes contando con la colaboración de los estudiantes mentores.

5. Hacer ver a los estudiantes de primer año que la esencia de la universidad va más allá de las cuatro paredes del edificio en el que estudian, siendo ésta, en realidad, similar a un microcosmos repleto de posibilidades esperando a ser aprovechadas.

Si hay algo acerca de la etapa universitaria que se ha repetido hasta la saciedad, es que ésta es un periodo inolvidable, positivamente hablando. Sin embargo, no todo el mundo siente su paso por dicha etapa del mismo modo. Hay personas para las que la experiencia no resultó satisfactoria, pues, a pesar de la motivación inicial, ésta fue tornándose en algo automático, desalmado, e, incluso, gris y tenebroso. Personas que vieron cómo la Facultad pasó de ser algo emocionante, a ser únicamente el edificio en el que tenían que aguantar cientos de horas de clase sin ningún tipo de aliciente. Personas que oían hablar de asociaciones donde uno podía expresar su conocimiento de un modo creativo, de clubes donde concurrían alumnos con aficiones similares, de profesores cuyas tutorías eran deliciosas o de charlas de pasillo que transmitían más que cien clases magistrales pero que, por alguna razón, sintieron que todo esto llegaba demasiado tarde para ellos.

No hay duda de que la razón esencial de asistir a la universidad es la de formarte en un determinado campo con el fin de desempeñar una labor acorde en el futuro; no obstante, la etapa universitaria debería ir más allá y percibirse como algo maravilloso: un tiempo en el que pulirse y definirse tanto intelectual como personalmente; un periodo que, lejos de sentirse como una obligación, se sienta como una suerte; en definitiva, una época que tiene que vivirse a fondo y no pasarse sin más.

Todos los estudiantes que participamos como mentores en este proyecto sentimos, de un modo u otro, que este es el mejor modo de vivir la Universidad y así intentamos transmitirlo a nuestros tutelados, dándoles a conocer nuestra propia experiencia personal, ofreciéndoles las herramientas necesarias para que puedan sacar partido de la suya propia y, en definitiva, haciéndoles ver que la universidad no es solo la institución sino un conjunto de personas que formamos parte de ella; un ecosistema del que ahora ellos también forman parte y en el que tienen mucho que decir y hacer.

Finalizamos este escrito con las palabras del maravilloso Paulo Freire: *“la educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopías”*. Es por ello, que consideramos tan mágica esta experiencia, el nuevo alumnado viene lleno de estos sueños y utopías que poco a poco, puede ser, que se vean minados al toparse con un ambiente cargado de técnica. Nuestra tarea es mantener viva esta pasión a la vez que encontramos significado a todo lo aprendido. La experiencia de poder

ayudarnos mutuamente se hace necesaria. Volviendo a la metáfora, ha de ser una búsqueda continua de pequeños grandes tesoros que no sólo están en el otro sino también en uno mismo. El Ser Humano conlleva el verbo “ser”: ser con uno mismo y ser con y para los demás. Solo mediante esta relación conseguiremos elevar al máximo nuestras potencialidades.

Este proyecto es pedagogía, puesto que pedagogía es todo lo que transforme las dificultades en posibilidades.

Las asignaturas de la modalidad Aprendizaje y Servicio en la Universidad de Deusto

Jorge Canarias¹

Resumen

Las asignaturas de la modalidad *Aprendizaje y Servicio* forman parte del módulo de Formación Humana en Valores, cuyo objetivo es favorecer la formación integral de los estudiantes como personas, profesionales y ciudadanos. Estas asignaturas se orientan al desarrollo de actitudes y valores de apertura a la realidad social en toda su complejidad (especialmente la diversidad social, cultural y religiosa) y de sensibilidad hacia la situación de las personas y comunidades víctimas de la injusticia global y la exclusión social. Su eje central es la participación de los estudiantes en un servicio solidario en organizaciones sociales, acompañado por sesiones de formación e intercambio de experiencias en el aula.

Palabras clave

Aprendizaje y servicio, valores, actitudes y participación social.

Ubicación de la experiencia

Estudios: Todos los grados.

Asignatura: Participación Social y Valores, Desarrollo Global y Migraciones (optativas dentro de una materia obligatoria, 6 cr.).

¹ Jorge Canarias es profesor y coordinador del módulo de Formación Humana en Valores de la Universidad de Deusto (Campus Bilbao). Correo electrónico: jorge.canarias@deusto.es

Realidad a partir de la cual surge esta experiencia

Cuando la Universidad de Deusto se enfrentó hace unos años a la necesidad de preparar los planes de estudio de las titulaciones de grado acomodados a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior se planteó la necesidad de no limitar la formación de sus estudiantes a los elementos estrictamente encaminados a un futuro ejercicio profesional, sino favorecer también desde el ámbito curricular el crecimiento de otras dimensiones de su personalidad. Con ello, además de dar respuesta a las exigencias de la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias, se refuerza una de las características del modelo pedagógico de la Compañía de Jesús: la atención integral a la persona completa del estudiante, rasgo presente ya a mediados del siglo XVI en la obra de Diego de Ledesma, primer director del Colegio Romano, y retomada más recientemente por el anterior Preósito General, P. Peter-Hans Kolvenbach (2008).¹

A este fin se creó un módulo común a todas las titulaciones, 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 incluye junto a elementos comunes (introducción a la reflexión ética, ética cívica) 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 – agrupadas en tres modalidades: *Humanismo y Sociedad*, *Diálogo Interreligioso y Aprendizaje y Servicio*–, de las que debe elegirse una. Todas las asignaturas comparten el objetivo de facilitar que los estudiantes desarrollen actitudes y valores de apertura a la realidad social en toda su complejidad (especialmente la diversidad social, cultural y religiosa) y de sentido ético.

Cada una de esas asignaturas trata de lograr ese objetivo trabajando sus competencias y contenidos específicos. Las de la modalidad Aprendizaje y Servicio se centran en la sensibilidad hacia la injusticia global y la exclusión social y la situación de las personas víctimas de esa realidad. Para ello toman como eje la participación de los estudiantes en un servicio solidario en organizaciones sociales (cien horas a lo largo de todo el curso), acompañado de sesiones de formación e intercambio de experiencias en la Universidad, de trabajo personal y de la elaboración de una memoria que recoja la experiencia del estudiante y su reflexión sobre ella.

1 Para una exposición de los fines de la enseñanza universitaria desde la perspectiva jesuita y las características de este modelo, véase M. Agúndez Agúndez S.J. (2008) “El paradigma universitario Ledesma–Kolvenbach” en *Revista de Fomento Social*, 63, 603-631.

Las asignaturas de esta modalidad 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.

Personas e instituciones implicadas

La puesta en marcha de estas asignaturas se ha visto facilitada de una parte porque corresponde a una apuesta institucional de la Universidad de Deusto, y de otra por el hecho de que no partir de cero, puesto que existía ya una experiencia anterior de varios cursos con la asignatura de Participación Social y Valores en las titulaciones de licenciatura en Psicología y diplomatura en Educación Social. Ese trabajo previo ha servido de plantilla sobre la que diseñar las nuevas asignaturas, y además algunas profesoras que impartían la asignatura antigua han pasado al equipo que se ocupa de las nuevas.

Conviene recalcar que la responsabilidad de acompañar a los alumnos es compartida por un equipo docente, actualmente compuesto por diez profesores en el campus de Bilbao y seis en el de Donostia-San Sebastián. Cada profesor-tutor trabaja más directamente con un grupo de 12-16 alumnos.

Los alumnos provienen de todas las titulaciones que se imparten en la Universidad de Deusto, salvo Teología, Educación Infantil y Educación Primaria. La demanda ha superado todos los años la oferta de plazas, limitada en la práctica por la disponibilidad de centros que acojan a los estudiantes.

Curso	Campus	A+S	PSV	DGM
2010-2011	Bilbao	123	88	35
	San Sebastián	72	41	31
	Total UD	195	129	66
2011-2012	Bilbao	149	104	45
	San Sebastián	77	59	18
	Total UD	226	163	63
2012-2013*	Bilbao	165	115	50
	San Sebastián	71	50	21
	Total UD	231	165	71

Tabla 1. Alumnos de la modalidad Aprendizaje y Servicio por curso, asignatura y campus.

* Alumnos admitidos que podrán formalizar matrícula en estas asignaturas el próximo curso

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 del centro que supervisa la actividad de los estudiantes y participa en la evaluación.

Se da gran importancia al intercambio de experiencias de los alumnos en los grupos de reflexión, ya que las actividades en las que toman parte son muy diversas, y no todas suponen trato directo con las personas usuarias de los servicios de las entidades.

Algunos resultados

- El grado de satisfacción manifestado por los participantes (alumnos, centros y profesores) es alto y los resultados académicos son buenos.
- El proceso vivido nos lleva a caer en la cuenta de que no somos autosuficientes: la Universidad no puede facilitar a sus estudiantes esta experiencia sin la colaboración de los centros y organizaciones.
- Los estudiantes entran en contacto con aspectos de la realidad quizá desconocidos o a los que no se presta debida atención: realidades también de sufrimiento y de injusticia (desigualdad); realidad compleja y diversa en lo social, en lo cultural y religioso.
- La experiencia de ese contacto con la realidad resulta ambivalente: unas veces destruye los estereotipos y otras los refuerza. Ello hace necesarios la información contrastada, el diálogo en el grupo y la reflexión sobre la propia experiencia.
- Parece importante que la colaboración de los estudiantes resulte una aportación efectiva a la labor de las organizaciones (que lo que hagan sea útil) y que ellos mismos lo perciban así, de manera que descubran el valor de la participación organizada para dar respuesta a las necesidades y problemas sociales.
- Cuando el conjunto de la asignatura se lleva a cabo bien puede tener un efecto multiplicador, desde el momento que cada estudiante es un agente que cuenta con una opinión propia, informada y crítica frente a los discursos más habituales acerca de la diversidad, de la integración y la exclusión social o del fenómeno de la inmigración.

Horizonte de futuro

Como se ve, parece que la experiencia tiene buena acogida, pero es importante que el conjunto del módulo de Formación Humana en Valores y el programa de estas asignaturas se consolide y desarrolle. Hay un límite a las plazas que se pueden conseguir, a los alumnos que resulta posible acoger. Debe evitarse el riesgo de aceptar cualquier actividad y el de quemar a las entidades con las que colaboramos a base de bombardearlas con demandas.

La existencia de estas asignaturas puede favorecer la extensión de la metodología de Aprendizaje y Servicio a otras. Este curso se ha llevado a cabo una experiencia de colaboración con la fundación Fiare (banca ética) en la que participan estudiantes del ámbito de empresariales (Administración y Dirección de Empresas y Derecho con la especialidad económica). En la medida en que estas experiencias resulten satisfactorias y se difundan es más fácil que otros profesores se animen a introducir la metodología en sus asignaturas, e incluso que los propios alumnos lo demanden. Asimismo se puede intentar hacer extensivo el modelo a las prácticas pre-profesionales y a los proyectos de fin de grado.

Referencias bibliográficas

AGÚNDEZ, S. J. (2008) "El paradigma universitario Ledesma–Kolvenbach" en *Revista de Fomento Social*, 63, 603-631.

El aprendizaje-servicio para la transformación como espacio de intersección Universidad-Escuela-Comunidad

Domingo Mayor¹, Teresa García² y M^a Socorro Sánchez³

Resumen

El *Programa Socioeducativo para la recuperación de El Ingenio* es una acción socioeducativa articulada por proyectos de aprendizaje servicio transformador, que concibe la educación como cruce de caminos donde interviene el alumnado de los centros educativos, de la universidad, representantes de entidades sociales y distintos profesionales de diferentes recursos públicos: educación, salud, vivienda, empleo, universidad. Dicho Programa se está construyendo y desarrollando en un barrio marginal de Almería –El Puche- a partir de las necesidades y demandas de las personas que habitan en el barrio y tiene, entre otros objetivos, promover la construcción de aprendizajes múltiples y multidireccionales para favorecer la apropiación de un espacio público con el fin último de empoderar a la población para que ésta sea quien transforme su propia realidad desde una ciudadanía activa y crítica. La metodología es la investigación- acción participativa y crítica, formando permanentemente parte del proceso la evaluación cualitativa. A partir de ésta se han detectado fortalezas, debilidades y propuestas de mejora, que son la base para el diseño de nuevas acciones comunitarias.

Palabras clave

Proyecto comunitario, investigación-acción participativa y crítica, aprendizaje servicio transformador, empoderamiento y formación del profesorado.

Ubicación del proyecto

Estudios: Grado de Educación Primaria.

Asignatura: Trabajo interdisciplinar de las asignaturas Globalización e Interdisciplinariedad y Organización del Centro Escolar en la especialidad de Educación Primaria de Magisterio; Didáctica y Organización de la Educación Primaria; Innovación Educativa y Sociedad, Familia y Escuela en el primer curso de la Titulación del Grado de Maestro y Maestra de Educación Primaria; y Didáctica General, Conocimiento del Medio Social y su Didáctica, Didáctica de la Matemática y Didáctica de la Expresión Plástica de la Diplomatura de Magisterio de Educación Primaria (todas ellas troncales de 6 cr.).

1 Domingo Mayor es doctorando y educador social del Ayuntamiento de Almería. Correo electrónico: lamarencendida@hotmail.com

2 Teresa García es profesora en la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Almería. Correo electrónico: tgarcia@ual.es

3 M^a Socorro Sánchez es profesora en la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Almería. Correo electrónico: msmoran@ual.es

El orden de la autoría no refleja nivel de implicación, ya que la comunicación ha sido pensada, escrita y revisada conjunta y colaborativamente.

El *Programa Socioeducativo*¹ para la recuperación de El Ingenio²-El Puche³ es un proyecto elaborado⁴ por la Mesa Comunitaria que se inicia en el curso académico 2010/2011, con el objetivo último de diseñar colectivamente una plaza como lugar de encuentro y convivencia intercultural e intergeneracional para el ocio, la educación, la cultura, etc. y favorecer, al mismo tiempo, la cohesión social y un entorno saludable; con la intención de satisfacer las demandas y necesidades de la población, ya que éste carece de espacios comunes para tal fin, y solventar, asimismo, uno de sus problemas permanentes: el cuidado corresponsable de los espacios públicos y sus condiciones higiénico sanitarias. Dicho objetivo adquiere su sentido en el proceso para la consecución del mismo, un proceso que busca la apropiación de un espacio público –El Ingenio- para el empoderamiento de sus habitantes, así como de los distintos agentes participantes en el Programa, tomando conciencia de la realidad para transformarla desde el ejercicio de una ciudadanía crítica y activa. En definitiva, la construcción colectiva de un empoderamiento comunitario, endógeno y participativo a través de la construcción y desarrollo de una democracia comunitaria desde la base, constituyéndose y transitando por los cultivos sociales (Calle, 2011), que han y van conformando redes en la generación de espacios y relaciones para satisfacer unas determinadas necesidades básicas colectivas (culturales, formativas, expresivas, políticas y medioambientales) a partir de los procomunes, de los vínculos –iniciales y generados en el transitar- bienes y reglas compartidas. Necesidades en las que confluyen las propias de la diversidad de los colectivos participantes en el Programa: docentes y alumnado de diferentes niveles educativos, agentes socioeducativos, habitantes del barrio....

Una de las necesidades básicas como profesoras de la universidad en la titulación de Magisterio de Educación Primaria –ahora Grado- es vincular dialógicamente teoría crí-

-
- 1 Intervienen cinco centros educativos (Escuela Infantil La Alcazaba, C.E.I.P. Josefina Baró, C.E.I.P. El Puche, Instituto Río Andarax y la Sección de Educación Permanente El Puche), un grupo de profesoras y alumnado de la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Almería, Centro de Salud El Puche, Oficina de Rehabilitación de EPSA-El Puche, Escuela de Economía Social, CAPI-Alcalá, el Movimiento por la Paz y el Desarme, Asociación de mayores S. Pedro y S. Pablo, y la Asociación 3 culturas.
 - 2 El Ingenio es un espacio público abandonado donde se encuentra una puerta monumental que data de 1.885 y emblemática por su historia.
 - 3 El Puche es un barrio en la zona Este de Almería. Aproximadamente tres cuartas partes de su población son migrantes, el resto se divide entre población gitana y no gitana. Sus habitantes sufren las dificultades, problemas y consecuencias que generan la exclusión y marginación social.
 - 4 Por miembros de la Mesa Comunitaria El Puche, y negociado por los distintos integrantes que la componen. La Mesa Comunitaria se crea en 2008 como una estructura organizativa de carácter comunitario y de trabajo coordinado, donde participan representantes de entidades sociales, profesionales de los recursos públicos, docentes y alumnado de la Facultad de CC. de la Educación y vecinos y vecinas del barrio. Es un espacio de trabajo, de análisis, discusión, reflexión, y decisión colectivo para la transformación del barrio.

tica y práctica en un proyecto político de formación docente para la concienciación y transformación de las escuelas como espacios apropiados por parte de la comunidad para el desarrollo de proyectos educativos contrahegemónicos, sustentados en los principios de democracia participativa y de justicia educativa y social. Cubrir dicha necesidad requiere de otro modelo formativo universitario, situado en lo que Zeichner (2010) denomina el tercer espacio, un espacio híbrido, resultante de la intersección y del punto de convergencia entre universidad-escuela-comunidad. Escenario donde se contextualizan los aprendizajes –en y para la comunidad- y que son provocados por una colectividad de formadores que integran conocimiento académico con saberes, prácticas, destrezas, habilidades, etc. de maestros y maestras, agentes socioeducativos, vecinos y vecinas... para la acción transformadora. Acción que va empoderando no sólo a los colectivos que habitan y trabajan en el barrio, sino también al profesorado y alumnado universitario como agentes de cambio tanto de los centros educativos como de la comunidad para combatir las desigualdades por sexo, clase social, etnia...

Este espacio se está constituyendo en el marco del Programa a través de la investigación acción participativa y crítica, concretándose por medio de proyectos de aprendizaje servicio de carácter transformador, en el que la evaluación guía las acciones comunitarias, puesto que la entendemos como un proceso participativo y formativo que tiene, entre otros propósitos, fomentar la implicación y el compromiso de los y las participantes en la mejora de las acciones emprendidas. Un proceso social de “negociación-consenso entre las diferentes necesidades, expectativas y cosmovisiones de las personas, y lo suficientemente emergente y flexible para evolucionar y adaptarse a las circunstancias y necesidades concretas de los contextos evaluativos” (Cabrera, 2007: 387). Así, la evaluación va conformando y nutriendo los cultivos sociales en un proceso de formación permanente del alumnado universitario que se vincula al Programa con la participación en la estructura organizativa de éste –Plenarios y Comisión de Educación- en dos momentos claves:

1. Antes de la acción en diferentes encuentros, tanto en la universidad como en los centros educativos, en los que se abordan los objetivos y antecedentes del Programa, el conocimiento relativo al contexto en el que va a intervenir –El Ingenio, el barrio y sus recursos-, ejes temáticos y metodología –salud física, emocional y ambiental, participación, aprendizaje servicio transformador-, generando ámbitos para la deliberación, la reflexión y la generación de propuestas compartidas que se plasman en los prediseños de proyectos de aprendizaje servicio por ciclos, elaborados con las aportaciones de todos los agentes implicados en el Programa, y en los que se vinculan los objetivos de éste con los contenidos curriculares de los distintos niveles educativos –infantil, primaria, secundaria y universidad-.

2. En la acción directa en las aulas un día a la semana, tras la planificación conjunta con el grupo de alumnado universitario –3 ó 4- que interviene en cada una de las clases y la maestra o maestro, y en la que se va concretando la propuesta didáctica de los prediseños de los diferentes proyectos de aprendizaje servicio, partiendo de las necesidades e intereses de los niños y niñas que integran cada aula.

El proceso de investigación acción seguido hasta el momento por todas las personas implicadas en el programa, ha supuesto sin lugar a dudas, una excelente oportunidad en el proceso de construcción de las fortalezas del mismo. Al mismo tiempo, que hemos aprendido a resolver las dificultades que entraña un proyecto tan complejo en cuanto a la emergencia de problemas, contradicciones, miradas, expectativas e intereses diferentes..., se han ido generando nuevas acciones y estrategias para poder resolver las situaciones que han ido apareciendo a lo largo del camino recorrido. Entre las fortalezas podemos señalar las siguientes:

En primer lugar, en este momento histórico marcado por la eficiencia, competitividad, la rentabilidad e individualismo, tratar de promover la función emancipadora de la Educación, el trabajo directo con la comunidad, la práctica reflexiva, el desarrollo del diálogo de saberes, en definitiva, el compromiso social de la universidad, que se vincula con la escuela y la comunidad hacia la búsqueda del bien común colectivo, nos parece una de las grandes fortalezas del programa.

En segundo lugar, destacamos la relevancia de la participación en un proyecto común en permanente construcción, donde todas las personas colaboran y deciden creando espacios de reflexión colectiva que genera cambios en las prácticas profesionales, ideas, conceptos... de los distintos colectivos y aumenta la confianza de las personas en sí mismas.

En tercer lugar, resaltamos que el carácter innovador del programa posibilita otro modelo de formación inicial del profesorado donde se interrelaciona teoría-práctica, no reduciéndose al aula e institución universitaria, sino que se amplían los contextos de formación (centros educativos, centro de salud, mesa comunitaria), teniendo múltiples formadores (profesoras de la universidad, maestras y maestros, trabajadora social, médica, educador social...).

Por último, reconocemos como fortaleza el haber llegado a entender el aprendizaje servicio con carácter transformador, no solo reparador, así como los aprendizajes de coordinación, colaboración y trabajo en grupo, con carácter interdisciplinar. Como docentes la participación en el Programa nos ha posibilitado realizar acciones de servicio encaminadas a:

- Ofrecer al alumnado universitario oportunidades formativas contrahegemónicas para la reconstrucción democrática de la cultura escolar y contribuir a la mejora y la transformación social del barrio y de la escuela.
- Fomentar la salud comunitaria como escenario para la prevención de enfermedades físicas, mentales, comportamientos incívicos y la violencia.
- Desarrollar prácticas educativas innovadoras, problematizando la realidad social y educativa.

Por otra parte, profesorado y alumnado como agentes de los proyectos de aprendizaje servicio hemos aprendido –y estamos aprendiendo- a trabajar de forma cooperativa, participativa e interdisciplinar; a conectar mejor teoría y práctica; a indagar sobre cuestiones de aprendizaje servicio y su conexión con un modelo de formación inicial emancipador, a través de la investigación acción participativa; a negociar, a tener en cuenta, comprender y reconocer al “OTRO”; a ser conscientes de nuestros temores y dudas; a cuidar las relaciones interpersonales, lo cual ha generado mayores vínculos entre las profesoras y el alumnado, ha permitido establecer nuevos lazos afectivos con las personas de los diferentes colectivos que participan en el Programa; y a tener otra mirada en relación al barrio de El Puche.

En esta comunidad de saberes compartidos que vamos conformando, las debilidades nos señalan los nudos, dudas y conflictos que estamos atravesando como grupo, y nos plantean nuevos interrogantes y retos en este proceso dialógico dirigido a desvelar la realidad para poder transformarla.

Algunas de las debilidades que han emergido a lo largo del proceso y que se han convertido en ejes de reflexión para construir colectivamente propuestas de mejora son:

- La escasa participación comunitaria de base dificulta la proyección en el barrio.
- Propuestas de mejora (en adelante PM): promover la participación de las familias en el conjunto de las actividades, detectar las potencialidades de la población y favorecer su inclusión en las acciones socioeducativas, creación de una revista electrónica, planificar actividades de difusión interna/externa en los proyectos.
- La falta de espacios/tiempos para profundizar en la reflexión colectiva sobre conceptos y metodologías claves en el marco del Programa: participación, democracia, comunidad de aprendizaje y de cambio.
- PM: presentar un proyecto de investigación a la Consejería de Educación. Creación de un espacio –“tertulia”- de reconstrucción crítica desde las distintas miradas.

- El escaso tiempo dedicado a la intervención del alumnado en el aula y las resistencias o “miedos” por parte de un sector del profesorado para integrar el Programa con el currículum establecido.
- PM: promover la participación de maestros y maestras en las sesiones de formación inicial. Establecer criterios para la participación en el programa. Mayor seguimiento de la participación del alumnado de la universidad.
- La dificultad de coordinación entre los distintos agentes.
- PM: creación de un blog que recoja el conjunto de las experiencias, banco de conocimientos. Participación de las maestras y maestros en las reuniones de la Mesa Comunitaria. Promover el intercambio a través del correo electrónico.
- Las inercias, la burocracia, la mercantilización de la universidad y la balcanización del profesorado dificulta, entre otras, la interdisciplinariedad, la vinculación teoría-práctica y generar otro modelo formativo.
- PM: creación de un grupo de innovación docente.
- La escasa implicación del CEP (Centro de Profesorado) y de otras administraciones públicas.
- PM: seguir difundiendo la cultura de la corresponsabilidad entre los distintos agentes comunitarios: población, profesionales de distintos ámbitos y administración. Poner en valor los logros alcanzados. Contactos con los distintos responsables de las administraciones públicas.

Referencias bibliográficas¹

- CABRERA, Flor (2007) “Elaboración y evaluación de programas de educación para la ciudadanía” en *Bordón*, 59 (2-3), 375-398.
- CALLE, Ángel (2011) “Aproximaciones a la democracia radical” en CALLE, A. (ed.) *Democracia radical*. Barcelona: Icaria, 15-51.
- ZEICHNER, Ken (2010) “Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad” en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 123-149.

1 Hemos seguido las normas establecidas por la organización, excepto la que se refiere a citar exclusivamente con la inicial del nombre, con el fin de evitar un uso sexista que contribuye a invisibilizar las aportaciones de las mujeres al conocimiento.

Bloque III

*Experiencias de ApS
en las Prácticas, TFG,
Máster y Posgrado*

El “Plan A”¹

Julieta Roitman² y Maria Abando³

Resumen

“Plan A” es un proyecto de diseño de una cocina solar a partir de una antena parabólica reutilizada. Se trata de una alternativa sostenible que permite el máximo aprovechamiento energético del sol; además, su bajo coste de producción la hace asequible a las personas de los países en vías de desarrollo. Los primeros beneficiados de este proyecto serán los habitantes de la aldea Namala-Guimbala, en la región Círculo de Kayes (Malí, África), en colaboración con Fundació Balcat Solidaris (<http://www.balcat.org>) y Eurohelper Solidaria (<http://www.eurohelper.org>).

Abstract

“Plan A” is a design for a solar cooker, made with a recycled satellite dish. This is a sustainable alternative that enables maximum energy efficiency of the sun; in addition, its low production cost makes it affordable to people in developing countries. The first beneficiaries of this project will be the inhabitants of the village Namala-Guimbala, in the region of Circle of Kayes (Mali, Africa), in collaboration with Foundation Balcat Solidaris and Eurohelper Solidarity.

Palabras clave

Sostenibilidad, diseño social, cocina solar, diseño de producto.

Ubicación de la experiencia

Estudios: Diseño (enseñanzas artísticas superiores LOGSE).

Asignatura: Proyecto Final de Carrera (3 créditos), especialidad de Diseño de Producto.

1 Agradecimientos a Susana Pino Pérez, Francisco Rodrigo Sandoval, Luís Coll Bucher, Maria del Pilar Rovira Serrano y Rebecca Corinne Carter.

2 Julieta Roitman es alumna de proyecto final de carrera 2012. Correo electrónico: pinturamdp@hotmail.com

3 Maria Abando es profesora y tutora del trabajo. Correo electrónico: mabando@escoladisseny.com. Escola Superior de Disseny de les Illes Balears: <http://www.escoladisseny.com>

El “Plan A” de Julieta Roitman

«Lo mejor que cada uno puede aportar al mundo, es uno mismo»
Paul Claudel, escritor y diplomático francés (1868-1955)

Aunque habitualmente se hable del “Diseño para todos” o “Diseño Universal” en un contexto de accesibilidad, movilidad reducida o discapacidad..., hay que tener en cuenta que la marginación, la inmigración, la diversidad, la solidaridad y la integración, etc., también son temas que preocupan (o, al menos, deberían preocupar) a la hora de proponer no sólo un “**Diseño para todos**”, sino también un “**Diseño Social**”, un término relacionado y utilizado por primera vez por el diseñador y educador austríaco-norteamericano Víctor Papanek (1927-1998).; se trata de **diseños que resuelvan problemas humanos y contribuyan al bienestar de la sociedad.**

Fruto de un profundo compromiso y deseo personal de querer aportar mis conocimientos sobre el diseño de producto a quienes más lo necesitan, he presentado un proyecto final de carrera de Diseño de Producto para África. Nada cambia, si uno no siente la necesidad de hacerlo; entonces, ¿por qué no contribuir y colaborar a mejorar la realidad?. La idea del proyecto es crear un objeto para cubrir necesidades básicas del pueblo africano, porque no es suficiente con tener ideas, sino que hay que hacer algo con ellas. De hecho, me planteé materializar las ideas que desarrollaré en este proyecto en soluciones viables, con el único propósito de intentar ayudar a mejorar el desarrollo cotidiano y de subsistencia, en el que se halla inmersa África.

Antes de desarrollar el proyecto, a finales de noviembre de 2011 visité Namala-Guimbala para **obtener *in situ* información real**, porque es poco práctico diseñar un producto sin haber compartido su realidad, analizado su cultura, costumbres o necesidades concretas: **No se puede diseñar un objeto que pretenda ayudar sin tener conocimiento del contexto al que se destina y, en este sentido, África representa un claro ejemplo de carencias vitales de primer nivel** resultado de un considerable atraso económico-social: como es el ejemplo de la presencia de analfabetismo, hambre, escasa expectativa de vida, falta de cuidados sanitarios, entre otros.

“**Plan A**” es un proyecto de diseño de una cocina solar construida a partir de una antena parabólica reutilizada. La leña no es gratis, tiene un coste para el medio ambiente y para la salud de las personas. Por el contrario, el sol es una alternativa natural, inagotable, limpia y gratuita. “**Plan A**” consiste en ofrecer una alternativa para que la sociedad pueda cocinar sin tener que depender única y exclusivamente de la leña y del carbón vegetal, con el fin de evitar la contaminación ambiental y reducir la deforestación.

Cuando hablamos de reducir las emisiones con efecto invernadero, no pensamos que nuestra vida esta llena de actos cotidianos que las provocan: Cocinar con leña, es uno de ellos, y la cocina solar es la respuesta al problema. **Representa una solución tecnológica alternativa para que en una media de 250 días al año la cocción de los alimentos sea limpia y sin malgastar la leña.**

Namala-Guimbala tiene un **enorme potencial en términos de fuentes de energía nuevas y renovables, en particular la energía solar.** Con una temperatura ambiental relativamente alta (30°C de media) y un potencial solar promedio de 5,5kWh/m² al día, esta zona puede aspirar a aprovechar al máximo este recurso natural perenne con el fin de detener, o al menos reducir considerablemente, el agotamiento de los recursos forestales.

Se puede cocinar con la energía solar, pero no basta con poner simplemente una olla al Sol. Para cocinar **se requiere un artefacto especialmente diseñado,** que transforme la radiación solar en suficiente calor a través de su concentración (cocina solar parabólica) o acumulación (horno solar) o ambos (cocina solar mixta).

Para que la **cocina solar de concentración** (la que mejor se adapta a la forma de cocinar del pueblo africano) posea el máximo rendimiento, es necesario que la **pantalla de captación** de rayos sea de forma parabólica, una forma determinada por el **principio de reflexión**, que explica que la **parábola** es la forma más eficaz de concentrar los rayos solares en un punto o **foco**. Como que no es necesario que la superficie parabólica esté descrita a partir de un círculo, y dada las claras ventajas de otras formas geométricas, nos quedamos, pues, con las **superficies parabólicas generadas por simetría axial (perímetro elíptico)**; por lo que la cocina solar será de concentración, con una pantalla parabólica creada a partir de una elipse, con el foco fuera del plato.

La cocina solar necesita una superficie reflectante y esto se consigue con papel de aluminio, espejos o vidrio (materiales costosos que necesitan un proceso de manipulación previa); tampoco existen en el mercado pinturas metalizadas reflectantes (efecto espejo). Llegado a este punto me doy cuenta de **por qué añadir, si se puede quitar,** este es el **“Plan A”:** **Lijando y puliendo el plato de la parabólica se consigue una superficie reflectante con las mismas propiedades que cualquier cocina solar comercial o artesanal.**



Fotografía 1. Antena parabólica reciclada

Fotografía 2. Proceso de pulido de la antena

Fotografía 3. Sistema pantalla-soporte

Para continuar con el estudio de las cocinas solares es necesario comprender el recorrido del sol respecto de la Tierra. Gracias a un programa desarrollado por *Solar Radiation Monitoring Laboratory* (<http://solardat.uoregon.edu/>, University of Oregon) se pueden realizar los cálculos de la irradiación solar en Malí, simplemente hay que introducir la latitud y longitud del país. El “Sun path chart program” (<http://solardat.uoregon.edu/SunChartProgram.html>) proporciona la carta solar cilíndrica, lo que simplifica mucho la comprensión del funcionamiento de la parábola respecto de la posición del sol.

La radiación solar en la tierra por metro cuadrado es de 1.000 Watios. Si la pantalla parabólica escogida mide 96 cm de diámetro mayor y 86 cm de diámetro menor, o lo que es lo mismo, tiene una superficie de 648 m², representa una potencia de calor de 648 Watios. Para cocinar bastan 600 Watios, con lo que la pantalla elegida es suficiente pa-

ra una cocina solar. De todas maneras hay que tener en cuenta que, cuanto mayor sea la superficie, mayor captación de rayos y mayor potencia calorífica.

El proyecto tiene como premisa la simplicidad en su realización, de manera que puedan ser los propios usuarios los que puedan construir su cocina solar. **El coste de la tecnología es nulo**, porque incluso se puede pulir la parabólica con la propia arena. Es más, pensando en la tecnología necesaria para construir la cocina solar, resulta más cómodo para el usuario una cocina solar de una pieza, puesto que las cocinas solares por piezas necesitan uniones, maquinaria especial para sellar las uniones y energía para hacer funcionar la maquinaria, cosa que no siempre está disponible.

Es importante y necesario que la cocina solar se fabrique con materiales autóctonos, además todos sus componentes esenciales (pantalla parabólica, soporte para la pantalla y soporte para el recipiente de cocción) deben realizarse de “bajo coste”, incluso si es posible a “coste 0”.

Si la pantalla de captación de los rayos solares se realiza con una **antena parabólica de televisión en desuso**, se revaloriza su función, otorgándoles una nueva vida a este objeto. De esta manera conseguimos que el producto pueda perfectamente fabricarse con **materiales autóctonos** lo suficientemente **asequibles** como para que la población más pobre del mundo pueda permitírselos. Además, se trata de un producto que **puede repararse fácilmente**, sin ayuda externa.

Se trata de **diseñar para la durabilidad y no para la obsolescencia**, puesto que los diseñadores también son responsables de los productos que diseñan y eso debería reflejarse en las necesidades que satisfacen, en los materiales que se emplean, la tecnología que se utiliza y en los residuos que generan. **“Plan A” no genera ningún residuo, todo lo contrario, aprovecha al máximo los residuos que otros generan.**

La introducción de una cocina solar en un estilo de vida tan diferente como el africano, supone un gran avance histórico para esta comunidad, y lo es en todos los frentes: salud, economía, sociedad, educación,...sin contar el beneficio que se hace al medio ambiente y que también repercute en ellos de manera favorable, al ser un camino hacia la sostenibilidad con nuestro entorno.

La cocina solar no es una solución definitiva, pero si representa una alternativa real a problemas muy graves que dificultan la vida de millones de personas, mujeres y niños en su mayoría, y ponen en serio peligro el equilibrio medioambiental de su espacio vital con la tala indiscriminada de árboles, por ejemplo.

Los primeros beneficiados de este proyecto serán los habitantes de la aldea Namala-Guimbala, en la región Círculo de Kayes (Malí, África), en colaboración con Fundació Balcat Solidaris (<http://balcat.org>) y Eurohelper Solidaria (<http://www.eurohelper.org>).

La Clínica Jurídica Ambiental: Aprendizaje servicio en el ámbito del Derecho en la Universitat Rovira i Virgili

Aitana de la Varga¹, Maria Marquès² y Víctor Merino³

Resumen

En el ámbito jurídico, la Clinical Legal Education o formación jurídica clínica es una metodología de aprendizaje extendida internacionalmente que comparte los principios del aprendizaje-servicio, hasta el punto de ser considerada un movimiento global de justicia social. La primera experiencia de clínica jurídica en el Estado español se realiza en la Universitat Rovira i Virgili en el curso académico 2002-2003 en el ámbito del Derecho penitenciario. A partir del curso 2005-2006, comienza a funcionar una segunda experiencia de ApS en la Facultat de Ciències Jurídiques: la Clínica Jurídica Ambiental, integrada en el Centro de Estudios de Derecho Ambiental de Tarragona (CEDAT) de la URV, configurada como asignatura obligatoria del Máster Universitario en Derecho Ambiental. Los servicios de la Clínica pueden ser solicitados por las entidades, instituciones, ONG u otros colectivos, cuya finalidad sea la consecución del interés general. El tipo de servicio que prestan los estudiantes, bajo la tutorización de un equipo docente interdisciplinar, es la redacción de dictámenes e informes jurídicos, la redacción de propuestas normativas de ámbito local y la conciliación y mediación ambiental. Hasta el curso 2011-2012, la Clínica ha trabajado en 35 casos, algunos de ellos de carácter internacional.

Palabras clave

Clínica jurídica, Derecho, Derecho ambiental, Aprendizaje servicio, transversalidad.

Ubicación de la experiencia

Clínica Jurídica Ambiental, Prácticas Externas.

1 Aitana de la Varga es profesora de Derecho Administrativo de la Universitat Rovira i Virgili y miembro de la Clínica Jurídica Ambiental. Correo electrónico: aitana.delavarga@urv.cat

2 Maria Marquès es profesora de Derecho Penal de la Universitat Rovira i Virgili y directora de la Clínica Jurídica Ambiental. Correo electrónico: maria.marques@urv.cat

3 Víctor Merino es profesor de Filosofía del Derecho de la Universitat Rovira i Virgili y miembro de la Clínica Jurídica Ambiental. Correo electrónico: victor.merino@urv.cat

Introducción

Esta comunicación tiene por objetivo la presentación de la experiencia de la Clínica Jurídica Ambiental de la Universitat Rovira i Virgili (URV). En el ámbito del Derecho, la *Clinical Legal Education* o formación jurídica clínica es una metodología de aprendizaje extendida internacionalmente que participa de los principios del aprendizaje-servicio, hasta el punto de ser considerada un movimiento global de justicia social como puede comprobarse en la reciente obra colectiva “The Global Clinical Movement. Educating Lawyers for Social Justice”, editada por Frank S. Bloch con la participación de más de cincuenta autores de todo el mundo.

Contexto

La primera experiencia de clínica jurídica en el estado español se llevó a cabo en la URV durante el curso académico 2002-2003 en el ámbito del Derecho penitenciario y con la colaboración del Centro Penitenciario de Tarragona. Los buenos resultados de la experiencia, que se aplicó todavía dos cursos académicos más, y el reconocimiento que supuso la concesión de la Distinción Jaume Vicens Vives a la Calidad Docente Universitaria de la Generalitat de Catalunya en 2003, animó a un grupo de profesores del Departamento de Derecho Público a diseñar una segunda experiencia de ApS en la Facultad de Ciencias Jurídicas que aportara como elemento innovador respecto a la primera experiencia jurídica clínica, el enfoque transversal en el aprendizaje del Derecho. Así nació la Clínica Jurídica Ambiental en el curso académico 2005-2006, hoy integrada en el Centro de Estudios de Derecho Ambiental de Tarragona - CEDAT (<http://www.cedat.cat>) de la URV y configurada como asignatura obligatoria del Master Universitario de Derecho Ambiental, postgrado que cuenta con alumnos de distintas nacionalidades, por más que la colaboración con la Clínica no se encuentra limitada a los alumnos y las alumnas de esta asignatura sino que admite la participación de otros estudiantes, como pueden ser los del Grado de Derecho en el contexto de la asignatura Prácticas Externas.

Objetivos formativos

Son objetivos formativos de la Clínica Jurídica Ambiental:

- El aprendizaje interdisciplinar del Derecho Ambiental.
- La integración entre la teoría y la práctica profesional.
- La capacidad de creación de textos jurídicos normativos en el ámbito del Derecho Ambiental.

- La capacidad de gestión e intervención en conflictos de intereses en el ámbito del Derecho Ambiental.
- La sensibilización profunda en temas ambientales.
- La capacidad de trabajar en equipo.
- La responsabilidad ante un encargo profesional y la motivación por la calidad.
- La capacidad para comunicar de manera efectiva los resultados de una investigación tanto oralmente como de forma escrita.
- La capacidad para el tratamiento de las fuentes jurídicas y la toma de conciencia de su vinculación con aspectos extrajurídicos.

Equipo y dinámica docente

La Clínica Jurídica Ambiental se caracteriza por ser una experiencia de aprendizaje transversal del Derecho, lo cual implica la participación de profesores de distintas áreas de conocimiento, como son el Derecho Administrativo, el Derecho Constitucional, el Derecho Penal, el Derecho Internacional y la Filosofía del Derecho. Así mismo se integran en el equipo de la clínica dos abogados en ejercicio, ya sea para ejercer la función de tutor o de colaborador externo, con el fin de aportar la perspectiva más práctica de los casos.

Con el fin de trabajar los objetivos formativos el equipo de la Clínica ha desarrollado una dinámica de trabajo propia y un programa de competencias:

Dinámica de trabajo: El equipo docente de la Clínica, antes del inicio del curso académico, se reúne en sesión de coordinación para seleccionar los casos propuestos por los potenciales clientes, con los que ha tenido un primer contacto. El equipo docente decide también la configuración de los equipos y la asignación de tutores, de acuerdo a distintos criterios de eficacia. Una vez seleccionados los casos y formados los equipos, la dinámica de trabajo de la Clínica se estructura en torno a sesiones plenarias y trabajo en equipo.

Las sesiones plenarias son sesiones conjuntas de todos los miembros de la Clínica (estudiantes y tutores). Su finalidad es, por una parte, ampliar la formación jurídica a partir del seguimiento de todos los casos en los que se está trabajando en la misma; y de otra, ofrecer la formación instrumental necesaria para alcanzar la totalidad de los objetivos formativos. Con esta finalidad se programan sesiones plenarias de seguimiento, a las que se invita a los abogados en ejercicio, colaboradores de la Clínica; y según necesidad, sesiones plenarias formativas, para las que se cuenta con expertos externos relacionados con la materia que esté trabajando alguno de los equipos.

- En cuanto al trabajo en equipo, una vez asignado el caso y el tutor, la primera tarea del equipo es concertar una entrevista con el cliente para concretar y formalizar el encargo. A partir de aquí, durante el curso se celebran tantas reuniones de equipo con los tutores como sean necesarias.

Programa de competencias: habida cuenta la distinta naturaleza de los objetivos formativos, se programan una serie de sesiones instrumentales que pueden tratar: 1) técnicas de entrevista al cliente; 2) gestión de la información y el conocimiento en el ámbito jurídico; 3) herramientas de campus virtual; 4) trabajo en equipo; y 5) comunicación oral. Todas estas sesiones van a cargo de especialistas y colaboradores de la Clínica.

Destinatarios del Servicio

La asignatura Clínica Jurídica Ambiental cuenta con la participación de entidades que por una traslación literal de la terminología anglosajona más utilizada en el movimiento clínico, reciben el nombre de “clientes”, los cuales deben cumplir una serie de requisitos para poder participar y ser destinatarios del servicio. Con el doble propósito de no concurrir en competencia desleal con el sector profesional y de dar respuesta a la responsabilidad social de la Universidad, el destinatario del servicio debe ser una entidad o institución cuya finalidad sea la consecución del interés general. En consecuencia, el destinatario del servicio deberá ser un organismo o entidad de la Administración pública, como es un Ayuntamiento o una Diputación Provincial; la Administración de Justicia, como es el Ministerio Fiscal; y Organizaciones No Gubernamentales (ONG) u otras asociaciones sin ánimo de lucro, como puede ser una plataforma ciudadana o una asociación de vecinos.

De acuerdo con esta tipología, las entidades que han participado desde el curso 2005-2006 hasta el vigente curso 2011-2012 son las siguientes:

- Organismos de la Administración Pública: Ayuntamiento de Reus (área de Medio Ambiente); Ayuntamiento de Vila-Seca (Secretaría General); Consejo General de la Vall d’Aran; Diputación de Tarragona (Servicio de Asistencia al Municipio. SAM).
- Administración de Justicia: Fiscalía de la Audiencia Provincial de Tarragona.
- Organizaciones y asociaciones sin ánimo de lucro: Fundación Nueva Cultura del Agua; Plataforma ciudadana “Salvem els Muntanyans”; Plataforma ciudadana “Salvem la Platja Llarga”; Red de Defensores Comunitarios (Chiapas); ONG Ingenieros sin Fronteras (ESF); Federación S.XXI de Asociaciones de Vecinos de Tarragona; Coordinadora Anti-Coke (Muskiz, Bilbao); Federación de Asociación de Vecinos de Tarragona (FAVT); Defenterra (Associació per a la Defensa del Territori i Patrimoni de l’Argentera i l’entorn); Grufides (Grupo de

Formación e Intervención para el Desarrollo Sostenible); DELTERRA (Associació per a la Defensa del Territori i del Patrimoni de Riudecols); ADENEX (Asociación para la Defensa de la Naturaleza y los Recursos de Extremadura); ANAITA (Asociación Nacional Afectados Impacto Tráfico Aéreo);

Tipología de servicios

De acuerdo con la lógica y los principios de la formación jurídica clínica son los propios “clientes”, los destinatarios del servicio, quienes proporcionan el caso, es decir, quienes solicitan el servicio que requiere de la Clínica Jurídica. En nuestro caso, al tratarse de una Clínica Jurídica Ambiental, los supuestos girarán en torno al Derecho ambiental.

Por otra parte y, puesto a que en nuestro sistema jurídico los alumnos no pueden participar en un procedimiento judicial, los servicios que se presten consistirán en: la redacción de dictámenes¹ e informes jurídicos², asesoramiento a ONG's, fundaciones, asociaciones y colectivos³, redacción de propuestas normativas de ámbito local⁴; conciliación y mediación ambiental⁵. En atención al perfil del destinatario estos casos serán de alcance internacional, estatal, autonómico o local.

-
- 1 Por ejemplo, la elaboración de un dictamen jurídico sobre las diversas vías jurídicas para determinar la responsabilidad de empresas petroleras extranjeras por daños ambientales en Ecuador. Este trabajo se elaboró en el curso 2008-2009 y fue encomendado por la ONG ESF.
 - 2 Por ejemplo, en este ámbito en el curso 2005-2006 se encomendó por parte de la Fiscalía de la Audiencia Provincial de Tarragona la elaboración de un informe acerca de la regulación sobre la tenencia de animales y plantas exóticas y su incidencia en el artículo 333 del Código penal, en supuestos de introducción o liberación de animales o plantas que pongan en peligro el equilibrio ecológico.
 - 3 Como es el caso presentado por Defenterra en relación con la posible autorización de una cantera, actividad de extracción de áridos, en el municipio de l'Argentera, y la oposición de dicho colectivo a la misma. Por este motivo se elaboró un informe que estudió las facetas ambiental, urbanística y de participación del caso, para ofrecer al cliente una perspectiva panorámica de las cuestiones jurídicas que se suscitaban. Complementariamente, se presentó un informe de comunicación de cara al diseño de estrategias de creación de sinergia social en relación con la problemática planteada en el caso.
 - 4 Por ejemplo, la redacción de una ordenanza en materia de contaminación acústica y la confección de una memoria justificativa correspondiente, con la finalidad de proporcionar un modelo a los municipios más pequeños para la regulación de la materia. Esta tarea fue encomendada por el Servicio de Asistencia al Municipio (SAM) de la Diputación de Tarragona, en el curso 2005-2006.
 - 5 Como fue en el curso 2008-2009 la propuesta de la Clínica Jurídica Ambiental a la Asociación de vecinos del barrio de La Floresta del uso de los mecanismos alternativos de resolución de conflictos, en concreto la mediación ambiental, para la resolución de conflictos por las molestias producidas por la instalación, por parte de una empresa vecina, de un panel publicitario triangular de aproximadamente 25 metros de altura.

Resultados y líneas de futuro

Desde el inicio de la actividad de la Clínica Jurídica Ambiental se ha trabajado en unos 35 casos, algunos de ellos como se ha indicado, de carácter internacional. El impacto social de la Clínica Jurídica es el propio del aprendizaje-servicio en la medida que se incide sobre las necesidades de la comunidad. En ocasiones, el trabajo de la Clínica ha tenido impacto mediático, ha concluido con la publicación por parte del cliente del informe resultante o ha incidido en la legislación local e incluso internacional.

Desde la perspectiva del aprendizaje, la calidad de la propuesta educativa fue reconocida con el premio a la calidad docente del Consejo Social de la URV en 2007.

Uno de los retos de futuro de la Clínica es trabajar de forma interdisciplinar con estudiantes de otras ramas del conocimiento, en la medida que los problemas ambientales suelen tener este carácter. Si bien se ha podido ensayar ya alguna experiencia interdisciplinar gracias a la colaboración con el Science Shop del Proyecto APQUA de la URV, vinculado al Departamento de Ingeniería Química de esta misma universidad, la reciente aprobación del documento marco del Programa de Aprendizaje-Servicio por el Consejo de Gobierno de la URV, permite pensar en la optimización de oportunidades en este sentido.

Por otra parte, si bien la Clínica Jurídica Ambiental ya ha estado presente en distintos foros nacionales e internacionales, ha sido objeto de publicaciones y ha compartido buenas prácticas y recursos con otras clínicas jurídicas españolas, la próxima constitución de la European Network of Clinical Legal Education por un lado, y el papel de liderazgo de la URV en la creación de una red internacional específica de Clínicas Jurídicas Ambientales en el contexto de la IUCN Academy of Environmental Law, organización que agrupa a 150 universidades de todo el mundo con dedicación al Derecho ambiental, permite augurar todavía más oportunidades en el desarrollo y el impacto social de la Clínica Jurídica Ambiental, ya sea a nivel nacional o internacional.

Experiencia de Aprendizaje Servicio en Psicomotricidad en la Universitat Rovira i Virgili

Cori Camps¹ y Lola García²

Resumen

El Prácticum de Psicomotricidad, dentro del Posgrado y el Máster en Psicomotricidad (URV), pretende el desarrollo de competencias en contextos profesionales. Partimos de una concepción del aprendizaje como proceso de construcción conjunta. El “profesor tutor” actúa como mediador y acompañante de este proceso, que va desde la práctica guiada hasta la práctica autónoma, favoreciendo una práctica reflexiva. Se articula como una experiencia de aprendizaje servicio (ApS), que permite combinar procesos de aprendizaje de los estudiantes y de servicio a la comunidad, a través de la atención a niños con dificultades. De este modo, el Prácticum se convierte en un proyecto educativo con utilidad social e intencionalidad solidaria. Como experiencia ApS, el Prácticum brinda a los estudiantes la posibilidad de aprender en contextos reales y de desarrollar sus competencias profesionales, en un marco de respeto y de servicio a un colectivo, que se beneficia de su intervención tutorizada. La Universidad da cuenta así de su responsabilidad social o tercera misión. Los estudiantes toman conciencia además de su responsabilidad social, como profesionales.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, psicomotricidad, formación de postgrado, comunidad de prácticas

Ubicación de la experiencia

Estudios: Posgrado Especialista Universitario en Intervención psicomotriz en clínica y aprendizaje” y Máster Internacional en Terapia Psicomotriz

Asignatura: Practicum

1 Cori Camps es doctora en Psicología del Departamento de Psicología (URV) y miembro de la Red ApS de la Universitat Rovira i Virgili. Correo electrónico: cori.camps@urv.cat

2 Lola García es doctora en Psicología del Departamento de Psicología de la Universitat Rovira i Virgili. Correo electrónico: lola.garcia@urv.cat

Contextualización

El trabajo que presentamos tiene por objetivo proponer el diseño de un programa de formación en Práctica Psicomotriz, dentro del Posgrado “Especialista Universitario en Intervención psicomotriz en clínica y aprendizaje” (30 ECTS) y el “Máster Internacional en Terapia Psicomotriz” (60 ECTS), del Departamento de Psicología (URV). El primer año de formación del Máster corresponde al curso de Especialista Universitario. El curso de EU se está impartiendo desde el curso 2000-2001 y el Máster desde el curso 2003-2004. El programa de formación durante los dos cursos se articula en tres dimensiones: la formación teórica, práctica y personal. Estas tres dimensiones están presentes simultáneamente a lo largo de toda la formación. La implicación mútua y la red de conexiones que entre ellas se genera, garantiza la coherencia en los procesos de cambio y transformación que el estudiante experimenta en su recorrido de formación (García y Camps, 2004). En esta comunicación nos referimos concretamente al desarrollo de la formación práctica, la cual se propone desde una concepción del aprendizaje como proceso de construcción conjunta que opera en una comunidad de prácticas en la que estudiantes y profesores generan espacios de colaboración profesional y de diálogo compartido, que permite a los estudiantes la apropiación de competencias en contextos sociales significativos en el ejercicio real de la profesión.

El Prácticum en Psicomotricidad dentro del marco de la EEES y como experiencia de aprendizaje servicio

El planteamiento del Prácticum en Psicomotricidad dentro del Máster, se enmarca en el discurso actual sobre competencias y en un momento particular de definición del currículum académico de esta profesión en el EEES, el cual ha empujado en los países implicados a un replanteamiento en profundidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, con el fin de conseguir un aprendizaje de calidad y una profesionalización más grande de los estudiantes. Esto nos sitúa ante una formación necesariamente contextualizada, ajustada a las demandas sociales y basada en una nueva concepción de las competencias. Tal y cómo afirma Hernández (2004) la educación superior tendrá que buscar la generación de competencias profesionales y no la simple conjunción de habilidades, destrezas y conocimientos, es decir, tiene que garantizar la comprensión del que se transmite, a través del saber, saber hacer, y saber ser y estar. La adopción del crédito europeo supone no sólo un método de cuantificación, sino la elección de una filosofía basada en el trabajo del estudiante que implicará un nuevo enfoque de la enseñanza y del aprendizaje (Villa, 2003). La universidad tiene que ayudar a este proceso particular de maduración en el contexto de una práctica socializada y un discurso compartido. La formación en competencias de acción supone un proceso “de aprendizaje en la práctica” que permite la adquisición de competencias de actuación profesional. Entendemos la competencia como el conjunto de conocimientos, capacidades, habili-

dades o destrezas adquiridas que da lugar a un buen nivel de desarrollo y actuación y, en el ámbito profesional, permiten a la persona desarrollar con éxito actividades de trabajo en su área profesional, adaptarse a nuevas situaciones y transferir sus conocimientos, destrezas y actitudes en áreas profesionales próximas. (García y Camps, 2006). Se trata también de una formación que permita a los estudiantes impulsar un pensamiento independiente y crítico, dentro de una concepción de educación integral.

El Prácticum en Psicomotricidad se articula como un proceso de construcción conjunta. Se constituye como un escenario y un proceso de aprendizaje en la práctica que permite el desarrollo de competencias profesionales claves por el especialista en psicomotricidad. Permite, además, a los estudiantes trabajar con problemas reales, lo cual les proporciona la oportunidad de tomar conciencia de las competencias profesionales. Participar en las sesiones de práctica psicomotriz junto con profesionales experimentados supone una oportunidad para la adquisición de un conocimiento contextualizado y socializado. Estas competencias se articulan en una "comunidad de prácticas", entendiendo como tal los "entornos práxicos en que las personas desarrollan habilidades específicas mientras realizan determinadas actividades". Como resultado de esta práctica regulada los estudiantes van recogiendo sus experiencias de dominio y estas serán la plataforma sobre la cual construirán aprendizajes significativos (Coll, 1999; Medrano, 2003). El profesor tutor acompaña al estudiante en su actividad constructiva y tendrá en este proceso la responsabilidad de facilitar dos puentes en la construcción que realiza el alumno: desde la práctica guiada hacia la práctica autónoma y de la acción a la reflexión teórica.

La universidad se tiene que comprometer también ética y socialmente, permitiendo la reflexión sobre sus valores y preocupándose por los problemas sociales. Es en esta perspectiva, que se sitúa el aprendizaje servicio (ApS) en la Universidad.

El Prácticum en Psicomotricidad se articula como una experiencia de aprendizaje-servicio (ApS), que permite combinar procesos de aprendizaje de los estudiantes y de servicio a la comunidad, a través de la atención a niños con dificultades. De este modo, el Prácticum se convierte en un proyecto educativo con utilidad social e intencionalidad solidaria.

El ApS consiste en trabajar con encargos reales, con estudiantes. Se sitúa dentro de la responsabilidad ética de la universidad de servicio a la comunidad y responsabilidad social del docente. Permite una formación por competencias, contextualizando el aprendizaje en un escenario real y exige una actividad planificada, la integración de contenidos curriculares, vinculados al plan de estudios, y un trabajo en equipo.

Es una metodología que pretende generar un aprendizaje en los estudiantes, y a la vez, formar profesionales que sean ciudadanos comprometidos con la sociedad. Es decir, el programa ApS es a la vez una acción docente y una acción de servicio, que se materia-

liza en una forma de diseñar, planificar y evaluar actividades de docencia, propias de la disciplina en cuestión (Puig, 2009). Se trata de una actividad compleja que integra el servicio a la comunidad con el aprendizaje de contenidos, competencias, habilidades o valores. En el ApS se funden intencionalidad pedagógica e intencionalidad solidaria. Es un proyecto educativo con utilidad social. La relación circular que se establece entre el aprendizaje y el servicio genera una nueva realidad que intensifica los efectos de cada uno por separado. El aprendizaje mejora el servicio a la comunidad, porque éste gana en calidad, y el servicio da sentido al aprendizaje, porque aquello que se aprende se puede transferir a la realidad en forma de acción. (www.aprenentatgeservei.org). Para Tapia (Gijón y Rubio, 2006), los indicadores de calidad por los proyectos de ApS serían tres: que el proyecto presente contenidos de aprendizaje, que esté claro que lo hicieron los estudiantes y que el servicio sea real. Los proyectos ApS implican también una educación en valores y actitudes personales. Diferentes autores (Tey y Martínez (2003); Tey, Torguet y Sancho (2004); Martínez (2004)) plantean la educación en valores como uno de los retos que actualmente se está mostrando como preferencial en el mundo educativo. La universidad tiene que favorecer la formación integral de la persona, formando profesionales competentes y ciudadanos comprometidos (Camps y otros, 2009).

¿Cómo se articula el Practicum en psicomotricidad como una experiencia ApS? El primer año de formación los estudiantes hacen prácticas de educación psicomotriz en diferentes escuelas. Durante el segundo año, es cuando las prácticas logran la dimensión ApS. Se constituyen grupos de ayuda y terapia psicomotriz con niños que presentan diferentes tipos de trastornos y que reciben sesiones de terapia de forma gratuita durante todo el curso académico. Las sesiones son llevadas el primer cuatrimestre por un tutor de prácticas del Máster y los alumnos coparticipan en las sesiones. El segundo cuatrimestre, son los propios alumnos quienes siguen las sesiones de terapia con el mismo grupo y son supervisados por su tutor. Se trata de un proyecto ApS, en el cual los estudiantes aprenden y desarrollan sus competencias y los niños reciben un servicio de forma gratuita. Se hace con escuelas con las que tenemos convenio de colaboración y se formaliza cada curso a través de un contrato de prestación de servicios e investigación basada en la comunidad por parte de la Fundación URV. La experiencia ha sido llevada a cabo desde el curso 2004-2005.

Referencias bibliográficas

- COLL, C. (1999) (coord.) *Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- CAMPS, C. (coord.) (2009) *Educació en valors, actituds personals i ètica professional en l'EEES*. Tarragona: URV.

- GARCÍA L. y CAMPS C. (2004) "La formación personal del psicomotricista como proceso de cambio y transformación" en *Entre líneas*, 16, 7-20.
- GARCÍA L. y CAMPS C. (2006) "Formación en la práctica: la adquisición de competencias profesionales en psicomotricidad" en *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, vol. 6 (4), 24, 79-92.
- GIJÓN, M. I RUBIO, L. (2006) "Entrevista a M^a Nieves Tapia de Basílico" en *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 80-83.
- HERNÁNDEZ, F. (2004) "Enseñar y aprender en la Universidad: ¿Qué enseñar?, ¿qué aprender?" en *III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria: Hacia un espacio de aprendizaje compartido*. Universidad de Deusto.
- MEDRANO, C. (2003) "Una experiencia instruccional en el contexto universitario" en *Revista de educación*, 332, 149-169.
- MARTÍNEZ, M. (2004) "Educar en valores es crear condiciones pedagógicas y sociales" en *¿Qué significa educar en valores hoy?* (p. 17-44) Barcelona: Octaedro-OEI, DL.
- PUIG, J.M. (coord) (2009) *Aprendizaje Servicio (ApS) Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- TEY A. y MARTÍNEZ, M. (2003) "Educar en valors és educar sentiments morals" en *Educar*, 31, 11-32.
- TEY, A.; TORGUET, S. y SANCHO, E. (2004) "Ètica i Deontologia en la Docència Universitària. Una proposta pedagògica per a l'aprenentatge ètic dels estudiants" en *CD Actes III Congrés Interuniversitari de la Docència Universitària*. U. de Girona.
- VILLA, A. (2003) "Un modelo de enseñanza-aprendizaje para la innovación y la convergencia europea" en *Seminario Internacional. Orientaciones para la Convergencia Europea de la Educación Superior*, Universidad de Deusto

www.aprenentatgeservei.org (Centre Promotor d'ApS)

<http://www.servicelearning.org>

¿Así te cuadra? *Així et quadra?*

Alejandro Haro¹

Resumen

El proyecto consiste en la colaboración con el PADIB (Plan de Acciones y Drogodependencias de las Islas Baleares) perteneciente a la Conselleria de Sanitat. Se trata de una campaña de sensibilización para prevenir el consumo de drogas asociado al ocio nocturno, principalmente dirigida al sector de población adolescente. Los objetivos son hacer reflexionar sobre ciertas conductas habituales que pueden incitar al uso, abuso o adicción a ciertas sustancias, pero intentando atraer de forma participativa a los destinatarios.

Generalmente es difícil acceder al sector joven/adolescente por parte de las autoridades sanitarias y los adultos en general, sin producir un cierto rechazo inicial, cuando se trata de avisar sobre los efectos nocivos de cualquier sustancia. Para evitar este problema, se plantea la campaña en tres fases, inicialmente como una actividad interactiva entre iguales y solo en la fase final queda desvelado el mensaje de la misma.

Palabras clave

Campaña, drogodependencia, colaboración e interacción entre iguales

Ubicación de la experiencia

Estudios: Estudios Superiores de Diseño

Asignatura: Proyecto Final de Carrera (obligatoria, 3 cr.)

1 Alejandro Haro es estudiante de Proyecto Final de Carrera en la Escola Superior de Disseny de les Illes Balears (www.escoladisseny.com). Correo electrónico: lex8850@hotmail.com La tutora del trabajo es Mercedes Prieto. Correo electrónico: mprieto@escoladisseny.com

Introducción

La situación de crisis generalizada, por la que atravesamos, hace aún más necesaria la optimización de recursos y la cooperación entre personas, instituciones y organismos sociales.

El PADIB (Plan de Acciones y Drogodependencias de las Islas Baleares) ha realizado varios programas escolares de prevención de la drogodependencia y adicciones en 114 centros de las Islas Baleares, y ha llevado a cabo, con anterioridad, campañas contra el consumo.

De estas campañas se concluye que el alcohol es la droga que genera más inicios de terapia en las Islas Baleares. Diferentes estudios destacan que también es la sustancia psicoactiva más consumida en España, tanto por la población en general, como por los jóvenes. El consumo de alcohol produce lesiones crónicas que aparecen con el tiempo y también lesiones agudas a corto plazo. El problema se agrava con el conocimiento de que casi siempre se combina con otro tipo de drogas, las más frecuentes son las pastillas, la cocaína y los porros.

Además uno de los peligros que acompaña a la mezcla de sustancias, es la inconsciencia de la mayoría de los consumidores sobre las consecuencias que les provocan a medio y largo plazo.

Se solicitó por parte del PADIB, la colaboración de l'Escola Superior de Disseny de les Illes Balears para realizar materiales para sus campañas.

Fruto de esta colaboración surge este proyecto.

¿Así te cuadra?

Los objetivos

Los objetivos de este proyecto son:

- Captar al público adolescente y joven
- Concienciar e implicar a la sociedad sobre conductas que llevan a la dependencia de sustancias durante el ocio
- Informar
- Conseguir el máximo beneficio para la sociedad y sorprender al consumidor.

Una de las formas más directas y eficaces de llegar a la sociedad es la publicidad.

El término "marketing de guerrilla" fue acuñado a mediados de los años 80 y desde entonces, muchas acciones de marketing de guerrilla se han llevado a cabo gracias a Internet.

Con la intención de involucrar al público en la propia campaña se recurre a estrategias propias de la publicidad de guerrilla, también conocida como marketing radical, Extreme Marketing o Feet-on-the-street. Se define como un conjunto de estrategias y técnicas de marketing, realizadas por medios no convencionales y que consiguen su objetivo a través del ingenio y la creatividad, en lugar de hacer grandes inversiones en espacios publicitarios. Se trata de utilizar la creatividad, y aprovechar los elementos del entorno, los espacios, acciones cotidianas, creando una experiencia que sorprenda y que se quede en la memoria del que lo ve.

Podemos ver grandes ejemplos de campañas exitosas de todo tipo de empresas. Puesto que este tipo de publicidad está siendo muy provechoso para defender causas, un ejemplo excelente y motivador para mi proyecto son las campañas realizadas para UNICEF; en 2009 se realizó una campaña llamada “Dirty water”, fue una campaña con la que pretendían concienciar a la gente de que damos por hecho el disponer de agua potable de calidad cuando en países en vías de desarrollo no tienen; embotellaron agua sucia e intentaron venderla, nadie la compró pero consiguieron estar en todos los medios, recaudar fondos y concienciar.

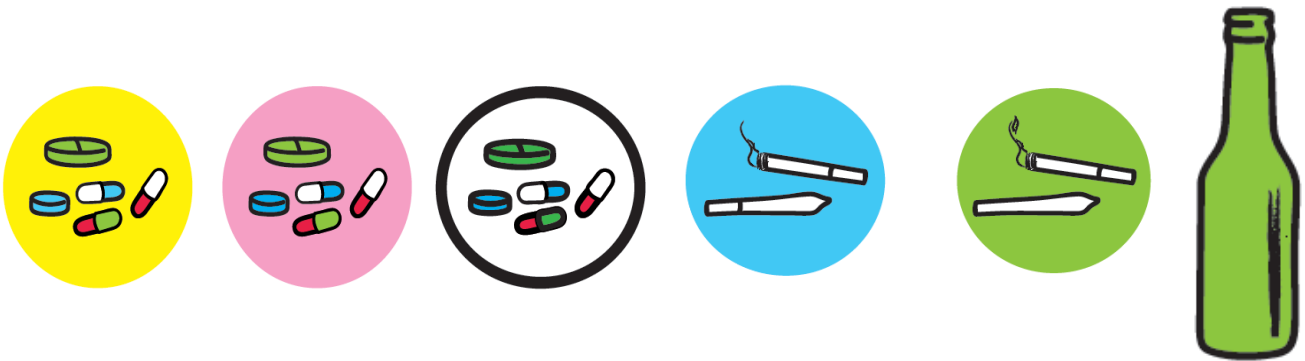


Fotografía 1. Campaña de UNICEF
“Dirty water “2009

Proceso

En noviembre se produce la primera reunión con los representantes de PADIB, se exponen las propuestas por ambas partes y se inicia el trabajo. A partir de ese momento se empieza con la ideación de una campaña que pudiera cumplir los objetivos marcados por el PADIB.

Se establece un plan de trabajo y un calendario para marcar fechas de entrega durante el proceso, y comentamos sobre las primeras ideas para la campaña. La idea es hacer visible lo que sucede en los locales, mostrar el consumo; se bocetan las sustancias que se consumen, se plantea hacer elementos a tamaño real e introducirlos en las zonas donde se suelen utilizar y reproducir a una escala más pequeña para que la gente los pueda manipular, o incluso llevárselos.



Fotografía 2. Primeros bocetos de las sustancias

Durante este mismo mes de noviembre, se define un poco la campaña y se marca sobre calendario. Se esboza la creación de una campaña de guerrilla con doble intencionalidad, mostrar las consecuencias del consumo y hacer algo atractivo que acabe dirigiendo a la web y así reciban más información.

Se pretende señalar las zonas donde se llevan a cabo las actividades que incitan al consumo, como los baños, las zonas de botellón y en general los lugares de ocio nocturno.

Se introducirán los elementos sin explicitar a qué se deben y se aprovecharan las fechas claves de salida masiva de público (Navidad/Sant Sebastià, etc).

Se crean elementos aislados que se irán introduciendo por fases, interactuando con el medio, con la intención de mostrar lo que no se ve; y los resultados del consumo.



Fotografía 3. Pruebas de la imagen de la campaña

A principios de diciembre se presenta, a la Consellería, la propuesta de elaborar una campaña que se realizará por fases, precampaña y campaña, en la que se produciría un material que llamase la atención de los jóvenes por su forma y colorido que se pondría en los lugares más frecuentados, incluyendo zonas de ocio nocturno, de una forma anónima y dejándolos a disposición del propio público; además se realizaría material para web en el que ya se conocería quién promueve la campaña. Se marcaron unas fechas para conseguir mayor efectividad, aprovechando épocas de vacaciones:

Precampaña 1: del 21 de diciembre al 8 de enero; se distribuye el primer material, pegatinas con las diversas sustancias (elementos aislados).

Precampaña 2: del 19 al 31 de enero; se distribuye el segundo material, a los elementos aislados anteriores se les suma la calavera.

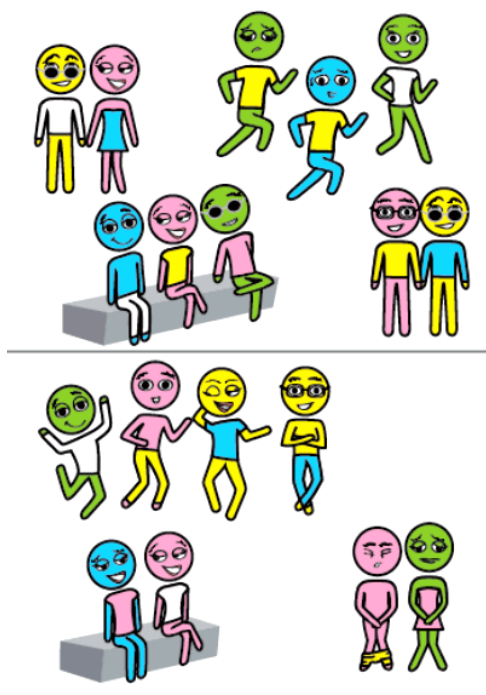
Campaña: se introduce en el mes de marzo; al material anterior se les suman otros elementos y se desvela la intención de la misma.

Inicialmente el equipo de PADIB, quedó muy contento con la propuesta, se presenta la primera fase lista para su reproducción, se le da el visto bueno y se envía a imprenta.

Mientras se trabaja en el segundo material de la precampaña y con el primero en imprenta, día 23 de diciembre, se para la campaña, ya que no supera el filtro político al que se le somete; se considera que podían producirse malinterpretaciones del mensaje, ya no por el público al que nos dirigíamos, sino por los propios padres; puede que no sea políticamente correcto y deciden no asumir riesgos, así que piden que se replantee la campaña desde el principio.

A principios de enero, se produce una reunión con el equipo PADIB para conocer los problemas que se nos presentaban y exponer las nuevas directrices. En este momento

se replantea toda la campaña. Se tienen en cuenta los aspectos positivos del trabajo ya hecho, partiendo de ahí, empieza un nuevo planteamiento, conservando parte del trabajo y manteniendo el método de realizar una campaña por fases y su medio de distribución. La idea es crear un juego más emocional, se deja de lado el mostrar las sustancias, y se plantea la elaboración de unos personajes con los que crear situaciones interpersonales creando un juego con el que el público puede sentirse reflejado. Con este replanteamiento, al no tener las sustancias como reclamo de atención, se pretende que el público se vea reflejado en una serie de situaciones que pueden resultarles cotidianas, recreadas con unos personajes que muestren atractivo visual.



Fotografía 4. Imágenes de la campaña

La nueva campaña se divide en tres fases de diversa duración:

Una primera, en la que se introducen personajes, en ámbitos de ocio y diversión, creando situaciones, con intención de que se conviertan en algo conocido y familiar. Se

considera la fase más complicada, puesto que se necesita tiempo para introducirlos y captar la atención; es de total importancia para una mayor eficacia final, mantener el anonimato.

En la segunda fase se añade un nuevo elemento, la calavera, siguiendo con la misma estética de la fase anterior y creando un nuevo personaje.

Y la tercera fase, la fase final, se da a conocer la campaña al completo, posicionándonos, desvelando la incógnita que se presenta desde el principio, qué intención tiene y quién lo promueve.



Fotografía 5. Alguno de los carteles de la campaña

Desde la Conselleria se programa una presentación a la prensa los primeros días de abril.



Fotografía 6. Presentación de la campaña

La campaña se pone en marcha aunque incumpliendo las fechas propuestas, debido a que el material debe pasar por un proceso lento, de revisión. Otra vez, tiene que someterse a filtros políticos y de comunicación de la Consellería, que esta vez pasa con éxito.

Se lleva el material a imprenta, y el día 16 de marzo sale la primera fase; empieza la distribución del material, y se distribuye el material por distintas zonas de ocio nocturno de Mallorca (Palma, Manacor, Inca, Port d'Alcudia, Pollença y Felanitx).

A los 10 días empezamos con la segunda fase, de una forma paralela, puesto que se habían reducido muchísimo los periodos planeados para cada fase; seguíamos poniendo personajes con la cabeza de la primera fase y añadimos personajes con calaveras.

Paralelamente se trabajó en el material de la tercera fase, en la que se desvela el mensaje completo y su procedencia. La tercera fase empezó al día siguiente a la rueda de prensa, día 4 de abril, y actualmente siguen en marcha.

Se prevé que esta tercera fase concluya en Mallorca y se lleve a cabo durante los meses de julio y agosto en el resto de las Islas Baleares.

La campaña se ha diseñado de forma bilingüe (castellano-catalán), aunque se pretende traducirla al inglés.



Fotografía 7. Campaña en la calle

Prácticas extra curriculares: Tres experiencias ApS con estudiantes de Periodismo

Antonio Pérez-Portabella¹

Resumen

Se explican de manera breve tres experiencias de prácticas extracurriculares con alumnos de periodismo que nos abre el debate de si son o no prácticas de ApS.

La primera trata de una experiencia de mentoría de estudiantes universitarios a otros niveles educativos para ayudarles a descubrir la profesión y sus valores de la mano de R. María Calaf en la plataforma multimedia Documenta. Los estudiantes no sólo han aplicado su experiencia como alumnos "avanzados", también han reflexionado cómo llegar a los futuros alumnos y han generado recursos didácticos como video tutoriales, monográficos y entrevistas.

La segunda, explica el caso de las becas Reddis donde a lo largo de 2 ediciones una Fundación privada beca 4 estudiantes para realizar un programa de televisión con la finalidad de difundir valores culturales o sociales del Baix Camp.

La tercera, explica una iniciativa muy reciente donde TV3 ofrece espacio a estudiantes y docentes de universidades para experimentar acciones educativas con contenido audiovisual que repercuten en la sociedad.

Palabras clave

Audiovisual, ApS, periodismo y multimedia.

Ubicación de la experiencia

Estudios: Grado de Periodismo.

Asignatura: Cuando se inició el proyecto la participación de los estudiantes se centraba en la creación de un trabajo monográfico dentro de la asignatura obligatoria de periodismo de segundo ciclo de Infodiseño. Propuse el tema y 4 alumnos voluntariamente aceptaron realizar su trabajo final de curso (un monográfico interactivo) sobre la figura de Rosa María Calaf. Viendo las posibilidades del proyecto, posteriormente se planteó crear becas curriculares (Prácticum) y extracurriculares con el fin de participar en el resto de acciones de formación.

1 Antonio Pérez-Portabella es profesor del Departamento de Estudios de Comunicación de la URV. Correo electrónico: antonio.perezportabella @ urv.cat

Proyecto "Descubre el periodismo con Rosa María Calaf en Documenta"

Se trata de una experiencia de mentoría de estudiantes universitarios a otros niveles educativos que nació en la URV el pasado noviembre en la asignatura de Infodiseño. Un proyecto donde estudiantes de periodismo se han convertido en formadores de alumnos de otros niveles educativos para ayudarles a descubrir la profesión de la mano de R. María Calaf en la plataforma multimedia Documenta.

Los estudiantes no sólo han aplicado su experiencia como alumnos "avanzados", también han reflexionado cómo llegar a los futuros alumnos y han generado recursos didácticos como videotutoriales, monográficos y entrevistas.

El proyecto ha sido posible gracias a un acuerdo entre la reconocida periodista y Doctora Honoris Causa de la URV, Rosa María Calaf, Kton y Cía creadora de la plataforma interactiva Documenta, el docente de la asignatura en representación del Departamento de Estudios de Comunicación y el apoyo del Consorcio de Educación de Barcelona.

El objetivo ha sido generar un programa de actividades on-line destinado a descubrir la práctica y los dilemas del periodismo a través de Documenta. Se trata de una actividad gratuita dirigida a todos los niveles educativos.

Más de 100 centros educativos de toda España y de otros países iberoamericanos como México, Argentina y Perú se han inscrito en la actividad, lo que supone el seguimiento de más de 3.500 alumnos.

En este contexto, los **estudiantes de periodismo han participado activamente en el proyecto como formadores**. No sólo aportando su experiencia como alumnos "avanzados", también reflexionando como facilitar el aprendizaje a otros estudiantes y generando recursos didácticos como videotutoriales, realización de entrevistas o creación de monográficos sobre la figura de Rosa María Calaf.

Cuando se inició el proyecto la participación de los estudiantes se centraba en la creación de un trabajo monográfico dentro de la asignatura obligatoria de periodismo de segundo ciclo de Infodiseño. Propuse el tema y 4 alumnos voluntariamente aceptaron realizar su trabajo final de curso (un monográfico interactivo) sobre la figura de Rosa María Calaf.

Viendo las posibilidades del proyecto, posteriormente se planteó crear becas curriculares (Prácticum) y extracurriculares con el fin de participar en el resto de acciones de formación. **El Consorcio de Educación de Barcelona, además, ha reconocido la labor de los estudiantes con 25 horas como formadores.**

La propuesta educativa se estructura en 7 sesiones que contienen tutorías, actividades, y prácticas de trabajo. Estas sesiones se publicarán progresivamente, a partir de mar-

zo, en la plataforma digital Documenta www.rosamariacalaf.documenta.cat, y guiarán a los alumnos y profesores participantes en la realización de sus propios reportajes multimedia.

Durante este tiempo, Rosa Maria Calaf, estudiantes del Departamento de Estudios de Comunicación de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, y un equipo de formadores expertos de la plataforma digital Documenta, acompañaron a los alumnos en el descubrimiento de los fundamentos de un buen trabajo periodístico.



Imagen 1: Captura de pantalla del proyecto Descubre el periodismo con Rosa Maria Calaf en Documenta

La metodología está basada en la ejecución de tareas auténticas en las que se generan actuaciones y productos periodísticos reales. Así, desde marzo hasta mayo, gradualmente los alumnos aprenden a crear su propio reportaje a través de un trabajo de investigación, análisis, selección y organización de la información. **Aprenden a observar y conocer bajo nuevas perspectivas su entorno más cercano, a comprender y analizar la información que cotidianamente nos llega de los diferentes medios de comunicación de acuerdo a preguntas fundamentales en todo trabajo periodístico: ¿Qué es noticia?, ¿Dónde está la noticia? ¿Qué diferencia hay entre información y opinión?**

Cada grupo podrá escoger el tema de su reportaje en función de sus intereses y necesidades pedagógicas. Para los que estén interesados, Rosa María Calaf propone la realización de un reportaje sobre la condición de la mujer en el mundo, aportando materiales adicionales y experiencias que puedan ayudar a reflexionar sobre este tema.



Imagen 2. Captura de pantalla del portal EDU365 donde aparece en cabecera Descubre el periodismo con Rosa Maria Calaf en Documenta

¿Cómo se trabaja?

A partir del 1 de marzo de 2011 se publicarán periódicamente las diferentes sesiones de trabajo en www.rosamariacalaf.documenta.cat diseñadas desde la URV y los participantes podrán conectarse a la web en cualquier momento para utilizar el material de la sesión en el aula con los alumnos.

Además del material de consulta, las sesiones on-line contienen las indicaciones metodológicas para su desarrollo y las propuestas de trabajo para los alumnos.

Para trabajar y presentar sus proyectos, cada escuela / instituto o usuario individual dispondrá de un subdominio personalizado (p. ej. <http://insdelcastillo.documenta.cat>) y de su espacio de trabajo privado DOCUMENTA.

Aquí, alumnos y profesores podrán trabajar en sus proyectos de forma individual o colaborativa, compartir sus materiales de una forma muy sencilla, desarrollar y organizar sus contenidos y proyectos y publicarlos en la red.

El éxito de esta experiencia con un coste de tan sólo 600 euros por la URV que fue pagado por el docente con la cantidad recibida del Premio de Calidad docente de la URV plantea repetirla en el futuro en otros ámbitos. Es por ello que se ve necesario crear un convenio entre las diferentes partes.

Para ello, se detallan las responsabilidades adquiridas por cada parte en el proyecto que sirven de base de un futuro convenio:

KTON y CIA / DOCUMENTA

- Aporta el apoyo tecnológico central del proyecto: la plataforma DOCUMENTA que permite generar entornos multimedia aplicables a diferentes etapas educativas. Ofrece hosting y subdominios.
- Realiza las acciones de coordinación entre los organizadores y colaboradores del proyecto.
- Desarrolla acciones de difusión del proyecto desde dentro y desde fuera de la plataforma.
- Responsabilidad del diseño y distribución de contenidos de la plataforma multimedia.

URV

- Responsable de la acción didáctica y el diseño metodológico de la actividad a cargo del docente.
- Genera los recursos didácticos principales del proyecto (vídeos educativos y guías del profesor) a cargo de los estudiantes y el profesor.
- Participa en la difusión del proyecto (Vía ICE y Gabinete de Comunicación)
- Organiza y participa en actos de presentación de la actividad (URV y Colegio de periodistas de Cataluña).
- Propone y organiza actividades formativas dentro de asignaturas curriculares troncales (como Infodiseño) y otros extracurriculares con finalidad formativa que permiten a los estudiantes de periodismo hacer de formadores y generar recursos didácticos.
- Aporta 600 euros para pagar dietas a los estudiantes en sus becas.
- Ofrece equipamiento y soporte técnico para desarrollar el proyecto.

Rosa M^a Calaf

- Supervisa y asesora todo el proyecto.
- Ofrece entrevistas a estudiantes de Infodiseño para desarrollar contenidos del proyecto.
- Ofrece apuntes y otros documentos personales.
- Apoya y ofrece su imagen.

Consorcio Educación de Barcelona (Departamento de Educación de la Generalitat y Ayuntamiento de Barcelona)

- Reconoce la actividad con el código y título 1000080511
- Descubre el periodismo con Rosa M^a Calaf en Documenta
- Certifica a los alumnos de periodismo 25 horas de formadores
- Aporta 600 euros para pagar dietas a los estudiantes
- Realiza difusión por los Canales propios de los centros de enseñanza (Edu365)

- Reconoce a los docentes de los centros con 25 horas de formación si realizan la actividad.

No hay duda después de la experiencia que la implicación de estudiantes universitarios en programas de formación dirigidos a otros niveles educativos permite generar un escenario que incrementa su motivación, su aprendizaje y su dinamización.

La universidad abriendo escenarios flexibles de colaboración con entidades e instituciones sin ánimo de lucro puede enriquecer en gran medida el aprendizaje.



Imagen 3: Capturas de pantalla de los videotutoriales realizados por estudiantes de periodismo de la URV dirigido a estudiantes de otros niveles educativos

La mentoría se presenta como una modalidad más de ApS (Aprendizaje y Servicio) que puede ser mejor protocolizada en la universidad. Conjuntamente con los 4 estudiantes presentaremos esta experiencia el próximo Congreso Internacional Univest 11 en el marco de una comunicación titulada: *"Descubre el periodismo con Rosa María Calaf. Una experiencia de mentoría de estudiantes Universitarios en Otros Niveles Educativos."*

En la comunicación, explicaremos también las otras dos experiencias. Una, el caso de las becas Reddis donde a lo largo de 2 ediciones una Fundación privada beca 4 estudiantes para realizar un programa de televisión con la finalidad de difundir valores culturales o sociales del Baix Camp. El otro, explica una iniciativa muy reciente donde TV3 ofrece espacio a estudiantes y docentes de universidades para experimentar acciones educativas con contenido audiovisual que repercuten en la sociedad.

Aprende Visualment (Aprender Visualmente)

Sara González¹ y Celia Torres²

Resumen

Aprende Visualment (Aprender Visualmente) es una colección de materiales didácticos adaptados al estilo de aprendizaje visual. Su objetivo principal es facilitar el trabajo autónomo y la inclusión de los niños con trastornos del espectro autista y la comunicación (TEA) en las aulas ordinarias. Las personas con TEA tienen una forma peculiar de aprender, generalmente con un nivel de competencia lecto-escritora bajo pero con buena capacidad cognitiva visual y espacial, además de buena memoria a largo plazo. Aprovechando estas habilidades utilizamos gráficos, dibujos, fotografías, vídeo, multimedia y todos los recursos de la comunicación visual para hacerles llegar los contenidos del currículo general de Infantil y Primer Ciclo de Primaria.

Palabras clave

Accesibilidad, diseño universal, trastorno del espectro autista, educación, diseño gráfico.

Ubicación de la experiencia

Estudios: Título de Diseño (Enseñanzas Artísticas Superiores LOGSE) Especialidad de Diseño Gráfico

Asignatura: Proyecto Final de Carrera (3 créditos, obligatorio)

1 Sara González es técnico superior en diseño gráfico. Realizó su proyecto de final de carrera en 2011. Correo electrónico: info@sarasocias.com

2 Celia Torres es profesora-tutora del proyecto. Correo electrónico: ctorres@escoladisseny.com Escola Superior de Disseny de les Illes Balears, <http://www.escoladisseny.com>

“En el futuro vamos a necesitar todo tipo de mentes” Temple Grandin

Los sistemas educativos de todo el mundo están sufriendo grandes cambios. Muchas aulas al estilo del siglo XIX, con profesores del siglo XX, no tienen más remedio que adaptarse a unos alumnos del siglo XXI. Estos alumnos, nativos digitales, tienen un gran bagaje en el consumo de imágenes y no les impresionan las nuevas tecnologías. No sabemos cómo será el mundo dentro de cinco años, mucho menos cuando los alumnos de infantil y primaria de hoy en día se jubilen, allá por el 2080.

En buena medida se mantiene un sistema basado en la lectoescritura y el álgebra, con horarios repletos de clases de idiomas y de matemáticas donde las habilidades visuales y artísticas quedan relegadas. La creatividad no se fomenta. Se ha teorizado sobre los diferentes estilos de aprendizaje pero no se han potenciado todos los modelos cognitivos.

El proceso irreversible de digitalización obliga a replantear las prácticas educativas. Tenemos que conocer mejor el impacto de nuestros recursos tecnológicos en los procesos cognitivos. Estudiar las maneras de presentar la información para que sea clara y atractiva. Es necesario evaluar y potenciar las aportaciones que se pueden realizar a la educación desde el diseño. El e-learning, los gestores de contenidos educativos, los ambientes virtuales y multimedia de aprendizaje son un escenario fascinante de actuación para los diseñadores gráficos junto a los pedagogos.

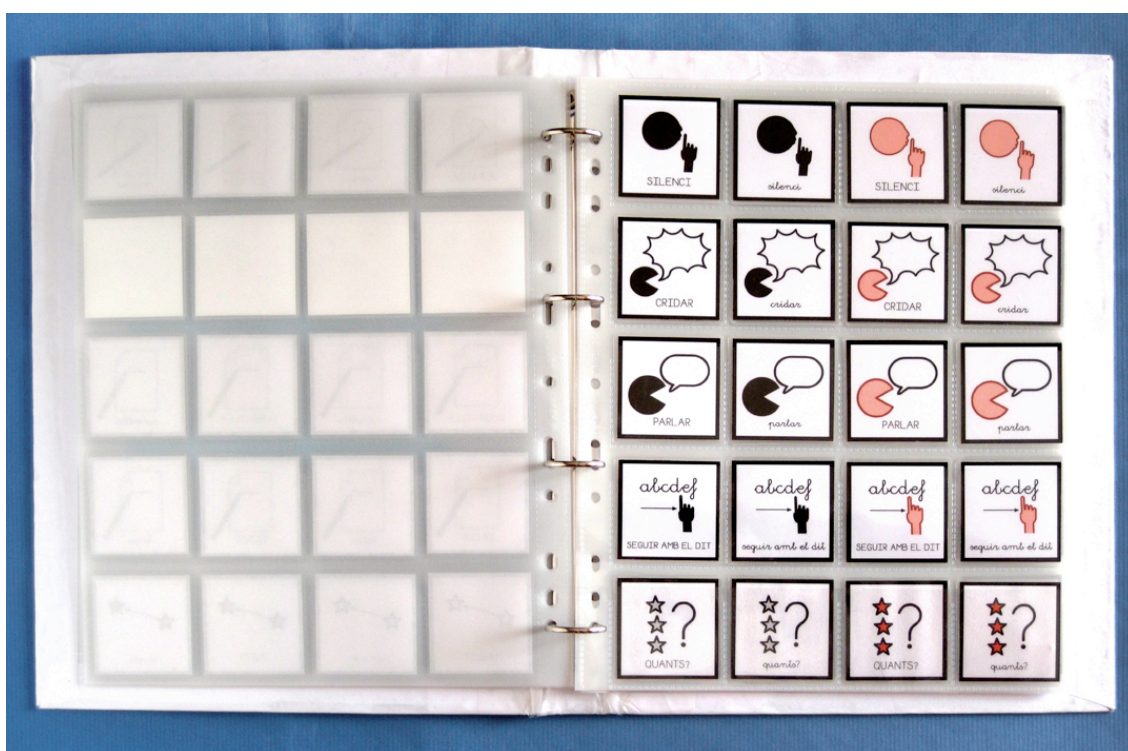
El proyecto “Aprender Visualment” se dirige en primer lugar a niños de 3 a 8 años, con Trastorno del Espectro Autista, escolarizados en aulas ordinarias. Pero también es beneficioso para otro tipo de necesidades especiales, como por ejemplo deficiencias auditivas o de la comunicación. Además para el resto del alumnado también es positivo.

Según el psicólogo Ángel Rivière “A los alumnos con TEA les cuesta mucho prever acontecimientos del futuro en base a sus experiencias y hechos del pasado. Esta dificultad provoca al niño muchas de sus conductas inapropiadas: malestar, ansiedad, irritabilidad. El no saber qué va a ocurrir, qué va a hacer, dónde tiene que ir... hace que no tengan sentido sus acciones ni las de los demás”. Los materiales del proyecto tienen esto en cuenta y sus estructuras son fijas y predecibles. El niño tiene seguridad de lo que se espera de él y se crean rutinas fácilmente anticipables.

Los elementos del proyecto son personalizados y se adaptan a distintos niveles de competencia curricular, de desarrollo, de destreza manipulativa, de atención, concentración, etc. Son autoexplicativos. Son manipulables, es decir, no demandan sólo ver o leer sino que procuran que la transformación y el resultado final sea fruto de la intervención y el trabajo manual y cognitivo del niño. Son seguros, fáciles de crear, repro-

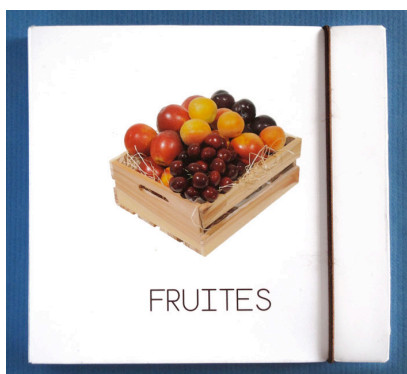
ducir, manejar, transportar y archivar, son duraderos, lavables y, en la medida de lo posible, ecológicos.

Las personas con TEA tienen problemas de comunicación y a veces dificultades de expresión. Algunas nunca llegan a desarrollar el lenguaje. Utilizan sistemas de comunicación mediante intercambio de imágenes. Se ha realizado una investigación profunda de estos sistemas pictográficos de comunicación, algunos con un largo recorrido y resultados probados. Teniendo en cuenta las convenciones de estos sistemas, “Aprender Visualment” ha desarrollado series de pictogramas propios porque muchos conceptos no existían y otros se podían mejorar.



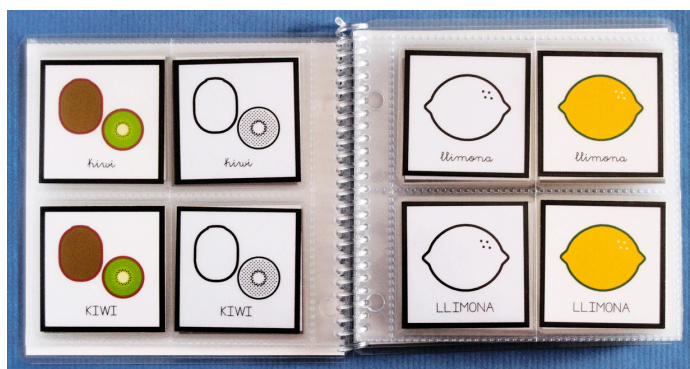
Fotografía 1. Pictogramas con acciones de clase

Una de nuestras series muestra acciones habituales en un aula, repasar, colorear, ordenar, completar, etc. También ordenamos conceptos por campos semánticos, por ejemplo “frutas”. El dibujo y la palabra se representan juntos en unas tarjetas plastificadas de 5 por 5 cm. Se han creado diferentes sistemas de gestión y archivo de estas tarjetas. Algunas son transparentes y permiten superposiciones y otras son adhesivas. Los pictogramas se utilizan en el resto de elementos del proyecto.



Fotografía 2.

Carpeta de campo semántico



Fotografía 3.

Pictogramas de campo semántico

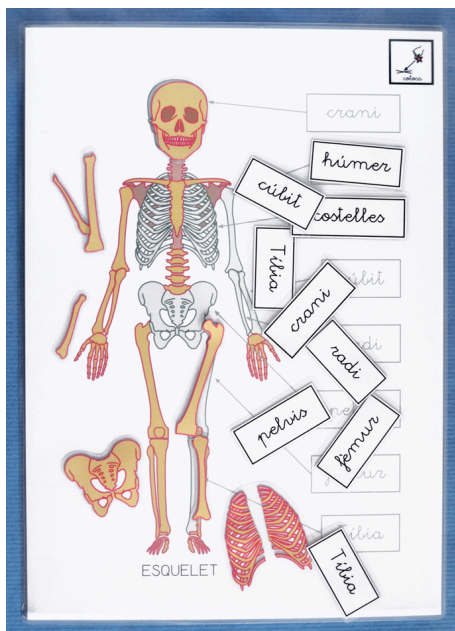
Para los niveles bajos de abstracción utilizamos fotografías nítidas y de calidad, con el máximo detalle. Eliminamos cualquier interferencia. Nunca superponemos elementos, los fondos siempre son blancos, etc. Realizamos campos semánticos completos con fotografías, éstos con un formato mayor que el de los pictogramas y sin texto. En muchas de las fichas de trabajo se recortan las figuras, así además de ver la forma la percibimos por el tacto.

Seguimos patrones fijos en las posiciones de los objetos y la composición. Por ejemplo, los animales siempre tienen la cabeza en el lado derecho de la foto. Un niño que ve por primera vez un animal o que tiene un tiempo breve de atención debe hacer un esfuerzo para entender dónde está la cabeza y donde la cola. De esta manera facilitamos la percepción de las imágenes.

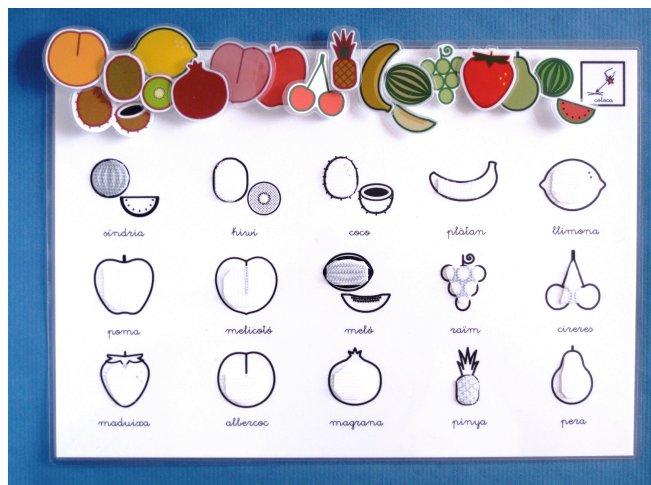


Fotografía 4. Imágenes de campo semántico

En nuestras fichas de trabajo la secuencia de acciones a realizar siempre aparece en el lado superior derecho. Hemos utilizado, entre otros, imanes y belcros, que son fáciles de poner y quitar, pero una vez colocados quedan fijos aunque se mueva el soporte.



Fotografía 5. Ficha con imanes



Fotografía 6. Ficha con belcros

Para trabajar los conceptos de tiempo y espacio hemos desarrollado horarios individuales, horarios de grupo, un calendario, relojes, agendas, señalización de espacios físicos, mapas, etc.



Fotografía 7. Calendario

Las tecnologías de la Información y la Comunicación son una fantástica herramienta para trabajar con niños con TEA. Ofrecen un entorno controlable y son un interlocutor altamente predecible. Producen una estimulación multisensorial, fundamentalmente visual. Su capacidad de motivación y refuerzo es muy alta. Son un elemento de aprendizaje activo, versátil y flexible.

Las fichas de trabajo tienen una versión multimedia. Incluyen animaciones y sonido. Todas las fotografías y pictogramas están digitalizados y etiquetados. Se gestionan mediante un software libre, creado por Martijn van der Kooij, llamado Pictoselector para el que realizamos un tutorial (www.visualment.es/tutorial_pictoselector.pdf)

Durante el actual curso 2011-2012 se están desarrollando nuevos materiales y se van probando y evaluando los ya creados en entornos educativos reales. Por el momento lo que queda claro es que los profesionales están muy contentos de poder contar con herramientas de trabajo ágiles y atractivas. Ante el vacío editorial de materiales didácticos adaptados los educadores tenían que elaborar sus propios materiales. Ahora es un tiempo que pueden dedicar a trabajar con sus alumnos.

Experiencia ApS en el estado amazónico de Pará (Brasil)

Antonio Giménez Merino¹

Resumen

El intercambio de experiencias de clínica jurídica realizada con los compañeros de la Clínica de Direitos Humanos da Amazônia (CIDHA) de la Universidad Federal de Pará (UFPA), que trabajan con comunidades muy marginadas y en riesgo de desaparición dentro de la cuenca amazónica, ofrece una buena oportunidad de relatar los puntos de vista, estrategias y objetivos que distinguen la labor de clínica en una zona en conflicto abierto (la de la Amazonia brasileña, con grandes proyectos en curso de construcción de centrales hidroeléctricas para el abastecimiento de un país en expansión, y con la problemática de la deforestación y negociación internacional de derechos de emisión sobre su vasta floresta) de la labor que practicamos en España en ámbitos de conflictividad cada vez mayores dentro de un marco de decrecimiento y pauperización social.

Palabras clave

Crecimiento, exclusión social, medio ambiente, derechos humanos y derechos sociales.

Ubicación de la experiencia

Estudios: Grado de Derecho y Máster Oficial en Derecho.

Asignatura: Prácticums II y III *Dret al dret* (optativa, 10 cr.); Prácticum II y Trabajo de Fin de Grado (3cr + 52.5 hr.); y Itinerario práctico del Máster.

1 Antonio Giménez Merino es profesor titular de Filosofía del Derecho en la Universitat de Barcelona. Director de la Clínica Jurídica "Género y Derecho Antidiscriminatorio", *Projecte 'dret al Dret'*. Correo electrónico: antoniogimenez@ub.edu

El contexto de la CIDHA

El Estado norteño de Pará es el segundo mayor de la federación de Brasil (1.253.164,50 km y 6.192.307 habitantes, 1,5 millones de los cuales concentrados en la capital Belém). Su modelo de desarrollo y de ocupación es reciente (años setenta), y a él se debe la transformación del espacio geográfico de esta parte de la Amazonia, así como la aparición de nuevos sujetos sociales (mineros, madereros y grandes apropiadores de tierras rurales –los grileiros-) en permanente conflicto con la agricultura familiar y los pueblos tradicionales (indígenas, quilombolas) por la posesión de la tierra. Como consecuencia de ello, la actuación de bandas de sicarios, el trabajo esclavo, la prostitución de menores, o la degradación ambiental forman parte de la cotidianidad de este estado fundamentalmente agrario.

Además, en las áreas urbanas se registra una enorme actividad delictiva, en particular la debida a bandas organizadas que se abastecen de grandes cantidades de jóvenes de ambientes marginales, sin que existan políticas públicas específicas de protección de grupos vulnerables (y mucho menos una perspectiva transversal de los problemas) y en medio de unos niveles elevadísimos de corrupción y de prácticas como la tortura en el quehacer de las “fuerzas de seguridad” (las policías militar, la civil, la criminal y la federal), convertidas ellas mismas en un sujeto de alteración social.

En tal contexto, la joven Clínica de Direitos Humanos da Amazônia, fundada hace tan sólo un año, nació para promover el debate (a través de cursos de capacitación) y la construcción de instrumentos para la exigibilidad práctica de derechos humanos elementales, a través de la colaboración en red con agentes sociales (gubernamentales no gubernamentales) y de la promoción de políticas públicas específicas pero también transversales, así como impulsando acciones judiciales nacionales e internacionales. Estas últimas revelan la suma importancia que tiene para la región un mecanismo transnacional efectivo como el Sistema Interamericano de Derechos Humanos, al que Brasil está adherido solamente desde 1998: no sólo por la exigibilidad directa de derechos violados, sino por la jurisprudencia que emana de su Corte, de aplicabilidad directa en los tribunales internos.

La comprensión social del conocimiento: diferencias con Europa

La Clínica de Direitos Humanos actualmente tiene dos líneas específicas de actuación, interrelacionadas: la agroambiental, centrada en la planificación del territorio, la gestión agroflorestral, la regulación propietaria, el reconocimiento efectivo del mandato constitucional de protección de las zonas quilombolas y de otros pueblos tradicionales, y la demarcación de nuevas unidades de conservación del patrimonio natural; y la in-

ternacional, capacitando a los alumnos, en conexión directa con las ONGs y los movimientos sociales implicados en la Clínica, para actuar prácticamente en el ámbito de la protección internacional de los DDHH. De modo que la función académica de la Clínica es la promoción profesional y práctica en derechos humanos dirigida a estudiantes de Grado y Posgrado en Derecho de la UFPA.

Pero más allá de eso, lo que aquí importa resaltar es la concepción socializadora y democratizadora del conocimiento que cumple la clínica, y que la hermana con la filosofía ApS de otras experiencias españolas. Concretamente, en relación a las clínicas que integran el Proyecto “dret al Dret” de la UB, la CIDHA parte del convencimiento (y se enfrenta críticamente a) de la perniciosidad de las políticas neoliberales (representadas en Brasil por los gobiernos Colhor y Cardoso) en términos de socavamiento de la función social de la universidad; y por otro lado impulsa el acceso a los derechos (por quienes aun siendo titulares de ellos no tienen acceso material a su exigibilidad) desde una noción sociológica de “campo”, que en el caso del jurídico posee unas reglas prácticas que dificultan sobremanera el acceso a la justicia por la mayoría de las gentes (incomprensión de las leyes, mediación onerosa a las mismas, gastos procesales, procesos administrativos ineficaces por falta de inversión pública, etc.).

En cuanto a lo primero, es interesante para nosotros observar que el relevo operado en la esfera política institucional en Brasil con los gobiernos Lula y Rouseff ha significado un viraje hacia una interpretación social de la constitución de 1988 (desde una comprensión fuerte de la soberanía nacional en el contexto hostil hacia ella que representa la globalización neoliberal), lo que abre un marco institucional poroso a la promoción y defensa de derechos de los más desfavorecidos. Obviamente, el desarrollo económico brasileño, aunque muy rápido, es aún muy reciente, por lo que lo anterior no significa que se disponga de recursos suficientes para paliar las enormes descompensaciones estructurales de la sociedad brasileña, ni que la transición hacia un estado democratizado (visto internamente, desde unas estructuras políticas fuertemente insertas en lógicas corporativas y corruptas que afectan también al PT) sea una realidad factible a corto plazo.

Como es bien sabido, el contexto europeo camina por otros andares, lo que afecta desfavorablemente al trabajo en clínicas encaminado a dotar de un sentido social a la universidad. El hecho de que haya sido imposible instalar en la universidad una oficina similar a la brasileña de defensa directa de derechos humanos vulnerados ejemplifica bien esta situación.

Por otro lado, la promoción de la cooperación público-privada en nuestras universidades está teniendo serias consecuencias en cuanto a la libertad de investigación y a la traslación democrática del saber social generado en ellas. Un riesgo éste del que no está exento la CIDHA, en tanto que patrocinada por la Fundación Ford como expresión

del nuevo mecanismo de legitimación que las grandes empresas y el sector financiero han hallado en la “responsabilidad social corporativa”. A pesar de lo cual el proyecto ApS de la UFPA (fundamentalmente inserto, como ahora en España, en el itinerario profesional de posgrado) está lejos de convertirse en un instrumento al servicio de la privatización del conocimiento universitario, por las razones contextuales antes expuestas.

Metodología ApS y estructura de la CIDHA

Al igual que el trabajo clínico del proyecto “dret al Dret” el de la CIDHA promueve primero de todo una comprensión específica e interdisciplinar de la normativa en vigor sobre protección nacional e internacional de derechos humanos (lo que constituye en sí mismo un proyecto de investigación abocado a la creación de bancos de datos normativos). Conecta ese aprendizaje, además, con el estudio de casos paradigmáticos. Fomenta la interposición de demandas judiciales nacionales e internacionales al identificar violaciones graves de tales derechos, cuyo conocimiento proviene de la información suministrada por las entidades sociales colaboradoras en el programa. Lo cual permite a su vez la inserción práctica en los procesos de los estudiantes de la clínica. Finalmente, aprovecha este acervo de saber teórico-práctico para incentivar investigaciones académicas en el marco de la protección jurídica de las gentes marginadas de la Amazonia brasileña, cuya difusión tiene previsto canalizar en forma de conferencias, artículos científicos y monografías.

Estas actividades están basadas en una metodología participativa, de cooperación entre discentes, docentes, entidades con capacidad de identificar problemas y abogados con litigios en curso.

Para llevar a cabo esto, la CIDHA está actualmente administrada por una profesora miembro de la Escuela de Posgrado en Derecho de la UFPA (Cristina Terezo), encargada de hilvanar las diversas coordinaciones de proyectos individuales. Éstos son desarrollados por docentes de posgrado *envueltos simultáneamente en proyectos de investigación y extensión universitaria relacionados con las áreas de trabajo de la CIDHA*, por docentes de grado, así como por *“asistentes”* (profesores o abogados contratados) *capacitados para llevar profesionalmente casos*.

Las cursivas indican algunas diferencias substanciales con nuestras clínicas jurídicas: por un lado, como se ha explicado, la clínica brasileña tiene como objetivo no sólo trabajar en red con organismos sociales sino también promover directamente acciones de derecho antidiscriminatorio, para lo cual tiene la posibilidad de contratar directamente a abogados. Esto se explica por la inexistencia de un colegio de abogados con las funciones de administración de la asistencia jurídica gratuita propias de nuestra tradición. Dicha laguna comporta en otros ámbitos problemas serios de acceso a la justicia (los

honorarios abusivos, por ejemplo), pero en este caso concreto hace disminuir la presión corporativa de los letrados hacia servicios jurídicos prestados desde un organismo público de la naturaleza de una clínica jurídica.

En Brasil existen clínicas en las universidades Estadual do Amazonas (UEA), Federal do Mato Grosso (UFMT), Federal de Santa Catarina (UFSC) y São Paulo (USP), además de la CIDHA. Ésta fue creada, análogamente a nuestros proyectos ApS, con una clara inspiración democrática, desde la comprensión del derecho como un instrumento de cambio social y promoción de políticas públicas. De ahí su conexión con movimientos sociales, o por el lado estatal con servicios de consultoría jurídica y de formación y capacitación de agentes sociales y gestores públicos.

Otro aspecto interesante es la definición estatutaria de los criterios que han de operar para la selección de casos: a) Promoción del interés público; b) Violación de derechos humanos; c) Novedad del caso; d) Viabilidad jurídica; e) Condición económica de la víctima; f) Localización geográfica del caso; y g) Experiencia obtenida por los estudiantes en casos similares ya resueltos.

Obsérvese que aquí son tenidos en cuenta fundamentalmente factores discriminatorios relevantes que permiten aproximarse a los casos *desde el punto de vista de la víctima*, lo que despierta de manera efectiva la sensibilidad social de los estudiantes del programa al tiempo que les capacita profesionalmente.

Un elemento de reflexión para el trabajo clínico-jurídico

En todo esto cumple un papel fundamental un factor externo, estructural, del que carecemos en España: la posibilidad de interpretación directa de los preceptos de la constitución brasileña por cualquier juez. Ciertamente, como en nuestro caso, la jurisprudencia consolidada está en manos de las cortes superiores (significadamente el Supremo Tribunal Federal de Justicia); pero con una diferencia operativa fundamental: la constitución brasileña de 1988, posterior como la nuestra a un largo periodo de dictadura, deja a los jueces una amplia capacidad interpretativa del texto, abriendo las puertas a un cambio novatorio del derecho (tanto en su vertiente propietaria como en la social). La jurisprudencia menor, en este caso, es un campo de lucha social importante para —a través del reconocimiento de sus puntos de vista por los tribunales superiores— dotar de contenidos sociales a una constitución de carácter abierto.

Esto brinda a una clínica jurídica como la aquí analizada (gracias a la información suministrada por los observadores sociales independientes) la posibilidad de explorar áreas novedosas donde la definición de los conflictos en juego está aún por determinar. De ahí la importancia capital del estudio jurisprudencial y su sistematización practicado en la clínica (así como de la externalización on-line de sus resultados: www.cidh.ufpa.br).

En el actual contexto europeo de recorte vertiginoso de los sistemas de derechos sociales y de libertades públicas insertos en las constituciones de los países, la batalla por la interpretación jurisprudencial de estas medidas se antoja especialmente relevante, por lo que la praxis analítica comentada puede estar apuntando hacia un ámbito especialmente importante a incorporar en nuestro trabajo clínico.

Motivar en la educación secundaria: Acceso a una realidad en la asignatura de procesos de enseñanza-aprendizaje a través de una experiencia de aprendizaje servicio

Tatiana Gayán¹, Sandra Vázquez², Pilar Arranz³ y Belén Dieste⁴

Resumen

Basándonos en la experiencia de los dos cursos anteriores de la asignatura obligatoria "Procesos de enseñanza aprendizaje", que se imparte en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas con 4 créditos y dirigidas a más de 400 estudiantes; hemos encontrado la necesidad de relacionar los contenidos de esta asignatura con la realidad de los Institutos. Esta necesidad se ha detectado desde distintos agentes (profesorado, alumnado y órganos de gestión). Para ello vamos a realizar un proyecto ApS en el que el alumnado del Máster trabajará propuestas didácticas y organizativas que incentiven la motivación del alumnado de los institutos colaboradores. Este proyecto se enmarca dentro de un proyecto de innovación más amplio que se está llevando por un conjunto de profesores de la Universidad de Zaragoza de distintos campos de conocimiento.

Palabras clave

Motivación, procesos de enseñanza-aprendizaje, metodología y aprendizaje-servicio (ApS).

Ubicación de la experiencia

Estudios: Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.

Asignatura: Procesos de enseñanza aprendizaje (4 cr.).

1 Tatiana Gayán es profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Correo electrónico: tatianag@unizar.es

2 Sandra Vázquez es profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Correo electrónico: svaztol@unizar.es

3 Pilar Arranz es profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Correo electrónico: parranz@unizar.es

4 Belén Dieste es profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Correo electrónico: bdieste@unizar.es

Introducción

La asignatura de Procesos de enseñanza aprendizaje es una asignatura que se imparte en el primer cuatrimestre del Máster de Universitario de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, con carácter obligatorio compuesta por 4 créditos. Se había detectado en los dos cursos anteriores que se lleva impartiendo, que los alumnos se sentían ajenos a la realidad de los institutos y reclamaban una mayor conexión entre los docentes universitarios y los docentes de los institutos, tanto de las etapas obligatorias como de las etapas optativas. A raíz de este escenario y, por otra parte, de la realidad de los institutos en que la falta de motivación es un problema muy generalizado en las etapas educativas que se imparten en estos centros educativos, se ha optado por innovar planteando la asignatura desde la visión del aprendizaje-servicio. Nos hemos inclinado por esta metodología porque distintas investigaciones internacionales sobre aprendizaje-servicio han revelado impactos positivos en seis áreas: desarrollo académico y cognitivo, desarrollo cívico, desarrollo vocacional y profesional, desarrollo ético y moral, desarrollo personal y desarrollo social, como recoge Furco (2003). Además, esta metodología logra aumentar significativamente los niveles de retención y aplicación de los contenidos de los cursos que la aplican versus los que no lo hacen (Astin, Alexander, et al; 2000).

¿Qué es el aprendizaje-servicio?

El aprendizaje-servicio 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. El aprendizaje aporta calidad al servicio y el servicio aporta significado y aplicación al aprendizaje (Tapia, 2008). Con el planteamiento del aprendizaje-servicio se consiguen reforzar los cuatro pilares de la educación para el Siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

El proyecto de aprendizaje-servicio: un nuevo enfoque para la asignatura

El aprendizaje-servicio no debe confundirse con el trabajo de campo. La principal diferencia que encontramos entre ambos es que, mientras que el trabajo de campo tiene como objetivo prioritario el aprendizaje que aporta, el aprendizaje-servicio tiene como objetivo, junto al anterior, el servicio a la comunidad que reporta. Este servicio a la comunidad se debe basar en la detección de una necesidad real en el entorno, en este caso concreto, la necesidad de nuevas estrategias que permitan fomentar la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje. Para llevar a cabo el ApS se requiere un tra-

bajo en red con asociaciones e instituciones de la comunidad, en nuestro caso trabajamos con el IES Ramón y Cajal donde se imparte ESO y Bachillerato y el Centro Integrado de Formación Profesional Corona de Aragón, donde se imparten distintas ramas de Formación Profesional, ambos pertenecientes a la red pública de Zaragoza. En los dos casos se reconocieron la carencia de motivación por una parte más que significativa del alumnado. Pero además, está inspirado en un sentido de reciprocidad, no de paternalismo o segregación. Es decir, la recompensa es mutua, por un lado, las propuestas creadas por el alumnado del Máster se ponen a disposición de los centros, y por otro lado, el beneficio que reporta al alumnado en un cuádruple sentido: a) contribuir a su formación integral, académica y personal, potenciando el aprendizaje en valores, en derechos humanos, en acceso a la ciudadanía comprometida, es decir en responsabilidad social b) conectar teoría y práctica, acercándoles a la realidad e impli-cándoles en las necesidades de la misma c) incrementar su propia motivación e impli-cación en el proyecto y en la asignatura en general d) desarrollar estrategias y competencias que de otra forma es muy difícil adquirir por parte del alumnado si no se trabaja desde la realidad práctica.

Furco (2004) incide en que los rasgos programáticos deben estar bien definidos, sobre todo lo que respecta al protagonismo estudiantil, al servicio efectivo y a la integración curricular. Teniendo en cuenta lo fundamental que es para el proyecto la programación del mismo, sistematizamos en proceso en diversas fases que se presentan a continuación y que nos han permitido operativizarlo así como el modo en que se han concretado cada una de ellas:

Fase 1. Detección de necesidades. Como se ha indicado anteriormente, la detección de necesidades se ha llevado a cabo gracias a la experiencia del profesorado de la asignatura en la misma desde que se puso en marcha dicho Máster. Para ello ha sido fundamental no sólo la coordinación de dicho equipo de profesores, lo cual ha llevado a realizar evaluaciones y reflexiones sobre su práctica de manera periódica, sino que también escuchar la voz del alumnado de los dos cursos anteriores que nos han dado a conocer su opinión de primera mano. Además en los distintos órganos de gestión implicados en el Máster, también se detectó la necesidad de una mayor conexión entre los contenidos trabajados en el Máster y la realidad a la que se van a enfrentar los futuros docentes. A partir de aquí, elaboramos un proyecto que dimos a conocer al Departamento de Educación de la Diputación General de Aragón (DGA) para conocer su opinión sobre la adecuación del mismo y pedirle recomendación sobre los centros con los que podíamos trabajar con mayor facilidad.

Fase 2. Contacto con los institutos. En esta fase optamos por iniciar el contacto con centros que sabíamos que podían tener una mayor predisposición a este tipo de colaboración. Para ello elegimos un centro de ESO y Bachillerato con el que ya habíamos

tenido contacto anteriormente para realizar otros trabajos y un centro de Formación Profesional, porque nos parecía fundamental no dejar esta etapa, tan importante dentro del sistema educativo, sin voz, la selección del centro la realizamos a través de profesores del mismo que a su vez son docentes en el Máster, por lo cual tenían una sensibilidad especial hacia la problemática que estábamos tratando.

Fase 3. Entrevistas y presentación del proyecto a equipos directivos. Nos pusimos en contacto con los equipos directivos de ambos centros para presentarles nuestro proyecto y poder analizar conjuntamente la manera de llevarlo a la práctica de forma eficaz.

Fase 4. Aceptación del proyecto por parte del instituto. En ambos casos aceptaron el proyecto sin dudarlo, es más, por su parte hubieran querido realizar un proyecto mucho más ambicioso pero nos pareció que había que ir dando pasos poco a poco.

Fase 5. Preparación de los grupos de discusión y entrevistas. Fueron los propios centros los que seleccionaron los grupos de alumnos con los que íbamos a trabajar. Seleccionando dos grupos en cada centro que tuvieran características distintas. Hubo un grupo de segundo de la ESO, un grupo de Bachillerato de Humanidades, otro de segundo curso de grado medio de la rama de mecánica de horario de mañana y, por último, uno de segundo curso de grado superior de la rama de análisis químicos de horario de tarde. Fueron los centros los encargados de explicarles a los alumnos lo que nos proponíamos realizar, conocer los alumnos voluntarios en participar, así como de pedir la autorización paterna necesaria en el caso de los menores de edad.

Fase 6. Grupos de discusión y entrevistas a tutores de grupo. Dos profesoras de Universidad realizaron los cuatro grupos de discusión así como la grabación de los mismos, para ello se realizó un guión de temas a tratar. Se optó porque todos los grupos, al igual que las entrevistas a los tutores de los mismos, se realizaran por las mismas personas para que la personalidad del entrevistador no fuera un factor distorsionador.

Fase 7. Elaboración y maquetación del vídeo didáctico. Fase en la que contamos con la ayuda del servicio de multimedia del que dispone la Facultad de Educación.

Fase 8. Sesiones de trabajo práctico con los alumnos del Máster. Como la asistencia a clase es voluntaria en la asignatura, el alumno que no quería participar en dicho proyecto tenía la opción de no asistir a clase. Tras informarles del proyecto, se visionaron los vídeos de los diferentes grupos de discusión y de las entrevistas a los tutores responsables de los grupos de origen de los mismos en distintas sesiones intercalándolas con los contenidos más teóricos de la asignatura relacionados con la motivación hacia el aprendizaje. Posteriormente, tuvieron lugar las sesiones en las que el alumnado, en grupos reducidos y tras seleccionar en grupo de discusión sobre el que querían trabajar, elaboraban diferentes propuestas metodológicas, didácticas y organizativas, tanto

a nivel de centro como de aula. Dentro del planteamiento que realizaba cada grupo debían contemplar diversos apartados: propuesta que realizan para aumentar o mantener la motivación del grupo de alumnos seleccionado, por qué la realizan, cuándo se llevaría a cabo, cómo y dónde se pondría en práctica, qué agentes estarían implicados tanto internos del centro como externos del mismo, qué recursos son necesarios, qué indicadores de evaluación se contemplan para analizar la eficacia de dicha propuesta y qué repercusión interna y externa se espera con dicha propuesta.

Fase 9. Reunión con institutos para la devolución del material creado. Una vez obtenidas todas las propuestas realizadas por el alumnado del Máster, se les hicieron llegar a los centros. En estos momentos estamos a la espera de la retroalimentación que deben dar los tutores a dichas propuestas para poderse las hacer llegar al alumnado.

Fase 10. Evaluación del proyecto. Respecto a la evaluación, etapa en la que nos encontramos actualmente, contemplamos dos niveles, por un lado, la satisfacción del alumnado del Máster en la participación de este tipo de proyectos, para ello hemos elaborado un cuestionario de satisfacción que han cumplimentado los alumnos al finalizar sus propuestas y que actualmente estamos analizando. Por otro, la devolución de información que realizarán los institutos de las propuestas que los alumnos aportan. Esta última fase nos parece fundamental ya que, al ser nuestra primera experiencia de un proyecto de aprendizaje-servicio en esta etapa educativa es necesario realizar una buena y completa evaluación para, en última instancia, decidir qué hacer el curso siguiente.

Referencias Bibliográficas

- ASTIN, A. W. et al. (2000) *How Service Learning Affects Students*. UCLA: Higher Education Research Institute.
- FURCO, A. (2003) *Issues of definition and program diversity in the study of service-learning* en S. H. BILLING (ed.), *Studying service-learning*. Lawrence Erlbaum Publishing Company.
- FURCO, A. (2004) *Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio* en "Antología 1997-2007" Seminarios Internacionales "Aprendizaje y Servicio Solidario", 75-183. Disponible en: http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2007_antologia_10.pdf
- TAPIA, M. N. (2008) *10 años de aprendizaje-servicio en las políticas educativas argentinas* en: *Cumpliendo una década*. Actas del 10mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario". Ministerio de Educación, Programa Nacional Educación Solidaria, República Argentina.

Proyecto de Clínica Jurídica de Dones (dret al Dret)

Natalia Caicedo¹, Elena Latorre², Gemma Nicolas³, Argelia Queralt⁴, Mónica Navarro⁵, Eva Pons⁶, Nuria Pumar⁷, Anna Sánchez⁸ y Júlia Santos⁹.

Resumen

El Grupo de Análisis Feminista del Derecho (GrAFeD) expone en esta comunicación la metodología y los objetivos de aprendizaje que guían las actividades de la Clínica Jurídica de Dones el cual forma parte del proyecto de aprendizaje servicio dret al Dret (Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona). El GrAFeD está compuesto por profesoras e investigadoras estudiosas de diferentes ámbitos de conocimiento del Derecho que pertenecen a diferentes generaciones y que toman como referencia las experiencias de *Women 's Legal Clinics* en las Universidades norteamericanas. Las dos actividades principales que organiza la Clínica Jurídica de Dones son, en primer lugar, el seminario de Análisis Feminista del Derecho que quiere acercar las estudiantes a las diferentes visiones del feminismo jurídico con ocasión del estudio y el debate de los principales problemas sociales y jurídicos que afectan a las mujeres. La segunda actividad consiste en la realización por los estudiantes de prácticas externas tuteladas en asociaciones de mujeres mediante las cuales se quiere ofrecer un servicio comunitario en asociaciones de mujeres de ámbito local. En esencia, esta iniciativa apuesta por reforzar y fomentar entre las personas juristas en formación la visibilidad de la perspectiva de género en los estudios de Derecho y a la vez una visión crítica de la normativa y de la realidad social regidos por patrones androcéntricos bajo la apariencia de neutralidad.

Palabras clave

Género y Derecho, prácticas externas y asociaciones de mujeres.

Ubicación de la experiencia

Estudios: Grado de Derecho. Asignaturas: Pràcticum II y III (obligatorias, 10,5 cr.) y seminario "Análisis Feminista del Derecho (optativa de libre elección, 5 cr.)

-
- 1 Natalia Caicedo es profesora de Derecho Constitucional de la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: ncaicedo@ub.edu
 - 2 Elena Latorre es investigadora de OSPDH de la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: fem@hotmail.es
 - 3 Gemma Nicolas es directora del Centro de Información y Recursos para las Mujeres del Ayuntamiento de Barcelona. Correo electrónico: gemma.nicolaslazo@gmail.com
 - 4 Argelia Queralt es profesora de Derecho Constitucional de la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: aqueralt@ub.edu
 - 5 Mónica Navarro es profesora de Derecho Civil de la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: m.navarro@ub.edu);
 - 6 Eva Pons Parera es profesora de Derecho Constitucional de la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: evapons@ub.edu
 - 7 Nuria Pumar es profesora de Derecho del Trabajo de la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: npumar@ub.edu
 - 8 Anna Sánchez es profesora de Derecho Constitucional de la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: asanchezurrutia@ub.edu
 - 9 Júlia Santos es estudiante de Derecho en la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: juliasantos@ub.edu

Fundamentación del proyecto

La Clínica Jurídica de Dones (en adelante CJD) pretende aportar en el marco del aprendizaje del Espacio Europeo de Educación Superior una visión transversal e interdisciplinaria de las cuestiones de género con una perspectiva feminista en las enseñanzas de la Facultad de Derecho.

Se trata de una apuesta por reforzar la visibilidad de la perspectiva de género en los estudios de Derecho ya que según la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, todos los niveles educativos y, por tanto, también los universitarios, deben incorporar en sus planes de estudio las cuestiones de igualdad de género así como la transmisión de los valores de igualdad, la lucha contra los comportamientos sexistas y los estereotipos sociales que producen desigualdades entre mujeres y hombres (art. 25 LOIEMH).

A nuestro juicio, los actuales planes de estudio del Grado de Derecho de la Universitat de Barcelona ofrecen una visión de los temas de igualdad y género fragmentada e insuficiente. Esta clínica jurídica, coincidiendo con la implantación de los nuevos grados, quiere profundizar y mejorar la formación en temas de igualdad y género de los estudiantes de la Facultad de Derecho en cuanto futuros y futuras profesionales, combinando actividades formativas con prácticas tuteladas en entidades sociales y públicas que traten las principales problemáticas sociales de las mujeres.

Los estudios sobre género y Derecho tienen una dilatada trayectoria académica y curricular en otras universidades extranjeras de prestigio especialmente en las universidades estadounidenses¹. Los llamados *Gender Studies* son objeto de cursos, seminarios integrantes de los currículos académicos de las Facultades de Derecho donde el género actúa como vehículo aglutinador de las diferentes disciplinas jurídicas (derecho penal, derecho antidiscriminatorio y derechos humanos, derecho del trabajo y de la protección social, historia del derecho y de las instituciones, etc.). Las clínicas jurídicas de mujeres de las Universidades de Estados Unidos ofrecen programas que combinan sesiones de teoría sobre los principales conceptos con aplicaciones prácticas jurídicas en asuntos legales que afectan especialmente a los colectivos de mujeres desfavorecidas (vid. por ejemplo las clínicas jurídicas de las Universidades de Georgetown o del Washington College of Law).

1 Gran parte de las universidades de prestigio de los Estados Unidos ofrecen cursos sobre Derecho y Género. Así, la Universidad de Stanford ofrece una asignatura optativa sobre Gender Law and Public Policy, la Universidad de Duke, un curso titulado Race, Gender and Privacy: Law and Literature. Otras universidades estadounidenses ofrecen diversos cursos optativos o electivos enmarcados en el tópico género y derecho como la Universidad de Yale o el Washington College of Law, la Universidad de Harvard o la Universidad de UCLA.

Metodología y actividades de la Clínica Jurídica de Dones

Como metodología docente, la clínica adopta un enfoque de aprendizaje activo basado en la participación de los estudiantes en dos fases diferenciadas y necesariamente complementarias:

1) Una, la del seminario de Análisis Feminista del Derecho, que pretende dotar a los estudiantes de las bases teóricas de los estudios feministas en clave de metodología jurídica, partiendo del hecho de que el movimiento de mujeres ha tenido un papel esencial en el desarrollo de los derechos y en la creación de ámbitos de libertad para las mujeres.

Mediante lecturas y ponencias en el seminario se estudian las cuestiones de género que actúan como elementos vertebradores de las diferentes disciplinas jurídicas. Este acercamiento pone de manifiesto que el Derecho no es una institución neutra desde el punto de vista de género ni tampoco su aplicación produce efectos indiferenciados por mujeres y hombres dada la situación de subordinación social que las mujeres experimentamos en nuestra sociedad.

La estructura del seminario pretende fomentar un aprendizaje activo de manera que intercala sesiones de talleres de lecturas -en las que estudiantes y profesoras trabajan previamente los textos seleccionados- con ponencias en las que intervienen profesoras e investigadoras estudiosas de los temas así como organizaciones sociales y/o públicas directamente implicadas en las problemáticas concretas.

La participación de los estudiantes es un elemento de aprendizaje clave en el marco del seminario ya que éstos deben debatir y reflexionar individualmente y en grupo sobre los textos y las exposiciones relativas a las mujeres y el feminismo. Al final del seminario y como evaluación de su aprovechamiento los estudiantes deben realizar un trabajo de investigación individual y original sobre algunos de los temas abordados en el seminario.

2) Segunda, la realización de los estudiantes de prácticas externas a otras entidades que trabajan las problemáticas sociales y jurídicas de las mujeres. La actividad, tutelada académicamente, consiste en la realización por parte del estudiantado de prácticas externas que se complementan con una memoria final. Los destinatarios finales de estas acciones serán preferentemente aquellos colectivos de mujeres que por diferentes factores de exclusión o discriminación se encuentran en situaciones de precariedad o vulnerabilidad como las mujeres que han sobrevivido a episodios de violencia de género, las trabajadoras sexuales, colectivos de mujeres inmigrantes, etc.

Se pretende que los estudiantes se acerquen a las diferentes disciplinas jurídicas mediante las problemáticas jurídicas más comunes que plantean estas mujeres: derecho de familia, derecho penal y civil en materia de violencia de género, derecho de extran-

jería, derecho del trabajo y de la protección social, derecho sancionador administrativo.

En la actualidad la clínica colabora con tres entidades de mujeres: la Fundació Àmbit Prevenió, Dones Juristes y la Fundació Maria Aurèlia Capmany. Las actividades de colaboración con otras entidades o instituciones ofrecidas por la clínica giran alrededor de dos ejes:

- Apoyo de los estudiantes en las tareas de asistencia y de asesoramiento jurídico prestadas por entidades sociales a mujeres en situación de pobreza y marginación social. Concretamente se ofrece colaborar con dos entidades: Fundació Àmbit Prevenió que asesora a mujeres trabajadoras sexuales que ofrecen servicios sexuales en las calles de la ciudad de Barcelona y la asociación de Dones Juristes que ofrece asistencia jurídica gratuita a las mujeres en los Puntos de Información y Atención a las Mujeres (PIAD) del Ayuntamiento de la misma ciudad.
- Participación y colaboración de los estudiantes en la elaboración, junto con entidades sociales de estudios, informes, guías, etc. sobre problemáticas sociales y laborales de las mujeres. En esta faceta la Clínica colabora con la Fundación Maria Aurèlia Capmany dedicada al estudio de las condiciones laborales y de vida de las mujeres trabajadoras.

A la finalización de las prácticas externas, los estudiantes deberán presentar una memoria final que será dirigida por las profesoras integrantes de la CJD. Se tratará de un trabajo de investigación que trate alguna de las problemáticas jurídicas planteadas en la práctica, adoptando una perspectiva de género.

Objetivos que se plantea la CJD

- Contribuir mediante la oferta formativa del seminario a sensibilizar a los estudiantes de las enseñanzas de la Facultad de Derecho que serán los profesionales del futuro que se moverán en el mundo del Derecho (abogados / as, jueces/zas, fiscales, etc.) en la importancia de la adopción de una perspectiva de género a la hora de interpretar y aplicar las normas.
- La aproximación, transversal e interdisciplinar, a las diferentes problemáticas y temas de actualidad de las mujeres en la sociedad. Se trata de facilitar a los estudiantes los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para que reflexionen sobre cuál es la incidencia que tiene el Derecho en la vida de estas mujeres.
- Fomentar un aprendizaje crítico que acerque a los estudiantes a las problemáticas sociales que afectan a las mujeres y que facilite la identificación y aplica-

ción de las herramientas y el conocimiento jurídico ante este tipo de situaciones.

- Crear una red de cooperación con las organizaciones públicas y privadas dedicadas a las mujeres que mejore la atención a los colectivos de mujeres que se encuentran en situación de pobreza o marginación social.

Breve valoración de los resultados

La valoración que han hecho los estudiantes de las prácticas en cuanto aprendizaje ha sido muy positiva en las cuatro ediciones. Por su parte, los tutores externos de las organizaciones han valorado positivamente la aportación de los estudiantes y, en general, la experiencia de colaboración con la universidad.

Desde el punto de vista de la tutela académica que nosotras realizamos, hemos observado que las prácticas externas enriquecen el aprendizaje teórico y práctico de los estudiantes tanto en relación a sus habilidades como a sus conocimientos.

Dada la complejidad de los temas implicados se exige como requisito a los estudiantes que quieran realizar las prácticas en la Clínica Jurídica de Dones que hayan cursado previamente el seminario que ofertamos o bien que tengan conocimientos adicionales en esta materia. El mejor conocimiento de las problemáticas sociales que afectan a la mujer en el territorio y la aportación a las entidades por parte de los estudiantes de sus conocimientos y habilidades como juristas son elementos que, a nuestro juicio, tienen una repercusión positiva en su aprendizaje. Teoría y experiencias prácticas se entremezclan y dotan al estudiante de un marco conceptual más completo así como de perspectivas más complejas ante ciertas problemáticas que afectan a las mujeres. Para nosotras, la constatación más evidente del enriquecimiento conceptual, de argumentos y de reflexiones que supone la participación de los estudiantes en la CJD lo constatamos en la mejora de la calidad del trabajo de la memoria final que realiza el estudiante cuando lo comparamos con el trabajo previo que desarrolló para superar el seminario.

Prácticas Externas Solidarias: cooperación internacional con Nicaragua

Luis Marqués¹ y Jacky Verrier²

Resumen

El presente trabajo expone la metodología y analiza el desarrollo y los resultados del Practicum de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universitat Rovira i Virgili en colaboración con la Fundación El Sueño de la Campana, en San Ramón (Nicaragua), implantado desde el año 2004. El proyecto propicia la aplicación de conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera por parte de los estudiantes del Practicum en un contexto de cooperación internacional. La intervención en el territorio desarrolla y potencia valores interculturales a través del conocimiento y la reflexión sobre percepciones y comportamientos socioculturales diferenciados. Las exigencias del entorno activan competencias interdisciplinarias de los estudiantes e implican activamente a varios profesionales de los diversos ámbitos. La experiencia es valorada muy positivamente por las partes cooperantes para plantear y proyectar futuras acciones.

Palabras clave

Practicum Solidario, cooperación internacional, competencias interdisciplinarias, educación y metodología activa.

Ubicación de la experiencia

Estudios: Grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía, Educación Social y Psicología.

Asignatura: Prácticas II (obligatoria, entre 18 y 21 cr.).

1 Luis Marqués es profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universitat Rovira i Virgili. Correo electrónico: luis.marques@urv.cat.

2 Jacky Verrier es profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universitat Rovira i Virgili. Correo electrónico: jaime.verrier@urv.cat.

Introducción

El *Practicum de Cooperación* nace de un acuerdo de colaboración durante el curso 2004-2005 entre la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universitat Rovira i Virgili (URV) y la Fundación “El Sueño de la Campana” de San Ramón (Matagalpa, Nicaragua). El proyecto aprobado por la Junta de la Facultad tiene como objetivo primordial incluir dentro de la formación de los estudiantes de esta facultad, unas prácticas externas solidarias que les permitan participar en el desarrollo socioeducativo de las comunidades de San Ramón.

Este Practicum participa en la cooperación internacional mediante intervenciones en el territorio, el desarrollo de valores interculturales a través del conocimiento y la reflexión sobre percepciones y comportamientos socioculturales diferenciados, así como en el desarrollo de competencias multidisciplinares a través de las necesidades psico-socio-educativas del entorno. Asimismo, desde la perspectiva docente, se inscribe dentro de unas prácticas innovadoras por su carácter de internacionalización, de cooperación, de interdisciplinariedad, de trabajo en equipo y de apoyo pedagógico y psicológico en un ámbito desfavorecido. En cuanto al aspecto metodológico, el *Practicum de Cooperación* se enmarca dentro de la pedagogía del Aprendizaje-Servicio ya que este tipo de Practicum reúne las condiciones sociales y educativas que permiten utilizar esta metodología. Además, y de forma más detallada dentro de esta metodología, se aplican estrategias de aprendizaje basadas en proyectos (ABP) conforme a las necesidades psicológicas, sociales y educativas de los centros donde los estudiantes desarrollan sus actividades.

Los marcos institucionales

Descripción y objetivos de la Fundación El Sueño de la Campana

La Fundación, “El Sueño de la Campana” es una entidad privada sin ánimo de lucro, no gubernamental, apolítica, laica y aconfesional, cuyos primeros promotores son un grupo de personas afines de distintos entornos laborales, que comparten la idea de que todos los seres humanos tienen derecho a disfrutar de una mínima calidad de vida y a satisfacer dignamente sus necesidades básicas.

Los tres conceptos básicos que caracterizan la Fundación son los siguientes:

- Promover el auto-desarrollo.
- Actuar para erradicar la pobreza.
- Fomentar la formación y la educación.

El proyecto de Practicum Solidario de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología (FCEP)

El Practicum de Cooperación se enmarca dentro de un plan de intervención mucho más amplio que está llevando a cabo la Fundación. Se trata de un plan de intervención multisectorial que busca la implicación de toda la comunidad local en su propio desarrollo, partiendo de un diagnóstico compartido de las necesidades y de una gestión participativa de los diferentes proyectos. En concreto, la participación de la Facultad se centra en aspectos educativos, psicológicos y sociales, trabajando principalmente con los colectivos más vulnerables: niños, mujeres y personas de la tercera edad. Se pretende formar personas que además de ser buenos profesionales, sean sensibles a los problemas presentes en el mundo actual y conozcan la realidad de otros países que se encuentran en situación de pobreza y marginación. La Fundación a través del trabajo que se está realizando en San Ramón ofrece esta oportunidad a los estudiantes de la FCEP.

El Practicum va dirigido a todos los estudiantes que estén cursando los grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación social, Pedagogía y Psicología, incluyéndose dentro de la asignatura “Prácticas externas” de los estudios de dichas titulaciones.

El entorno geográfico del Practicum

El Practicum se desarrolla en San Ramón, municipio del Departamento de Matagalpa, ubicado en su parte central a 142 Kilómetros de la Capital Managua, y a 12 kilómetros de la cabecera departamental Matagalpa.

El municipio de San Ramón, al igual que la mayoría de municipios del país en los últimos años, ha visto cómo ha disminuido el número de jóvenes que llegan a los centros escolares debido, por un lado, a la falta de recursos económicos para poder realizar los estudios (el 34% de la población está en paro, según datos orientativos proporcionados por la alcaldía) y, por otro, la escasez de apoyo y recursos psicológicos en el ámbito de la terapia en poblaciones desatendidas y la ausencia de un Plan Estratégico Educativo que garantice una educación igual y justa para las clases más pobres.

El municipio se encuentra en condiciones de desventaja y pobreza, especialmente los niños y los jóvenes, lo que incide negativamente en su desarrollo. El *Practicum de Cooperación* va dirigido especialmente a este colectivo para trabajar en el ámbito educativo, psicológico y social. Este tipo de Practicum puede contribuir a ayudar y mejorar, un poco, la situación actual de San Ramón, y al mismo tiempo a ampliar los conocimientos y vivencias de los estudiantes a nivel humano y profesional.

Los ámbitos de trabajo del Practicum de Cooperación

Se trabaja en tres ámbitos concretos y en diversos centros:

- Ámbito educativo y psico-pedagógico: escuelas de las comunidades
- Ámbito de la Educación Especial
- Ámbito psicológico y socio-educativo: una agrupación de mujeres denominada La Casa del niño y la asociación civil El Centro jurídico

Desde un punto de vista educativo, las actividades están guiadas por una concepción de la educación basada en ayudar a las personas en su crecimiento en todas las dimensiones: psico-educativas, sociales y culturales, intentando contribuir a transformar y mejorar a las personas y su entorno social. Educar desde la reflexión, la conciencia y el compromiso personal y colectivo que permita la superación en su propia vida.

Competencias generales, metodología y evaluación

Las competencias que deben adquirir los estudiantes y el sistema de evaluación son generales a todas las titulaciones que participan en el *Practicum de Cooperación*.

Las condiciones particulares, económicas, sociales, psicológicas y educativas, son el marco que define el tipo de metodología que se aplica durante el Practicum. Las circunstancias descritas anteriormente facilitan el uso de la metodología del Aprendizaje-Servicio ya que “combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad” (Puig, 2009). Los componentes descritos por Puig se ajustan a los objetivos de este *Practicum Solidario*, a los principios de aprendizaje marcados por la educación superior dentro del Espacio Europeo de Educación Superior y al marco de educación en valores definido por la FCEP (Camps, 2009). El tipo de Aprendizaje-Servicio que mejor responde a estas circunstancias es una síntesis del Aprendizaje-Servicio basado en problemas y/o proyectos y del Aprendizaje Servicio basado en el contenido disciplinar de una asignatura.

Otro componente importante del Practicum es que se espera de los estudiantes una reflexión sobre sus experiencias; reflexión que se hace de manera continuada durante el semestre utilizando los contenidos del curso como base para su análisis y comprensión.

En cuanto a la evaluación, el sistema se articula en torno a:

- Evaluación continuada: el estudiante tiene la obligación de enviar a su tutor/a de la Facultad, vía e-mail, un informe quincenal de las actividades realizadas siguiendo un formato ya establecido. Esto permite al tutor/a hacer un seguimiento del trabajo del estudiante.

- Memoria del Practicum sobre el trabajo realizado durante el Practicum, siguiendo las directrices proporcionadas por el tutor/a.
- Evaluación por parte de los tutores de los centros de San Ramón mediante una hoja de evaluación elaborada especialmente para este Practicum que, una vez completada, envían directamente a los tutores correspondientes de la Facultad.
- Evaluación por parte de las escuelas y la aportación de la coordinadora del Practicum de la Fundación en Nicaragua.

Planificación del Practicum

La planificación del Practicum se realiza conjuntamente por el tutor externo y el tutor interno de la URV. La duración del Practicum es, generalmente, de 3 meses.

Los estudiantes son coordinados por la Coordinadora del Practicum en la Fundación que hace un seguimiento muy estrecho de cada estudiante en sus centros correspondientes, visita con regularidad los mismos, y hace reuniones semanales con los estudiantes. Los que llevan la supervisión directa son fundamentalmente los tutores internos de la Facultad; es decir, los responsables de cada carrera, y los tutores externos de los centros. Estos, junto con los estudiantes, y con la coordinadora en la Fundación planificarán en qué centro o centros deben trabajar los estudiantes y cuáles son sus horarios. El tutor interno debe estar en contacto con los estudiantes mediante el correo electrónico con frecuencia y también con el tutor externo y la Coordinadora del Practicum de la Fundación para comprobar cómo el estudiante está realizando el Practicum.

A los estudiantes se les asignan a un centro determinado pero a lo largo de los tres meses del Practicum, pasan por todos ellos para tener una experiencia enriquecedora y un conocimiento más amplio tanto del entorno como de las características propias de cada centro.

Resultados y perspectivas

La estrategia de lanzamiento de *Practicum Solidario* para captar estudiantes con espíritu solidario ha dado resultado y, en este momento, se ha incrementado año a año el número de estudiantes que desean participar.

Hay que remarcar que el *Practicum Solidario* no acaba cuando los estudiantes vuelven a la Universidad, sino que se prolonga en sesiones de trabajos donde se explica y se proponen actividades de clase a estudiantes de diferentes centros educativos de la comarca de Tarragona.

Referencias bibliográficas

- CAMPS, M. (coord.) (2009) Educació en valors, actituds personals i ètica professional en el marc de l'espai europeu d'educació superior. Tarragona: Publicacions URV.
- PUIG, J. M. (coord.) (2009) Aprendizaje Servicio (ApS) Educación y compromiso cívico. Barcelona: Editorial Graó.
- SÁNCHEZ, J. (2006) "El Aprendizaje-servicio, un instrumento de la educación para la ciudadanía" en Cuadernos de Pedagogía, 357, mayo, 56-59.
- SIGMON, R. L. (1994) Serving to Learn, Learning to Serve. Linking Service with Learning. Council for Independent College Report.

El Prácticum de Trabajo Social en el marco de los nuevos estudios de Grado

Neus Caparrós¹ y Esther Raya²

Resumen

Los estudios de Grado en Trabajo Social (GTS) por la Universidad de La Rioja (UR) combinan la formación teórica con el aprendizaje práctico que se adquiere en cada una de las materias que configuran el plan de estudios.

El proceso metodológico en TS comienza con el estudio de la realidad objeto de intervención con la finalidad de desarrollar un diagnóstico sobre las necesidades y problemas, prioridades y recursos existentes. Proceso que obliga al trabajador social a poner en marcha un conjunto de operaciones para afrontar la situación-problema que tiene delante de él.

Y es en este proceso en el que los futuros trabajadores sociales, nuestros estudiantes de GTS, van a llevar a cabo una aproximación a la realidad social a través de la metodología de Aprendizaje Servicio. Primero realizarán un diagnóstico de la realidad, en la que calibrarán las necesidades existentes, para después, a través de un plan de intervención, desarrollar un proyecto brindando un servicio del que se beneficiará la comunidad a la que vaya dirigido. La comunicación que aquí presentamos recoge la puesta en marcha del ApS en las prácticas de GTS y muestra algunos resultados obtenidos.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, metodología, intervención social, prácticas.

Ubicación de la experiencia

Estudios: Grado de Trabajo Social.

Asignatura: Prácticas de Estudio Diagnóstico (3er curso, 15 cr.) y Prácticas de Intervención Social (4º curso, 12 cr.).

1 Neus Caparrós es profesora de Trabajo Social y Servicios Sociales. Área de Trabajo Social. Departamento de Derecho. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de La Rioja. Correo electrónico: caparros@unirioja.es

2 Esther Raya es profesora de Trabajo Social y Servicios Sociales. Área de Trabajo Social. Departamento de Derecho. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de La Rioja. Correo electrónico: esther.raya@unirioja.es

El proceso metodológico

Los estudios de Grado en Trabajo Social por la Universidad de la Rioja combinan una sólida formación teórica con un aprendizaje práctico, adquirido por un lado, en cada una de las materias que configuran el plan de estudios y por otro en el módulo de Prácticas y Trabajo Fin de Grado.

A lo largo de los estudios se va instruyendo a los alumnos en lo que es el proceso metodológico herramienta fundamental del Trabajo Social. El proceso metodológico comienza con el estudio de la realidad social que será objeto de intervención con la finalidad de desarrollar un Diagnóstico sobre las necesidades y problemas, las prioridades y los recursos existentes. La información recabada en esta primera fase debe ser lo suficientemente completa como para dar respuestas a todas las preguntas de la programación, y de forma clara a la cuestión más importante: qué hacer para dar respuesta a la situación problema detectada.

La programación permite conocer a los agentes sociales implicados (instituciones, políticos, técnicos, población destinataria y población en general) y los pasos a dar para llevar a cabo el proceso de intervención y tras la toma de decisiones correspondiente comenzará el proceso de ejecución. En esta fase se ponen en marcha las estrategias y las técnicas de intervención de trabajo social a nivel individual-familiar, grupal o comunitario, según la naturaleza de la problemática y del objeto de intervención.

En Trabajo Social todo proceso de intervención debe ser evaluado con el fin de medir las diferentes dimensiones de la acción desarrollada tales como los resultados, el impacto, la cobertura, pero también para implementar acciones de mejora en cuanto a los procedimientos, la coordinación y, en definitiva, para valorar la pertinencia, viabilidad y utilidad del proyecto. En este sentido es importante preveer la forma de evaluación en la fase de diseño de proyecto, para recoger de forma sistemática la información necesaria para poder llevarla a cabo.

El desarrollo metodológico de trabajo social supone un proceso de trabajo que obliga al trabajador social a poner en marcha un conjunto de operaciones mentales que le llevan no sólo a interesarse por una determinada Situación Problema, sino a recorrer una espiral de análisis de la realidad que supone el *implicarse* con ella; *complicarse* para conocer la complejidad del problema; *preocuparse*, poniendo en marcha métodos y técnicas de investigación que le permitan conocer los problemas y *explicarse* el por qué de todo ello. Con la finalidad de *aplicarse* para dar una respuesta al qué hacer ante una determinada situación.

Intervenir en un asunto significa “tomar parte voluntariamente, convertirse en mediador, interponer su voluntad” (De Robertis, 1992: 131). En el diseño del proyecto el Trabajador Social selecciona un determinado tipo de intervención que se justifica en función de diferentes factores presentes en el contexto de la acción social, tales como las políticas sociales, la normativa, el servicio empleador, las opiniones de sus colegas, las decisiones del equipo, los recursos existentes, etc. junto con las características de la persona o población destinataria de la intervención. A partir de todos estos elementos y según la comprensión de la situación, del objeto de abordaje y de las hipótesis que se planteen, se estructurará la intervención.

Finalmente la aplicación concreta del proceso metodológico y la combinación de las técnicas de intervención dependerán de los campos de actividad y de los sectores de población con los que se vaya a trabajar, por lo que el profesional deberá ser capaz de desarrollar todas las actividades justificando el por qué de las mismas y los resultados esperados y obtenidos.

El Aprendizaje Servicio en las prácticas de Grado de Trabajo Social

Aplicado al ámbito de la formación en Trabajo social, el ApS pretende formar a los profesionales del Trabajo social y mejorar la calidad de vida de las personas a las que va dirigida el servicio, que son aquellas en situación de vulnerabilidad y/o en riesgo de exclusión social.

El ApS busca formar a los estudiantes en valores que favorezcan el logro del bien común, del interés público y de la inclusión social de los ciudadanos en la sociedad que para ellos se presenta como compleja y plural.

La experiencia educativa solidaria creemos que se puede convertir en una experiencia de aprendizaje servicio cuando el servicio concreto a la comunidad está planificado, en función del plan de estudios (en nuestro caso el de Trabajo Social) y de las demandas reales y sentidas por la comunidad; con la participación de toda la comunidad educativa, y el activo protagonismo de los alumnos, desde el diagnóstico y diseño hasta la gestión y evaluación de la experiencia; para brindar un servicio eficaz y valioso, según sus posibilidades y capacidades que ofrezca un alto nivel de respuesta a las necesidades comunitarias priorizadas, y a un aprendizaje significativo y de calidad para los alumnos.

El ApS se desarrolla en contextos concretos, situaciones reales con grupos de población determinados y acotados; Promueve el protagonismo del alumnado, porque éste participa en la toma de decisiones en todas las fases del desarrollo; Estimula el trabajo cooperativo, todas las personas que integran el grupo participan en el desarrollo del proyecto y precisa de una reorganización académica y del currículo de los estudios del Grado de Trabajo Social.

Propuestas de proyectos de Aprendizaje Servicio en las prácticas de Estudio Diagnóstico del Grado de Trabajo Social

A continuación se presenta la relación de algunos de los proyectos que se están llevando a cabo durante el presente curso académico. La fase actual es la de diseño y planificación del proyecto de intervención que se desarrollará el curso siguiente.

Ámbito intervención	Aprendizaje	Servicio
Discapacidad	Autonomía personal de las persona con discapacidad en los ámbitos básicos de la vida	Poner en marcha (experiencia piloto) un programa de promoción de la autonomía, con un número determinado de familias
Menores y familia	Conocimiento de la situación asistencial en las familias según sus perfiles psicosociales	Intervención con familias para prevenir la dependencia asistencial
Adicciones	Uso del tiempo libre: carencias, dificultades y demandas	Poner en marcha un programa de actividades relacionadas con ocio y tiempo libre en la comunidad terapéutica
Salud	Necesidades de apoyo y orientación ante la vivencia del cáncer	Poner en marcha un grupo mixto de autoayuda
Justicia	Conocimiento de la implementación de la aplicación de medidas	Intervención en determinadas familias en función de la medida implementada
Salud/Mayores	Valoración del grado de satisfacción familiar de los pacientes de la Clínica Valvanera	Desarrollar un programa adecuado a las familias y los propios usuarios
Inmigración	Conocimiento del perfil psicosocial de la población usuaria de IMI y AIS	Programa de contraprestación para los beneficiarios de la prestación del IMI y AIS
Menores/ Inmigración	Promoción de las relaciones sociales, a través de la educación y el ocio, de mujeres inmigrantes	Trabajo con el grupo y el entorno
Menores	Análisis de los factores familiares formativos y con iguales de los menores infractores con medidas judiciales en medio abierto	Trabajo con el grupo de iguales y la familia

Tabla 1. Algunos ejemplos de proyectos de Aprendizaje Servicio en las prácticas

Conclusiones

El aprendizaje servicio representa una nueva manera de entender las prácticas del grado de Trabajo social. Significa una nueva manera de reorganizar tanto el currículo como las estructuras organizativas que le van a dar forma.

Con el aprendizaje servicio se potencia a los propios alumnos, a las instituciones en las que se desarrolla y a toda la comunidad, receptora final del servicio.

La experiencia de la implementación del modelo está recogiendo tanto aspectos positivos como algunos que no lo son tanto, porque el nuevo modelo crea expectativas e incertidumbres a la vez, que solo se desvelan con la propia puesta en práctica y la propia profundización en el modelo pedagógico que representa el aprendizaje servicio.

Referencia bibliográfica

De Robertis, C. (1992) *La intervención colectiva en trabajo social*. Buenos Aires, Ed. El Ateneo.

Aprendizaje servicio en la Universidad Pública de Navarra en proyectos fin de carrera, fin de máster y DEA en Ingeniería y Ciencias Sociales, 2005-2011: Posibilidades y limitaciones

Joaquín Sevilla¹ y Reyes Berruezo²

Resumen

En esta comunicación se presenta la experiencia desarrollada en la Universidad Pública de Navarra entre los años 1995 y 2011 por un grupo interdisciplinar de profesores en las Escuelas de Ingeniería y en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. En total 26 estudiantes entre proyectos fin de carrera en el ámbito de las ingenierías, fin de máster y los previstos para obtener el Diploma de Estudios Avanzados, han colaborado y prestado servicio a diversas entidades del ámbito de la discapacidad, la mayoría en centros especiales de empleo. Los resultados han sido en general muy satisfactorios y se plantea para el futuro una mayor institucionalización de la actividad.

Palabras clave

Proyectos Fin de Carrera, discapacidad y multidisciplinar.

Ubicación de la experiencia

Estudios: Ingenierías.

Asignaturas: Proyectos Final de Carrera, Trabajos Fin de Máster y DEA.

1 Joaquín Sevilla es profesor titular del Departamento de Ingeniería Eléctrica y Electrónica, ETSI Industriales y de Telecomunicación de la Universidad Pública de Navarra. Correo electrónico: Joaquin.sevilla@unavarra.es

2 Reyes Berruezo es catedrática de la Escuela Universitaria del Departamento de Psicología y Pedagogía, Facultad de CC. Humanas y Sociales de la Universidad Pública de Navarra. Correo electrónico: rberruezo@unavarra.es

Introducción

Esta comunicación tiene como objetivo presentar la experiencia desarrollada en la Universidad Pública de Navarra entre los años 1995 y 2011 por un grupo interdisciplinar de profesores en las Escuelas de Ingeniería y en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.

La experiencia surge de las inquietudes particulares de un grupo de profesores que conscientes de la responsabilidad social de las universidades, deciden dedicar parte de su actividad académica a una investigación que tenga una finalidad eminentemente solidaria y de compromiso con su entorno. Los proyectos fin de carrera en el ámbito de las ingenierías, los de fin de máster y los previstos para obtener el Diploma de Estudios Avanzados, 26 en total, son el instrumento para colaborar y prestar un servicio a diversas entidades del ámbito de la discapacidad. Describir la experiencia y analizar sus resultados, potencialidades y dificultades, es el objetivo que nos proponemos.

Descripción de la experiencia

Entre 1995 y 2011, 26 estudiantes han realizado proyectos final de estudio en contacto directo con una entidad social. De ellos 23 han sido proyectos final de carrera de estudiantes de diferentes ingenierías e ingenierías técnicas mientras que en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales se han defendido dos trabajos de DEA (diploma de estudios avanzados) y un trabajo de fin de máster. La distribución temporal de estos trabajos se presenta en el gráfico 1.

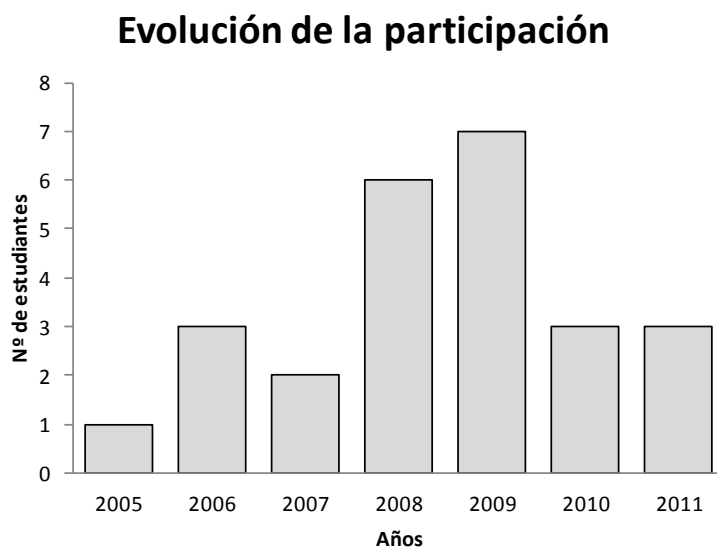


Gráfico 1. Distribución temporal de los proyectos realizados

La mayoría de los trabajos han tenido como objetivo contribuir a la mejora del empleo de personas con discapacidad en centros especiales de empleo: Elkarkide (personas con problemas de salud mental), y muy especialmente Tasubinsa (personas con discapacidad intelectual), donde se han desarrollado el 52% de los proyectos. Otras actividades fueron el desarrollo de material didáctico audiovisual para estudiantes sordos (con el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra)), estudios sobre la comunidad sorda en Navarra (con Asorna) o proyectos con una empresa local de desarrollo e implantación de tecnología asistiva (Job Accommdation), fundada por estudiantes que participaron en este mismo programa. Por último cabe destacar que 4 de los proyectos fueron estudios sobre el estado de la cuestión de diversos aspectos de tecnología y discapacidad no directamente relacionados a entidades concretas. La distribución de entidades con las que se han desarrollado proyectos se muestra en el gráfico 2.

Entidad social receptora

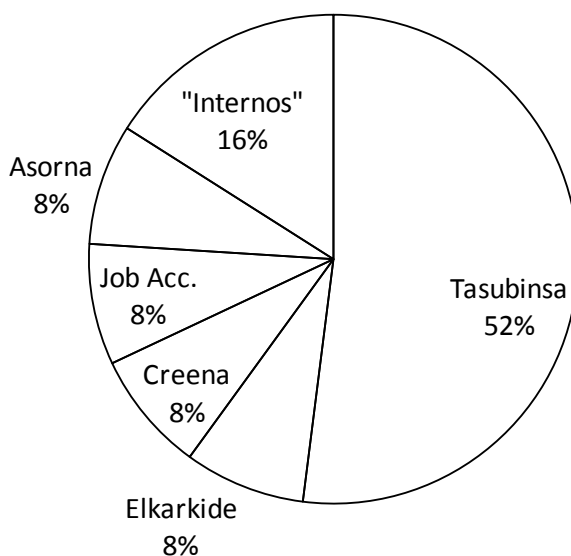


Gráfico 2. Distribución de proyectos entre las entidades con las que se colaboró

La temática particular de cada proyecto era discutida entre los profesores y los responsables de los centros y, en los casos en que era posible también con los estudiantes. Ya con la participación del estudiante, durante el desarrollo de los proyectos no ha sido infrecuente tener que adaptar los objetivos iniciales a la vista del desarrollo real.

La actividad contó con financiación procedente de la obra social de la Caja de Ahorros de Navarra (actual Banca Cívica, en fase de fusión con Caixabank), gestionada por la

Asociación Investigación Solidaria Sadar de la que formamos parte los profesores). Esta financiación se empleó en la adquisición de los materiales necesarios para la implementación de los proyectos (en los casos en que se construyó un producto tangible, cerca del 75% de los casos). También se remuneró la participación de la mayoría los estudiantes con pequeñas becas.

Valoración

Para ser sinceros hay que reconocer que la experiencia que aquí se presenta comenzó a desarrollarse a partir del convencimiento de nuestra responsabilidad social como universitarios, antes de conocer que esas actividades se enmarcaban en una metodología docente bien estructurada y estudiada, con una larga tradición. La reconsideración del trabajo realizado a lo largo de los años resulta sólida y coherente, pero adolece de carencias metodológicas, como no haber recogido de forma sistemática las valoraciones de estudiantes y entidades colaboradoras. Aún así, podemos afirmar con rotundidad que salvo contadas excepciones, la satisfacción generada ha sido muy grande. Los estudiantes (especialmente los ingenieros) valoran mucho poder poner en práctica sus estudios en la resolución de problemas que mejoran de forma inmediata la calidad de vida de personas. Esas mejoras en esas personas es muy probable que no se consiguieran si no fuera por este tipo de proyectos.

La irrupción de estudiantes y profesores en los centros o entidades colaboradoras no siempre ha resultado sencilla. Personas muy diferentes a las habituales en esos entornos distorsionaban las relaciones internas y cuestionaban formas tradicionales de hacer. Algunas personas percibieron estas situaciones como amenazas, resultando la colaboración más difícil de lo esperado a priori. La conversión de una necesidad real de un centro o una asociación, en un proyecto con entidad académica adecuada al nivel que se espera de los estudiantes tampoco es una tarea evidente para ellos. La posibilidad de contar con diversos profesores de disciplinas diferentes fue de gran ayuda en esta tarea.

Para los distintos niveles organizativos de la universidad (departamentos, centros y rectorado) el proyecto ha resultado transparente. Dado que las actividades desarrolladas encajaban en los esquemas habituales (trabajos fin de estudio bien definidos) no se han requerido adaptaciones ni consideraciones especiales (ni financiación).

Conclusiones y planes de futuro

Podemos concluir que la experiencia ha resultado muy positiva para los estudiantes y los profesores implicados. La valoración en los centros colaboradores es menos lineal,

ya que los beneficios de los proyectos exitosos a veces no son tan grandes como precia y tienen como contrapeso algunos problemas interpersonales generados.

Nuestra intención es continuar con esta línea de actividad de una forma más estructurada e institucionalizada. Por un lado se buscará una participación más directa de los centros, por ejemplo incorporando formación académica sobre diversidad funcional, diseño para todos o ética en la investigación con humanos, de la forma que resulte más conveniente. Por otro lado se intentará mejorar la interrelación con los centros colaboradores de forma que se minimicen los problemas encontrados.

ApS y la cultura de la responsabilidad profesional. Proyectos de ApS en el practicum de la formación inicial de maestros y maestras de las especialidades de Educación Infantil y Educación Primaria en la Universitat Autònoma de Barcelona

Pilar Comes¹, Tomás Peire², Mar Moron³ y Josep Ma. Guitart⁴

Resumen

En el marco de las asignaturas de los practicums del último año del Grado de Educación Infantil y de Educación Primaria de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) se ha previsto que el alumnado pueda desarrollar un proyecto de aprendizaje servicio (ApS) en los centros donde harán las prácticas. Esta propuesta ha supuesto la introducción formalmente del ApS en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, a la vez que ha generado la oportunidad de debatir y advertir las potencialidades y también las resistencias a su aplicación.

En la formación inicial de magisterio entendemos que es muy importante el desarrollo del criterio de implicación social como componente básico de la responsabilidad profesional. A quienes hemos defendido la introducción del ApS en el ámbito educativo nos parece que este enfoque formativo y curricular en la universidad supone una estrategia que favorece claramente su difusión. Así mismo el ApS da la oportunidad a la Universidad de demostrar de manera explícita y real su capacidad de aportar mejoras substanciales a la sociedad.

Palabras clave

Formación inicial del profesorado, practicum, responsabilidad profesional, sociedad red, civismo e implicación social y ApS en la universidad.

Ubicación de la experiencia

Estudios: Grado de Educación Infantil y de Educación Primaria.

Asignatura: Practicums de cuarto curso.

1 Pilar Comes es profesora titular de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona. Correo electrónico: pilar.comes@uab.cat

2 Tomàs Peire es Vicedecano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Correo electrónico: tomas.peire@uab.cat

3 Mar Moron es profesora de Didáctica de las Artes Plásticas de la Universitat Autònoma de Barcelona. Correo electrónico: mar.moron@uab.cat

4 Josep Ma. Guitart es alumno de la especialidad de Primaria en la Facultad de Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Como proyecto de innovación correspondiente al Practicum llevó a cabo el proyecto al que se refiere la comunicación. Correo electrónico: jmguitart9@gmail.com

Introducción

La idea de introducir el ApS en los practicums de los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB podemos decir que no se hizo de manera premeditada. Fue en el contexto de una sesión de trabajo de la comisión del practicum IV, donde se trataba de definir el marco, el calendario y el programa básico de una asignatura obligatoria nueva que cursará el alumnado de esta especialidad el próximo curso 2012-2013.

Para entender el contexto hay que decir que el alumnado de magisterio realiza una asignatura de practicum en cada curso del grado, que supone una estancia en un centro educativo, donde deben llevar a cabo una actividad aplicada y hacer a la vez un trabajo de reflexión que se materializa en la memoria de prácticas. Todo este proceso implica una tutoría conjunta del centro educativo que acoge el alumnado y del tutor o la tutora de la Facultad.

En el primer curso el alumnado realiza una observación del aula, del centro educativo y del contexto social y cultural de dicho centro. Su intervención educativa es de apoyo al maestro o la maestra responsable del aula que lo acoge en prácticas. En el segundo curso y en el contexto de la asignatura del practicum II el alumnado ya hace una intervención programada, aunque no constituye todavía una unidad didáctica. En las prácticas del tercer curso es cuando tienen que demostrar su capacidad para programar y aplicar una secuencia didáctica compleja.

Y llegado el practicum del cuarto curso, ¿qué actividad convenía proponer?

La comisión barajaba el enfoque que sería más conveniente. Se plantearon diferentes propuestas: el desarrollo de un proyecto de innovación, una proyecto de investigación que fuera preparando al alumnado para poder desarrollar su Trabajo Final de Grado,... pero faltaba algo. Entonces se planteó la opción del ApS por parte de la coautora de esta comunicación. Ella había sido impulsora del ApS en la formación continua del profesorado de secundaria desde hacía años y de una manera nada premeditada presentó a la comisión la posibilidad que el alumnado, en el marco del practicum de cuarto curso, cuando afronta la recta final de su formación en la universidad, pudiera llevar a cabo un proyecto de ApS.

Pero al hacerlo comprobó como el ApS era un enfoque desconocido por casi la totalidad de los miembros de la comisión. Fue necesario explicar qué implicaba un proyecto de ApS y qué lo diferenciaba de los otros tipos de proyectos de innovación. De entre todas las diferencias, se justificó la oportunidad de aplicar el ApS en el contexto del practicum en dos aspectos básicos, que son a la vez las dos líneas de reflexión que trata de exponer esta comunicación:

- Un proyecto de ApS puede aportar a la formación de maestros y maestras una valoración explícita y práctica de la cultura de la implicación social, en la que el docente tiene que ser un agente de primer orden para el cambio social.
- El papel de la universidad, como nodo central de la sociedad del conocimiento, a menudo no se ve traducido a nivel práctico en la resolución de los problemas o carencias de la sociedad. El ApS es un enfoque educativo donde se favorece la aplicación práctica del servicio que la universidad puede ofrecer a la sociedad.

De la cultura del individualismo a la cultura de la implicación social por el camino del ApS

Del mundo actual de la modernidad líquida, del relativismo y la posmodernidad hemos heredado sobre todo una sensación de incertidumbre, donde el individualismo imperante, se siente a la vez que rector, confundido en un mundo de límites personales poco definidos, que no le sirven para tener conciencia del mundo en el que vive y menos todavía para poderlo entender.

La sensación de confusión sobre todo la tenemos la generación ya madura, los jóvenes han nacido inmersos en este mundo de modernidad líquida, y por eso el contraste generacional se hace aún más grande en las aulas, en las casas, en la calle.

En nuestra sociedad no se acepta hacer el bien por un imperativo moral superior. Es la agonía del deber. La preponderancia del individuo se imbrica inevitablemente e íntimamente con la búsqueda de la autosatisfacción.

“Quizás no se trata de recuperar el civismo de la antigua Grecia, donde la verdadera realización de las personas consistía en salir a la palestra de aquello que era público, al ágora de la política, en el gobierno de la sociedad y a la intervención en la vida de los otros a través del logos (que en griego quiere decir “palabra” y “razón” al mismo tiempo.)”
(Pardos-Prado, 2005,18)

Pero sí que quizás podemos aspirar a que el individualismo de nuestros alumnos sea menos utilitario y más expresivo.

El individualismo utilitario defiende que la vida humana es un continuo esfuerzo para maximizar el interés propio, mientras que el individualismo expresivo, herencia de la tradición romántica, aspira a la autorrealización (Béjar, 2001,19-20).

Es desde esta perspectiva que se ve conveniente introducir el ApS en el sistema educativo formal y especialmente indicado en la formación de los maestros y maestras.

Ellos serán los futuros agentes sociales de primer orden para el fomento de una educación de calidad y de una sociedad más solidaria. Estos jóvenes tendrán que tomar partido, ser emprendedores, votar, y en definitiva, se encontrarán en el dilema de definir su papel activo, quieran o no, en la sociedad. Pueden ser de los que sólo se quejan, o se dejan llevar por los acontecimientos, o bien de los que buscan soluciones. Y en los centros educativos de infantil y primaria es importante incentivar que sean de estos últimos.

La sociedad occidental, en la que viven nuestros escolares, ha experimentado en las últimas décadas una revolución no sólo tecnológica y económica sino también ética. Cómo en un gran dominó, unas piezas han empujado a las otras hasta tumbar los propios fundamentos de una sociedad que se había construido sobre unas bases éticas, económicas y sociales que van quedando sólo como testigo de un mundo pasado.

Manuel Castells, eminente sociólogo especializado en interpretar la incidencia de la revolución informacional en la sociedad actual, nos plantea que la sociedad informacional, que él identifica como una sociedad de flujos, la sociedad en red, supone una auténtica revolución que cambiará el curso de la historia.

Visto así, si aceptamos esta interpretación de sociedad cada vez más interconectada e informada, estamos inmersos en una revolución en la historia de la humanidad, en la que cobran especial relevancia e influencia las estructuras más colaborativas, horizontales y con más sentido de la responsabilidad, que son las que nunca parecen ser la alternativa al progreso basado en el individualismo y la competencia feroz de un mercado instruido para el consumismo.

Cada vez más, se habla de responsabilidad social de las empresas, de las organizaciones, de los individuos. La misma publicidad hace gala de ello como valor positivo y factor que quiere influir en la captación de clientes y adeptos. Y el consumo responsable por parte de los ciudadanos parece también crecer notablemente.

Esta cultura de la responsabilidad está contextualizada en la sociedad Red y de flujos. Las redes son estructuras de puntos interrelacionados. Cada punto de la red es un nodo que emite y recibe de manera prácticamente continuada flujos de información, productos o servicios del conjunto de la red. El papel de un nodo es más o menos relevante, en función del papel que ocupa en la red de referencia.

Parece que quien no está vinculado a una red quedará cada vez más marginado del sistema. Las redes articulan tanto los ámbitos científicos, como los productivos, como los propios de las relaciones sociales. La red es una estructura que facilita la colaboración

entre unidades, sean individuos, sean equipos o empresas, a la vez que respeta y refuerza la iniciativa individual.

Dentro de este marco de la sociedad red y la sociedad del conocimiento ¿cuál es el papel de la universidad? Lógicamente tendría que tener un papel de núcleo central generador de iniciativas sociales, quizás no único, pero sí importante.

Pero esto implica que la universidad tiene que saber conectarse, implicarse en la sociedad, no siguiendo una estructura jerárquica, sino creando estructuras funcionales, eficientes favoreciendo la horizontalidad.

También implica una revisión de lo que supone conocimiento científico, formación profesional del más alto nivel y transferencia tecnológica. Porque una universidad más comprometida con la sociedad ha de ser consciente de que el conocimiento que transfiere ha de tener como consecuencia una mejora substancial, un cambio efectivo. La sociedad así lo espera. Además, lo espera con el valor añadido del prestigio y la confianza que acompaña a la institución, que ha sido creada para cumplir con esta función.

Este aspecto, aplicado al contexto de la Facultad de Ciencias de la Educación entendemos que es muy importante. En los últimos años el modelo de carrera docente del profesorado de universidad, se ha visto entregado a la promoción por el currículum y para las acreditaciones. Ello ha supuesto una desvalorización de la docencia en los grados y poca incentivación para desarrollar proyectos educativos prácticos, que supongan una aportación concreta y eficaz para aplicar en la escuela.

Creemos que los proyectos de ApS pueden ser una herramienta, una oportunidad para valorizar y potenciar el papel que tiene que tener una facultad de educación en la sociedad y especialmente en los centros de educación infantil, primaria y secundaria.

El ApS en el contexto del practicum del cuarto curso de los grados de educación infantil y de educación primaria: oportunidades y obstáculos

Entendemos que la justificación teórica del interés que aporta el modelo de ApS a las prácticas profesionalizadoras de los futuros maestros y maestras, no tiene muchas fisuras, pero cuando el modelo pasa por el contraste de las instancias que lo han de autorizar o aplicar, ya es más difícil.

Se tienen que vencer resistencias de muchos tipos: la resistencia a admitir algo nuevo, más complejo quizás, las resistencias con trasfondo ideológico y de concepción de cuál es el papel de la educación superior, la complejidad de encajar el modelo en la secuencia temporal de un practicum, etc. Todas estas resistencias se manifestaron inicialmente

te en la comisión del practicum de cuarto curso de nuestra facultad cuando se propuso incorporar el sistema ApS de forma sistemática.

Después del correspondiente debate, tuvimos la satisfacción de constatar algo muy positivo: la respuesta casi unánime de entusiasmo y de curiosidad por parte del equipo docente de la comisión, de profundizar en el modelo que aporta el ApS aplicándolo lo antes posible.

Por lo tanto, la propuesta finalmente fue aprobada y el ApS se ofrecerá el próximo curso como uno de los modelos de practicum que el alumnado de cuarto curso podrá realizar.

Por otra parte, una de las profesoras que participaban en la comisión aplicó a modo de primera experimentación el enfoque de ApS en el caso de un Practicum en curso, con unos primeros resultados muy satisfactorios. Un alumno propuso a la escuela mejorar el patio construyendo un rincón con cabañas de indios o Tipis, para que los alumnos pudieran jugar en ellos. El proceso costoso tuvo su premio con una fantástica celebración con las familias inclusive.

Esto no ha hecho más que empezar. Se han vencido las resistencias y hemos aprobado un documento que incorpora oficialmente el ApS al sistema del practicum de los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria, ahora hay que pasar a la acción y analizar la experiencia año tras año.

Referencias bibliográficas

BÉJAR, H. (2001) *El mal samaritano*. Barcelona: Anagrama.

BRUSSOSA, J. (2009) *L'ApS als treballs de recerca de Batxillerat*. Licencia de estudios (trabajo inédito).

CASTELLS, M. (1994) "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional" a *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós: Barcelona.

MARINA, J. A. i VÁLGOMA, M. de la (2000) *La lucha por la dignidad. Teoría de la felicidad política*. Anagrama: Barcelona.

PARDOS-PRADO, S. (2005) *A canvi de res? Els perquè del civisme actual*. Pòrtic: Barcelona.

“Artes escénicas por los Derechos Humanos”: Innovar en Ciencias Sociales

Henar Herrero¹ y Fernando Larriba²

Resumen

“Artes escénicas por los Derechos Humanos” es una de las líneas de trabajo que comprende un proyecto más amplio denominado “Creatividad y expresiones artísticas en la enseñanza y el aprendizaje de los valores sociales y ciudadanos”. El proyecto ha sido pensado y diseñado para explorar nuevos caminos de enseñanza-aprendizaje de la Didáctica de las Ciencias Sociales, una materia fundamental en la formación inicial de los maestros/as. La línea de trabajo que aquí presentamos, al igual que todo el proyecto, tiene dos objetivos principales. De un lado está la formación integral del alumnado, lo que, como es de todos sabido, implica combinar y entretrejer elementos emocionales, afectivos, sensoriales e intelectuales; enfatizando en todos ellos la creatividad. El segundo de los objetivos es el desarrollo de una educación y una ciudadanía socialmente responsables.

Los tres elementos que vertebran este subproyecto son: 1. La educación en Derechos Humanos (DD.HH); 2. El aprendizaje servicio como metodología eficaz en el desarrollo de la competencia social y ciudadana y sus valores y 3. Las artes escénicas como recurso para la enseñanza-aprendizaje.

Este subproyecto de aprendizaje servicio, vinculado a la asignatura Educación para la Paz y la Igualdad del Grado de Educación Primaria, consta de dos fases, la primera destinada a la formación y capacitación del alumnado de la asignatura para escribir y representar una obra de teatro sobre DD.HH. Lo que implica pensar y sentir los DD.HH para poder actuar a favor de ellos. Y la segunda fase, la del servicio, en la que la obra de teatro es concebida y planteada como un potente instrumento para llevar a cabo una campaña de sensibilización en el ámbito escolar.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, competencia social y ciudadana, creatividad, educación integral, innovación educativa, Derechos Humanos, didáctica de las Ciencias Sociales y responsabilidad social.

Ubicación de la experiencia

Estudios: Grado de Educación Primaria.

Asignatura: Educación para la Paz y la Igualdad (1r semestre de 1º de grado).

1 Henar Herrero es profesora de la Universidad de Valladolid. Correo electrónico: hherrero@sdcs.uva.es

2 Fernando Larriba es profesor de la Universidad de Valladolid. Correo electrónico: flarriba@sdcs.uva.es

Síntesis del proyecto

“Artes escénicas por los Derechos Humanos (DD.HH)” es una de las líneas de trabajo o subproyectos que comprende un proyecto más amplio, denominado “Creatividad y expresiones artísticas en la enseñanza y aprendizaje de los valores sociales y ciudadanos”.

El proyecto marco, desarrollado en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid desde la implantación del denominado Plan Bolonia (2009-2010), está pensado y diseñado para explorar nuevos caminos en la enseñanza-aprendizaje de la Didáctica de las Ciencias Sociales, una disciplina fundamental en la formación inicial de los maestros/as.

Por su parte, la línea de trabajo que aquí presentamos, la de “Artes escénicas por los DD.HH”, se vincula a la asignatura Educación para la Paz y la Igualdad, del plan de estudios del grado de Educación Primaria, impartida en el primer semestre del primer curso, y al igual que todo el proyecto, tiene dos **objetivos** principales:

- La formación integral del alumnado, que, como es bien sabido, implica combinar y entretrejer elementos emocionales, afectivos, sensoriales e intelectuales; enfatizando en todos ellos la creatividad.
- El desarrollo de una educación y de una ciudadanía socialmente responsable tanto en la enseñanza universitaria como en la Educación Primaria.

El **método** elegido para alcanzar los objetivos recién enunciados se construye con la interacción de tres elementos:

- La educación en Derechos Humanos.
- Las artes escénicas como recurso para la enseñanza-aprendizaje.
- El aprendizaje servicio (ApS) como metodología eficaz en el desarrollo de la competencia social y ciudadana y sus valores.

La **tarea** consta de dos fases:

La primera destinada a la formación y capacitación del alumnado de la asignatura para escribir y representar una obra de teatro sobre DD.HH. Ello requiere conocer, pensar...y sentir los DD.HH para poder actuar a favor de ellos.

La segunda fase, la del servicio, en la que la obra de teatro es concebida y planteada como un potente instrumento para llevar a cabo una campaña de sensibilización en el ámbito escolar.

Como en tantas ocasiones el diseño de este proyecto de ApS ha sido producto de la evolución del trabajo de campo hacia el ApS. De hecho durante los cursos 2009-10 y 2010-11, la obra de teatro no franqueaba las puertas de la Facultad, pero este curso, por fin, hemos podido dar el salto y organizar el servicio en un colegio.

Desde los DD.HH, el ApS y las artes escénicas, hacia una educación y una ciudadanía socialmente responsables

Tal y como acabamos de enunciar el proyecto de ApS que aquí presentamos persigue la educación integral del alumnado y al ejercicio de la responsabilidad social y ciudadana, a través de un trípode que a nuestro modo de ver necesita ser explicado, aunque sea muy someramente. Nos referimos a los DD.HH, el ApS y las artes escénicas¹.

El punto de partida: La competencia social y ciudadana

Como profesores del área de Didáctica de las Ciencias Sociales entendemos que nuestro referente fundamental en la educación obligatoria es el desarrollo de la competencia social y ciudadana, sin olvidar todas las restantes, claro está. Esta competencia comprende, como todas, el aprender a conocer y el aprender a hacer, pero también aprender a ser, el aprender a convivir y el aprender para el cambio social, dimensiones éstas últimas en las que es muy necesaria la investigación e innovación sobre procesos y métodos, ¿pero en qué sentidos? El propio Real Decreto de enseñanzas mínimas de Educación Primaria nos los marca cuando nos dice que hay que afrontar la convivencia y los conflictos, empleando el juicio ético basado en los valores y las prácticas democráticas², y que es preciso ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y las obligaciones cívicas.

Éste es el enfoque que requiere la formación del alumnado de primaria pero también hemos de tener en cuenta la formación del alumnado universitario, los futuros maestros y maestras, quienes en el caso de la Universidad de Valladolid, tienen que desarrollar la competencia general 6 que establece “*que los estudiantes han de desarrollar un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizan-*

1 Sobre la Responsabilidad Social Universitaria y el Aprendizaje Servicio resulta muy interesante el libro MARTÍNEZ M. (coord.) (2008) *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*. Barcelona, Octaedro.

2 Real Decreto 1513/2006. BOE 293, 2006.

do la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos”. El compromiso se concreta entre otras cosas en “la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta...”

Los Derechos Humanos y la competencia social y ciudadana

Todo lo recién dicho nos aboca directamente al referente de los Derechos Humanos pues como tan acertadamente plantea el Real Decreto de enseñanzas mínimas.

“La dimensión ética de la competencia social y ciudadana entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos, reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Ello supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de Derechos Humanos”.¹

De hecho nuestra asignatura de “Educación para la Paz y la Igualdad” comprende un primer bloque titulado “Los DD.HH. enseñanza y aprendizaje” cuyos objetivos son:

- Conocer y comprender los principales elementos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Tomar conciencia y desarrollar actitudes personales favorables a la no discriminación en función del sexo, las creencias y la discapacidad a través del análisis y la reflexión sobre situaciones sociales de desigualdad.
- Analizar críticamente los elementos del currículum y los contextos y espacios escolares para valorar el tratamiento de los derechos humanos en la enseñanza a través del análisis de estrategias y recursos didácticos.

La metodología que hemos elegido para trabajar la competencia social y ciudadana dentro del núcleo temático: los Derechos Humanos, es el ApS.

El aprendizaje servicio y la competencia social y ciudadana

Las razones por las que la metodología del ApS resulta especialmente idónea para la adquisición de las competencias sociales y ciudadanas han sido estudiadas por Her-

1 Real Decreto 1513/2006. BOE 293, 2006, p. 43.061.

nández, Larrauri y Mendiá, quienes han llegado a la conclusión de que la participación continuada a lo largo de la escolarización en proyectos de ApS ayuda a los estudiantes a:¹

- Adquirir una visión más amplia del mundo en que viven y conocer con mayor profundidad los retos y problemas sociales, sus causas y sus consecuencias.
- Desarrollar habilidades relacionadas con la realización de proyectos: planificar, gestionar, difundir, evaluar...
- Descubrir destrezas y aptitudes individuales, y ponerlas al servicio de la comunidad.
- Desarrollar valores que favorecen la autonomía personal: autoestima, esfuerzo, constancia, autocrítica, tolerancia a la frustración...
- Interiorizar valores y mejorar la coherencia personal: solidaridad, responsabilidad, justicia, igualdad...
- Mejorar sus capacidades para trabajar en equipo: dialogar, pactar, ceder, exigir...
- Desarrollar actitudes prosociales y hábitos de convivencia: comprensión, amabilidad, paciencia, generosidad...

Las artes escénicas y la competencia social y ciudadana

El último aspecto sobre el que queremos esbozar algunas pinceladas es el de las aportaciones de las artes escénicas y la inteligencia emocional al desarrollo de la competencia social y ciudadana. Así pues, las artes escénicas en la educación se entienden como recurso de aprendizaje especialmente efectivo en relación con la educación en valores y la formación y cambio de actitudes, y ello es así porque:

- Tienen un alto valor motivador al partir del juego, y es precisamente este aspecto lúdico, junto al experimental, el que permite una mejor adquisición y consolidación de los aprendizajes.
- Posibilita el desarrollo de la expresión oral y corporal, lo que favorece la interrelación del alumnado con el medio, y, lo que aún es más importante, en el caso de la educación en valores, permite la integración de ambos planos expresivos, posibilitando el análisis y la reflexión sobre las discrepancias entre los mismos.

1 A este respecto resulta muy interesante GUÍA ZERBIKAS 2. HERNÁNDEZ C., LARRAURI J. y MENDÍA R. (2009) *Aprendizaje y servicio solidario y desarrollo de las competencias básicas*. Bilbao, Fundación Zerbikas, p. 16. Disponible en <http://www.zerbikas.es/guias/es/2.pdf> (a 17 de abril de 2012).

- Desarrolla la empatía y pone en práctica las habilidades sociales, la adopción de decisiones autónomas y por consenso, la inteligencia emocional...
- Constituye una práctica democrática, participativa, cooperativa, grupal, reflexiva y crítica, en la que no hay ganadores ni perdedores, que puede fomentar la transmisión de valores éticos universales y la puesta en práctica de actitudes, destrezas y comportamientos coherentes con esos valores.

El desarrollo

Una vez fundamentadas y justificadas todas nuestras decisiones, estamos en posición de comprender el desarrollo de nuestra experiencia, que tal y como hemos señalado comprende dos etapas claramente diferenciadas y estrechamente unidas.

La formación y la capacitación para el desarrollo del servicio

Esta fase se destinó a la formación y capacitación del alumnado de la asignatura para escribir y representar una obra de teatro sobre DD.HH. Lo que implica pensar y sentir los DD.HH para poder actuar a favor de ellos. Así pues, durante cuatro semanas el alumnado de la asignatura recibió formación dirigida a conocer en profundidad los DDHH; sensibilizarse y comprometerse con su preservación y difusión; y familiarizarse con estrategias y métodos indicados para realizar Educación para los DDHH. Entre las prácticas realizadas se incluye el trabajo con cómics, con cuentos, con canciones, con mímica, con vídeos... Simultáneamente el alumnado, en grupos de 4 o 5 personas, tuvo que ir realizando el siguiente trabajo:

Justificar argumentadamente las razones que hacen que el Derecho Humano elegido para trabajarlo con la obra de teatro sea realmente importante, incluyendo entre las razones las que expliquen por qué ese derecho es especialmente importante para el alumnado de 6º de Primaria.

1. Selección comentada de 5 documentos especialmente valiosos para comprender el significado y la trascendencia del DD.HH. seleccionado.
2. Guión escrito de la obra de teatro.
3. Planificación y programación de una actividad que los estudiantes de 6º de primaria deberían realizar al concluir la obra de teatro.
4. Representación de una obra de teatro de 20 minutos de duración ante su Seminario.

Planificación y realización del servicio:

La segunda fase, es la del servicio, aquí la obra de teatro es concebida y planteada como un potente instrumento para llevar a cabo una campaña de sensibilización en el ámbito escolar. El proceso seguido fue el siguiente, una vez representadas las 16 obras teatrales, el grupo clase decidió qué **obra de teatro** se iba a utilizar para realizar el servicio y en qué centro escolar podía ser más útil y necesario llevar a cabo el servicio.

La obra de teatro elegida fue “Sueño o realidad”, centrada en el Artículo 7 de la Declaración Universal de Derechos Humanos que dice literalmente “*Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley*” Por su parte, el **colegio** seleccionado fue un centro escolar con tres rasgos característicos:

- Ha experimentado un incremento vertiginoso de alumnado inmigrante, procedente de Bulgaria, Ecuador, Marruecos, Colombia y República Dominicana.
- Existe un porcentaje muy significativo de minorías socio-culturales, que presentan unas características peculiares en cuanto a su concepción de cultura, su visión de la educación y los hábitos escolares.
- El nivel socio-cultural de las familias es bajo, en más de la mitad de los casos, los padres no tienen finalizados los estudios primarios.

Los aprendices de maestros/as se repartieron las tareas que hacían falta para que la obra de teatro reuniese el nivel de calidad adecuado para su representación ante escolares, y para que de verdad fuese un instrumento de sensibilización y movilización a favor de la igualdad entre personas. Ello supuso el asesoramiento por parte de expertos/as en materia teatral, la mejora del guión, el perfeccionamiento de la puesta en escena, el embellecimiento de los decorados, la realización de numerosos ensayos, la programación de una gymkhana para trabajar el derecho presentado en la obra de teatro, ...

Esta última fase se realizó durante dos semanas y finalmente el día 14 de febrero de 2012, el alumnado representó su obra ante el tercer ciclo del colegio, y puso en práctica su gymkhana con el alumnado de 6º B.

Para los estudiantes del grado esta metodología ha resultado un revulsivo fundamental en materia de motivación, al tiempo que les ha permitido adquirir aprendizajes llamémoslos técnicos que difícilmente hubieran conseguido sin rebasar las puertas del aula, pero lo más destacado en relación con la adquisición de competencias sociales ha sido el proceso de su propia auto-concienciación con la importancia tanto de los DDHH y de la igualdad en la vida social de las personas como de la educación para los DDHH y la igualdad en la formación del alumnado de educación obligatoria.



Fotografía 1. Escenificación de la obra de teatro en el centro

Bloque IV

*Evaluación, institucionalización
y reflexiones sobre ApS*

Una apuesta para el fomento de la Economía Social. El caso de la Facultad de Economía y Empresa (Universitat de Barcelona)

M. Cristina Poblet¹ y Vanesa García²

Resumen

La economía social es todavía desconocida entre los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. La primera conferencia y el foro de la economía social se llevó a cabo en la Facultad en noviembre de 2011. El objetivo principal, ver el sector, construir puentes entre la universidad y sus organismos para demostrar a los estudiantes que hay otras maneras de desarrollar la economía, la economía social.

Palabras clave

Economía social, tercer sector, fórum, estudiantes universitarios

Ubicación de la experiencia

Estudios: Facultad de Economía y Empresa

Asignatura: “Sortides professionals II. Economia Social i Tercer Sector” (optativa); y reconocimiento de créditos para los alumnos de Diplomatura o Licenciatura, 2 cr. de libre elección); y de Grado (optativo, 1cr.)

1 M. Cristina Poblet es Vicedecana de la Facultad de Economía y Empresa de la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: mcpoblet@ub.edu

2 Vanesa García es coordinadora de la Oficina de Bolsa de la Facultad de Economía y Empresa la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: vgarcia@ub.edu

Introducción

Desde hace más de una década, el primer miércoles del mes de marzo, en la Facultad de Economía y Empresa (FEE) de la Universitat de Barcelona se desarrolla una jornada, actualmente denominada Fórum d'ocupació, en la cual, una treintena de empresas privadas de distintas ramas de actividad, habilitadas en stands, se ponen en contacto con los estudiantes de la Facultad para presentar sus actividades y atraer posibles candidatos en sus procesos de selección de personal, etc.

Esta exitosa actividad, sin embargo, ha excluido la participación de entidades de economía social y tercer sector debido a las propias características organizativas de la jornada que exigen del pago por la utilización del stand y la comida. En los últimos años sólo una asociación accedía a estas condiciones.

Por tanto, ante la necesidad de visibilizar este sector, sumado al poco reconocimiento académico que tiene el mismo en los programas de las actuales licenciaturas, diplomaturas y grados de la Facultat, desde el Área de Relaciones Externas (ARE) de la FEE decidimos organizar un acto que aglutinara actividades y presentaciones sobre este sector. Por tanto se presentó esta actividad con el nombre de Sortides Professionals II¹ que fue aprobada como actividad con reconocimiento de créditos en la Comisión académica de la facultad.

Desarrollo de la actividad

Esta actividad, realizada durante el mes de noviembre del 2011 contuvo dos categorías de actuaciones:

- 11 conferencias y debates.
- Un fórum de Economía Social realizado el día 30 de noviembre de 10h a 15h.

Para la organización de las sesiones de banca ética se contó con la colaboración de estudiantes que pertenecen a la Junta de facultad (a los cuales se les pidió su participación).

¹ Todas las actividades con reconocimiento de créditos organizadas por el ARE, concretamente la Oficina de Bolsa, se denominan S.P. (Sortides Professionals).

Participantes de las jornadas

Participación de estudiantes

Todas las conferencias y el fórum fueron actividades abiertas a los estudiantes de la facultad.

Al ser una actividad que podía reconocer créditos, se abrió un periodo de inscripción, en el cual se preinscribieron 54 estudiantes. Los que realizaron finalmente la actividad para reconocer créditos fueron 26. La distribución de estos estudiantes por estudios fue la siguiente:

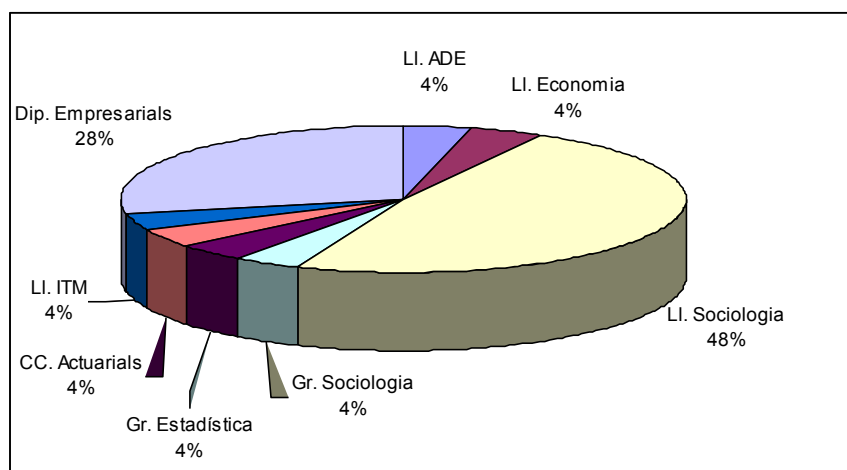


Figura 1. Estudios de los alumnos participantes

Es una actividad que atrae a cualquier tipología de estudiante, pero más del 50% de los participantes pertenecen a los estudios de Sociología. A partir de aquí, la diplomatura de empresariales aglutina al mayor número de estudiantes. ADE, Economía, Estadística, ITM y Actuariales se distribuyen el resto de la composición.

Participación de entidades

Para la jornada del fórum, se trabajó sobre un listado de unas 40 entidades. Al final, sin embargo, participaron nueve entidades¹.

1 El motivo por el cual, algunas de ellas, no pudieron participar fue la falta de voluntarios o personal disponible.

Sin embargo, globalmente fórum más conferencias, el total de entidades que vinieron a la facultad a presentar sus experiencias fue de 30.



Figura 2. Entidades participantes en el foro

Resultados obtenidos

Valoración de los estudiantes

En la encuesta de satisfacción realizada a los estudiantes que obtuvieron el reconocimiento de créditos al final de la actividad, los resultados fueron los siguientes:

- Respecto a la valoración de la organización de las jornadas (de 0 más negativo, a 10 más positivo):

Difusión, publicidad	6.8
Proceso de inscripción	7.9
Fechas de celebración	8.2
Trabajo personal (memoria final)	7.6

Tabla 1. Valoración de la organización de las jornadas

- Respecto a la valoración de las sesiones o conferencias (de 0 más negativo, a 10 más positivo):

S1: La importancia estratégica del término Economía Social como un instrumento de identificación (dentro de la Jornada “Economía Social: Modelod de colaboración e intercooperación” Máster en Economía Social)	7
S2: : Presentación de Modelos de colaboración e intercooperación (dentro de la Jornada “Economía Social: Modelod de colaboración e intercooperación” Máster en Economía Social)	8
S3: ¿Qué es el sector llamado Economía Social, qué instituciones y entidades incluye, etc?	8,2
S4: Mesa redonda “Introducción a la Economía Social. Situación actual en Cataluña y bases de teoría económica”	8
S5: Conferencia “Sobre el Cooperativismo”. Ejemplo de cooperativismos: (cooperativa agroecológica)	7
S6: Presentaciones “Sobre la Banca Ética”	8,5
S7: Conferencia “El Tercer Sector: ¿una herramienta para la eficiencia social de la economía?”	8
S7bis: El Tercer Sector de Cataluña: escenario y ocupabilidad	7,63
S8: La Cooperativa, otra manera de hacer empresa	7
S9: La Empresa social. Propuestas desde el cooperativismo (presentación de experiencias)	7

Tabla 2. Valoración de las sesiones o conferencias

Valoración de las entidades

La valoración general que realizan las entidades sobre el fórum, a partir de una encuesta, es la siguiente (de 0 más negativo, a 10 más positivo):

Respecto las visitas	
El número de visitas al stand ha sido el previsto	6,6
Indique el número aproximado de visitas:	40
Los visitantes conocían que se celebraba el fórum	5
Valoración del fórum	
En general, se han cumplido las expectativas esperadas	7
Valoración de la organización	8,3
Estarían dispuestos a volver a participar en el fórum	9
Valoración general del fórum	7,3

Tabla 3. Valoración por parte de las entidades

Conclusiones

La realización de esta primera edición de las Jornadas y Fórum sobre Economía Social de la Facultat d'Economia y Empresa de la UB, supone un primer paso para visualizar un sector que no está suficientemente reconocido en nuestra facultad. Además, consideramos que es un paso interesante para estimular, entre los estudiantes, las colaboraciones personales con entidades sociales.

Sin embargo, la confluencia de multitud de actividades que se realizan en la facultad a lo largo de todo el curso académico, así como el hecho de ser la primera vez que se realizaban estas jornadas, ha supuesto un nivel de participación estudiantil todavía insuficiente.

Aunque siempre todo inicio es difícil, creemos que la importancia de este sector justifica los esfuerzos que se están realizando en este sentido.

La incorporación del aprendizaje servicio en el contexto de la Universidad del País Vasco. Iniciando un camino

Begoña Martínez¹, Isabel Martínez², Israel Alonso³ y Monike Gezuraga⁴

Resumen

En esta comunicación, realizada por cuatro docentes del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, se exponen las luces y las sombras de su participación en la incorporación de la metodología A-S en la UPV/EHU. A través de un proceso lento, aunque ilusionante, dicha incorporación se viene realizando gracias a la convergencia de cuatro aspectos: 1.- Formación inicial del profesorado. En 3 años ha ido evolucionando de la autoformación en esta metodología a su incorporación en algunos planes de la Formación del Profesorado de la UPV/EHU. 2.- Desarrollo del A-S. En la docencia de dos materias en las titulaciones de Grado de Pedagogía y Educación Social. 3.- Investigación. En el Dpto. de DOE, se está realizando una tesis doctoral relacionada con el A-S. 4.- Reconocimiento institucional. Se ha incorporando el A-S como una de las metodologías innovadoras para la docencia universitaria.

Palabras clave

Aprendizaje Servicio, innovación en la enseñanza universitaria, metodologías activas y formación docente.

Ubicación de la experiencia

Estudios: Grados de Pedagogía y Educación Social.

Las experiencias presentadas se inscriben en dos asignaturas obligatorias de las titulaciones de Grado de Pedagogía y Educación Social. Así como en dos programas de formación de profesorado universitario y en una tesis doctoral.

1 Begoña Martínez es profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPV/EHU. Correo electrónico: begona.martinez@ehu.es

2 Isabel Martínez es profesora de E.U. Magisterio Bilbao de la UPV/EHU. Correo electrónico: isabel.martinez@ehu.es

3 Israel Alonso es profesor de E.U. Magisterio Bilbao de la UPV/EHU. Correo electrónico: israel.alonso@ehu.es

4 Monike Gezuraga es profesora de E.U. Magisterio Bilbao de la UPV/EHU. Correo electrónico: monike.gezuraga@ehu.es

Desde el año 2008, y en el marco de la convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EES), las personas que presentamos este trabajo, nos hemos ido formando y reconociendo como docentes interesadas en la incorporación de la metodología A-S en la Universidad. Aprovechando las oportunidades que hemos ido encontrando en el marco de formación e innovación desarrollado en la UPV/EHU, el trabajo que se presenta, recoge los avances realizados y las limitaciones encontradas en dicho proceso, en relación a la formación, innovación docente, investigación e institucionalización.

Formación del profesorado

Los primeros pasos de la formación en A-S de las personas que firman este trabajo fue voluntaria. Se inicia con la consulta a fuentes bibliográficas y webs de centros nacionales e internacionales promotores del desarrollo de esta metodología. Continúa con la formación recibida por algunos miembros del grupo, en el centro promotor del A-S en la Comunidad Autónoma Vasca (ZERBIKAS) y su participación en los encuentros anuales realizados en Portugalete y Barcelona. Y culmina con una estancia en Argentina de dos de ellas, durante el curso 2008-09, organizada por CLAYSS y la Fundación ESE, en centros de enseñanza primaria, secundaria y universitaria.

Posteriormente, durante el curso 2010-11, el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la UPV/EHU realiza una convocatoria de movilidad dirigida a fomentar la innovación docente, a través del conocimiento directo y la aplicación de prácticas llevadas a cabo en universidades extranjeras de reconocido prestigio. Aprovechando esta oportunidad, esas dos mismas personas, solicitan y realizan una formación en la Universidad Católica Pontificia de Chile sobre el diseño, desarrollo, evaluación e investigación de la metodología A-S en la enseñanza universitaria.

Una condición recogida en las bases de la convocatoria de dicho plan de movilidad en la UPV/EHU, es que las personas beneficiarias de las ayudas contribuyan a la formación en cascada de otros docentes. Por ello, durante el curso 2011-12, estas componentes del grupo, imparten en el marco del Plan de Formación del Profesorado de la UPV/EHU el curso: *Incorporación de la metodología A-S en la Universidad*. Sus objetivos son: 1.- Ayudar al profesorado participante a conocer los fundamentos teóricos y prácticos de la metodología Aprendizaje-Servicio (A-S) y sus potencialidades para mejorar la docencia universitaria. 2.- Conocer experiencias docentes universitarias realizadas con A-S. 3.- Elaborar un boceto de diseño curricular con metodología A-S tomando como referencia un curso en que imparten docencia. Al curso asistió profesorado de distintas Facultades y departamentos con experiencia. En el desarrollo de las sesiones se intercalaron exposiciones realizadas por las responsables del curso con actividades prácticas de pequeño y gran grupo.

Desarrollo curricular del A-S

Durante el mismo curso 2011-12, dos miembros del grupo que presentan esta comunicación han incorporado la metodología A-S a su práctica docente en dos materias, titulaciones y centros diferentes:

Educación Social

La experiencia se desarrolla en el 2º curso del Grado de Educación Social, en la asignatura "*Propuestas Metodológicas generales de Intervención socioeducativa y exclusión social*", con un grupo de 67 alumnos en la Escuela de Magisterio de Bilbao. Siete grupos de alumnos se han vinculado con diferentes entidades socioeducativas que realizan su actividad con diferentes metodologías de intervención (Mediación, Acción comunitaria, Animación sociocultural, Educación creadora, Justicia restaurativa, Intervención socioeducativa con niños y familiares de sordos y A-S). A través del contacto con profesionales de estos proyectos, vivencian una de ellas y reflexionan sobre la importancia de la metodología y la existencia de diferentes propuestas.

Cada grupo, además de construir y compartir en clase un marco teórico sobre la metodología de referencia, está realizando un proyecto de servicio negociado con cada entidad para elaborar mini-documentales con diferentes finalidades: dar a conocer a la entidad, dar una visión externa crítica de su trabajo; recoger la experiencia de A-S que se está realizando en clase; colaborar en la generación de material didáctico para trabajar estas metodologías en diferentes ámbitos; y para generar la participación en espacios educativos en la comunidad.

La primera evaluación de la experiencia en curso es muy positiva. Se observa que utilizar esta metodología está generando en la mayoría de los alumnos una mayor motivación, compromiso y logro en el desarrollo de competencias, que con otras formas de enseñanza tradicionales. Es reseñable que la valoración de las entidades y del profesorado participante también está siendo muy alta. Y que un objetivo de la experiencia es recoger la evaluación formativa y final por parte de alumnado, profesorado y entidades que sirvan para conocer los efectos positivos que genera utilizar esta metodología dentro del ámbito de la educación superior. No obstante, encontramos dificultades y esfuerzos a realizar para llevarla a cabo, quedando camino por recorrer para la generalización de estas prácticas en el ámbito universitario.

Pedagogía

Contexto en el que se desarrolla el proyecto. En la Facultad de FICE de Donostia, se optó por un diseño modular de sus titulaciones y una Actividad Interdisciplinar del Módulo (AIM) con las materias de cada cuatrimestre. En el curso 2011-12, se ha impartido en el 2º curso del Grado de Pedagogía el módulo IV (*Investigación o Evaluación de un Proyecto de Innovación Educativa*). Aprovechando esa coyuntura una componente del grupo, propuso y fue aceptado por el equipo docente, que en la AIM se realizara una experiencia de A-S. El proyecto tiene la particularidad de ser diseñado, desarrollado y evaluado por los docentes que imparten las cinco materias del módulo (*Diseño e innovación educativa, Procedimientos de recogida y análisis de la información, Recursos informáticos en educación, Evaluación en educación, Investigación educativa*) en las dos lenguas oficiales (*castellano y euskera*). La superación del mismo es prerequisite formativo para superar las asignaturas del módulo. Su calificación es grupal y supone el 25% de la nota de cada una.

En qué consiste el proyecto. Tiene como eje los Proyectos de Innovación que se realizan en diferentes centros de primaria y secundaria de la CAV. Cuenta con el apoyo del Centro de Formación del Profesorado (Berritzegune) y la colaboración voluntaria de los centros que desarrollan dichos proyectos. Permite a nuestro alumnado conocer, *in situ*, cómo se están llevando a cabo proyectos de innovación relacionados con temas tan variados como sugerentes: A-S; Aprendizaje Cooperativo; Alumnado de Altas Capacidades; Incorporación de las TIC (Eskola 2.0, Proyecto Cosmodisea); Proyecto MUS-E. Al mismo tiempo, nuestro alumnado brinda a esos centros la oportunidad (el servicio) de sistematizar su proyecto (cuando no está escrito). Conocer proyectos similares con los que contrastar su experiencia (recogidos a través de búsqueda en la literatura especializada). Disponer de informaciones relevantes para hacer una evaluación y mejora de su proyecto (recogida y análisis de: opiniones del profesorado, alumnado, familiares; resultados de aprendizajes, etc..). Conocer mejor lo que están haciendo (divulgación del proyecto en la clase-facultad). Y disponer del informe que sobre la experiencia entrega el alumnado al centro, con propuestas de mejora.

Seguimiento y valoración. El proyecto se desarrolla en equipos de 3 a 5 componentes y le dedican el 25% de horas en cada asignatura. Tiene un seguimiento por el profesor/a-tutor/a que a principios del curso se le asigna, quien mantiene la relación con el Berritzegune y el centro en que se desarrolla la innovación y coordina su evaluación. La valoración de la experiencia está siendo muy positiva, tanto para el alumnado como para los centros y el equipo docente de la facultad, sobre todo por el hecho de haber iniciado una colaboración que desean profundizar.

Incorporación en la investigación

El interés por el A-S ha impulsado a otra persona del grupo a iniciar una Tesis doctoral sobre esta temática. Su título es: “APRENDIZAJE - SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA QUE FAVORECE LA TEMPRANA IDENTIFICACIÓN Y EL COMPROMISO CON LA FUTURA PRÁCTICA PROFESIONAL?”. Y está siendo desarrollada bajo la dirección de la profesora Beatriz Malik Liévano (Departamento de Métodos de Investigación en Educación de la UNED).

La hipótesis de trabajo de esta investigación es que: la introducción de la metodología A-S en los primeros años de estudios universitarios posibilita en el alumnado una identificación y un compromiso temprano para con el ámbito profesional en el que ha elegido formarse.

El estudio pretende recoger una muestra a nivel estatal de las experiencias de A-S que se están desarrollando en los primeros años académicos (1º y 2º) de diferentes grados, tratándose éstas de experiencias que tienen un recorrido de 2 años o más y un sustento que dote de cierta formalidad a las mismas (convenio entre la Universidad y el grupo o Comunidad receptora del servicio...).

En el momento actual se están estableciendo contactos con diferentes Universidades, con la intención de obtener una primera recogida de información que permita valorar la selección a realizar para dicha muestra. El camino que queda por hacer es aún importante, pero se estima que en 2 años se pueda contar con resultados concretos a compartir.

Reconocimiento Institucional. Luces y sombras

La UPV/EHU, consciente de los retos actuales, ha impulsado el desarrollo curricular de sus titulaciones a través de un modelo de *enseñanza-aprendizaje cooperativo y dinámico centrado en el alumnado/ikaskuntza kooperatiboa eta dinamikoa (IKD)*. Este se expande a través de cuatro vías fundamentales:

- El desarrollo profesional a través de programas formativos (ERAGIN, BEHATU, FOPU).
- La educación activa a través de la implementación de metodologías activas (Aprendizaje Basado en Problemas, Casos y Proyectos).
- El desarrollo territorial y social.
- La política institucional.

A lo largo de los años transcurridos, hemos ido detectando la sensibilización de la UPV/EHU por el tema del A-S, a través de su incorporación en dos de todas las medidas adoptadas: BEHATU y FOPU. Sin embargo, somos conscientes de que todas las poten-

cialidades que tiene esta metodología, sólo se podrán desarrollar cuando exista un reconocimiento e institucionalización de la misma en todos los programas y acciones que conforman dicho modelo.

Las estructuras solidarias de las universidades como elementos para la promoción del ApS en los estudios superiores

Javier Agrafojo¹, Antonio Rial² y Miguel A. Santos³

Resumen

Hoy por hoy la práctica totalidad de las universidades del estado español mantienen dentro de sus estructuras servicios destinados a favorecer la participación del alumnado en proyectos solidarios y cooperación con entidades de su entorno más próximo. A través de la presente comunicación se pretende poner en valor la existencia y servicio de las estructuras solidarias de las universidades españolas como elemento favorecedor de la puesta en marcha de proyectos de ApS.

Palabras clave

Estructuras solidarias, entorno, trabajo en red, participación, formación y competencias.

Ubicación de la experiencia

En este momento la USC reconoce académicamente lo que llamamos actividades de participación social. Esta experiencia presenta la posibilidad de utilizar a las estructuras solidarias de las universidades como una herramienta para promover el ApS como una metodología en cualquier materia.

-
- 1 Javier Agrafojo es coordinador del Servicio de Participación e Integración Universitaria de la Universidad de Santiago de Compostela. Correo electrónico: javier.agrafojo@usc.es
 - 2 Antonio Rial es profesor titular de la Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Correo electrónico: antonio.rial.sanchez@usc.es
 - 3 Miguel A. Santos es catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Correo electrónico: miguelangel.santos@usc.es

Las estructuras solidarias de las universidades como elementos para la promoción del ApS en los estudios superiores

Desde hace ya varios años y fundamentalmente desde la promulgación de la Ley estatal del Voluntariado (Ley 6/1996, de 15 de enero, del Voluntariado), aunque con un importante pico sobre todo a partir del Año Internacional del Voluntariado en 2001, las universidades del Estado comenzaron a integrar dentro de sus estructuras y de una manera más o menos estable, servicios o programas tendentes a favorecer la participación de la comunidad universitaria dentro de las actividades y propuestas desarrolladas por las entidades de acción social existentes en los entornos más próximos de sus campus.

Las universidades perciben que el acercamiento de la institución a su entorno es cada vez más importante, no sólo para responder a una necesidad de apoyo a las estructuras de acción social en el desarrollo de sus programas y proyectos, sino también porque dentro del desarrollo del proceso educativo, cada vez más, se percibe como fundamental la colaboración del estudiantado en este tipo de proyectos.

Este interés se plasma de manera muy heterogénea y teniendo en cuenta las distintas realidades de cada institución universitaria y de su entorno, no es lo mismo el caso de una institución como la Universidad de Santiago de Compostela (USC), plenamente insertada en el tejido urbano, cultural y social de sus dos Campus –Santiago de Compostela y Lugo-, que el de una universidad en la que sus campus están más hacia las afueras de las ciudades y villas que las acogen –Universidad Pablo de Olavide- o en las que el campus en sí, es una ciudad “per se” –Universitat Autònoma de Barcelona. En el caso de la USC, por las dimensiones de las ciudades que albergan sus campus, es fácil que las personas de la comunidad universitaria interesadas en participar en los proyectos ofrecidos por el servicio encargado de fomentar la participación social puedan disponer de tiempo suficiente para acercarse a colaborar en los programas y proyectos de las distintas entidades y asociaciones.

Desde un primer momento cuando las universidades deciden poner en marcha estructuras que se encarguen de la promoción de la participación social y el voluntariado, entienden que los programas de actuación con voluntarios son una de las vías más adecuadas para favorecer la participación de los miembros de su comunidad –la comunidad universitaria- y potenciar la responsabilidad social con su entorno. De ahí que se establezcan mecanismos de colaboración con las ONG del tejido asociativo de las ciudades y de sus campus.

Al mismo tiempo, los intereses del estudiantado por participar en este tipo de proyectos experimentan una fuerte demanda que muy pronto trasladan a las universidades, por ser en muchos casos su primer y más importante referente institucional. Hay que tener en cuenta también que este tipo de inquietudes fueron siempre parte de la vida universitaria y una de las señales de su identidad. La implicación en movimientos políticos y sociales fundamentados en la reivindicación de derechos y de la mejora de situaciones de desigualdad social es una de las señales de identidad de los movimientos universitarios.

A mayores, las universidades perciben también que la participación estudiantil en este tipo de proyectos puede suponer un complemento fundamental de la oferta educativa que la institución está ofreciendo. Junto con otro tipo de propuestas típicas de los servicios de extensión universitaria, como pueden ser los servicios de deportes, teatro, cultura... las estructuras solidarias de las universidades (Arias y Simón, 2004) posibilitan la adquisición de una serie de valores y principios que darán lugar a generaciones de futuros titulados con una importante formación no sólo académica, sino también en valores como la solidaridad, la justicia, la tolerancia o el respeto. La participación del alumnado en los proyectos con voluntarios y su correcta gestión y promoción a través de los servicios universitarios, sería un importante instrumento educativo y formativo que complementa la educación recibida en las aulas y que no estaba contemplada hasta ese momento. De esta manera, los años de estudio se convierten también en años de aprendizaje social en los que las universidades fomentan la participación del alumnado en procesos de transformación social.

Así pues, este tipo de servicios surgen de diferentes maneras y según las distintas percepciones que los integrantes de los equipos de gobierno de las universidades van teniendo, gracias sobre todo a la creciente demanda, fundamentalmente entre los estudiantes, de encontrar vías para aproximarse a la realidad social que les es más próxima durante sus años universitarios.

¿Que tenemos en estos momentos?

Contamos con la implicación de las universidades y del tejido asociativo para el desarrollo de proyectos en distintos ámbitos y que responden de una manera clara a las necesidades de acciones solidarias dentro de las comunidades.

Tenemos proyectos que están siendo desarrollados por las entidades en los que las universidades, sobre todo a través de sus estructuras solidarias, trabajan como intermediarias entre los intereses y necesidades de la comunidad (tanto la comunidad en sentido más amplio, como la propia comunidad universitaria).

Tenemos aprendizaje, ya que la propia universidad a la hora de plantear la puesta en marcha de sus estructuras solidarias lo hace desde la idea de que la participación estudiantil en este tipo de proyectos es formativa y que los futuros egresados serán mejores profesionales gracias a las competencias y habilidades que han adquirido colaborando en estos proyectos.

Tenemos servicio solidario a la comunidad, desarrollado tanto por la institución con la apuesta por estas estructuras, como por los estudiantes que participan en los proyectos de las entidades del entorno.

¿Que nos falta?

Quizás la reflexión, entendiendo por reflexión el papel académico y de análisis que las universidades a través de la implicación de sus docentes y departamentos en el diseño, implementación, desarrollo, seguimiento, evaluación de los proyectos de las entidades pueden realizar trabajando en red con los gestores y colaboradores de los proyectos de las entidades de acción social.

Es en esta parte, la que supone la implicación más directa del PDI en los proyectos de las entidades, la que se podría beneficiar de la existencia de los servicios y estructuras solidarias en las universidades.

Para iniciar un proyecto de ApS es preciso, entre otras cosas, reconocer las necesidades de nuestras materias y de las entidades, deberemos buscar socios que nos permitan trabajar en proyectos comunes que desarrollen servicios necesarios, prever cuales serán los aprendizajes y como diseñar y aplicar un plan de acción conjuntamente con las entidades...

Si son los docentes los que tienen que encargarse de todo esto por cuenta propia, las dificultades para iniciar proyectos de ApS serán mucho mayores. Si por el contrario, se trabaja en relación con los servicios de las universidades, que ya conocen el tejido asociativo y sus necesidades puesto que llevan años trabajando conjuntamente y desarrollando sinergias mediante la ejecución de proyectos de voluntariado y participación social, encontraremos muchas más facilidades para conocer las necesidades de las ONG y ver donde encajar las necesidades derivadas de los contenidos de las materias; será pues mucho más sencillo tratar de buscar socios, tanto entre los contactos de los propios servicios como entre el colectivo con el cual estemos interesados en incidir ya que si no existe un contacto directo, estos servicios universitarios pueden buscarlo y conseguir la información que avale los proyectos que las entidades del sector desarrollan. Podremos prever, durante el desarrollo del trabajo conjunto, cuales van a ser los aprendizajes que van a desarrollar e incluso cual va a ser la manera de evaluarlos ya

que estaremos en contacto directo con la realidad del programa y de los gestores del mismo.

Incluso, en un momento como éste, en el que la introducción del ApS en los estudios superiores se está iniciando y no cuenta, en muchos casos, con el apoyo e interés de las autoridades universitarias, apoyarse y trabajar conjuntamente con estos servicios nos puede ayudar a resolver problemas derivados de cuestiones como la necesidad de financiación de los proyectos (en muchos casos los servicios de este tipo cuentan con unos presupuestos propios que, aunque escasos, pueden ser necesarios y suficientes para el desarrollo del proyecto), los seguros de los alumnos participantes en el proyecto de ApS fuera del horario y las instalaciones de la institución (podemos asegurarlos como voluntarios universitarios y así cubrir posibles lagunas legales mientras no se aclara el proceso de introducción del ApS como metodología), podemos incluso, y debemos, contar con los gestores de las entidades de acción social para diseñar y desarrollar talleres para la formación del profesorado, de manera que sea más sencillo introducir el ApS como una metodología más dentro de las herramientas que se utilizan para el desarrollo de los proyectos educativos en los centros de enseñanza superior.

Otra posibilidad, quizás la más sencilla en este momento aunque vinculada a la adquisición de competencias transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias par la obtención de los grados, que a las competencias de cada materia, pudiera ser el favorecer que el alumnado participe en los proyectos coordinados por las estructuras solidarias de nuestras instituciones que, gracias al artículo 12.8 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, pueden obtener hasta 6 créditos optativos por colaborar en, entre otras, en actividades solidarias y de cooperación, como las coordinadas desde estos servicios. De esta forma se les puede dar a conocer, desde otra perspectiva, las posibilidades formativas de sus colaboraciones, y el PDI podrá conocer más a fondo el trabajo y proyectos que se coordinan para tratar de desarrollar auténticos proyectos de ApS.

Referencias bibliográficas

ARIAS S. y SIMÓN A. (2004) *Las Estructuras Solidarias de las Universidades Españolas: Organización y Funcionamiento*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

El Aprendizaje Servicio en la Residencia Universitaria Flora Tristán

Alfonso Blázquez¹ y Virginia Martínez-Lozano²

Resumen

La Residencia Universitaria Flora Tristán es un proyecto social de la Universidad Pablo de Olavide ubicada en el barrio de Polígono Sur, concretamente frente a la zona comúnmente conocida como “Tres Mil Viviendas” -una de las zonas con más índice de marginalidad de Sevilla-. En esta Residencia se alojan estudiantes universitarios que, a cambio de una beca de alojamiento, colaboran en las entidades del barrio. Con esta práctica no sólo la comunidad se ve beneficiada, al tener colaborando a personas con alta cualificación, sino que además el propio alumnado se sumerge en un proceso de formación profesional y personal donde adquiere valores, habilidades y destrezas que complementan la formación reglada que recibe en sus respectivas carreras. La formación que aquí reciben es doble, por una parte viene dada por su contacto con la práctica cotidiana, y por otra viene organizada desde la Coordinación de la Residencia, desde donde se planifica anualmente una programación curricular con sesiones mensuales de trabajo sobre determinados aspectos a desarrollar, relacionados con su servicio comunitario en el barrio.

Palabras clave

Aprendizaje-Servicio, universidad, Residencia Universitaria Flora Tristán, servicio comunitario.

Ubicación de la experiencia

La experiencia no se adscribe a ninguna asignatura en concreto. Está asociada a las becas de colaboración de la Residencia Universitaria Flora Tristán, que se conceden anualmente a estudiantes de cualquier titulación de grado de la Universidad Pablo de Olavide.

1 Alfonso Blázquez Muñoz es coordinador de intervención social en la Residencia Universitaria Flora Tristán de la Universidad Pablo de Olavide. Correo electrónico: ablamun@admon.upo.es

2 Virginia Martínez Lozano es profesora doctora de la Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide. Correo electrónico: vmarloz@upo.es

La Residencia Universitaria Flora Tristán es un proyecto social de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla que, con ya 10 años de experiencia, continúa su andadura en el proceso de transformación de una de las zonas más deprimidas y excluidas de Andalucía, como es el Distrito de Polígono Sur de Sevilla.

Polígono Sur tiene más de 50.000 habitantes, y está clasificada como ZNTS (Zona con Necesidades de Transformación Social) por la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía. Es decir, es una población con alto riesgo de exclusión social debido a sus elevados índices de marginación: desempleo (nivel de paro de más del 50%), delincuencia, economía sumergida, absentismo escolar, drogadicción.... lo que la ha llevado a ser zona altamente estigmatizada. Dentro de Polígono Sur, en el barrio de Las Letanías, se establece la Residencia Universitaria Flora Tristán, ocupando unos bloques de pisos que no pudieron ser vendidos en su momento debido a su ubicación. Ante la oferta recibida por la constructora, en 2002 la Universidad Pablo de Olavide decide comprar 112 viviendas en Polígono Sur, comenzando así un arriesgado, novedoso y motivante proyecto social, que abre sus puertas en el año 2004.

La Residencia Universitaria Flora Tristán: El proyecto social

El proyecto de la Residencia Universitaria Flora Tristán busca la consecución de dos objetivos principales: por una parte, trata de ofrecer a sus estudiantes la oportunidad de vivir en una realidad social necesitada de transformación, colaborando en el proceso de cambio que actualmente se está viviendo en la zona, e implicándolos en un proceso de formación más allá de lo puramente académico. Por otra parte, también es un objetivo clave la presencia de la Residencia Universitaria en el barrio. El hecho de que un grupo de jóvenes universitarios decidan venir a convivir a esta zona convirtiéndose en vecinos y vecinas de Polígono Sur, ayuda a romper con la imagen estereotipada de esta zona como habitada únicamente por población marginal, y favorece la percepción de los propios vecinos y vecinas que se sienten excluidos y marginados por el simple hecho de haber nacido o estar viviendo allí.

Estos dos objetivos se funden en lo que constituye otro de los puntos clave del proyecto de la R.U. Flora Tristán: un grupo de estudiantes que acceden a una beca anual de colaboración y formación que les exime del pago del alojamiento a cambio de realizar acciones de apoyo, colaboración y formación con las entidades locales y con el vecindario. Estas becas las reciben estudiantes de cualquier disciplina que quieran colaborar y trabajar en el barrio, a la vez que aprender de la realidad en la que viven y a la que apoyan. Las colaboraciones son realizadas en centros educativos, asociaciones vecina-

les y culturales, centros privados sin ánimo de lucro, u otras entidades públicas como las parroquias del barrio, siempre siguiendo una línea de actuación marcada por el Plan Integral, elaborado y coordinado por el Comisionado para el Polígono Sur¹.

Las colaboraciones

En la R.U. Flora Tristán viven 222 estudiantes de grado y posgrado, de diferentes nacionalidades, 60 de los cuales reciben una beca de alojamiento que les permite vivir en la Residencia con apenas coste –solo pagan luz y agua-, a cambio de una colaboración coordinada y supervisada de 6 horas semanales en diferentes entidades de la zona, más 2 horas de formación.

Las entidades en las que colaboramos presentan previamente una solicitud y un proyecto de trabajo, y son seleccionadas aquellas que resultan más idóneas para el aprendizaje de los y las estudiantes, además de para el avance del Plan Integral. La colaboración que realiza cada persona becada depende de su perfil profesional y personal, además de las necesidades concretas de las entidades a las que son destinadas.

Son muy distintas las colaboraciones que se vienen realizando. Desde apoyo en experiencias novedosas puestas en marcha en colegios de primaria –Comunidades de Aprendizaje- a la creación de programas de Mediación en secundaria; dinamización de asociaciones de vecinos o de bibliotecas; apoyo en educación de personas adultas, creación de un grupo de teatro de mujeres mayores de 70 años; trabajo con mujeres, niños, niñas y jóvenes de población gitana; apoyo a la continuación de estudios a adolescentes que cursan bachillerato... llegando por tanto a abarcar un amplio espectro de población de la zona (para más información ver Blázquez y Martínez-Lozano, 2012).

Las colaboraciones son supervisadas en todo momento por personal de la Residencia Universitaria –dos coordinadores de intervención social- y evaluadas mediante un programa de seguimiento continuo que implica la comunicación constante entre la persona becada, el centro en el que trabaja y la propia coordinación de la Residencia.

La formación

Desde la Residencia Universitaria se lleva a cabo un itinerario formativo que complementa las colaboraciones tratando de sacar partido a las intervenciones que los y las estudiantes están llevando a cabo. La idea es instruir a las personas becadas en cono-

1 El Comisionado para el Polígono Sur es una figura pública regulada por Decreto -Octubre de 2003-, creada tras largas reivindicaciones vecinales, y cuyo principal objetivo es coordinar las administraciones públicas con competencias y actuaciones en la zona

cimientos específicos relacionados con su propia experiencia de colaboración, tanto en los diferentes colectivos a los que atienden, como en las diferentes problemáticas sociales a las que se enfrentan. Se trata también de embarcarlos en el aprendizaje de nuevas destrezas y habilidades sociales, de crear conciencias y de fomentar mentes emocionalmente inteligentes (Goleman, 1996) capaces de enfrentarse a un mundo cambiante y cada vez más complejo y necesitado de sensibilidades.

Las dos horas de formación semanales a las que se comprometen las personas becadas se computan de manera general, es decir, dependiendo de situaciones o de necesidades puntuales, el momento de la formación puede variar y ocupar varios días seguidos o incluso dejar algunas semanas libres, todo ello calendarizado y programado cuidadosamente desde principio de curso.

Actualmente la formación se desarrolla mediante diferentes formatos. Por una parte se realizan *seguimientos personalizados trimestrales* donde los y las estudiantes realizan reflexiones acompañadas. Realizan entrevistas con los coordinadores de intervención social donde deben mostrar sus informes de trabajo sobre los progresos que están desarrollando en el proyecto de intervención donde están inscritos, así como sobre los aprendizajes que adquieren en su colaboración y la satisfacción personal que alcanzan. Los *trabajos grupales* organizan la formación en función del colectivo al que atienden o a las acciones comunitarias que estén llevando a cabo, y dependen de sus propias demandas, al menos debe realizarse una al mes. Las *reuniones por áreas*, que se convocan cada 2 meses, se organizan por ámbito de actuación -área Socioeducativa, de Educación Formal y Comunitaria-. En ellas, a través de dinámicas organizadas por la Coordinación de la Residencia, se fomenta la cohesión y se comparten experiencias. Las *asambleas de formación* constituyen el formato más sistematizado de formación que llevamos a cabo, y su responsabilidad recae exclusivamente en la Coordinación de Intervención Social de la Residencia. Estas asambleas son mensuales y en ellas se abordan temas más generales sobre temas con especial relevancia social, como ciudadanía y derechos sociales, minorías étnicas, resolución de conflictos, participación social...

Cambiando nuestras vidas y nuestro futuro: el Aprendizaje Servicio en la Residencia Universitaria Flora Tristán

La experiencia que hemos presentado se relaciona con el concepto de aprendizaje servicio en el sentido que Naval expone (2008), al defender “el enfoque educativo que estas actividades de servicio tienen, en las cuales los estudiantes aprenden y maduran moralmente mediante la participación activa en experiencias de servicio organizadas inteligentemente de manera que implican conocimientos” (p.64). Es por tanto, a través de las colaboraciones que los y las estudiantes realizan en el barrio, sumado al apoyo

formativo y de reflexión que se lleva a cabo desde la Residencia, como estas personas van avanzando a pasos agigantados en el conocimiento de una realidad concreta que algunos ni siquiera imaginaban. Se les alienta y se les dota de herramientas que les permitan la reflexión sobre determinadas problemáticas sociales; se les anima a que aborden sus soluciones desde la teoría y desde la praxis, y se les insiste en la necesidad de que contemplen la realidad desde la complejidad social en la que ésta se desarrolla día tras día.

La universidad, involucrando a los y las jóvenes estudiantes en este proceso de experiencia y aprendizaje, está respondiendo a la necesidad de un mundo que “requiere más formación para poder participar en los asuntos públicos de una ciudadanía activa” (Martínez, 2008, p. 11), para trabajar en una sociedad compleja que requiere personas dotadas con capacidad de realizar análisis complejos, centrados en la realidad e implicados en procesos de transformación y participación ciudadana. Es necesario fortalecer la idea de que la Universidad debe ofrecer una formación humana más allá de la puramente académica, una formación más acorde con la realidad social, que resalte la relevancia de la experiencia real en una zona real, con personas reales pero con diferentes realidades y perspectivas vitales (Euscátegui, Pino, y Rojas, 2006).

Referencias bibliográficas

- BLÁZQUEZ, A. Y MARTÍNEZ-LOZANO, V. (2012) “La Residencia Universitaria Flora Tristán: un ejemplo de formación humana y de compromiso con la sociedad” en *Revista de Educación*, 358, 618-630.
- 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.
- GOLEMAN, D. (1996) *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- 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*. Madrid: MEC y Ediciones Octaedro, 11-26.
- 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*. Madrid: MEC y Ediciones Octaedro, SL, 57-80.

Impacto de los proyectos solidarios en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires: Currículum, compromiso social y gestión

Marcelo Miguez¹, Beatriz Checchia², Mariana Vaccaro³, Ana Barboni⁴ y Fabiana Grinsztajn⁵

Resumen

La implementación de buenas prácticas solidarias en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires (FCV-UBA) permite un punto de encuentro entre el desarrollo curricular, la formación práctica y personal de los alumnos y el trabajo colaborativo que se pretende alcanzar en pos de una premisa esencial como es el compromiso social de la Universidad. La propia misión de la Facultad se encamina en la dirección del compromiso social al promover la formación de profesionales con amplios y actualizados conocimientos científicos y técnicos, desde una perspectiva de formación ética, ciudadana, contextual y socio-comunitaria. Es decir, la Facultad ha respondido y responde a través de la expansión de las prácticas solidarias con las cuales trabaja desde hace 20 años. Los proyectos solidarios se han iniciado como acciones desde una Secretaría hasta constituirse hoy en un conjunto de proyectos sistematizados incluidos en una política institucional, que a su vez reciben financiamiento a través de la propia universidad o bien desde el Programa de Voluntariado del Ministerio de Educación (Argentina). El impacto de dichas prácticas ha resultado lo suficientemente relevante como para destacar estas acciones por su valor formativo, incorporándolas al currículo, de ahí la presentación de esta comunicación. Analizando las presentaciones de los proyectos solidarios implementados, se observa la importancia de aquellos saberes resignificados a partir del contacto directo con la realidad y la responsabilidad ineludible de la universidad frente a la sociedad, logros que se ven potenciados por la impronta de la actual gestión institucional y la inclusión curricular misma.

Palabras clave

Proyectos solidarios, Ciencias Veterinarias, currículum y compromiso social.

Ubicación de la experiencia

Estudios: Veterinaria.

Asignaturas: Sociología y Taller de Sociología Rural y Urbana y Prácticas Solidarias.

-
- 1 Marcelo Miguez es decano de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: decanato@fvet.uba.ar
 - 2 Beatriz Cecchia es asesora de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: bchecchia@fvet.uba.ar
 - 3 Mariana Vaccaro es sub-secretaria académica de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: mvaccaro@fvet.uba.ar
 - 4 Ana Barboni es secretaria académica de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: abarboni@fvet.uba.ar
 - 5 Fabiana Grinsztajn es directora pedagógica de la especialización en docencia universitaria para ciencias veterinarias y biológicas de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: posgradodocencia@fvet.uba.ar

Antecedentes

Desde hace más de 20 años, la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires (Resolución CD FCV-UBA N° 03/90) se ha centrado en el compromiso de devolver a la comunidad en acciones lo que la institución produce en conocimientos.

En el año 1998, entre la Facultad y la Protectora Sarmiento se firmó un convenio de intercambio académico, científico y cultural. Entre los objetivos del proyecto se encontraban: promover el acercamiento de la Facultad y sus alumnos a la comunidad y responder a la demanda espontánea que planteaba la misma. En el año 2004, surge el proyecto en el comedor comunitario “Los Piletones” dado que hasta ese momento las acciones volcadas a la comunidad se desarrollaban como campañas puntuales (castraciones, vacunaciones, etc.) pero se detectó que esa comunidad reunía las condiciones requeridas para poder realizar acciones articuladas y sostenidas en el tiempo. En ese mismo año, mediante un subsidio del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en el marco del Programa de Mejoramiento de la Escuela Media, se pudieron formalizar proyectos de Articulación de la Facultad con Escuelas Agropecuarias de la Provincia de Bs. As.

En el año 2007 es destacable también la creación del Centro de Desarrollo Comunitario (CDC) en el ámbito de la FCV UBA, designando como Director al Méd. Vet. Juan CARR, egresado de esta Casa de Estudios y Fundador y Titular de Red Solidaria (Resolución CD FCV-UBA N° 1083/07).

Teniendo en cuenta todas estas acciones realizadas, en ese mismo año se incorporaron las prácticas solidarias al plan de estudios de la carrera de grado a través de la materia Sociología (Resolución CD FCV-UBA N° 1213/07) y el Taller denominado Sociología Rural y Urbana y Prácticas Solidarias (Resolución CD FCV-UBA N° 1210/07).

Marco conceptual

Sin lugar a dudas, los proyectos comunitarios constituyen una oportunidad preferencial e irremplazable para la formación de profesionales solidarios y comprometidos en la transformación social. Es decir, los proyectos solidarios incluidos en el ámbito universitario se enmarcan dentro de la metodología pedagógica denominada “aprendizaje-servicio” (ApS). En el ApS los estudiantes, con la orientación y supervisión de sus docentes, mejoran la calidad de sus conocimientos transformando los mismos median-

te un servicio a la comunidad. Las propuestas, como lo señala Martínez (2008)¹, deben tener relevancia y reconocimiento en términos académicos –es decir suponen aprendizaje en los estudiantes– y deben contribuir a la mejora de la calidad de vida y del nivel de inclusión social en la población. De este modo se favorece en el estudiante la adquisición de competencias vinculadas a la actividad profesional, y a su vez se propicia la formación ciudadana. Se permite de este modo el desarrollo de capacidades de comunicación, de servicio, de análisis de contexto, de diseño de proyectos, de evaluación de resultados e impactos entre otras, al tiempo que se realiza una importante contribución a la comunidad mejorando sus condiciones. No obstante, es necesario destacar que a veces la dificultad radica, en los modos de sistematizar esas experiencias para que resulten efectivamente transformadoras, no sólo de las comunidades sino también hacia el interior de las propias universidades. La superación de dicha dificultad requiere una reconceptualización sobre las diferentes dimensiones de las prácticas comunitarias, lo que posibilitará llevar a cabo intervenciones sistemáticas, sustentables, con profundo sentido ético, con rigor metodológico, que fortalezcan el desarrollo del capital social y se comprometan con los derechos humanos.

Para Kliksberg (2005)² uno de los mayores desafíos de la universidad actual transita no por influir solamente en los acontecimientos sociales, sino en construir procesos sociales con identidad regional sostenibles que aseguren un verdadero empoderamiento desde la base. Por ello se debe entender cómo la universidad redefine su responsabilidad para establecer un equilibrio entre las necesidades reales y lograr incidir en la transformación de la comunidad, acabando con la organización separada del saber en especialidades y, al contrario, instituir el pensamiento holístico, complejo, transdisciplinario y práctico para formar una comunidad de aprendizaje asociativo con calidad y pertinencia.

En tal sentido, el ApS no se limita a su dimensión social, e independientemente del éxito o del fracaso que puedan correr los proyectos, quienes en ellos participan - docentes y alumnos- viven el desarrollo de diversas competencias que no funcionan como compartimentos estancos: el vínculo que existe entre ellas tanto en su génesis como en su progreso es integral, en la medida en que refieren a las distintas dimensiones de la persona, definiendo así un entramado que configura los aspectos cruciales del profesional, del ciudadano y del hombre del siglo XXI.

-
- 1 MARTÍNEZ, M. (ed). (2008) Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Octaedro, Barcelona.
 - 2 KLIKSBERG, B. (2005) La responsabilidad social universitaria. Programa PNUD, Buenos Aires.

Proyectos solidarios en la Facultad de Ciencias Veterinarias

La FCV–UBA cuenta con proyectos solidarios finalizados, otros que han continuado renovando sus propósitos y algunos en marcha, donde se encuentran implicadas diversas cátedras y organizaciones externas. En todos los casos, dichos proyectos son sometidos a procesos de evaluación interna y externa a cargo de evaluadores y expertos en las temáticas planteadas.

Asimismo, cabe destacar que varios de ellos han logrado tener una continuidad en el tiempo que ha permitido el desarrollo y la profundización de algunos objetivos y el acceso a metas de mayor alcance. Esta situación supone una fortaleza de nivel institucional por la capacidad del proyecto de atender las necesidades de una determinada comunidad y a la vez, por la formación de los recursos humanos altamente capacitados en la atención de las problemáticas de los proyectos.

Desde una visión global, desde 1998 y con mayor presencia a partir del 2004, se presentaron más de 40 proyectos, participando alrededor de 200 docentes y 500 alumnos, y se han recibido tres reconocimientos en el Premio Presidencial “Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior: Premio Especial por el Proyecto “Agua para todos una experiencia de aprendizaje universitario que promueve la solidaridad y el desarrollo regional” (2004), Premio Mención Especial por el Proyecto “Prácticas Pre-Profesionales Solidarias para desarrollar actividades de diagnóstico, prevención y control de enfermedades zoonóticas (2006) y Tercer Premio por el Proyecto de Voluntariado Universitario “El Camino de la Lana” (2010). También se ha recibido el Premio al Emprendedor Solidario 2010, otorgado por el Foro Ecuménico Argentino en el rubro Alimentos (2010) por el Proyecto “Seguridad Alimentaria, minimización de riesgos de enfermedades transmitidas por alimentos”. Por otra parte, el Proyecto “Prácticas Pre-Profesionales Solidarias para desarrollar actividades de diagnóstico, prevención y control de enfermedades zoonóticas” también ha recibido el Premio al Mejor Proyecto Sociocomunitario Banco HSBC (2006) y ha sido finalista para los Premios a la Mejor Presentación de la Comunicación Poster, otorgada por las Agencias de Calidad AQU Y ANECA (España) en el marco del V CIDUI (Barcelona, 2010) por “SuperVet, el super héroe Veterinario de historietas de ficción creado como instrumento pedagógico para la promoción de la salud en un barrio con riesgo epidemiológico de la Argentina”. Asimismo, el Proyecto “Caminando Juntos”: Terapia Asistida con Animales entre la FCV UBA y Senderos del Sembrador ha sido declarado de interés educativo y cultural por la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (03-11-11, Nº 380-2011).

Considerando las temáticas centrales de cada proyecto, la distribución es variada: Zoonosis (27 %), Producción Ovina (23 %), Vinculación con Escuelas Secundarias (17 %), Seguridad Alimentaria (20%), Terapia Asistida con Animales (7 %), Desarrollo Agrícola y Alfabetización Académica (cada uno 3 %). En cuanto al análisis de los 30 proyec-

tos presentados a partir del año 2004, 27 ya han finalizado (90 %) y 3 están en curso (10 %). El número de beneficiarios es aproximado, dado que se contemplan desde comunidades pequeñas 25 hasta poblaciones completas, tal es el caso de Los Piletones (4.733 residentes) y de los barrios vecinos carenciados de Villa Soldati, Comuna N° 8 (182.582 personas). En cuanto a la dinámica de trabajo, 6 proyectos incluyen a otras Facultades de la UBA para la realización de los mismos (20 %). Teniendo en cuenta el impacto de la difusión en eventos científicos, 20 proyectos han participado activamente (66,7 %) y 14 han realizado además publicaciones ad hoc (46,7 %). Por último, cabe destacar que todos los proyectos cumplieron con los objetivos previstos, superándose en algunos casos las expectativas iniciales.

Conclusiones y prospectiva

En vistas de todos estos elementos presentados, se observa la presencia de buenas prácticas comunitarias implementadas desde esta Facultad y otras instituciones públicas y privadas de la región. Muchas de ellas contribuyen decididamente, tal como se ha señalado, en la superación de los problemas innegables de las comunidades en las que están insertas.

Resulta evidente a la luz de la propia argumentación de la FCV-UBA que el ApS consiste precisamente en efectuar las transformaciones necesarias, mediante la toma de conciencia de una problemática y los resultados pedagógicos que de ello se desprenden, para que en el largo plazo sean resueltas las problemáticas puntuales en torno a las cuales la práctica gira, en la medida en que los participantes de los proyectos de hoy serán los actores cruciales del mañana.

En términos generales, el trabajo de investigación y producción de nuevo conocimiento, tarea propia y sustantiva del ámbito universitario, en las prácticas solidarias se construye en la acción, dentro del marco de proyectos participativos que intentan solucionar los problemas reales de una comunidad. Esta propuesta modifica la concepción de investigación y genera condiciones propicias para la integración y articulación entre disciplinas y entre cátedras, la incorporación de alumnos en proyectos de investigación y extensión, y la relación entre problemas de la sociedad y la producción de conocimiento.

Analizando las presentaciones de los proyectos solidarios implementados desde la FCV-UBA, se observa la importancia de aquellos saberes resignificados a partir del contacto directo con la realidad y la responsabilidad ineludible de la universidad frente a la sociedad, logros que se ven potenciados por la impronta de la actual gestión institucional y la inclusión curricular misma.

Institucionalización del Aprendizaje Servicio en Educación Superior. El caso de la National University of Ireland Galway

Lorraine McIlrath¹ y Gemma Puig²

Resumen

La presente comunicación trata el tema de la institucionalización del aprendizaje servicio en la educación superior. El escrito se articula en tres partes: una breve exposición teórica sobre institucionalización, la descripción del proceso de implementación del ApS de la National University of Ireland Galway y algunas reflexiones en torno al tema desde la teoría y la práctica.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, educación superior, comunidad e institucionalización.

Ubicación de la experiencia

Estudios: Actualmente existen 41 módulos de ApS que se desarrollan en las 5 facultades.

Asignaturas: El diseño, desarrollo y evaluación de cada módulo corresponde a las necesidades y características de cada uno. Conviviendo una gran diversidad de formas en la obligatoriedad, número de créditos, duración, integración curricular e nivel. Toda la información está disponible en: <http://www.nuigalwaycki.ie/>

1 Lorraine McIlrath es coordinadora del CKI y promotora del desarrollo académico en Aprendizaje Servicio. National University of Ireland Galway. Correo electrónico: lorraine.mcilrath@nuigalway.ie

2 Gemma Puig es becaria de Investigación y Docencia del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: gemma.puig@ub.edu

Institucionalización del aprendizaje servicio

Una de las características del ApS es el número de personas que implica. Los participantes más visibles son: el estudiantado, el profesorado y las entidades¹ de la comunidad. Estos participantes son clave pero no deben ser los únicos para desarrollar proyectos de ApS sostenibles. Cada vez más (aunque discretamente) las experiencias de ApS de las universidades del Estado Español logran un mayor apoyo institucional. La institucionalización del ApS da la oportunidad de acercarse a la concepción del ApS como filosofía educativa (Puig, Batlle, Bosch, i Palos, 2006).

Para Pickeral y Peters (1996) la institucionalización, desde un punto de vista académico, significa mover el ApS de los márgenes al centro de la institución; "para lograrlo, el ApS debe formar parte de la estructura académica de la institución, ser legitimado por el profesorado y gestionado por la administración" (Pickeral and Peters, 1996, p. 2).

Bringle y Hatcher (1996) proponen un modelo institucional elaborado mediante un estudio realizado a lo largo de tres años con participación de 44 instituciones. El modelo, Plan de Acción Comprensivo para ApS (CApSL) identifica cuatro grupos en los que un programa de ApS necesita focalizar sus actividades principales. Los grupos son: la institución, el profesorado, el estudiantado y la comunidad. Las actividades están recogidas en las siguientes dimensiones: planificación (p.ej., comunidad: identificar los representantes de la comunidad y constituir un comité), consciencia (p.ej. estudiantes: organizar presentaciones a las organizaciones de estudiantes), recursos (p.ej. profesorado: disponer de bibliografía sobre ApS), expansión (p.ej. profesorado: sesiones de discusión sobre ApS), reconocimiento (p.ej.: publicar investigaciones), seguimiento (p.ej: escribir cartas de recomendación a los estudiantes), evaluación (p.ej.: evaluar el impacto de las actividades de ApS con las entidades), investigación (p.ej: facilitar la investigación sobre ApS al profesorado) y institucionalización (p.ej.: reconocer que el servicio forma parte de la misión de la universidad).²

El programa óptimo para desarrollar todas las actividades es una oficina de ApS, también ideada como *entidad coordinadora*. Gray et al (1998), en su estudio, comprobaron que las instituciones con una entidad coordinadora progresaban mejor en la institucionalización que las instituciones que no disponían de ella.

1 Se utiliza el término entidades para recoger las asociaciones, fundaciones, administraciones, ONG, instituciones educativas o sanitarias entre otros posibles que participan o pueden participar en proyectos de ApS.

2 El modelo completo expone una serie de actividades para cada dimensión.

Furco (2010), tras realizar un estudio exploratorio con 43 *colleges* y universidades que implementaron un conjunto de estrategias para la institucionalización del ApS durante tres años, propone cinco dimensiones y sus componentes para la institucionalización.

dimensiones	componentes	
misión y filosofía	definiciones de aprendizaje servicio	
soporte e implicación del profesorado en ApS	implicación del profesorado soporte al profesorado	liderazgo del profesorado incentivos y recompensas para el profesorado
Soporte institucional para el ApS	entidad coordinadora elaboración de políticas para la participación de las entidades asunción de responsabilidades	dotación de personal fondos soporte administrativo evaluación
soporte e implicación del estudiantado en ApS	consciencia de los estudiantes incentivos y recompensas para el estudiantado	voz de los estudiantes oportunidades para los estudiantes
participación y alianzas con la comunidad	consciencia de las entidades incentivos y recompensas para la comunidad voz de las entidades	tipo de alianza comprensión mutua

Tabla 1. Dimensiones y componentes para la institucionalización del aprendizaje servicio. Tomado y traducido de Furco (2010, p.80)

El service-learning en la National University of Ireland Galway

El desarrollo del ApS en la NUIG se caracteriza por dos procesos. Por un lado, de abajo a arriba, partiendo de una institución que el servicio a la comunidad forma parte de su identidad. Su ubicación en una ciudad pequeña del norte-oeste de Irlanda y su implicación en sus orígenes en la economía local son características que favorecen esta identidad y la del profesorado que trabaja en ella. Por otro lado, de arriba abajo, reconociendo las iniciativas individuales que promueven el compromiso de la universidad e integrando el compromiso social como parte del plan estratégico. Estos dos procesos se complementan mutuamente.

En 2001, la universidad lanza el Community Knowledge Initiative con el fin de apoyar y lograr que la misión social de la universidad formase parte de sus actividades básicas. Para ello, se encarga de: (a) promocionar el desarrollo de *service-learning* a través de las diferentes facultades, (b) liderar el programa *ALIVE* de voluntariado, (c) promover el *Knowledge sharing* con otras instituciones, (d) desarrollar el proyecto *Going to the*

college, proyecto de inclusión en educación superior y (e) desarrollar *EPIC* con el fin de promover la construcción de conocimiento compartido con la comunidad, realizar investigaciones colaborativas.

En otras palabras la coordinadora del CKI lo define como *los cartógrafos* de la universidad que tienen la función de elaborar mapas entre la universidad y la comunidad y los puntos de estas intersecciones pueden estar relacionados con la pedagogía, con la investigación, con el apoyo a profesorado para realizar proyectos u otros aspectos. De esta manera el CKI ayuda a la universidad a dar sentido al compromiso cívico de ésta.

En esta construcción de mapas, no se trata de buscar *community partners* para ingeniería o filosofía, sino intentar desarrollar relaciones entre académicos y comunidad que sean sostenibles a largo plazo, asimismo es necesario ir más allá del CKI.

En los primeros cinco años la tarea principal fue conocer cual era la visión del rol de la universidad por parte de la comunidad. Hasta entonces las entidades pensaban que la universidad era una institución lejana. La universidad quería mostrar que estaba cerca, que tenían intereses y preocupaciones comunes, que había estudiantes que querían hacer voluntariado, que estos estudiantes tenían conocimientos y que podían trabajar en necesidades concretas que las entidades podrían detectar.

Dedicar mucho tiempo con la comunidad; visitar a las entidades e invitarlas al campus fue clave para empezar a desarrollar *buenas* relaciones. Las características de estas relaciones son: el reconocimiento, el compromiso y el entendimiento mutuo. El análisis de necesidades se realizó y se realiza con la comunidad, cada año se pregunta a las entidades en torno las necesidades identificadas o las nuevas necesidades. Aunque es un sistema en revisión, en los encuentros entre el CKI y las entidades, se utiliza una hoja de trabajo donde se relacionan las necesidades con las facultades y disciplinas.

A grandes rasgos esta primera etapa se caracterizó por “salir de la universidad y conocer y darse a conocer a la comunidad”. En sus primeros pasos se combinó con: desarrollo de módulos de ApS, investigación y sesiones de trabajo en equipos de profesores. Paralelamente, se introdujo al programa de posgrado *Teaching and Learning in Higher Education*, un módulo de compromiso cívico que recoge la metodología del ApS.

Actualmente CKI se encuentra en una segunda etapa. En la que se quiere (a) iniciar una evaluación y mejorar los proyectos de ApS establecidos y (b) lograr incorporar el reconocimiento de actividades de compromiso cívico a la promoción académica.

Aportaciones desde la teoría y la práctica

La institucionalización del ApS es un proceso que implica más allá de la participación del profesorado, estudiantado y entidades; e incluso de una *entidad* coordinadora. El proceso de institucionalización puede llegar a permitir repensar la misión de la univer-

sidad, reflexionar sobre concepción del conocimiento, vincular investigación y la docencia; como resultado potencia y expande los beneficios del ApS. O'Byrne (2001) expone que para avanzar en la institucionalización del ApS es necesaria una definición clara, establecer unos estándares, tener visión clara a largo plazo y entender la ApS como uno de los objetivos curriculares. Furco (2001) sugiere que el ApS debe estar conectado a la investigación, integrado a la disciplina y al trabajo de los departamentos.

El ApS, como pedagogía, recae todo el trabajo en el profesorado y en consecuencia el éxito depende de la aceptación o apoyo del profesorado. Aunque en la medida que el compromiso de la universidad avanza, el ApS se extiende más allá de las funciones del profesorado, y al visibilizarlo hace más importante la participación y el apoyo del profesorado. El rol del profesorado es fundamental para la legitimación académica. Así los miembros de departamento perciben qué hacen sus compañeros y pueden tomar consciencia.

Ward y Wolf-Wendel (1998) y Driscoll (2000) indican que el compromiso docente, sobre todo a largo plazo, depende de la recompensa y reconocimiento. Holland (1999) expone que el apoyo institucional hacia el profesorado es la llave del éxito de los proyectos de ApS.

En relación al estudiantado; es imprescindible la voz de los mismos. Gray y Ondaatje (2000) indica que la consciencia de los estudiantes sobre ApS ayuda a involucrar a más estudiantes y hace crecer la demanda de proyectos. En esta línea, es interesante compartir las experiencias de los estudiantes con sus compañeros. Además se valora su reconocimiento, se afirma el valor educativo del ApS y da apoyo adicional al profesorado.

En relación a la participación de la comunidad y las alianzas; no es posible desarrollar proyectos de ApS sostenibles ni un proceso de institucionalización sin una buena relación con la comunidad (Zlotkowski, 1999; McIlrath, en prensa). La mayoría de investigaciones se realizan desde el punto de vista de la universidad. En los primeros pasos es responsabilidad de la institución establecer estructuras para el desarrollo del ApS, pero en una relación horizontal el papel de la comunidad es esencial para asegurar la sostenibilidad del esfuerzo de la universidad. Varios autores (Holland, 1999; Seifer, 1998) describen que una buena o fuerte relación con la comunidad se basa en el respeto mutuo, la voz genuina de la comunidad, el acuerdo y comprensión mutua. "La comunidad es a la vez un lugar y un conjunto de relaciones" (Saltmarch, 1998, p. 6).

En conclusión, los temas presentados descubren algunos de los aspectos importantes que son clave en la institucionalización del ApS en educación superior, su implementación requiere mucho esfuerzo, tiempo y coordinación. Aunque hay puntos en común entre las diferentes universidades no hay un único proceso, la flexibilidad y adaptación

a cada contexto son necesarias. Así, la cultura única de cada centro da forma a la institucionalización (Furco, 2010).

Referencias bibliográficas

- BRINGLE, R., y HATCHER, J. (1996) "Implementing service learning in higher education" en *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.
- DRISCOLL, A. (2000) "Studying Faculty and Service-Learning: Directions for Inquiry and Development" en *Michigan Journal of Community Service Learning*, fall, 35-41.
- FOLGUEIRAS, P., LUNA, E., Y PUIG, G. (en prensa) "Estudio diagnóstico-comprensivo sobre el grado de satisfacción de estudiantes universitarios que participan en proyectos de Aprendiziz
- FURCO, A. (2001) "Advancing Service-Learning in Research Universities" en M. CANADA & B. SPECK (eds.) *Developing and Implementing Service-Learning Programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- FURCO, A. (2010) "Institutionalizing Service-Learning in Higher Education" en L. MCILRATH & I. A. LABHRAINN (eds.) *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives*. Hampshire: Ashgate.
- GRAY, M., & ONDAATJE, E. (1998) *Coupling Service and Learning in Higher Education: The Final Report of the Evaluation of the Learn and Serve America, Higher Education Program* Author: Institution: Date: 1998 Publisher: Santa Monica: RAND Education Corporation.
- HOLLAND, B. A. (1999) "Factors and Strategies that Influence Faculty Involvement in Public Service" en *Journal of Public Service and Outreach*, 4(1), 37-44.
- MCILRATH, L. (n.d.) "Community Perspective on University Partnership - Prodding the Sacred Cow" en L. MCILRATH; A. LYONS, y R. MUNCK (eds.), *Higher Education and Civic Engagement: Comparative Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.
- O'BYRNE, K. (2001) "How Professors Can Promote Service-Learning in a Teaching Institution" en *New Directions for Higher Education*, 114, 79-87.
- PICKERAL, T., & PETERS, K. (1996) *From the Margins to the Mainstream: The Faculty Role for Advancing Service-Learning in Community Colleges*. Mesa, AZ: Campus Compact National Center for Community Colleges.
- PUIG, J. M., BATLLE, R., BOSCH, C., y PALOS, J. (2006) *Aprentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- SALTMARSH, J. (1998) "Exploring the meanings of community/university partnerships" en *NSEE Quarterly*, 23(4), 2-12.

- SEIFER, S. A. (1998) "Service-Learning: Community-Campus Partnerships for Health Professions Education" en *Academic Medicine*, 73, 273-277.
- WARD, K., & WOLF-WENDEL, L. (2000) "Community-Centered Service Learning: Moving from Doing For to Doing With" en *American Behavioral Scientist*, 43(5), 767-780.
- ZLOTKOWSKI, E. (1999) "Pedagogy and Engagement" en R. G. BRINGLE (ed.) *University as a Citizens*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Espacios que favorecen los proyectos de aprendizaje servicio

Mariona Graell¹

Resumen

El aprendizaje servicio es una propuesta pedagógica que permite vincular las organizaciones educativas y las sociales con el propósito de mejorar el entorno y aprender de la experiencia. Para que ello sea posible se hace imprescindible el diseño de alianzas que faciliten estos vínculos. A este fenómeno se le denomina *partenariado* y la *conveniencia* de éste es imprescindible para que los proyectos puedan desarrollarse con rigor y éxito. Las organizaciones son entidades propias que tienen sus propios fines y metas, y para poder iniciar una alianza entre ellas es necesario buscar puntos de unión coherentes entre sí. Los procesos de *partenariado* son delicados, pues el conjunto de variables que influyen lo hacen más complejo, como en el caso de los proyectos de aprendizaje servicio. Para que las alianzas entre las organizaciones fluyan hay que tener en cuenta diferentes aspectos relacionados con la estructura: las asociaciones internas, los centros vinculadores, el rol que desempeña cada organización y la relación que ésta tiene con su entorno. Aunque también hay otro tipo de elementos relacionados con la perspectiva de la organización: la cultura, la positividad de la entidad, la capacidad de autocrítica y crítica con lo que les rodea o el ambiente de trabajo. Todo un conjunto de elementos necesarios para una factible implementación de un proyecto vinculado con la comunidad, que se preocupa por el emprendimiento y compromiso social. Todo ello, con unas políticas sociales favorables, una situación geográfica posible y una voluntad de compartir y mejorar el entorno social en el que se vive.

Palabras clave

Comunidad, aprendizaje servicio, *partenariado* y organizaciones.

Ubicación de la experiencia

Fruto de las experiencias visualizadas en la Universitat de Barcelona y de Brighton.

1 Mariona Graell es profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: marionagraell@ub.edu

Introducción

El aprendizaje servicio es una propuesta pedagógica que permite vincular las organizaciones educativas y las sociales con el propósito de mejorar el entorno y aprender de la experiencia. Para que ello sea posible se hace imprescindible el diseño de alianzas que faciliten estos vínculos. Ésta característica la hace diferente de otras propuestas educativas: permite que se innove en educación de forma continua y que se creen espacios educativos que hasta el momento no se propiciaban. El aprendizaje servicio es una propuesta que mediante vínculos y alianzas permite que la educación esté al servicio de la comunidad y que la comunidad lo esté al de la educación. Esta reciprocidad posibilita que ambos ámbitos se nutran de conocimiento y avancen hacia nuevos propósitos que puedan ir dando respuesta a necesidades que van surgiendo con el paso del tiempo. A éstos vínculos que propician interrelaciones entre distintos ámbitos y organizaciones los llamamos relaciones de *partenariado*.

Para que un proyecto de aprendizaje servicio se vincule con la comunidad se hace indispensable que se dispongan espacios que ayuden a vincular ambos ámbitos. Estos favorecen que las organizaciones vinculadas compartan conocimientos e intereses que les implique de forma irremediable unir esfuerzo y mejorarse a ellos mismos y a la comunidad. Los procesos de *partenariado* son lentos y requieren de diferentes elementos que cabe determinar: la ideología, el contexto, las organizaciones y la calidad del vínculo.¹

Ideología

Cuando pensamos en aprendizaje servicio es necesario recordar originariamente de donde viene. Es una propuesta educativa que proviene de las ideas de J. Dewey y W. James. Dos autores estadounidenses que se planteaban que la sociedad podía cambiar. J. Dewey, por un lado, con su propuesta experimental introducía la educación en el mundo social mediante el método experimental (Puig, J. 2006). Por otro lado la idea de W. James vinculado a la idea de que los servicios sociales eran actividades importantes a realizar dentro de una sociedad. La reivindicación de estos dos personajes indica la voluntad de mejorar el mundo en el que vivimos, de ver en nuestras acciones procesos creativos e innovadores que bien direccionados son capaces de cambiar la realidad. Esta perspectiva muestra una vinculación con la comunidad, por lo tanto sen-

1 Este artículo forma parte del proyecto «Aprendizaje servicio y educación en valores», del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona, que ha sido financiado con una ayuda a la investigación concedida por el programa RecerCaixa 2010 (IP: Josep M. Puig i núm. expediente: 2010ACUP 00219).

timiento de pertenencia, ya que se quieren mejorar las cosas del propio entorno; sentirse en una comunidad, sentir común entre los demás para poder defender los intereses comunes. Para poder sostener estas ideas es importante por tanto, tener pensamiento crítico, muy vinculado a la idea que plantea J. Dewey con el pensamiento reflexivo: observar, analizar, determinar el foco del problema, buscar posibles soluciones y actuar, mediante la reflexión (Dewey,1960). Para ello se requiere de una mirada crítica pero con perspectiva positiva. Es decir, una mirada que piensa en soluciones y no solo denuncias. Aunque también desde una perspectiva constructiva, capaz de percibir los posibles cambios a las necesidades detectadas.

Así pues, si la filosofía es ésta, cuando se plantean cuestiones de partenariado dentro de los proyectos de aprendizaje servicio, se requieren de múltiples factores vinculantes a la positividad, a la mirada crítica y reflexiva de la realidad, y a la voluntad de cambio y de mejora del entorno. El aprendizaje servicio tiene mucho de esto, por ello es tan importante no olvidar, cuando se inician las relaciones de partenariado, estos fundamentos. Las colaboraciones que se establecen pueden ser complejas e incontrolables. De esta manera, lo que podría ser una dificultad en el aprendizaje servicio se transforma en oportunidad siempre que se vinculen y se recuerden los objetivos de porque se está haciendo. Las redes sociales, las conexiones y las alianzas que aparecen mediante los proyectos de aprendizaje servicio mejoran el entorno en el que se vive, y el de las personas que se implican en ello.

El contexto

La innovación y creatividad son elementos que hay que pensar desde el contexto en el que se quiere realizar. No es lo mismo crear proyectos de ApS en Europa que en Estados Unidos, a la vez que no es lo mismo crear proyectos en una ciudad como Barcelona que en otra como Terrassa. Por tanto, lo que es el contexto repercutirá en la creación de los proyectos y las alianzas correspondientes.

Cada territorio tiene unas políticas o leyes concretas que determinan el patrón de actuación. Estas podrán o no facilitar las tareas que se proponen los proyectos de ApS. Así, estas normativas pueden impulsar los vínculos entre entidades educativas y organizaciones sociales o por el contrario pueden reducir sus colaboraciones. Dependerá de las leyes que se apliquen en cada país y región. Las políticas no sólo crean marcos legales y directrices de actuación, sino que suponen la expansión de ideas, pretensiones y valores que van interiorizándose en el sistema educativo y social (Contreras, J. 1997), por lo que influenciarán en la creación de posibles relaciones de partenariado entre organizaciones, y en sí en los proyectos de aprendizaje servicio.

Otro aspecto contextual al que hay que tener en cuenta es la situación geográfica donde se quiere realizar la experiencia. Las facilidades para llegar a una organización son

fundamentales para unos buenos vínculos. Por situación geográfica entendemos por todo aquello relacionado tanto a la situación física, como a las formas de llegar y a las características del lugar. Son elementos que, pueden influir en las relaciones de partenariado y que se deberán de tener en cuenta al buscar el partener.

Las organizaciones

Cada partener tiene una cultura concreta que determinará los vínculos con otras instituciones. Cada institución ha de tener claros cuáles son sus propósitos como institución y pensar qué está dispuesto a dar y a recibir. Este intercambio entre ámbitos y organizaciones repercutirá en la creación del proyecto. Es por este motivo que es necesario tomar conciencia de la estructura que tiene cada organización implicada, del clima, y del lenguaje. Es importante visualizar cuáles son los roles que desempeñan el equipo de personas que pueden implicarse en un proyecto, cuáles son sus objetivos personales y grupales, cuál es la calidad del trabajo que sale de la colaboración entre las diferentes personas que se implican en el proceso, y si se ayudan entre ellos a mejorar mediante comentarios positivos y francos para su mejora (Mullins, L.J., 2006). La toma de consciencia de estos aspectos facilitará el garantizar que un proyecto de ApS crezca con mayor rapidez y solidez.

Así pues, para el desarrollo de un proyecto de aprendizaje servicio y en concreto, las relaciones de partenariado, es imprescindible conocer las estructuras de las organizaciones que quieran implicarse: si están abiertas al diálogo, al entendimiento y a la complicidad. Son relaciones, que en definitiva, son humanas y que requieren de tiempo, esfuerzo y perseverancia. Un clima positivo, que tenga buenos propósitos y se base en la voluntad de cada institución puede facilitar un buen trabajo colaborativo, en el que salga como resultado un excelente proyecto que no saldría sin la ayuda del partener.

Recomendaciones para crear espacios de partenariado

Para garantizar algunas de las estrategias de partenariado es recomendable seguir una serie de aspectos que a continuación se especifican (Graell, M. 2010). En primer lugar es importante presentar a las organizaciones qué es el aprendizaje servicio. Tanto el ámbito educativo como el social no necesariamente han de ser conocedores del tema. Es por ello, que es importante explicarlo mediante ejemplos que facilitarán la visualización de la idea.

En segundo lugar, es importante que una vez se sepa con qué organizaciones se pretende trabajar, es muy importante conocer para reconocer. Es decir, comprender las

características de cada organización y presentar de la mejor manera posible la propia, pensando qué puntos en común pueden ir apareciendo.

Los proyectos de ApS surgen de necesidades sociales y, las relaciones de partenariado están vinculadas a esas necesidades, así pues el tercer aspecto a recordar es que el aprendizaje servicio se presenta como una oportunidad ante la necesidad. Por lo tanto, el ApS contribuye a dar respuesta a las necesidades reales de la comunidad.

En cuarto lugar, el compromiso mútuo entre las entidades vinculantes es fundamental para que el proyecto funcione adecuadamente. Así que, cuando se inicia el proceso de pensar en la posibilidad de un proyecto, tiene que quedar claro que es una experiencia común en la que se corresponsabilizan de la misma forma, desde su especialidad para tirar adelante lo que se diseñe.

En quinto lugar, como ya se apuntaba anteriormente, tiempo al tiempo. Desarrollar un proyecto de aprendizaje servicio complejo requiere de un ritmo propio y éste se debe respetar para conseguir una maduración en todos los sentidos del proyecto.

En sexto y último lugar, no desorientarse, es decir, no perder el rumbo de hacia dónde se quiere llegar. Las decisiones que se van tomando durante el transcurso del proyecto han de ser coherentes con la finalidad inicial que se establece en los procesos de partenariado.

En definitiva, las organizaciones son entidades propias que tienen sus propios fines y metas, y para poder iniciar una alianza entre ellas es necesario buscar puntos de unión coherentes entre sí. Los procesos de partenariado son delicados, pues el conjunto de variables que influyen lo hacen más complejo. Es por este motivo que esencialmente se debe recordar al iniciar el proceso quién eres y donde quieres ir; quién es el otro y dónde quiere llegar; buscar los puntos en común; unirse y confiar; y crear e innovar un proyecto que mejore y cambie la comunidad.

Referencias bibliográficas

ABERROMBIE, N. (2004) *Sociology*. Cambridge: Polity Press.

CONTRERAS, J. D. (1997) *La autonomía del profesorado*. España: Morata.

DEWEY, J (1960) *Las escuelas del mañana*. Buenos aires: Losada.

LARRAURI , M (2012) *La educación según John Dewey*. Valencia: Tàndem

LEWES, D. (2003) "Theorizing the organisation and management of non-governmental development organisations: Towards a composite approach" *en Public Management Review*, vol. 5, 3, 325-344.

GRAELL, M. (2010) Donació de sang i educació per a la ciutadania: una experiència d'aprenentatge servei. Teoria i història de l'Educació. Universitat de Barcelona, Barcelona.

MULLINS, L.J. (2006) *Essentials of organisational behavior*. Harlow: Prentice Hall

PUIG ,J. M. (2006) “El aprendizaje-servicio. Un instrumento de educación para la ciudadanía” en *Cuadernos de Pedagogía*, 375, 56-86.

Experiencias de Aprendizaje-Servicio en la Universidad San Jorge: Primeros pasos

Arantzazu Martínez Odría¹

Resumen

En los dos últimos años se han implantado varias experiencias de Innovación Docente en la Universidad San Jorge que pueden ubicarse dentro de los proyectos de Aprendizaje-Servicio. Se trata de pequeñas experiencias de aprendizaje que incluyen un componente de servicio a la comunidad y que repercuten de forma positiva en el proceso de aprendizaje del alumnado. A través de esta comunicación se darán a conocer estas experiencias y se ofrecerá una reflexión sobre su integración en el proyecto de Innovación Docente de la Universidad San Jorge. Asimismo se presentará el proyecto de integración curricular del Aprendizaje-Servicio en la más amplia propuesta educativa del Grupo San Valero.

Palabras clave

Innovación docente y Aprendizaje-Servicio.

Ubicación de la experiencia

Ética de la Publicidad (Grado en Publicidad y RRPP); Grado en Comunicación Audiovisual; Máster en Marketing y Comunicación Corporativa.

1 Arantzazu Martínez Odría es responsable de la Unidad de Innovación Docente de la Universidad San Jorge (Zaragoza). Correo electrónico: amartinez@usj.es

La Universidad San Jorge: apuesta por la innovación docente

El proceso de convergencia y adaptación al EEES ha constituido para las universidades europeas un momento crucial y una oportunidad para el fomento de una reflexión profunda sobre el sentido y estructuración de la institución universitaria. En este contexto de sistematización de los procesos de mejora de la calidad en la Educación Superior, es necesario continuar potenciando los proyectos de innovación y la aproximación hacia un nuevo enfoque metodológico en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Institución de reciente creación¹, la Universidad San Jorge surge en el marco del EEES apostando por la innovación y la alineación con las necesidades del entorno socio-económico. La juventud y tamaño de la institución favorecen la implantación de propuestas innovadoras y la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Entre los objetivos estratégicos de la Universidad San Jorge adquiere un lugar relevante la consolidación del modelo docente (OE.01: Consolidar el modelo docente (formación integral de la persona, formación en valores y competencias propias de la Universidad)), apostando por la implantación de proyectos concretos como el desarrollo profesional del profesorado y la mejora continua de la calidad de sus enseñanzas en beneficio de los estudiantes y de la sociedad en general. En este marco, en julio de 2011 se constituye oficialmente la Unidad de Innovación Docente (UID), integrada dentro del Vicerrectorado de Ordenación Académica y con los siguientes objetivos:

- Impulsar y apoyar la innovación y la investigación en la práctica docente.
- Estimular y apoyar la innovación en el proceso de adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes
- Fomentar y apoyar la innovación en los recursos y sistemas de gestión y apoyo técnico del proceso educativo.
- Dar visibilidad a las experiencias de innovación educativa que se desarrollan en los diferentes centros de la USJ.

Desde la UID se pretenden coordinar y equilibrar los intereses de los estudiantes, del profesorado y del personal técnico y de gestión, a través de proyectos y experiencias que vayan añadiendo valor a todos los elementos del proceso educativo. Para ello es

1 Constituida en el año 2005 tiene una oferta de 10 programas de Grado, 6 programas de Máster, 2 programas de Doctorado y 3 títulos propios de Experto (www.usj.es)

necesaria la implicación de toda la comunidad universitaria con la voluntad de perseguir la excelencia, la mejora continua y la responsabilidad social.

La apuesta por el Aprendizaje-Servicio como herramienta para la innovación

Como propuesta para la consolidación del modelo docente y la apuesta por la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el Vicerrectorado de Ordenación Académica y la UID se apuesta por la incorporación del Aprendizaje-Servicio como herramienta educativa, por considerar que se trata de una metodología que se ajusta a los principios de actuación de la Universidad y sus finalidades. Aunque se están dando aún los primeros pasos en este proceso, se han iniciado varios proyectos, que aunque pequeños y puntuales, van dando lugar a experiencias exitosas y replicables en otras titulaciones y materias.

A nivel de organización institucional, el ApS se incorpora como línea de investigación propia del Grupo de Investigación interno denominado Innovación Docente en la Educación Superior (IDES) y como elemento cohesionador de la Comisión de Responsabilidad Social Universitaria recientemente constituida.

En este sentido, un primer paso ha sido la detección de posibles experiencias de ApS que se están llevando a cabo en diversas titulaciones de la universidad, y que a pesar de no ser explícitamente denominadas de este modo, cumplen con las notas identificativas de la herramienta educativa. Para ello, se han mantenido reuniones con docentes y responsables académicos de las diferentes titulaciones, y a través de la cumplimentación de fichas estandarizadas se han recogido varias iniciativas que podrían ser denominadas de ApS.

Todas las experiencias cuentan con una serie de similitudes: surgen como pequeñas iniciativas llevadas a cabo por un docente en el contexto de una materia, no son reconocidas a priori como ApS por el docente que las fomenta, tienen vocación de contar con la activa implicación del alumnado y los agentes de la comunidad, son replicables y tienen la finalidad de conectar los aprendizajes curriculares con un contenido social.

Iniciativas de Aprendizaje-Servicio desarrolladas

I Concurso de carteles contra el hambre (marzo de 2011)

Dentro de la materia “Ética de la Publicidad” los alumnos de cuarto curso del Grado en Publicidad y RRPP trabajaron en torno a la realidad de la pobreza en la ciudad de Zaragoza, analizando la imagen que de la misma se recogía en los medios de comunicación. Tras una primera fase de análisis, los alumnos llevaron a cabo una aproximación al trabajo de diversas entidades sociales que trabajan de forma directa en la lucha contra la

pobreza en la ciudad. Esta toma de contacto directo con la realidad y trabajo de las entidades ayudó a los alumnos a conocer realidades no siempre recogidas en los medios.

La asociación Banco de Alimentos de Aragón había contactado previamente con la universidad para plantear un trabajo colaborativo, solicitando la ayuda de la Facultad de Comunicación en la promoción y difusión de la campaña de recogida de alimentos que iba a tener lugar a principios del 2011. Por tanto, y tras conocer la realidad de las diversas asociaciones de la ciudad, los alumnos llevaron a cabo un trabajo más intenso de toma de contacto con el Banco de Alimentos, estableciendo un plan de acción de trabajo compartido y para dar respuesta a las necesidades de la entidad.

El resultado de dicha colaboración es la elaboración de un cartel informativo para concienciar a la comunidad universitaria de la importancia de este problema. Para ello se organizó el "I Concurso de carteles contra el hambre", que tenía entre sus objetivos el fomento de la participación de los alumnos a través de la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en los estudios universitarios y con el fin de ponerlos al servicio de la sociedad.

Los carteles elaborados para el concurso están disponibles en:

<http://institutohumanismo.usj.es/resultadosconcursobancoalimentosmarzo2011>.

El Cartel ganador del concurso fue utilizado para la campaña de recogida de alimentos llevada a cabo en el mes de marzo del año 2011.

Green Campus

Puesta en marcha en mayo de 2012, se trata de una iniciativa de la Universidad San Jorge para el fomento de un campus universitario sostenible y una comunidad universitaria sensibilizada con el medio ambiente. Despliega las acciones definidas por la Política de Calidad y Medio Ambiente relacionadas con la minimización del impacto ambiental de las actividades de la Universidad y con la sensibilización ambiental tanto de los alumnos como de las personas que trabajan en la organización.

La oficina Green Campus, que forma parte del Instituto de Medio Ambiente, realiza su labor en coordinación con el Comité de Calidad y Medio Ambiente y la Comisión de Responsabilidad Social Universitaria. A pesar de ser un proyecto gestionado de forma directa por el PAS, se ha estimado pedagógica y socialmente recomendable implicar al alumnado en la implantación y difusión de las iniciativas e ir progresivamente implicándolo en el desarrollo de las iniciativas promovidas desde la Oficina.

Otra iniciativa integrada dentro del Green Campus es la denominada “Sensibilización curricular”¹. En coordinación con los docentes de diversas materias de los distintos Grados, se llevó a cabo una sesión informativa de sensibilización medioambiental, para posteriormente implicar al alumnado en una tarea concreta.

Grado en Comunicación Audiovisual. Los vídeos elaborados por los alumnos de la materia Géneros Periodísticos pueden visualizarse en:

<http://canal.usj.es/category/greencampus>

Grado en Publicidad y Relaciones Públicas. Los trabajos gráficos elaborados por los alumnos en la materia Humanismo Cívico están disponibles en:

<http://www.usj.es/greencampus/formacion-sensibilizacion>

Estos trabajos constituyen el material informativo que se ha desplegado en los diferentes edificios para difundir el trabajo e iniciativas del Green Campus.

I Maratón Solidaria de Comunicación Corporativa²

Integrado en el Máster Universitario en Marketing y Comunicación Corporativa (Facultad de Comunicación) y en colaboración con la Unidad de Orientación Profesional y Empleo (UOPyE), el Instituto Humanismo y Sociedad e Información Universitaria de Posgrado, la Maratón nace como actividad de Responsabilidad Social para que distintas ONG puedan alcanzar un planeamiento integral de la comunicación y soluciones efectivas a sus necesidades cotidianas. De esta manera, consultores especializados en comunicación y marketing de Zaragoza, capacitan y brindan asesoramiento de manera gratuita sobre comunicación y marketing a las organizaciones que previamente han presentado sus proyectos y necesidades de asesoramiento.

Los alumnos del Máster actúan como tutores de las ONG ayudándoles a detectar sus problemas de comunicación y a presentar su proyecto ante los asesores, y a la posterior elaboración de un informe de seguimiento de la aplicación de las recomendaciones de los expertos.

1 Más información sobre las materias implicadas en: <http://www.usj.es/greencampus/formacion-sensibilizacion>

2 La primera experiencia de estas características se realizó en Buenos Aires (Argentina) durante el año 2006 organizada por el Consejo Profesional de Relaciones Públicas (<http://www.rrpp.org.ar>) con el objetivo de capacitar y brindar asesoramiento gratuito a Organizaciones de la Sociedad Civil que realizan acciones de bien público, asistiéndolas en el desarrollo de planes de comunicación y relaciones públicas. Más tarde se extendió a otras ciudades Argentinas como Córdoba y Mar del Plata y a partir de 2011 pasó a ser una actividad institucional del Consejo.

Esta iniciativa permite la creación de espacios de colaboración entre alumnado, expertos del ámbito de la comunicación y representantes de entidades sociales, en la búsqueda de soluciones reales para necesidades de comunicación detectadas por los agentes sociales.

Algunas reflexiones

Las iniciativas llevadas a cabo en la Universidad San Jorge constituyen experiencias pequeñas y dispersas, pero con un importante valor al vincular el aprendizaje curricular con la respuesta a necesidades concretas de la comunidad local.

A nivel institucional está previsto continuar promoviendo la puesta en marcha de pequeñas iniciativas de ApS en las diversas titulaciones, para lo que se impartirá formación al profesorado y asesoramiento en la puesta en marcha de futuras iniciativas. Más recientemente, el ApS ha sido también considerada una herramienta útil para la consecución de los objetivos perseguidos por la Comisión de Responsabilidad Social Universitaria, lo que hace posible la búsqueda de sinergias y colaboraciones.

En líneas generales, se están tratando de aunar el impulso pedagógico (puesta en marcha de proyectos y formación del profesorado) y la apuesta institucional por el ApS como herramienta innovadora.

Aprendizaje-Servicio: una estrategia para la formación inicial de maestros en la Universitat de Lleida

Agustí Liñan¹, Esther Betrián², Gloria Jové³ y Pepa Valls⁴

Resumen

En esta comunicación presentamos una síntesis de las acciones realizadas por un equipo de profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat de Lleida para integrar el aprendizaje-servicio en la formación inicial de los maestros y maestras, y un análisis de las condiciones en las que se han desarrollado estas experiencias. Las acciones y actividades presentadas se concretan en el marco de diferentes materias del plan de estudio dentro de los grados de infantil y primaria.

Esta experiencia se enmarca en un proyecto financiado por el Ministerio de Educación⁵, en el que se pretende incluir las experiencias de ApS para trabajar de forma coordinada desde la formación de maestros poniendo especial énfasis en que los procesos realizados posibiliten la transmisión a otros contextos y con el objetivo de establecer criterios que orienten en la inclusión del aprendizaje-servicio en la formación inicial de maestros de forma integrada en los planes de estudios.

Palabras claves

Aprendizaje-servicio, universidad y formación inicial docente

Ubicación de la experiencia

Estudios: Grado de Educación Infantil y Educación Primaria

Asignatura: Experiencia integrada en diferentes asignaturas obligatorias

1 Agustí Liñan es estudiante becario en la Universitat de Lleida. Correo electrónico: musteleta@gmail.com

2 Esther Betrián es profesora asociada en la Universitat de Lleida. Correo electrónico: estherbetrian@pip.udl.cat

3 Gloria Jové es profesora titular en la Universitat de Lleida. Correo electrónico: gjove@pip.udl.cat

4 Pepa Valls es profesora titular en la Universitat de Lleida. Correo electrónico: pepavalls@pip.udl.cat

5 El trabajo ha sido posible gracias a la financiación del Ministerio de Educación a través del proyecto nº EDU/2346/2011 CAIE098.

Desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat de Lleida asumimos la responsabilidad social que tenemos como institución educativa dentro de nuestra comunidad y queremos retornar a la sociedad lo que ésta invierte en nosotros. Necesitamos un modelo más comprometido con la comunidad para mejorarla (Rhoads, 1997). Desde esta perspectiva es vital ampliar nuestro pensamiento hacia formas más complejas y favorecer encuentros donde la escuela, la universidad y la comunidad interactúan entre sí para mejorar las competencias de los profesionales.

Actualmente son muchas las voces que insisten en la necesidad de que los procesos educativos y de enseñanza se concreten en relación escuela-territorio, escuela-comunidad (Subirats, 1999; Gardner, 2001 y Jové *et al.*, 2006) y universidad-comunidad (Martínez, 2010). Para ello, desde la formación de maestros, concretamos diferentes espacios, acciones y actividades para que los profesionales y estudiantes en formación realicen procesos de aprendizaje en relación a la Facultad, la escuela y la comunidad situando las formas de vida cultural como eje generador de los aprendizajes y del desarrollo.

Para formar profesionales de la educación que puedan dar respuesta a la heterogeneidad que hay en las aulas, los centros y en la sociedad del siglo XXI necesitamos que la formación que se da en las aulas universitarias esté interconectada con todo lo que sucede en la sociedad (Jové y Betrián, 2011). Nuestra preocupación es cómo desde la formación de profesionales de educación somos capaces de generar situaciones y construir espacios donde todos podamos aprender (Clark, *et al.* 2006). El aprendizaje-servicio (ApS) nos lo permite ya que es un método que posibilita a las estudiantes aprender y formarse a través de la participación activa a partir de las necesidades de la comunidad, que contribuye a desarrollar la responsabilidad cívica y que destina tiempo para la acción y para la reflexión sobre y desde ésta (National and Community Service).

De este modo, la comunicación que presentamos sintetiza un proyecto que pretende integrar en la formación inicial de maestros el ApS con la finalidad de abrir otros campos para la empleabilidad y el emprendimiento por parte de los futuros graduados y formar maestros de éxito en la comunidad. Las acciones y actividades presentadas se concretan en el marco de diferentes materias del plan de estudio dentro de los grados de infantil y primaria.

Así, desde el curso 2001-2002 en la Facultad de CCEE se han llevado a cabo diferentes propuestas de trabajo en relación a la comunidad en algunos casos como aprendizaje-servicio y en otros como relaciones de colaboración con la comunidad pero quedando reducido a apuestas personales de profesores vinculados a materias concretas. Por ejemplo, en el marco de la materia "*Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*" de los estudios de Psicopedagogía, se ofrecía a los estudiantes la posibilidad de realizar prácticas en diferentes entidades comunitarias de Lleida que

trabajaban con escuelas de la ciudad. Hacían observaciones de las visitas organizadas desde una perspectiva psicopedagógica y ello, en forma de escritos, lo aprovechaban las escuelas y las entidades comunitarias para mejorar su práctica diaria.

Todo lo observábamos, lo investigábamos en las escuelas y con las escuelas, en las instituciones y con los estudiantes. Pero en nuestras clases de la universidad continuábamos generando aprendizajes con casos, textos y contextos que tradicionalmente se han vinculado con el ámbito disciplinar de la psicopedagogía y la pedagogía. Nos preguntamos, ¿generaremos el mismo aprendizaje si decimos en clase que es *“importante que la escuela se abra a la comunidad, que se utilicen recursos comunitarios, que es relevante partir de las vivencias y experiencias, que hemos de crear contextos experienciales con los alumnos...”* o si hacemos que nuestros estudiantes lo vivencien, lo experimenten?

Hasta el curso 2007-2008 los estudiantes vivían el proyecto como estudiantes en prácticas pero no por el trabajo que promovíamos desde las materias de la universidad. Apostamos porque lo vivencien, lo experimenten y construyan conocimiento en relación a ello y una estrategia por la que optamos es en base al ApS. Revisamos nuestra docencia y la reorganizamos para generar aprendizajes, no sólo a través de textos y contextos propios de nuestro campo disciplinar, sino a través de recursos comunitarios. Son contextos educativos, formativos y comunitarios que incorporan los estudiantes en su bagaje personal y profesional para luego intercambiar estas experiencias y vivencias en el aula universitaria y reflexionar sobre todo el proceso. Para poder continuar con este propósito, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UdL el plan de estudios de los nuevos grados se ha concretado para favorecer el trabajo en red con la comunidad rompiendo con las “micro” asignaturas. De este modo en los nuevos grados se han respetado las materias propuestas por el Ministerio y se han diseñado las competencias y los contenidos por parte de los equipos docentes.

A continuación mostramos una tabla con las experiencias de ApS que hemos concretado y que pretendemos concretar en la Facultad de CCEE los profesores implicados en el proyecto.

Cursos	Asignaturas implicadas	Aprendizaje-servicio
2001-2002 a fecha actual	Maestros de primaria. <i>Procesos y Contextos</i> (G.Jové, J.L.Navarro y E. Bertián)	En la especialidad de Educación Especial, 1 día a la semana los estudiantes estaban en las escuelas de la ciudad conviviendo en los contextos prácticos. Durante estos años se han concretado distintas experiencias de ApS y con la implantación de los grados la experiencia se ha integrado en el prácticum de manera oficial

2008-2009	Maestros de primaria. <i>Procesos y Contextos</i> (G.Jové)	Elaboración de una guía de recursos comunitarios de Lleida. Es público para todo el profesorado de la ciudad y se encuentra en la web de la Facultad y del Centro de Recursos Pedagógicos
2008-2009	Maestros de primaria. <i>Procesos y Contextos</i> (G.Jové)	Catálogo de la exposición " <i>el retorn de Jaume I</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	Maestros de primaria. <i>Procesos y Contextos</i> (G.Jové)	Escuela Príncipe de Viana. Recopilación de secuencias didácticas de lo que los estudiantes vivieron durante las prácticas para mostrarlo a los profesores como base de análisis de las prácticas educativas y que permite a los maestros de las escuelas entrar en la dinámica de la investigación-acción
2008-2009 a fecha actual	Maestros de primaria. <i>Procesos y Contextos</i> (J.L.Navarro)	Escuela Joan XXIII. Comunidad de aprendizaje: participación en los grupos interactivos, como voluntariado y a modo de 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
2001-2002 a fecha actual	Maestros de infantil y primaria. <i>Aprendizaje de las Lenguas</i> (M.Nòria)	" <i>La hora del cuento</i> ". Los estudiantes se preparan un cuento y lo explican en el aula universitaria, se realiza la supervisión y la propuesta de mejora para posteriormente narrarlo el jueves por la tarde en la biblioteca pública de Lleida. Con el tiempo (2003) se ha ampliado este servicio a 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
2010-2011 2011-2012	Maestros de infantil y primaria. <i>Aprendizaje de las Ciencias</i> (M.Ibáñez)	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 <i>Aprendizaje de las Ciencias Experimentales</i> , con el objetivo de aprender ciencias creando materiales de interés para la comunidad educativa. Este proyecto se está realizando conjuntamente con la materia de <i>Procesos y Contextos</i> en el Grado de

		<p>primaria (G. Jové)</p> <p>Disponible en:</p> <p>http://www.alimentacioudl.wordpress.com/</p>
2011-2012	<p>Maestros de infantil.</p> <p><i>Escuela Infantil, Conocimiento del Medio Social y Dificultades de Aprendizaje 2</i> (P. Valls y H. Ayuso)</p>	<p>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 de 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.</p> <p>Además es una propuesta que responde a una modalidad de ApS, el aprendizaje entre iguales, porque trabajan conjuntamente las estudiantes de primero y de tercero planificando y diseñando los talleres a lo largo de todo el curso. Las de primero aprenden a programar y las de tercero consolidan todo el aprendizaje de estos años de formación. En todo este proceso de trabajo están implicadas de manera coordinada las materias de <i>Escuela Infantil y Conocimiento del Medio Social</i> en primer curso junto con <i>Dificultades de Aprendizaje 2</i> en tercer curso.</p>

Tabla 1. Aprendizajes-servicios realizados según el curso y los profesionales implicados

Es un proyecto que se centra en las experiencias de ApS que hemos concretado y que queremos concretar en un futuro con más fuerza y continuidad para darle más calidad tanto a la formación como al servicio. Pero además pretendemos reforzar la coordinación entre las diferentes materias implicadas, y entre los profesionales responsables de ellas, para llegar a hacer públicas estas experiencias y así ayudar a institucionalizarlas dentro de la Universidad. Para esta finalidad estamos desarrollando el proceso de evaluación e investigación, incluyendo entrevistas a las personas implicadas que llevan a cabo el ApS desde diferentes ámbitos, en base a unos indicadores que se conviertan en una herramienta para establecer criterios que orienten en la inclusión del ApS en la formación inicial de forma integrada en el plan de estudios.

Con todo ello queremos acabar con las tradicionales situaciones donde la formación inicial de los profesionales de la educación se basa mayoritariamente en nuestro entorno universitario, un entorno que mantiene la hegemonía sobre la construcción y la difusión del conocimiento y se obvia que los entornos comunitarios pueden ofrecer muchas más posibilidades. Por eso, estamos de acuerdo con Zeichner (2010) en buscar nuevas epistemologías de la formación del profesorado donde el conocimiento académico no sea visto como la fuente autoritaria de conocimiento sobre la formación. Es

necesario que las habilidades y conocimientos que existen en las escuelas y en las comunidades se trasladen a la formación del profesorado y coexistan en un plano de igualdad con el conocimiento académico que tradicionalmente se da en las universidades.

Creemos en la enseñanza como una actividad que hace aprender a otros aprendiendo uno mismo, un compromiso que, en palabras de López Melero (Maturana, 2003), hemos de contraer todos: *aprender los unos de los otros para construir nuevos modelos democráticos donde se dé la posibilidad de desarrollar una cultura educativa en la convivencia.*

Referencias bibliográficas

- CLARK, H., EGAN, B., FLETCHER L. & RYAN, C. (2006) *Crear espacios para crecimiento y desarrollo: explorando investigación en el aula*. IV Encuentro Ibero-Americano de Colectivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua Escola.
- GARDNER., H., (2001) *El Proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: Morata.
- JOVÉ, G., VICENS, L., CANO, S., SERRA, O. Y RODRÍGUEZ, J. (2006) *Desig d'alteritat. Programa Àlber: una eina per atendre a la diversitat a l'aula*. Lleida: Pagès editors.
- JOVÉ, G. Y BETRIÁN, E. (2011) "Educ-Arte en la Complejidad. Un trabajo en red: la universidad, la escuela y el museo" en RODRÍGUEZ L. (coord.) *La emergencia de los enfoques de la complejidad en América Latina: desafíos, contribuciones y compromisos para abordar los problemas complejos del siglo XXI*. Buenos Aires: Comunidad de Pensamiento Complejo.
- MARTÍNEZ, M. (2010) (Ed.). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-ICE UB.
- MATURANA, H., LÓPEZ MELERO, M., PÉREZ GÓMEZ, A., Y SANTOS GUERRA, M. A. (2003) *Conversando con Maturana de educación*. Archidona: Aljibe.
- NATIONAL AND COMMUNITY SERVICE TRUST ACT (1993) disponible a http://www.learnandserve.org=about=service_learning.html (Consulta: abril 2012).
- RHOADS, R. A. (1997) *Community Service and Higher Learning. Explorations of the Caring Self*. Nova Cork, State University of New Cork Press.

SUBIRATS I HUMET, J. (1999) "Ciudad, comunidad y escuela: análisis de las interrelaciones escuela-territorio" en AA. W. *Por una ciudad comprometida con la educación*, vol. 1. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 319-360.

ZEICHNER, K. (2010). "New epistemologies in teacher education. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education" en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-149.

El proyecto de Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Zaragoza: Un análisis DAFO

Pilar Arranz¹, Sandra Vázquez² y Alberto Abán³

Resumen⁴

En esta aportación se describen las características del proyecto de innovación basado en prácticas de Aprendizaje-Servicio en diferentes materias y/o titulaciones, para, seguidamente y valorando la experiencia de los dos años transcurridos desde su inicio oficial, realizar un análisis DAFO que, desde nuestro punto de vista, puede servir de orientación en la toma de decisiones y adopción de estrategias futuras, que proporcionen mayor impulso a un proyecto que entendemos como necesario en el entorno universitario.

Palabras Clave

Responsabilidad social, aprendizaje-servicio, competencias, innovación docente, DAFO y estrategia.

Ubicación de la experiencia

Estudios: Grados, Máster, Diplomaturas y Licenciaturas en extinción de distintas facultades, aunque la mayoría se han desarrollado en la Facultad de Educación.

Asignatura: Proyecto interdisciplinar.

1 Pilar Arranz es profesora titular del Departamento de Ciencias de la Educación y coordinadora del proyecto de ApS de la Universidad de Zaragoza. Correo electrónico: parranz@unizar.es

2 Sandra Vázquez es profesora asociada del Departamento de Ciencias de la Educación y miembro del proyecto ApS de la Universidad de Zaragoza. Correo electrónico: svztol@unizar.es

3 Alberto Abán es periodista, estudiante del máster de Historia Contemporánea en la Universidad de Zaragoza y miembro del proyecto ApS de la Universidad de Zaragoza. Correo electrónico: Alberto.Aban@gmail.com

4 Proyecto de Innovación Interdisciplinar financiado por la Universidad de Zaragoza y reconocido como proyecto de especial relevancia y calidad.

El proyecto “Aprendizaje-Servicio en y desde la Universidad de Zaragoza”

Las experiencias próximas al Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS) que algunos de los miembros del grupo de innovación iniciamos hace ya varios cursos, así como la posterior formación y colaboración con expertos (no los mencionamos por riesgo a omitir alguno de los excelentes profesionales e investigadores con que contamos), nos animaron a considerar esta propuesta pedagógica como una necesidad en nuestro entorno universitario.

A ello contribuyó notablemente la relevancia que en la Estrategia Universidad 2015 se otorgó a la misión y valores que deben estar presentes en la formación superior, y que como otras competencias también reseñadas en el informe Tunning, forman parte de la denominada responsabilidad social (Martínez, 2008; Rubiralta y Barañano, 2010), la cual en algunas instituciones universitarias no alcanza todavía la consideración que se considera necesaria (Arranz, 2011; GOB-MEC, 2011).

Este año lectivo 2011-12 es el segundo curso en el que el proyecto “Aprendizaje-Servicio en y desde la Universidad de Zaragoza” ha tenido un carácter formal, contando incluso con una pequeña financiación por parte de nuestra Universidad y habiendo recibido por parte de la misma el reconocimiento de “proyecto de especial relevancia y calidad”.

Con objeto de justificar algunos de los indicadores del análisis DAFO que se presenta más adelante, describimos sucintamente el proyecto que analizamos y las experiencias de ApS que lo conforman hasta el momento.

A pesar de la denominación institucional, los profesores que en el año lectivo 2010-11 conformábamos el proyecto de innovación éramos únicamente ocho. Las asignaturas en las que se llevaron a cabo prácticas de ApS fueron muy escasas, lo cual era lógico, puesto que el propósito principal del proyecto era analizar y profundizar en el conocimiento práctico y experiencias en torno a la metodología de prácticas de Aprendizaje-Servicio, y la implantación de ApS en alguna de las materias que los profesores del grupo impartíamos se planteó únicamente como una posibilidad. Los objetivos del proyecto se cumplieron satisfactoriamente.

La breve pero apasionante experiencia y los resultados de prácticas universitarias basadas en ApS, que se presentan, al menos en Latinoamérica, como muy positivos para todos los agentes implicados en las mismas, nos sirvieron de acicate para continuar con el proyecto en el presente curso 2011-12, estimando además que podíamos impulsar el empleo del ApS en nuestra Universidad como una valiosa herramienta metodológica, puesto que, bajo nuestro punto de vista y de acuerdo con la práctica totalidad de las experiencias y estudios llevados a cabo, puede contribuir notablemente a la adquisición por parte de los estudiantes de las competencias tanto académicas

de cada titulación como transversales, sin menospreciar el enriquecimiento que, a nuestro juicio, también supone para el propio profesorado que hace uso de la misma.

Como fruto de las actividades de difusión del proyecto entre el profesorado universitario (seminario y curso de formación inicial en I.CE.), en este curso somos más de una veintena de profesores los que formamos parte del proyecto. La expresión “en y desde” en el título del proyecto no es anecdótica; queremos subrayar con ellos que, tratándose de un proyecto universitario, el propósito es dirigirnos al exterior, a nuestro entorno más cercano. Continuando con actuaciones puntuales de difusión y formación inicial, la actividad central del curso ha consistido en llevar a cabo prácticas de ApS en los créditos prácticos de diversas materias y en distintas titulaciones, tal y como se refleja seguidamente¹:

- “Prácticas en Gestión Cultural”. Titulación: Máster en Gestión Cultural.
- "Géneros Informativos en Televisión". Titulación: Periodismo.
- "Formas musicales y su didáctica" .Titulaciones: Diplomaturas (tercer curso, última promoción) de Maestro Primaria, Educación Infantil y Educación Física.
- "La escuela infantil como espacio educativo". Grado de Maestro de Educación Infantil.
- "La escuela como espacio educativo". Grado de Maestro de Educación Primaria.
- “Atención a la Diversidad”. Grado de Maestro de Educación Primaria.
- “Intervención psicopedagógica en Educación Infantil”. Licenciatura de Psicopedagogía.
- "Procesos de enseñanza-aprendizaje". Máster de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.
- “Currículo en contextos diversos”. Grado de maestro en Educación Primaria.
- “El consejo de los niños y las niñas”. Diplomaturas de Magisterio en extinción y Grados de Maestro.

Análisis DAFO del proyecto: indicadores y estrategia de futuro

Tal y como puede observarse, la mayor parte de las experiencias están relacionadas con Educación. Hay que subrayar, y ello es útil para el análisis DAFO, que la mayoría de los miembros del proyecto pertenecemos a áreas del Departamento de Ciencias de la Educación, y algunos de los profesores pertenecientes a otras áreas (Música y Didáctica).

1 Las experiencias de materias e interdisciplinares se encuentran más detalladas en la web y en el blog del proyecto: www.unizar.es/aprendizaje_servicio

ca de las Matemáticas, concretamente), también imparten docencia en las facultades de Educación de Zaragoza o Huesca.

Situándonos ya en la recta final del periodo lectivo y en una coyuntura en la que las prácticas de ApS planificadas para este curso se encuentran ya realizadas o en fase de finalización, consideramos que un análisis del proceso, de las fortalezas y oportunidades que percibimos en relación con el proyecto de innovación que nos ocupa, así como una identificación de los aspectos en los cuáles podríamos mejorar o tener un mayor impacto externo, pueden facilitar el diseño de más adecuadas actuaciones para el próximo curso 2012-13, y que previsiblemente presentaremos al inicio del mismo. Por otra parte, y ello justifica también el contenido de esta aportación, percibimos nuestro proyecto como un proceso de investigación-acción en el cual la fase de reflexión y valoración tras la acción tiene notable relevancia si nuestro propósito es, como en este caso, implementar otras actuaciones y proseguir en la optimización de la calidad de las iniciadas en este curso. Las aportaciones y sugerencias de colegas en ApS universitario como los que se reúnen en la III Jornada, resultarán a buen seguro muy valiosas para el futuro del proyecto.

Los indicadores del análisis DAFO que evidenciamos son los siguientes:

Positivo	
Nivel interno	<p>Fortalezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Motivación por el proyecto de la mayoría de los miembros del proyecto Participación de varios profesores de un mismo departamento. Buena relación entre los profesores participantes Buen clima de trabajo Posibilidad de desarrollar experiencias que agrupan más de una materia Apoyo de la dirección de las facultades de Educación Muy buena acogida y valoración entre los estudiantes participantes Reconocimiento por parte del Vicerrectorado de Innovación y Calidad Docente
Nivel externo	<p>Oportunidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> Buena acogida del proyecto en las entidades y centros educativos a los que nos hemos dirigido y con los que hemos colaborado Satisfacción en los centros educativos y entidades con los que hemos colaborado Interés por parte de la Consejería de Educación en establecer colaboraciones

Negativo	
Nivel interno	<p>Debilidades:</p> <p>Escasa disposición de tiempos comunes para la planificación de experiencias y para la coordinación con otros profesores</p> <p>Notable mayor dedicación en tiempo a cada materia en la que se implanta ApS</p> <p>Falta de implicación y/o participación de algunos miembros del grupo. Excesivo trabajo por parte de otros</p> <p>Desinterés de parte del profesorado universitario por implantar este tipo de metodología</p> <p>Insuficiente apoyo institucional</p>
Nivel externo	<p>Amenazas:</p> <p>Posible significativo aumento de materias a impartir y horas de docencia</p> <p>Extinción de contratos a profesorado joven no permanente, que en muchos casos, es el que más apuesta por las innovaciones</p>

Tabla 1. Indicadores del análisis DAFO

A la vista de los indicadores reseñados y siendo nuestro propósito continuar con el proyecto de ApS en próximos cursos, consideramos que la más adecuada estrategia a adoptar es centrarnos en diseñar prácticas de ApS en las titulaciones que se imparten en las facultades de Educación, así como intentar optimizar aquellas que hemos iniciado en estos cursos. La mayor dedicación en tiempo a las materias en que se implanta ApS entendemos que es compensada por los buenos resultados que se obtienen; por otra parte, es lógico que en los primeros años la inversión en tiempo es mayor que la que podrá ser en un futuro, contando con una mayor experiencia y unas entidades afianzadas en la colaboración.

El propósito de difundir esta metodología entre compañeros de diferentes titulaciones presentes en otros centros conlleva un esfuerzo que no ha generado hasta el momento el impacto deseado. Posiblemente, la implantación de ApS en materias de distintos departamentos y presentes en titulaciones educativas pueda ir contribuyendo a su difusión como una metodología óptima para el desarrollo de las competencias de nuestros estudiantes.

Referencias bibliográficas

ARRANZ, P. (2011) "La Universidad de Zaragoza en materia de responsabilidad social" en SAZ, I. (coord.) *Contribución de las organizaciones a la consecución de los objetivos del milenio*. Valencia: Tirant lo blanch, 103-116.

G.O.B.-M.E.C. (2011) *La responsabilidad social de la Universidad y el desarrollo sostenible*. Madrid, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Secretaría General de Universidades.

MARTÍNEZ, M. (2008) "Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos" en MARTÍNEZ, M. (ed.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Madrid: Octaedro, 11-26.

RUBIRALTA, M. Y BARAÑANO, M. (2010) "Responsabilidad social universitaria" en *Responsabilidad social universitaria*. La Coruña: Netbiblo, 127-139.

Web de Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Zaragoza:

www.unizar.es/aprendizaje_servicio

Red UNIVES: la experiencia de la red de voluntariado estatal universitaria costarricense, una reflexión sobre el apoyo a la formación de líderes jóvenes universitarios y la relación dialógica con la comunidad”

Désirée Mora¹, Esteban Campos² y Alejandro Echeverría³

*Red Universitaria de Voluntariado Estudiantil, Red UNIVES
Comisión de Vicerrectores de Vida Estudiantil, CONVIVE
Consejo Nacional de Rectores, CONARE*

Resumen

Red UNIVES (Red Universitaria Estatal de Voluntariado Estudiantil Costarricense) nace en el 2009 para atender la gran necesidad de los(as) estudiantes universitarios(as) de involucrarse activamente en iniciativas que les permitan generar un impacto positivo dentro de la sociedad y bajo esta condición, se buscan espacios que les permitan dirigir todo su potencial hacia acciones de construcción dialógica concretas, que promuevan soluciones ante las diferentes problemáticas que la sociedad enfrenta en la actualidad, convirtiéndose en estudiantes generadores(as) de cambios asertivos y efectivos, que les permitan escribir su propia historia, ser líderes universitarios(as) y extender lazos de comunicación entre las universidades y las sociedades nacionales y centroamericanas.

Palabras clave

Voluntariado, universidades estatales, calidad de vida, compromiso social universitario, democratización de los recursos y Costa Rica

Ubicación de la experiencia

Programa de desarrollo y vida estudiantil, carácter no obligatorio, extensión universitaria, sin creditaje

1 Désirée Mora Cruz es profesora del Tecnológico de Costa Rica. Correo electrónico: antropologa@gmail.com

2 Esteban Campos es miembro de la Universidad Nacional. Correo electrónico: ecamposuna@gmail.com

3 Alejandro Echeverría es miembro de la Universidad Estatal a Distancia. Correo electrónico: jecheverria@uned.ac.cr

Nacimiento de Red UNIVES

El Consejo Nacional de Rectores (CONARE) es una institución costarricense que reúne las universidades públicas de Costa Rica, a saber: Universidad de Costa Rica, Tecnológico de Costa Rica, Universidad Nacional, Universidad Estatal a Distancia y Universidad Técnica Nacional.

Desde el año 2009, se constituyó el grupo de trabajo interinstitucional Red UNIVES (Red Universitaria de Voluntariado Estudiantil Costarricense), el cual está conformado por el Programa de Voluntariado de la UCR (1997), Volun-TEC (2010), UNAVentura (2009) y el programa de voluntariado de la UNED (2008).

El propósito primordial de Red UNIVES se presenta como un valioso principio a favor de la apertura de espacios novedosos para promover el desarrollo y la formación integral de los(as) estudiantes universitarios(as), desde la plataforma del CONARE y para continuar estrechando los vínculos entre los centros públicos de Educación Superior. Desde CONVIVE (Consejo de Vicerrectores de Vida Estudiantil) y el interés por el fortalecimiento de la vida estudiantil, se establece la importancia de crear un grupo de trabajo orientado al fortalecimiento de la actividad del voluntariado a nivel de universidades estatales, debido a la gran demanda por parte de estudiantes y comunidades, que requieren canalizar esfuerzos de uno y otro lado, colaborando en la formación humanística de los estudiantes universitarios estatales y además participando en el mejoramiento de la calidad de vida comunal a nivel nacional y centroamericano.

Existía una gran necesidad de los(as) estudiantes universitarios(as) de involucrarse activamente en iniciativas que les permitan generar un impacto positivo dentro de la sociedad y bajo esta condición, se crean los programas de voluntariado, con el fin de buscar espacios que les permitan dirigir todo su potencial hacia acciones de construcción dialógica concretas, que promuevan soluciones ante las diferentes problemáticas que la sociedad enfrenta en la actualidad, convirtiéndose en estudiantes generadores(as) de cambios asertivos y efectivos, que les permitan escribir su propia historia, ser líderes universitarios(as) y extender lazos de comunicación entre las universidades y las sociedades nacionales.

Objetivo general

Ejecutar proyectos interuniversitarios, que impulsen la formación de personas con sensibilidad social y ambiental con el fin de fomentar una educación integral del estudiantado universitario.

Objetivos específicos

- Fortalecer un sistema de voluntariado interuniversitario que enlace y accione a los y las estudiantes en la solución de problemas concretos relacionados con la situación social, económica y ambiental de nuestro país en concordancia con los fines y principios de cada universidad estatal.
- Facilitar espacios multidisciplinarios para que el estudiantado universitario, a través de la Red UNIVES contribuya al mejoramiento de diferentes necesidades sociales-ambientales que requieran de atención.
- Generar escenarios que permitan el desarrollo de capacidades organizativas, el trabajo en equipo y el liderazgo, tanto del estudiantado como de las organizaciones contraparte, por medio de los diferentes procesos que intervienen en las jornadas de voluntariado.

Directrices orientadoras

- Formar una actitud crítica y creativa, sustentada en valores éticos de respeto, igualdad, equidad, libertad y justicia.
- Adquirir una perspectiva inter y multidisciplinaria mediante la puesta en práctica de los conocimientos, destrezas y valores adquiridos, así mismo, la búsqueda de respuestas colectivas a necesidades concretas de la realidad.
- Fomentar en los estudiantes el respeto a la autodeterminación de las comunidades, organizaciones y sectores sociales como sujetos empoderados de su propio desarrollo.
- Apoyar el desarrollo social, económico, cultural, científico, artístico y técnico de la sociedad, en concordancia con los fines y principios de cada universidad.
- Propiciar un vínculo solidario y recíproco entre las universidades y la sociedad.

¿Qué se entiende por voluntariado estudiantil universitario?

Una acción solidaria de transformación social, protagonizada por estudiantes universitarios, orientada a atender de forma eficaz necesidades reales manifestadas por miembros de una comunidad u organización y que permite el establecimiento de una relación dialógica entre la comunidad universitaria y la comunidad nacional y/o regional, en pos de la mejora de calidad de vida de todos(as) los(as) involucrados(as).

Volun-TEC: “Tu poder de transformar el entorno...”

Fue aprobado por la Escuela de Cultura y Deporte del TEC, en abril del 2010, el mismo está adscrito al Área de Acción Social de la Unidad de Cultura, de dicha escuela, quien a su vez se engarza en la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos, así

como en la Vicerrectoría de Docencia. Volun-Tec funciona como un grupo novísimo de extensión universitaria. El grupo espera proveer al voluntario-voluntaria-estudiante universitario estatal de una oportunidad, espacios y experiencias que lo y la enriquezcan como ser humano y humana, lo y la sensibilicen en cuanto al entorno social, político, económico, cultural y medio ambiental que le rodea y pueda comprender su papel como un actor o actriz social que puede determinar cambios importantes para favorecer el progreso y bienestar de los co-habitantes del país y de la región.

Objetivo General

Promover el voluntariado en la comunidad institucional del TEC.

Objetivos Específicos

- Fortalecer la vinculación de los y las estudiantes y funcionarios(as) del TEC con los sectores sociales menos favorecidos del país promoviendo la democratización de recursos cognoscitivos, económicos, sociales y humanos.
- Promover la capacidad de los y las estudiantes y funcionarios (as) del TEC participantes, para que logren acuñar su propio desarrollo proactivo y participen en procesos de fortalecimiento de liderazgo, a través de un crecimiento humanístico. Lograr incidir en la realidad del entorno social y ambiental costarricense, con proyectos socio-ambientales en comunidades en desventaja social.
- Potenciar el trabajo en equipo inter y trans-disciplinario, con el fin de estimular la formación de capital humano, la creación de competencias sociales, en un marco de empatía cultural, sensibilización y compromiso social universitario.
- Contribuir al fortalecimiento de valores éticos y morales.

Metas generales

- Fortalecimiento del liderazgo estudiantil universitario asertivo, consciente y sensible
- Ejercicio del compromiso social universitario
- Proyección universitaria a la comunidad
- Construcción de saberes conjuntos universidad-comunidad nacional
- Democratización del conocimiento para el desarrollo social
- Gestión de proyectos que mejoren la calidad de vida de poblaciones menos favorecidas

UNAventura Voluntariado

Es una iniciativa de Vida Universitaria complementaria al proceso formativo, nace en 2009, en el despacho de la Dirección Ejecutiva de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil.

Objetivo General

Estimular la formación académica y personal-social del estudiantado universitario, a través de experiencias de intervención social organizadas, creativas, responsables y comprometidas, que permitan la reflexión, el conocimiento y la transformación de los diversos fenómenos que presenta la sociedad costarricense.

UNAventura voluntariado promueve:

- La estimulación de la formación académica y personal-social.
- El liderazgo creativo.
- Trabajo en equipo (colaborativo).
- Estimulación de habilidades y destrezas para la vida.
- El compartir experiencias con comunidades, instituciones y organizaciones (compromiso social universitario) con base en la solidaridad, la reciprocidad y la sensibilización social-ambiental.
- Principios y valores que promuevan personas sensibles, organizadas, participativas, responsables y disciplinadas.
- Aprovechamiento del tiempo libre y los estilos de vida saludable.

Algunos principios del modelo pedagógico de la UNA afines al proyecto

- Formación de profesionales solidarios y comprometidos con el bienestar social.
- Flexibilidad para conceptuar el aprendizaje como proceso sociocultural, histórico, dinámico y transformable, posible y que puede construirse de muchas maneras.
- Parte de que los procesos de enseñanza y aprendizaje “son procesos sociales, históricos y culturales que van más allá de la mera transmisión del conocimiento”.
- Docente como promotor y guía para “facilitar y orientar el proceso educativo” estudiante sujeto activo del proceso formativo.

Estrategia metodológica del proyecto: aprendizaje-servicio

Voluntariado UNED

El Programa de voluntariado que pertenece al programa de recreación, perteneciente a la Oficina de Promoción Estudiantil de la Dirección de Asuntos Estudiantiles se fundó a inicios del año 2008 producto del primer campamento UNED 2007, donde se trabajó con líderes estudiantiles. Su objetivo es generar un espacio de voluntariado en la población de educandos de la UNED con el fin de reforzar valores ambientales, trabajo en equipo, entre otros, que contribuyan con el desarrollo integral del educando.

Conclusiones

La importancia capital que reviste el proyecto Red UNIVES, radica en que es el único ente que concentra de forma sistemática los esfuerzos de las universidades públicas costarricenses en materia de voluntariado. Por tanto, la existencia de dicho grupo se justifica como espacio de desarrollo, gestión y relación del voluntariado estudiantil estatal y la comunidad nacional e internacional. Los proyectos que se plantean están orientados de manera puntual a favorecer la experiencia vivencial y de aprendizaje de los (as) estudiantes participantes, así como contribuir a su formación integral, brindándoles herramientas que les permitan desarrollar sus habilidades no sólo en la teoría, sino en la práctica, a través de espacios de trabajo multidisciplinarios, donde los esfuerzos de las Universidades Públicas se unen para coadyuvar a la formación de individuos con un claro respeto ante la otredad y con capacidad de acción ante las situaciones actuales (criticidad) en el ejercicio del compromiso social universitario. Del mismo modo este trabajo se dirige a la proyección de las Universidades Estatales en comunidades nacionales que hayan tenido poco o nulo contacto con estos espacios, pero también con ámbitos internacionales para acuerpar perspectivas integrales de los procesos de voluntariado en sus diferentes aristas, inicialmente a nivel centroamericano a través de la RedUnivoce (Red de voluntariado de las universidades centroamericanas, aprobado en marzo del 2011, dentro del CSUCA).

La puesta en ejecución de la Red UNIVES, busca también que las Instituciones de Educación Superior Estatal Costarricense, sean consecuentes frente a los desafíos y exigencias a nivel mundial, las necesidades de la sociedad costarricense y centroamericana contemporánea y las nuevas tendencias curriculares. Particularmente se hace necesario que las universidades se vinculen de un modo sistemático y constante con los sectores sociales y productivos de interés prioritario, en concordancia con su misión, objetivos, así como con el desarrollo social del país. Debe ser capaz de responder con sus requerimientos, experiencia y sus valores éticos a los requerimientos del desarrollo económico, social y cultural. La ejecución de los diferentes proyectos de la Red UNIVES, se torna un imperativo no sólo académico, sino también moral y político. El contacto con la realidad debe ser de todas las universidades y no solamente de una parte de ella, y debe ser impulsado por la comunidad de académicos, estudiantes y funcionarios administrativos.

Es menester insistir en que las universidades deben aspirar a formar sus profesionales, en la solidez y excelencia del conocimiento, y al mismo tiempo ser capaz de contribuir en la búsqueda de alternativas de solución de problemas concretos de la sociedad a la cual ella se debe de manera asertiva, sensible y eficaz, de manera dialógica y respetuosa de la diversidad y la autodeterminación de las comunidades. Así también la ejecución de los proyectos de la Red UNIVES intenta posibilitar un intercambio académico

ínter y multidisciplinario, en donde estudiantes de diversas carreras puedan integrarse en proyectos que atiendan problemas con naturaleza compleja y que demanden, por lo tanto, una construcción colectiva de opciones de solución entre ellos y la comunidad extrauniversitaria.

Hacia la institucionalización del ApS en la universidad

Montse Freixa¹, Josep M. Puig², Xus Martín³ y Anna Escofet⁴

Resum⁵

La institucionalización del aprendizaje servicio es imprescindible para conseguir pasar de un conjunto limitado de experiencias impulsadas por profesorado a título individual, a un programa con un número amplio, sostenible y variado de experiencias de calidad, bien articuladas con entidades de la comunidad, en un marco y con un reconocimiento institucional que aporte facilidades organizativas y continuidad.

La institucionalización debe provocar la aparición de nuevas propuestas vinculadas a las asignaturas o dirigidas transversalmente a todos los grados. Pero, además, la institucionalización y la multiplicación de propuestas del aprendizaje servicio se basa, por un lado, en la convicción del profesorado que el aprendizaje servicio es una herramienta apropiada para mejorar su labor docente y, por otro, en la convicción de la universidad que el aprendizaje contribuye a llevar a cabo una de las finalidades que le son propias: formar al alumnado ejerciendo la responsabilidad social; enseñar sirviendo a la sociedad. Dicho de otro modo, la institucionalización del aprendizaje servicio no es únicamente aceptar que es una propuesta interesante, pero a la vez marginal en la vida de la Facultad, sino reconocer que el aprendizaje servicio debe estar en el corazón de la institución, y tiene que estar porque contribuye de manera clara a vincular la función docente de la Universidad a los problemas, retos y necesidades que hoy se plantea la sociedad para conseguir ser más justa, más libre y más sostenible.

Palabras clave

Aprendizaje Servicio, universidad e institucionalización.

Ubicación de la experiencia

Facultad de Pedagogía.

1 Montse Freixa es profesora de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: mfreixa@ub.edu

2 Josep Puig es catedrático de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: joseppuig@ub.edu

3 Xus Martín es profesora de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: xusmartin@ub.edu

4 Anna Escofet es profesora de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: annaescofet@ub.edu

5 La comunicación es un resumen del artículo “La institucionalización del ApS en la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona” (Freixa et al.; en prensa).

¿Por qué institucionalizar el ApS?

La institucionalización del aprendizaje servicio es imprescindible para conseguir pasar de un conjunto limitado de experiencias impulsadas por profesorado a título individual, a un programa con un número amplio, sostenible y variado de experiencias de calidad, bien articuladas con entidades de la comunidad, en un marco y con un reconocimiento institucional que aporte facilidades organizativas y continuidad.

La institucionalización debe provocar la aparición de nuevas propuestas vinculadas a las asignaturas, o bien dirigidas transversalmente a todos los grados. Pero, además, la institucionalización y la multiplicación de propuestas del aprendizaje servicio se basará, por un lado, en la convicción del profesorado que el aprendizaje servicio es una herramienta apropiada para mejorar su labor docente y, por otro, en la convicción de la universidad que el aprendizaje contribuye a llevar a cabo una de las finalidades que le son propias: formar al alumnado ejerciendo la responsabilidad social; enseñar sirviendo a la sociedad.

¿Cómo institucionalizar el ApS?

Detección de experiencias y sensibilización

El primer paso para cualquier programa de esta naturaleza es detectar todas las experiencias que ya se están llevando a cabo y que usando el nombre de aprendizaje servicio o sin hacerlo, son buenos ejemplos de esta metodología. A su vez, la detección consiste también en conocer al profesorado que esté especialmente dispuesto a iniciar una experiencia de este tipo.

Así, en la Facultad de Pedagogía, se detectaron las experiencias de aprendizaje y servicio que se realizaban en diferentes asignaturas y su profesorado. De su análisis, se destacaron unas experiencias que, modificándolas en su concepción inicial, se han convertido en actividades transversales de servicio a la comunidad como práctica conjunta de los tres grados: Educación social, Pedagogía y Trabajo Social, durante sus cuatro cursos académicos.

El segundo paso es la sensibilización de la comunidad universitaria, tanto de todo profesorado aunque no esté vinculado especialmente con el proyecto, como de los distintos responsables académicos: jefes de estudios o coordinadores de grados y masters, coordinadores de equipos docentes... La sensibilización empieza por la información y el conocimiento de distintas experiencias ya realizadas.

Espacios para incorporar el aprendizaje servicio

Si se entiende el aprendizaje servicio como una filosofía y una metodología pedagógica, el espacio para implementarlo no puede ni debe tener límites. En cualquier caso,

los límites serán impuestos por la capacidad que tenga la institución para responder de forma adecuada y de calidad. Consecuentemente, los espacios académicos pueden estar todos cubiertos: grados, masters y doctorados.

La Facultad de Pedagogía ha apostado por el espacio en cualquier asignatura cuya decisión está en manos del profesorado y es individual y se dirige a los estudiantes matriculados. Un espacio transversal en sus grados: Educación social, Pedagogía y Trabajo Social, fruto del acuerdo de los responsables académicos y que se ofrece a todo el alumnado de forma voluntaria teniendo un reconocimiento en su expediente. En la normativa de Reconocimiento de actividades institucionales universitarias del grado, la Universitat de Barcelona contempla actividades de solidaridad y cooperación, por lo tanto, el ApS tiene cabida en este apartado. Consecuentemente, las actividades de ApS se aprueban en una comisión académica delegada de la Junta de la Facultad.

Partenariado y comunidad educativa

Para implementar el aprendizaje servicio es necesario entidades para llevar a cabo el servicio. El partenariado no significa solamente escoger la institución en la que se va a implementar la actividad sino que supone el establecimiento de una relación y su construcción desde la corresponsabilidad y la reciprocidad. Este es uno de los principios que guían la implantación de este tipo de programas.

Para institucionalizar este partenariado, la Facultad de Pedagogía tiene en los convenios de colaboración el instrumento adecuado que permite formalizar esta relación entre el mundo académico y las entidades sociales. Además el hecho de asignar un único profesor referente de la Facultad, tarea que recae en el coordinador del ApS, facilita también dicha relación.

Creación de una oficina de aprendizaje y servicio

Un programa de aprendizaje y servicio tiene que estar dotado de una estructura organizativa para visibilizar el aprendizaje servicio, aglutinar las diferentes experiencias, ofrecer un espacio físico referente para el alumnado y las entidades, organizar las tareas y toda la logística para garantizar su calidad.

Para implementar el ApS en la Facultad de Pedagogía, se puso en funcionamiento la oficina del ApS, dependiente del decanato. Se crea la figura de un profesor responsable del proyecto con desgravación en sus horas de dedicación docente, cuya función es el liderazgo, la dinamización y el seguimiento de dicho proyecto. En este quehacer le acompaña la figura de un estudiante becario, asumido por el decanato, unas horas de dedicación del personal administrativo de la secretaria de estudiantes de la Facultad y una comisión técnica formada por profesorado especialista en aprendizaje y servicio.

Las principales tareas de esta oficina son presentar el proyecto transversal de los grados a los y las estudiantes, firmar los convenios con las entidades, establecer una red

de entidades colaboradoras, relacionarse desde el partenariado con dichas entidades, ofrecer soporte a los docentes que utilizan la metodología del aprendizaje servicio en sus asignaturas y la revisión y evaluación del proyecto transversal.

Esta evaluación es uno de los puntos clave de la institucionalización del aprendizaje y servicio pues debe permitir ver si los resultados son los esperados y se han cumplido los objetivos y mejorar el programa y proponer nuevas alternativas.

Difusión y participación en coordinaciones universitarias

Si la detección y la sensibilización es el inicio de una institucionalización del programa, la difusión es uno de los medios para su mantenimiento. Una difusión que debería no solamente llegar a toda la comunidad implicada sino que debería abrirse más allá del campus universitario en el que el programa se lleve a cabo puesto que se hace indispensable su proyección a la sociedad.

En este sentido, desde la oficina del ApS, se realiza un boletín digital que llega a los estudiantes implicados en los distintos proyectos, se realiza una actividad de finalización del programa con la voz de los protagonistas y se participa en distintos proyectos de coordinación de la propia Universitatde Barcelona como los de ámbitos estatales.

Aprendizaje y Servicio: un buen medio de Educación para el Desarrollo

Sarah Carrica¹

Resumen

La Educación para el Desarrollo (EpD) tiene un carácter imprescindible en nuestra sociedad como motor de ciudadanía y procesos de cambio global hacia un mundo más justo. Desde una visión pedagógica, la EpD es un proceso de aprendizaje activo, basado en valores como la solidaridad, igualdad, inclusión y cooperación. Debido a su carácter social y dinámico, la EpD tiene varios ámbitos de aplicación, diferentes agentes y está dirigida hacia distintos objetivos. Por lo que debe existir una coherencia desde el campo político, educativo y también investigador. Uno de los ámbitos de aplicación de la EpD es la educación formal. En este punto las universidades son un espacio privilegiado de investigación, reflexión y formación, y supone un reto para ellas, no dejar de lado la Educación para el Desarrollo. Es importante que las universidades inviertan en este tema ya que como agente educativo puede aportar mucho a la sociedad. De hecho, tal y como apunta el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el ámbito universitario, las propuestas para el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), reafirman la importancia de la formación global e integral, y enfatizan el compromiso ético y el reconocimiento de la interculturalidad, buscando el equilibrio entre la formación personal y ciudadana, y la formación profesional y académica. Una herramienta muy valiosa para dar respuesta a las citadas demandas es el Service-Learning. Propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar a los alumnos en la vida cotidiana que les rodea, facilitando también la participación de los agentes sociales de cada comunidad. Luego Educación para el Desarrollo y Service-Learning poseen mucho en común y un buen planteamiento puede ser abordar el Service-Learning como un medio de educación para el desarrollo.

Palabras clave

Educación para el Desarrollo, Service-Learning, cooperación, participación, y universidad.

1 Sarah Carrica es alumna interna de Posgrado en el Departamento de Educación de la Universidad de Navarra. Correo electrónico: scarrica@alumni.unav.es.

La Educación para el Desarrollo es un concepto complejo, para empezar por su multitud de saberes que implica tanto a nivel económico, social, pedagógico, político... y por sus distintos ámbitos de actuación y heterogeneidad de sus grupos objetivo. Es quizás todo esto lo que suponga la difícil definición de este concepto. Sin haber una definición aceptada por todos los estudiosos del tema, tomo para este trabajo la defendida por la Coordinadora de ONG para el Desarrollo-España, la cual propone la siguiente definición de Educación para el Desarrollo: “un proceso para generar conciencias críticas, hacer a cada persona responsable y activa (comprometida), a fin de construir una nueva sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad, entendida ésta como corresponsabilidad -en el desarrollo estamos todos embarcados, ya no hay fronteras ni distancias geográficas-, y participativa, cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de la toma de decisiones políticas, económicas y sociales”.

Se comprende entonces el carácter dinámico de la EpD, pero quizá sea esa la razón por la que tiene también un carácter imprescindible en nuestra sociedad como motor de ciudadanía y procesos de cambio global hacia un mundo más justo. Desde una visión pedagógica, es un proceso de aprendizaje activo, basado en valores como la solidaridad, igualdad, inclusión y cooperación. Aunque suene algo relativamente actual, cuenta con más de cuarenta años de historia, teniendo su origen en la UNESCO en 1953 y a lo largo de ese tiempo el concepto ha sufrido cambios. En sus inicios, la EpD se entendió como un proceso de información y sensibilización para alcanzar una mayor concienciación en la sociedad. Poco a poco se ha ido hacia una interpretación más profunda y un enfoque más global de la misma, influyendo dicha tendencia en la definición de la naturaleza, las características y los objetivos de la Educación para el Desarrollo. Fruto de esa evolución hoy en día la EpD yace sobre dos pilares. Por un lado, el aspecto cognitivo o intelectual, ya que debemos conocer y estudiar para analizar los hechos. Y por otro, el aspecto ético, que consiste en el logro de una actitud solidaria bien entendida. Ningún aspecto debe ser olvidado, y para conseguir el fin de la EpD, lograr actitudes concienciadas con un mundo más justo, son necesarias las dos. Ambas van de la mano, ya que sin una adecuada investigación y estudio previo, no lograremos cambios en las actitudes. Esto supone un reto a nivel personal, local, sin perder de vista el contexto global.

Según Alejandra Boni (2005), la Educación para el Desarrollo se ha ido definiendo a lo largo de los años en los siguientes rasgos:

- *Es una educación global*, desde una perspectiva interdisciplinar intenta relacionar lo local con lo global y realizando las interconexiones entre pasado, presente y futuro. Se pretende aumentar el conocimiento sobre la realidad Norte-Sur y conocer así las razones económicas, políticas y sociales de la po-

breza, injusticia, desigualdad... De forma que se promueve la comprensión global, la formación de la persona, y el compromiso en la acción participativa. Es una educación permanente (Delors, 1997).

- *Es una educación integral*, que forma en conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Sus prácticas pedagógicas son participativas y experienciales, promueven la adquisición socioconstructivista de un conocimiento significativo, fomentan habilidades cooperativas y promueven prácticas verdaderamente democráticas. Es una educación que conduce a la ciudadanía políticamente alerta en lo local y en lo global.
- *Es una educación basada en mostrar los problemas y sus causas*, pues expone los intereses, contradicciones y conflictos de los discursos económicos, sociales, científicos, políticos, culturales y éticos relacionados con el desarrollo y busca el compromiso y la acción para favorecer el desarrollo humano sostenible desde la dimensión individual, local e internacional.
- *Es una educación en valores*, que toma los valores morales presentes en la Declaración Universal de los Derechos Humanos como horizonte axiológico. Está basada en la razón dialógica, el respeto y la aceptación de la diferencia y el principio de alteridad. Mediante este proceso educativo se desarrollan valores, actitudes y destrezas que incrementan la autoestima de las personas, y las capacita para ser más responsables de sus actos; favorece la creación de una ciudadanía éticamente solidaria, consciente de que sus decisiones afectan a sus propias vidas y también a las de los demás.

En la EpD como proceso educativo que es, se pueden diferenciar distintas etapas que a su vez son objetivos:

En primer lugar, la EpD **sensibiliza**. Para ello resulta clave difundir información relativa a la situación de pobreza y falta de desarrollo, y sobre los vínculos que se establecen entre esta situación y la abundancia de recursos en otras partes del planeta.

En segundo lugar, **forma** (no basta sólo con informar). La EpD implica encaminar al ser humano a un proceso de reflexión analítica y crítica de la información que se ha recibido. Ha de ser un esfuerzo consciente, sistemático y deliberado que lleva a una toma de conciencia.

En tercer lugar, **conciencia**. Este proceso conlleva que las personas asuman de forma gradual su propia situación, sus límites y sus posibilidades, así como las de los demás. Permite evaluar estas situaciones con criterios de justicia y solidaridad, y permite desarrollar una voluntad de cambiar estas situaciones combatiendo las injusticias.

Esta metodología holística de aprendizaje genera, en cuarto lugar, el compromiso individual por la transformación social a través de la participación y la movilización. La EpD como proceso holístico debe incitar y comprometer a las personas a abordar los problemas del desarrollo, tanto a corto como a largo plazo, e influir en la trayectoria de la vida pública.

En cada una de estas etapas la EpD combina de manera equilibrada, abierta y plural acciones que promueven el desarrollo educativo de la persona con los tres tipos de contenidos presentes en un proceso de enseñanza y aprendizaje: conceptuales, procedimentales y actitudinales (Baselga, Boni, 2003).

Debido a su carácter social y dinámico, la EpD tiene varios ámbitos de aplicación, diferentes agentes y está dirigida hacia distintos objetivos. Por lo que debe existir una coherencia desde el campo político, educativo y también investigador. Uno de los ámbitos de aplicación de la EpD es la educación formal. Es de vital importancia que se incluya la EpD en los centros escolares, pero más vital si cabe es aún en la universidad, la cual debe a su vez responder promoviendo la reflexión, el estudio, la elaboración de materiales, la formación de formadores... en definitiva investigando. Esto supone pues aceptar la responsabilidad social que tienen las universidades ya no sólo formando profesionales, sino personas, buenos futuros ciudadanos, lo cual sólo se consigue mediante una formación integral. De hecho, tal y como apunta MECD, en el ámbito universitario, las propuestas para el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), reafirman la importancia de la formación global e integral, y enfatizan el compromiso ético y el reconocimiento de la interculturalidad, buscando el equilibrio entre la formación personal y ciudadana, y la formación profesional y académica. Las universidades están ya contribuyendo a este objetivo gracias a la implantación de asignaturas de libre elección u optativas, de voluntariados, de posgrados y de doctorados... No debe dejar de trabajar en este campo, ya que es una necesidad cambiante y dinámica como la sociedad misma y por lo tanto requiere continua atención. Además promoviendo la investigación y acción desde las universidades será más fácil lograr llegar al resto de componentes de la educación formal. Según los Objetivos del Milenio, la educación es un elemento clave para lograr la transformación social y los agentes educativos por tanto, tienen el deber de responder adecuadamente al poder de acción que poseen.

Por lo anterior, las propuestas de implicación de la ciudadanía en el desarrollo comunitario son innumerables y a nivel internacional se multiplican los proyectos elaborados por instituciones sensibilizadas por la potenciación de la presencia de la sociedad civil. El Aprendizaje y Servicio es una actividad compleja que integra el servicio a la comunidad con el aprendizaje escolar. Se trata de una propuesta innovadora, pero al mismo tiempo también es una propuesta que parte de elementos muy conocidos: el servicio voluntario a la comunidad y, por supuesto, la transmisión de conocimientos, habilida-

des y valores que realizan la escuela y las instituciones educativas no formales. La novedad no reside en cada una de las partes que lo componen, sino en vincular estrechamente servicio y aprendizaje en una sola actividad educativa bien articulada y coherente (Puig, Batlle, Bosch, Palos, 2007).

El Service-Learning es un método de enseñanza-aprendizaje intencional y estructurado en el que se da la coexistencia de dos componentes clave: los objetivos de aprendizaje académico y los objetivos de servicio voluntario a la comunidad. Los proyectos de ApS otorgan también un papel relevante a la reflexión, que es que posibilita la conexión entre aprendizaje y servicio. El ámbito de éste método de aprendizaje es claramente el sistema formal de educación.

Arantzazu Martínez (2005) en su tesis doctoral, destacó las cinco características esenciales que nos ayudan a entender qué es ApS y qué significa:

1. Protagonismo del alumno en el proceso de participación social y de aprendizaje académico.
2. Atención a una necesidad real de la comunidad en la que se inserta la labor del estudiante.
3. Conexión de la actividad de servicio comunitario con los objetivos curriculares de aprendizaje.
4. Realización de un proyecto de servicio (planificación, preparación, implementación y evaluación) que será presentado a la comunidad.
5. Reflexión (antes, durante y después del proyecto de servicio) y realización de conexiones con los aprendizajes curriculares.

El ApS no debe entenderse pues como una experiencia puntual de voluntariado, ni tampoco un añadido a las iniciativas prácticas y actividades extraescolares. Sino como una metodología de enseñanza-aprendizaje que debe tener lugar en todos los niveles educativos y que aporta beneficios tanto para estudiantes como para profesores, comunidad escolar y comunidad local. Este tipo de proyectos involucran a los alumnos en oportunidades de aprendizaje positivas, reales y significativas, en las que se les ofrece la posibilidad de participar en la búsqueda de soluciones a problemas complejos y reales que afectan a la comunidad a la que pertenecen y que requieren ser resueltos cooperativamente y en equipo. Los alumnos comprenden que la participación en la solución de los problemas de la comunidad se relaciona estrechamente con los aprendizajes adquiridos en el aula, y consiguientemente aumenta su motivación, y se favorece su desarrollo personal, emocional y social.

Por todo ello el ApS debe ser una metodología imprescindible en los programas educativos de EpD, ya que supone una buena forma de lograr ese objetivo principal que posee de lograr una concienciación de la sociedad en aras de la transformación social

mundial. Y ello sólo se puede lograr comenzando con la propia comunidad tal y como propone el ApS.

Referencias bibliográficas

BONI, A. Y BASELGA, P. (2003) *La Educación para el Desarrollo como estrategia prioritaria de la cooperación*. Libro Blanco de la Cooperación al Desarrollo de la Comunidad Valenciana, Valencia.

COORDINADORA ONG PARA EL DESARROLLO ESPAÑA (2000) *Una mirada hacia el futuro: panorama actual y desafíos de la educación para el desarrollo*. Madrid.

COORDINADORA ONG PARA EL DESARROLLO ESPAÑA (2011) *Educación para el desarrollo. Estrategia imprescindible para las ONG*. Madrid.

DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Unesco-Santillana.

PUIG, J. M., BATLLE, R. , BOSCH, C. Y PALOS, J. (2007) *Aprendizaje y Servicio. Educar para la ciudadanía*. Ministerio de Educación y Ciencia.

MARTÍNEZ ODRÍA, A, (2005) *Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: Una propuesta de incorporación curricular del voluntariado*. Tesis Doctoral.

Sumario

Presentación	4
Bloque I. Experiencias de ApS en el marco de las asignaturas	8
<i>Taller Comunica: Aprendizaje-servicio en comunicación oral</i>	9
Queralt Prat, Margarita Martí y Roser Batlle	
<i>Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros comprometidos con la justicia social</i>	14
Pilar Aramburuzabala y Rocío García	
<i>Análisis de los procesos de aprendizaje en contextos no formales: Una experiencia con mujeres gitanas</i>	22
Virginia Martínez-Lozano y Beatriz Macías	
<i>Proyectos con servicio y valores</i>	28
Josep Ma Puig y Xus Martín	
<i>Aprendizaje-servicio en la Universidad de Zaragoza: Participación en actividades de educación social e intercultural</i>	33
Diana Aristizábal y Belén Dieste	
<i>Tutores de aula en la asignatura de la escuela infantil como espacio educativo</i>	37
Belén Dieste, Diana Aristizábal y Clara García	
<i>Aprendizaje Servicio. Creación de materiales y recursos didácticos de educación infantil en contextos educativos reales</i>	41
Belén Dieste, Pilar Arranz, Diana Aristizábal, Clara García, Tatiana Gayán y Sandra Vázquez	
<i>Donación de sangre en el Campus Mundet: Una experiencia de aprendizaje servicio desde la mirada lógica</i>	45
Carlos Sánchez-Valverde	
<i>Trabajando los valores a partir de la lectura: Treballant els valors a partir de la lectura</i>	52
Maribel de la Cerda y Marta Tejada	
<i>Encontrando vidas. Una experiencia de Aprendizaje Servicio en Educación Superior</i>	57
Ana Doménech, Paula Escobedo, Andrea Francisco, Katia García, Flores Higuera, Ana María Martínez, Lidón Moliner, Miquel Ortells, Sonia Parra, Lledó Pastor, Estela Vidal y Lara Zancada	
<i>Compartiendo Memoria</i>	63
Mireia Páez	
<i>Al Compás</i>	69
Andrea Garre, Marta Garrido, Laura López, Ana Júlia Lucht, Magalí Casanovas y Noelia Ruíz	
<i>Iniciación a la práctica de Trabajo Social y conocimiento de Servicios Sociales, un proyecto de aprendizaje servicio con jóvenes de Sant Climent de Llobregat</i>	73
Ma. Antonia Buenaventura y Josep Maria Mesquida	
<i>Proyecto Tándem</i>	79

Josep Holgado	
<i>Aprendizaje–servicio: Universidad, Valores y Discapacidad</i>	85
Elisabet Geva y Amelia Tey	
<i>La Universidad como mediadora de la sociedad: El caso de los “problemas de los vecinos” en la URV</i>	91
Antoni Pérez-Portabella, David Dueñas, Sergi Saladie y Mónica Portero	
<i>La reivindicación del juego como estrategia de integración vecinal: Un proyecto de ApS en los grados de Educación Social y Maestro de la Universitat de Valencia</i>	97
Ana de Castro, Vicent Horcas y Jaume Martínez	
Bloque II	103
Experiencias de ApS transversales	
<i>Aprendizaje + Servicio en la Universidad Católica de la Santísima Concepción: Una experiencia multidisciplinaria de innovación pedagógica</i>	104
Héctor Abarca, Antonio Brante, Manuel Cepeda y Paula Neill	
<i>Formación en competencias sociales y artísticas a través del aprendizaje servicio y la educación emocional</i>	109
Henar Herrero, Diego Bustos, Rosario Castañón, J. Manuel Emperador, Fernando Larriba, Susana Lucas y Almudena Pérez	
<i>Programa “Hermano Mayor” como ejemplo de Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Granada</i>	116
Arco, J.L., Francisco, F.D., Miriam Hervás, y Maribel Miñaca	
<i>ApS en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte: una nueva dimensión en la motivación</i>	122
Jordi Arboix, Oriol Escabrós, Enric M. Sebastiani, Susana Pérez, Josep Solà, Maria Giné, Javier Arranz, Josep Campos y Josep Sánchez	
<i>Amigos y amigas de la lectura - Amics i amigues de la lectura. Una experiencia de aprendizaje y servicio entre la Facultad de Pedagogía y los centros educativos de Barcelona</i>	126
Maria López-Dóriga, Marianna Mascaró y Anna Pallarés	
<i>Grata experiencia</i>	132
Julia Abelló	
<i>Una red al servicio de las personas</i>	137
Belén Flor Ortiz	
<i>Proyecto Miquel Martí i Pol: ¿Cómo integrar la docencia, la investigación y el servicio a la sociedad?</i>	141
Salvador Simó e Iván Cano	
<i>Proyecto SOU-esTutor: Red de estudiantes tutores al servicio de los compañeros</i>	146
Mercedes García, Elvira Carpintero, Luis Aymá, Jorge Blanco, Sara Cuarto, Oscar Lao, Víctor León y Lorena Vázquez	
<i>Las asignaturas de la modalidad Aprendizaje y Servicio en la Universidad de Deusto</i>	152
Jorge Canarias	

El aprendizaje-servicio para la transformación como espacio de intersección Universidad-Escuela-Comunidad 157
Domingo Mayor, Teresa García y M^a Socorro Sánchez

Bloque III163

Experiencias de ApS en las Prácticas, TFG, Máster y Posgrado

El “Plan A” 164

Julieta Roitman y Maria Abando

La Clínica Jurídica Ambiental: Aprendizaje servicio en el ámbito del Derecho en la Universitat Rovira i Virgili 169

Aitana de la Varga, Maria Marquès y Víctor Merino

Experiencia de Aprendizaje Servicio en Psicomotricidad en la Universitat Rovira i Virgili 175

Cori Camps y Lola García

¿Así te cuadra?- Així et quadra180

Alejandro Haro

Prácticas extra curriculares: Tres experiencias ApS con estudiantes de Periodismo 187

Antonio Pérez-Portabella

Aprender visualmente- Aprender Visualment 193

Sara González y Celia Torres

Experiencia ApS en el estado amazónico de Pará (Brasil) 199

Antonio Giménez Merino

Motivar en la educación secundaria: Acceso a una realidad en la asignatura de procesos de enseñanza-aprendizaje a través de una experiencia de aprendizaje servicio 205

Tatiana Gayán, Sandra Vázquez, Pilar Arranz y Belén Dieste

Proyecto de Clínica Jurídica de Dones (dret al Dret) 210

Natalia Caicedo, Elena Latorre, Gemma Nicolas, Argelia Queralt, Mónica Navarro, Eva Pons, Nuria Pumar, Anna Sánchez y Júlia Santos

Prácticas Externas Solidarias: cooperación internacional con Nicaragua 215

Luis Marqués y Jacky Verrier

El Prácticum de Trabajo Social en el marco de los nuevos estudios de Grado 221

Neus Caparrós y Esther Raya

Aprendizaje servicio en la Universidad Pública de Navarra en proyectos fin de carrera, fin de máster y DEA en Ingeniería y Ciencias Sociales, 2005-2011: Posibilidades y limitaciones 226

Joaquín Sevilla y Reyes Berruezo

ApS y la cultura de la responsabilidad profesional. Proyectos de ApS en el Practicum de la formación inicial de Maestros de las especialidades de Educación Infantil y Primaria a la UAB 231

Pilar Comes y Tomás Peire

“Artes escénicas por los Derechos Humanos”: Innovar en Ciencias Sociales 237

Henar Herrero y Fernando Larriba

Bloque IV	245
Evaluación, institucionalización y reflexiones sobre ApS	
<i>Una apuesta para el fomento de la Economía Social. El caso de la Facultad de Economía y Empresa. Universitat de Barcelona</i>	246
M. Cristina Poblet y Vanesa García	
<i>La incorporación del aprendizaje servicio en el contexto de la Universidad del País Vasco. Iniciando un camino</i>	252
Begoña Martínez, Isabel Martínez, Israel Alonso, y Monike Gezuraga	
<i>Las estructuras solidarias de las universidades como elementos para la promoción del ApS en los estudios superiores</i>	258
Javier Agrafojo, Antonio Rial y Miguel A. Santos	
<i>El Aprendizaje Servicio en la Residencia Universitaria Flora Tristán</i>	263
Alfonso Blázquez y Virginia Martínez-Lozano	
<i>Impacto de los proyectos solidarios en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires: Curriculum, compromiso social y gestión</i>	268
Marcelo Miguez, Beatriz Checchia, Mariana Vaccaro, Ana Barboni y Fabiana Grinsztajn	
<i>Institucionalización del Aprendizaje Servicio en Educación Superior. El caso de la National University of Ireland Galway</i>	273
Lorraine McIlrath y Gemma Puig	
<i>Espacios que favorecen los proyectos de aprendizaje servicio</i>	280
Mariona Graell	
<i>Experiencias de Aprendizaje-Servicio en la Universidad San Jorge: Primeros pasos</i>	286
Arantzazu Martínez Odría	
<i>Aprendizaje-Servicio: una estrategia para la formación inicial de maestros en la Universitat de Lleida</i>	292
Agustí Liñan, Esther Betrián, Gloria Jové y Pepa Valls	
<i>El proyecto de Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Zaragoza: Un análisis DAFO</i>	299
Pilar Arranz, Sandra Vázquez y Alberto Abán	
<i>Red UNIVES: la experiencia de la red de voluntariado estatal universitaria costarricense, una reflexión sobre el apoyo a la formación de líderes jóvenes universitarios y la relación dialógica con la comunidad</i>	305
Désirée Mora, Esteban Campos y Alejandro Echeverría	
<i>Hacia la institucionalización del ApS en la universidad</i>	312
Montse Freixa, Josep M. Puig, Xus Martín y Anna Escofet	
<i>Aprendizaje y Servicio: un buen medio de Educación para el Desarrollo</i>	316
Sarah Carrica	