

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación

Universidad de Zaragoza

# EL APRENDIZAJE-SERVICIO: DIÁLOGO UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD



Coordinadores

Sandra Vázquez Toledo, Marta Liesa Orús y Alfonso Revilla Carrasco



Licencia Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España


Usted es libre de:

\*copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra


Bajo las condiciones siguientes:



No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original

 Reconocimiento — Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciador (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra).

 No comercial — No puede utilizar esta obra para fines comerciales.

 Compartir Igual (Share alike): La explotación autorizada incluye la creación de obras derivadas siempre que mantengan la misma licencia al ser divulgadas.

\*Compartir bajo la misma licencia — Si transforma o modifica esta obra para crear una obra derivada, sólo puede distribuir la obra resultante bajo la misma licencia, una de similar o una de compatible.

\* Al reutilizar o distribuir la obra, tiene que dejar bien claro los términos de la licencia de esta obra.

\* Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales de los autores. Los derechos derivados de usos legítimos u otras limitaciones reconocidas por ley no se ven afectados por lo anterior.

© 2015, Sandra Vázquez Toledo, Marta Liesa Orús y Alfonso Revilla Carrasco (Coords.)

© 2015, Sandra Vázquez Toledo, Marta Liesa Orús y Alfonso Revilla Carrasco (Coords.)

Título: *El Aprendizaje-Servicio: diálogo Universidad y Sociedad*

Autores: Sandra Vázquez Toledo, Marta Liesa Orús, Alfonso Revilla Carrasco, Pilar Arranz Martínez, Rosa M<sup>a</sup> Azucena Lozano Roy, Rafael Díaz Fernández, María Sierra Berdejo, Luis Carlos Delgado, Elías Vived, M<sup>a</sup>. Pilar Otal Piedrafital, Lidia Isabel Bañares Vázquez, M<sup>a</sup> Jesús Vicén Ferrando, M<sup>a</sup> Pilar Moreno Rodríguez, M<sup>a</sup> Angeles Eito Mas e Isabel Pérez Bambó

Maquetación y diseño de cubierta: Sandra Vázquez Toledo y Alfonso Revilla Carrasco

ISBN: 978-84-608-2351-3

Depósito legal:

## ÍNDICE

EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES.....7

*Pilar Arranz Martínez*

APOYO ESCOLAR FUERA DEL AULA EN SABIÑÁNIGO.....22

*Rafael Díaz Fernández y María Sierra Berdejo*

TALLER DE ARTESANÍA PARA JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL:  
UNA INDAGACIÓN SOBRE LOS APOYOS.....35

*Luis Carlos Delgado y Elías Vived*

DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRASVERSALES Y ESPECÍFICAS DEL  
GRADO DE MAGISTERIO A TRAVÉS DEL CURSO DE ATENCIÓN A LA  
DIVERSIDAD. METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE  
SERVICIO.....63

*Marta Liesa Orús, Sandra Vázquez Toledo y M<sup>a</sup>. Pilar Ota Piedrafita*

LA INTEGRACIÓN DE LAS CULTURAS BANTU DESDE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA  
DE INFANTIL Y PRIMARIA EN COLABORACIÓN CON EL MUSEO.....84

*Alfonso Revilla Carrasco*

EL RECREO: UN ESPACIO PARA LA INCLUSIÓN Y  
CONVIVENCIA.....95

*Sandra Vázquez Toledo, Marta Liesa Orús y Azucena Lozano Roy*

PROYECTO DE INTEGRACIÓN DE LAS CULTURAS NEGROAFRICANAS A  
TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA EN  
PRIMARIA.....107

*Alfonso Revilla Carrasco*

LA CIUDAD DE LAS NIÑAS Y DE LOS NIÑOS DE HUESCA.....112

*Lidia Bañares Vázquez, Rosa Mª Azucena Lozano Roy, Mª Jesús Vicén Ferrando, Mª Pilar Moreno Rodríguez, Mª Angeles Eito Mas e Isabel Pérez Bambó*

APOYO ESCOLAR: “INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN CENTROS CON ORIENTACIÓN INTERCULTURAL”.....119

*Lidia Isabel Bañares Vázquez*

LA EDUCACIÓN ARTISTICA AL SERVICIO DE LA SOCIEDAD; PROYECTO ApS DE RECUPERACIÓN DE ESPACIOS.....124

*Alfonso Revilla Carrasco*

## PRÓLOGO

*“Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expropian las cuevas de Alí Babá. Pero quizá desencadenen la alegría de hacer, y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable” (Galeano Eduardo)*

Es un motivo de alegría publicar este libro, porque recoge todas las experiencias de Aprendizaje-Servicio que llevamos a cabo en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Hueca, con el apoyo y la coordinación directa de la profesora Pilar Arranz, quien también hará uno de los capítulos.

La Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación es pionera en llevar a cabo experiencias de Aprendizaje-Servicio. En sus orígenes las llevábamos a cabo sin ser conscientes de que estábamos poniendo en marcha esta metodología, actualmente nos apoyamos en dicha metodología para desarrollar proyectos que permiten, por un lado, que nuestros estudiantes desarrollen los contenidos curriculares y los aprendizajes académicos del Título de Graduados en Magisterio de Educación Infantil o Primaria y, por otro, hacer un servicio a la comunidad próxima.

El Aprendizaje-Servicio constituye hoy en día una de las principales vías metodológicas para fomentar el aprendizaje global y significativo en los alumnos, desarrollando todas las competencias transversales, en definitiva, una metodología por y para la formación integral de los alumnos.

La metodología práctica de Aprendizaje-Servicio, además de lograr mayor formación profesional y personal por parte de nuestros estudiantes, contribuye, aunque sea modestamente, a devolver a la sociedad la confianza que ha depositado en nosotros como organización promotora de conocimiento y de compromiso social. El Aprendizaje-Servicio representa un aprendizaje significativo y bidireccional entre quien realiza el servicio y quien se beneficia de su ayuda.

Partiendo de esta realidad, nuestro compromiso con este texto se centra en el desarrollo y divulgación de prácticas de Aprendizaje-Servicio en y desde nuestra institución, que puedan extrapolarse y/o replicarse en otros centros. Por ello cada capítulo recoge uno de estos proyectos, el proyecto de atención a la diversidad, el de apoyo escolar, la ciudad de las niñas y los niños, el proyecto de recreos cooperativos, entre otros que van a ser explicados en este texto.

Marta Liesa Orús



# EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

**Pilar Arranz Martínez**

*Facultad de Educación.*

*Universidad de Zaragoza.*

## INTRODUCCIÓN Y MARCO JUSTIFICATORIO

Abordar el tema de la metodología aprendizaje-servicio y su impacto en la formación de los futuros docentes sin aludir a la necesaria responsabilidad social que es deseable caracterice a la Universidad, como institución pública que es, resultaría incompleto a mi juicio, dada la relación entre la responsabilidad social de las instituciones de educación superior y la metodología que nos ocupa; ésta como una de las herramientas que se ha evidenciado facilitadora de uno de los fines primordiales de la Universidad de Zaragoza y que no es sino la promoción del desarrollo integral de la persona (Estatutos de Universidad de Zaragoza, 2004 y 2011).

Es por ello que la primera parte de mi aportación consiste en una sucinta descripción de la trayectoria más reciente de la Universidad de Zaragoza en cuanto a su progresivo compromiso social, defendiendo y promoviendo los valores sociales e individuales de todos sus agentes y, especialmente, de los estudiantes de la misma. Como el lector podrá comprobar, la concreción de planes de actuación destinados a optimizar la formación de los estudiantes en responsabilidad social nos aproxima inexcusablemente al empleo de la metodología aprendizaje-servicio, como una de las estrategias susceptible de implementarse en cualquier titulación universitaria y que,

desde mi punto de vista, facilita notablemente la introducción de la formación en valores sociales e individuales en los currículos de las titulaciones.

A la puesta en práctica y trayectoria del aprendizaje-servicio en la Universidad de Zaragoza, incidiendo en el valor añadido que proporciona el empleo de esta metodología según los resultados de numerosos estudios, dedico el segundo apartado de esta aportación. Las experiencias de Aprendizaje-Servicio que un exiguo número de profesores iniciamos hace ya varios años han ido dando sus frutos

### **1. La Universidad de Zaragoza y su compromiso por la responsabilidad social**

La Universidad de Zaragoza fue pionera, en cuanto a institución educativa de Educación Superior, en la atención al desarrollo y puesta en práctica de los preceptos propios de una organización socialmente responsable. De esta afirmación no cabe inferir en absoluto que no reste todavía mucho camino por recorrer, pero considero objetivable la apuesta que ya en la primera década de este siglo se hizo por implementar buenas prácticas institucionales y también docentes, en coherencia con 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), responsabilidad y compromiso que en la mayoría de las universidades está todavía en proceso de alcanzar la consideración que se estima necesaria (Arranz, 2011; GOB-MEC, 2011).

A finales del año 2000, el entonces equipo de gobierno de la Universidad de Zaragoza identificaba la Misión y los Valores de la institución, haciendo referencia a la necesaria formación integral, profesional y personal, de sus estudiantes, defendiendo y promoviendo valores sociales e individuales acordes con una ética vital. Se aprobaron también en aquel año los once principales retos estratégicos que debían afrontarse: Docencia, Investigación y Transferencia de Conocimiento, Relación Universidad-Empresa/Institución, Financiación, Formación para la Sociedad, Tecnologías de la Información y Comunicación, Nuevo Modelo de Campus, Impacto Social y Cultural, Calidad, Descentralización e Internacionalización. Dichos retos se concretarían en un conjunto de medidas que dieron lugar al Plan Estratégico 2002-2005; entre dichas medidas se contemplaban las relativas al compromiso que la institución tiene con la sociedad. Junto con otras actuaciones que comentaré muy sucintamente, el desarrollo



del plan derivó en la presentación, en marzo de 2006, del “Compromiso de Responsabilidad Social de la Universidad de Zaragoza”

Por otra parte, los Estatutos de la Universidad de Zaragoza aprobados en enero de 2004 y actualizados en 2011 también incluían referencias a la responsabilidad social de nuestra institución en los artículos 3 y 4<sup>1</sup>:

Art. 3. Entre sus fines...

*“e) La promoción de la transferencia y de la aplicación de los conocimientos para favorecer la innovación, el progreso y el bienestar de la sociedad y de sus ciudadanos, especialmente de Aragón”.*

*“i) El fomento de un marco de pensamiento en el que los derechos humanos, la solidaridad entre generaciones, el desarrollo sostenible y la paz sean objeto de investigación, formación y difusión en todos sus ámbitos”.*

Art. 4. Entre los Instrumentos de actuación...

*“c) Dedicará especial atención a la proyección social de sus actividades y a la difusión de la cultura humanística, científica y tecnológica estableciendo cauces de colaboración y asistencia a la sociedad”.*

En 2005 y como fruto de un acuerdo entre la Universidad de Zaragoza, el Gobierno de Aragón y la Fundación Ecología y Desarrollo, se inició el proyecto Universidades Responsables. El objetivo del mismo era promover un modelo de responsabilidad social como acción de mejora de la calidad de la Universidad.

Sin duda, este proyecto, así como el mencionado plan estratégico 2002-2005, constituyeron sólidos cimientos para la progresiva implicación institucional en la necesidad de avanzar en materia de sostenibilidad ambiental y social. En sí mismo también tuvo reseñables efectos, como la firma en marzo de 2006 del mencionado anteriormente “Compromiso de Responsabilidad Social de la Universidad de Zaragoza”, por el que nuestra institución se comprometía a desarrollar una política de responsabilidad social transparente para la comunidad universitaria y para el resto de partes interesadas

La creación de la “Oficina Verde” y de la “Oficina Universitaria de Atención a la Discapacidad” (O.U.A.D.) -en la actualidad denominada “Oficina Universitaria de

---

<sup>1</sup> Los Estatutos de la Universidad de Zaragoza fueron aprobados por Decreto 1/2004, de 13 de enero, del Gobierno de Aragón y modificados por Decreto 27/2011, de 8 de febrero. Las referencias aparecían ya en 2004, pero se reproducen las correspondientes a 2011.

Atención a la Diversidad"- fueron otra muestra objetiva del compromiso medioambiental y social de la Universidad, situándonos en aquel entonces como modelo para otras instituciones universitarias de nuestro país.

En el año 2009 se comenzó a elaborar la primera memoria de responsabilidad social de la Universidad de Zaragoza (Lomba y Arranz, 2010). Como es sabido, una memoria de responsabilidad social comprende la medición, divulgación y rendición de cuentas frente a grupos de interés internos, y también externos, en relación con el desempeño de la organización.

En el tema que nos ocupa y como profesora sensibilizada con la innovación y calidad de la formación ofrecida a nuestros estudiantes (ya había llevado a cabo algunos modestos proyectos basados en la metodología aprendizaje-servicio en un asignatura troncal), los resultados que, a partir de la recopilación de datos para esta primera memoria, ocuparon mi atención eran los referidos a la formación de los estudiantes como grupo de interés y agente interno, así como la proyección social de la institución en el entorno social como grupo de interés externo. En este sentido y desde mi punto de vista, la mejor muestra del compromiso de una institución de educación superior con la sociedad civil es el conjunto de acciones vinculadas, directa o indirectamente, con la cooperación al desarrollo, local, regional e internacional.

Sí que se puede afirmar que un reflejo del compromiso social de la Universidad de Zaragoza con el entorno era la presencia de casi una treintena de asociaciones universitarias y organizaciones no gubernamentales con las que el servicio de UZ-Solidaria mantenía y mantiene acuerdos de colaboración. El reconocimiento académico de las acciones de voluntariado facilita a día de hoy la posible dedicación de los estudiantes a las mismas, pero hay que reconocer que, hasta la actualidad son prácticas muy minoritarias.

Otro ámbito destacable era, a mi modo de ver, el de la cooperación universitaria al desarrollo y el interés de una parte del profesorado universitario y de algunos centros por crear redes de trabajo e intercambio con los países menos desarrollados. Por otra parte y como consecuencia de lo anterior, se iban creando acuerdos para fomentar prácticas y estancias de futuros y recién titulados en dichos países, experiencias que, sin duda pueden contribuir a una formación más completa, introduciendo valores y principios relacionados con la responsabilidad social y la ética, profesional y personal. En relación con este ámbito, cabe aludir a la creación en 2008 de la Cátedra de Cooperación al Desarrollo, integrada por la Universidad de Zaragoza,

la Federación Aragonesa de Solidaridad y el Gobierno de Aragón, desde la cual se ofertan, entre otras actuaciones, posibles subvenciones para proyectos de cooperación, llevados a cabo por investigadores y grupos vinculados a nuestra institución. Otra responsabilidad de la cátedra es la organización de cursos básicos de cooperación al desarrollo, dirigidos a estudiantes que deseaban participar en prácticas de estas características.

## **2. La metodología aprendizaje-servicio. Compromiso con la formación y compromiso social**

A la luz del análisis de la presencia de las actuaciones relacionadas con la responsabilidad social en nuestra institución universitaria referidas en el apartado anterior, el gran reto pendiente era la introducción de la misma en los currículos de las titulaciones (grado, postgrado, máster profesionalizadores y de investigación conducentes a doctorado...), obviamente a través de la introducción explícita de educación en valores. La metodología aprendizaje-servicio se presentaba como idónea para superar el citado reto.

Esta formación únicamente se hallaba en actuaciones aisladas en algunas titulaciones o materias (a veces ni siquiera obligatorias) que los estudiantes llevaban a cabo, pero prácticamente siempre de modo voluntario, aunque tuviera reconocimiento curricular. Había alguna excepción en algún máster con materias que incluían en sus contenidos la responsabilidad social (Derecho, Organización de Empresas y Educación), pero con un cariz relacionado con la deontología o incluso la ética profesional, no contemplando el compromiso activo con la ciudadanía.

Deseo subrayar que, a pesar de las consideraciones referidas a nuestra institución en relación con este escaso compromiso social, la Universidad de Zaragoza fue modelo de iniciativa en el contexto español en cuanto a la puesta en práctica de preceptos acordes con una organización responsable; también fue una de las primeras en implementar formalmente la metodología aprendizaje-servicio, tras las plausibles experiencias llevadas a cabo en la Universidad de Barcelona y que sirvieron de punto de referencia para otras instituciones universitarias,

Antes de exponer brevemente en qué consiste la metodología aprendizaje-servicio, me permito incidir en la conveniencia de su empleo en el marco universitario por tratarse a mi juicio de una práctica facilitadora del doble objetivo que ya en la

década pasada se presentaba como necesario: excelencia y responsabilidad social universitaria. Al respecto y como ya se ha mencionado en el primer apartado de este capítulo, reitero 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 igualmente reseñadas en el informe Tunning, forman parte de la denominada responsabilidad social (Martínez, 2008; Rubiralta y Barañano, 2010).

Estimo que a través de las prácticas de aprendizaje-servicio se puede contribuir notablemente a la formación en responsabilidad social de los estudiantes, sin olvidar el aprendizaje académico, que también se ve beneficiado con las prácticas curriculares basadas en este tipo de proyectos, según se desprende de las ya numerosísimas experiencias llevadas a cabo tanto en el contexto español como en el internacional. De acuerdo con Puig y cols. (2007), el aprendizaje-servicio aporta significado y aplicación al aprendizaje, permitiendo desarrollar contenidos curriculares, facilitando la práctica de la planificación, el esfuerzo y el compromiso. En definitiva y desde mi punto de vista, desde este tipo de práctica comunitaria se activa el ejercicio de numerosas competencias del curriculum, contemplando la iniciativa personal y la competencia social y ciudadana, es decir, la responsabilidad social.

Pero ¿en qué consiste exactamente el aprendizaje-servicio?. Reproduciendo sencillas definiciones empleadas por Puig y cols. (2007) y por Roser Batlle, principal promotora del aprendizaje-servicio en España (<http://roserbatlle.net/>), puede afirmarse que se trata de una metodología práctica que conlleva, además de la adquisición de competencias por parte del alumnado, un servicio a la comunidad próxima o al entorno. *“...Es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno, con la finalidad de mejorarlo”* (Martín, Rubio Batlle y Puig, (2010, 20).

El filósofo Marina (2013) apuesta por denominar el aprendizaje-servicio como “Educación ética a través de la acción”, considerando que las fortalezas humanas se adquieren a través de la acción y que esta metodología fomenta la inteligencia comunitaria, la inteligencia social.

Concretando el empleo que, al menos los profesores miembros del Programa-Proyecto de Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Zaragoza hacemos de esta metodología, la implementamos en los créditos prácticos de materias y/o titulaciones. También en trabajos fin de grado o fin de máster. Se trata de trabajos prácticos y en

contexto real. El objetivo, a través de estas prácticas, es, prioritariamente, optimizar la calidad del aprendizaje académico de nuestros estudiantes, contribuyendo también a su formación integral como personas socialmente responsables. Por tanto, abordamos conocimientos, técnicas de trabajo y responsabilidad, entre otros.

Proponemos procesos de enseñanza-aprendizaje en los que estén presentes experiencias que conlleven simultáneamente un aprendizaje y un servicio; un aprendizaje para el estudiante y un servicio a la comunidad (Tapia, 2007). La experiencia práctica puede ser realizada con cualquier institución, asociación o entidad sin ánimo de lucro.

Deseamos incidir en que la metodología de prácticas mediante aprendizaje-servicio tiene una fundamentación psicopedagógica cuyas dimensiones coinciden totalmente con las demandadas en el Espacio Europeo de Educación Superior: constructivismo, pedagogía activa, aprendizaje experiencial, aprendizaje cooperativo, metodología globalizada y principio de la actividad asociada con la proyección social, logrando aumentar significativamente los niveles de retención y aplicación de los contenidos en el entorno más próximo.

Estimamos que el aprendizaje-servicio, además de lograr mayor formación profesional y personal por parte de nuestros estudiantes, contribuye, aunque sea modestamente, a devolver a la sociedad la confianza que ha depositado en nosotros como organización promotora de conocimiento y de compromiso social. No renunciamos ni a la competencia ni a la solidaridad, como afirma Batlle (2013).

En resumen y desde nuestro punto de vista, el empleo de esta metodología supone una óptima respuesta práctica y aplicada a un triple propósito:

- optimizar la calidad de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes universitarios
- incluir las competencias genéricas y transversales en los citados aprendizajes
- responder al compromiso con la sociedad que tenemos como institución universitaria pública

Cada curso varían las entidades colaboradoras como contraparte - asociaciones, fundaciones, centros educativos de los distintos niveles...-. Entre las que han participado en cursos anteriores, además de numerosos centros educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, se encuentran: ARASAAC (Portal aragonés

de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación), CATEDU, CAREI, YMCA, Cruz Roja, Cáritas, Coordinadora Aragonesa de Voluntariado, Fundación Rey Ardid, Fundación Federico Ozanan, Fundación Alcoraz, Hermandad del Santo Refugio, Ayuntamiento de Huesca, Secretariado Gitano, Chesó, AMASOL, ... Más de una treintena de entidades.

Como en otros muchos casos referidos a planteamientos innovadores, cuando en una charla impartida por una profesora argentina y en compañía de la profesora Liesa, escuché por primera vez la referencia al aprendizaje-servicio como metodología práctica pensé que había realizado proyectos en esta línea, no dándoles, por supuesto, esta denominación. Tras la finalización de la charla, la profesora Liesa y yo reflexionamos sobre prácticas que estábamos llevando a cabo y que percibimos como muy próximas a la metodología que acabábamos de conocer. En la Facultad de Educación de Zaragoza y en el marco el caso de una asignatura troncal de primer curso (“Organización escolar”) de la extinta diplomatura de Magisterio en la especialidad de Educación Especial, los estudiantes en pequeños grupos visitaban un centro público de Educación Especial, conocían el centro, sus características y su funcionamiento para, posteriormente y con el asesoramiento de la jefa de estudios y del profesorado, elaboraban materiales didácticos destinados a un pequeño grupo de estudiantes o adaptados a las necesidades de un alumno en concreto (un cuento multisensorial, un juego de dominó plastificado en tamaño grande y cuyas imágenes eran niños del colegio u objetos de su vida cotidiana...). Estos materiales eran presentados en el grupo clase y seguidamente se entregaban al centro. Este proyecto de elaboración de materiales sería uno de los primigenios en que, tras la oportuna sistematización y revisión de las fases, sería valorado como “proyecto de aprendizaje-servicio”.

Otro proyecto muy próximo al aprendizaje-servicio, en este caso iniciado en Huesca y del cual habrá referencias en esta obra, era el denominado “Vida independiente”. Al igual que en el caso anterior, un curso después se podía calificar como un valioso proyecto de aprendizaje-servicio.

Con la sucinta alusión a estos dos ejemplos, es mi deseo subrayar que los docentes con implicación e interés en proporcionar a sus estudiantes más y mejores aprendizajes, desarrollan buenas prácticas a las que quizá más adelante se les da un nombre y se les proporciona una sistematización o una forma de evaluación específica. Pero esos docentes ya han sido innovadores y han llevado a cabo esas

buenas prácticas con anterioridad. Por consiguiente, estimo que muchos lectores docentes que desconocían esta metodología percibirán que algunas de sus prácticas docentes constituyen un proyecto de aprendizaje-servicio. Se sentirán aliviados porque “ya saben” (así nos sentimos al menos la profesora Liesa y yo misma tras aquella charla), pero no por ello dejarán de aprender. El análisis de las fases de un buen proyecto, su planificación, la evaluación y, especialmente, la fundamentación psicopedagógica de esta metodología, repercutirá en una más sólida práctica y en una mayor atención y objetivización del impacto académico y personal en los estudiantes.

Las experiencias próximas al aprendizaje-servicio (también ApS en el contexto español) que, como he mencionado, un exiguo número de docentes de los campus de Zaragoza y Huesca (profesoras Bañares, Liesa, Lozano, Moreno, Otaí y Vicén), llevábamos a cabo desde hacía ya varios cursos, así como la posterior formación y colaboración con expertos nacionales e internacionales, nos animaron a considerar esta propuesta pedagógica como una necesidad en nuestro entorno universitario, dado el valor añadido que consideramos proporciona al proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de las competencias genéricas y específicas por parte de los estudiantes.

A pesar de la denominación ya institucional, “Proyecto Aprendizaje-Servicio Universidad de Zaragoza”, los profesores que, por primera vez conformamos el proyecto de innovación éramos únicamente ocho, entre ellos los entonces decanos de las Facultades de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca y de Educación de Zaragoza, José Domingo Dueñas y Enrique García, respectivamente. El hecho de los decanos respaldasen el proyecto fue una muestra de su confianza en el mismo. Las asignaturas en las que se llevaron a cabo prácticas de aprendizaje-servicio 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 y su implementación en alguna de las materias que los profesores del grupo impartíamos se planteó únicamente como una opción voluntaria. Los objetivos del proyecto se cumplieron satisfactoriamente.

La breve pero apasionante experiencia y los resultados de prácticas universitarias basadas en ApS, que se presentaban, al menos en Latinoamérica (Tapia, 2007), como muy positivos para todos los agentes implicados en las mismas, nos sirvieron de acicate para continuar con el proyecto en el 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 ofrecido por Instituto de Ciencias de la Educación -ICE-), en este curso fuimos más de una veintena de profesores los que formamos parte del proyecto denominado "Aprendizaje-servicio en y desde la Universidad". La expresión "en y desde" en el título del proyecto no fue anecdótica; queríamos subrayar con ello que, tratándose de un proyecto universitario, el propósito era dirigirnos al exterior, a nuestro entorno más cercano. Continuando con actuaciones puntuales de difusión y formación inicial, la actividad central del curso consistió en llevar a cabo prácticas de ApS en los créditos prácticos de diversas materias y en distintas titulaciones, tal y como se refleja seguidamente:

- "Prácticas en Gestión Cultural". Titulación: Máster en Gestión Cultural.
- "Géneros Informativos en Televisión". Titulación: Periodismo.
- "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 Magisterio en Educación Primaria.

En los sucesivos cursos las experiencias se han extendido a muy diferentes titulaciones en los campus de Zaragoza y Huesca. En 2014 se incorporó el campus de



Teruel, cuyas experiencias con entidades sociales y centros educativos desde los grados Administración y Dirección de Empresas y Magisterio están resultando fructíferas.

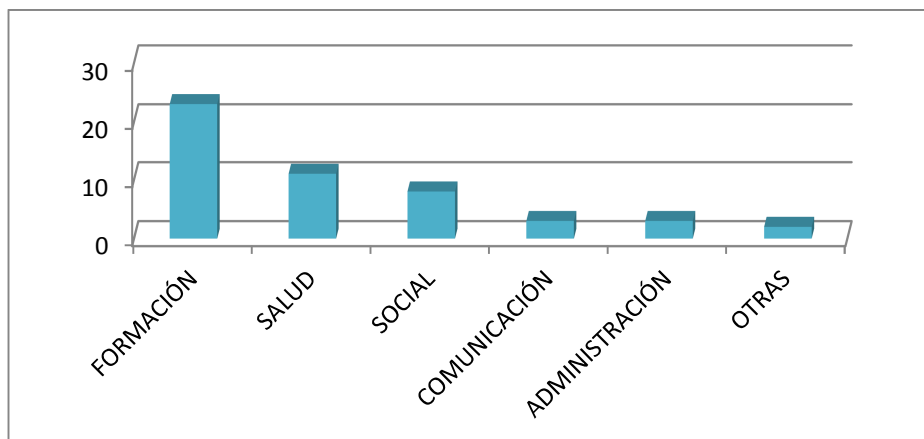
Hasta el presente curso 2014/15 el contexto de aplicación, al menos desde nuestro programa-proyecto, han sido más de 10 titulaciones de grados, másteres y otros estudios que se imparten en la Universidad de Zaragoza. Ello en diferentes cursos, desde 1º de grado hasta 4º y también en Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster. Las titulaciones desde las que los miembros del grupo en este curso han desarrollado proyectos han sido: Grados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Periodismo, Maestro de Educación Infantil y Primaria, Óptica, Terapia Ocupacional, Filología Inglesa, Administración y Dirección de Empresas, Psicopedagogía, Máster de Aprendizaje a lo largo de la Vida, Máster en Profesorado, Máster en Ingeniería Electrónica y Diploma de Extensión Universitaria para Profesores Técnicos de FP.

En sus inicios, el proyecto estuvo muy enfocado al diseño y desarrollo de proyectos en los que la contraparte era un centro educativo, especialmente centros de Educación Infantil, Primaria y Educación Especial. Ejemplo de ello son los trabajos publicados por Dieste y cols (2013), Liesa, Arranz y Vázquez (2013) ó Vázquez y cols. (2013).

Sin embargo, tras varios cursos de andadura oficial, el perfil de las entidades participantes en el programa ha ido evolucionando en distintos aspectos, entre los cuales cabe destacar la progresiva incorporación de entidades sociales sin ánimo de lucro, cuyos intereses no se ciñen exclusivamente a colaboraciones relacionadas, directa o indirectamente, con los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos.

Los resultados de la investigación realizada acerca del perfil y demandas de las entidades sociales que hasta el curso 2013/14 habían participado en el Proyecto Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Zaragoza (Arranz y Aristizábal, 2014) reflejan que existen una serie de necesidades comunes a entidades de muy diverso carácter, a pesar de la aparente variabilidad. Se agrupan en seis claras categorías que se corresponden con perfiles de titulaciones concretos, presentando una mayor frecuencia las propias del ámbito educativo aunque no expresadas desde la educación formal (se recuerda que en la investigación no participaban centros educativos), las

relacionadas con la salud y las relativas a sensibilización sobre cuestiones de índole social en colectivos vulnerables, tal y como se muestra en el gráfico siguiente:



Estas necesidades en las que las entidades estiman podemos trabajar conjuntamente, debemos tenerlas en máxima consideración, con objeto de dinamizar el programa en las asignaturas y titulaciones desde las cuales se puedan realizar proyectos colaborativos satisfactorios y enriquecedores para ambos grupos de agentes (universidad y entidad social). Queda puesto de manifiesto también en el citado estudio que no son suficientes las asignaturas y titulaciones desde las que se ofertan proyectos de aprendizaje-servicio y habría que estudiar el modo de interesar en el desarrollo de las mismas a mayor número de profesorado.

A mi parecer y reconociendo las limitaciones que tuvimos inicialmente (Arranz, 2010), la puesta en marcha de un proyecto de innovación relacionado con la difusión e implementación de prácticas universitarias basadas en aprendizaje-servicio a la comunidad local o próxima supuso un impulso nada desestimable a la acción social de nuestros universitarios, dinamizando al mismo tiempo su aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias tanto genéricas como específicas, todas ellas necesarias para la formación integral de un estudiante universitario. Al finalizar el primer año de su puesta en marcha de manera oficial (curso 2010/11) el proyecto de Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Zaragoza obtuvo el reconocimiento por parte de la Universidad de Zaragoza de “proyecto de innovación de especial relevancia y calidad”.

Se trata de un proyecto que, ante la imposibilidad al menos por el momento de impulsarlo de manera institucional, sí hemos logrado darle un carácter permanente y

cada curso se incorporan al mismo nuevos profesores (el grupo está abierto a los docentes universitarios que deseen formar parte del mismo y a los profesionales e instituciones externos interesados en colaborar como agentes contraparte desde sus centros o entidades). Las razones de no haberse erigido esta metodología como frecuente en el contexto universitario son varias y fruto de la coyuntura universitaria; algunas ya se perciben desde hace algunos cursos, como se apunta en Arranz, Vázquez, y Abán (2013), pero no corresponde la referencia a las mismas en este capítulo.

Sí que me permito aludir a que, además del enriquecimiento profesional y personal que esta metodología nos proporciona a los docentes, hay una serie de aspectos concretos que en alguna ocasión se han puesto de manifiesto y que estimo de interés tener en consideración en el caso de planificar un proyecto de aprendizaje-servicio:

- Contar con una buena coordinación entre todas las partes implicadas
- Conocer y ajustar las expectativas de partida
- Formar/informar bien a las partes implicadas
- Se puede confundir con: Colaboración/Voluntariado/Competencia desleal
- Pensar también en otros aspectos formales: seguros estudiantiles, desplazamientos ...

Para finalizar, deseo subrayar nuevamente la justificada necesidad de potenciar y fortalecer la responsabilidad social en las comunidades universitarias, especialmente en nuestros estudiantes, quienes representan el devenir de la sociedad en próximas décadas. Si como institución de educación superior, nuestro objetivo es contribuir a formar profesionales excelentes y ciudadanos excelentes, es necesario que los futuros titulados adquieran una sólida formación en responsabilidad social, que logren las necesarias competencias profesionales y personales para reconocer las variables a considerar ante los problemas en los que la ética pueda tener un papel relevante. Y el empleo de la metodología aprendizaje-servicio nos fortalece como institución responsable socialmente.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Arranz, P. (2011). La Universidad de Zaragoza en materia de responsabilidad social. En I. Saz, (coord.): *Contribución de las organizaciones a la consecución de los objetivos del milenio* (pp. 103-116). Valencia, Tirant lo Blanch.
- Arranz, P. (Coord.) (2010): *La metodología de Aprendizaje-Servicio en la práctica de materias y/o titulaciones*. Proyecto de Innovación Docente, código PIIDUZ\_10\_1\_618. Universidad de Zaragoza.
- Arranz, P. y Aristizábal, D. (2014): Análisis de las demandas de las entidades sociales en el Programa Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Zaragoza. Comunicación presentada en *V Congreso APS(U), El Aprendizaje-Servicio en las Universidades. De la iniciativa individual a la institucional*. Madrid, 30-31 de mayo de 2014.
- Arranz, P.; Vázquez, S. y Abán, A. (2013): El proyecto de Aprendizaje-servicio en la Universidad de Zaragoza: Un análisis DAFO. En L. Rubio, E. Prats y L. Gómez (coords.) *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad* (pp.299-304). Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació),
- Batlle, R. (2013): *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid, PPC.
- De la Cuesta, M.; De la Cruz, C. y Rodríguez, J. M. (Coords.) (2010): *Responsabilidad social universitaria*. La Coruña, Netbiblo.
- Dieste, B.; Arranz, P.; Aristizábal, D.; García, C.; Gayán, T. y Vázquez, S. (2013). Aprendizaje-Servicio. Creación de materiales y recursos didácticos de educación infantil en contextos educativos reales. En L. Rubio, E. Prats y L. Gómez (coords.). *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad* (pp. 41-44). Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació).
- 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.
- Liesa, M., Arranz, P. y Vázquez, S. (2013). Un programa basado en la metodología del aprendizaje-servicio que mejora las actitudes de los estudiantes del grado de Magisterio hacia la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del*

- Profesorado*, 76 (27,1). 65-83. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- Lomba, C. y Arranz, P. (coords) (2010): *Primera Memoria de Responsabilidad Social de la Universidad de Zaragoza (datos hasta el curso 2008-09)*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- Marina, J. A. (2013): Prólogo. En R. Batlle: *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid, PPC.
- Martín, X., Rubio, L., Batlle, C. y Puig, J. M. (2010). ¿Qué es aprendizaje servicio?. En X. Martín y L. Rubio (eds.) *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio*. Barcelona, Octaedro
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (ed): *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp.11-26). Barcelona, Octaedro.
- Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro-M.E.C..
- Rubiralta, M. y Barañano, M. (2010): Responsabilidad social universitaria. En *Responsabilidad social universitaria*, (pp. 127-139). La Coruña, Netbiblo
- Tapia, M. N. (2007). El Aprendizaje–Servicio en las Organizaciones de la Sociedad Civil. En Programa Nacional Educación Solidaria. Aprendizaje y Servicio Solidario en las organizaciones de la sociedad civil. Argentina: Programa Nacional Educación Solidaria. Recuperado de <http://www.documentacion.edex.es/docs/1304FILapr.pdf>.
- Vázquez, S; Gayán, T.; Liesa, M. y Arranz, P. (2013). ApS y atención a la diversidad: SAAC-PRENDER innovación, inclusión y formación. En B. Vigo y J. Soriano (coords.): *Educación Inclusiva y formación del profesorado* (392-400). Zaragoza: P.U.Z.. CD/ISBN: 978-84-695-7275-7.



## **APOYO ESCOLAR FUERA DEL AULA EN SABIÑÁNIGO**

**Rafael Díaz Fernández<sup>2</sup>**

*Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca. Universidad de Zaragoza*

**María Sierra Berdejo<sup>3</sup>**

*Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo.*

*Universidad de Zaragoza*

### **ALUMNOS DE LA FACULTAD QUE PARTICIPAN EN LA ACTIVIDAD**

Miguel Escudero Cuartero, Laura Pizarro Hijos, Sergio Gallego Cajal, María Hernándo González, Carlos Lacasa Viscasilla, Puri Escudero Cuartero, David Paules Lanuza, Susana Roldán Calvo, Diana Serrano Arteaga, Alejandro Alastruey Allue, Lorena Martín Puimelé

### **VOLUNTARIADO SOCIAL**

Sandra Flores Santolaria (Graduada en Filología Hispánicas), Andrea Dumall Vázquez (Graduada en Historia del Arte) Lucía Lara Salvador (Estudiante de Magisterio de la Facultad de Educación de Zaragoza) Sara Muñoz Rando (2º de Bachillerato)

### **RESUMEN**

El trabajo que presentamos constituye una experiencia de aprendizaje de servicio basada en la intervención en el bajo rendimiento académico de alumnos-as de Educación Primaria, a partir de la actividad de repaso y deberes escolares. Trata de beneficiar a dos colectivos: alumnos-as de Educación Primaria con dificultades de aprendizaje y escasos resultados académicos y alumnos-as universitarios del Grado de Maestro que desean

---

<sup>2</sup> Coordinador de la actividad de apoyo escolar fuera del aula.

<sup>3</sup> Coordinadora de la Asociación Ibón de Drogodependencias de Sabiñanigo.

aumentar sus conocimientos prácticos docentes durante su actividad estudiantil. Se pretende conseguir un doble objetivo equilibrado: aumentar la eficacia en el estudio para la obtención de mejores resultados en los alumnos-as de primaria e incrementar la práctica docente en los alumnos futuros maestros y aumentar su desarrollo social y personal. Al mismo tiempo se favorece el fomento de la solidaridad a través de la implicación de diferentes instituciones públicas y privadas de la comunidad. La experiencia forma parte de un proyecto mucho más amplio en el que cuenta con la participación de voluntariado social. Se inició en el año 2014 y se ha ampliado durante este segundo año 2015. Trataremos de exponer el modo en que se ha planificado la actividad, su desarrollo, la evaluación y los resultados obtenidos durante el primer año.

**PALABRAS CLAVE:** aprendizaje de servicios, factores de riesgo, apoyo escolar, eficacia de resultados, práctica docente, implicación institucional y voluntariado social.

## INTRODUCCIÓN

Esta experiencia tiene su comienzo en los contenidos teórico prácticos basados en el aprendizaje de servicio de la asignatura Psicología de la Educación, momento a partir del cual se oferta una actividad complementaria de la Facultad de Ciencias Humanas y de Educación de Huesca para aumentar el aprendizaje práctico de los alumnos-as en esta materia.

La idea se propone a una entidad social de la comunidad con la que se mantiene contacto, la Asociación Ibón de Drogodependencias, ubicada en Sabiñánigo (Huesca) que se propone incidir sobre uno de los factores de riesgo del consumo de drogas: “el bajo rendimiento académico y fracaso escolar” de alumnos-as con dificultades de aprendizaje.

Ambos objetivos de las diferentes entidades, se pusieron en común mediante coordinación y se materializaron en el inicio de una intervención de aprendizaje de servicio con un enfoque educativo experiencial basado en el “aprendizaje recíproco” (Sigmon, 1979). También se realizó un curso de “Formación de mediadores sociales en drogodependencias” a través de actividades complementarias de la Universidad y la colaboración del Centro de Prevención y Promoción de la Salud perteneciente a la Asociación Ibón de Drogodependencias.

Este aprendizaje de servicios se desarrolla en Sabiñánigo, uno de los núcleos más importantes del sector industrial localizado en el Alto Gállego, la comarca pirenaica más industrializada de la provincia de Huesca.

Los ámbitos en los cuales se lleva a cabo esta actividad son el educativo y el comunitario. A partir de estos ámbitos se ha involucrado a otras instituciones para llevar a cabo una intervención conjunta que implemente la implicación de otros mediadores sociales que actúan en la comunidad.

El proyecto se planteó a los directores de los Colegios de Educación Infantil y Primaria de Sabiñánigo: CEIP Monte Corona, CEIP Puente Sardas y Colegio Santa Ana y a la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Sabiñánigo, presentando la iniciativa en el Consejo Escolar Municipal.

Los colegios facilitaron la transmisión de información sobre la oferta a los padres de los alumnos-as escolarizados en los centros. Tras la respuesta positiva de los mismos, los profesores analizaron cada caso concreto y emitieron informes individuales de las necesidades concretas de apoyo académico de sus alumnos-as y respecto a las materias en las que presentaban menor grado de eficacia. Han colaborado también informando de los cambios que se iban produciendo a medida que se desarrollaba la actividad a lo largo de los cuatro meses del primer año de implantación.

La actividad ha sido coordinada por el profesor Doctor Rafael Díaz Fernández, desde la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Campus de Huesca) Universidad de Zaragoza y desde la Asociación Ibón de Drogodependencias por la Psicóloga María Sierra Berdejo.

El aprendizaje de servicio se define como “una estrategia de enseñanza y aprendizaje que integra un servicio a la comunidad significativo, con instrucción y reflexión para enriquecer la experiencia de aprendizaje, enseñar responsabilidad cívica y fortalecer a las comunidades” (National Service Learning Clearing House, s.f.).

Desde el punto de vista de la prevención de las drogodependencias el modelo que sirve de base a esta intervención, lo constituye la teoría del riesgo y su idea central: trabajar con factores y conductas de riesgo y actuar sobre ellos previniendo las posibles consecuencias dañinas para la salud (Corona y Peralta, 2011) mediante el desarrollo y aplicación de factores de protección.



Cuando nos referimos al término factor de riesgo nos remitimos a una característica interna y/o externa al individuo cuya presencia aumenta la probabilidad o la predisposición de que se produzca un determinado fenómeno (Clayton, 1992; Luengo et al., 1999).

Dentro del campo de la prevención de las drogodependencias Pollard, Catalano, Hawkins y Arthur (1997) plantearon los factores de riesgo y protección más relevantes. Entre los factores de riesgo a los que hacen referencia estos autores se encuentra *el bajo rendimiento académico*.

Para contrarrestar el efecto negativo de este factor ponemos en marcha la estrategia de aportar factores de protección, estos, serían aquellos atributos individuales, condición situacional, ambiente o contexto que reduciría la probabilidad de producir un efecto negativo (Clayton, 1992). El factor de protección que se pretende activar desde este programa es el apoyo individualizado en el proceso de aprendizaje de los alumnos-as de educación primaria.

La finalidad de la puesta en marcha de esta estrategia es lograr que el alumnado con dificultades para conseguir los objetivos académicos o en situación de riesgo consiga un firme desarrollo cognitivo que le permita mantener la intención y confianza en el aprendizaje. Y la consecuencia en términos de eficacia: éxito académico sin necesidad de recurrir a la repetición de curso para finalizar su formación básica, sin someter al niño a una educación especial o compensatoria. Con esta intervención se trata de descubrir las potencialidades individuales de cada alumno-a para trabajar a partir de ellas, obteniendo el máximo beneficio, teniendo en cuenta las diferencias de cada persona, única e irrepetible.

Diferentes experiencias educativas a nivel nacional e internacional han demostrado que el éxito para todos es posible si se invierten los esfuerzos necesarios y suficientes. Conocemos diferentes y variadas experiencias educativas con éxito, algunas de ellas bien documentadas a través de artículos como el de Cuenca (1998) o el de Sánchez (1999) sobre la experiencia de la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-San Martí.

Desde la perspectiva de la Psicología de la Educación partimos de la base de que el aprendizaje es el resultado de la incidencia de diferentes factores. En el aprendizaje además de la acción cognitiva inciden otros factores como los derivados de los procesos afectivos, motivacionales, relacionales y la propia personalidad de los

estudiantes (Ortega y Sánchez, 2014). Conocimientos adquiridos por los estudiantes del Grado de Maestro que ponen en práctica.

El éxito académico obedece a diferentes factores, entre ellos la inteligencia, el esfuerzo pero también la eficacia al aprender (Serrate, 1998).

El éxito en el estudio favorece el aumento de la motivación. Los alumnos-as objeto de esta actividad tienen una carencia de motivación importante. Es una de las características con la que nos encontramos cuando comenzamos nuestras indagaciones respecto al conocimiento de la realidad de este colectivo. Por ello cuando elaboramos el programa de intervención, uno de nuestros objetivos se centraba en fomentar la motivación y las actitudes positivas, hacia el aprendizaje y el conocimiento.

La motivación orienta y activa la conducta en una u otra dirección. Entre la motivación y el enfoque de aprendizaje existe una relación estrecha. Buscamos la motivación del alumno para ayudarle en la búsqueda de estrategias de eficacia en el aprendizaje y para la consecución del éxito académico que en definitiva será lo que generará una motivación interna. Cuando un estudiante trabaja con motivación interna disfruta aprendiendo, se siente competente al dominar la tarea (Ortega y Sánchez, 2014).

Una fuente de motivación es la confianza en la capacidad para aprender. De acuerdo con la teoría de la autoeficacia “los estudiantes aprenden mejor cuando confían en sus capacidades para aprender el material” (Mayer, 2004: 278). El dominio de la tarea refuerza la confianza, el autoconcepto y su autoestima. Es importante que los alumnos-as interioricen que el aprendizaje no solo depende de la capacidad sino que el esfuerzo juega un papel importante. Las diferencias entre los estudiantes respecto al éxito en el estudio vienen determinadas por diferentes factores, entre ellos, el esfuerzo, unido a la actividad y los métodos eficaces se puede cuantificar en un treinta y un cuarenta por ciento (Serrate, 1998).

Los procesos afectivos y relacionales son dos ingredientes que consideramos de gran importancia. La atención individualizada, en exclusividad es otra de las estrategias de este programa. El docente es clave en este proceso de aprendizaje, y también su motivación para llevar a cabo la actividad. Es el componente con el que hemos contado, hasta el punto de que casi todos los participantes van a continuar en la actividad en un segundo curso. Los que no continúan no es por falta de motivación.

Entendemos el proceso de enseñanza-aprendizaje como un camino que se inicia y se lleva a cabo para que se produzca un cambio en el que aprende. Se trata de proporcionar experiencias útiles, con la finalidad de que amplíen su conocimiento (Mayer, 2002).

Para conseguir ese cambio, el programa de intervención tiene como referente el enfoque constructivista: “su concepción epistemológica destaca la contribución del individuo en la adquisición del conocimiento” (González y Criado, 2010:142). En base a lo que saben hacer los niños-as, se trabaja a partir de aquellos conocimientos ya adquiridos.

El aprendizaje es el resultado de la suma de todas las interacciones que se producen en el contexto en el que están inmersos. En la construcción de su mundo conceptual no sólo interviene el profesor sino todo el conjunto de adultos o personas con experiencias diferentes a las suyas, con las que interaccionan. La implicación de otros miembros de la comunidad diferentes de sus padres, profesores, familiares o amigos, como son los estudiantes del Grado de Maestro son un activo en su proceso de aprendizaje y la oportunidad para sumar apoyo en la construcción de su conocimiento.

Desde la perspectiva del aprendizaje centrado en el aprendiz, y desde sus conocimientos adquiridos en la asignatura de Psicología de la Educación tratarán de observar, a través de la experiencia real, como influye el entorno y las características de los aprendices en su desarrollo cognitivo para intentar averiguar la manera de ayudar, a los alumnos-as de primaria, a desarrollar procesos cognitivos que se han demostrado de utilidad para llevar a cabo tareas académicas con garantía de éxito. Así como, el tipo de experiencias de aprendizaje que ayudan en el desarrollo cognitivo de los niños-as que están a su cargo en esta tarea en la que se convierten en un orientador o guía y como señalan González y Criado (2010:144): “utiliza recursos, medios y materiales con los que los alumnos trabajan activamente mediante manipulación e interacción social”.

Pasaremos en el siguiente apartado a exponer los pasos dados para su puesta en marcha: como se realiza la recopilación de información de manera continua y el análisis para llegar a nuevas conclusiones.

## DESARROLLO

Los sujetos objeto de esta investigación son dos colectivos que se ven mutuamente beneficiados.

Alumnos-as universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca. Universidad de Zaragoza. Grado de Maestro. Especialidad Primaria e Infantil: un total de nueve en 2014 y diez en 2015

Alumnos-as de Educación Primaria de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, escolarizados en los CEIP Monte Corona, CEIP Puente Sardas y Colegio Santa Ana de Sabiñánigo. Un total de treinta niños y niñas en 2014 y de cuarenta y dos en 2015.

En su mayoría procedentes de familias de diferentes nacionalidades y etnias. Con apoyo de pedagogía terapéutica desde el colegio.

Las dificultades, en general, que presentaba este grupo de alumnos-as receptor de la actividad podemos resumirlas en las siguientes:

- Inestabilidad del estado de ánimo y su motivación para el estudio.
- Compromiso de estudio pero escasa motivación para asistir a las clases de refuerzo en el colegio.
- Dificultades en la adquisición de las competencias básicas instrumentales en lengua, matemáticas, idiomas y comprensión de la lectura.
- Necesidad de reflexión en cómo y qué hacer para solucionar problemas matemáticos y situaciones de lógica.
- Falta de iniciativa y autonomía para el estudio.
- Dificultades para entender los contenidos pero con posibilidades de conseguir resultados con motivación, trabajo personal y refuerzo positivo.
- Dificultades con la ortografía y el trazado de la letra.
- Falta de reflexión y razonamiento antes de comenzar un proceso.
- Dedicación insuficiente al estudio aunque no escasa.
- Dificultades para aportar explicaciones y argumentación.
- Dificultades para el cálculo operacional, resolución de problemas de lógica.
- Falta de dominio en el aprendizaje de las tablas de multiplicar y mecánica de la división.
- Falta de práctica en lectura mecánica.

- Dificultades para organizar el tiempo diario de estudio (planning, agenda, materiales).
- Dificultades para identificar palabras clave e ideas principales, realizar esquemas.
- Falta de conocimiento de estructuras gramaticales y de vocabulario en el área de lengua inglesa.

La actividad se ha realizado los viernes de 17 a 19 h y sábados de 10 a 12 y de 16 a 18 horas, desde enero hasta finales de mayo de 2014 y 2015. Se impartió en las aulas de formación del Centro Ibón de Sabiñánigo y aulas del Ayuntamiento de Sabiñánigo (Casa de la Cultura de Puente Sardas y Educación de Adultos)

Los objetivos que se deseaba conseguir con esta actividad son los siguientes:

- 1) Fomentar la motivación y las actitudes positivas, hacia el aprendizaje y el conocimiento, de los alumnos-as con dificultades de aprendizaje de la etapa de primaria.
- 2) Crear un contexto real en el que los alumnos del Grado de Maestro implementaran la oportunidad de poner en práctica los conocimientos teórico-prácticos adquiridos a través de la asignatura de Psicología de la Educación, en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.
- 3) Favorecer la implicación de los jóvenes universitarios en la comunidad más próxima a través de un aprendizaje de servicio dónde el beneficio de la actividad es recíproco para ambos colectivos niños-as, estudiantes de primaria y jóvenes, futuros maestros.

La recopilación de datos se ha obtenido a través de entrevistas con los profesores- tutores, con los padres, y con los estudiantes-tutores. La observación y la observación participante han sido otras de las técnicas de las que se ha obtenido una valiosa información.

Se cumplimentó un breve cuestionario. Y se han realizado los siguientes informes y diario de campo:

- Informes iniciales de los profesores tutores facilitando datos sobre las necesidades individuales de los alumnos-as, los cambios que se iban produciendo a medida que se iba desarrollando la actividad y al final de 2014.

- Diario de campo en el que se recoge un resumen de la actividad por cada sesión y las impresiones de los estudiantes-tutores.
- Informe de los estudiantes-tutores de la actividad al finalizar la actividad de acuerdo con los siguientes apartados.

Tras la recopilación y el análisis de los datos se han obtenido los resultados que exponemos en el siguiente apartado.

## **RESULTADOS**

A continuación presentamos los resultados diferenciando los mismos en función de cada uno de los colectivos implicados.

### **Resultados y cambios observados en los estudiantes de Educación Primaria:**

- Se produjo una mejoría en sus calificaciones, aumentando éstas, con respecto a las obtenidas en la primera evaluación.
- Todos los participantes han mantenido una asistencia continuada a lo largo de los cuatro meses de duración de la actividad.
- Se ha observado un importante aumento de la motivación hacia las tareas escolares en los niños-as y mejora en la actitud ante el aprendizaje.
- Los profesores- tutores en los colegios han comunicado los cambios a lo largo de la realización de la actividad: hacían los deberes y tareas puntualmente.
- Los padres han manifestado su satisfacción y han impulsado el mantenimiento de la actividad.
- La atención individualizada les ha ayudado a sentirse protagonistas de su aprendizaje.
- Ha mejorado mucho su interés por aprender, participar, trabajan con mayor agrado y disfrutaban con lo que hacen.

### **Resultados observados en los estudiantes del Grado de Maestro durante y al final de la actividad:**

- Acercamiento a la realidad social a través de la implicación en la comunidad. Han realizado una importante toma de contacto con diferentes miembros de la comunidad educativa (profesores, padres, mediadores sociales) e instituciones (escuela, familia,

tejido social) en un entorno próximo, al que pertenecen y con la realidad del aula en pequeños grupos.

- Desarrollo de estrategias de intervención en la dinámica de interacción profesor – alumnos.
- Interacción con una amplia diversidad cultural.
- Potenciación de la capacidad de responsabilidad derivada del rol social cómo miembros de una comunidad.
- Conocimiento de las posibilidades de comunicación en el aula y experiencias de diálogo con madres y padres.
- Adquisición de un conocimiento práctico sobre las necesidades educativas y dificultades de aprendizaje de los alumnos-as de primaria.
- Comprobaron cómo podría ser la actividad laboral a la que se quieren dedicar cuando finalicen sus estudios.
- Ampliaron su experiencia respecto a la organización, distribución de tiempos y adaptación a las necesidades diferentes de cada niño-a.
- Conocimiento sobre las diferencias metodológicas que se utilizan en Educación Infantil y Educación Primaria. Mientras en infantil se prioriza el juego como herramienta para el aprendizaje, en primaria es el libro el que tiene el protagonismo.
- Adquisición de experiencia y comprensión de las dificultades que presenta la atención de alumnos-as de diferentes edades y distintas necesidades para aprender a organizar el tiempo de manera que se atienda a todos de manera equilibrada. También en este sentido han experimentado la sensación de “agobio” ante la demanda y han aprendido el modo de solventar esta situación.
- Conocimiento y reconocimiento de las ventajas de la atención individualizada. Se ha demostrado que el trabajo en grupos reducidos, máximo 3 ó 4 alumnos-as presenta mayores ventajas para ambos colectivos.
- Se ha comprobado la utilidad de los descansos para facilitar la recuperación y el mantenimiento de la atención.
- Consiguieron un buen clima de respeto hacia las diferencias personales, de opinión y confianza entre los alumnos-as que tutorizaban, como consecuencia del mayor conocimiento entre ellos.
- Manifestaron sentirse muy a gusto durante todo el tiempo que duró la realización de la actividad y desearían repetir la experiencia en un próximo año. Para ellos supone una fuente muy importante de conocimiento práctico de la profesión para la que se están formando en la Universidad.

## **CONCLUSIONES**

Los alumnos del Grado de Maestro han tenido la oportunidad de poner en práctica sus conocimientos en un contexto real con su implicación en la comunidad.

Los niños-as de primaria aprenden no solo en su interacción con profesores, padres, amigos, familia sino también con el resto de miembros de la comunidad.

La reciprocidad en el beneficio de las personas es necesario por cuestión de equilibrio en una sociedad en la que todo parece tener valor económico, para ambos colectivos de este proyecto esta ganancia ha sido posible.

El trabajo en pequeños grupos y la individualización de la intervención debe hacerse realidad ya que está demostrada su eficacia en los resultados, y mejora la relación entre alumno –tutor.

La comunidad educativa no se encuentra solo en el aula es necesaria toda la sociedad para un aprendizaje de calidad.

## **AGRADECIMIENTOS**

Universidad De Zaragoza

Facultad De Ciencias Humanas Y De La Educación De Huesca

Alcalde Del Ayuntamiento De Sabiñanigo

Concejala De Educación Del Ayuntamiento De Sabiñanigo

Colegios De Primaria De Sabiñanigo:

Equipo Directivo, Tutores-As Y Profesores-As Del Ceip Puente Sardas

Equipo Directivo, Tutores-As Y Profesores-As Del Santa Ana

Equipo Directivo, Tutores-As Y Profesores-As Del Ceip Montecorona

Asociación Ibón De Drogodependencias De Sabiñanigo

Equipo De Investigación Y Organización De Las I Jornadas De Aprendizaje Servicio En La Facultad De Ciencias Humanas Y De La Educación De Huesca.



Alumnos-As Que Participan En La Actividad De Apoyo Escolar Fuera Del Aula De La Facultad De Ciencias Humanas Y De La Educación De Huesca Y Facultad De Educación De Zaragoza.

Voluntariado Social Que Participa En La Actividad De Apoyo Escolar Fuera Del Aula.

Alumnos-As De Primaria Que Acuden A La Actividad De Apoyo Escolar Fuera Del Aula.

Padres Y Madres Que Participan En La Actividad De Apoyo Escolar Fuera Del Aula.

Profesores-As De La Universidad De Zaragoza. Facultad De Ciencias Humanas Y De La Educación De Huesca Y Facultad De Ciencias Sociales Y Del Trabajo De Zaragoza

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Clayton, R.R. (1992). Transitions in drug use: Risk and protective factors. Citado en T. Laespada, I. Iraurgi y E. Aróstegi (Eds). (2004). *Factores de Riesgo y de Protección frente al Consumo de Drogas: Hacia un Modelo Explicativo del Consumo de Drogas en Jóvenes de la CAPV*. Instituto Deusto de Drogodependencias. Universidad de Deusto.
- Corona, F., y Peralta, E. (2011). Prevención de conductas de riesgo. *Rev. Med. Clin. Condes*; 22(1) 68-75.
- Cuenca, J.M. (1998). "Centro de EPA La Verneda-Sant Martí. Un pequeño milagro cotidiano". Cuadernos de Pedagogía, n.265, enero 1998, pp.33-40. Praxis. Barcelona
- Díaz, R y Sierra, M. (2008). Análisis teórico sobre prevención de drogodependencias en el marco de la educación para la salud: factores de riesgo y de protección. Acciones e Investigaciones Sociales. Zaragoza
- Elboj, C., Puigdellívol I., Soler, M., y Valls, R. (2002). Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación. Editorial Grao. Barcelona.

- Furco, A.: Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: Service and Learning. Washington DC: Corporation for national Service, 1996. Págs. 2-6.
- González-Pérez, J y Criado, M. J. (2010). *Psicología de la Educación para una enseñanza práctica*. Editorial CCS. Madrid.
- Jaussi, M.L. Luna, F. (1998). CP Ramón Bajo de Vitoria-Gasteiz. Una Comunidad de Aprendizaje”. *Cuadernos de Pedagogía*, n270, junio 1998, pp.36-44. Praxis. Barcelona.
- Mayer, R. (2002). *Psicología de la Educación. El aprendizaje de las Áreas de Conocimiento*. Pearson Prentice Hall. Madrid
- Mayer, R. (2004). *Psicología de la Educación. Enseñar para un aprendizaje significativo*. Vol. II. Pearson Prentice Hall. Madrid.
- Navarro, J.I. y Martín, C. (Coords.) (2010). *Psicología de la Educación para docentes*. Pirámide. Madrid.
- Ortega, J., Sánchez, I. (2014). Variables psicológicas implicadas en el aprendizaje: el sentido del aprendizaje. En Prados, M.M. (2014). *Manual de psicología de la educación. Para docentes de Educación Infantil y Primaria*. Pirámide. Madrid.
- Sánchez, M. (1999). La Verneda-San Martí: a school where people dare to dreams. *Harvard Educational Review*, vol. 69, n. 3, pp. 320-335. Cambridge. Harvard University.
- Serrate, R. (1998). *Ayúdale a estudiar. Las claves del éxito escolar. Una guía para padres*. Ediciones Temas de hoy. Madrid.



# **TALLER DE ARTESANÍA PARA JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: UNA INDAGACIÓN SOBRE LOS APOYOS**

**Luis Carlos Delgado**

**Elías Vived**

*Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca*

*Universidad de Zaragoza*

## **Alumnos participantes de la Facultad:**

Erika Oltra Sendra

Maria Isabel Yus Colás

## **RESUMEN**

Consideramos que, al igual que ocurre con otras áreas de aprendizaje, el desarrollo de las competencias laborales de los jóvenes con discapacidad intelectual requiere de mayores experiencias de aprendizaje. Si bien la formación profesional que reciben los jóvenes en los centros escolares constituye el eje fundamental de su itinerario formativo, el desarrollo de

programas complementarios sobre destrezas laborales puede servir para ampliar la respuesta educativa en materia de formación laboral.

Este taller de artesanía para jóvenes con discapacidad intelectual se desarrolla en el IES Pirámide (Huesca), a partir de una estrecha colaboración entre esta entidad, la Asociación Down Huesca y la Universidad de Zaragoza. El proyecto formativo del Taller de Artesanía, se contextualiza dentro de los cambios que se producen en la concepción de la discapacidad en general y de la discapacidad intelectual en particular. Autodeterminación, calidad de vida, modelo de apoyos, modelo social de la discapacidad, accesibilidad universal y diseño para todos, inclusión social, vida independiente, son algunos de los conceptos que han guiado nuestro proyecto. Tiene como referente los proyectos de vida independiente. La metodología didáctica que se plantea en la aplicación de las actividades programadas está fundamentada en el modelo didáctico mediacional, en el aprendizaje cooperativo y en el modelo de apoyos. A lo largo del desarrollo de la experiencia se plantearon fundamentalmente la restauración de muebles y la elaboración de mermeladas

Uno de los aspectos fundamentales del desarrollo de la experiencia ha consistido en valorar las funciones de los apoyos. El grupo de apoyo está formado por padres, hermanos, otros familiares de los alumnos, voluntarios, alumnado universitario (este grupo constituye el apoyo natural), profesionales de la Asociación Down Huesca, profesores del IES (este grupo constituye el apoyo profesional), adultos con discapacidad intelectual (este grupo constituye el apoyo entre iguales, que, aunque forma parte del apoyo natural, lo hemos segmentado, por el interés que tiene su colaboración). Con respecto a los estudiantes universitarios, se contó con la participación de 2 estudiantes de 2º de Grado de Magisterio. Estos estudiantes participaron a través de un proyecto de innovación docente, basado en el aprendizaje-servicio.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje servicio, formación profesional, modelo de apoyos, discapacidad intelectual, síndrome de Down, contextos no formales de aprendizaje.

## **INTRODUCCIÓN**

La formación profesional constituye un componente esencial en el itinerario formativo de todos los jóvenes, también de los jóvenes con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad intelectual. El sistema educativo ha contemplado diversas medidas para atender a las necesidades de estos jóvenes en materia de formación laboral. Una parte importante de los jóvenes con discapacidad intelectual concluyen su itinerario educativo a través de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), que constituyen el primer nivel de la formación profesional

reglada. A partir del curso 2014-15 los PCPIs se transforman en cursos de Formación Profesional Básica.

Ahora bien, consideramos que, al igual que ocurre con otras áreas de aprendizaje, el desarrollo de las competencias laborales de los jóvenes con discapacidad intelectual requiere de mayores experiencias de aprendizaje. Si bien la formación profesional que reciben los jóvenes en los centros escolares constituye el eje fundamental de su itinerario formativo, el desarrollo de programas complementarios sobre destrezas laborales puede servir para ampliar la respuesta educativa en materia de formación laboral. Es lo que se ha pretendido con la puesta en funcionamiento de un Taller de Artesanía, que se propone como actividad extraescolar y complementaria al PCPI.

Este taller se desarrolla en el IES Pirámide (Huesca), a partir de una estrecha colaboración entre esta entidad y la Asociación Down Huesca. Dicho Taller se presentó a la convocatoria del Gobierno de Aragón para desarrollar proyectos de innovación educativa con el título “Modelo de apoyos para el desarrollo de habilidades para la vida independiente (taller de artesanía para jóvenes con discapacidad intelectual)” y fue aprobado para ser realizado durante los cursos 2013-14 y 2014-15.

Por otro lado, el Taller de Artesanía se vincula al programa de Formación para la Autonomía y la Vida Independiente (FAVI, Down España, 2013). Un primer aspecto a destacar, con respecto a la formación para la autonomía y la vida independiente, es la consideración de que las habilidades sociales, la autonomía personal, el desarrollo de conductas autorreguladas, la participación social y laboral, etc. (vinculando todo ello al desarrollo de la autodeterminación de los alumnos con discapacidad intelectual) constituyen competencias fundamentales en su desarrollo como personas, de gran importancia para su preparación laboral y su posterior integración en el mercado de trabajo, para su participación en la sociedad y para el desarrollo de una vida independiente. Todas estas competencias se trabajan dentro de este programa formativo.

Esta actividad de formación laboral complementaria se centra en un Taller de Artesanía con actividades diversificadas (se han planteado las siguientes: elaboración de mermeladas y restauración de muebles) y se ampliará con otros tipos de actividades (relaciones interpersonales, seguridad e higiene en el trabajo, visitas a empresas del sector, etc.), ofreciendo a la propuesta curricular del Taller un carácter integral y globalizado. También se incorporan otros elementos innovadores: sistemas

de apoyo diversificado (apoyo profesional, apoyo natural, apoyo entre iguales), modelo didáctico mediacional, sistemas evaluativos continuados y centrados en los componentes del programa y en la estructuración de los apoyos, etc. Precisamente, los elementos innovadores del taller requieren de una intencionalidad indagatoria y de análisis, que nos permita obtener datos para verificar la eficacia de la propuesta didáctica.

Consideramos que la formación laboral debe ser parte fundamental del plan de transición a la vida adulta. Es necesario amoldar esta formación a los intereses profesionales del estudiante, a sus competencias y a las perspectivas de empleo. También consideramos que la formación deberá tener un carácter más general, centrando el interés en las competencias generales (aprender a trabajar en equipo, responsabilizarse por la tarea bien realizada, mantener el ritmo de trabajo, seguir las indicaciones de los encargados o supervisores, etc.). Nos parece también muy importante que aquellas personas que van a tener difícil el acceso al mercado de trabajo dispongan de una mayor diversificación de experiencias formativas y no se limiten a una sola línea profesional. En este sentido, con el Taller de Artesanía se amplía el repertorio formativo de los jóvenes y complementa la formación recibida en los PCPIs.

Con el Taller de Artesanía no solamente estamos pensando en ampliar y diversificar la formación profesional de los jóvenes que van a participar en él, sino que los aprendizajes laborales constituyen ingredientes fundamentales de lo que hemos venido a denominar habilidades para la vida independiente. Por tanto, consideramos estas dos vertientes en el Taller de Artesanía: a) como formación profesional no formal y complementaria, ampliando y diversificando las tareas laborales de la formación profesional reglada, proponiendo nuevos enfoques sobre apoyos (incluso podría plantearse para algunos alumnos como inicio de un itinerario formativo en las familias profesionales relacionadas con las tareas del Taller que podría tener continuación en una Formación Profesional Básica vinculada); y b) como preparación para la vida independiente (destrezas en el contexto laboral), vinculada al programa FAVI.

Con respecto a este segundo planteamiento, hay que señalar que capacitar para la vida autónoma e independiente supone plantear una orientación educativa que, iniciada en la familia, se extienda a lo largo de los años en los diferentes escenarios de aprendizaje por los que discurre la persona (centros escolares, asociaciones, centros de formación laboral, otros centros educativos, educación no formal). Dicha orientación

educativa debe incidir en el desarrollo de la autonomía y la vida independiente, en la inclusión social y en la autodeterminación. Y en el desarrollo de todos estos ámbitos van a ser necesarios apoyos profesionales y apoyos naturales (familiares, voluntarios, estudiantes...). A través de estructuras de aprendizaje servicio es posible, y así lo hemos planteado en el proyecto, la colaboración de estudiantes de magisterio que ofrecen su papel de apoyo en el desarrollo de las actividades del Taller.

## **DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO**

El proyecto formativo del Taller de Artesanía, se contextualiza dentro de los cambios que se producen en la concepción de la discapacidad en general y de la discapacidad intelectual en particular. Autodeterminación, calidad de vida, modelo de apoyos, modelo social de la discapacidad, accesibilidad universal y diseño para todos, inclusión social, vida independiente, son algunos de los conceptos que han guiado nuestro proyecto. Asimismo lo hemos vinculado con los itinerarios personalizados hacia la vida independiente. En este contexto de cambio, se exigen nuevos marcos de comprensión, nuevas actitudes hacia la discapacidad desde el respeto a las diferencias y la igualdad de oportunidades de todos los hombres y mujeres, nuevos enfoques organizacionales, nuevas prácticas profesionales y parentales. El proyecto que hemos elaborado reflexiona sobre todas estas cuestiones.

En definitiva, el proyecto se inscribe dentro de las medidas que garantizan la igualdad de oportunidades y la accesibilidad a entornos inclusivos (en el trabajo, en la vivienda, en la comunidad, en la formación). Y se plantea como una formación extraescolar y complementaria a la realizada por los alumnos en sus respectivos centros educativos. Esta formación se analizará a través de la metodología de investigación-acción. Es importante mantener reuniones periódicas de todos los agentes implicados (profesorado del Taller, profesionales de la asociación, familiares, etc.) con la finalidad de analizar el desarrollo de la experiencia e ir incorporando, en los diseños curriculares de las últimas etapas educativas, nuevos objetivos y contenidos vinculados con los nuevos conocimientos sobre discapacidad intelectual (que se deriven de esta y de otras investigaciones y prácticas), con nuevos proyectos vitales y con nuevas expectativas y nuevos planteamientos pedagógicos.

Este proyecto tiene un marcado carácter innovador y ha tratado de poner en práctica y “traducir” en actividades cotidianas la nueva conceptualización sobre discapacidad y los nuevos planteamientos sobre los proyectos de vida de las personas con síndrome de Down o con otra discapacidad intelectual. Creemos que resulta fundamental diseñar nuevos proyectos que faciliten el acceso al empleo, la participación social y la vida autónoma y que contribuyan a que los jóvenes con discapacidad intelectual puedan vivir de una manera más independiente y disfruten de la mayor calidad de vida posible en entornos inclusivos y en atención a su autodeterminación. Precisamente, la inclusión social y la autodeterminación constituyen ejes esenciales en el desarrollo del Taller de Artesanía, vinculado a la formación para la autonomía y la vida independiente.

El Taller de Artesanía tiene como referente los proyectos de vida independiente (vivienda con apoyo, empleo con apoyo, participación ciudadana, formación permanente), que se construyen a partir del Modelo de Apoyos (Luckasson y cols., 1992; Luckasson y cols., 2002; Schalock y cols., 2011). La principal aportación de este modelo consiste en modificar el modo en que las personas (profesionales, familiares, investigadores,...) conciben esa categoría diagnóstica, alejándose de identificarla exclusivamente como una característica del individuo para entenderla como un estado de funcionamiento de la persona (Verdugo, 2003). Ahora bien, este funcionamiento de la persona no depende sólo de las condiciones individuales, sino que se ve influido de una manera determinante por las oportunidades que tiene la persona para desarrollarse así como de los apoyos que se le ofrecen para facilitar tal desarrollo. Ambos aspectos, oportunidades y apoyos dependen del contexto, de la conceptualización que se tiene de la discapacidad intelectual y del modelo de intervención que se plantea con ella.

La metodología didáctica que se plantea en la aplicación de las actividades programadas está fundamentada en el modelo didáctico mediacional, en el aprendizaje cooperativo, en el enfoque globalizado, en la generalización de los aprendizajes y en el fortalecimiento del sentimiento de competencia.

### **Funciones de los apoyos**

Para Luckasson y cols. (2002) los apoyos son “recursos y estrategias cuyo objetivo es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual”. Thompson y cols. (2002)



definen a los apoyos como “recursos y estrategias que promueven los intereses y el bienestar de las personas y que tienen como resultado una mayor independencia y productividad personal, mayor participación en una sociedad interdependiente, mayor integración comunitaria y una mejor calidad de vida”.

Una implicación importante de conceptualizar la discapacidad intelectual como un estado de funcionamiento en lugar de un rasgo inherente es que se incide en la discrepancia persona-contexto. En este modelo, un desajuste entre la competencia personal y las demandas del entorno genera unas necesidades de apoyo que requieren unos determinados tipos e intensidades de apoyos individualizados. Por otro lado, como estos apoyos individualizados están basados en una planificación y aplicación reflexiva, es más probable que lleven a una mejora del funcionamiento humano y de resultados personales (Thompson y cols., 2010). Estos autores consideran que el centro de atención de los sistemas de los servicios de educación, de rehabilitación, etc., pasa a comprender a las personas por sus tipos e intensidades de necesidades de apoyo en lugar de por sus déficits.

Uno de los aspectos fundamentales del desarrollo de la experiencia ha consistido en valorar las funciones de los apoyos. En este sentido, conviene señalar que son numerosas las metodologías, las estructuras y las estrategias que facilitan el apoyo entre personas para la consecución de determinados objetivos porque constituye parte fundamental de su esencia, citaremos algunas: aprendizaje cooperativo, enfoque mediacional, cooperación interinstitucional y personal, comunidades de aprendizaje, aprendizaje tutorial, planificación centrada en la persona, aprendizaje comunitario o aprendizaje-servicio, práctica centrada en la familia, aprendizaje basado en proyectos, investigación colaborativa, etc.

Nos centraremos en dos de estas metodologías que se han utilizado en el desarrollo de la experiencia práctica del Taller de Artesanía. Nos referimos al aprendizaje cooperativo y al enfoque didáctico mediacional. Estas metodologías, que se han investigado sobradamente en entornos formales de aprendizaje, son las que se han experimentado en el entorno no formal del Taller de Artesanía.

El aprendizaje colaborativo es una estrategia didáctica que se basa en la organización de la clase en pequeños grupos donde los alumnos trabajan de forma coordinada para construir el conocimiento, solucionar problemas o tareas y desarrollar su propio aprendizaje. Esta estrategia representa un cambio desde la enseñanza centrada en el profesor a la enseñanza basada en el alumno. Los profesores que

utilizan esta estrategia no se consideran como transmisores del conocimiento sino diseñadores de experiencias intelectuales para sus estudiantes (Smith y McGregor, 1992).

Por lo que respecta al enfoque didáctico mediacional, queremos señalar que las orientaciones didácticas que han guiado la aplicación de los distintos programas y/o talleres están basadas en el trabajo de Molina y cols. (2008), que presenta un modelo didáctico validado en una muestra de alumnos con síndrome de Down. Dicho modelo ya se ha utilizado en la aplicación de distintos programas: programa de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación (Vived, 2011); programa de autodeterminación, participación social y participación laboral (Vived y cols., 2012); programa de lectura comprensiva a través de la metodología de lectura fácil (Vived y Molina, 2012).

Señalamos a continuación algunos puntos que los apoyos deben tener en cuenta a la hora de desarrollar su relación con los jóvenes participantes en el taller (hay que tener presente que los estudiantes universitarios se constituyen en apoyos a través del aprendizaje servicio):

- 1) Los apoyos deben estructurar las actividades de aprendizaje.
- 2) Todos los participantes del grupo deben comprometerse activamente a trabajar juntos para alcanzar los objetivos deseados.
- 3) La enseñanza debe ser significativa.
- 4) Fomentar y promover estrategias que faciliten la responsabilidad por el aprendizaje, la motivación por el aprendizaje, la colaboración, el desarrollo de aprendizajes estratégicos.
- 5) Promover la interdependencia positiva, que se consigue cuando los miembros del grupo perciben que están vinculados entre sí para realizar una tarea y que no pueden tener éxito a menos que cada uno de ellos lo logre.
- 6) Trabajar juntos, cara a cara, aprender con otros, favoreciendo, de esta manera, que compartan conocimientos, recursos, ayuda o apoyo.
- 7) Contribuir a desarrollar la responsabilidad individual.
- 8) Impulsar las habilidades sociales, necesarias para el buen funcionamiento y armonía del grupo, en lo referente al aprendizaje y también vinculadas a las relaciones entre los miembros.

- 9) Potenciar la autoevaluación del funcionamiento del grupo, que implica que a los jóvenes se les ofrezca la oportunidad y que sean capaces de evaluar el proceso de aprendizaje que han seguido. El proceso de autorregulación vincula el aprendizaje con el valor de la autonomía personal. Es decir, a través de la colaboración, del diálogo y de la resolución de conflictos, propios del aprendizaje cooperativo, los alumnos aprenden a evaluar sus relaciones y sus actitudes hacia el grupo y hacia las tareas, adoptando una actitud crítica que contribuye a regular su conducta.
- 10) Contribuir al desarrollo de valores fundamentales de una ética cívica democrática, como son la libertad, la solidaridad, la igualdad o el diálogo respetuoso.
- 11) Crear confianza en el joven fomentando el sentimiento de su competencia, reforzando sus logros, proyectando expectativas positivas y pidiéndole esfuerzo, atención y motivación hacia las actividades planteadas.
- 12) Enseñanza basada en la dinámica de éxito. Mostrar entusiasmo por la enseñanza, solo así conseguiremos que los alumnos manifiesten entusiasmo por aprender.

Los apoyos se vinculan con las distintas actividades relacionadas con el Taller de Artesanía. Es sobre estas actividades sobre las que los apoyos ejercen sus funciones. Los aspectos a resolver para cada persona son los siguientes: 1) en qué actividades es preciso incorporar apoyo, 2) cuál es la intensidad de apoyos que será preciso incorporar, y 3) qué tipo de apoyo será el más adecuado. En el proyecto que nos ocupa, el análisis de la relación y proporcionalidad entre distintos apoyos (profesional, natural, entre iguales) constituye un elemento fundamental de reflexión y valoración. Se trata de constatar la tipología de los apoyos, cómo deben articularse estos apoyos para desarrollar los niveles más positivos de motivación y eficacia en las tareas, qué funciones deben tener y qué formación hay que proporcionarles.

### **Actividades desarrolladas**

Las actividades que se desarrollan en el Taller de Artesanía se agrupan en los siguientes contenidos:

#### A. Curso previo de formación para los mediadores/apoyos

Previo a la puesta en funcionamiento de las actividades para los jóvenes con discapacidad intelectual se programó un curso sobre las actividades artesanales que posteriormente desarrollaron los alumnos participantes. Este curso tiene también otros dos componentes importantes: el primero vinculado a la exposición de los diferentes elementos o componentes del Taller de Artesanía; y el segundo vinculado al modelo didáctico mediacional y al aprendizaje cooperativo, por ser dos orientaciones fundamentales que guiarán la labor de los mediadores.

El curso se dirige a todos los miembros que participan como apoyo y cuya labor y función es la de mediadores en los procesos de aprendizaje. Fueron, por tanto, destinatarios del curso los familiares de los alumnos (padres, madres, hermanos, otros familiares), los estudiantes universitarios que colaboraron en la experiencia, los voluntarios, los adultos con discapacidad intelectual (que también actúan como apoyo natural), los profesionales de la Asociación Down y los profesores del IES que colaboran en el taller. El curso se realizó en las instalaciones del IES Pirámide y se llevó a cabo durante 4 horas, en dos tardes (16 h. a 18 h.). El profesorado estuvo formado por una profesora experta en artesanía y un psicólogo con experiencia en la metodología mediacional y en el modelo de apoyos.

#### B. Formación laboral: actividades artesanales

Constituye el principal contenido del taller, encaminado a desarrollar competencias laborales de los alumnos participantes. En un principio, las actividades artesanales se centraron en la restauración de muebles. Pero ya desde el inicio se consideró que podrían darse nuevas oportunidades de trabajo (p.e., artesanía del cuero, cerámica, artesanía del vidrio, etc.), en función de las oportunidades que se presenten, de las competencias del grupo para la enseñanza, de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y de la valoración sobre la salida al mercado del producto acabado. En cualquier caso, son los coordinadores del taller, con la aprobación expresa de la asamblea de los participantes en el mismo, quienes determinan las nuevas opciones artesanales.

A lo largo del desarrollo de la experiencia se plantearon fundamentalmente la restauración de muebles y la elaboración de mermeladas y, en menor medida, la impresión de imágenes en madera.

### *Restauración de muebles*

El desarrollo de las actividades artesanales en restauración de muebles se realizó en pequeños grupos cooperativos y de apoyo, de tal forma que en cada grupo participaban 2 o 3 alumnos y 2 o 3 apoyos. A cada grupo se le asignaba una tarea específica que tenía que abordar con la máxima calidad. Se planteaba un grupo para cada tarea y así se constituyeron los siguientes grupos: decapante, lijado, carcomín, pintura, acabado, asignando personas en función de las necesidades de cada grupo de tarea.

### *Elaboración de mermeladas*

A inicios del segundo trimestre, a través de una orientación de una profesora de la Escuela de Hostelería, que estaba colaborando con la Asociación Down en el desarrollo de un curso de cocina, nos iniciamos en la elaboración de mermeladas, primero de naranja y más tarde (utilizando la fruta de temporada) de mandarina, de fresa y de albaricoque. No todas las semanas se organizaba grupo para la elaboración de mermeladas, solo cuando en el almacén quedaba un pequeño número de botes, que se consumían entre los asociados de la entidad.

En la elaboración de mermeladas se planteaban dos grupos: el grupo de preparación de la fruta y limpieza y el grupo de mezcla de productos. El primero se encargaba de lavar la fruta, cortarla en pequeños trozos y pelarla si era el caso; también limpiaban las herramientas, instalaciones y utensilios utilizados, una vez finalizada la tarea. El grupo de mezcla de productos se encargaba de pesar los productos precisos, hacer la aportación adecuada de cada uno de ellos, mantenerlos en el fuego el tiempo necesario y, cuando la mermelada ya estaba en su punto, meterla en botes.

### **C. Actividades complementarias diversas**

Al objeto de complementar la propuesta formativa con actividades cuyos objetivos no estuvieran centrados tanto en tarea como en aspectos relacionales y socioafectivos, se plantearon una serie de actividades diversificadas, que se llevaban a cabo después de haber realizado las actividades artesanales.

En estas actividades complementarias participaron todos los integrantes del taller (alumnos y apoyos). Aunque inicialmente se había planteado una amplia variedad de actividades a desarrollar (danzas, bailes y coreografías; visionado de películas; escenificación de obras teatrales; lectura compartida en pequeños grupos; curso de cocina; invención de relatos; colaboración en el programa de dinamización de espacios públicos de la ciudad de Huesca; salidas a mercadillos; etc.), solamente se aplicaron de manera sistemática en el primer trimestre. En ese periodo se ejecutaron una amplia variedad de juegos de dramatización. Estas actividades se desarrollaban con una duración aproximada de una hora (de 18 a 19 h.). Con estas actividades el escenario educativo se hace más diverso, se huye de la rutinización y se fomenta lo lúdico y divertido en los procesos de aprendizaje.

Durante el segundo y tercer trimestre se redujeron estas actividades fundamentalmente por la necesidad de ampliar el horario laboral de 2 a 3 horas y no parecía conveniente incorporar una hora más. Durante este periodo se llevaron a cabo, no obstante, las siguientes actividades: encuentro con dos artesanos que nos explicaron su labor; visita a un horno artesano, localizado en el municipio de Camporrells; reuniones de todo el grupo con una frecuencia mensual al principio y más adelante bimensual, con el fin de analizar el desarrollo de las actividades, y organización de cenas (una cada trimestre, coincidiendo con el final de cada trimestre).

#### D. Fomento de proyectos emprendedores

Además de las actividades mencionadas anteriormente, se llevaron a cabo algunas actuaciones encaminadas a dar continuación a los procesos formativos, tratando de avanzar desde procesos de formación profesional a procesos de acceso al empleo. En este sentido, se pretendía desarrollar algunas acciones para fomentar el carácter emprendedor de la Asociación Down, ubicadas dentro de un proyecto integral de inserción socio-laboral, es decir, que contemple las posibilidades de acceso al empleo ordinario y también las posibilidades de promover proyectos empresariales vinculados a las actividades formativas llevadas a cabo por los alumnos. Se trataba, en definitiva, de establecer una ligazón entre los procesos formativos y los procesos de acceso al empleo.

Las acciones que se plantearon en esta dirección fueron las siguientes:

- Visita a empresas relacionadas con las actividades artesanales: visita a un horno artesano, visita a una empresa de mermeladas.
- Reuniones con responsables de Salud Pública para la obtención de permisos sanitarios encaminados a la comercialización de las mermeladas.
- Organización de reuniones para el curso siguiente con responsables de instituciones vinculadas al empleo y a proyectos empresariales (INAEM, Cámara de Comercio e Industria, FUNDESA, CEOS). La reunión con la Cámara de Comercio e Industria va orientada a mantener una jornada de trabajo con técnicos responsables del Programa PAED (Programa de Atención al Emprendedor en su Domicilio), que tiene por misión la asistencia a emprendedores, con independencia de su procedencia, que deseen crear una empresa dentro del territorio de la provincia de Huesca.

Pretendemos asesorarnos sobre líneas de futuro inmediato en el entorno de proyectos empresariales que permitan el acceso a los jóvenes trabajadores. A través de este programa y de una eficaz metodología se tratan todas las cuestiones necesarias para la puesta en marcha de una empresa y se incide en los diferentes elementos precisos para montar una empresa,

#### E. Actividades de divulgación

- Preparación de una presentación del proyecto para jornadas, congresos,... relacionados con la temática planteada.
- Preparación de un capítulo para el texto “Apoyos y discapacidad intelectual”.
- Elaboración de una memoria para entregar a la Asociación Down, al IES Pirámide, y al Departamento de Educación del Gobierno de Aragón.
- Participación en jornada de divulgación del Aprendizaje servicio, organizada por la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.

### **Orientaciones metodológicas**

Las orientaciones didácticas que van a guiar la labor de los apoyos están basadas, además de en el aprendizaje cooperativo, en el trabajo de Molina y cols.

(2008), que presenta un modelo didáctico mediacional validado en una muestra de niños con síndrome de Down. A continuación se presentan los principios didácticos que se derivan del modelo señalado y que van a servir tanto para el diseño de las actividades del taller de artesanía como para el desarrollo de las mismas; también se analizó la mediación en la interacción profesor-alumno. Se expondrá únicamente un breve resumen de dicho contenido.

### *Principios didácticos*

Los principios didácticos, que van a servir tanto para el diseño de las actividades como para el desarrollo de las mismas, se pueden concretar en los siguientes: principio de globalización, programación basada en la zona de desarrollo próximo, la mediación como estrategia de enseñanza (basada en la Experiencia de Aprendizaje Mediado), el aprendizaje cooperativo y la generalización de los aprendizajes.

### *El profesor como mediador*

El papel de mediador lo realizan no solo los profesores, sino todo el conjunto de apoyos, es decir, padres y otros familiares, personal voluntario, estudiantes de magisterio y adultos con discapacidad. Un aspecto importante de la mediación lo constituye el estilo docente mediacional, que es el modo que tiene el mediador de interactuar con los alumnos para desarrollar procesos de aprendizaje. La mediación capacita a los alumnos para aprender procesos más que contenidos de aprendizaje. A través del curso inicial y a través de charlas formales e informales con los apoyos se pretende que vayan incorporando en sus prácticas de apoyo los criterios mediacionales.

## **Organización del taller**

### *Coordinación*

El taller está coordinado por una profesora del IES Pirámide, el Orientador del centro, un representante de los familiares colaboradores y un representante de la Asociación Down Huesca. El planteamiento del Taller, así como toda nueva propuesta



se aprueba por el Equipo Directivo del IES y la Junta Directiva de la Asociación Down Huesca.

### *Organización de grupos colaborativos*

El Taller de Artesanía se organiza en grupos de 2-3 alumnos (este tamaño es orientativo, por cuanto el número de cada grupo lo establece el coordinador al inicio de cada sesión, en función de las características personales de los alumnos, la cantidad de tareas a realizar y la dificultad de las mismas). Cada grupo tiene un carácter colaborativo, de modo que se ayudan entre ellos cuando hay dificultades en algunas tareas. En cada grupo se incorporan, además, como mínimo 2 mediadores (que son profesionales de la Asociación Down, familiares, estudiantes de magisterio, voluntarios o adultos con discapacidad), todos ellos debidamente formados en las tareas artesanales y en el modelo didáctico mediacional, a través de su participación en un curso inicial de formación en mediación. Estos mediadores participan en el grupo como un miembro más, ejerciendo el papel de mediador de los aprendizajes, apoyando a los alumnos, enseñándoles las estrategias más eficaces, resolviendo las dificultades, etc. También realizan las tareas más complejas, pero con la orientación de ir dirigiendo a los jóvenes al aprendizaje de dichas tareas, una vez hayan consolidado los aprendizajes más sencillos.

### *Mediación y apoyo*

El grupo de apoyo, ya lo hemos señalado anteriormente, está formado por padres, hermanos, otros familiares de los alumnos, voluntarios, alumnado universitario de magisterio (este grupo constituye el apoyo natural), profesionales de la Asociación Down Huesca, profesores del IES (este grupo constituye el apoyo profesional), adultos con discapacidad intelectual (este grupo constituye el apoyo entre iguales, que, aunque forma parte del apoyo natural, lo hemos segmentado, por el interés que tiene su colaboración).

Han colaborado una parte importante de los padres de los jóvenes participantes (este colectivo tiene una misión importante, no solo de colaboración en el desarrollo de las competencias laborales de sus hijos, sino en las reuniones para la promoción de proyectos empresariales y para el desarrollo de estrategias de acceso al empleo). Ahora bien, no se trataba de que todos estuvieran a todas las horas, sino que

cada uno propusiera y asumiera el tiempo del que podía disponer y garantizar (1 hora a la semana, 2 horas al mes, etc.). Lo importante es que la franja horaria elegida se mantuviera cubierta a lo largo de la duración de la experiencia, y a su vez, que todos pudieran participar y entre todos puedan garantizar la presencia, en todo momento, de 4 o 5 familiares, como así ha sido. A inicios del mes de septiembre de 2013, antes de iniciar el taller de artesanía, se mantuvo una reunión con todos los padres y familiares para explicarles la experiencia programada y establecer un calendario de participación sostenida y comprometida a lo largo de los meses.

Con respecto a los estudiantes universitarios, se contó con la participación de 2 estudiantes de 2º de Grado de Magisterio que cursaban la asignatura de Procesos Evolutivos y Diversidad. Estos estudiantes participaron a través de un proyecto de innovación docente (que se presentó a la convocatoria de la Universidad de Zaragoza en materia de innovación en la docencia y que fue aprobado para desarrollarlo durante el curso 2013-14), basado en el aprendizaje-servicio.

Las profesoras del IES que participan en la experiencia lo hacen a través de un proyecto de innovación educativa, que se presentó a la convocatoria del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón. Estas profesoras están comprometidas con los itinerarios personalizados de los alumnos hacia el empleo y la vida independiente. En cuanto a los profesionales de la Asociación Down Huesca se organizaron para que en todo momento hubiera, como mínimo, tres en el desarrollo de las actividades. Estos profesionales tenían, además de las tareas propias de la mediación y los apoyos, el encargo de analizar y valorar los procesos de adquisición y aplicación de nuevas competencias profesionales (vinculadas a las diferentes tareas de formación profesional, como restauración de muebles o elaboración de mermeladas) para responder a las necesidades educativas de los alumnos y a su itinerario laboral y social. Su participación se ha desarrollado a través de metodologías de investigación-acción, de modo que los componentes innovadores de la experiencia son motivo de análisis, investigación y reflexión, entre otros aspectos, los derivados de las necesidades de adaptación de las propias prácticas profesionales en función de las características de los alumnos, las oportunidades del presente y las expectativas del futuro.

El número de apoyos participantes han sido los siguientes: padres: 7; voluntarios: 2; alumnado universitario: 2; profesionales de la Asociación Down: 3; profesores del IES: 2 (una con una mayor dedicación y la otra con colaboraciones

puntuales, aunque es necesario constatar que la colaboración de los profesores se desarrolló a través de reuniones periódicas en las que, entre otros temas, se abordaba el desarrollo de la experiencia en el taller de artesanía); adultos con discapacidad intelectual: 4. Evidentemente, no todos estos apoyos coincidían en el mismo día y, generalmente, se contaba con una participación de 7 - 10 apoyos en cada sesión.

#### *Lugar de impartición*

El programa se desarrolla en las instalaciones del IES Pirámide, en un taller con espacios polivalentes en los que se imparte el PCPI sobre servicios de atención domiciliaria, en horario de mañanas.

#### *Temporalidad y duración*

El curso de formación para medidores se desarrolló en la última semana de septiembre. Las actividades del taller con los alumnos comenzaron en la segunda semana de octubre. A mediados de septiembre se tuvo una reunión con todos los padres de los alumnos potenciales del curso, escolarizados en el IES Pirámide, para explicarles los diferentes contenidos del Taller de Artesanía, así como el papel que, como padres, pueden desarrollar.

Durante el mes de septiembre se programaron todas las actividades planteadas y se concretaron todos los elementos precisos para llevar a cabo la experiencia con expectativas razonables de éxito.

La duración del Taller de Artesanía, durante la primera fase (curso 2013-14) se extendió entre octubre (2ª semana) y junio (3ª semana). Se utilizó una tarde a la semana (la tarde de los jueves). El horario fue de 16 h. a 19 h. (2 horas para la actividad laboral y 1 h. para actividades complementarias, cuando era el caso; si no había actividades complementarias, 3 horas de actividad laboral). El hecho de ampliar la actividad laboral a 3 horas tenía como finalidad la de incidir en un aspecto fundamental de las competencias laborales como es el esfuerzo personal y su sostenibilidad en el tiempo.

#### **Jóvenes participantes**

La muestra está formada por 9 jóvenes con discapacidad intelectual, 5 de ellos son jóvenes con síndrome de Down. Las edades de los alumnos oscilan entre 17 y 20 años. Todos los participantes en el Taller son alumnos del IES Pirámide y se encuentran escolarizados en el PCPI que tiene programado el IES sobre Auxiliar de Limpieza y Empleo Doméstico. Con el Taller se pretende diversificar, complementar y ampliar la formación profesional que se desarrolla en contextos formales de aprendizaje. Todos los alumnos pertenecían a la Asociación Down.

## **Evaluación**

Se utilizó un cuestionario de valoración del taller de artesanía, que consta de 8 ítems a través de los cuales los jóvenes participantes valoran diversos aspectos del taller. Los ítems están vinculados con la motivación hacia el taller de los jóvenes, su actitud hacia el taller, la relación con los compañeros, la relación con los apoyos, la utilidad de los aprendizajes, su comportamiento y la valoración general del taller.

Este cuestionario de valoración del taller de artesanía se pasó a los jóvenes a partir de una entrevista estructurada individualizada en la que se les preguntaba por distintos aspectos del Taller de Artesanía. Al objeto de facilitar sus respuestas con respecto a los ítems del cuestionario, se les ofrecía la relación de respuestas posibles para cada uno de ellos, de modo que señalaran la que mejor se adecuaba a su posición. De esta manera los jóvenes tenían una información verbal y escrita, para que la selección fuera más sencilla. El análisis de los datos se llevó a cabo a través de un análisis estadístico de frecuencia de respuesta.

## **RESULTADOS**

### *Resultados del cuestionario de valoración del Taller*

El resultado obtenido con este cuestionario, en cada uno de los ítems, es el siguiente:

a. ¿Qué te han parecido las actividades que has realizado en el Taller de Artesanía?

<b>Respuesta</b>	<b>Frecuencia</b>
Nada interesantes	
Poco interesantes	

Algo interesantes	1
Bastante interesantes	2
Muy interesantes	6

b. A lo largo de estos meses que ha durado el Taller de Artesanía, ¿cuál de las siguientes respuestas define mejor tu actitud? (¿Te apetecía ir al Taller todas las semanas?)

Respuesta	Frecuencia
No me apetecía nada ir al Taller	
Me apetecía poco ir al Taller	
Me apetecía algo ir al Taller	
Me apetecía bastante ir al Taller	5
Me apetecía mucho ir al Taller	4

c. ¿Cómo ha sido tu relación con los compañeros/as?

Respuesta	Frecuencia
Muy mala	
Mala	
Regular	1
Buena	2
Muy buena	6

d. ¿Cómo ha sido tu relación con los apoyos?

Respuesta	Frecuencia
Muy mala	
Mala	

Regular	1
Buena	1
Muy buena	7

e. Consideras que esta experiencia te ha servido para....

<b>Respuesta</b>	<b>Frecuencia</b>
No aprender nada relacionado con la restauración de muebles y la elaboración de mermeladas	
Aprender pocas cosas relacionadas con la restauración de muebles y la elaboración de mermeladas	1
Aprender algunas cosas relacionadas con la restauración de muebles y la elaboración de mermeladas	
Aprender bastantes cosas relacionadas con la restauración de muebles y la elaboración de mermeladas	4
Aprender muchas cosas relacionadas con la restauración de muebles y la elaboración de mermeladas	4

f. ¿Qué te ha parecido tu comportamiento en el Taller?

<b>Respuesta</b>	<b>Frecuencia</b>
Muy negativo	

Bastante negativo	1
Algo positivo	
Bastante positivo	3
Muy positivo	5

g. En general, ¿cómo valorarías el desarrollo del Taller?

Respuesta	Frecuencia
Muy mal	
Mal	
Regular	1
Bien	3
Muy bien	5

h. ¿Volverás a participar en el Taller al curso siguiente?

Respuesta	Frecuencia
No	
No sé	
Sí	9

Como puede observarse, las respuestas han sido positivas en todos los ítems, de manera generalizada, con una valoración del taller de buena o muy buena por parte de los jóvenes participantes. Tan solo ha habido un joven con respuestas focalizadas en la categoría de regular; esta persona suele manifestar respuestas negativas cuando se le pregunta por muchas cuestiones, con un afán provocador y esta actitud se mantiene así desde hace algún tiempo, con serias dificultades para su modificación. Sin duda es esta la actitud que entendemos ha mantenido en varias respuestas a los ítems que se le planteaban.

### *Resultados de la valoración en las reuniones de seguimiento*

Nos ha parecido oportuno señalar algunos datos sobre determinadas variables de las que disponemos de información, y que son significativos del desarrollo de la experiencia. Estos datos se han obtenido en las reuniones de seguimiento y autorregulación que se realizaban con una frecuencia aproximadamente bimensual. En estas reuniones participaban tanto los jóvenes como los apoyos y se analizaba el desarrollo de la experiencia. En las dos últimas (realizadas a inicios de mayo y finales de junio de 2015) se incorporaron algunas variables valorativas: motivación e interés hacia el taller, nivel de satisfacción que producía y desarrollo de las competencias laborales.

#### - Motivación de los participantes:

El grado de motivación de los jóvenes se ha valorado a través de la observación sobre su constancia en las sesiones a lo largo de los meses y también a través del cuestionario de valoración del taller (que hemos analizado anteriormente) y a través de sus expresiones sobre su interés por las actividades y por participar en el taller realizadas en las reuniones de seguimiento. En cuanto a la presencia de los jóvenes en el taller, ha constituido una señal extraordinaria de su motivación el alto nivel de su constancia semanal, habiendo sido esta constancia superior al 90% en todos los casos, en varios e los jóvenes el 100%. Por lo que respecta a su verbalización en las reuniones de seguimiento sus valoraciones fueron positivas y todos los jóvenes manifestaron expresiones de interés alto por las tareas que se desarrollaban en el taller. Ni un solo caso ha habido que manifestara cansancio, desinterés o aburrimiento.

Habría que indicar algo similar con respecto a los apoyos. No solamente han mantenido una gran constancia en su participación, sino que sus verbalizaciones hacían referencia a una gran motivación por seguir con el proyecto, valorando muy positivamente la experiencia.

#### - Satisfacción de los participantes:

En la última reunión de seguimiento también se preguntó sobre su nivel de satisfacción con respecto al taller, situándose su respuesta entre muy satisfecho (7) y bastante satisfecho (2), siendo las categorías de respuesta las siguientes: muy



satisfecho, bastante satisfecho, algo satisfecho, poco satisfecho y muy poco satisfecho.

- Desarrollo de competencias laborales:

Esta cuestión constituía uno de los objetivos clave de esta experiencia; en las reuniones de seguimiento y especialmente en las dos últimas, en las que se valoraban determinados aspectos de la experiencia se planteó el efecto del Taller de Artesanía en las habilidades laborales de los jóvenes participantes. Todos los jóvenes valoraban que habían aprendido a trabajar y que se encontraban satisfechos con su aprendizaje. En la misma dirección se manifestaron los apoyos (técnicos, familiares, estudiantes de magisterio y voluntarios), quienes valoraron positivamente la evolución de los jóvenes, especialmente en su disposición al trabajo y el respeto de normas y procedimientos.

- Eficacia de los enfoques metodológicos planteados:

Los métodos de trabajo estaban basados en tres enfoques básicos: el modelo de apoyos, el modelo didáctico mediacional y la estructuración en grupos cooperativos. Esta era una cuestión importante que se pretendía valorar y se ha puesto de manifiesto, a lo largo de la experiencia, que este “paquete” metodológico tiene una eficacia notable en el desarrollo de las competencias profesionales. Un aspecto clave ha sido la configuración de los apoyos, estableciendo diversas variaciones a lo largo de la experiencia. En general, los grupos se planteaban de modo equilibrado, es decir, el mismo número de jóvenes que de apoyos para cada actividad. Esta circunstancia permitía una adecuada personalización y mediación en el desempeño de las tareas. Ahora bien, la configuración de los apoyos variaba: un padre/madre y un profesional, o un padre/madre y un voluntario, etc. Por otro lado, tratamos de que los apoyos continuaran un tiempo determinado con los jóvenes (un mes aproximadamente), y pasado el mismo, cambiar de apoyos. De este modo los grupos variaban y cada uno se acostumbraba a trabajar con todos los miembros del grupo.

Es de destacar el proceso de generalización que se dio de estos enfoques metodológicos hacia un curso de cocina, que se llevó a cabo entre la última semana de enero y la primera semana de junio de 2014. En efecto, dicho curso se organizó en la Escuela de Hostelería de Huesca y en él participaron 20 jóvenes con una nutrida

conurrencia de apoyos (entre 10 y 12 en cada sesión). El planteamiento metodológico que se había establecido en el taller de artesanía se propuso en el curso de cocina y tuvo también una valoración muy positiva.

#### *Satisfacción alumnos de Magisterio de la experiencia de aprendizaje servicio*

Se evaluó la satisfacción y logro subjetivo obtenido por los alumnos de Magisterio a través de una serie de indicadores recogidos en un cuestionario. La satisfacción de ambas alumnas y el logro percibido con la realización del proyecto se encuentra a un nivel alto en todos los indicadores, oscilando sus respuestas entre la puntuación más alta posible (en la gran mayoría de los ítems) y la segunda puntuación más alta posible en algunos de los indicadores.

Además, los alumnos declararon por escrito sobre la experiencia del proyecto:

- Haber aplicado los contenidos aprendidos en el curso a través del servicio, tanto en la evaluación como en la intervención con los alumnos de discapacidad intelectual.
- Que la experiencia mejoró su formación académica, al trabajar de una manera interactiva y formativa.
- Que aumentó su nivel de motivación hacia el aprendizaje y la profesión.

#### *Resultados sobre los productos elaborados:*

Las dos actividades que se desarrollaron durante el periodo establecido fueron la restauración de muebles y la elaboración de mermeladas. A continuación se ofrecen los datos de la producción obtenida:

Restauración de muebles: 15 sillas, 4 mesas, 3 mesillas, 2 armarios, 4 sillones.

Elaboración de mermeladas: 150 botes de mermelada de naranja, 110 botes de mermelada de mandarina, 60 botes de mermelada de fresa, 180 botes de mermelada de albaricoque, 30 botes de mermelada de tomate.

Además de las actividades anteriores, también se hicieron otras tareas, de menor intensidad y que respondían a pedidos que nos llegaban: a) impresión de imágenes en madera (se realizaron algunas impresiones de imágenes en maderas de

tamaño DIN A 4, aunque en esta actividad nos encontramos todavía en una fase preliminar de aprendizaje de procesos); b) encuadernación de 200 libretas; c) elaboración de varios dibujos para una exposición.

## **ALGUNAS CONCLUSIONES**

A. Con respecto al modelo de apoyos, es preciso destacar la potencialidad de este enfoque sobre la discapacidad intelectual, permitiendo diferentes aplicaciones a realidades variadas. En el desarrollo del taller de artesanía hemos constatado la importancia de configurar sistemas de apoyos diversos (profesionales, naturales, entre iguales) para promover diversas competencias profesionales en los alumnos con discapacidad intelectual.

B. Con respecto a los grupos cooperativos, consideramos que esta estructura de aprendizaje incide positivamente no solo en el desarrollo de actitudes, destrezas y conocimientos sobre las tareas que se plantean, sino que es una buena fórmula para incidir en los ámbitos socioafectivos del grupo.

C. Con respecto al apoyo intersistitucional y a la cooperación entre los centros escolares y las asociaciones, hay que tener en cuenta que es preciso desarrollar mecanismos de colaboración entre ambas entidades para ofrecer una respuesta educativa integral y coordinada, centrada en la satisfacción de las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad intelectual y coherente con los nuevos conocimientos y conceptos sobre discapacidad en general y discapacidad intelectual en particular. Un aspecto clave que ha facilitado la innovación educativa en este proyecto es la cooperación interinstitucional. Así, la cooperación de la Asociación Down Huesca con el IES Pirámide y con la Universidad de Zaragoza ha sido necesaria para un desarrollo eficaz de la experiencia.

D. Con respecto a los apoyos, estos son necesarios para poder personalizar los procesos de mediación y para permitir que los jóvenes se entusiasmen por el trabajo y aprendan estrategias eficaces en el desempeño de su tareas. El papel de los voluntarios expertos ha sido vital, con ellos el grupo ha crecido en seguridad y

confianza en sus posibilidades, a partir de los primeros pasos que nos alientan y muestran las personas colaboradoras, expertas en las distintas líneas productivas que hemos señalado. Otro grupo de apoyo especialmente importante es el grupo de estudiantes de Magisterio, que, en la construcción de sus propias competencias, apoyan a jóvenes con dificultades en sus aprendizajes y experimentan situaciones de innovación e indagación, de valores y cooperación y de compromiso, tan precisos en su desarrollo futuro profesional. El modelo de aprendizaje servicio se plantea como muy eficaz para permitir la conexión de estos estudiantes con las organizaciones y centros que desarrollan proyectos innovadores que dan respuesta a necesidades de colectivos vulnerables.

E. Sobre los apoyos en la formación profesional: Esta experiencia nos ofrece conocimientos que podrían incorporarse, con los mecanismos de adaptación adecuados, a los diseños curriculares de las últimas etapas educativas, especialmente a la formación profesional. Se trata de plantear nuevos objetivos y contenidos vinculados con los nuevos conocimientos sobre discapacidad intelectual (que se deriven de esta y de otras investigaciones y prácticas), con nuevos proyectos vitales y con nuevas expectativas y nuevos planteamientos pedagógicos.

El ámbito de los apoyos ha sido objeto de análisis. El modelo de apoyos propuesto se basa en un enfoque ecológico para comprender la conducta, y se dirige a evaluar la discrepancia entre las capacidades y habilidades de los jóvenes y los requerimientos y demandas que se necesitan para funcionar en el Taller de Artesanía. A la hora de pensar en los apoyos, no se deben identificar estos exclusivamente con los servicios; se debe pensar tanto en los apoyos naturales posibles como en los que se basan en servicios educativos, sociales o laborales. La naturaleza de los apoyos es muy variada y se puede partir del propio individuo, pasando por la familia y amigos, después por los apoyos informales, los servicios generales, hasta llegar a los servicios especializados.

F. Con respecto a la colaboración de las familias, es preciso destacar la participación de los padres en una red coordinada para facilitar la generalización de aprendizajes y la consolidación de actitudes positivas hacia el trabajo.

G. Sobre perspectivas futuras: En base a las conclusiones anteriores, y también porque el proyecto de innovación educativa se ha planteado para dos cursos, hemos considerado muy conveniente seguir desarrollando el taller de artesanía en las líneas de actividad que se han desarrollado el curso pasado (restauración de muebles, elaboración de mermeladas). Y se continuará el proceso formativo a través de la estructura de enseñanza denominada Escuela Taller, ya fuera del sistema educativo reglado. Evidentemente, con el mismo sentir que se ha mantenido este curso pasado, si se nos propone alguna nueva actividad que cumple, al menos, estos tres criterios (viabilidad técnica por parte del grupo para una realización eficaz y de calidad, viabilidad de salida al mercado de los resultados de dicha actividad, viabilidad económica) se analizará la pertinencia de incorporar nuevas líneas productivas, teniendo siempre presente que nos encontramos en una fase de formación laboral, aunque con una fuerte orientación al empleo.

Nos encontramos en una fase inicial de implantación del Taller de Artesanía y en el desarrollo de la experiencia trataremos de valorar los diferentes contenidos del taller con el cuestionario de estándares de calidad, especialmente lo concerniente a la evaluación de los apoyos necesarios y a la planificación de los mismos en el aprendizaje y desarrollo de las destrezas laborales. Este será un ámbito importante de análisis e investigación en esta experiencia, que nos permitirá obtener datos y conocimientos sobre cómo modular los apoyos para que los procesos de aprendizaje se desarrollen de la forma más coherente y eficaz.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- DOWN ESPAÑA (2013). *Formación para la autonomía y la vida independiente. Guía General*. Madrid: DOWN ESPAÑA
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W.H.E., Coulter, D. L., Craig, E.M., Reeve, A., y cols. (1992). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports*. Washington, D. C.: American Association on Mental Retardation.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A. y cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports* (10ª edición). Madrid: Alianza Editorial. (Traducción al castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro, 2004).

- Molina, S., Alves, A. y Vived, E. (2008). *Programa para el desarrollo de habilidades básicas en alumnos con síndrome de Down*. Zaragoza: PUZ.
- Schalock, R.L., Borthwick-Duffy, S.A., Bradley, V.J., Buntinx, W.H.E, Coulter, D., Craig, E.M. y cols. (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyos* (11ª edición). Madrid: Alianza.
- Smith, B. L. y MacGregor, J. T. (1992). What is collaborative learning? En Goodsell, A. S., Maher, M. R. y Tinto, V. (Eds.), *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*.
- Thompson, J.R. y cols. (2002). Integrating supports in assessment and planning. *Mental Retardation*, nº 40.
- Thompson, J.R., Bradley, V.J., Buntinx, W.H.E., Schalock, R.L., Shogren, K.A. Snell, M.E., Wehmeyer, M.L. y cols. (2009). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 2010. Vol. 41 (1), nº 233.
- Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, H. y cols. (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*. Vol 41 (1), nº 233.
- Verdugo, M.A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero*, Vol. 25 (3).
- Verdugo, M.A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Hurés (Coords.), *Investigación, innovación y cambio*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Vived, E. (2011). *Habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Vived, E. y Molina, S. (2012). *Lectura Fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Vived, E., Carda, J., Royo, M. y Betbese, E. (2012). *Autodeterminación, participación social y participación laboral*. Zaragoza: Mira Editores.



**DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRASVERSALES Y  
ESPECÍFICAS DEL GRADO DE MAGISTERIO A TRAVÉS  
DEL CURSO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.  
METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE SERVICIO.**

**Marta Liesa Orús**

**Sandra Vázquez Toledo**

**M<sup>a</sup>. Pilar Otaí Piedrafita**

## **RESUMEN**

En este estudio implementamos un programa formativo, apoyándonos en la metodología de aprendizaje servicio, para completar la formación en atención a la diversidad de los alumnos del Grado de Magisterio.

Planteamos una investigación cuasiexperimental pretest-postest con grupo de control no equivalente, la muestra son los alumnos de segundo de Magisterio del curso 2012-2013.

Nuestra hipótesis de trabajo es que aquellos alumnos con mayor formación en atención a la diversidad, van a tener actitudes más favorables a la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad.

## **PALABRAS CLAVE**

Educación inclusiva, actitud del estudiante, aprendizaje en servicio, atención a la diversidad

## **INTRODUCCIÓN**

En esta investigación se plantea implementar un programa apoyándonos en la metodología de aprendizaje servicio, para completar la formación en atención a la diversidad de los alumnos del Grado de Magisterio en Educación Infantil y en Educación Primaria en la Universidad de Zaragoza, a través de acciones formativas optativas y voluntarias, pues consideramos que dicha formación es escasa.

Para ello hemos diseñado un seminario teórico práctico titulado “Seminario de Atención a la Diversidad”, con una duración de cincuenta horas, diez horas de formación teórica y cuarenta horas prácticas de convivencia con niños y jóvenes con discapacidad en diferentes escenarios de inclusión social de la ciudad de Huesca. Este seminario se está implementando en el curso actual.

Pensamos que con estas experiencias se favorecerá un cambio de actitud positiva por parte de los futuros maestros, y que esto repercutirá luego en una escuela más inclusiva y en general, en una sociedad mucho más integradora, con mayor capacidad para ofrecer a las personas con discapacidad entornos que favorezcan su autodeterminación, su vida independiente y en definitiva una mayor calidad de vida.



## REVISIÓN DE INVESTIGACIONES

La investigación más prolífica sobre los factores que influyen en la actitud de los maestros hacia la integración de las personas con discapacidad aparece a partir de los años setenta en el ámbito anglosajón, gracias a la influencia del Informe Warnock y el concepto de normalización e integración. En España, es a partir de los años 80, cuando se empieza a trabajar en el ámbito de la evaluación y el cambio de actitudes.

El interés por el tema radica en que las actitudes de los profesores tienen un efecto importante no sólo en el desarrollo del autoconcepto del propio sujeto con discapacidad, sino también en su proceso de socialización, de integración y actualmente de inclusión. “Estas actitudes cuando son negativas, constituyen una de las principales barreras en la integración social de este colectivo” (Flórez, M<sup>a</sup>.A.; León Aguado, A. y Alcedo, M<sup>a</sup>.A., 2009, 85).

En este sentido podemos citar las aportaciones de Pelechano (1990) y Pelechano y otros (1991), (1994) en las que se muestra la eficacia de la evaluación de las actitudes ante la integración de discapacitados visuales como paso previo a su integración. Similares aportaciones encontramos en Dendra, Durán y Verdugo (1991) referidas a la integración de escolares con necesidades educativas especiales, en Gómez e Infante (2004) que estudian las actitudes de estudiantes universitarios hacia personas con discapacidad y minorías étnicas y en Arias (1994), Sáenz (1990) y Verdugo, Arias y Jenaro (1994) alusivas a la integración de discapacitados en general.

A pesar de su importancia, no es frecuente que las actitudes sean tenidas en cuenta en los currículos y proyectos docentes destinados a estudiantes que una vez egresados serán profesionales de la docencia. Así, Verdugo, Jenaro y Arias (1995) señalan que: “a pesar de la importancia primordial de las actitudes hacia las personas con discapacidad para lograr una integración social real, todavía son pocos los centros e instituciones que incluyen, como parte importante de su quehacer profesional, actividades, objetivos y contenidos dirigidos a evaluar y mejorar las actitudes” (p. 125).

Sin embargo, en la actualidad existen numerosas técnicas e instrumentos para la valoración y cambio de las actitudes. Entre estos trabajos destacan los de Verdugo, Jenaro y Arias (1995) que desarrollaron una “Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad” (EAPD). Ésta incluye una forma G (general) con la que pueden valorarse las actitudes frente a personas afectadas de cualquier discapacidad, y formas específicas de esta misma escala para la valoración de actitudes ante

personas con discapacidad física, sensorial y mental, destinadas tanto a adolescentes como a adultos.

Flórez, M<sup>a</sup>.A.; León Aguado, A. y Alcedo, M<sup>a</sup>.A, (2009), hacen una revisión de varios programas diseñados para el cambio de actitudes hacia personas con discapacidad desde los años 70 a la actualidad, y hemos podido observar como la mayor parte de los programas utilizan como estrategia más frecuente para desarrollar actitudes positivas hacia las personas con discapacidad, el contacto directo con las personas con discapacidad, la formación o la combinación de las dos técnicas.

El contacto con personas con discapacidad, es una técnica que se basa en el contacto programado que puede ser dentro de la escuela o fuera de ella, en actividades formativas o de ocio, como salidas, excursiones, etc. La mayoría de investigaciones muestran que el contacto es una técnica potente para provocar el cambio hacia actitudes más positivas. Las puntuaciones en el grupo experimental mejoran respecto al grupo control y adquieren significación estadística en los análisis inter e intragrupo. Se recomienda que dicho contacto sea muy estructurado, es decir que el tipo de actividad, el momento y el lugar de contacto estén previamente planificados. Investigaciones que han ratificado esto han sido:

- Evans en 1976 hizo un estudio con una muestra de sesenta estudiantes universitarios, dónde analizaba dos grupos de estudiantes, uno que realizaba contactos estructurados con personas con discapacidad visual y otros que también realizaban contactos pero estos no eran estructurados, los resultados fueron que hubo cambios positivos en el grupo de contactos estructurados y no en el otro.

- Craig en 1988, también analizó en un estudio con una muestra de 34 estudiantes universitarios, el contacto de estos con chicos con paraplejia, pasó luego una escala tipo Likert en dos momentos pretest-postest y se observó un cambio positivo de actitudes en el grupo experimental.

- Avramidis, E. y Norwich, B. (2004), hacen una revisión exhaustiva sobre la actitud de los profesores de educación general no especialistas ante la integración y la inclusión y analizan los diferentes factores que podrían influir sobre la formación de estas actitudes, uno de estos factores es el contacto directo con alumnos con necesidades educativas especiales.

- Hay un estudio también realizado con estudiantes de magisterio dónde se analizan las actitudes positivas hacia la diversidad y la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. Es únicamente un estudio descriptivo que

demuestra que tras pasar un cuestionario a los estudiantes se confirman algunas actitudes negativas hacia la integración, la inclusión y la diversidad basadas en la teoría y el modelo del déficit. Los autores proponen cambios metodológicos en la formación de los maestros basados en la información extra y las prácticas y experiencias vinculadas a la educación especial. (Sales, A.; Moliner, O. y Sanchiz, M<sup>a</sup>.L., 2001).

- Otro estudio reciente se ha realizado en la Universidad de Sevilla con una muestra de 498 estudiantes de diferentes titulaciones todas ellas relacionadas con la educación: Magisterio, Psicopedagogía, Educación Especial, Psicología, etc. Se les pasa la misma escala que utilizamos nosotros en este estudio, para analizar la actitud hacia las personas con discapacidad, el resultado más importante al que han llegado ha sido que aquellos estudiantes que tienen contacto con personas con discapacidad en su vida tienen una actitud más positiva hacia ellas. (Moreno, F.; Rodríguez, I.; Saldaña, D. y Aguilera, A., 2006).

Otra técnica que ha tenido efectos positivos en el cambio de actitudes hacia la inclusión social de las personas con discapacidad ha sido la formación variada acerca de cuestiones relacionadas con el ámbito de la discapacidad. Esta información se puede ofrecer al grupo experimental de manera directa (a través de las mismas personas con discapacidad, o expertos en el tema), de manera indirecta (películas, libros, documentales, etc.). Es bueno que esta técnica vaya acompañada de la discusión guiada a lo largo de todo el programa por el experto que aporta la información. Hay numerosos estudios de cómo influye esta técnica de manera muy positiva en la actitud de los estudiantes de primaria, pero pocos en relación a cómo influye en los estudiantes universitarios. Hemos encontrado un estudio de Lazar, Orpet y Demos (1976) que utilizaron esta técnica con un grupo de 20 estudiantes de Máster Universitario, dándoles información a través de conferencias y lecturas. Aquí si que se observó una mejora de actitudes hacia las personas con discapacidad al pasar una escala Likert antes y después del tratamiento formativo.

La técnica que parece que en las investigaciones realizadas ha obtenido mejores resultados en la modificación de actitudes positivas hacia la inclusión de las personas con discapacidad es la que nosotros estamos utilizando en esta investigación, que se podría denominar “la información más el contacto”, es la combinación de las dos técnicas anteriormente expuestas y parecen ser la técnica más eficaz. Hay un estudio de Skrtic, Clark y White realizado en 1982, con una muestra de 109 alumnos de magisterio divididos en dos grupos, uno recibió

información sobre personas con discapacidad visual, y otro grupo recibió información más contacto directo con personas con discapacidad visual y los resultados es que mejoraron las actitudes hacia los discapacitados en ambos grupos, pero hubo más ganancia en el grupo en el que se utilizó la técnica de información más contacto.

## **DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO**

Nuestra experiencia tiene dos objetivos claros: por un lado formar maestros competentes para trabajar en escuelas inclusivas, y por otro mejorar la calidad de vida de las personas con necesidades educativas especiales ayudando a su inclusión educativa y social. Para llevar a cabo estos dos objetivos hemos diseñado unos escenarios que hemos denominado de inclusión social, que constituyen para nuestros estudiantes una experiencia de aprendizaje servicio.

El aprendizaje servicio incluye propuestas pedagógicas que intentan ayudar a disminuir las necesidades sociales existentes mejorando la calidad de vida de la comunidad. Es decir, en nuestro caso, supone el desarrollo de propuestas que favorezcan la inclusión social y la participación ciudadana de personas con necesidades educativas especiales, que es uno de los objetivos básicos para conseguir desarrollar en ellos una calidad de vida razonable. Como ciudadanos tienen el derecho de participar en su comunidad, haciendo que los entornos sociales sean accesibles.

Pero la situación actual está todavía muy lejana de esa concepción. Es preciso abrir nuevas vías de actuación que incidan en los entornos y que permitan aminorar la distancia entre la actual situación y la que deseáramos para ellos, centrada en el respeto a la diferencia, en la aceptación, la adaptabilidad de los entornos y la accesibilidad. Es preciso, por tanto, indagar y definir nuevos escenarios que faciliten la inclusión social de las personas con discapacidad para mejorar la calidad de vida de estas personas.

Una vez detectada la necesidad social, y ligada a la obligación de la Universidad de tender al bien común y favorecer la inclusión social de todos los ciudadanos, vinculamos dicho objetivo a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y a competencias que deberían adquirir nuestros estudiantes en las diferentes asignaturas de la titulación de Maestro.

### **Estrategias para modificar actitudes.**

1. Contacto con personas con discapacidad: esta técnica consiste en un contacto programado y estructurado con personas con algún tipo de discapacidad, a través de excursiones, salidas, juegos, vivienda, piscina, ocio, etc. diferentes estudios muestran que el contacto directo es una técnica válida y útil.
2. Información. A través de esta técnica se aporta información variada acerca de cuestiones relacionadas con el ámbito de la discapacidad. Esta información se la proporcionamos a través de charlas impartidas por profesionales que están trabajando directamente con personas con discapacidad o por las personas con discapacidad directamente, o a través de materiales variados: vídeos, libros, artículos, películas, documentales, etc. Nosotros “como expertos” utilizamos estas técnicas favoreciendo posteriormente la discusión del grupo o bien la resolución de una serie de tareas a través del trabajo en grupos cooperativos.
3. Trabajo cooperativo. Entre estudiantes de magisterio y personas con discapacidad. Estas estrategias se ponen en marcha en una serie de escenarios diseñados para mejorar la formación inicial y las actitudes de los estudiantes de magisterio hacia la discapacidad y para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. En este estudio sólo pretendemos analizar las variables relacionadas con los estudiantes de magisterio.

Los escenarios de inclusión social que hemos diseñado dentro del Seminario de Atención a la Diversidad (tiene su origen en el Seminario de Educación Especial), son:

- Escenario de elaboración de material didáctico y creación literaria.
- Escenario programa de radio.
- Escenario proyecto vida independiente.
- Prácticas dentro del seminario de educación especial tradicional.

Los estudiantes pasan por todos estos escenarios, estando diez horas en cada uno de ellos, después de recibir una formación teórica inicial.

### **Planteamiento del problema.**

Tras una breve introducción teórica, el problema queda definido de la siguiente forma:

*“La formación en atención a la diversidad de los estudiantes de magisterio es muy escasa y esto puede influir en su actitud hacia la inclusión educativa y social de las personas con discapacidad.”*

Basándonos en la fundamentación teórica, la manera de mejorar su formación y actitudes es con un programa de “Formación+Contacto”

## **Objetivos de investigación.**

### *Objetivo General*

- ⇒ Valorar la incidencia del programa Seminario de Atención a la Diversidad, a través de la estrategia de “Formación+Contacto” en las actitudes de los estudiantes de magisterio y en la mejora de su formación inicial en relación con la inclusión educativa y social de las personas con discapacidad.

### *Objetivos Específicos*

- ⇒ Analizar las actitudes de los estudiantes de Magisterio hacia la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad antes y después del programa.
- ⇒ Analizar la formación hacia la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad en dos grupos de estudiantes de Magisterio, una vez hayan participado uno de los grupos en los diferentes escenarios inclusivos.
- ⇒ Analizar, interpretar y explicar los resultados obtenidos en las pruebas pretest, postest y durante la implementación del programa

## **Formulación de la hipótesis.**

Hipótesis: *“Si implementamos metodologías didácticas (aprendizaje servicio) adecuadas y facilitamos que los estudiantes participen en escenarios de aprendizaje inclusivos para el desarrollo de actitudes favorables a la inclusión educativa y social y para mejorar su formación inicial, constataremos cambios significativos en dichas actitudes y en sus resultados formativos en la asignatura de Atención a la diversidad del Grado de Educación Primaria y en la asignatura de Dificultades de Aprendizaje y Trastornos de Desarrollo del Grado de Educación Infantil”*

## **Definición de las variables de investigación.**

En función del tipo de diseño, hablaremos de variables dependientes e independientes, o sólo de variables del estudio. En nuestro caso, tal y como se explica en el siguiente apartado sobre el Diseño de la Investigación, planteamos un diseño cuasi-experimental, en el que habrá manipulación de variables independientes y se medirán los efectos en las variables dependientes.

La hipótesis hace referencia a la manipulación o variación de una variable, que será la principal *Variable Independiente* de la investigación y que tiene que ver con la participación en el seminario “Atención a la diversidad”. Por lo tanto la variable Independiente de la investigación es la siguiente:

1. La *Variable Independiente* del estudio es la “*participación en el Seminario de Atención a la Diversidad*”.

Y la hipótesis planteada anteriormente hace referencia a la medida de dos variables diferenciadas, que son las dos variables dependientes de la investigación:

1. La primera *Variable Dependiente* del estudio es “*el nivel de incremento de la actitud de los estudiantes hacia la inclusión social de las personas con discapacidad*”.
2. La segunda *Variable Dependiente* del estudio es “*el nivel de incremento de la formación inicial de los estudiantes en los resultados de la asignatura de Atención a la Diversidad y en los resultados de la asignatura de Dificultades de Aprendizaje y Trastornos de Desarrollo*”.

Un tema central en investigación es el *control de las variables extrañas*. En el apartado siguiente, al hablar del Diseño de la Investigación, se comenta la forma en que se ha procurado controlar el mayor número posible de variables extrañas que puedan influir en los valores de la Variable Dependiente.

#### **Diseño de investigación.**

El paradigma en el que se apoya nuestra investigación, es el paradigma positivista, que ha sido el tradicionalmente dominante en la investigación en educación (Del Río, 2003) y en la educación especial (Molina, 2003).

El propósito de la investigación se encamina a la explicación, el control, la comprobación y la predicción de los fenómenos educativos. Al investigador lo que le interesa es el conocimiento observable, objetivo y cuantificable, con posibilidades de generalización.

El objetivo fundamental es explicar la relación entre variables, establecer proposiciones de causa-efecto que, de alguna forma nos permitan realizar predicciones de futuro. (Del Río, 2003).

El modelo que le es propio a este paradigma es el experimental, el enfoque es el hipotético-deductivo-experimental, el método por antonomasia es de tipo cuantitativo y las técnicas que utiliza se basan en la medición y en la observación controlada, por lo que el campo de investigación se reduce a lo observable, a lo medible y a lo cuantificable. El método es una garantía de objetividad, y ésta junto con la validez interna y la fiabilidad conforman los criterios de calidad de la investigación desde este paradigma.

“Pero la realidad educativa, en muchos casos, impide o dificulta la asignación aleatoria de los miembros a los grupos experimental y de control; normalmente se trabaja con grupos naturales, es decir, con grupos definidos previamente, cursos, ciclo, profesores, grupos ya formados, con lo cual es muy complejo realizar cambios e igualar grupos con afán de equivalencia”. (Jiménez y Tejada, 2007, 589).

Dadas las características de la investigación y la población a la que va referida, el diseño más apropiado será un *diseño cuasi-experimental “pretest-posttest con grupo de control no equivalente”*.

La investigación cuasiexperimental proviene del ámbito educacional dónde la investigación de ciertos fenómenos no podía llevarse a cabo siguiendo los procedimientos experimentales. Fueron Campbell y Stanley en 1996 quienes con la publicación del libro titulado “Experimental and Quasi-experimental Designs for Research” abordaron el estudio sistemático de los diseños cuasiexperimentales.

En los diferentes manuales consultados, existe coincidencia en señalar que las aportaciones de Campbell y Stanley y posteriormente de Cook y Campbell son las que han dado cuerpo a esta modalidad de investigación social. (García Llamas, et. al., 2001).

“Generalmente los procedimientos de análisis de esta opción metodológica toman como referencia la investigación experimental, así podemos indicar que en este caso no se dan dos de las condiciones básicas: los sujetos no son asignados de forma aleatoria a los grupos de intervención y además los niveles de control son menores al intervenir sobre la variable independiente, puesto que depende de las peculiaridades de los sujetos antes de comenzar la investigación”. (García Llamas, et. al., 2001, 290)

En estos diseños puede existir la manipulación de las variables independientes, pero como ya se ha señalado anteriormente, en ningún caso se da la asignación aleatoria de los sujetos a los grupos, siendo esta ausencia de aleatorización su principal característica. (García Gállego, C., 2008). En nuestra investigación se ha tratado de elegir grupos que sean equivalentes, por lo menos en algunas variables (actitudes hacia la discapacidad y mismo profesor que imparte clases en todos los grupos), para que podamos ver el efecto en las variables dependientes que son las actitudes ante la inclusión social después de pasar por el programa de formación y también si ha mejorado su formación inicial. Sin embargo, no puede decirse que estos grupos sean equivalentes, de hecho pueden existir otras variables que hagan que los grupos sean distintos.



Además hemos elegido este tipo de diseño, ya que en la escuela, no se puede establecer un control riguroso, como en el verdadero experimento. Por ello al existir un menor control el investigador tiene una menor certeza sobre las inferencias de los resultados a situaciones similares. A pesar de las deficiencias en el control, los diseños cuasiexperimentales han adquirido en las últimas décadas un gran protagonismo en la investigación aplicada, fundamentalmente en el área de la investigación social, educativa y de evaluación de programas. (García Gállego, C., 2008).

Las características de la investigación cuasiexperimental son las que más se ajustan a las condiciones en las que vamos a realizar nuestro estudio:

- Utilizamos escenarios naturales, es decir nosotros vamos a realizar nuestro estudio en situación real o de campo, la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca.

- El control de los procesos es parcial, y nos permite recurrir a este tipo de investigación cuando no es posible la utilización de la metodología experimental en sentido estricto, ya que hay un control parcial de ciertas variables extrañas.

- La manipulación del investigador sobre la variable independiente, en las condiciones en que lo permita la situación, por lo que es posible que algunas variables hayan quedado sin controlar debidamente.

- Tiene grandes posibilidades de aplicación al campo social y educativo, cuando no se puede llegar a un nivel más riguroso.

A pesar de estas limitaciones, estos diseños están ampliamente difundidos en la investigación educativa. Campbell y Stanley presentan seis tipos de diseños cuasiexperimentales diferentes, uno de los más interesantes es el que se utiliza en esta investigación, que es un diseño pretest posttest con grupo control no equivalente, pero contrabalanceado en la variable actitud hacia la inclusión escolar. Diseño que Jiménez y Tejada (2007) consideran muy interesante para la investigación en la escuela.

## **DESARROLLO DEL PROYECTO**

En el curso escolar 2014-2015 hemos puesto en marcha esta investigación. Para ello hemos seleccionado como espacio muestral, los dos grupos de alumnos del

grado de maestro de la especialidad de Educación Primaria y los dos grupos de alumnos del grado de maestro de la especialidad de Educación Infantil, en total 200 alumnos, todos ellos de segundo curso. Parte de ellos serán el grupo control y el resto el grupo experimental.

Grupo experimental: de los alumnos del espacio muestral, aquellos que participan en el Seminario de Atención a la Diversidad. Es una participación voluntaria.

Grupo control: el resto de alumnos que no participan en dicho seminario

El pretest y el postest se aplicarán en los cuatro grupos. Se usará una escala de actitudes de Verdugo, Arias y Jenaro (1994). Se comparará el pretest y postest intragrupos (los que han participado en el seminario vs los que no han participado en el seminario).

En octubre del curso actual, realizamos una valoración de la similitud de los grupos en el pretest, para garantizar la homogeneidad entre los grupos antes de comenzar la intervención a través del seminario de Atención a la Diversidad. No se han encontrado diferencias significativas en cuanto a las actitudes hacia la atención a la diversidad en el grupo de estudiantes matriculados en el seminario y en el grupo de estudiantes que no va a hacer el seminario.

El programa de intervención educativa, ha sido elaborado en función de lo que la revisión teórica de distintas investigaciones recomendaban, y para ello se ha utilizado un método basado en la estrategia de “formación+contacto”, la “formación” se ha realizado con diez sesiones de una hora sobre temas relacionados con la atención a la diversidad, y el “contacto” se basa en cuarenta horas de prácticas en los diferentes escenarios de las distintas asociaciones de discapacidad de Huesca y provincia. La duración será de ocho meses, primero reciben la formación teórica y posteriormente hacen una hora a la semana de prácticas en un asociación de atención a las personas con discapacidad.

El grupo experimental han sido ochenta alumnos y el grupo control han sido los ciento veinte restantes que no se apuntaron al seminario de Atención a la Diversidad.

La intención de nuestra investigación es verificar si es posible el establecimiento de una relación entre la aplicación de un programa de intervención educativa basado en la estrategia de “formación+contacto” con una duración de cincuenta horas (variable dependiente), y el incremento o descenso de las actitudes favorables a la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad y en la

escuela. Además de verificar si hay un aumento o disminución del rendimiento de los estudiantes en la asignatura de Atención a la Diversidad del Grado de Primaria y en la asignatura de Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo del Grado de Educación Infantil, ambas del segundo curso y del segundo cuatrimestre.

Para evaluar las actitudes ante la discapacidad se está utilizando la “Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Forma G” (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994). Se trata de una escala de evaluación de actitudes ante personas con cualquier tipo de discapacidad formada por treinta y siete ítems.

La escala fue aplicada a los estudiantes durante una de las primeras clases de primer cuatrimestre de 2014. Se dieron las instrucciones estandarizadas que aparecen en el protocolo de la misma y se aclararon las dudas que algunos sujetos manifestaron. Dispusieron del tiempo que necesitaron para la total cumplimentación de la escala. Las respuestas se analizaron con el paquete estadístico SPSS 12.0 y manifestaron que no había diferencias significativas entre el grupo control y el experimental antes de iniciar el seminario en la actitud que tenían los estudiantes hacia las personas con discapacidad.

## **EVALUACIÓN**

Consideramos que deben evaluarse como índices de calidad de la investigación los dos apartados siguientes:

1. Evaluación de las fases de la investigación.
2. Evaluación de los resultados de la implementación de metodología didáctica y de la participación en escenarios de inclusión.

Estos *dos primeros puntos* tienen que ver con el *efecto de tratamiento* (efecto producido por la variable independiente en las variables dependientes), por la *Sensibilidad de la Investigación* (probabilidad de que un efecto, si está realmente presente, pueda ser detectado) y por la *Validez de la Investigación* (determina la calidad del diseño de la investigación, haciendo referencia a la veracidad de los datos obtenidos en relación a las variables que se querían medir). Deben analizarse las amenazas contra la validez, diferenciando entre *validez interna* de *constructo* y *externa*.

Esta evaluación nos facilitará indicadores para valorar la incidencia y necesidad de ofertar estos complementos formativos (teórico-prácticos y de convivencia) en los estudios de grados de maestro. Igualmente arrojará datos que nos permitirán comprobar si estos complementos, tal como los tenemos diseñados son suficientes o si es necesario incluir alguna mejora o complemento más.

## **CONCLUSIONES Y RESULTADOS**

Con este estudio queremos poner de manifiesto que la formación inicial del maestro generalista influye en la actitud hacia la inclusión escolar y social de las personas con discapacidad. El maestro tutor de un aula ordinaria es pieza clave en la educación de todos sus alumnos, y entendemos que la formación en atención a la diversidad que reciben los estudiantes de Magisterio es muy escasa, por eso diseñamos escenarios dónde puedan ampliar dicha formación, apoyándonos en investigaciones como las realizada por Wehmeyer, Agran y Hughes (2000), Gughwan y Chow (2001), Arranz (2002, 2003), Yazbeck, McVilly y Parmerter (2004), Arranz, Herrero y Liesa (2006), Liesa y Vived (2009), Oullette-Kuntz, Burge, Brown y Arsenault (2010), y Vigo, Soriano y Julve (2010) que han demostrado que un mayor nivel de estudios y formación permite tener una visión y un conocimiento más real sobre la discapacidad, y por lo tanto actitudes más favorables.

Apoyándonos en la revisión de las principales referencias científicas sobre la potenciación de actitudes positivas hacia la inclusión, Skrtic, Clark y White (1982), Verdugo y Arias (1991), Slininger, Sherrill y Jankowski (2000), Duquette (2000), Folsom-Meek, Nearing y Kalakian (2000), Hodge, Davis, Woodard y Sherrill (2002), McCarth y Misquez (2003), Aguado, Flórez, Alcedo (2003, 2004) y Aguado, Alcedo, Arias (2008). En el escenario del Seminario de Atención a la Diversidad, se utiliza la estrategia que mejores resultados ha dado, que es la “Formación+Contacto” de los estudiantes con las personas con discapacidad.

En este estudio esperamos se confirmen nuestras hipótesis de que a mayor formación, la actitud de los estudiantes será más positiva hacia la inclusión educativa y social de las personas con discapacidad y además se confirme que mejoren los resultados de los estudiantes en la asignatura de Atención a la Diversidad del Grado de Educación Primaria y en la asignatura de Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo del Grado de Educación Infantil.

La “Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad” que en mayo de 2014 se pasará a los estudiantes de Magisterio que han participado de manera voluntaria en el Seminario de Atención a la Diversidad, entendemos que ofrecerá diferencias significativas entre el grupo control y el experimental en especial en algunas subescalas del instrumento.

Hablando con los estudiantes en las sesiones del seminario, éstos manifiestan una actitud positiva ante la discapacidad, y entendemos obtendrán bajas puntuaciones en la subescala relacionada con “las limitaciones de las personas con discapacidad”, dónde se afirma que *“son menos inteligentes que las personas sin discapacidad, que sólo pueden hacer trabajos sencillos y repetitivos, que sólo pueden seguir instrucciones simples, que funcionan como los niños y que de ellos no se puede esperar demasiado y además son poco constantes”*.

En cambio en los ítems que valoran las capacidades de las personas con discapacidad, y dicen *“que las personas con discapacidad son competentes, constantes y que no tienen problemas con sus compañeros”*, pensamos que van a dar puntuaciones más altas los alumnos que han realizado el seminario de Atención a la Diversidad.

También creemos que se obtendrán diferencias significativas entre el grupo control y el experimental en los ítems dónde se reconocen los derechos de las personas con discapacidad al empleo, al ocio, a tener una pareja, a tener una vivienda propia, a favor de los alumnos que han asistido a dicho seminario.

En los ítems dónde se niegan algunos derechos fundamentales a las personas con discapacidad, los estudiantes que han cursado el seminario de Atención a la Diversidad, pensamos que mostraran mayor desacuerdo, y que presentaran diferencias significativas con respecto al grupo control y con respecto a la puntuación que obtenía el grupo experimental antes de la implementación del programa.

En la subescala de “Asunción de Roles” dónde se valora la autoestima que tiene la persona con discapacidad, si tiene confianza en sí misma, en su valor, y si se siente capaz de llevar una vida normal. En estos ítems las diferencias entre el grupo control y el experimental entendemos saldrán significativas a favor del grupo experimental.

Otro resultado que pensamos que se puede encontrar en esta investigación, es que sea más positiva la actitud ante la discapacidad de los estudiantes que han realizado sus prácticas del seminario en asociaciones que trabajan con discapacidad sensorial (auditiva o visual) y motórica, que aquellos que han realizado sus prácticas

en asociaciones vinculadas a la discapacidad intelectual o a la enfermedad mental. Estos datos concuerdan con lo encontrados por Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera (2006), las actitudes más negativas están asociadas a retraso mental.

En conversaciones con nuestros estudiantes han manifestado actitudes más negativas hacia la discapacidad, los estudiantes que han mantenido contacto con personas con enfermedad mental, que los que han mantenido contacto con otras discapacidades.

Nuestro estudio se apoya en estudios como el de Muratori, Guntín y Delfino (2010) en el que el contacto con personas con discapacidad ejerce influencia sobre las actitudes hacia éstas personas, los estudiantes que tienen esta experiencia, manifiestan actitudes más positivas que los que reconocen no tener contacto. Así mismo, detectaron que a mayor frecuencia del contacto, la valoración era más positiva acerca de los derechos, capacidades y limitaciones de las personas con discapacidad. Recientemente Suriá (2011) afirma que los estudiantes están más sensibilizados hacia la discapacidad cuando interactúan con compañeros con discapacidad.

Del mismo modo, pone de manifiesto que la actitud positiva ante la discapacidad se potencia si el contacto se establece con personas con discapacidad sensorial y motórica, que no esté asociada a discapacidad intelectual, ni a enfermedad mental. Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera (2006) se encontraron resultados similares, las actitudes de los estudiantes que han mantenido contacto con personas sordas son especialmente positivas.

Teniendo en cuenta lo anterior y a la espera de los resultados encontrados en el postest de este estudio, apostamos por facilitar espacios de encuentro y convivencia entre nuestros alumnos, propiciando el contacto con discapacidades de toda índole, que potencien un cambio de actitudes y por lo tanto supongan una mejora de nuestra sociedad.

La formación inicial y continua del maestro generalista es muy importante para que su actitud hacia la inclusión escolar y social de las personas con necesidad de apoyo educativo sea positiva, ya que el maestro tutor de un aula ordinaria es pieza clave en la educación de todos sus alumnos. Por este motivo, entendemos que la formación en atención a la diversidad que reciben en el Grado es muy escasa y diseñamos escenarios dónde puedan ampliar dicha formación.

El escenario del Seminario de Atención a la Diversidad, sigue apoyándose en la revisión de las principales referencias científicas sobre la potenciación de actitudes positivas hacia la inclusión en las estrategias que mejores resultados dan que son la “Formación+Contacto” de los estudiantes con las personas con discapacidad.

Entendemos que se confirmará la hipótesis de nuestro estudio y que a mayor formación, la actitud de los estudiantes será más positiva hacia la inclusión educativa y social de las personas con discapacidad.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos la participación a los estudiantes de magisterio que este curso 2014-2015 se han apuntado a realizar el curso de Atención a la Diversidad y también a las entidades que han confiado en los estudiantes de magisterio y en el servicio que ellos podrían ofrecerles a las personas con discapacidad.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Aguado, A.L., Alcedo, M.A. y Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema*, (20), 4, 697-704
- Aguado, A.L., Flórez, M.A., y Alcedo, M.A. (2003). Un programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en entorno escolar. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29 (127), 673-704.
- Aguado, A.L., Flórez, M.A., y Alcedo, M.A. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16 (4), 667-673.
- Arias-Martínez, B. (1994). *Evaluación de actitudes hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología, Universidad de Salamanca (xerocopiado).
- Arranz, P. (2002). El pensamiento de los maestros a cerca de la integración de los alumnos con Síndrome de Down en el aula ordinaria. Elementos favorecedores del éxito de la misma. *Anuario de Pedagogía* (4), 47-78.
- Arranz, P. (2003). La formación inicial del profesorado: modelos, demandas y prescripciones. *Anuario de Pedagogía* (5), 75-101.

- Arranz, P., Herrero, M. y Liesa, M. (2006). Necesidad de formación del profesorado en la atención a la diversidad: un proceso de investigación-acción. En Cifuentes, M.A. y otros (Coords.). *La accesibilidad como medio para educar en la diversidad: educación, diversidad y accesibilidad en el entorno europeo* (pp. 429-440). Burgos: Octaedro.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos mundos: revista de traducción sobre discapacidad visual*, (25), 25-44.
- Campbell, D.J. y Stanley, J.C. (1996). *Experimental and Quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Del Río, D. (2003). *Métodos de investigación en educación. Procesos y diseños no complejos*. Vol. I. Madrid: Uned.
- Dendra, M. R.; Durán, B. R., y Verdugo, M. A. (1991). Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. En *CEPE: Psicopedagogía terapéutica. Anuario español e iberoamericano de investigación en educación especial*, 47-88.
- Duquette, C. (2000). Experiences at university: Perceptions of students with disabilities. *Canadian Journal of Higher Education*, 30 (2), 123-141.
- Evans, J.H. (1976). Changing attitudes toward disabled persons: An experimental study. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, (19), 572-579.
- Flórez, M<sup>a</sup>.A., León Aguado, A. y Alcedo, M<sup>a</sup>. A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. En *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, (5), 85-98.
- Folsom-Meek, S., Nearing, R., y Kalakian, L. (2000). Effects of an adapted physical education course in changing attitudes. *Clinical Kinesiology*, 54 (3), 52-58.
- García Gállego, C. (2008). Investigación cuasiexperimental I: Diseños preexperimentales y diseños cuasiexperimentales con grupo de control no equivalente. En Fontes de Gracia, S. et. al. *Diseños de investigación en psicología*. Madrid: Uned.
- García Llamas, J.L., González, M.A. y Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. Tomo II. Madrid: Uned.



- Graig, C. (1988). Modification of student attitudes toward disabled peers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, (5), 44-48.
- Gughwan, C.H. y Chow, L. (2001). Korean students' differential attitudes toward people with disabilities: an acculturation perspective. *International Journal of Rehabilitation Research*, 24, 79-81.
- Hodge, S.R., Davis, R., Woodard, R., y Sherrill, C. (2002). Comparison of practicum types in changing preservice teacher's attitudes and perceived competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 155-171.
- Jiménez, B. Y Tejada, J. (2007). Procesos y métodos de investigación. En Tejada, J. (Coord.). *Formación de Formadores*. (pp. 543-625). Madrid: Thomson Editores.
- Lazar, A.L., Orpet, R. y Demos, G. (1976). The impact of class instruction on changing student attitudes. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, (20), 66-68.
- LEY ORGÁNICA 1/1990 DE 3 DE OCTUBRE. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid, (BOE de 4 de octubre). (LOGSE).
- LIBRO BLANCO DEL TÍTULO DEL GRADO DE MAESTRO. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Documento Internet.
- Liesa, M. (2009). Descripción de escenarios de aprendizaje servicio en la Universidad. *Revista Educação Especial. Lapedoc Laboratorio de Pesquisa e Documentacao*. Universidad Federal de Santa María. UFSM. Brasil. (30), 1-9.
- Liesa, M. y Vived, E. (2009). Desarrollo de las competencias de los maestros en atención a la diversidad a través de diseño de escenarios de inclusión social. *Revista Argentina de Psicopedagogía*, 62,
- Mccarthy, W.C., y Misque, J.E. (2003). Engineering insights: Developing stem education for students with disabilities leads to k-16 partnerships. *Proceedings Frontiers in Education Conference*, 2.
- Molina, S. (2003). *Educación Especial. Bases Metateóricas e Investigadoras*. Granada: Arial Ediciones.
- Moreno, F.; Rodríguez, I.; Saldaña, D. y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (5-25), 1-12.

- Muratori, M.; Guntín, C. y Delfino, G. (2010). Actitudes de los adolescentes hacia las personas con discapacidad: un estudio con alumnos del polimodal en la zona norte del conurbano bonaerense [en línea], *Revista de Psicología*, 6(12), 39-56. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/actitudes-adolescentes-hacia-personas-discapacidad.pdf>. Fecha de consulta: 9 de feb. 2013.
- Oullette-Kuntz, H., Burge, P., Brown, H. K. & Arsenault, E. (2010). Public attitudes towards individuals with intellectual disabilities as measured by the concept of social distance. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(2), 132-142.
- Pelechano, V. (dir.) (1990). *Aceptación, habilidades sociales y motivación en la integración de niños ciegos. Informe técnico*. Tenerife: Departamento de Personalidad, Universidad de La Laguna.
- Pelechano, V.; García, L., y Hernández, A. (1994). Actitudes hacia la integración de invidentes y habilidades interpersonales: Planteamiento y resultados de dos programas de modificación. En *Integración*, 15, 5-22.
- Pelechano, V.; Peñate, W., y De Miguel, A. (1991). Actitudes hacia la integración de invidentes y personalidad. En *Análisis y modificación de conducta*, 17 (53-54), 439-456.
- Sáenz, O. (1990). Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, 135-150.
- Sales, A.; Moliner, O. y Sanchiz, M<sup>a</sup>.L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (2), 1-7.
- Skritc, T.M., Clark, F.L. y White, W.J. (1982). Modification of attitudes of regular education preservice teachers toward visually impaired student. *Visual Impairment and Blindness*, 49-52.
- Slininger, D., Sherrill, C., y Jankowski, C.M. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revising contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196.

- Suriá, R. (2011). Comparative analysis of student's attitudes toward their classmates with disabilities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 197-216.
- Verdugo, M. A.; Arias, B., y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Verdugo, M. A.; Jenaro, C., y Arias, B. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención. En M. A. Verdugo y Aguado. *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 79-143). México: Siglo XXI.
- Verdugo, M.A. y Arias, B. (1991). Evaluación y modificación de las actitudes hacia los minusválidos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44, (1), 95-102.
- Vigo, M.B.; Soriano, J. y Julve, M.C. (2010). Preparando profesionales para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 67, 147-166.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: HMSO. Traducido al español en *la revista Siglo Cero*, 130, 12-24. Informe sobre necesidades educativas especiales.
- Wehmeyer, M. L, Agran, M. y Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student directed learning. *The Journal of Special Education*, 34 (2), 58-68.
- Yazbeck, M., Mcvilly, K. & Parmenter, T. (2004). Attitudes toward people with intellectual disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 15(2), 97-112.



**LA INTEGRACIÓN DE LAS CULTURAS BANTU DESDE  
LA EDUCACIÓN PLÁSTICA DE INFANTIL Y PRIMARIA  
EN COLABORACIÓN CON EL MUSEO**

**Alfonso Revilla Carrasco**

*Profesor de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca.*

*Universidad de Zaragoza*

[alfonsor@unizar.es](mailto:alfonsor@unizar.es)

## RESUMEN

La Sociedad Occidental con su visión etnocéntrica sobre el arte ha obviado otras culturas con amplia producción artística, como es el caso del arte africano. De ahí surge la necesidad de crear materiales y recursos que reflejen otras formas plásticas. Así mismo responde a la necesidad social generada por la oferta multicultural de nuestra población, pretendiendo mejorar el diálogo y conocimiento entre la cultura bantú y la occidental.

Esta propuesta está basada en la experiencia de aplicación de una guía didáctica realizada por alumnos de Grado de Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza, para alumnado de Colegios de Educación Infantil y Primaria, sobre arte negroafricano en entornos museísticos. La guía ha sido implementada en la sala de exposiciones de la Obra Social de la CAI en el Palacio de Villahermosa de Huesca.

En función de estos parámetros presentamos un proyecto globalizador, basado en la aplicación museística; es de tipo experimental, significativo y multidisciplinar. Mantiene una faceta innovadora, dinámica y participativa, en cuanto relaciona el conocimiento con distintas instituciones como el Colegio, la Universidad, entidades sociales y el público en general, que asiste a la sala de exposiciones.

Promovemos nuevas aplicaciones de la expresión plástica con una mirada inclusiva del arte negroafricano, multidisciplinar y abierta a la sociedad, rompiendo prejuicios acerca de la cultura africana. Además generamos un conocimiento diferencial en arte negroafricano y lo trasladamos a la sociedad y los colegios de Educación Infantil y Primaria.

**PALABRAS CLAVE:** Educación, museo, plástica, arte, negroafricano, bantú.

## INTRODUCCIÓN

La materia de Educación visual y plástica, pretende acometer un proceso de renovación en profundidad de los planteamientos docentes para hacerlos más acordes con la realidad social, las demandas del mercado de trabajo y los principios actuales de lo que debe ser una enseñanza-aprendizaje de calidad, como mecanismo de respuesta a las demandas de la sociedad en un contexto abierto y en constante transformación, haciendo énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición (Espacio Europeo De Educación Superior, Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre).

Las demandas de la sociedad (mercado laboral), requieren una formación polivalente, flexible, y centrada en la capacidad de adaptación a situaciones diversas y a la resolución de problemas.

El modelo educativo que desarrollamos en la asignatura de Educación Visual y Plástica de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza, mantiene las siguientes directrices: está centrado en el aprendizaje, propicia la capacidad de autoaprendizaje por parte del alumno, está orientado hacia el desarrollo de competencias y se vincula a perfiles académicos y profesionales.

Como profesores nos posicionamos en aula como: facilitadores del aprendizaje del alumno, mediadores entre la disciplina y los estudiantes, orientadores, generadores de condiciones y experiencias de aprendizaje, certificadores de resultados y tutores personal, profesionales y académicos. De esta manera procuramos centrar nuestro trabajo docente en enseñar al alumno a “aprender a aprender”, del que derive su autonomía personal y un pensamiento crítico y reflexión sobre su propio trabajo.

Este proyecto fomenta las metodologías activas y cooperativas centradas en el alumno, procurando desarrollar entornos cooperativos de aprendizaje y el trabajo en equipo en el aula universitaria potenciando la comunicación y participación de los alumnos en el aula.

“[Los grupos de aprendizaje] están asociados a mejores resultados académicos, integración de experiencias sociales y académicas, ganancias en múltiples tipos de capacidades, competencias y conocimientos, y la satisfacción global con la experiencia universitaria” (Zhao y Kuh, 2004, p.131).

Los alumnos han de realizar un enfoque interdisciplinar al plantear el proyecto desde varios enfoques, tanto el artístico (arte africano), como el literario (cultura orales), el histórico (posición del objeto negroafricano mediatizado por el desarrollo histórico de los últimos cinco siglos), la geografía, etcétera.

Este proyecto exige un compromiso del alumno de asumir la responsabilidad de llevarlo a cabo por lo tanto asumir su propio aprendizaje.

## **DESARROLLO O DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO**

Las actividades propuestas son innovadoras, con un enfoque globalizado, presentadas de manera dinámica y participativa, teniendo durante todo el proyecto contacto directo con tallas originales de diferentes culturas del África negra, cedidas para el proyecto por diferentes coleccionistas. Una vez seleccionadas las esculturas que van a ser expuestas, para lo que contamos con la colaboración profesional del Grupo de Estudios en Arte Africano de la Universidad de Zaragoza, se elabora el material didáctico y las guías didácticas de la exposición que se ofertan a las visitas guiadas de los centros educativos de Educación Infantil y Primaria de la Provincia de Huesca.

Los alumnos generan el material didáctico así como realizan las visitas guiadas, de esta manera, trasladamos la docencia del aula de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación al Museo, tanto en lo que implica la organización de la exposición así como al abordar el planteamiento artístico y didáctico.

El proyecto implica al alumnado del Grado de Infantil y Primaria, así como diferentes Asociaciones y Fundaciones (en este proyecto contamos con la colaboración de la Obra Social de la Ibercaja de Huesca, y de diferentes coleccionistas de Arte Africano).

“[La investigación reciente] ha enfatizado el valor de considerar una comprensión más holística de la experiencia universitaria del estudiante. Existe una conciencia creciente de la relevancia educativa de las experiencias fuera del aula y de sus vínculos con diferentes tipos de resultados educativos valiosos” (Coates, 2006, p.30).

Es un proyecto globalizador, basado en la aplicación museística. También es experimental, significativo, multidisciplinar, que parte de los alumnos de Grado de Infantil y Primaria que cursan Educación Plástica y Visual en tercer curso y que se aplica, con los alumnos de Educación Infantil y Primaria (de los colegios que se apuntan a las visitas guiadas que ofrece la sala de exposiciones). Es innovador, dinámico y participativo, en cuanto relaciona el conocimiento con distintas instituciones como el Colegio, la Universidad, la Obra Social de la Ibercaja y el público que asista a la sala.

“El aprendizaje fuera de clase es más probable que aparezca cuando la institución adopta una visión holística del aprendizaje y el desarrollo del estudiante y adopta el desarrollo del talento como un objetivo institucional... Esto requiere desplazar el centro de atención desde la enseñanza en cursos y la oferta de

titulaciones a contemplar el aprendizaje de los estudiantes con una combinación de experiencias sociales e intelectuales que ocurren tanto dentro como fuera de clase” (Kuh, Douglas, Lund, Ramin-Gyurnek, 1994, p.49).



**Ilustración 1. Alumnos del Colegio de El Parque de Primaria a la entrada del Palacio de Villahermosa donde esta la exposición de arte negroafricano. Las alumnas del Grado de Educación Primaria explican las normas de comportamiento.**

El impacto mantiene una faceta social y otra educativa; esta segunda sobre el alumnado de centros educativos de infantil y primaria. Socialmente tiene un impacto importante en cuanto aparece en medios de comunicación, tanto prensa, como televisión locales, además de que la exposición de arte africano se encuentra abierta al público general, salvo las horas reservadas a las visitas guiadas de colegios para la aplicación didáctica que realizan las alumnas del Grado de Educación Infantil y Primaria.

“Hacer el campus más interconectado, integrado, permeable. Conectar a los estudiantes a la comunidad y al mundo... Crear una comunidad de estudiantes diversa, inclusiva, arriesgada y reflexiva” (Kuh, Kinzie, Schuh, y Whitt, 2005b, p.67).

### **Contexto del proyecto: necesidad a la que responde el proyecto**

A parte del valor didáctico para los alumnos del Grado de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, hemos de dotar la exposición de valor artístico, que los alumnos de la Universidad desarrollen a partir de un marco teórico.

El marco teórico de la exposición organizada junto con la Obra Social de Ibercaja en el Palacio de Villahermosa, presenta una sociedad Occidental con una fuerte visión etnocéntrica sobre el arte que ha obviado otras culturas con amplia producción artística, como es el caso del arte africano. De ahí surge la necesidad de crear materiales y recursos que reflejen otras formas artísticas y que se visibilicen, no



sólo en contextos educativos formales, sino también en salas de exposiciones que puedan ser visitadas por toda la población. Con este proyecto pretendemos que la Universidad devuelva a la sociedad parte de su inversión en forma de conocimiento.

Al mismo tiempo pretendemos ampliar conocimientos sobre otras formas de expresión plástica que sirvan para asimilarlos, incluirlos y valorarlos como parte de un patrimonio universal que acepta la diversidad.

En el marco académico el arte africano está fuera de los currículos como de foros de discusión y congresos; con este proyecto expositivo de tipo didáctico se pretende introducirlo dentro del corpus de conocimientos, dada su capacidad para generar conocimiento plástico y artístico. Así mismo responde a la necesidad social generada por la oferta multicultural de nuestra población, pretendiendo mejorar el diálogo y conocimiento entre la cultura negroafricana y la española.

A través del proyecto, la Universidad de Zaragoza y la Facultad de CCHH y de la Educación, establecen vínculos con centros educativos y otras instituciones culturales y sociales, además de ser la primera Universidad en España en realizar estudios de arte africano y su implementación didáctica.

“Los estudiantes que se implican en actividades valiosas para su formación en la universidad están desarrollando actitudes y hábitos intelectuales que potencian su capacidad para el aprendizaje y el desarrollo a lo largo de la la vida” (Carini, Kuh y Klein, 2006, p.2).



**Ilustración 2. Las actividades en la sala de exposición son valiosas por la calidad de los materiales y por la didáctica de las visitas guiadas.**

El proyecto pretende evitar el etnocentrismo del conocimiento y su parcialización, siendo multidisciplinar y realizando un trabajo conjunto de coordinación y colaboración entre Museo/Escuela/Universidad.

“Los resultados de la investigación contemporánea dejan poca duda de que el grado en que los estudiantes se implican en actividades más allá de clase afecta

directamente a lo que ganan en su paso por la universidad” (Coates, 2006, p.32).

### **Justificación pedagógica del proyecto**

Este proyecto nace de la carencia observada en los alumnos del Grado de Infantil y Primaria de generar material didáctico de calidad para la materia de Educación Plástica y Visual. La situación actual de dependencia de los materiales elaborados por las editoriales impide un conocimiento cercano y práctico, además de problemas metodológicos. Por ello consideramos importante la capacidad de los futuros profesores de elaborar sus propios materiales didácticos que partan tanto de su entorno como de la propia actualidad plástica y visual.



### **Ilustración 3. Desarrollo de trabajo en grupos dentro de la exposición.**

Consideramos además que es necesario que sean capaces de verificar las posibilidades prácticas de estos materiales, de manera que establecemos un sistema de acuerdos con entidades expositivas para concretar una exposición abierta a Colegios. Esto les permitirá contrastar con la práctica las mejoras necesarias de sus planteamientos y materiales.

La propuesta expositiva está referida al arte negroafricano. La educación Plástica y Visual, así como las enseñanzas artísticas, se nutre en gran parte de conceptos derivados de la Historia del Arte, siempre desde el enfoque etnocéntrico. El pensamiento crítico necesario en educación requiere la ampliación y cuestionamiento de estos planteamientos, para lo cual necesitamos ofrecer a nuestros alumnos otros enfoques. Esto permitirá a los alumnos del Grado de Educación un desarrollo mas multicultural de sus guías así como una revisión de los planteamientos que se realizan en la actualidad en educación artística.



**Ilustración 4. Reparto de material para la realización posterior a la visita.**

Este tipo de diseño didáctico prepara al alumno para dialogar con la sociedad y los problemas que se plantean en cualquier tipo de actividad multidisciplinar. El proyecto exige del alumno que sea capaz de ir tomando decisiones conforme va desarrollándose el proyecto y generar una guía didáctica que sea aplicable a las visitas guiadas, por lo tanto profesional, que sea aprobada tanto por el director de la sala, como valorada positivamente por los profesores que acuden con sus alumnos a la sala (se realiza una encuesta específica para tal fin).

Dentro de este tipo de proyectos hemos de aceptar una cierta falta de control y un enfoque múltiple, que impide tomar posiciones sin que estas estén consensuadas mínimamente. El alumno ha de desarrollar su capacidad de decidir a lo largo del proyecto que se va definiendo conforme a la propia identidad de los alumnos.

Otros de los problemas que se observan en educación es la carencia de valores (que simplemente son reflejo de la falta de valores en la sociedad), por ello consideramos de vital importancia que cada contenido desarrolle una serie de valores que ayuden a comprender el proceso de aprendizaje como un vínculo con una ética profesional (responsabilidad, exigencia, verificación de datos, etcétera).

El conocimiento no está exento del compromiso que implica asumir ciertos valores. En el caso del estudio de la plástica negroafricana se configura como la necesidad de incluir los logros plásticos de las culturas negroafricanas, que han sufrido a lo largo de la historia un proceso de deslegitimación y desestimación que les ha llevado a estar ausentes de los programas curriculares de todos los niveles educativos. El conocimiento que desarrollamos en el proyecto pretende visibilizar las propuestas negroafricanas a nivel artístico y al mismo tiempo dar respuesta crítica a las causas que han generado dichas desestimaciones.

Todo profesor y futuro profesor de enseñanzas plástica y artísticas ha de ser crítico con el curriculum oficial y se le debe exigir un compromiso profesional de mejora del mismo.

### **Fases y partes del proyecto**

Las fases en las que se desarrolla el proyecto son:

1. Establecer contacto con la sala de exposiciones.
2. Realizar una propuesta expositiva de tipo didáctico.
3. Establecer el tipo de obras que se va a exponer en función de los objetivos que se pretenden.
4. Elaboración del material docente, principalmente las guías didácticas.
5. Ponerse en contacto con los centros educativos y ofrecerles visitas guiadas a las etapas previstas.
6. Realización de los pretext en el colegio antes de que los alumnos visiten la exposición
7. Establecer un horario de visitas y desarrollar las guías didácticas en la sala de exposiciones.
8. Pasado un periodo de al menos dos semanas realizar los postext
9. Pasar los text a una base de datos.
10. Interpretación de los resultados y validación o modificación de las guías didácticas elaboradas.

El proyecto tiene dos partes diferenciadas: la primera parte responde a la preparación de la exposición y los materiales y la guía didáctica, y una segunda parte la implementación de estos materiales en las visitas de los alumnos de los Colegios de Educación Infantil y Primaria.

En la primera parte el proyecto expositivo contempla la evaluación de la capacidad los alumnos de comprender, estructurar y comparar los contenidos que los alumnos tienen que conocer de las obras de las culturas negroafricanas, y los conceptos que de ellas se derivan. Estos conceptos suponen una aportación diferenciada con respecto a los planteamientos artísticos occidentales.

Una vez elaborado el material conceptual, el alumno ha de ser capaz de transformarlo en guías didácticas para Educación Infantil y Primaria, por medio de los materiales que consideren necesarios (siendo obligatorio el uso de las TIC). La evaluación de estas guías didácticas está contemplada en las encuestas que se le pasa a los profesores de Educación Infantil y Primaria que acuden a la sala de exposiciones.

Los criterios de evaluación del material didáctico requiere que estos sean claros, concisos y precisos. En lo referido a datos de catalogación de obras han de ser significativos, con una presentación y diseño creativos, ya que, entendemos que el diseño formal es parte del mensaje, en cuanto tal, ha de ser cuidado tanto como el contenido.

El material elaborado por los alumnos ha de ser capaz de plantear conceptos procedimientos y actitudes encaminadas al aprendizaje del arte negroafricano en los niveles de Educación Infantil y Primaria y su aportación a la Educación Plástica y Visual. En la segunda parte del proyecto expositivo el alumno será capaz de poner en práctica las guías didácticas elaboradas previamente por el mismo en grupos de cuatro alumnos en contexto profesionales como es el del museo o sala de exposiciones.



**Ilustración 5. Trabajo que realizan los alumnos de Educación Infantil y Primaria sobre el material generado en la sala de exposiciones.**

Esta segunda parte incluye un trabajo de investigación que realizarán los alumnos del Grado de Infantil y Primaria realizando un pretext-postext para verificar y mejorar los materiales generados y su capacidad de mejorar el aprendizaje de los alumnos de Educación Infantil y Primaria.

## **RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

El sistema de evaluación de los proyectos contempla la evaluación de procesos, la puesta en práctica de los proyectos y la labor de todos los integrantes en

el proceso de enseñanza aprendizaje (incluido el profesor). Contempla al mismo tiempo la evaluación de las actitudes de los alumnos en lo referido a su posición ante las culturas negroafricanas y los procesos de desestimación deslegitimación intelectual que han llevado a posiciones etnocéntricas dentro del sistema educativo, que en sus consecuencias más extremas han legitimado situaciones racistas. La evaluación del proyecto expositivo llevado a cabo por el alumno se centra en la propia actividad del mismo y no tiene al profesor como evaluador único, sino que los profesores de Educación Infantil y Primaria que acuden a las sala de exposiciones con sus alumnos evalúan la labor de los alumnos de la Facultad por medio de una encuesta diseñada para tal fin.

Se realiza un registro en cuaderno de campo, así como observación directa. La evaluación se realiza a través de una tabla evaluadora (para dar a los profesores de los colegios), autoevaluación; donde quede recogido todo el proceso de elaboración del proyecto así como su implementación (materiales, tiempos, adecuación).

En la labor de guías didácticas de los alumnos de Grado en la sala de exposiciones con los alumnos de Educación Infantil y Primaria de los Colegios se evalúa: el lenguaje no verbal, la capacidad de comunicación, la competencia en expresión, la estructuración de la información, el uso de los materiales, el planteamiento didáctico, la adecuación de la actividad al tiempo estipulado, la capacidad de trabajo en equipo y la gestión de la información.

Esta evaluación se lleva a cabo tanto por el profesor de la asignatura (40%) como por los propios alumnos (30%) y por los profesores de Educación Infantil y Primaria (30%) que acude a la exposición.

En el mismo cuestionario que se les pasa a los profesores de educación Infantil y Primaria se realizan otros dos bloques de preguntas que sirven para realizar una aproximación al trabajo de investigación para los alumnos del Grado de Educación Infantil y Primaria.

Como resultado se espera una mejora en la implicación de los alumnos, así como en su capacidad profesional de generación de materiales didácticos interculturales y críticos para la materia de Educación Visual y Plástica.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Carini, RM, Kuh, GD, & Klein, SP (2006, 0 0). El compromiso del estudiante y el aprendizaje del estudiante: Prueba de los vínculos de *Investigación en Educación Superior*, 47(1), 1-32.
- Coates, R.D. (2002). I Don't Sing, I Don't Dance, and I Don't Play Basketball Is Sociology Declining in Significance or Has it Just Returned to Business as Usual? *Critical Sociology*, 28(1). 255-279.
- Kuh, G.D., Douglas, K.B., Lund, J.P., & Ramin-Gyurnek, J. (1994), Student learning outside the classroom: Transcending artificial boundaries. Higher Education Report No. 8. Washington, D.C.: The George Washington University School on Education and Human Development.
- Kuh, G.D., Kinzie, J., Schuh, J.H., & Whitte, E.J. (2005). Assessing conditions to enhance educational effectiveness: The inventory for student engagement and success. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zhao, C.M., & Kuh, G.D. (2004). Adding Value: Learning Communities and Student Engagement. *Research in Higher Education*, 45,115-138.



# EL RECREO: UN ESPACIO PARA LA INCLUSIÓN Y CONVIVENCIA

**Sandra Vázquez Toledo**

**Marta Liesa Orús**

**Azucena Lozano Roy**

*Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.*

*Universidad de Zaragoza.*

## RESUMEN

El recreo debería ser un espacio de catarsis, convivencia y juego. Esta es su esencia. Pero en muchas ocasiones, los recreos se convierten en un espacio de exclusión y de tristeza. Ante la necesidad manifestada por el entorno próximo, la exclusión social y las dinámicas segregacionistas y marginadoras que se ponían de manifiesto en los recreos surge este proyecto, denominado recreos cooperativos e inclusivos.

El objetivo esencial de este proyecto es dinamizar los recreos para mejorar la socialización, y crear nuevos lazos y relaciones positivas entre los alumnos de primaria de los colegios implicados en este proyecto.

Comenzó con una experiencia piloto en un CEIP en el curso 2011-2012 y actualmente se ha extendido a casi todos los centros públicos de la etapa de Educación Infantil y Primaria de la Ciudad de Huesca.

Se trata de un proyecto de aprendizaje-servicio (en adelante ApS) de gran interés para la Institución Universitaria como apoyo a la Comunidad y para nuestros estudiantes que tienen la oportunidad de estar en contacto con niños de primaria en un contexto escolar lúdico.

**PALABRAS CLAVE:** recreos, inclusión, convivencia, juegos cooperativos, aprendizaje-servicio



## **INTRODUCCIÓN**

La optimización de la calidad del aprendizaje académico de los estudiantes Universitarios y su formación integral como personas socialmente responsables, fin que en sí mismo se evidencia como uno de los primordiales de toda formación universitaria, es un tema con el que estamos comprometidos. Estimamos que la metodología práctica de “ApS”, además de lograr mayor formación profesional y personal por parte de nuestros estudiantes, contribuye, aunque sea modestamente, a devolver a la sociedad la confianza que ha depositado en nosotros como organización promotora de conocimiento y de compromiso social.

Para ello proponemos procesos de enseñanza-aprendizaje en los que estén presentes experiencias que conlleven simultáneamente un aprendizaje y un servicio; un aprendizaje para el estudiante y un servicio a la comunidad. La experiencia práctica puede ser realizada con cualquier institución, asociación o entidad sin ánimo de lucro. En el caso que nos ocupa, en los CEIP públicos y CRAs del entorno de la ciudad de Huesca, y con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica que los atienden.

Así mismo, hemos constatado que a través de esta apuesta metodológica nuestros estudiantes han adquirido competencias genéricas o transversales presentes en la memoria de verificación del título de Maestro, necesarias para su futuro profesional, pero además, lo han hecho con mayor motivación hacia el aprendizaje – una motivación intrínseca-.

Para implementar esta metodología en el entorno próximo, hemos desarrollado proyectos como el de los recreos cooperativos, que surgió como experiencia piloto el curso 2011-2012 en un colegio público de la ciudad ante la demanda del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica que atendía este centro. Actualmente este proyecto se ha solicitado desde todos los centros públicos de educación infantil y primaria de Huesca a excepción de uno.

### **El proyecto Recreos cooperativos e inclusivos**

Comencemos contextualizando el proyecto. Este proyecto denominado “Recreos Cooperativos e Inclusivos” se inició como una experiencia piloto que

llevamos a cabo el curso 2011-2012, desarrollada entre el CEIP Pedro J. Rubio de Huesca y la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca.

En esta experiencia y tras la evaluación de la misma pudimos constatar como los estudiantes de Magisterio desarrollaron algunas competencias propias del título y a la vez se dio un servicio a la comunidad educativa del entorno próximo a través de metodologías de cooperación, mejorando las interacciones que se establecían en los recreos entre los niños de primaria y disminuyendo la exclusión social que algunos niños sufrían en estos ratos de ocio.

Los resultados fueron tan exitosos el primer año que el curso 2012-2013 se sumó al proyecto otro colegio, el CEIP Pirineos-Pyrénées. En el curso 2013-2014 se incorporaron el CEIP el Parque y el CEIP Pio XII de la ciudad de Huesca. Y en el curso actual participan todos los centros públicos de Huesca, salvo algunos centros de la zona rural próxima.

Este proyecto es una experiencia de metodología de ApS dónde los estudiantes de Magisterio desarrollan competencias del Título del Grado de Magisterio y los colegios que participan reciben una ayuda para resolver las dinámicas marginadoras y segregacionistas que se estaban estableciendo en los recreos y generar más interacciones positivas de las habituales. Se trata de un proyecto interdisciplinar pues se desarrollan juegos cooperativos en el recreo, y está relacionado con áreas como la Educación Física, la Educación Artística, las Didácticas Específicas, etc.

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

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

Es un proyecto dónde colabora el E.O.E.P. Hoya-Monegros y la ludoteca municipal, además de diez colegios de educación infantil y primaria del entorno de Huesca.

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

Es un proyecto que encierra un enorme potencial en un doble sentido: por un lado, los alumnos aprenden de manera significativa, viendo utilidad y aplicabilidad a sus aprendizajes en situaciones reales y al mismo tiempo tocamos el tema de la responsabilidad social -compartir material para facilitar el trabajo de otros compañeros, el profesor como transformador social-. Así mismo, se da respuesta a una necesidad colectiva, dinamizar los recreos para mejorar la socialización, y crear nuevos lazos y relaciones positivas entre los alumnos de primaria de los colegios implicados en este proyecto.

### **¿Por qué lo planteamos?**

El proyecto nos lo propusieron el orientador y la trabajadora social del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Hoya de Huesca, pues parece ser que era habitual en algunos colegios de nuestro entorno que la hora del “recreo”, paradójicamente, era para algunos niños y niñas un momento de soledad en algunas ocasiones y de tensión en otras.

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

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

En ambos casos, bien sea por timidez o por lo contrario, la situación tendía a cronificarse y no era raro que permaneciera con ligeras variaciones a lo largo de toda la etapa de primaria. Y ello a pesar de las frecuentes intervenciones de tutores y

tutoras para reconducir la situación mediante entrevistas tutoriales y mediaciones para la resolución de conflictos.

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

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

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

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

Partiendo de esta realidad y siendo conscientes de las ventajas de trabajar con la metodología de ApS –*a través de experiencias de aprendizaje en el servicio, los estudiantes de magisterio aprenden a ser profesionales reflexivos, sensibles a las cuestiones basadas en la comunidad. Aprenden a reflexionar de forma crítica acerca de sus propios pensamientos, aprendizajes y prácticas mientras trabajan con niños en contextos concretos* (Buchanan, Baldwin, y Rudisill; 2008: 30)- surge la idea de preparar este proyecto, que tiene como objetivos:

- Formar maestros competentes para trabajar en escuelas inclusivas.
- Contribuir a la formación integral de los estudiantes, académica y personal, potenciando el aprendizaje en valores, en derechos humanos, en acceso a la ciudadanía comprometida, es decir en responsabilidad social.

- 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.
- Potenciar el uso de metodologías cooperativas.
- Desarrollar estrategias y competencias que de otra forma es muy difícil adquirir por parte del alumnado (competencia comunicativa, de liderazgo, de relaciones interpersonales, emocional, social, ciudadana, etc.).
- Mejorar la integración y procesos de socialización en los centros educativos de infantil y primaria, potenciando los valores de convivencia, respeto, igualdad de sexos, no discriminación por razón de raza, ni condición física o psicológica, etc.

### **Participantes**

Alumnos de 3º y 4º curso de grado de Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca.

Contraparte: Maestros y Equipo directivo del CEIP Pedro J. Rubio, del CEIP Pirineos Pyrenéas de Huesca, del CEIP El Parque, del CEIP Pio XII, del CEIP Alcoraz, del CEIP San Vicente, todos ellos de Huesca y del CEIP Pedro I de Barbastro. El Equipo de Orientación Educativa General de Huesca (Trabajadora Social y Orientador), La Ludoteca de la Ciudad de Huesca y un profesor de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación encargado de realizar la formación previa de los alumnos.

Los destinatarios del servicio: alumnos de primaria de los colegios implicados.

### **Diseño y planificación del proyecto: Recreos cooperativos e inclusivos**

Para llevar a cabo estos objetivos diseñamos un proyecto, como hemos comentado anteriormente, una experiencia de ApS. Los alumnos de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación -futuros docentes- se ponen al servicio de los centros educativos de Huesca, desarrollando juegos cooperativos en los recreos, con el fin de potenciar las relaciones sociales positivas entre los alumnos de primaria en situaciones de ocio.

Teniendo en cuenta lo fundamental que es para el proyecto la programación del mismo, sistematizamos el proceso en diversas fases que se presentan a

continuación y que nos han permitido operativizarlo. Vamos a presentar dichas fases en orden cronológico:

Fase 1. Detección de necesidades. En junio de 2011 un grupo de profesoras junto con el equipo directivo de la Facultad, nos reunimos con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Hoya de Huesca, para que nos expusieran los problemas de interacción social que presenciaban en los recreos de algunos centros educativos de Huesca. Cada año se realiza una reunión con el equipo de orientación EOEP Hoya –Monegros y se plantea la pregunta. Cada orientador lo plantea en su centro y allí toman la decisión de su inclusión en el Proyecto de Centro.

Fase 2. Contacto con los centros receptores del servicio. Tras delimitar y acordar las necesidades de los centros de Educación Infantil y Primaria del entorno próximo, diseñamos un calendario de acciones para llevar a cabo el proyecto.

Fase 3. Preparación. En esta fase se han definido los recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto. Como primeras acciones:

- horas de formación en aprendizaje cooperativo para nuestros estudiantes de Magisterio. Con el objetivo de capacitar a los alumnos en este tipo de metodologías.
- horas de trabajo en juegos cooperativos destinadas a nuestros estudiantes de Magisterio e impartidas por los profesionales de la Ludoteca. Con el objetivo de que los estudiantes universitarios tengan un repertorio amplio de juegos basados en la metodología cooperativa para llevarlos a cabo en los recreos.
- Sesiones de trabajo con el orientador y el coordinador del proyecto en cada centro donde se analizan las necesidades y se programan las actividades de los recreos con los niños/as de primaria.

Fase 4. Sesiones de trabajo práctico con los alumnos de la Universidad. Se llevan a cabo en las prácticas escolares de nuestros estudiantes universitarios en los colegios implicados. En el proyecto llevamos a cabo una sesión semanal de juegos cooperativos en el recreo, con los grupos de alumnos de Educación Primaria que les indique el coordinador del colegio del proyecto.

Cada intervención es evaluada posteriormente por el coordinador y los alumnos de la Facultad participantes analizando las respuestas de los niños y los cambios que deben realizarse en la siguiente intervención.

Fase 5. Evaluación del proyecto. Respecto a la evaluación contemplamos, por un lado, la satisfacción del alumnado de la Universidad en la participación de este tipo de proyectos, para ello hemos elaborado un cuestionario de satisfacción que cumplimentan los alumnos al finalizar sus propuestas. Por otro lado, tendremos en cuenta diversos indicadores que pueden apuntar cómo ha funcionado el proyecto: participación, asistencia, implicación, resultados de aprendizaje, etc. Así mismo se han vinculado varios TFG que han evaluado el impacto de dicho proyecto.

Los alumnos deben realizar una memoria final de su participación en el proyecto en la que reflexionan y valoran su participación.

Fase 6. Difusión del proyecto. Nuestro compromiso es difundir este proyecto en toda la comunidad escolar para darle la máxima proyección posible y ampliarlo al mayor número de centros escolares y así incrementar el número de participantes. La difusión se hace en los medios locales pero también en jornadas y congresos nacionales e internacionales.

## **CONCLUSIONES**

Como docentes nuestro objetivo capital es optimizar la calidad del aprendizaje académico de nuestros estudiantes, al mismo tiempo que contribuimos a su formación integral como personas socialmente responsables, fin que en sí mismo se evidencia como uno de los primordiales de toda formación universitaria. Y para ello apostamos por procesos de enseñanza-aprendizaje en los que estén presentes experiencias que conlleven simultáneamente un aprendizaje y un servicio; un aprendizaje para el estudiante y un servicio a la comunidad. La experiencia nos dice que los proyectos de ApS resultan muy positivos, son una buena herramienta de enseñanza-aprendizaje. A través de ella se aglutina el aprendizaje de diferentes competencias, como son el trabajo en equipo interdisciplinar, las habilidades en las relaciones personales, el compromiso ético o el razonamiento crítico (ANECA, 2005).

Coincidimos con Marta Lazo y González (2012) en que las prácticas de ApS en las que se dan cita diferentes métodos de aprendizaje activo, como el aprendizaje experiencial, el cooperativo o el constructivismo, se ajustan a los fundamentos pedagógicos demandados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde competencias genéricas o transversales constituyen una de las exigencias formativas.

Además, tras la experiencia realizada hemos detectado que gracias a esta metodología los alumnos pueden adquirir y desarrollar competencias, concretamente competencias transversales, que desde una metodología más tradicional difícilmente lo podrían hacer. Porque el aprendizaje-servicio permite aplicar lo estudiado en situaciones reales y motiva a desplegar la creatividad e iniciativa, promueve el compromiso personal y social –conducta prosocial-, incrementa la autoestima y la identidad, alimenta la empatía interpersonal y social, estimula las actitudes y habilidades para la comunicación, promueve la colaboración, etc. entre otras competencias.

Concretamente las mejoras obtenidas respecto a la situación de partida, son fundamentalmente en dos agentes implicados, en los estudiantes de primaria de los colegios participantes: los chicos participan en estos juegos cooperativos en los recreos favorece el que se creen nuevos lazos y relaciones entre los alumnos, se mejora la cohesión como grupo aula, se evita la competitividad y se juega sin la necesidad de buscar "ganadores ni perdederos" se aprende a jugar de manera cooperativa, se disminuyen las peleas en el los recreos y el aislamiento de algunos alumnos, se cambian las rutinas en los recreos, se disfruta ayudando a alumnos con necesidades educativas especiales, se disminuye el absentismo escolar, entre otras. Además de la mejora de las interacciones que se producen en los recreos de los colegios entre los niños de primaria se potencia los valores de convivencia, respeto, integración, igualdad de sexos, no discriminación por razón de raza ni condición física o psíquica, etc.

Por otra parte, las mejoras en nuestros estudiantes de Magisterio son evidentes, pues el participar en este proyecto les permite estar en contacto con la realidad del recreo de una escuela, conocer y poder observar las dinámicas que se ponen en marcha en dichos recreos, conocer y aprender a diseñar y a implementar juegos que potencian las relaciones cooperativas y no competitivas, y además con esta experiencia se desarrollan muchas competencias del título. Por ejemplo, los alumnos de la Facultad mejoraron sustancialmente sus conocimientos sobre el diseño y uso de los juegos cooperativos puesto que pudieron poner lo aprendido en práctica bajo la tutela de los Orientadores y los profesores de los colegios preparando con ellos las intervenciones y evaluando el resultado de las mismas.

La valoración general de todos los agentes implicados ha sido muy positiva por lo que para futuro deseamos poder continuar con la experiencia.



De este modo, entendemos que el aprendizaje-servicio constituye hoy en día una de las principales vías metodológicas para fomentar el aprendizaje global y significativo en los alumnos, desarrollando todas las competencias transversales, en definitiva, una metodología por y para la formación integral de los alumnos.

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

Por lo expuesto y desde nuestro punto de vista, trabajar desde el ApS puede resultar notablemente estimulante y enriquecedor para el alumnado, así como también para la sociedad (no sólo para el entorno próximo), ya que en última instancia esta metodología contribuye a la formación integral de los estudiantes universitarios -una formación de carácter integral que atienda tanto a contenidos disciplinares, profesionales, competenciales y actitudinales (Ferran y Guinot, 2012)- que son, obviamente, parte de la ciudadanía. En definitiva, responde a muchos de los retos que se plantean en la sociedad actual y en el nuevo marco Europeo de Educación Superior, promoviendo una de las funciones básicas de la Universidad: la formación de ciudadanos críticos, activos y responsables con su entorno (Francisco y Moliner, 2010).

## **AGRADECIMIENTOS**

A todos los CEIP participantes, a la Ludoteca de Huesca, al Equipo de Orientación de la Hoya-Monegros y a todos los estudiantes que han participado en estos años. Gracias por vuestro compromiso y colaboración.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro blanco para el título de grado en magisterio*. Madrid: ANECA.
- Astin, A. W. et al. (2000). [\*How Service Learning Affects Students\*](#). UCLA: Higher Education Research Institute.
- Billig, S.; Jesse, D.; Root, S. (2006). *The impact of service-learning on high school students' civic engagement. Evaluation report prepared for the Carnegie Corporation of New York*. Denver, CO: RMC Research Corporation.
- Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En Bartolomé (Ed.), *Identidad y Ciudadanía: Un Reto a la Educación Intercultural*. Madrid: Narcea (pp. 49-76)
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica en *REIFOP*, 13 (4), 69-77
- Ferran, A. y Guinot, C. (2012). Aprendizaje-servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias en *Portularia*, XII, 460-479
- 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. Disponible n: ([www.me.gov.ar/edusol](http://www.me.gov.ar/edusol)) [Consulta: 25 de enero 2013]
- Marta Lazo, C. y González Aldea, P. (2012): El aprendizaje-servicio, una herramienta para el desarrollo profesional de la responsabilidad social del periodista en *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 577-585
- Martínez, J. (2008): "La opinión de los profesores universitarios" en *Competencias Genéricas y transversales de los títulos universitarios*. Zaragoza: ICE (pp. 28-33)
- Puig, J.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro. Disponible en: <http://www.zerbikas.es> (primer capítulo) [Consulta: 12 de junio 2014]
- Rial, S. (2010). Criterios de calidad y rasgos característicos de las experiencias de aprendizaje-servicio en la educación formal en *Tzhoecoen*. Perú: Universidad Señor de Sipan de Chiclayo

- Stanton, T. (1990). Service Learning: Groping toward a definition in Kendall et Al., *Combining Service and Learning: A resource Book for Community and Public Service*, 1, 65-67.
- Stephenson, M., Wechsler, A. y Welch, M. (2002). *Service Learning in the Curriculum: a faculty guide*. Utah: Lowell Bennion Community Service Center at the University of Utah.
- Tapia, M. N. (2002). *Service-learning in Latin America*. Buenos Aires: CLAYSS.
- 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: Octaedro (pp. 27-56)
- Vázquez, S; Gayán , T. Liesa, M. y Arranz, P. (2013): ApS y atención a la diversidad: SAAC-PRENDER innovación, inclusión y formación. En Vigo, B. y Soriano, J. (Coord), *Educación Inclusiva y formación del profesorado* (pp 392-400), Zaragoza



# PROYECTO DE INTEGRACIÓN DE LAS CULTURAS NEGROAFRICANAS A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA EN PRIMARIA

**Alfonso Revilla Carrasco**

*Profesor de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca.  
Universidad de Zaragoza.*

## RESUMEN

Un medio privilegiado para la integración social de origen negroafricano, es a través del arte de las culturas subsaharianas, ya que estas se afirman plástica y estéticamente como mucho más que simples objetos curiosos y primitivos. Aún así, fueron y son privadas de un espacio museístico dentro del marco occidental, siendo simplemente planteadas como influencia sobre nuestros artistas o como objeto de mercado del arte. Asimilamos los objetos y los transformamos adaptándolos a nuestros propios términos, desestimando gran parte de su potencial y privándolos de su contenido esencial. La complejidad del arte negroafricano requiere de estudios de contexto y conceptos específicos propios de la obra que han de ser abordados por nuestras instituciones museísticas.

**PALABRAS CLAVE:** Museo, arte, negroafricano, etnocentrismo, contexto.

## **INTRODUCCIÓN**

La educación plástica requiere cada vez más, de planteamientos menos etnocéntricos, ya que esto, nos permitirá integrar diferentes culturas dentro de nuestros ámbitos de conocimiento, y por ende, integrar alumnos de culturas diferenciales en nuestro marco educativo. Sin duda, la integración más eficaz, es la que parte del conocimiento, ya que es este el medio privilegiado de valoración, posicionamiento y reconocimiento, tanto a niveles personales como sociales.

Cuando hablamos de integración de alumnos negroafricanos, partimos de diferencias culturales, que pueden ser un serio problema, tanto por la diferencia con la cultura occidental, como por la complejidad de los conceptos negroafricanos en si mismos (y lo que conlleva la adaptación de conceptos complejos).

En el ámbito artístico hemos de partir de una obra negroafricana que ha sido objeto de manipulación, distorsión, proyección y transfusión de categorías occidentales a lo largo de la historia. El propio concepto artístico en buena parte de las culturas negroafricanas ni tan siquiera encaja en los límites del concepto de arte occidental.

## **DESARROLLO O DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO**

Este no es un proyecto de aplicación, sino que pretende sentar las bases de la realización de proyectos de aprendizaje y servicio referidos a las culturas negroafricanas y sus manifestaciones artísticas.

Para abordar cualquier proyecto que tenga por contenido el arte negroafricano, hemos de tener en cuenta que en la actualidad los prejuicios sobre la obra negroafricana están altamente imbuidos de corrientes de pensamiento neocolonial, cuando no coloniales, y si por si esto no fuera suficiente, el marco de análisis del objeto está altamente influenciado por condicionantes externos al propio objeto, esto es, política, desarrollo o economía.

Estos planteamientos previos son requeridos cuando el objeto de estudio corresponde a culturas diferentes a la propia y con escasos puntos en común (Costa, 2004); más aún en este caso, en que la relación entre ambas ha sido conflictiva y basada en parámetros desiguales. La historia de la relación del África negra con occidente ha tenido consecuencias dramáticas ya desde el s. XV, que se han ido manteniendo en diferentes manifestaciones hasta nuestros días.

Las propuestas artísticas negroafricanas se plantean como logro de una sociedad o un grupo humano en la medida que son creíbles por sus miembros, en la medida que responden a sus creencias (en sentido amplio) y dan respuestas a sus inquietudes (Kerchache, Paudrat, y Stephan, 1999); en la medida que se ven reflejados y proyectados por las mismas. En parte, este es el sentido del arte o de las propuestas calificadas como artísticas de una sociedad: la

identifica, la proyecta, amplía sus márgenes y fronteras, la permite su comprensión. La posición de las enseñanzas artísticas en la cultura occidental es cuanto menos discutible, en lo que se refiera a la utilización de la obra artística, en gran parte por la proximidad de sus planteamientos a fines ajenos al propio arte y por las rigurosas y anquilosadas estrecheces de sus planteamientos.

Este tipo de diferencias requiere de la necesidad de crear espacios intermedios de diálogo, muy próximos al objeto artístico en si mismo, ya que este, a menudo se encuentra desnudo conceptualmente, permitiéndonos un conocimiento visual que puede ser la mejor forma de una primera aproximación a la cultura negroafricana a través del arte.

## **RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

El aumento de la diversidad cultural en nuestra sociedad debido a movimientos migratorios (con las correcciones de los dos últimos años) hace inevitable un giro de nuestros planteamientos sociopolíticos, educativos, económicos, etcétera. Asistimos en los últimos años a diferentes acontecimientos políticos y sociales que generan conflictos preocupantes en el seno de las sociedades occidentales que tienen un claro tinte racista, bien explícito, que suele aparecer en medios de comunicación y que degenera en muchos casos en determinados tipos de violencia, o bien implícito, más sutil e intelectualizado que sostiene y alimenta las manifestaciones del racismo explícito. Una de las manifestaciones del racismo implícito a nivel intelectual es la desestimación de las propuestas de otras culturas presentadas carentes de planteamientos y desarrollos.

Es obvia la presencia de alumnos de diferentes culturas en nuestras aulas, como también lo es una concepción comprensiva y crítica de la escuela. Ambos paradigmas no parecen ser capaces de dar respuestas aceptables, al menos hasta que no se libere de sus planteamientos, un eurocentrismo exacerbado que está presente en los contenidos curriculares de las diferentes áreas.

Las opciones tomadas por occidente, que ha basado nuestro desarrollo en los pilares de la economía y la tecnología, han influido negativamente en el respeto hacia otras culturas, a las que occidente ha sometido a fin de mantener y elevar el concepto del estado de bienestar propio (Ki-zerbo, 1980). Los valores de libertad e igualdad consignados en las democracias occidentales parecen haber sido aplicados únicamente entre unos iguales, y esto, ni tan siquiera.

Del hecho de que otras culturas opten por otros tipos de desarrollo, no podemos inferir que estas sean subdesarrolladas (Malganesi, 2000) y mucho menos podemos reafirmar nuestro propio modelo utilizando como herramienta la desestimación y deslegitimación de ámbitos parciales de otras culturas.

Una de las afirmaciones que resulta políticamente incorrecta es aceptar la diferencia de las personas. Estas diferencias configuran tanto nuestra comprensión de la realidad como nuestro acercamiento a la misma (Cuende, 2008). Al mismo tiempo tomar una opciones de configuración conceptual, implica a menudo distorsionar las desestimadas (el concepto del tiempo lineal impide ver los solapamientos con el tiempo espiral). Las configuraciones conceptuales van diferenciando lo propio de lo ajeno, y estructurando todo la realidad bajo los conceptos propios, que difícilmente se sostienen con el soporte de los conceptos ajenos. Al final cada edificio es soportado por sus cimientos.

La carencia de conocimientos de la historia, la cultura y la ciencia, del África negra roza una prepotencia inadmisibles en el ámbito académico. Prácticamente hemos limitado el conocimiento del mundo africano a reservas de animales salvajes y dramas humanos; esto resulta tan incomprensible como intolerable. La utilización y manipulación a la que han sido sometidos diferentes ámbitos de los estudios africanos a lo largo de la historia parecen hablarnos de un racismo nada sutil, y con signos evidentes de una intencionalidad pervertida por intereses principalmente económicos y políticos (Kapusinski, 2005).

La presencia de los objetos africanos ha ocupado un lugar en Occidente que, como mínimo, podemos calificar de ambiguo. Esta ambigüedad se extiende a todo el ámbito occidental, tanto europeo como estadounidense; España, se ha mantenido al margen de este discurso, no por tener una mayor claridad de ideas, sino por el mero hecho de no tenerlas. Una vez que el objeto africano se presenta en Occidente, éste se absorbe y entra dentro de la esfera teórica que abarca del interés etnológico-antropológico, al interés artístico.

Los objetos negroafricanos son absorbidos bajo conceptos extraños a si mismos manteniéndolos dentro del ámbito artístico de los paradigmas occidentales. En este sentido se posiciona el objeto tradicional subsahariano dentro de una finalidad específica de carácter plástico y si bien la tendencia comúnmente aceptada es la de considerar el contexto del objeto dentro de un marco funcional, éste, teorizado en un intento de comprensión intelectual de parámetros occidentales que en ningún modo encajan en el mismo, esto es; la brujería, la adivinación, la magia, el culto a los antepasados... todas ellas dentro de sus conceptualizaciones temporales, espaciales y reales. La pretensión de independencia del objeto tradicional subsahariano lo inhabilita de su carácter relacional (Einstein, 2002). El conocimiento del objeto se basa en su propia realidad y es en ésta, que no puede ser recuperada ni histórica ni geográficamente, donde ha desaparecido.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Costa, A., Bouttiaux A. M., Mack, J. y Wastiau, B. (2004). *La figura imaginada*, Fundación la Caixa: Barcelona.

- Cuende, M. J. (2008). *La perspectiva filosófica de Léopold Sédar Senghor sobre el ser humano y su vinculación al existencialismo*. Universidad de Oviedo: Oviedo.
- Einstein, C. (2002). *La escultura negra y otros escritos*. Gustavo Gili: Barcelona.
- Kapuscinski, R. (2005). *Los cínicos no sirven para este oficio*. Anagrama: Barcelona.
- Kerchache, J., Paudrat J.L., y Stephan L., (1999). *Arte africano*. Espasa Calpe: Madrid.
- Ki-zerbo, J. (1980). *Historia del África Negra II Del siglo XIX a la época colonial*. Alianza: Madrid.
- Malgesini, G., & Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Catarata: Madrid.





## **LA CIUDAD DE LAS NIÑAS Y DE LOS NIÑOS DE HUESCA**

**Lidia Bañares Vázquez**

**Rosa M<sup>a</sup> Azucena Lozano Roy**

*Profesoras de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca.  
Universidad de Zaragoza*

**M<sup>a</sup> Jesús Vicén Ferrando**

**M<sup>a</sup> Pilar Moreno Rodríguez**

*Profesoras Eméritas de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de  
Huesca. Universidad de Zaragoza*

**M<sup>a</sup> Angeles Eito Mas**

**Isabel Pérez Bambó**

*Ayuntamiento de Huesca. Área de Juventud e Infancia*

### **ALUMNOS DE LA FACULTAD QUE PARTICIPAN EN LA ACTIVIDAD:**

En el proyecto participan activamente un total de 13 alumnas y alumnos de la Facultad de Ciencias Humanas y de la educación del Campus de Huesca.

Clara Béjar, Marta Clemente, Patricia Ezquerra, Alba García, Lara Ibáñez Durán, Ada Latorre Fuertes, Irene López, Clara Martino, Sara Roca, Cristina Sanz, Sara Segura, Héctor VilellasY Alba Zubiría

## RESUMEN

El Grupo Interinstitucional *La ciudad de las niñas y los niños de Huesca*, está llevando a cabo una experiencia de transformación ciudadana, siguiendo el proyecto internacional *La ciudad de los niños* de Francesco Tonucci. Dicho proyecto converge con el de Aprendizaje-Servicio en la línea de participación ciudadana.

Se trata de un proyecto de participación de toda la ciudadanía, para la mejora de la ciudad, con un elemento diferenciador respecto a otros proyectos de participación: que incluye y privilegia la mirada de los niños y niñas en esa transformación. Y lo hace, no tanto porque sea una mirada mejor que otras, si no, sobre todo, para aplicar el derecho a participar, reconocido a los niños y niñas en varios artículos de la *Convención de los derechos del niño* y porque esa mirada es precisamente la diferente, la que nunca se ha tomado en cuenta a la hora de construir el espacio común que supone la ciudad.

El presente documento describe la experiencia llevada a cabo conjuntamente por profesorado y alumnado de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, junto con el Ayuntamiento de Huesca, en dos ámbitos: participación directa en los órganos del citado proyecto de participación ciudadana (el Consejo de Niñas y Niños, y el Laboratorio), e intervención en los centros escolares para incentivar la participación infantil en la transformación de la ciudad.

**PALABRAS CLAVE:** Participación ciudadana, transformación de la ciudad, sostenibilidad, ciudad, lugar de encuentro, la ciudad de los niños.

## INTRODUCCIÓN

El diseño y planificación del proyecto aquí expuesto toma como punto de arranque y fundamentación el pensamiento de Francesco Tonucci, ya expresado en sus primeros libros. Así, recogemos el texto de su publicación *La Investigación en la Escuela*, (1974, 6-7) válido para fundamentar nuestra práctica:

“Desde luego, la escuela debe reivindicar como propia característica fundamental la de ser un momento cultural. Lo que significa, en contra de todo ingenuo activismo (que hace de la escuela una absurda repetición de las vivencias exteriores), que la escuela será siempre un momento de análisis de la realidad y que la investigación será el modo, el método por el que se realiza dicho análisis. Por consiguiente, no puede prescindirse de la realidad: hay que partir de ella, pero no para

rehacerla, no para copiarla, sino para analizarla, comprenderla, con vistas a cambiarla. Y ello siempre, desde los tres años hasta la Universidad.”

Investigar sobre lo cercano, acoger el riesgo y el compromiso de la acción, así como el necesario trabajo cooperativo y grupal, constituyen las tres características básicas de la investigación que la Escuela debe desarrollar. Aquí residiría el verdadero aprendizaje y este sería el inicio de un auténtico servicio ciudadano. Pues, como muestra Tonucci (*Cuando los niños dicen ¡Basta!*, 2004<sup>2a</sup>,259-60), promover la implicación social de los niños no es sólo un problema metodológico: “La implicación de los niños en la planificación del ambiente de vida permite desarrollar una identidad personal basada en un apego real a los lugares. El desarrollo en el niño del sentido de pertenencia favorece la participación de los adultos en las redes sociales.”

El proyecto en su perspectiva universitaria práctica y aplicada, con implicación social de aprendizaje que se convierte en servicio, se inicia a partir del momento en que se constituyen los dos órganos mencionados, esto es, el ‘Consejo de niñas y niños’ y el ‘Laboratorio’, pues, es entonces que la metodología implicativo-activa, el aprendizaje experiencial y cooperativo, con proyección social, ya pueden concretarse de forma proyectiva en la ciudad.

El proyecto de ApS pretende la consecución de estos objetivos básicos:

- El tan necesario y fructífero diálogo entre Facultad, escuela y comunidad ciudadana.
- El desarrollo de la conciencia de responsabilidad social integradora, inherente a la verdadera labor educativa.
- El fomento de una ciudadanía activa y solidaria, donde todas y todos nos damos la mano para una convivencia más humanizada y humanizadora.

Los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, desarrollan dos niveles competenciales:

a) Una doble aplicación teórica: por una parte, desde el estudio del contenido temático del pensamiento y la obra de Francesco Tonucci y su aplicación a los contenidos curriculares. Por otra, desde los contenidos curriculares a los planteamientos de *La ciudad de los niños*. Con ello se consigue una reflexión aplicada, que lleva a la toma de conciencia de la interacción y proyección social que todo aprendizaje conlleva.

b) Una doble aplicación práctica: en los centros escolares a través de las actividades cooperativas y democráticas; y en la propia ciudad, desde el Consejo y el Laboratorio.

## **DESARROLLO O DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO**

Como proyecto de aprendizaje servicio aporta, no solo a los alumnos de magisterio que participan activamente en él, sino a todas las personas implicadas, aprendizajes muy valiosos en el terreno humano y profesional, en relación con competencias aplicables al ámbito educativo y al de la animación a la participación, pero también a muchos otros aspectos que podríamos llamar “habilidades para la vida ciudadana”.

Estos aprendizajes son aportados fundamentalmente a través de la implicación directa en la construcción activa de un servicio en este caso la puesta en marcha de los diferentes aspectos de proyecto de mejora de la calidad de vida de la ciudad.

La representación formal del aprendizaje servicio en este proyecto estaría en el Grudimix (Grupo de discusión mixta entre alumnos, profesores y otros profesionales) que tiene la función de formación, análisis y aplicación de acciones concretas sobre la ciudad.

En el Grudimix se propone una dinámica de autoformación compartida a través de la discusión, el análisis y reflexión a partir de documentos, el conocimiento teórico-práctico de diversas dinámicas y herramientas didácticas y de participación y la organización compartida y puesta en marcha de las diferentes acciones del proyecto.

Las acciones en las que se concreta esa participación son

- Participación directa. Se trata de la inclusión de los alumnos de Magisterio en los órganos de participación ciudadana, que el proyecto *La ciudad de las niñas y los niños* ha creado en la ciudad de Huesca, fundamentalmente el Laboratorio (órgano en el que participan niños y niñas y adultos de diferentes ámbitos ciudadanos) y en las comisiones de trabajo del Consejo de las niñas y los niños.
- Por una parte, la labor de los estudiantes en las escuelas ligadas al proyecto, quienes formados como expertos en dinámicas creativas y de pensamiento divergente, llevan a cabo acciones en este sentido. Intervienen en actividades programadas: “Caperucita camina sola en la ciudad”, cuento-reflexión sobre la autonomía de los niños en la ciudad, con una serie de acciones de desarrollo

de la misma; “Explorando mi ciudad”, para estudiar *in situ* el trayecto a la escuela, analizando posibilidades y dificultades para trazar los caminos más seguros; acompañamiento y animación en acciones como el *pedibús*<sup>4</sup>; o los miércoles juntos a la escuela o en el apoyo en las reuniones con padres y madres.

- En acciones relevantes como el II Encuentro Aragonés de Consejos y otros órganos de participación infantil donde fueron responsables de la dinamización de las actividades
- En las acciones de difusión y de sensibilización como el mantenimiento activo del blog.

## RESULTADOS

### a) En relación al servicio:

Los resultados obtenidos tras el desarrollo llevado a cabo, manifiestan una valoración altamente positiva: la intervención de los estudiantes de Magisterio en las escuelas hace que la aceptación de las mismas al programa de actividades propuesto se haga con menos coste y esfuerzo por parte de los colegios, ya muy recargados; por otra parte, a medida que avanza el curso, los estudiantes consiguen un nivel de integración mayor y más creativo. Igualmente debemos subrayar que la presencia de nuestros estudiantes en el *Laboratorio* asegura el punto de vista de los jóvenes, haciendo de nexo entre el punto de vista infantil y adulto.

Desde el punto de vista municipal, la participación de los estudiantes de Magisterio en el proyecto aporta grandes dosis de creatividad a su puesta en marcha y por tanto al trabajo de mejora de la ciudad. El servicio de los estudiantes se extiende a las acciones de difusión y de visibilidad del proyecto con ideas innovadoras y adaptadas a los medios más actuales de comunicación, permite también diversificar las acciones y apoyar el trabajo llevado a cabo por los profesores, voluntarios y técnicos, multiplicando por tanto los esfuerzos y los resultados obtenidos.

---

<sup>4</sup> El *pedibús* es una actividad en la que se agrupan niños con la finalidad de ir al colegio, acompañados por algún adulto, en rutas diseñadas y con puntos de “quedadas” (lugares de encuentro) con la finalidad de iniciarse en la autonomía para ir al colegio sin el acompañamiento de sus familiares.

## **b) En relación al aprendizaje:**

Hay un aprendizaje de técnicas y herramientas de participación infantil en su dimensión teórica y práctica, con la colaboración de los profesionales de Infancia y Juventud del Ayuntamiento de Huesca, así como con el apoyo de la Dirección General de Participación Ciudadana del Gobierno de Aragón. Los aprendizajes que realizan los estudiantes de Magisterio están ligados al ejercicio de la futura profesión docente y educadora, para la cual se están formando. De hecho, cabe destacar la incidencia de las acciones de nuestro proyecto en las competencias de los estudios de Maestro, tanto las generales como las transversales y específicas, englobado todo ello en la concepción antropológica de una educación en valores, donde el trabajo en grupo y las actitudes solidarias cobran especial importancia.

## **c) Proyección y perspectiva de futuro**

La proyección de las acciones de los proyectos implicados, en su vertiente de Aprendizaje-Servicio, no han hecho más que comenzar. Observamos que, por un lado, hay que consolidar lo iniciado, ampliando el número de estudiantes que quieran comprometerse con el proyecto; por otro lado, habría que aprovechar las opciones que se presenten o aquellas que ya hemos detectado como necesidades en que podamos dar un servicio. Vemos la posibilidad de ampliar el ApS de nuestros estudiantes a otros colectivos de la ciudad, como los mayores y los adolescentes, como ejes en el proyecto de transformación de la ciudad.

## **CONCLUSIONES**

Consideramos que este proyecto de Aprendizaje-servicio cumple con sus tres expectativas: por una parte mejorar la calidad de vida de las personas que viven en la ciudad, creando espacios de convivencia a través de la utilización pública de la calle por los ciudadanos; facilitar la participación infantil en un modo nuevo de pensar la ciudad; y encontrar nuevos espacios para el aprendizaje de las competencias transversales de los estudiantes de los Grados de Magisterio.

## **AGRADECIMIENTOS**

Queremos agradecer a todos los niños y niñas del Consejo de niñas y niños de Huesca la amplia mirada que nos aportan en el análisis de la ciudad; a todos los colegios de Huesca por participar en este proyecto de transformación ciudadana; a las asociaciones sociales por creer en nosotros y a los estudiantes por aprender

colaborando en hacer una ciudad con una convivencia más humanizada y humanizadora.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bañares, L; Lozano, A; Moreno, P; Rivero, P; Vicén, M.J. (2012). La ciudad de los niños' como medio de transformación del entorno urbano a través de la participación infantil. En N. de Alba et al. (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 485-492). Sevilla: Diada

Grupo interdisciplinar "La ciudad de los niños" (2002). La ciudad de los niños: Un proyecto interdisciplinar en Huesca. *Flumen*, 109-120.

Grupo interdisciplinar "La ciudad de los niños" (2003). La ciudad de los niños, como escenario para el aprendizaje del patrimonio. En Ernesto Ballesteros Arranz et al. (Coord.). *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 291-303). Cuenca: UCLM.

Lozano, A.; Garrido, I; Cardeñoso, J.M.( 2012). Hagamos un parque para todos: un proyecto de participación ciudadana desde la escuela. En N. de Alba et al (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 503-510) Sevilla: Diada

Tonucci, F. (1979). *La escuela como investigación*. Barcelona: Graó.

Tonucci, F. (1983). *Con ojos de niño*, Barcelona: Barcanova

Tonucci, F. (1999<sup>3</sup>). *La ciudad de los niños*, Madrid: Fundación G. Sánchez Ruipérez.

Tonucci, F. (2004). *Cuando los niños dicen ¡Basta!*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Tonucci, F. (2009). *Con ojos de abuelo*. Barcelona: Graó.



## **APOYO ESCOLAR: “INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN CENTROS CON ORIENTACIÓN INTERCULTURAL”**

**Lidia Isabel Bañares Vázquez**

*Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca.*

*Universidad de Zaragoza.*

### **RESUMEN**

Consiste en la realización de una tarea de apoyo escolar por parte de los estudiantes de la Facultad tanto en centros educativos de Educación Primaria y Secundaria como en instituciones que en horario extraescolar atienden a niños que necesitan refuerzo educativo.

Dicho servicio se da en la realización de los deberes, en las explicaciones adicionales y en la interpretación y búsqueda de información.

Desde el inicio hemos tenido una condición para intervenir: la existencia de diversidad cultural en los niños con los actuamos y en los centros colaboradores.

Al mantenerse durante el curso escolar completo, los estudiantes prestan un servicio mejor adaptado a los niños que van supervisando en este periodo.

**PALABRAS CLAVE:** Apoyo escolar, Refuerzo educativo, Intervención intercultural”

### **INTRODUCCIÓN**

Este curso surge como consecuencia de una demanda social de la ciudad de Huesca y de una posibilidad de formación:



1) La demanda por parte de alguna institución educativa de apoyo escolar, con el objetivo de compensar las carencias que ciertos colectivos de niños y niñas sufren como consecuencia de vivir en ambientes socio-familiares empobrecidos culturalmente por causas varias.

2) Por el interés de la profesora-coordinadora para que sus alumnos y alumnas se acerquen a un determinado tipo de realidad sociocultural desfavorecida, pero no por eso menos enriquecedor, puesto que abre posibilidades de formación y aprendizaje complementarias al currículum de su carrera universitaria.

Las razones que avalan esta orientación son consecuencia de una línea de trabajo-investigación, lejana ya en el tiempo, pero que ha dejado profundas huellas en la orientación de la función de maestro/a, traspasando un soporte ideológico y didáctico por los diferentes planes de estudio. En efecto, se comenzó en el curso 1987-88 con una investigación de cuatro años sobre “Valoración de la integración escolar de minorías étnicas (sector población gitana) en la provincia de Huesca”. Esta línea de trabajo fue dando frutos: la inclusión de una asignatura optativa “Educación intercultural” en la titulación en 1994 y la impartición de cursos de doctorado de la misma temática.

Otra dimensión que ha llevado a consolidar este curso fue la investigación iniciada en 1997 sobre “Educación en valores”.

La acción educativo-social que se recoge en este curso viene ofreciéndose a los estudiantes desde entonces, curso tras curso, hasta hoy.

También ha estado enmarcado dentro del Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Zaragoza de Aprendizaje Servicio.

## **DESARROLLO O DESCRIPCIÓN**

La actividad que vamos a describir pretende estos objetivos:

-Ofrecer a los estudiantes espacios de reflexión para una sociedad cada vez más multicultural y multiétnica.

-Promover la comunicación y potenciar el desarrollo de actitudes que estimulen una convivencia intercultural positiva capaz de “transformar las dificultades en posibilidades” (Paulo Freire).

-Llevar a la práctica y experimentar técnicas de trabajo y estrategias metodológicas alternativas a lo estrictamente académico.

-Establecer relaciones de los aspectos teóricos trabajados en las asignaturas con las situaciones reales de aprendizaje de los niños y niñas.

-Acercamiento a la realidad sociocultural diferente de la suya.

-Utilizar esta práctica como espacio de experimentación para acercarse a la realidad profesional desde una doble perspectiva: formativa y preventiva.

-Habituar a nuestros estudiantes a invertir su tiempo en tareas solidarias y de compromiso con la sociedad y con los colectivos más desfavorecidos.

La actividad consiste en realizar un trabajo de apoyo escolar continuado a lo largo del curso.

El estudiante se compromete a acudir al centro asignado, una tarde a la semana en sesiones de dos horas durante todo el curso escolar. Habitualmente incidimos de lunes a jueves. Durante ese periodo debe atender a un pequeño grupo de niños y niñas en su trabajo escolar. Por lo tanto la labor básica es la de explicar contenidos, ayudar a buscar informaciones, ayudar a hacer los deberes y motivar al trabajo escolar.

En algunos casos la tarea del estudiante universitario es la de educador y debe compaginarla con la de profesor.

Cada cierto tiempo deben acudir a reuniones generales en la Facultad con la coordinadora y reuniones específicas por centro.

Hacer una memoria sobre la experiencia realizada con una reflexión sobre las actividades, dificultades y logros.

Los centros o instituciones con los que hemos trabajado este curso han sido

- Centro de Apoyo escolar de Cáritas de Huesca
- Fundación Secretariado Gitano de Huesca.

## **RESULTADOS**

### **a) En relación al servicio**

La asistencia de los estudiantes es controlada por los centros a través de estadillos de incidencias y firmas.

Los centros valoran muy positivamente el servicio que se les ofrece a través de las actuaciones individuales de los universitarios y ello se refleja en los informes finales que emiten y en las opiniones que van dando a la coordinadora durante el curso. De hecho resaltan la tarea de calidad y entrega de nuestros estudiantes y el servicio que se presta a esta necesidad que no hace sino crecer en estos tiempos. También consideran importante el contacto y actuaciones conjuntas con la Universidad de Zaragoza como forma de cooperación social.

La prueba de ello es que los centros e instituciones demandan nuestra intervención para prestar servicios con perfiles y situaciones diferentes. Por ejemplo emigrantes que desconocen la lengua y deben seguir la escolarización, apoyos específicos para garantizar el éxito escolar en la Educación Secundaria en niños gitanos con buen rendimiento académico, actuaciones dentro de los programa PROA, labor de educadores de calle para adolescentes en riesgo de exclusión social...

#### **b) En relación al aprendizaje**

Los estudiantes universitarios desarrollan competencias generales y transversales de la titulación del Grado y muchas específicas en relación a la tarea de apoyo escolar que llevan a cabo. No se les oculta la situación de dificultad educativa con la que se van a encontrar pero ello les mueve a buscar estrategias diferentes según los casos. Esta labor es un entrenamiento perfecto para abordar las Prácticas escolares introduciéndolos en la riqueza que supone los contextos multiculturales. Son muchos los estudiantes que quieren continuar otro curso con esta actividad.

#### **c) Proyección y perspectivas de futuro**

Este curso de apoyo escolar puede decirse que está consolidado ya que se ha desarrollado ininterrumpidamente desde principios de los años noventa, ofertándose a los estudiantes de la Diplomatura y después del Grado la posibilidad de actuar desde el primer curso de la carrera.

Las instituciones cuentan con ello y otras nuevas piden este servicio a la Facultad.

Como perspectiva nueva estaría el reto de ofrecerlo para las prácticas de asignatura, concretamente de “La escuela como espacio educativo” y “La escuela infantil como espacio educativo”, pero habría que dar respuesta al hecho de que las asignaturas son cuatrimestrales y la acción que demandan debe extenderse al curso escolar completo.

## **CONCLUSIONES**

Este curso enmarcado en Aprendizaje Servicio, ofrece a los estudiantes espacios de aprendizaje activo en relación con las demandas sociales y las medidas de discriminación positiva que deben intentar paliar las diferencias socioculturales de la población infantil. Sabemos que este cometido se cumple en un cierto porcentaje de casos.

Desde el punto de vista de la proyección social de la Universidad, nos parece una forma fundamental de darle cuerpo.

## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero agradecer a mi compañera y amiga M<sup>a</sup> Jesús Vicén Ferrando que me ofreció esta apasionante tarea de colaboración con los centros de orientación intercultural, con la que colaboré hasta su jubilación.



# LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA AL SERVICIO DE LA SOCIEDAD; PROYECTO ApS DE RECUPERACIÓN DE ESPACIOS

**Alfonso Revilla Carrasco**

*Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca.*

*Universidad de Zaragoza.*

## **RESUMEN**

Este proyecto se basa en la colaboración de los alumnos de Educación Plástica y Visual de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, con el Grupo Regen, dedicado a la rehabilitación de solares vacíos del Casco Histórico de Huesca, para la realización de un proyecto de recuperación de un solar situado en la plaza de los Fueros de Huesca, realizando en el mismo una intervención, tanto de diseño de espacios, como a nivel plástico en la realización de pinturas murales.

El fundamento del proyecto se basa en el diálogo que se establece entre la Universidad y en este caso, asociaciones y entidades de la zona en la que se encuentra situada, con el fin de realizar una propuesta plástica conjunta. La Universidad abre así, fuera de sus aulas, realizando un servicio a la sociedad en la aportación de sus conocimientos sobre artes plástica y diseño, y recibiendo al mismo tiempo por parte de los alumnos de la asignatura de Educación Plástica y Visual un aprendizaje inestimable en cuanto aplicación de conocimientos teóricos de diseño y plástica, a la rehabilitación del local abandonado. Básicamente pretendemos la apertura de la Universidad y poner a prueba su capacidad de colaboración para implementar sus conocimientos teóricos en aportaciones prácticas para devolver a la sociedad en forma de conocimiento su inversión en la Universidad.

El proyecto sigue una metodología colaborativa de todos los miembros del barrio y entidades que quieran colaborar. Es aquí donde propusimos la participación de los alumnos de Educación Plástica y Visual en virtud de la similitud de contenidos e intereses a tratar, por un lado que la Universidad colabore en la promoción de intereses comunes con otras instituciones, y por otro, poner al servicio del lugar donde se encuentra de los recursos humanos y su potencial de trabajo. El plan de intervención que propone Re-gen y al que nos adscribimos como Universidad contempla: identificar problemas y objetivos, plantear propuestas de necesidades, gestión de recursos y gestión de agentes implicados. Todo ello planteado desde un trabajo de participación ciudadana en red, aprovechando los recursos existentes a través del reciclaje y el intercambio de conocimiento.

Como resultado se observa: un aumento del nivel de motivación de los alumnos, se da una aplicación práctica de los conocimientos teóricos adquiridos en el aula, el conocimiento se pone al servicio de la sociedad (en parte como devolución de la inversión de la sociedad en la formación universitaria) y aumenta la apertura de la Universidad a otras instituciones y colectivos.

**PALABRAS CLAVE:** Educación, colaborativa, intervención, sociedad, plástica, participación.

## **INTRODUCCIÓN**

Este proyecto se basa en la colaboración de los alumnos de Educación Plástica y Visual de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca (3º Educación Infantil), con el Grupo Re-gen, dedicado a la rehabilitación de solares abandonados del Casco Histórico de Huesca, para la realización de un proyecto de recuperación de un solar situado en la plaza de los Fueros de Huesca, realizando en el mismo una intervención, tanto de diseño de espacios como a nivel plástico en la realización de pinturas murales. La Universidad se abre así, fuera de sus aulas, realizando un servicio a la sociedad en la aportación de sus conocimientos sobre artes plásticas y diseño (Loewenfeld y Lambert, 1992), y recibiendo al mismo tiempo por parte de los alumnos de la asignatura de Educación Plástica y Visual un aprendizaje inestimable en cuanto aplicación de conocimientos teóricos de diseño y plástica (Read, 1999), a la rehabilitación del local abandonado.

## **DESARROLLO O DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO**

Básicamente pretendemos la apertura de la Universidad (Domínguez, 2000) y poner a prueba su capacidad de colaboración para implementar sus conocimientos teóricos en aportaciones prácticas para uso y disfrute de la sociedad. Para ello un grupo de la clase de Educación Plástica y Visual de la Facultad de CCHH y de la Educación colaborara con Re-gen y el resto de asociaciones para la rehabilitación del solar en las calles Alfonso I el batallador y la Plaza Los Fueros.

Metodológicamente se propone un planteamiento colaborativo (Alcalde, 2003). de todos los miembros del barrio y entidades que quieran colaborar. Es aquí donde propusimos la participación de los alumnos de Educación Plástica y Visual en virtud de la similitud de contenidos e intereses a tratar. Por un lado se procede a que la Universidad colabore en la promoción de intereses comunes con otras instituciones y poner al servicio del lugar donde se encuentra los recursos humanos y su potencial de trabajo (Coca, y Montero, 2006). El plan de intervención que propone Re-gen y al que nos adscribimos como Universidad contempla: identificar problemas y objetivos, plantear propuestas de necesidades, gestión de recursos y gestión de agentes implicados. Todo ello planteado desde un trabajo de participación ciudadana en red, aprovechando los recursos existentes a través del reciclaje y el intercambio de conocimiento.

El presente proyecto consiste en la realización y ejecución de un Plan de intervención en los solares vacíos del Casco Histórico intramuros de Huesca, con el objetivo de revitalizar la zona a partir de intervenciones puntuales de carácter temporal, mediante un proceso basado en la participación ciudadana y la mínima inversión

Se trata de un proyecto realizado por el equipo multidisciplinar Re-Gen y promovido desde el Ayuntamiento de Huesca, con la colaboración entre otros de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca a través de la materia de Educación Plástica y Visual. Además cuenta con la participación de otros organismos institucionales, sector empresarial, iniciativas en marcha en la ciudad, instituciones académicas y el amplio de la ciudadanía.

Una de las bases de este proyecto, que es mínima inversión-máxima repercusión, nos plantea un reto a todos y cada uno de nosotros. Es el momento de plantear que no siempre hacen falta grandes inversiones para crear proyectos

representativos<sup>5</sup>.

El presente proyecto tiene como finalidad y principal objetivo revitalizar el Casco Histórico, así como reforzar la red de entidades e iniciativas que dan solidez y calidad a la ciudad. Para ello, se elaboró un Plan de intervención en los solares vacíos del Casco Histórico de Huesca con el objetivo de revitalizar la zona a partir de intervenciones puntuales de carácter temporal, mediante un proceso basado en la participación ciudadana y la mínima inversión.

El objetivo del proyecto va más allá de la construcción de espacio público: se propone una metodología capaz de aunar los esfuerzos de todos los agentes implicados para crear sinergias que van más allá de la Re-Generación de los vacíos urbanos. La intervención en los espacios se realiza gracias a la creación de una red de colaboraciones, donde empresas, colectivos, asociaciones y personas a título individual aportan los recursos necesarios para la construcción y su posterior uso y mantenimiento.

De esta manera se busca;

- La implicación de todos los agentes de la ciudad para la generación de espacio público.
- El aprovechamiento y reciclaje de recursos.
- La apropiación de los espacios por parte de la ciudadanía.

La recuperación de los espacios se plantea a partir de cuatro fases, que son:

Primera. La viabilidad se plantea en función de la ejecución de todas las intervenciones que se realizarán; búsqueda y coordinación de los recursos disponibles, así como gestión de la campaña de colaboraciones.

Segunda. El diseño del espacio a intervenir y de todos sus mediante un Proceso Participativo, diseñado y coordinado por el equipo técnico. Como en el plan de intervención, son mesas de trabajo donde se da forma a la distribución, materialidad y acabados del espacio; a la par que al diseño, se estudia la continuación, el uso y mantenimiento del nuevo espacio.

Tercera. La construcción se realiza de acuerdo con lo establecido en el proceso participativo, el equipo técnico realiza toda la documentación técnica necesaria así como la coordinación de todos los agentes implicados para posibilitar la construcción del espacio. Se realiza en forma de talleres abiertos de participación y en

---

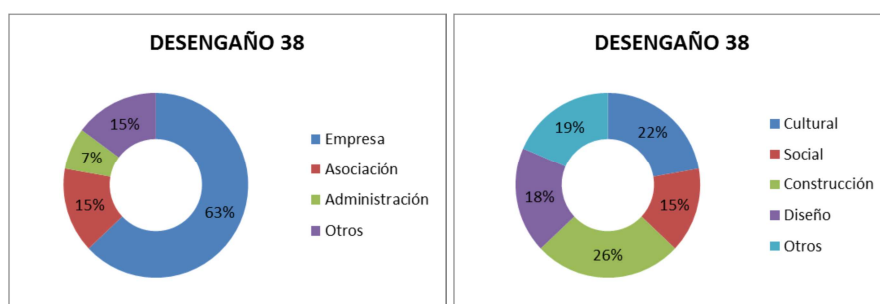
<sup>5</sup> Información e imágenes tomadas de <https://regenhu.wordpress.com/>



colaboraciones específicas si se trata de trabajos especializados.

Cuarta. El uso y mantenimiento es vital para garantizar una continuidad de los espacios. De esta manera prevemos la elaboración de unos procedimientos que establezcan una metodología destinada a tal fin. También se prevé la creación de la Comisión Gestora, una plataforma de gestión de los espacios que garantice la sostenibilidad del proyecto en el tiempo.

La participación de diferentes entidades se muestran en los gráficos posteriores, sobre el local intervenido en la Calle Desengaño.

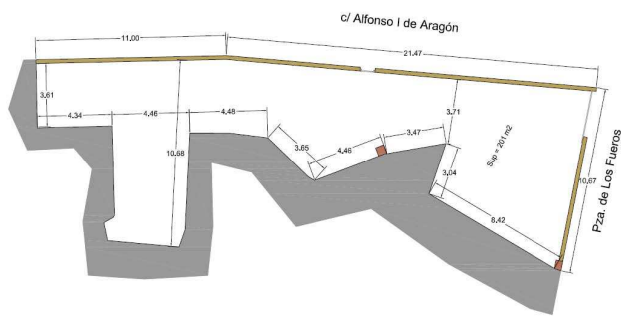


Este local fue construido principalmente con palets, convirtiéndose en un espacio para niños, para juegos tradicionales así como para el descanso. Los elementos más destacables podrían ser: la grada que ya ha sido escenario de coros y proyecciones, la replaceta con sus bancos donde da el sol desde por la mañana, las dos zonas de jardín, donde hay una parte con plantas medicinales que las gestiona y mantiene la asociación Alquimia y Kanela, las hamacas de lectura, la mesa donde poder hacer una merienda o taller y la zona central de juegos.

### **Intervención del solar de la Plaza de los Fueros**

Los usos de cada espacio provienen del Plan de Intervención, que recoge todas las propuestas generadas del proceso de participación junto con las posibilidades técnicas de intervención de cada uno de los espacios.

Así, el uso designado para este cuarto solar es el de espacio de intercambio. Como se ha hecho hasta ahora, en el proceso participativo para el diseño de cada espacio, el primer día consiste en una actividad relacionada con el uso con tal de familiarizarnos con el mismo y diseñar el espacio con más conocimiento de causa. Por ello, el primer día fue un encuentro de entidades y personas a título individual vinculadas con iniciativas o inquietudes relativas al intercambio.



Se empezaron a plantear las cuestiones más importantes: ¿qué tipos de actividad? ¿con qué frecuencia? ¿cómo y quién lo gestiona? Se plantearon diversas opciones, desde la de tener el espacio abierto y para un uso informal permanentemente a mantenerlo cerrado y abrirlo solamente cuando haya actividades puntuales, lo cual implica el uso de una llave.

En este punto, se ve cómo la implicación directa de las entidades es fundamental y condicionante para el uso y mantenimiento de este espacio. Si no es así, la intervención pierde sentido.

El solar a intervenir se encuentra en la zona Norte de la Plaza de los Fueros, abriéndose en uno de sus frentes a la plaza. Actualmente se encuentra cerrado en todo su perímetro por un muro de bloque de unos 2,2 m. de altura, en el que se han ido realizando diversos trabajos murales. Dispone de dos huecos de entrada, uno más grande hacía la plaza y otro de unos 0,72 m. a la calle Alfonso I. Tiene una superficie de unos 200 m<sup>2</sup> y se encuentra lleno de maleza, escombros y material de acopio.



Así, ya son cuatro los espacios; crece la red de espacios de uso público con distintos usos, hechos por y para todas, en el Casco Histórico de Huesca .

Las mesas de trabajo comienzan realizando una zonificación del solar. Teníamos un plano del solar, una maqueta, y cartulinas verdes, naranjas y rojas. Con las cartulinas verdes, cada grupo tenía que colocar aquello que considerara positivo para el espacio y para su uso; con las naranjas, aquellas cosas que pudieran ser dudosas; y con las rojas, las amenazas que le veían a lo que consideraban un uso fluido del lugar.



Tras realizar cada grupo esta reflexión, lo pusimos en común en un único plano, donde tratamos de sintetizar al máximo las ideas clave que iban a condicionar el diseño del espacio:

- Estar en plena zona de noche se consideró un peligro por horarios, ruido, posibles destrozos, etcétera.

- El muro perimetral de bloque se puso en interrogante: por un lado, es algo identitario del lugar, por el tiempo que llevan esos graffitis allí; por otro, podría limitar mucho el acceso al espacio, siendo que se podría aprovechar la oportunidad para ampliar la calle y la plaza. Por último, sin el muro perimetral se verían demasiados recovecos oscuros en el solar como para dejarlo abierto por la noche.

- Como puntos más positivos, se acordó la superposición de usos (aprovechar el mobiliario urbano creado para el intercambio también para otro tipo de usos y actividades) y la posibilidad de hacer un espacio diáfano en la entrada del solar, rompiendo el ángulo.

En base a estos criterios de mínimos y los expuestos por cada grupo, se siguió trabajando para la distribución del espacio en cuanto a los usos. Igual que en Desengaño 38 se decidió hacer una Replaceta, una zona de mirador, etc. sin saber todavía con qué elementos se iban a materializar; se trataba de hacer lo mismo: decidir qué zonas se querían utilizar y para qué.

Cada grupo lo trabajó por separado; y se puso en común, trasladando las ideas comunes al mismo plano donde ya estaban los condicionantes externos. Al final, se propuso:

- Patio/Oasis: zona de entrada amplia y diáfana, vista como una extensión de la Plaza de los Fueros y de la calle Alfonso I de Aragón.

- Recorrido/Tránsito: zona central de “pasillo” para realizar los encuentros para intercambios. Posibilidad de mobiliario fijo.

- Zona creativa: en el recoveco noroeste se propuso un espacio destinado a la expresión y experimentación artística.

- Almacén: se planteó la posibilidad de un espacio interior para guardar cosas en caso de necesidad en las distintas ferias o eventos.

El proyecto considera experiencias previas de algunos proyectos similares y experiencias afines al intercambio realizada en otros lugares y de una forma parecida a la que se plantea en este solar. Así, pudimos ver distintos tipos de intercambios (de semillas, de libros de texto, de objetos, de oficios, de conocimientos, de idiomas, etc.) y distintos tipos de gestión (herramienta web, grupo rotativo, colectivo responsable, persona individual). Entre ellos destacamos los siguientes:

- Banco del Tiempo: cada persona se valora por igual, la unidad de intercambio es el tiempo. Una persona implicada explicó que en Zaragoza funciona con una persona del Ayuntamiento que lo gestiona, en otras ciudades funciona según la red de gente que lo conforma, como es Huesca; o surge de un colectivo en concreto, como es la Plataforma de Trabajadores en Paro en el caso de Alcañiz. Web Asociación para el Desarrollo de los Bancos de Tiempo: <http://adbdt.org/>

- Gratiferia: evento realizado hasta ahora dos veces en la Asociación de Vecinos, consistente en un mercado gratuito donde se comparten productos libremente, sin trueque ni dinero; puedes llevarte todo sin traer nada o no llevarte nada y traer todo. Se plantea como una forma de reaprovechar y reutilizar lo que no estamos necesitando huyendo así del discurso consumista. Web: <http://www.gratiferia.com/>

- Bookcrossing: sistema de intercambio y libre circulación de libros a través de la web y una codificación en las etiquetas colocadas en cada uno de ellos. Esto permite que se sepa qué libro está dónde y cuándo ir a recogerlo o liberarlo de nuevo. Web: <http://www.bookcrossing-spain.com/>

- Punto de Interacción Collserola (PIC) en Can Masdeu: centro social autogestionado larga duración que cada domingo abre sus puertas a visitantes y a iniciativas de todo tipo. Se puede solicitar hacer una actividad, para lo que se proporciona cocina-bar, espacios comunes, caja; con una serie de condiciones previamente acordadas (reparto de gastos y ganancias, limpieza de los espacios, etc.). Web: <http://www.canmasdeu.net/pic/>

- Intercambios en solares: en huertos urbanos (Hort del Xino, Hortet del Forat, etc) se realizan puntualmente intercambios de semillas. También se realizan mercadillos de trueque (El campo de cebada, Ésta es una plaza, etc).

- Mecanismos de gestión: software (CES, time over flow, etc.); moneda social; jornadas puntuales; actividades periódicas; etc.

A partir de aquí comienza el trabajo en maqueta; la distribución del espacio con los elementos a construir. Tras el debate, se puso en común el trabajo de ambos grupos y se acordaron las siguientes zonas:



Una zona de patio que se propone como una zona de descanso y recreo, como una ampliación de la plaza en el que se pudiera reposar e incluso que tuviera algún elemento para el juego. Se propuso la construcción de mobiliario urbano (bancos, jardineras) y elementos específicos para jugar (ping pong, parchís o ajedrez en el suelo). También, la pintura mural en medianeras.

Una segunda zona de tránsito para el que se requiere un mobiliario fijo que facilite el intercambio: mesas, mostradores... Todo con una zona sombreada mediante un toldo. A su vez, se busca complementar esto con una experiencia perceptiva más completa, que incluya olores, sonidos, etc. por lo que se propone la presencia del agua o la vegetación en el espacio mediante unas jardineras y un canal perimétrico al solar que genere un circuito de agua.

Una zona recreativa que al no ser posible actuar en las medianeras, se propuso colocar paneles verticales delante para poder pintar o escribir de forma espontánea. También se propuso construir algún elemento como una pequeña grada o banco para realizar actividades creativas.

A partir de aquí se comienza la realización de la documentación técnica necesaria para la construcción de todo lo que se propuso en este proceso participativo para el diseño del solar. Y una vez concluida la misma comienzan los trabajos de realización.



## RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Como resultado se observa un aumento del nivel de motivación de los alumnos, al participar en una aplicación práctica de los conocimientos teóricos adquiridos en el aula, donde el conocimiento se pone al servicio de la sociedad (en parte como devolución de la inversión de la sociedad en la formación universitaria). Al mismo tiempo aumenta la apertura de la Universidad a otras instituciones y colectivos.

La mayor aportación del proyecto se basa en el diálogo que se establece entre la Universidad y en este caso, asociaciones y entidades de la zona en la que se encuentra situada, con el fin de realizar una propuesta conjunta. La Universidad se abre así, fuera de sus aulas, realizando un servicio a la sociedad en la aportación de sus conocimientos sobre artes plástica y diseño, y recibiendo al mismo tiempo por parte de los alumnos de la asignatura de Educación Plástica y Visual un aprendizaje inestimable en cuanto aplicación de conocimientos teóricos de diseño y plástica, a la rehabilitación del local abandonado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcalde, C. (2003). *Expresión plástica y visual para educadores*. Madrid: ICCE.

Coca, P. y Montero, M.P. (2006). *Arte Contemporáneo y educación: un diálogo abierto*. Valladolid: Consejería de Cultura y Turismo, Junta de Castilla y León

Domínguez Chillón, G. (2000). *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla

<https://regenhu.wordpress.com/>

Loewenfeld, V. y Lambert, W. (1992). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

Read H. (1999). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.

