

EL IMPACTO DE LA MENTORÍA ENTRE PROFESORES UNIVERSITARIOS EN PROGRAMAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO



COORDINACIÓN:

Marta Liesa Orús
Sergio Cored Bandrés
Cecilia Latorre Cosculluela
Sandra Vázquez Toledo
Alfonso Revilla Carrasco



Facultad de
Ciencias Humanas y de
la Educación - Huesca
Universidad Zaragoza

Copyright © los autores

© Diseño de portada: Sergio Cored Bandrés

El impacto de la mentoría entre profesores universitarios en programas de aprendizaje-servicio

Para citar la obra:

Liesa, M., Cored, S., Latorre, C., Vázquez, S., y Revilla, A. (2019). *El impacto de la mentoría entre profesores universitarios en programas de aprendizaje-servicio*. España, Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Coordinadores: Marta Liesa, Sergio Cored, Cecilia Latorre, Sandra Vázquez y Alfonso Revilla.

Edita: Prensas Universitarias de la Universidad de Zaragoza

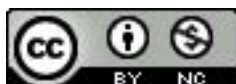
Universidad de Zaragoza

Huesca, 2019

ISBN: 978-84-09-15281-0

Depósito Legal:

Reservados todos los derechos. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.



La metodología de aprendizaje-servicio (ApS) nos permite no solo trabajar con los alumnos aspectos académicos o curriculares, sino también, las partes social y moral posibilitando un aprendizaje global basado en la experiencia e imprescindible para la formación de buenos maestros.

Por otro lado, además del alumnado, las experiencias ApS repercuten también en los docentes de una forma significativa, implicándoles de una manera directa y permitiéndoles sentirse satisfechos como profesionales al percibir cómo el alumnado considera útil lo aprendido dentro del aula. Por último, y como esencia de esta metodología, cabe destacar la gran ayuda que se presta a las entidades sociales con las que se trabaja, facilitando su labor y dándoles más visibilidad dentro de la sociedad.

ÍNDICE

Introducción Pilar Arranz y Marta Liesa

Capítulo 1. ¿Cómo podemos promover la práctica de actividad física en poblaciones desfavorecidas? “Pío se mueve”: un diseño de intervención

María Sanz-Remacha, Alberto Aibar Solana, Javier Sevil-Serrano, Ángel Abós, Luis García-González.

Capítulo 2. Del ojo a la imagen; proyecto de educación plástica y visual par la formación de maestros, con niños con síndrome de down

Alfonso Revilla, Fernando J. Sadio-Ramos, Ana Lacarte, Sara Ledesma y Silke Klabbers

Capítulo 3. Evaluación del programa de mentoría de ApS para profesores universitarios en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación

Cecilia Latorre Cosculluela, Marta Liesa Orús, Sandra Vázquez Toledo y Sergio Coreá Bandrés

Capítulo 4. Nos vamos de minimarcha con Aspace (experiencia de ApS con estudiantes de magisterio)

M^a Pilar Ota Piedrafita, Natalia Sobradiel, Marta Liesa Orús Ester Ayllón Negrillo y Conrado Salinas Altemir

Capítulo 5. Propuesta de un programa de apoyo extraescolar basado en actividades de aprendizaje lúdicas que permitan desarrollar las competencias de dos asignaturas del grado de magisterio llevando a cabo la implementación de prácticas de ApS en un centro educativo

Ana Guillén Ubico y Silvia Anzano Oto

Capítulo 6. Proyecto de ApS de estudiantes CPIFP Montearagón con los niños de madres en riesgo de exclusión social del proyecto “Cuidado entre madres” de Cáritas Diocesana

Cristina Sierco Jarque y Marta Liesa Orús

Capítulo 7. Um día en el mercado...nota sobre una experiencia interdisciplinar

J. Fernando Sadio-Ramos, María Angustias Ortiz-Molina, Carmen Martínez-Samper

Capítulo 8. Visión del alumnado universitario sobre una experiencia de ApS: pisos de vida independiente

Sergio Coreá Bandrés, Marta Liesa Orús, Cecilia Latorre Cosculluela y Sandra Vázquez Toledo

Capítulo 9. Campus oportunidades para la inclusión (convivencia, aprendizaje colaborativo e inclusión): una experiencia de aprendizaje servicio

Elías Vived Conte y Jorge Arbués Salazar

Capítulo 10. El aprendizaje servicio: una oportunidad para el incremento de la formación profesional y el crecimiento personal de los estudiantes

Rafael Díaz Fernández, María Sierra Berdejo y Anabel Satué Orós

Capítulo 11. Buenas prácticas docentes que promueven el desarrollo de conductas prosociales durante los recreos cooperativos e inclusivos

Ana María Mega Avellaneda y Marta Liesa Orús

Capítulo 12. ITB: un Proyecto de Aprendizaje-Servicio en la ciudad de Huesca

Javier Rodrigo-Sanjoaquín, Gemma Bermejo-Martínez y Eduardo Generelo Lanaspá

Capítulo 13. La influencia de la inteligencia emocional en la ansiedad. La depresión y las quejas somáticas en niños de educación infantil en situaciones de vulnerabilidad. El efecto modulador del sexo

Ana Mateo Folgado y Eva M. Lira Rodríguez

Capítulo 14: La universidad construye y transforma la ciudad desde/con las niñas y los niños de Huesca como experiencia de aps

Annabella Salamanca Villate, Ester Ayllón Negrillo, Azucena Lozano Roy, M^a Ángeles Eito Más, Silvia Martínez Olivas, Lidia Bañares Vázquez y M^a Pilar Moreno Rodríguez

INTRODUCCIÓN

Es motivo de satisfacción la publicación de esta obra, que supone una nueva recolección de aquel modesto semillero de ideas en torno al ApS iniciado por las autoras de esta introducción hace ya una década. Las diversas experiencias basadas en la metodología aprendizaje-servicio desarrolladas en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación son, en algunos casos, ya consustanciales al desarrollo de la asignatura, incluso ya un elemento inherente de lo que podríamos denominar ideario y proyecto educativo del centro, aunque en este caso sea universitario.

Este año nuestro objetivo ha sido evaluar el impacto que la mentoría entre profesores universitarios ha tenido en los programas de aprendizaje-servicio en nuestra Facultad, bien con el fin de mantener y/ o renovar los ya existentes, o con el de generar nuevos proyectos.

Partimos de la premisa de que en una Facultad de Educación uno de nuestros objetivos prioritarios es formar a buenos ciudadanos, hombres y mujeres que sean capaces de mejorar la sociedad y no sólo su currículum personal.

Además, los universitarios y en nuestro caso los futuros maestros son elementos muy importantes en la provocación de cambios en su entorno, y en la contribución a un mundo mejor. A través de nuestros proyectos de aprendizaje- servicio, los futuros egresados en el Grado de Magisterio tienen la oportunidad de contribuir a la mejora de las relaciones sociales que se dan en los recreos de los Centros de Educación Infantil y Primaria, de proporcionar apoyo escolar a los niños sin recursos, de construir una ciudad más accesible desde los ojos de un niño, de aliviar la soledad de las personas mayores, de compartir espacios y actividades con personas con discapacidad, entre otras muchas propuestas de aprendizaje en servicio.

No podemos olvidar que nuestra institución tiene como una de sus finalidades principales el proporcionar conocimientos, y para ello hemos elegido la metodología de ApS, puesto que aportar un servicio a la comunidad y ayudar a los otros, es uno de los métodos de aprendizaje más eficaces, ya los alumnos y alumnas encuentran sentido a lo que estudian cuando aplican sus conocimientos y habilidades en una práctica solidaria.

El aprendizaje-servicio constituye, hoy en día, una de las principales vías metodológicas para fomentar el aprendizaje global y significativo en el alumnado, desarrollando todas las competencias transversales. Es, en definitiva, una metodología por y para la formación integral de los estudiantes. El ApS está siendo cada vez más implementado en ámbitos vinculados a la enseñanza de educación superior (Arranz y Marta-Lazo, 2019; Berasategi, Alonso y Roman, 2016; Bialka y Havlik, 2016; Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018).

Tal y como apuntan Bates, Drita, Allen y McCandless (2009), y Campo (2010), nos hallamos en la actualidad inmersos en un contexto idóneo a través de la potenciación de la transferencia en investigación y poniendo en valor el impacto que algunas investigaciones tienen para su entorno próximo.

Sin lugar a dudas la aplicación y desarrollo de prácticas de ApS ofrecen a la comunidad universitaria la posibilidad de implicarse activamente en un tipo de aprendizaje más participativo.

Todo ello se enmarca en un entorno en el que se está reclamando, de un modo visible, una preparación para el ámbito profesional basada en la responsabilidad social y personal (Aramburuzabala y García, 2012; Martínez Domínguez, 2014).

La Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación es pionera en llevar a cabo experiencias de este tipo. Por este motivo el curso 2015-2016 se diseñó un programa de mentoría en Aps, con el fin de conseguir que los nuevos profesores que se incorporan a nuestra Facultad pudieran poner en marcha programas de ApS tutorizados por profesores que ya tenían experiencia en dichas metodologías, y los cursos 2016-2017 y 2017-2018 se implementó dicho programa, en el que profesores con experiencia en Aps se prestaban a ayudar y a acompañar a nuevos profesores que querían impregnar sus clases de esta filosofía metodológica que aúna servicio a la comunidad y adquisición de las competencias del título de maestro. En este curso 2018-2019 se ha realizado la evaluación de dicho programa con el fin de autoevaluar el proceso y valorar los efectos positivos que ha tenido en los agentes implicados, en el entorno próximo.

Los motivos por los que en su día se optó por diseñar este programa fueron que cada año se incorporaban a nuestro centro gran número de profesores nuevos, muchos de los cuales no conocían los programas de ApS, y que fue una de las demandas que se planteaban en el plan de innovación y mejora del centro.

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 evaluación de prácticas de ApS que han surgido o se han consolidado gracias a un programa de mentoría entre los profesores de nuestra institución, con el fin de 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 esta obra. Al respecto, conviene subrayar que no todas las experiencias aquí descritas pueden considerarse aprendizaje-servicio en sentido estricto, dado que no se han contemplado los presupuestos imprescindibles para ello (Liesa, Arranz y Vázquez, 2013; Dieste, Blasco y Arranz, 2018; Arranz y Marta-Lazo, 2019). No obstante, ello no constituye en absoluto un demérito para el profesorado que lo ha desarrollado (*“se hace camino al andar...”*); lo relevante, a nuestro juicio, es que hayan decidido experimentar y avanzar en el conocimiento teórico y práctico de esta metodología, en cuya práctica se pone incluso de manifiesto la utilidad de la misma en el impulso de lograr Objetivos de Desarrollo Sostenible, tal y como se ha puesto de manifiesto en las XIII Jornadas de Innovación Docente e Investigación Educativa celebradas recientemente en la Universidad de Zaragoza.

Nuestro agradecimiento a las compañeras y compañeros que en esta década han ido interesándose y/o incorporándose al Grupo ApS Universidad de Zaragoza, contagiados por nuestra ilusión en lograr que el aprendizaje-servicio forme parte de los presupuestos prácticos de nuestra institución y que contribuyamos a la mejor formación integral de nuestros estudiantes, que, no lo olvidemos, es nuestra mayor responsabilidad como docentes.

Pilar Arranz Martínez (Coordinadora *Programa-proyecto Aprendizaje-Servicio Universidad de Zaragoza*) y **Marta Liesa Orús** (Decana de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza y miembro fundador del *Programa-proyecto Aprendizaje-Servicio Universidad de Zaragoza*).

CAPÍTULO 1

¿CÓMO PODEMOS PROMOVER LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA EN POBLACIONES DESFAVORECIDAS? “PÍO SE MUEVE”: UN DISEÑO DE INTERVENCIÓN

Sanz-Remacha, María¹; Aibar Solana, Alberto²; Sevil-Serrano, Javier³; Abós, Ángel⁴; García-González, Luis⁵

(1) Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte. Universidad de Zaragoza, msanzr@unizar.es, (2) Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza, aibar@unizar.es, (3) Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte. Universidad de Zaragoza, jsevil@unizar.es, (4) Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte. Universidad de Zaragoza, aabosc@unizar.es, (5) Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte. Universidad de Zaragoza, lgarcia@unizar.es

RESUMEN

La inactividad física junto con otros comportamientos de riesgo son algunas causas del preocupante estado de salud que prevalece en las poblaciones desfavorecidas, especialmente en aquellos sujetos de etnia gitana. Las mujeres gitanas, debido a la adopción de comportamientos de riesgo, tienden a sufrir obesidad, enfermedades cardiovasculares y respiratorias o depresión, entre otras. El objetivo principal de este trabajo fue diseñar un programa de intervención basado en la promoción de actividad física (AF) en un grupo de mujeres de población desfavorecida. Un total de 11 mujeres, de las cuales 7 eran de etnia gitana, participaron en el estudio. ‘*Pío se mueve*’, un programa de AF basado en un diseño de investigación acción-participativa que tuvo una duración de dos cursos académicos y que fue dividido en cuatro fases: incorporación y captación, concienciación y sensibilización, empoderamiento y gestión autónoma. Incorporando elementos del aprendizaje servicio, este programa empleó diferentes estrategias para promocionar la práctica de AF. Se obtuvieron datos cuantitativos y cualitativos mediante acelerómetros, cuestionarios, grupos de discusión, entrevistas y notas de campo. Este diseño de intervención, además de expandir el conocimiento sobre intervenciones en poblaciones desfavorecidas para promocionar la AF, identificó estrategias prometedoras para promocionar este comportamiento.

Palabras Clave: etnia gitana, mujeres, actividad física, intervención, población desfavorecida.

ABSTRACT

The physical inactivity together with other risk behaviours are some causes of worrying health status which prevalence among disadvantaged populations, in particular among Roma population. Roma women, due to risk behaviours-adopted, tend to suffer obesity, cardiovascular and respiratory diseases or depression, among others. The main aim was to design a physical activity (PA) promotion-based intervention program in a group of disadvantaged population's women. Eleven women participated in this study, seven of them belonged to Roma ethnic. ‘*Pío keeps moving*’, a PA promotion program, used a participatory action research design. The intervention program lasted for two academic years and the program was divided into four phases: ‘catching attention’, ‘awareness development’, ‘empowerment development, and ‘learning to be autonomous’. By means of service-learning methodology, strategies related to PA promotion were used. Quantitative and qualitative data were collected through accelerometers, questionnaires, discussion groups, interviews and field notes. This intervention design, further to increase the knowledge about disadvantaged populations’ intervention programs to promote PA, might identify effective strategies to promote this health behaviour.

Keywords: Roma population, women, physical activity, intervention, disadvantaged population.

1. INTRODUCCIÓN

Algunos comportamientos de riesgo como la inactividad física y una alimentación no saludable prevalecen en mayor medida entre las poblaciones desfavorecidas (Allen et al., 2017; O'donoghue et al., 2018). Como resultado de la adopción de estos patrones de comportamiento, estas poblaciones tienen un mayor riesgo de padecer enfermedades no transmisibles (Allen et al., 2017) y consecuentemente, un estado de salud más deteriorado. Los niveles elevados de sobrepeso y obesidad son también comunes entre las poblaciones desfavorecidas, especialmente entre las mujeres (Pan et al., 2009). La etnia gitana es considerada una de las mayores poblaciones desfavorecidas en Europa (European Union, 2008). Concretamente, en España, entre 800.000 y 970.000 personas pertenecen a la etnia gitana (Laparra Navarro, 2011). El bajo nivel educativo, los bajos ingresos, el desempleo y la exclusión social son algunas de las características comunes entre la etnia gitana (La Parra Casado, Gil González y de la Torre Esteve, 2015). Como consecuencia, y en comparación con la población no perteneciente a la etnia gitana, estas personas presentan estados de salud caracterizados por una mayor prevalencia de enfermedades cardiovasculares, respiratorias y obesidad (Cook, Ferris Wayne, Valentine, Lessios y Yeh, 2013).

Concretamente, las mujeres gitanas son un grupo vulnerado dentro de la propia etnia. Las gitanas, condicionadas por la organización social de la etnia basada en una comunidad patriarcal y tradicional, se ocupan normalmente de los cuidados familiares y las tareas del hogar. No obstante, cabe destacar que en los últimos años han experimentado una serie de avances tanto a nivel estructural, valorativo, actitudinal como funcional (Laparra Navarro, 2011). A pesar de ello, las mujeres gitanas, respecto a las mujeres no pertenecientes a la etnia gitana, se caracterizan por un nivel educativo más bajo y, por tanto, un mayor desempleo y un mayor porcentaje de trabajos temporales. Además, sus bajos niveles de AF y una alimentación no saludable suelen desencadenar en trastornos como la obesidad, la depresión u otras enfermedades cardiovasculares (Carrasco-Garrido, López De Andrés, Hernández Barrera, Jiménez-Trujillo y Jiménez-García, 2010).

Considerando el riesgo actual en términos de salud de las poblaciones desfavorecidas y en concreto, de las mujeres pertenecientes a la etnia gitana, parece necesario intervenir a través de programas que promuevan los hábitos saludables en dichas poblaciones. El modelo socioecológico (Sallis, Owen y Fisher, 2008) ha sido ampliamente utilizado en intervenciones basadas en la promoción de actividad física (AF), dado que la AF está influenciada por múltiples niveles (i.e., intrapersonal, interpersonal, organizativo, nivel de comunidad y ambiente físico y política pública). Así, además de demostrar su idoneidad en el diseño de intervenciones orientadas al aumento de la práctica de AF, permite integrar otros marcos teóricos como la teoría de la autodeterminación (TAD; Zhang y Solomon, 2013) y, de esta manera, facilitar la aplicabilidad de estrategias prácticas a nivel individual. La TAD (Ryan y Deci, 2017) establece la existencia de tres necesidades psicológicas básicas (NPB) (i.e., autonomía, percepción de competencia y relaciones sociales) que permiten el desarrollo y crecimiento global de la persona. Diferentes estudios realizados en contextos vinculados a la práctica físico-deportiva han demostrado que la satisfacción de las NPB de los participantes se relaciona positivamente con su motivación autónoma y, a su vez, se relacionan positivamente con consecuencias positivas afectivas (e.g., diversión), cognitivas (e.g., aprendizaje) y comportamentales (i.e., intención de realizar AF).

Recientes revisiones sistemáticas han encontrado poco efectivas e incongruentes las intervenciones llevadas a cabo en los últimos años para promocionar la AF en población desfavorecida (Bull et al., 2018; Everson-Hock et al., 2013). Asimismo, existe un limitado número de estudios de intervención basadas en la promoción de AF en la etnia gitana (Cook et al., 2013; Fernández-Feito, Pesquera-Cabezas, González-Cobo y Prieto-Salceda, 2019). Por ello, el objetivo de este estudio fue diseñar un programa de intervención basado en la promoción de AF entre mujeres de población desfavorecida, concretamente en mujeres de etnia gitana.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

El proyecto '*Pío se mueve*' se trata de un proyecto de investigación acción participativa (IAP) llevado a cabo en el barrio del Perpetuo Socorro, en la ciudad de Huesca. El barrio Perpetuo Socorro alberga un 23% de población inmigrante y de etnia gitana (Secretariado Gitano de Huesca, 2014).

El enfoque de la IAP y la metodología aprendizaje servicio (Aps) permitió la participación de agentes desde diferentes ámbitos de intervención: la trabajadora social, el médico del centro de salud del barrio, los profesores del colegio Pío XII y profesionales de la AF y el deporte. Entre estos profesionales, y considerando la perspectiva del aprendizaje servicio, una alumna del Máster de aprendizaje a lo largo de la vida y estudiante del Doctorado en Educación fue responsable de la dinamización de la mayoría de las sesiones del programa de intervención.

2.2. Participantes

Una muestra final de 11 mujeres de población desfavorecida (siete de ellas pertenecientes a la etnia gitana), con edades comprendidas entre los 27 y los 58 años ($M=37.72$; $SD= 8.34$), participaron en el programa '*Pío se mueve*'. A partir de la detección de un problema de sobrepeso y obesidad en niños del colegio del barrio (Pío XII), se estableció una red de trabajo entre el pediatra y el equipo directivo del centro educativo que, junto a los profesores de Educación Física, la trabajadora social del colegio y profesores de la Universidad de Zaragoza se reunieron para buscar una solución. Simultáneamente, las madres de los niños que padecían sobrepeso u obesidad demandaban una solución y mostraban interés en modificar sus comportamientos hacia hábitos más saludables. Entre todos los agentes de la comunidad educativa y social, y contando con la participación de una alumna de máster y doctorado, se planteó un programa de intervención focalizado especialmente en la promoción de práctica de AF. De manera voluntaria las madres aceptaron participar en el programa '*Pío se mueve*' con el objetivo de aumentar los niveles de práctica de AF y ejercer de modelos activos para sus hijos. En consecuencia, la mejora de dicho comportamiento en esta población no solo mejoraría su propia salud sino también la de sus hijos.

2.3. Instrumentos y recolección de los datos

En este programa se recogieron datos a través de instrumentos cuantitativos y cualitativos. Los datos cuantitativos fueron recogidos mediante acelerómetros y cuestionarios. Las mujeres llevaron los acelerómetros durante siete periodos de ocho días a lo largo de los dos cursos académicos de la intervención. Los cuestionarios se completaron al inicio y al final de cada curso escolar. Teniendo en cuenta el bajo nivel educativo de la mayoría de los participantes, los cuestionarios fueron administrados de forma oral para asegurar su comprensión.

Los datos cualitativos se obtuvieron mediante grupos de discusión, entrevistas y notas de campo. Se midieron variables como las sensaciones durante la práctica de AF, el estado de ánimo, los apoyos recibidos a la hora de practicar AF o las barreras percibidas hacia la práctica de AF, entre otras. Se realizaron un total de siete grupos de discusión, uno al finalizar cada trimestre. Dichos grupos tuvieron una duración aproximada de 45'. Las entrevistas individuales se llevaron a cabo al inicio del programa y al finalizar cada curso escolar. Las notas de campo se recogieron durante las sesiones de AF dirigidas por la estudiante para completar y triangular los datos recogidos a través de los otros instrumentos. Tal y como establece el diseño de la IAP, para adaptar y modificar el programa a las necesidades y características de las participantes, algunos de los datos obtenidos a lo largo del programa de intervención fueron reportados a las participantes. La entrega de datos permitía dar feedback a las participantes en relación a los avances y objetivos logrados a lo largo del programa.

3. INTERVENCIÓN

El programa '*Pío se Mueve*' tuvo una duración de dos años académicos (2016-2018) y partió de las necesidades y demandas de mujeres pertenecientes a poblaciones desfavorecidas. Por ello fue dividido en cuatro fases siguiendo el ciclo de la IAP. La fase 1: "Incorporación y captación" tenía el objetivo de crear adherencia de las participantes al programa. Para ello, predominaban las estrategias de apoyo a las relaciones sociales; La fase 2: "Concienciación y sensibilización" tenía el objetivo de concienciar sobre la importancia de la práctica de AF, así como de sus beneficios. Para ello, las estrategias de apoyo a la percepción de competencia predominaban durante esta fase; La fase 3: "Empoderamiento" tenía como objetivo empoderar a las participantes y mejorar su adherencia hacia la práctica de AF. Por último, el objetivo de la fase 4: "Gestión autónoma hacia la práctica de AF" fue fomentar la toma de decisiones autónomas relacionadas con la práctica de AF. Las fases 1 y 2 fueron llevadas a cabo en el primer curso académico y en los cuatro primeros meses del segundo año. A partir de febrero del segundo curso académico, comenzó la fase 3 y posteriormente la fase 4.

El programa estuvo compuesto por un total de 102 sesiones relacionadas con la AF. Las sesiones fueron divididas en sesiones comportamentales (97 sesiones) y sesiones cognitivas (cinco sesiones). Las sesiones comportamentales tuvieron como objetivo experimentar los beneficios de la práctica de AF. Para ello se realizaban dos sesiones de AF semanales basadas en actividades propuestas por las participantes (e.g., zumba, natación, tonificación, etc.) y sesiones de AF familiares los fines de semana (dos por trimestre). Por otra parte, las sesiones cognitivas abordaron dinámicas participativas con temáticas variadas, tales como la reflexión sobre los tipos de intensidad de las actividades o la realización de un trabajo de introspección sobre los objetivos alcanzados. Estas sesiones cognitivas eran periodizadas una vez al trimestre para aumentar el conocimiento sobre la importancia de practicar AF. Las sesiones de AF era completadas a lo largo de los cursos con material de concienciación (p. ej., libretas temáticas, sello personalizado, vídeos motivacionales, etc.).

4. CONCLUSIONES

Las poblaciones desfavorecidas, concretamente la población de etnia gitana, tiende a tener un estilo de vida poco saludable, caracterizado por la inactividad física, una mala alimentación o el sedentarismo. Sin embargo, hasta la fecha, existe un limitado número de estudios que hayan priorizado la realización de estudios de intervención con dicho colectivo con la finalidad de incorporar a sus estilos de vida comportamientos más saludables. Este estudio tuvo como objetivo principal diseñar un programa de intervención, apoyándose en aspectos de la metodología de Aps, basado en la

promoción de la AF en mujeres de población desfavorecida, concretamente en la etnia gitana.

Utilizando elementos del ApS, este estudio actuó en la comunidad a través de una red de trabajo entre agentes de salud de diferentes ámbitos. El enfoque comprensivo y la red de diferentes agentes permitió tener en cuenta todos los determinantes de salud de dicha población, así como las adaptaciones y necesidades emergidas durante el programa de intervención. Además, mediante la metodología ApS se generó impacto social desde cada agente y, como red en su conjunto hacia la comunidad. De esta manera, el presente estudio contribuirá a aumentar el conocimiento existente sobre la etnia gitana, así como a ofrecer estrategias adecuadas y adaptadas a las poblaciones desfavorecidas para promocionar la práctica de AF y su futura adherencia hacia estilos de vida más activos y como consecuencia, una mejora de su estado de salud. Además, el uso de una metodología cualitativa permitió profundizar en la temática, en las consecuencias del programa y en las posibles dificultades de adherencia hacia la práctica de AF en función de la etnia a la que pertenezcan los participantes.

REFERENCIAS

- Allen, L., Williams, J., Townsend, N., Mikkelsen, B., Roberts, N., Foster, C., y Wickramasinghe, K. (2017). Socioeconomic status and non-communicable disease behavioural risk factors in low-income and lower-middle-income countries: a systematic review. *The Lancet Global Health*, 5(3), e277–e289.
- Bull, E. R., McCleary, N., Li, X., Dombrowski, S. U., Dusseldorp, E., y Johnston, M. (2018). Interventions to promote healthy eating, physical activity and smoking in low-income groups: A systematic review with meta-analysis of behavior change techniques and delivery/context. *International Journal of Behavioral Medicine*, 25(6), 605–616.
- Carrasco-Garrido, P., López De Andrés, A., Hernández Barrera, V., Jiménez-Trujillo, I., y Jiménez-García, R. (2010). Health status of Roma women in Spain. *European Journal of Public Health*, 21(6), 793–798.
- Cook, B., Ferris Wayne, G., Valentine, A., Lessios, A., y Yeh, E. (2013). Revisiting the evidence on health and health care disparities among the Roma: a systematic review 2003-2012. *International Journal of Public Health*, 58(6), 885–911.
- Everson-Hock, E. S., Johnson, M., Jones, R., Woods, H. B., Goyder, E., Payne, N., y Chilcott, J. (2013). Community-based dietary and physical activity interventions in low socioeconomic groups in the UK: A mixed methods systematic review. *Preventive Medicine*, 56, 265–272.
- Fernández-Feito, A., Pesquera-Cabezas, R., González-Cobo, C., y Prieto-Salceda, M. D. (2019). What do we know about the health of Spanish Roma people and what has been done to improve it? A scoping review. *Ethnicity and Health*, 24(2), 224–243.
- La Parra Casado, D., Gil González, D., y de la Torre Esteve, M. (2015). The social class gradient in health in Spain and the health status of the Spanish Roma. *Ethnicity and Health*, 21(5), 468–479.
- Laparra Navarro, M. (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la de la Encuesta del CIS a Hogares de población gitana 2007. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad*. Madrid.
- O'donoghue, G., Kennedy, A., Puggina, A., Aleksovska, K., Buck, C., Burns, C., ... Boccia, S. (2018). Socio-economic determinants of physical activity across the life course: A "DEterminants of Diet and Physical ACTivity" (DEDIPAC) umbrella literature review. *Plos one*, 13(1), e0190737.

- Pan, L., Galuska, D. A., Sherry, B., Hunter, A. ., Rutledge, G. ., Dietz, W. H., y Balluz, L. . (2009). Differences in prevalence of obesity among black, white, and hispanic adults - United States, 2006-2008. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 58(27), 740–744.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publications.
- Sallis, J. F., Owen, N., y Fisher, E. B. (2008). Ecological Models of Health Behavior. In K. Glanz, B. K. Rimer, & K. Viswanath (Eds.), *Health behavior and health education: Theory, research, and practice* (pp. 3465–3485). San Francisco.

CAPITULO 2

DEL OJO A LA IMAGEN; PROYECTO DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS, CON NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN

Revilla, Alfonso¹; Sadio-Ramos, Fernando J.²; Lacarte, Ana³; Ledesma, Sara⁴ y Klabbers, Silke⁵
(1) Universidad de Zaragoza, alfonso@unizar.es, (2) Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra; Grupo de Investigación HUM-672 AREA, (Universidad de Granada); Unidad de Investigación IEF (Universidad de Coimbra), sadoramos@gmail.com, (3) Universidad de Zaragoza, analacarte@gmail.com, (4) Universidad de Zaragoza, saraledesma9779@gmail.com, (5) Universidad de Zaragoza, klabbers97silke@gmail.com

RESUMEN

Los cambios sociales que se han ido produciendo paulatinamente han favorecido la inclusión de las personas con discapacidad en diversos ámbitos: laboral, escolar y social, pero la sociedad mantiene los prejuicios hacia las personas con Síndrome de Down posicionándolos en un colectivo desplazado, provocando que sus diferencias pesen más que sus capacidades. A priori, aunque la sociedad mantiene un discurso políticamente correcto hacia las personas con discapacidad, reconoce que la diferencia es un elemento de discriminación. Sin embargo, y aunque hay discursos conscientes del valor de "ser diferente" y de lo enriquecedora que puede llegar a ser la diversidad hoy en día, los prejuicios que se proyectan desde diferentes ámbitos sociales no coinciden con la realidad que ellos viven. En este "diálogo", y debido a que la imagen juega un papel primordial hoy en día, consideramos la fotografía un instrumento efectivo para realizar un acercamiento a la realidad cotidiana de niños y jóvenes con Síndrome Down.

Palabras Clave: Síndrome Down, educación plástica, fotografía.

ABSTRACT

The social changes that have occurred gradually have favored the inclusion of people with disabilities in various areas: work, school and social, but society maintains its prejudices towards people with Down Syndrome by positioning them in a displaced group, causing their differences weigh more than their capabilities. A priori, although society maintains a politically correct discourse towards people with disabilities, it recognizes that difference is an element of discrimination. However, although there are conscious discourses of the value of "being different" and of the enrichment that diversity can become today, the prejudices that are projected from different social areas do not coincide with the reality they live. In this "dialogue", and because the image plays a key role today, we consider the photo-graphy an effective instrument to make an approach to the daily reality of young people with Down Syndrome.

Keywords: Keywords: Down Syndrome, plastic education, photography.

1. INTRODUCCIÓN

Proyecto realizado en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza, en la materia de Educación Plástica y Visual con participantes de la asociación Down: Loreto Peiron Isar, Lidia Arasanz, Marcos Rufat Muñoz, Noel y Ana, y alumnas de la Facultad: Ana Lacarte, Sara Ledesma y Silke Klabbers, junto con la colaboración de los profesores Alfonso Revilla, Jaime San Juan y Miguel Angel Alvira, de la Universidad de Zaragoza y Fernando J. Sadio-Ramos de la Escola Superior de

Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. El proyecto ha consistido en el trabajo de las distintas habilidades plásticas, a través de la fotografía y la imagen, con niños y jóvenes con Síndrome de Down.

Hemos desarrollado este proyecto a través del uso de diferentes modelos prácticos, debido a las dificultades que se les presentaban con los conceptos abstractos. Esta ha sido la técnica más efectiva ya que, para los niños y jóvenes con síndrome de Down, tener una referencia procedimental les ayuda a ser capaces de realizar satisfactoriamente actividades plásticas. El objetivo del proyecto era proveer a los participantes de las herramientas necesarias para la producción de imágenes y fotografías, y para distinguir entre diferentes tipos de productos visuales.

Realizamos varias sesiones los niños y jóvenes con síndrome de Down, trabajando habilidades visuales a través de la fotografía en el área de plástica y visual, con procedimientos como collages (con imágenes extraídas de revistas y periódicos), collages con fotografías partes del cuerpo y comprensión de textos en relación a la imagen vinculada.

El mundo actual vive en un bombardeo continuo de imágenes portadoras de mensajes y valores. El desarrollo de la cultura de la imagen durante el siglo XX y las vanguardias artísticas de las primeras décadas, junto al desarrollo de los nuevos medios de comunicación marcaron el lanzamiento de la nueva cultura, la cultura audiovisual (Abad, 2012; Ascaso, 2009; Costa, 2005). De la cultura audiovisual depende una parte significativa de nuestra visión del mundo ya que las imágenes forman parte de nuestro imaginario (Lipovetsky, 2015, Ponbo, 2017).

El desarrollo de las cámaras digitales ha hecho posible que el ser humano sea capaz de cazar imágenes. “La capacidad de apropiarse a través de los más distintos soportes estéticos de una gama amplísima de información, conocimiento, placer y satisfacción material inmediata, del público general en nuestras sociedades de masas es más alta que nunca en toda la historia de la cultura occidental” (Jiménez, 2002, p. 241). Según el profesor Alfredo Gutiérrez de la Universidad de San Pablo, es necesario “preparar a los jóvenes para ser receptores críticos de estas imágenes”.

2. SESIONES DE TRABAJO

La primera sesión se centró en que la toma de contacto con los niños y jóvenes de la Asociación Down de Huesca fuese agradable y provechosa para el conocimiento mutuo.

El objetivo principal en esta sesión fue conocer el nivel con el que íbamos a tener que trabajar durante los próximos meses y saber qué aspectos tenían ya asimilados acerca de la fotografía que, como pudimos comprobar, eran muy escasos.

Utilizamos algunas técnicas de presentación que habíamos aplicado en otras ocasiones y habían resultado ser muy efectivas. La primera era, en círculo y con un ovillo de lana en la mano, ir pasándolo aleatoriamente teniendo que responder a las siguientes preguntas previamente formuladas: edad, dedicación, tiempo libre, y cualquier emoción o sentimiento que quisiese compartir con el resto del grupo. El ovillo pasa de unas manos a otras, siempre con la hebra sujeta por cada uno de los miembros que van participando, para que así, después de todas las presentaciones formemos una telaraña repleta de vínculos entre los participantes.

La segunda parte de la actividad consistió en elegir entre unas fotografías que no tenían que ver las unas con las otras, presentadas en la mesa de trabajo, seleccionando una con las que los participantes se sienten identificados, para después, explicar por qué.

A continuación, ponemos otra vez las fotografías sobre la mesa y con niños y jóvenes con Síndrome de Down, relatan una historia a partir de esa fotografía. Cuando se fotografía o se eligen una imagen, es porque genera un vínculo con el contenido de la misma desde múltiples ámbitos. Las personas con Síndrome de Down tienen esta cualidad muy desarrollada. Son muy sensibles y transmiten esas emociones con total naturalidad. A través de la fotografía somos capaces de ver cómo sienten el mundo y qué les llama la atención.

La segunda sesión se centró en la realización de las primeras tomas. En muchas ocasiones su atención se dispersaba en un objeto y les costaba mucho pasar a visualizar el conjunto. Por último, se les propuso fotografiar elementos del aula que les gustasen o llamasen la atención por algún motivo centrándose la mayoría de ellas en la representación de personas.



Ilustración 1. Enseñando el manejo de la cámara



Ilustración 2. Representación de una de las diferentes tomas de imágenes



Ilustración 3. Resultados obtenidos en los conceptos de simetría y profundidad

Las dos dinámicas en que se basó la tercera sesión fue la realización de una pequeña presentación con conceptos fotográficos y la realización del juego *Ojo de Lynx*. Éste consiste en que los jugadores analizan cuidadosamente por un minuto la habitación en la que se encuentran. Tras esto salen de la habitación y cuando regresan, deben averiguar cuáles son las cinco cosas que han cambiado su posición durante su ausencia en el aula. Con este ejercicio pretendimos trabajar la percepción como elemento indispensable en la fotografía.



Ilustración 4. Marcos entrando en el aula durante el juego Ojo de Lynx

Tras esto, se presentaron unos textos de corta extensión, de apenas siete líneas, para a partir de ellos, imaginar la fotografía que los ilustraría. La parte práctica de atribución de la imagen al texto resultó compleja por la falta de empatía con los personajes y las situaciones del texto.

Como la luz a mediados de noviembre es de poco disfrute y pronto oscurece, en la cuarta sesión, aprovechamos para hacer dos fotos elegidas con la temática “agua”. Al estar cerca del Parque Miguel Servet, teníamos bastantes lugares en los que poder encontrar este factor, como bien pueden ser el lago de los patos, la fuente cascada, etcétera. La sesión acabó recordando los textos de la sesión anterior, recalcando los conceptos más importantes y pensando en la foto, de las que hemos hecho, que podría vincularse con cada uno de los textos.

El procedimiento que se llevó a cabo en la quinta sesión fue algo diferente. Cada uno de con los niños y jóvenes de la Asociación Down de Huesca eligió dos fotos que le gustaron o llamaron la atención, entre una oferta variada, para luego cortarla (con tijera o con mano) y reorganizarla en un orden no figurativo. Alguno de los participantes no comprendió el concepto de distorsionar la realidad, por lo que cortó la foto y la volvió a pegar cuidadosamente igual que la original. A nivel conceptual se explicaron los tipos de planos: primerísimo plano, primer plano, plano medio, plano entero y plano detalle, para pasar a trabajar por parejas haciéndose fotos en función de los planos propuestos.

La sexta sesión se plantea para poder complementar con imagen los poemas realizados por con los niños y jóvenes de la Asociación Down de Huesca. Como primera toma de contacto con el tema, cada uno lee un poema en voz alta, lo recitan y nos cuentan en

su significado y las imágenes que les sugiere cuando lo leen. A partir de la imagen sugerida la plasmamos con diferentes técnicas como el dibujo o la pintura.



Ilustración 5. Dibujos abstractos asociados a las poesías.



Ilustración 6. Dibujos figurativos asociados a las poesías.

La séptima sesión tratamos el concepto de collage con nuestro propio cuerpo. Cada uno posó ante la cámara siendo fotografiado por partes. Cada una de las fotografías con las diferentes partes del cuerpo se montaron de manera que volviesen a reestructurar la figura de su cuerpo, quedando como se muestra en las siguientes ilustraciones.



Ilustración 7. Sesión de fotografía para la realización del collage con la representación del propio cuerpo.



Ilustración 8. Resultado del montaje digital del collage.



Ilustración 9. Resultado del montaje digital del collage.

En la octava sesión nos centramos en la dinámica del collage, pero usando principalmente material gráfico. A la hora de trabajar, utilizamos dos posibles técnicas, o el cortado normal con tijeras, o la técnica de rasgado.



Ilustración 10. Uno de los momentos de la octava sesión.



Ilustración 11. Resultados del collage.

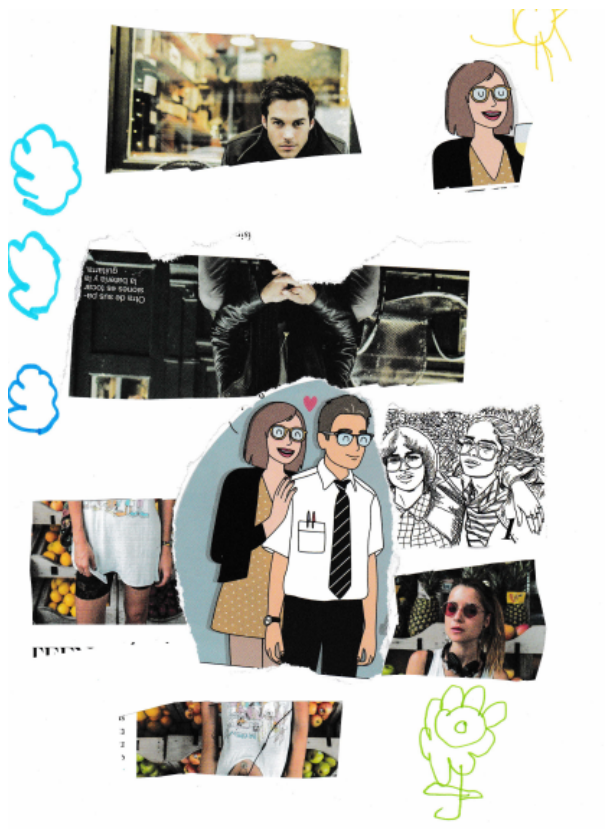


Ilustración 12. Resultados del collage

En la última sesión trabajamos a partir de los collages que habían realizado la sesión anterior. Estos se centraban en los temas de la amistad y el del amor. Seguidamente salimos a buscar marcos que fotografiar que encajaran con los temas recurrentes de todo el curso, el amor y la amistad.



Ilustración 13. Resultado de las fotografías realizadas por los niños y jóvenes de la Asociación Down en la última sesión de trabajo.



Ilustración 14. Resultado de las fotografías realizadas por los niños y jóvenes de la Asociación Down en la última sesión de trabajo.



Ilustración 15. Resultado de las fotografías realizadas por los niños y jóvenes de la Asociación Down en la última sesión de trabajo.

Junto con el profesor Fernando J. Sadio-Ramos de la Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, haremos dos seminarios formativos en los que se desarrollará el presente proyecto. El primero será el día 25 de marzo, que se planteará como una sesión de formación con el alumnado de la asignatura de Educación No-Formal con Poblaciones Específicas de la titulación de Estudios Musicales Aplicados de la ESEC, mientras que el día 26 de marzo haremos una sesión de formación con el alumnado de la asignatura de Formación de Formadores de la titulación de Teatro y Educación de la ESEC do Instituto Politécnico de Coimbra.

En estas dos asignaturas, se trabajan los temas en una perspectiva holística y con recurso a ApS, de ahí la apertura a otras formas de Arte además de la Música y del Teatro/ Expresión Dramática.

3. CONCLUSIONES

Pese a que en los últimos años las personas con Síndrome de Down han sido paulatinamente integradas en el ámbito laboral, desempeñando puestos de trabajo de cara al público y mostrando sus capacidades y sus puntos fuertes, en lo que respecta al ámbito escolar, aún queda mucho por conseguir, y el primer paso para lograr este avance es que la sociedad acepte la inclusión de los alumnos con discapacidad en el aula, haciendo de la diversidad una experiencia enriquecedora. Este proyecto ha servido para integrar a niños y jóvenes con Síndrome de Down dentro del aula de Educación Visual y Plástica de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza para trabajar la fotografía de manera conjunta con alumnas de la universidad. A nivel de aprendizaje hemos comprobado que, aunque alguno de los usuarios de la Asociación Down tiene dificultades para retener y procesar información abstracta, tienen a nivel metodológico mayor facilidad para aprender por rutinas.

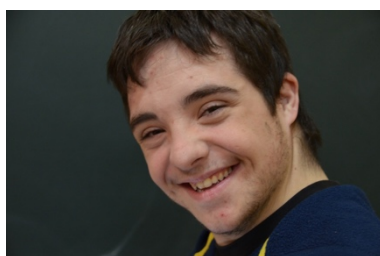


Ilustración 16. Diferentes momentos de las sesiones de fotografía

REFERENCIAS

Abad, J. (2012). Imagen-palabra: texto visual o imagen textual. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura. IV Congreso. Salamanca.

Ascaso, M (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.

Costa, J. (2005). *Publicidad y diseño: nuevos retos de la comunicación*. Buenos aires: Infinito.

Gutiérrez, A. (s.f.) Las relaciones significativas entre imagen y texto. Universidad de San Pablo.

Jiménez, J. (2002). *Teoría del arte*. Madrid: Tecnos.

Lipovetsky, G (2015). *La estilización del mundo: vivir en la era del capitalismo artístico*. Madrid: Anagrama.

Ponbo, M. (2007). *La importancia de la educación visual*. Recuperado de:

http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=124&id_articulo=1335

CAPÍTULO 3

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE MENTORÍA EN APS PARA PROFESORES UNIVERSITARIOS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

Latorre Cosculluela, Cecilia¹; Liesa Orús, Marta²; Vázquez Toledo, Sandra³; Coreá Bandrés, Sergio⁴

(1) Universidad de Zaragoza, clatorre@unizar.es, (2) Universidad de Zaragoza, martali@unizar.es, (3) Universidad de Zaragoza, svaztol@unizar.es, (4) Universidad de Zaragoza, scoban@unizar.es

RESUMEN

En este trabajo se expone el proceso de evaluación de un programa de mentoría entre profesorado universitario, para el desarrollo de prácticas de Aprendizaje-Servicio. Tras diseñar el programa y aplicarlo en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza durante tres cursos seguidos (2016/17, 2017/18 y 2018/19), se elaboró una entrevista semi-estructurada que fue administrada al profesorado participante, tanto aquellos mentorizados, como los profesores mentores. El análisis cualitativo de las respuestas ha permitido concluir evidentes beneficios que, tanto para la Facultad en su conjunto como para las figuras participantes en el programa. Destacan, entre ellos, el reflejo que dichas acciones han tenido sobre la comunidad próxima, la colaboración y trabajo conjunto entre profesores mentores y mentorizados y, finalmente, la responsabilidad social que conlleva implicarse en prácticas de estas características.

Palabras Clave: mentoría; profesorado universitario; programa; responsabilidad social

ABSTRACT

This paper describes the evaluation process of a mentoring program among university professors, for the development of Service-Learning practices. After designing the program and applying it in the Faculty of Human Sciences and Education of University of Zaragoza for three consecutive courses (2016/17, 2017/18 and 2018/19), a semi-structured interview was prepared and administered to participating teachers, both those mentored, and mentor teachers. The qualitative analysis of answers has allowed to conclude evident benefits that, both for the Faculty as a whole and for people participating in the program. Among all of them, it highlights the impact that these actions have had on the nearby community, the collaboration and joint work between professors and, finally, the social responsibility that comes with being involved in practices with these characteristics.

Keywords: mentoring; university professors; program; social responsibility

1. INTRODUCCIÓN

Las experiencias de Aprendizaje-Servicio (ApS) están siendo cada vez más implementadas en ámbitos vinculados a la enseñanza de educación superior (Berasategi, Alonso y Roman, 2016; Bialka y Havlik, 2016). Tal y como apuntan Bates, Drita, Allen y McCandless (2009), y Campo (2010), nos hallamos en la actualidad inmersos en un contexto idóneo para la aplicación y desarrollo de prácticas de ApS que ofrezcan a la comunidad universitaria la posibilidad de implicarse activamente en un tipo de aprendizaje más participativo. Todo ello se enmarca en un entorno en el que se está reclamando, de un modo visible, una preparación para el ámbito profesional basada en

la responsabilidad social y personal (Aramburuzabala y García, 2012; Martínez Domínguez, 2014).

A la luz de estos hechos, la importancia de la aplicación de prácticas de ApS en la formación de los futuros docentes comienza, indudablemente, desde una adecuada transmisión de competencias por parte del profesorado universitario responsable de dirigir y coordinar estas experiencias con su alumnado. Desde la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, durante el curso 2015/2016 a través de un proyecto PIDUZ se diseñó un programa de mentoría para profesores universitarios con el fin de desarrollar prácticas de Aprendizaje-Servicio. Los motivos por los que en su día se optó por diseñar este programa fueron que cada año se incorporaban a nuestro centro gran número de profesores nuevos, muchos de los cuales no conocían los programas de ApS.

Además, en la Jornadas que realizamos el curso 2014-2015 para difundir otro Proyecto de Innovación Docente, surgió la necesidad de diseñar un plan de formación para docentes universitarios y un acompañamiento en la puesta en marcha de prácticas de ApS. También este proyecto responde al plan de innovación y mejora del centro. Todo esto llevó a diseñar el programa de mentoría en ApS implementado durante los cursos 2016-17 y 2017-18. En el curso presente, se planteó el objetivo de evaluar la implementación de dicho programa con el fin de autoevaluar el proceso y valorar los efectos positivos que ha tenido en los agentes implicados, en el entorno próximo y en las posibilidades de mejora.

2. METODOLOGÍA

El análisis aquí presentado corresponde a una valoración cualitativa realizada a partir de las respuestas a una entrevista concedidas por el profesorado mentor y el profesorado mentorizado que han participado en este programa de mentoría para el desarrollo de experiencias de ApS en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca. Dicha información recabada se presenta atendiendo a los bloques de contenido en la que esta entrevista quedó estructurada, y considerando las opiniones de ambos grupos de profesores participantes. Todo ello, forma parte del proceso de evaluación de la aplicación de un Programa de Incentivación de la Innovación Docente de la Universidad de Zaragoza, cuyo código es PIIDUZ_18_123.

3. RESULTADOS

a) Utilidad del programa de mentoría entre profesores universitarios para el desarrollo de experiencias de ApS

Desde la perspectiva del profesorado mentor, se destaca que el programa permite transferir y difundir experiencias sobre Aprendizaje-Servicio (ApS) a profesorado más novel en el ámbito universitario. Considerando además la numerosa cantidad de profesorado asociado a tiempo parcial con la que cuenta en la actualidad la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, este programa permite que el conocimiento de la metodología de aprendizaje servicio no sólo llegue a profesorado asociado novel, sino que este profesorado también pueda difundirla en sus entornos de trabajo. Todo ello, amplifica enormemente la utilidad de este programa de mentoría, pues el ApS se puede aplicar en todos los contextos profesionales, no sólo con proyectos del ámbito universitario.

b) Relación entre el ámbito teórico y práctico en sesiones de mentoría para el desarrollo de prácticas de ApS

Tanto el profesorado mentor como mentorizado, comentan que las jornadas que se organizan en la Facultad, dirigidas a todo el profesorado, son el evento cumbre para mostrar cómo se ha interrelacionado la teoría con la práctica, puesto que en las mismas

se muestran diferentes proyectos llevados a cabo y su relación con asignaturas de los grados universitarios de maestro. En estas jornadas se vio reflejados también el aprendizaje del alumnado universitario participantes en experiencias de ApS sobre la realidad social y el entorno cercanos.

c) Actividades concretas trabajadas en las sesiones de mentoría entre profesorado mentor y novel

El análisis de la información recabada de ambas poblaciones participantes (profesorado mentor y mentorizado), ha arrojado un conjunto de actividades destacadas dentro del desarrollo de este programa de mentoría en ApS que, a continuación, se detallan:

- Sesiones informativas y formativas con expertos en APS.
- Cómo organizar programas de ApS, elementos necesarios en los programas, selección de escenarios para los mismos, bibliografía, etc.
- Revisión de programas. Fortalezas y debilidades de los mismos, estudios longitudinales, evaluación de su impacto en el entorno, etc.
- Programas de ApS y estudios de Grados de maestro. Implementación en asignaturas de los grados de maestro. Tanto en parte teórica de la asignatura como en sesiones prácticas.
- Sesiones de encuentro y reconocimiento. Crear grupos de trabajo cooperativo que fomente la confianza entre los participantes.
- Información y debate sobre la inserción del profesorado en la Universidad y en nuestro Centro. Redes de apoyo. Docencia e investigación.

d) Dificultades encontradas durante el desarrollo del programa

Las dificultades y obstáculos percibidos varían ciertamente entre el profesorado novel y el profesorado mentor. En lo que respecta a los profesores mentores, han aludido a la dificultad horaria para compaginar los trabajos externos y la responsabilidad de tareas docentes como figura de Profesor Asociado. La poca estabilidad en la plantilla, en muchos casos, impide el acercamiento a esta metodología que demanda un compromiso continuado en el tiempo. La falta de financiación y el exceso de trabajo que conlleva aplicar este tipo de programas, también han sido mencionados. Finalmente, el profesorado mentor ha destacado la variedad de temáticas y escenarios posibles y cómo incardinarlos en programas que resulten viables.

e) Respaldo al programa por parte del equipo docente coordinador

Las respuestas ofrecidas por parte del profesorado mentorizado, han resultado coincidentes al mencionar el total y absoluto respaldo del equipo de docentes responsables de la coordinación de este programa de mentoría entre profesores universitarios, desde su configuración e implementación hasta la evaluación. No obstante, el profesorado novel menciona ciertas dificultades en la organización de espacios y tiempos entre todos, equipo docente y profesores noveles, y la falta de recursos económicos como factores que han incidido en que, en ocasiones, se hayan visto mermadas las posibilidades reales del programa.

f) Beneficios del programa para la institución en la que se ha desarrollado

Los profesores mentores han destacado que la universidad tiene una responsabilidad social que conlleva una implicación de la misma en la mejora del bienestar de toda la ciudadanía, por lo que la imagen social de la propia Universidad mejora por el hecho de llevar a cabo programas de ApS. A todo ello, se le añade que la visibilidad de la Universidad es mayor y más positiva cuando se ve implicada en proyectos de inclusión social, multiculturales, medioambientales o proyectos de salud que mejoran la calidad de vida de toda la ciudad. La Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación se

presenta ante la sociedad oscense como un recurso positivo para su propio desarrollo social, económico y cultural.

g) *Mejoras planteadas para futuros programas de mentoría en ApS*

Profesores mentores y mentorizados coinciden en señalar que, en estos momentos (y no sólo para programas de ApS, sino para cualquier otro proyecto de innovación universitario) resultaría necesario incrementar el número de profesorado a tiempo completo en la Universidad y que se estabilizase plantilla. El exceso de interinidad facilita la difusión de proyectos a la sociedad (porque los asociados los pueden implementar en sus contextos de trabajos principales), pero no facilita equipos universitarios estables y cohesionados al rotar e ir cambiando gran parte de sus componentes periódicamente. Se menciona también la necesidad de contar con un mayor apoyo institucional para poder utilizar el ApS como metodología transversal, recibir un reconocimiento por parte de mentores y tutores y protocolizar el proceso con mayor detenimiento.

h) *Valoración cuantitativa de percepciones sobre la implementación de este programa de mentoría de ApS entre profesorado universitario*

Derivado del análisis cuantitativo a los 6 ítems propuestos, se concluyen las percepciones más positivas, para ambos grupos de profesores, en cuanto a la búsqueda del programa de ApS de una mejora de la calidad en la aplicación de metodologías activas de aprendizaje. Se han valorado también como positivas la estimulación de la colaboración entre aquellos docentes expertos en ApS que formaban parte del programa, y la flexibilidad del programa en la atención a los intereses de los principales implicados. El análisis de resultados también hace resurgir el debate de la necesidad de disponer de más recursos humanos y técnicos para garantizar la calidad de su adecuado desarrollo.

REFERENCIAS

- Aramburuzabala, P. y García, R. (2012). El aprendizaje-servicio en la formación de maestros. *Revista del CIDIU CIDUI*, 1, 1-15.
- Bates, A.K., Drits, D., Allen, C. y McCandless, P. (2009). Service learning as an instructional strategy for the preparation of teachers. *The Journal of Effective Teaching*, 9, 5-23.
- Berasategi, N., Alonso, I. y Roman, G. (2016). Service-learning and Higher Education: evaluating students learning process from their own perspective," *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228, 424-429.
- Bialka, C.S. y Havlik, S.A. (2016). Partners in learnings: exploring two transformative university and high school service-learning partnerships. *Journal of Experiential Education*, 39(3), 220-237.
- Campo, L. (2010). El aprendizaje servicio en la Universidad. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social en las universidades* (pp. 81-91). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Martínez Domínguez, B. (2014). Aprendizaje-Servicio y Educación Inclusiva. *Educación y futuro*, 30, 183-208.

CAPÍTULO 4

NOS VAMOS DE MINIMARCHA CON ASPACE (EXPERIENCIA DE APS CON ESTUDIANTES DE MAGISTERIO)

Autores: Otal Piedrafita, M^a Pilar¹, Sobradíel, Natalia², Liesa Orús, Marta³, Ayllón Negrillo, Ester⁴, Salinas Altemir, Conrado⁵.

(1) Universidad de Zaragoza, pilotal@unizar.es, (2) Universidad de Zaragoza, nasobradi@unizar.es, (3) Universidad de Zaragoza, martali@unizar.es, (4) Universidad de Zaragoza, eayllon@unizar.es, (5) ASPACE, ocioaspacehuesca@hotmail.com

RESUMEN

La minimarcha Aspace nos brinda a la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación la oportunidad de ofrecer un servicio a la sociedad. Éste supone la colaboración activa del alumnado de la asignatura “Atención a la diversidad” del grado de maestro de educación primaria que decide implicarse en este proyecto de ApS. Nuestro alumnado aprende en un entorno inclusivo que incorpora diseños universales de aprendizaje y de accesibilidad. Esto facilita el aprendizaje funcional al interrelacionar teoría y práctica y especialmente sensibiliza a nuestro alumnado para sentir y valorar la diversidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

Palabras Clave: Aprendizaje servicio, atención diversidad, inclusión (educativa y social), diseños universales aprendizaje

ABSTRACT

Small walk with Aspace. The students of Primary Education of the schools of Huesca and of the Center of Special Education Aspace walk together through the center of Huesca.

The university teaching students accompany the children, the teachers and their families in this journey. They also collaborate by signaling the itinerary and help in the organization. It is a day of inclusive coexistence and learning.

Keywords: Service learning, Social and inclusive education, Attention to diversity, Universal learning designs

1. INTRODUCCIÓN

El curso 2017/18 Aspace-Huesca nos brindó por primera vez la posibilidad de colaborar en la organización y desarrollo de la minimarcha. Nos pareció una oportunidad excelente para fortalecer la vinculación entre la Facultad y dicha entidad con la que ya se lleva varias décadas compartiendo diferentes proyectos (seminario educación especial, proyecto TIM (Te Invito a Merendar), programa del cole al grado, vistas anuales al centro de educación especial “San Jorge” de ASPACE, etc.).

En esta ocasión se trata de ofrecer un servicio a la sociedad y hacerlo con la posibilidad de incluirlo en nuestros planes de estudio y en nuestras programaciones, con el plus de funcionalidad y solidaridad que esta experiencia aportaría al aprendizaje competencial y vivencial en nuestro alumnado.

Es una colaboración simbiótica en las asignaturas de los Grados de Maestro de más relacionadas con la diversidad. De éstas destacamos: “Atención a la Diversidad” y “Procesos evolutivos y Diversidad” del Grado de maestro de Educación Primaria y “Trastornos del Desarrollo” del Grado de Maestro de Educación Infantil. Los buenos resultados han mantenido esta colaboración también en 2019.

2. JUSTIFICACIÓN, GESTACIÓN DEL PROYECTO

El punto de partida en el aprendizaje servicio es analizar nuestro entorno y encontrar una carencia en él, encontrar una oportunidad de brindar un servicio y a la vez aprender. Cuando Aspace solicitó la colaboración de nuestro alumnado de magisterio para la minimarcha vimos la oportunidad de crear un proyecto de aprendizaje servicio. Por ello, no se trata de voluntariado sino ofrecer un servicio a la vez que se aprende. Supone, siguiendo la idea de Martínez-Odría (2008, p. 627), aprovechar esta sugerencia para “fortalecer los lazos de conexión entre la comunidad local y las instituciones educativas ofreciendo respuestas a los retos que plantea la educación en la actualidad”.

¿Cómo lo logramos? Lo conseguimos diseñando un servicio e incorporando este proyecto en el currículum de algunas asignaturas de los actuales planes de los Grados de Maestro.

¿En qué asignaturas? En las más vinculadas con la atención a la diversidad desde un prisma inclusivo. Porque en ellas vemos una oportunidad magnífica para poner en práctica lo trabajado en clase y a la vez para aprender de esta actividad como es la minimarcha.

Se trata de aprovechar el contexto social e introducirlo como ejemplo de inclusión (la sociedad es diversa, la diversidad forma parte de la sociedad, no se trata de integrar, sino que todos estamos incluidos por pertenecer y ser miembros de esta sociedad, la inclusión es un derecho, somos seres únicos e irrepetibles y esa diversidad en una sociedad inclusiva y tolerante es la que va a hacer que nuestro grupo social y la sociedad en general progrese, etc.) Todo esto se hace tangible en la minimarcha.

Por otra parte, cualquier experiencia vivida puede convertirse en fuente de nuevos aprendizajes, de todo se aprende, todo lo que se vive contribuye a la formación de la persona (Rubio, 2008). La minimarcha no es una práctica de laboratorio, es una experiencia real, es una experiencia vivenciada, sentida, experimentada en uno mismo. Por ello estas vivencias van a generar aprendizajes de todo tipo. Es decir, no sólo se adquieren aprendizajes académicos, sino especialmente valores, competencias, habilidades sociales que permiten que nuestros estudiantes de magisterio se desarrollen como personas, como ciudadanos cívicos solidarios, responsables y respetuosos en un entorno inclusivo. Sólo con experiencias reales, sólo así es posible que, dentro de unos años, cuando hayan terminado la carrera y trabajen como maestros conviertan sus centros educativos en entornos inclusivos vinculados solidariamente con su contexto social.

Como vemos nuestro proyecto cumple los requisitos aprendizaje-servicio, pues es un proyecto educativo con utilidad social, es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Centre Promotor d'Aprenentatge Servei, recogido en Rubio 2008, p.5).

Como sugiere Roser Batlle, el aprendizaje servicio es un método de enseñar y aprender. Consiste en aprender a través de hacer un servicio a la comunidad y es este servicio a la comunidad, uno de los elementos más relevantes e identificadores del aprendizaje servicio y de esta metodología (Batlle, 2007, p.71)

3. DISEÑO DEL SERVICIO

Aspace anualmente organiza una marcha senderista inclusiva en la que participan varios miles de personas de todas las edades (niños, jóvenes, adultos, mayores) de Huesca y alrededores. Para su organización cuenta con profesionales y voluntarios.

Entre sus finalidades: visibilizar la discapacidad, concienciar de las capacidades diversas de las personas con discapacidad y organizar una jornada de convivencia inclusiva en un ambiente saludable y festivo.

La minimarcha es una réplica en pequeño, reduce su itinerario (sólo por el centro de Huesca) y se dirige especialmente a población infantil. Concretamente al alumnado de los colegios de Educación Primaria de la ciudad de Huesca. Persigue las mismas finalidades que la Marcha-Aspace y algunas más. Entre ellas fortalecer la colaboración entre centros educativos ordinarios y el centro de educación especial. Son pocas las ediciones realizadas de la minimarcha, pero muchos los colegios participantes, por ello exige una cuidadosa y minuciosa preparación y aquí entra la colaboración y el servicio que prestan los alumnos de magisterio.

El día de la minimarcha el alumnado de magisterio colabora acompañando al profesorado y alumnado durante los diferentes recorridos (ida y regreso del cole al punto de encuentro, durante el itinerario, etc.). Ofrece apoyo logístico (señalizando el recorrido, delimitando éste y evitando que los participantes puedan salirse de recorrido adecuado). Además, colabora como personal de refuerzo en todas las actividades. Es una mañana de convivencia y aprendizaje que se realiza el último día lectivo del segundo trimestre escolar.

Ofrecer un servicio requiere preparación previa e implicación desde la asignatura de “Atención a la diversidad”. Antes de la minimarcha se realizan diversas actividades para dar a conocer a los alumnos de magisterio la entidad en la que se van a ofrecer el servicio. Para ello se organizan actividades teórico-prácticas, visitas a Aspace, encuentros con profesionales de Aspace que nos presentan sus proyectos educativos (programa “Del cole al grado”) y coordinación con el profesional de Aspace que organiza la minimarcha. Si nuestros alumnos están bien preparados podrán ofrecer un servicio de mayor calidad. Su participación es voluntaria.

4. VINCULACIÓN CURRICULAR: IMPACTO EN EL CURRÍCULUM DE LOS GRADOS DE MAESTRO

Antes hemos indicado algunas asignaturas de los Grados de maestro de Primaria y de Infantil que se pueden vincular a este proyecto. En sus guías se detallan objetivos, competencias y resultados de aprendizaje dirigidos a fomentar una cultura inclusiva de la diversidad. Entre otros, se pretende que el estudiante de magisterio:

- 1.- Analice los distintos significados de atención a la diversidad e interprete su concreción.
- 2.- Mejore los procesos de enseñanza que facilitan la participación de todos y eliminen las barreras para el aprendizaje.
- 3.- Realice propuestas curriculares innovadoras basadas en la colaboración, la cooperación el compromiso para la atención a la heterogeneidad respondiendo a las necesidades vinculadas al éxito de todos los escolares.
- 4.- Diseñe y regule espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a la equidad y al respeto a los derechos humanos y conformen los valores de la formación ciudadana.
- 5.- Fomente la convivencia en el aula y fuera de ella.
- 6.- Desarrolle habilidades, actitudes y capacidades que permitan una interacción activa y positiva con todos los alumnos y ser un mediador en su integración social y educativa.
- 7.- Asuma la dimensión ética del docente y comprenda las responsabilidades que derivan de su función social.
- 8.- Conozca la diversidad del alumnado que va a encontrar en las etapas de infantil (cero a seis años) y de primaria (seis a doce años). Diversidad en cuanto a

características personales y de desarrollo: sensoriales, motoras, conductuales, cognitivas; de aprendizaje escolar, socioculturales y contextuales.

9.- Conozca las estrategias y técnicas con las que trabajar en el aula, de tal manera que se asimile el papel que tiene la escuela y sus profesionales, así como la familia y los iguales, en la atención educativa a la diversidad.

10.- Diseñe, planifique, evalúe y regule espacios de aprendizaje y convivencia en contextos de diversidad desde una perspectiva ética y responsable, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: singularidad de los diferentes contextos, implicación del alumnado, aprendizaje como un hecho global y complejo, progresión de los aprendizajes, procesos e interacción y comunicación, trabajo cooperativo e individual.

11.- Potencie el progreso escolar del alumnado en el marco de una educación integral y promueva su aprendizaje autónomo, con expectativas positivas de progreso del alumnado, renunciando los estereotipos establecidos y externos al aprendizaje, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación.

12.- Potencie y desarrolle habilidades de trabajo en equipo y favorezca el trabajo entre los diferentes profesionales que intervienen.

13.- Comprenda el ciclo vital de las familias con hijos con necesidades educativas y las estrategias más adecuadas de intervención familiar

Como vemos, todos ellos van dirigidos a fomentar una cultura inclusiva en la que la atención a la diversidad se asuma como una herramienta habitual de trabajo.

5. CONCLUSIONES

Además de estos aspectos curriculares, el servicio ofrecido en la minimarcha estimula muchos más. Rubio (2008) refleja que mejora el desarrollo de competencias personales (autoconocimiento, autoestima, autonomía, compromiso, responsabilidad), sociales e interpersonales (comunicación y expresión, perspectiva social y empatía, habilidades de resolución de conflictos), estimula el desarrollo crítico (apertura a otras ideas y superación de prejuicios preconcebidos), mejora la competencia social y ciudadana, etc. Aspectos, todos ellos potenciados en la minimarcha y que contribuyen a que nuestros alumnos sean mejores maestros y mejores personas, a que estén más comprometidos con la sociedad y a que ese compromiso se transfiera a una educación inclusiva de calidad con equidad en sus comunidades educativas.

REFERENCIAS

Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona:Octaedro.

Martínez-Odría, Arantzazu (2008). *Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de Educación para la ciudadanía*. Disponible en Dialnet-Servicelearning o Aprendizajeservicio-2582784-2pdf.

Rubio, L. (2008). *Aprendizaje y servicio solidario. Guía de bolsillo*. Bilbao. Fundación Zerbikas.

Webs de Zerbikas, del Centro Promotor Aprentatge-servei y CLAYSS

CAPÍTULO 5

PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE APOYO EXTRAESCOLAR BASADO EN ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE LÚDICAS QUE PERMITAN DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS DE DOS ASIGNATURAS DEL GRADO DE MAGISTERIO LLEVANDO A CABO LA IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS DE APS EN UN CENTRO EDUCATIVO.

Guillén Ubico, Ana¹; Anzano Oto, Silvia²

(1) Universidad de Zaragoza, anaguillen@unizar.es, (2) Universidad de Zaragoza, sanzano@unizar.es

RESUMEN

Tras observar las necesidades de los centros educativos de Infantil y Primaria y al hacer un análisis de las competencias de dos asignaturas del Grado de Magisterio; “La escuela de educación infantil” y “Materiales y recursos didácticos”, se plantea una propuesta de un programa de aprendizaje-servicio para implementarlo en un centro educativo, con el objetivo de desarrollar unas competencias generales y específicas de ambas asignaturas. Dicho programa se organiza a través de un espacio lúdico por rincones para atender a la diversidad del aula. Así se ofrece a los estudiantes universitarios la posibilidad de enriquecerse profesionalmente aportando un servicio a la sociedad.

Palabras Clave: Aprendizaje-servicio, competencias, diversidad, apoyo, propuesta lúdica

ABSTRACT

After observing pre-primary or primary school's needs, and analyzing the competences of the two subjects of teaching degree; “The school of children education” and “Materials and educational resources”, it is planed a service-learning's proposal for implement in a school, with the objective of developing general and specific's competences of both subjects. This program, it is organized through a playful space with learning corners to attend the diversity of the classroom. In this way, it is offered to university students the possibility of professionally improvement by giving a service to the society.

Keywords: service-learning, competences, diversity, support, playful proposal

1. INTRODUCCIÓN

Tras las experiencias personales llevadas a cabo con un voluntariado realizado durante la etapa de los estudios del Grado, y posteriormente en centro educativo como docente, se percibe la necesidad de transferir las distintas experiencias junto con un aprendizaje-servicio. Por lo tanto, se diseña a modo de ejemplo, una posible propuesta de un programa de aprendizaje-servicio para realizar durante los estudios universitarios del Grado de Magisterio.

2. ASIGNATURAS

El programa de aprendizaje-servicio se encuentra enmarcado en las asignaturas “Materiales y recursos didácticos” de segundo curso y “La escuela de educación infantil” de tercer curso, del Grado de Magisterio en Educación Infantil. Así, se permite el planteamiento como una actividad internivelar con los alumnos de Magisterio. Además,

este programa se llevaría a cabo en el segundo cuatrimestre, coincidiendo con la docencia de las dos asignaturas y posibilitando así, mayor coordinación y cooperación además de aprovechar la experiencia del alumnado de Magisterio en sus periodos de prácticas realizados anteriormente ese mismo curso, para la elaboración y/o participación en el programa.

2.1. Competencias

A continuación, se va a exponer la relación que existe entre las competencias de ambas asignaturas junto con la experiencia del aprendizaje-servicio. Gracias al aprendizaje-servicio se desarrolla la competencia general 11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente y la competencia específica 21, comunes a las dos asignaturas desde las que se promueve el programa, y con las que se pretende que el estudiante se implique en la elaboración o/y selección de recursos adecuados para el rincón con el alumnado, del mismo modo que trabaje adecuadamente en equipo con otros profesionales en la organización de los diferentes rincones y en la planificación de las distintas actividades, teniendo en cuenta las características del alumnado al que van dirigidas.

Del mismo modo, se trabajan las competencias transversales 9 de la asignatura “Recursos y materiales didácticos” y 4 de la asignatura “La escuela de educación infantil”, que se centran en el uso de las TIC, así como en la competencia específica 41 del área de “Recursos y materiales didácticos” que permite la experimentación de propuestas a través de las tecnologías de la información y comunicación. Todo ello, para desarrollar el programa de aprendizaje-servicio, teniendo en cuenta los procesos educativos y de aprendizaje en la etapa correspondiente al alumnado y a sus contextos familiar, social y escolar, a partir de los cuales se diseñen y se regulen los rincones de aprendizaje en los que se atiendan las necesidades presentes, la igualdad, la equidad y el respeto a los derechos humanos, tal y como indica la competencia específica 1 y la competencia general 3 de “La escuela de educación infantil”.

Desde la competencia específica 30 de “La escuela de educación infantil”, se busca que estén vinculados desde muy temprano con la realidad de la sociedad a la que se enfrentan cuando ejercen su labor profesional. Por lo que se les demanda su implicación en proyectos educativos y colaborar con otros profesionales y agentes sociales, de los que poder aprender prácticas innovadoras o conocer experiencias internacionales incluso, que permitan adquirir nuevas habilidades e ir completando el aprendizaje, como transmite la competencia específica 28 de “Recursos y materiales didácticos”.

Utilizar el juego como recurso didáctico además de diseñar actividades para los distintos rincones basadas en principios lúdicos, como indica la competencia específica 54 de la asignatura “Recursos y materiales didácticos”, anima a crear situaciones de aprendizaje para llevar a cabo los apoyos.

3. APRENDIZAJE-SERVICIO

Aprendizaje-servicio es un término muy habitual en el lenguaje cotidiano del marco escolar o incluso, social. Sin embargo, se utiliza el término a pesar de que se genera controversia en sus acepciones ya que no existe una única posibilidad aceptada por todos, sino que se dan múltiples definiciones. Para Rodríguez y Ordóñez (2015) es una forma de educación a través de la experiencia y compromiso con la que ayudan a la sociedad a la vez que se les facilitan un aprendizaje académico y desarrollo de competencias profesionales. Es un proceso de aprendizaje activo integrado en el currículum y de maduración de los estudiantes.

Por eso, se incide en que es algo bidireccional: compromiso y ayuda del estudiante a la sociedad (servicio) y la sociedad permite vivir la experiencia y le proporciona herramientas para su futuro profesional (aprendizaje).

3.1. Desarrollo profesional

Un docente necesita determinadas competencias que desarrollará en su día a día con los alumnos, como el aprendizaje cooperativo, la resolución de problemas diarios, entre otros. Por tanto, estas experiencias de aprendizaje-servicio son muy útiles para su futura labor docente ya que, al experimentarlas, es más fácil su asimilación y posteriormente su transmisión al alumnado, como la motivación, el trabajo en equipo etc.

Sin embargo, los aprendizajes derivados de una actividad de aprendizaje-servicio no se limitan a aquellos relacionados directamente con el currículo;

El contacto directo con el medio, el trabajo cooperativo entre iguales, la relación con adultos que ejercen de guías o la implicación en entidades sociales son elementos que favorecen también la adquisición de competencias y valores. (...) desarrollan competencias personales que se vinculan directamente con la autonomía y la iniciativa personal, pero que también entrenan y hacen madurar sus habilidades sociales, de negociación y de resolución de problemas o de análisis crítico e informado de la realidad. (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011, p.55-56)

El aprendizaje-servicio no únicamente tiene una mera incidencia en el desarrollo profesional del alumno/persona, sino que también a nivel social y personal contribuye y por tanto, en la sociedad se produce una mejora. Tal y como indican Puig et al. (2011) “por un lado, el desarrollo de una acción de servicio transforma y da sentido a los aprendizajes y, por el otro, el desarrollo de un aprendizaje activo y significativo mejora la acción de solidaridad” (p. 52).

3.2. Objetivos a desarrollar en la experiencia de ApS

Desde los estudios universitarios del Grado de Magisterio, se plantean los siguientes objetivos a lograr con el programa de aprendizaje-servicio que se propone más adelante:

- Ofrecer a los estudiantes espacios de reflexión para una sociedad diversa.
- Promover la comunicación y potenciar el desarrollo de actitudes que estimulen una convivencia positiva.
- 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 las niñas.
- Utilizar esta práctica como espacio de experimentación para acercarse a la realidad profesional
- Fomentar la participación en tareas solidarias y de compromiso con la sociedad en un escenario.

3.3. Programa de refuerzo

Aprovechando los centros educativos públicos y concertados que llevan a cabo una actuación de atención a la diversidad a través de la aplicación de un programa de refuerzo como es el caso del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo o Línea de Refuerzo y Orientación en el Aprendizaje del Programa Aúna iniciado por el Gobierno de Aragón en algunos centros durante el curso 2015-2016, se ofrecerá la opción a dichos entornos educativos de que los estudiantes de Magisterio formen parte, ofreciendo su participación y diseño de un proyecto que implementarán para contribuir al refuerzo del alumnado.

Al realizarlo fuera del horario lectivo, se considera como una actividad extraescolar (como teatro, baloncesto, dibujo, etc.). En todo momento, para la asignación de los horarios de los apoyos, se tendrán en cuenta tanto las jornadas de los colegios como los horarios de clases del alumnado del Grado.

4. PROGRAMA

El programa que se ha diseñado se pretende llevar a cabo en los centros educativos como criterio indispensable para aprobar la materia de “La escuela de educación infantil” y de “Materiales y recursos didácticos”. Se temporalizaría durante el segundo trimestre del curso escolar en los meses de marzo-abril, dos días a la semana durante un mes. La organización que se propone es: un alumno de segundo con un alumno de tercero para reforzar a varios niños al mismo tiempo a través de los rincones planteados. En el caso de la asignatura de tercero al haber cursado anteriormente segundo el mismo programa, se buscará un enriquecimiento del ApS que han llevado a cabo anteriormente.

4.1. Objetivos

- Experimentar el ApS en un contexto real.
- Llevar a cabo un programa que permita desarrollar competencias del Grado de Magisterio.
- Atender la diversidad de los centros educativos.
- Desarrollar las competencias de ambas asignaturas en un escenario.
- Crear un espacio lúdico aplicando la teoría trabajada.
- Diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje que permitan desarrollar los ámbitos de desarrollo del alumno de Educación Infantil.
- Implicarse en la implementación del proyecto.

4.2. Sesiones

Las sesiones se van a llevar a cabo utilizando la metodología de rincones, que se puede llevar a cabo en el aula ordinaria. Cada día se va a trabajar un rincón y así es un refuerzo dinámico para el alumnado del colegio: un rincón de lenguaje, rincón de lógica-matemática, plástica y visual y un último de juego simbólico.

A continuación, se especifica un ejemplo de sesión de los rincones con sus objetivos específicos, materiales necesarios y posteriormente, evaluación.

Rincón del lenguaje:

Desarrollo	Materiales	Objetivos
Se plantea una actividad inicial de atención, con un juego llamado “memory” con la temática de los animales en el que tienen que intentar buscar la parte del cuerpo o de la cabeza de cada animal. En dicha actividad se pide que el niño diga qué animal es y qué parte del cuerpo encuentra (cabeza o cuerpo). Finalmente, escribe en un folio los animales que encuentre (león, oso, cocodrilo, pantera, entre otros).	-Memory de animales. -Folio Din-A3. -Pinturas de cera.	-Motivar al alumno. -Trabajar la atención. -Desarrollar el léxico. -Desarrollar la expresión oral. -Reforzar la lectoescritura.

El alumno realiza una evaluación de la sesión con una lista de control retomando los objetivos señalados en cada una de ellas y estableciendo su consecución o no. Ello, se llevaría a cabo con el resto de rincones y sesiones programadas.

Cabe destacar que el estudiante tendría un diario de aprendizaje como autoevaluación de su proceso de implementación del proyecto en el que se recogerían los siguientes apartados:

- ¿Qué he hecho?
- ¿Qué he aprendido?
- ¿Cómo lo he aprendido?
- ¿Qué me han parecido las actividades que he llevado a cabo?
- ¿En qué puedo mejorar?
- ¿Estoy satisfecho con los resultados?
- ¿Qué puedo remarcar como positivo para mi futura labor docente?
- ¿Cómo me he sentido llevando a cabo el proyecto?

Y para los alumnos de la asignatura de la “Escuela de educación infantil” que anteriormente hayan puesto en práctica el proyecto en el curso anterior (segundo), se llevará a cabo un enriquecimiento del proyecto diseñado, mejorándolo y la evaluación será la misma, aunque la pregunta ¿en qué puedo mejorar? se sustituirá por ¿la mejora que he realizado ha sido fructífera?

Por una parte, se evalúan los objetivos del programa señalados en el apartado 3.1 con una lista de control. Y, por otra parte, los objetivos a desarrollar en la experiencia de aprendizaje servicio; apartado 2.2, se evalúan con una escala de estimación (nada, poco, algunos, muchos).

5. CONCLUSIONES

El aprendizaje-servicio permite adquirir distintas habilidades en un entorno real que sirve para obtener experiencias positivas para el alumnado:

Su principal objetivo es la creación de oportunidades pedagógicas que permitan utilizar aplicaciones concretas para vincular el contenido de la educación al servicio de la comunidad, con el propósito de aportar apoyo a la cantidad de trabajos teóricos producidos, dar mayor difusión a las ideas, evaluación, desarrollo curricular y del programa (Brown, 2001, citado en Hervás, 2015, p.133).

El programa propuesto cumple lo anteriormente establecido ya que se pone al servicio de la comunidad un apoyo que realizan los estudiantes de Magisterio ofreciéndoles la posibilidad de aplicar la teoría a un contexto real, con la diversidad existente en las aulas de los centros educativos. Asimismo, este periodo de formación en el Grado, se considera una buena oportunidad para desarrollar una serie de competencias y estrategias útiles para su futuro como docentes con este programa de aprendizaje-servicio, ya que, si no se ofrecen estas opciones, el aula de la Facultad se queda aislada de la sociedad y/o entorno social.

REFERENCIAS

Hervás, M. (2015). Contribución de la educación superior a la nueva sociedad del conocimiento mediante el aprendizaje-servicio. Marco teórico y empírico. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/42978/25885935.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Orden de 24 de julio de 2018, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se convoca a los centros docentes públicos no universitarios a participar en la línea de refuerzo y orientación en el aprendizaje del Programa Aúna para el curso

2018/2019 y se dictan normas para su funcionamiento en el marco del Programa Operativo del Fondo Social Europeo de Aragón 2014/2020. Zaragoza: Boletín Oficial de Aragón (6 de agosto de 2018).

Puig, J. M^a., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, extraordinario, 45-67.

Rodríguez, M. R. y Ordóñez, R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 314-333.

CAPÍTULO 6

PROYECTO DE APS DE ESTUDIANTES CPIFP MONTEARAGÓN CON LOS NIÑOS DE MADRES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL DEL PROYECTO “CUIDADO ENTRE MADRES” DE CÁRITAS DIOCESANA

Sierco Jarque, Cristina¹; Liesa Orús, Marta²

(1) Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, 311351@unizar.es (2)

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, martali@unizar.es

RESUMEN

Este trabajo tiene por objetivo desarrollar la metodología de Aprendizaje-Servicio en el proyecto Cuidado entre Madres de Cáritas Diocesana, con el fin de mejorar la calidad de vida de las madres y de sus hijos, y desarrollar competencias del título de técnico en Educación Infantil en el alumnado del CPIFP Montearagón.

Para ello se crean recursos educativos por parte de los estudiantes del ciclo formativo de grado superior de Educación Infantil para los niños de 0 a 3 años de madres inmigrantes con la posterior implementación de los mismos a través de la metodología de aprendizaje servicio.

Concretamente, este proyecto surge gracias a la colaboración entre el Servicio de Conciliación Familiar de Cáritas para madres en riesgo de exclusión social y el profesorado y alumnado del CPIFP Montearagón de Huesca.

El período de intervención se realiza un día a la semana durante un curso escolar, que aun resultando algo breve, se puede observar como a su finalización hay unas mejoras importantes en los niños y niñas del Servicio de Conciliación en lo que respecta a su desarrollo y beneficios en el alumnado en la adquisición de competencias específicas del título de técnico superior de Educación Infantil.

Palabras Clave: Educación Infantil, Aprendizaje Servicio, niños y niñas.

ABSTRACT

The objective of this work is to develop a service-learning methodology in the care among Cáritas Mothers project, with the aim of improving the life quality of mothers and their children, and develop rivalry of the superior technical degree in Pre-School Education in the students from CPIFP Montearagón.

For that educational resources are made for the pre-school education by students of the Degree of Superior Technician in Pre-School Education for children from 0 to 3 years of immigrant mothers with the subsequent implementation of the same through the service-learning methodology.

Specifically, this project arises thanks to the collaboration between the Family Conciliation Service of Cáritas of Huesca for mothers at risk of social exclusion and the teachers and students of the formative cycle of superior degree of Pre-School Education of the CPIFP Montearagón from Huesca.

The intervention period is carried out once a week during one school year, although is brief, it can be seen how at the end there are some important improvements in the boys and girls of the Conciliation Service in respect of regarding to their development and benefits in the students in the acquisition of specific competences of the title of superior technician of Pre-School Education.

Keywords: Pre-school education, Service-learning, children

1. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de Aprendizaje Servicio surge en septiembre de 2017 cuando una profesora del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil, que se imparte en el CPIFP Montearagón de Huesca, es conocedora de varios programas que viene desempeñando Cáritas Diocesana Huesca.

Uno de dichos programas es el centro promocional “Arroclar” en el que se ocupan de formar a mujeres que están en riesgo de exclusión social. En este programa dividen a las mujeres en dos grupos, atendiendo a criterios tales como su lugar de origen y su formación; uno de los grupos es el Grupo Motivacional para aquellas mujeres cuyo nivel de formación es más bajo, donde desarrollan actividades de autoconocimiento, de formación cultural, talleres de manualidades, etc. Y el otro es el Grupo de Refuerzo para formarlas en aspectos más específicos con la finalidad de que posteriormente puedan participar en los talleres ocupacionales.

Para que estas mujeres, en riesgo de exclusión social pudieran acudir a esta formación, Cáritas Diocesana creó el Servicio de Conciliación Familiar, que es un Centro de infancia, donde dichas mujeres pueden dejar a sus hijos menores de 3 años (unos veinte niños y niñas) de lunes a viernes, donde son guardados por dos madres cuidadoras; y es en este Servicio de Conciliación Familiar donde se implementa desde octubre de 2017 el Proyecto de Aprendizaje y Servicio.

Este Proyecto de Aprendizaje en Servicio se desarrolla como un proyecto de innovación educativa del CPIFP Montearagón de Huesca (de titularidad pública y dependiente de la DGA) en colaboración con Cáritas Diocesana Huesca, que lleva por título: “Recursos educativos para la educación infantil en ámbitos de diversidad social a través de metodologías de innovación y colaborativas”, en el que participan alumnas y alumnos de primer y segundo curso del CFGS de Educación Infantil y tres profesoras.

2. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO: METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE SERVICIO

El aprendizaje servicio es una metodología pedagógica de gran poder formativo ya que combina en una sola actividad el aprendizaje de competencias, contenidos y valores con la realización de tareas de servicios a la comunidad, en la que ambas partes salen beneficiadas, tal y como explican algunos autores como Roser Batlle: “El aprendizaje servicio resuelve la fragmentación entre la experiencia práctica de servicio a la comunidad –la acción de voluntariado- y la formación en conocimientos, habilidades y actitudes- el aprendizaje-“ (Batlle, 2013, p. 21).

Además de estar dando un servicio a la comunidad, con los proyectos de aprendizaje servicio hay un aprendizaje, Laura Rubio (2009) dice que “El aprendizaje es, tal y como su nombre indica, uno de los elementos clave en los proyectos de aprendizaje servicio” (Puig et al, 2009, p. 91).

El aprendizaje servicio puede también producir un cambio en el aprendizaje y transformarlo y viceversa, es decir, ser facilitador de la transformación y mejora de una realidad social, citando a Susan J. Deeley: “El aprendizaje servicio puede brindar un entorno pedagógico ideal para que se produzca la transformación, ya que es un proceso similar al de la reflexión y la acción, que son necesarias dentro de la teoría del aprendizaje transformativo” (Deeley, 2016, p. 79).

Mónica Gijón (2009) comenta que las necesidades sociales son el punto de partida en el aprendizaje servicio, señalando que “los proyectos de aprendizaje servicio suponen una nueva oportunidad para que jóvenes, entidades sociales e instituciones realicen una

aportación crítica a la sociedad. ... Son proyectos que atienden las necesidades sociales como oportunidades para inculcar retos cívicos” (Puig et al, 2009, p. 53).

Hay que tener en cuenta que en los proyectos de aprendizaje servicio, se está dando un servicio a la comunidad que debe ser totalmente libre y consciente, Roser Batle (2009) ya explica que “En el aprendizaje servicio los chicos y chicas son conscientes, desde el primer momento, de que van a hacer un servicio a la comunidad, y desean hacerlo” (Puig et al, 2009, p. 81).

3. OBJETIVOS DEL PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO

3.1. Objetivo general

Desarrollar la metodología de aprendizaje servicio en el proyecto Cuidado entre Madres de Cáritas Diocesana, con el fin de mejorar la calidad de vida de las madres y de sus hijos, y desarrollar competencias del título de técnico superior en Educación Infantil en el alumnado del CPIFP Montearagón.

3.2. Objetivos específicos

(a) Para las madres

- a. Mejorar su calidad de vida gracias a la adquisición de hábitos, rutinas y competencias de sus hijos.

(b) Para los niños y niñas de Cáritas

- b. Adquirir de forma progresiva más autonomía en las actividades de juego y rutinas diarias.
- c. Desarrollar capacidades de tipo afectivo.
- d. Construir una imagen ajustada de sí mismos.
- e. Relacionarse de forma positiva con los iguales y con las personas adultas y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f. Desarrollar habilidades comunicativas en lengua castellana.

(c) Para el alumnado del CPIFP Montearagón

- a. Aprender la metodología de proyectos de aprendizaje servicio
- b. Diseñar programas educativos de atención a la infancia
- c. Implementar los proyectos realizados en el aula en una realidad específica
- d. Evaluar los proyectos implementados

(d) Para profesorado del CPIFP Montearagón

- a. Realizar análisis de la realidad
- b. Diseñar y poner en marcha el proyecto
- c. Firmar compromiso de colaboración
- d. Aprender la metodología de proyectos de aprendizaje servicio
- e. Desarrollar en el alumnado algunas competencias profesionales del título de técnico en Educación Infantil y fortalecer las competencias del “saber hacer”, “saber estar”, “saber ser” y “saber trabajar en equipo”.
- f. Potenciar en el alumnado aprendizajes para el diseño e implementación de programas educativos y actividades de atención a la infancia.
- g. Favorecer en el alumnado la tarea de evaluación de los proyectos diseñados e implementados en una situación real.
- h. Implicar al alumnado en el proyecto de aprendizaje servicio

- i. Dar un servicio educativo de atención a la infancia a niños y niñas en riesgo de exclusión social.

4. CONCLUSIONES

A través del proyecto se ha ofrecido al alumnado una visión real de su futuro ámbito laboral.

Por otro lado, el alumnado ha diseñado, organizado y dirigido actividades, elaborado materiales, lo que le ha permitido trabajar en equipo, resolver conflictos, planificar y coordinar las actividades y los recursos disponibles adquiriendo una mayor soltura en estas actividades, lo que podríamos considerar como una pedagogía activa, es decir, el alumnado “ha aprendido haciendo” lo que algunos autores, como Jaume Trilla (2009), consideran como un primer paso del aprendizaje servicio: “El primer paso consiste en concretar la clase de cosas (tareas, actividades...) que hay que hacer para aprender; es decir, aprender haciendo” (Puig et al, 2009, p 35).

Todo ello ha permitido la adquisición de aprendizajes más significativos, motivación hacia los estudios del ciclo e integración de las distintas dimensiones profesionales (saber, saber hacer, saber estar y saber ser); podemos decir por tanto, citando a Josep M. Puig, que “en el aprendizaje servicio el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimientos y valores” (Puig et al, 2009, p. 9).

La implementación de este proyecto también ha servido a las alumnas para darse cuenta de la enorme responsabilidad que han tenido durante su intervención con los niños y niñas y la que tendrán en un futuro como educadoras y a saber tomar decisiones o actuar de forma rápida cuando surge una complicación inesperada, ya que como dice Xus Martín “Un proyecto con servicio es una experiencia de acción. El servicio es un elemento altamente motivador para la adquisición de aprendizajes, pero a su vez añade dificultad al proyecto, introduciendo un factor poco habitual en las actividades académicas: el riesgo” (Martín, 2016, p. 93),

La apreciación de todos los logros mencionados hace que el profesorado implicado en el proyecto haya optado por continuar con esta metodología de aprendizaje servicio, consolidándola y extendiéndola al presente curso 2018-19 y continuar trabajando con el alumnado de los dos cursos del ciclo incorporando nuevas vías de trabajo, especialmente con primer curso de Educación Infantil; aunque son muchas más las ventajas encontradas y que nos han movido a continuar, coincidiendo en algunas de ellas con autoras como Roser Batlle, la cual dice que “entre las múltiples razones que nos mueven a impulsar el aprendizaje-servicio podíamos citar estas: para recuperar el sentido social de la educación, que debe servir fundamentalmente para mejorar la sociedad (...)” (Batlle, 2013, p. 25).

Este proyecto de aprendizaje servicio nos ha servido tanto a las profesoras como a las alumnas para mejorar en muchos aspectos profesionales y personales, nos ha ayudado a aumentar nuestra motivación para la enseñanza a las profesoras y para el aprendizaje a las alumnas y nos hemos visto reflejadas en el análisis que hace Susan J. Deeley cuando dice que “El aprendizaje-servicio es, metafóricamente, una llave que abre una puerta, la cual conduce a: contar con oportunidades para desarrollar una vasta gama de habilidades y atributos, proporcionar formas alternativas y excitantes de aprender y enseñar” (...) (Deeley, 2016, p. 167).

Se puede concluir haciendo una reflexión sobre algunas de las causas que han dado lugar a que este proyecto haya tenido éxito, como por ejemplo que a lo largo del curso 2017-2018 en el que se comenzó, implementó y evaluó el proyecto de aprendizaje servicio, se siguieron los pasos para su desarrollo de la forma adecuada, tal y como describe Xus Martín:

Estructurado en cuatro fases (detectar necesidades y definir el proyecto, elaborar información y preparar el servicio, sintetizar los conocimientos y realizar el servicio, evaluar y comunicar resultados), el protocolo establece una secuencia cuya finalidad es facilitar al grupo la adquisición de los procedimientos propios del método científico y ponerlos al servicio de las necesidades detectadas en el entorno (Martín, 2016, pp. 55-56).

REFERENCIAS

- Battle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: El contagio de una renovación pedagógica necesaria*. Madrid: PPC, Editorial y Distribuidora, S.A.
- COM (2011) 66 final. *Comunicado de la Comisión. Educación y cuidados de la primera infancia: ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo de mañana*. Bruselas. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/>
- Deeley, S. J. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones
- Espinosa, M^a A. (2018). *La garantía del derecho a la educación en la etapa de 0-3 años, una inversión necesaria y rentable. Cuadernos para el debate nº 6 UNICEF Comité Español*. Madrid: Huygens Editorial
- Malón, A. (2017). *Cuestiones de pedagogía social para maestros*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Martín, X. (2016). *Proyectos con alma. Trabajo por proyectos con servicio a la comunidad*. Barcelona: Graó.
- Orden de 21 de julio de 2008, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte es la que establece el currículo del Título de Técnico Superior en Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Aragón. Aragón: Boletín Oficial de Aragón (2008). Recuperado de <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/>
- Peñalver, R. (2009). *El plan Educa3 apostando por el primer ciclo de Educación Infantil*. CEE Participación Educativa, 12, noviembre 2009, pp. 8-19. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91881/>
- Puig, J. M. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Torres Menárguez, A. (15 octubre 2018). El 62% de los menores de tres años no están escolarizados en España. El País. Recuperado de: https://elpais.com/sociedad/2018/10/12/actualidad/1539360565_077095.html
- UNICEF (2008). *El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio*. Recuperado de: <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=k7RdDQPFBel%3D&tabid=1282&mid=3693>

CAPÍTULO 7

UM DÍA EN EL MERCADO... NOTA SOBRE UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR

Sadio-Ramos, Fernando J.¹; Ortiz-Molina, María Angustias²; Martínez-Samper, Carmen³

(1) Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra; Grupo de Investigación HUM-672 AREA (Universidad de Granada); Unidad de Investigación IEF (Universidad de Coimbra), framos@esec.pt, (2) Grupo de Investigación HUM-672 AREA (Universidad de Granada), maortiz@ugr.es, (3) Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel. Grado en Bellas Artes. Universidad de Zaragoza, casamper@unizar.es

RESUMEN

El texto trata de una actividad interdisciplinar desarrollada dentro de un proyecto de intervención sociocultural a través de Expresión Dramática con personas mayores. Tiene lugar en la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Coimbra (ESE-IPC), en la que se creó el Club de Expresión Dramática “Os Putos” [“Los Chicos”]. El Club tiene su origen en el Proyecto de innovación pedagógica SeCApS - Sostenibilidad Curricular y Aprendizaje en Servicio. En su ámbito, se llevó a cabo una experiencia pedagógica en el curso de 2014-15, que posibilitó la creación del Club en diciembre de 2015.

Desde entonces, sus miembros han desarrollado la práctica estética de la Expresión Dramática, dando origen a un portafolio de piezas y performances públicas.

Haremos una presentación enumerando algunas de las actividades desarrolladas por el Club desde su creación.

La última representación, *Un día en el Mercado*, ha integrado en su desarrollo una contribución interdisciplinar de las artes plásticas, a cargo de la tercera firmante de la comunicación. Durante su estancia Erasmus+ en ESE-IPC, se ha asociado al trabajo en curso, diseñando una presentación y un escenario digital para enriquecer y reforzar la presentación pública de la pieza.

Palabras Clave: ApS – Aprendizaje en Servicio; educación no formal; expresión dramática con séniores

ABSTRACT

The text presents an interdisciplinary activity developed within a project of sociocultural intervention through Dramatic Expression with older people. It takes place in the College of Education of the Polytechnic of Coimbra, in which the Dramatic Expression Club “The Kids” was created.

The Club has its origins in the Pedagogical Innovation Project SeCApS [Curricular Sustainability and Service Learning]. In its scope, a pedagogical experience was carried out in the course of 2014-15, which made possible the creation of the Club in December 2015.

Since then, its members have developed the aesthetic practice of Dramatic Expression, giving rise to a portfolio of pieces and public performances.

We will make a presentation listing some of the activities developed by the Club since its inception.

The last representation, *A Day in the Market*, has integrated in its development an interdisciplinary contribution of the plastic arts, in charge of the third signatory of the communication. During her Erasmus+ mission at College of Education of the Polytechnic of Coimbra, she has joined the work in progress, designing a presentation and a digital scenario to enrich and reinforce the public presentation of the piece.

Keywords: Dramatic Expression with Older People; Non-formal Education; Service Learning

1. INTRODUCCIÓN

El texto trata sobre todo de una actividad interdisciplinar que hemos desarrollado dentro de un proyecto de intervención sociocultural a través de Expresión Dramática con personas mayores. El proyecto viene siendo desarrollado en la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Coimbra (ESE-IPC). Esta institución alberga un proyecto de educación no formal, de intervención comunitaria: la Escuela de Educación Sénior, promovida por una organización no gubernamental, el Instituto Humanus (EESIH). Esta cooperación simbiótica permite el desarrollo de actividades conjuntas de los alumnos de enseñanza superior formal de ESE-IPC y de los alumnos de la EESIH. En el ámbito de esa simbiosis, fue creado el Club de Expresión Dramática “Os Putos” en el seno de la EESIH.

2. L'OS PUTOS

El Club tiene su origen en el Proyecto de innovación pedagógica SeCApS - Sostenibilidad Curricular y Aprendizaje en Servicio que el primer firmante del trabajo viene desarrollando en ESE-IPC desde el año de 2015 (Ramos, 2015, 2016a, 2019; Sadio Ramos, 2016). Sus componentes fundamentales son la idea de sostenibilidad curricular, dirigiendo las actividades curriculares bajo un entendimiento integral y holístico de la educación, idea complementada con la práctica del aprendizaje en servicio, por lo que se busca la inserción sociocultural de los contenidos y actividades curriculares desarrollados por los alumnos (Sigmon, 1979, 1994; Kolb, 1984; Furco, 1996; CRUE, 2005; CER, 1994; Fernandes, 2018).

Se ha aplicado el proyecto a un número considerable de especialidades curriculares, en las cuales el alumnado viene desarrollando diversas experiencias pedagógicas de intervención sociocultural por medio de actividades expresivas (física, musical y dramática; Ramos, 2016b, 2016c; Sadio-Ramos y Ortiz-Molina, 2018; Ramos y Ortiz-Molina, 2019). En el ámbito del SeCApS, se llevó a cabo una experiencia pedagógica en el curso de 2014-15, que posibilitó la creación del Club en diciembre de 2015. La base ha sido la asignatura de Educación No Formal con Poblaciones Específicas de la Titulación de Teatro y Educación, integrada en el 3^{er} curso de la misma. El programa de la asignatura presupone que los alumnos definan y desarrollen un proyecto de intervención sociocultural dirigido a una población específica; el proyecto puede ser efectivado en el cuatrimestre en que se imparte la materia o definido para su posterior realización. En el caso de la experiencia referida, la población elegida fue el alumnado de la EESIH, personas mayores de 55 años. Se definió, en el segundo cuatrimestre de 2014-2015, un primer proyecto –*Ayer, Hoy y Mañana* (Melo, Cardoso, Soares y Alves, 2015)– con la memoria como inductor de las actividades a desarrollar; su operacionalización y desarrollo posterior dio origen a *Ayer, Hoy y Mañana – Viene (Re)viver* (Melo y Paulete, 2015), que fue realizado en el curso siguiente, en diciembre.

A esta realización, se siguió la creación, en 2016, del Club de Expresión Dramática “Os Putos”, y desde entonces, sus miembros han desarrollado la práctica estética de la Expresión Dramática, dando origen a un portafolio de piezas y performances públicas, a la par que se forman personalmente y en el ámbito de la especialidad artística.

Integran el Club los siguientes miembros: Alfredo Rodrigues da Costa, Ana Carolina Branco Paulete (Formadora permanente, una de las responsables de la aplicación inicial del proyecto *Ayer, Hoy y Mañana*), António Coelho Tejo, António Machado Dinis, Ascensão Maria Pereira Ribeiro Neves, Fernando J. Sadio Ramos (Responsable), Ilídio Augusto Pereira, Jorge Manuel do Espírito Santo, José Manuel Castanheira R. da Costa (miembro honorario), Maria de Fátima Fidalgo, Maria de Jesus Fernandes Barra

Assunção, Maria Isabel Monteiro, Maria Gabriela da Costa Carvalho, Maria Rosa Lauriano Gomes Dinis Tejo. El movimiento de entrada y salida de miembros no es muy relevante, a lo largo de estos años de actividad, para lo que contribuye la dinámica del trabajo efectuado y de las relaciones personales y grupales que se desarrollan en su transcurso.

Referir, igualmente, que este curso lectivo ya ha sido posible tomar el Club como laboratorio de formación de los alumnos de la titulación de Teatro y Educación que cursan la asignatura de Educación No-Formal con Poblaciones Específicas, que desarrollan sus proyectos con ellos como sus formandos.

El portfolio del Club tiene ya una cierta consistencia, obtenida a lo largo de estos años de actividad. Los trabajos son presentados, tanto en el ámbito interno de ESE-IPC, como en cuantos momentos culturales y académicos incluídos en congresos y simposios nacionales e internacionales. En una simple enumeración, integran ese portafolio las siguientes piezas: 2016, *Há-de passar* (29 de Abril, Lisboa) y *M(un)dificado Miguel* (15 de Junio, ESE-IPC); 2017, *Sonho de uma noite de Verão* (adaptación; 27 de Enero, ESE-IPC); 2017, *Inquietações* (28 de Junio, 16 de Octubre, ESE-IPC); 2018, *A Herança perdida* (16 de Mayo, ESE-IPC, 13 de Junio, Casa de los Pobres, Coimbra); 2019, *Um dia no Mercado* (24 de Enero, ESE-IPC). En preparación, se está definiendo una pieza mezclando momentos destacados de obras de revista que hacen parte de la cultura popular portuguesa, y que tendrá su presentación pública en junio próximo.

La última representación, *Un día en el Mercado*, ha integrado en su desarrollo una contribución interdisciplinar de las artes plásticas, a cargo de la tercera firmante de la comunicación. Durante su estancia Erasmus+ en ESE-IPC, se ha asociado al trabajo en curso, diseñando una presentación y un escenario digital para enriquecer y reforzar la presentación pública de la pieza.

3. LA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR

En este apartado damos cuenta de la experiencia interdisciplinar desarrollada por medio de la asociación de la actividad del Club a la Expresión Plástica, de cuyo resultado tuvimos mucho más que un día de mercado en Portugal merced de conjunción de ambas formas de expresión.

El Aprendizaje-Servicio como metodología dentro de las aportaciones que la labor de enseñar y compartir conlleva, nos encamina a participar en propuestas para consolidar aprendizajes, colaborar en su puesta en práctica y mejorar dinámicas donde la competencia social y ciudadana sean una responsabilidad y un servicio fundamental a la sociedad. Por ello, activa dinámicas e integra a colectivos dentro de la comunidad educativa.

Con esta propuesta interdisciplinar entre Expresión Dramática y Plástica, el apoyo que se genera enriquece las relaciones de comunicación en un proyecto común y se ponen en valor varios aspectos de gran interés. Por un lado, a nivel personal, conocer el trabajo del grupo Senior, cuya actividad resulta muy relevante en el sentido de integrar a personas mayores en el ámbito docente del Instituto Politécnico de Coimbra. Se trata, por tanto, de participar en un proyecto ApS, en el que se viene trabajando desde 2015, como hemos referido anteriormente.

Una de las claves de su éxito se puede focalizar en salir del aula tradicional para seguir aprendiendo. Por ello, nos abrimos al público, a la gente de nuestro entorno, y establecemos unas relaciones intergeneracionales muy enriquecedoras. La primera

impresión, que se puede destacar, surge al observar el desarrollo del trabajo en equipo en el que se basan los planteamientos a la hora de crear un texto dramático a partir de un tema. En las primeras sesiones se pone de manifiesto la participación activa de los participantes y cómo las deliberaciones fomentan una discusión consensuada para llegar a los acuerdos oportunos y toma de decisiones colectivas y participadas. Las propuestas individuales se plantean al grupo y entre todos valoran la pertinencia de las mismas. La presencia en cada sesión de todos los componentes con sus formadores muestra uno de los objetivos alcanzados, pues la asistencia es una constante en las diferentes sesiones. Se trata de una experiencia que aporta iniciativa, creatividad, reflexión, respeto e implicación. Estos aspectos son muy loables en una sociedad donde, a veces, dejamos de lado la experiencia de nuestros mayores. De ellos debemos enriquecernos y poner en valor su potencial y sus recursos.

Analizamos el tema, en este caso un mercado tradicional, dada la obra en la que se hallan inmersos, y a partir del espacio donde se va a representar nuestro cometido hemos de resolver dos cuestiones. La primera de ellas, a modo de introducción para contextualizar su propuesta. Para ello, preparamos un audiovisual donde se incluyen imágenes de mercados portugueses tradicionales donde lo personal, las relaciones entre vendedor y cliente son muy próximas. De esta forma, y “sin palabras”, nos ubicamos en la situación en la que nos vamos a ver imbuidos por los actores y actrices. Mientras las imágenes avanzan la música instrumental, *El mercat a la plaça*, de Luís Llach, con su algarabía, nos introduce en la dinámica de la vida cotidiana. La proyección termina con una puerta que se abre para dar paso a la representación, seguida de un plano fijo, una ilustración de un mercado como fondo, que aporta un fondo al escenario. Una imagen en perspectiva que resuelve la contextualización y nos adentramos, con este fondo virtual, en la obra.



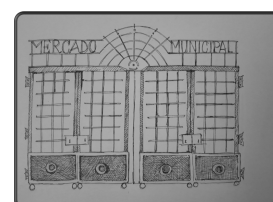
Algunas fotos de Un día en el Mercado (Cortesía IHSénior)



Un ensayo de la pieza
(F. J. Sadio-Ramos)



Laboratorio
(F. J. Sadio-Ramos)



El mercado de Coimbra
(C. Martínez-Samper)

4. CONCLUSIONES

A lo largo de toda la experiencia vivida participamos de los resultados emanados de la utilización de una metodología de aprendizaje-servicio que ha permitido crear una

realidad social nueva, útil y desarrolladora de un sector de la población de la comunidad. La integración de un sector de la comunidad en el ámbito de la enseñanza relaciona una formación que permite desarrollar y dar respuesta a necesidades reales. Ofrece unas dinámicas para generar un aprendizaje mutuo; se genera un observatorio social y da pie a una empatía necesaria donde mirarse cara a cara forma parte del conocimiento y del proceso. La expresión, la alegría, la satisfacción y el buen hacer generados al llevar a la práctica un proyecto colaborativo y participativo que se abre a la realidad social que nos rodea, donde el trato humano forma parte de un aprendizaje “de ida y vuelta”.

El aprendizaje realizado por los miembros integrantes del Club es estudiado en el ámbito de otro proyecto de investigación y desarrollo basado en la práctica, que los primeros firmantes tienen en curso por medio de procedimientos metodológicos biográfico-narrativos y en los que los aspectos de crecimiento y relación personal e interpersonal son estudiados y que son tema de otros trabajos a publicar. Se han detectado y reconocido señalados efectos de crecimiento y desarrollo personal por parte de los miembros de l'Os Putos a diversos niveles, además de la contribución sociocultural que su trabajo y actividad produce (Sadio-Ramos y Ortiz-Molina, 2019), en la línea de otros estudios sobre poblaciones de idéntico tenor (Barros, 2014; Figueira, 2004).

REFERENCIAS

- Barros, G. B. de M. (2014). *Teatro na Terceira Idade – possibilidades e limites de uma prática cênica (Trabalho de Projeto-Mestrado em Artes Cênicas, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa)*. Disponible en: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/19082/1/TRABALHO%20DE%20PROJETO%20-%20TEATRO%20NA%20TERCEIRA%20IDADE%20-%20POSSIBILIDADES%20E%20LIMITES%20DE%20UMA%20PR%3%81TICA%20C%3%8ANICA.pdf>
- CER – Conference of European Rectors (1994). *Carta Copernicus. The University charter for Sustainable Development*. Disponible en: <http://utemsustentable.blogutem.cl/files/2011/08/CARTA-COPERNICUS.pdf>
- CRUE – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2005). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Currículum*. Disponible en: https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf
- Fernandes, J. L. de M. S. P. (2018). Desafios e oportunidades para a comunicação das organizações nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 14, 103-117.
- Figueira, A. P. C. (2004). O Palco da Vida: A expressão dramática enquanto instrumento operatório do desenvolvimento das competências sociais. *Psicologia.pt*, 19-02-2004. Disponible en: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0177
- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. In B. Taylor and Corporation for National Service (Eds.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning* (p. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.
- GA – General Assembly of the United Nations (2015). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. 70/1. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Disponible en: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Melo, B., Cardoso, D., Soares, I. y Alves, J. (2015). *Ontem, Hoje e Amanhã (Trabalho de avaliação da Unidade Curricular de Educação Não-Formal com Populações Específicas – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra)*. Trabalho escolar impreso.
- Melo, B. y Paulete, C. (2015). *Ontem, hoje e amanhã – Vem (Re)Viver [CADERNO DE EXPERIÊNCIAS ApS (Aprendizagem em Serviço)]*[®]. Informe presentado en el ámbito del Proyecto de innovación pedagógica *SeCApS - Sustentabilidade Curricular y Aprendizaje en Servicio*.
- Ramos, F. J. S. (Org.) (2019). *CADERNO DE EXPERIÊNCIAS ApS (Aprendizagem em Serviço)*[®]. 5.ª edição. Coimbra: Fernando Ramos (Editor)[®]. Anteriores: 2015; 2016; 2017; 2018.
- Ramos, F. S. (2016a). Perspectivas de Sustentabilidade Curricular – Experiencias de Aprendizaje en Servicio en Enseñanza Superior. In T. Ramiro-Sánchez, M^a T. Ramiro Sánchez & M^a Paz Bermúdez Sánchez (Coords.), *Libro de Actas del 4th International Congress of Educational Sciences and Development* (p. 563). Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC) Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). Disponible en: https://www.congresoeducacion.es/edu_web4/LIBRO_ACTAS_2016.pdf
- Ramos, F. S. (Coord.) (2016b). Sustentabilidade Curricular – 3 experiências ApS (Aprendizagem em Serviço) em Desporto e Lazer. Póster presentado en el XIV SIEMAI[®] / IX ENCONTRO DE PRIMAVERA[®] Educación, Artes y Humanidades en una encrucijada de Culturas. Campus de Teruel, Universidad de Zaragoza, 13-16 de Abril de 2016. Incluye: a) Cortesão, B.; Vicente, C.; Freitas, M.; Silva, S.: 1. O Lazer no Trabalho; b) Antunes, A.; Likhatcheva, C.; Mendes, R.; Brandão, S.: 2. A problemática do Isolamento Social na Terceira Idade; c) Moreira, J. P. M. S.: 3. Um novo olhar – Inclusão pelo Desporto.
- Ramos, F. S. (2016c). Experiências ApS no Ensino Superior: Expressão Dramática com Seniores. Póster presentado en 30 de Abril de 2016 en el “Encontro Nacional da APCEP A Educação Permanente em Tempo de Mudança: Saber para Transformar”. Pavilhão do Conhecimento/ Ciência Viva, Lisboa, 29-30 de Abril de 2016.
- Ramos, F. J. S. (2015). Marca Registrada Nacional: CADERNO DE EXPERIÊNCIAS ApS (Aprendizagem em Serviço)[®] - n.º 549165
- Ramos, F. J. S. y Ortiz-Molina, M.^a A. (2019). ExeDraSen: Expresión Dramática con Séniores. Un Proyecto I+DBP. In F. J. S. Ramos & M^a A. Ortiz-Molina (Coords.), *V Simpósio DEDiCA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES. Sustentabilidade curricular: inovação e tradição. Livro de atas* (p. 52-55). Coimbra: Fernando Ramos (Editor).
- Sadio Ramos, F. J. (2016). Aprendizaje en Servicio y Sustentabilidade Curricular – Experiencias de Aprendizaje en Servicio (ApS) en Enseñanza Superior. In F. S. Ramos & M.^a A. Ortiz-Molina (2016) (Coords.), *Educación, Artes y Humanidades en una encrucijada de Culturas. Atas do XIV SIEMAI – Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais/ IX Encontro de Primavera. Teruel, 13-16 de abril de 2016* (p. 93-96). Coimbra: Fernando Ramos (Editor)[®].
- Sadio-Ramos, F. J.; Ortiz-Molina, M.^a A. (2018). *ContiTuna: Intervención sociocultural por medio de la práctica musical popular. Modulema. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 2, 7-29. Disponible en: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/modulema/article/view/6877/6340>
- Sigmon, R. (1994). *Serving to Learn, Learning to Serve. Linking Service with Learning*. Council for Independent Colleges Report.
- Sigmon, R. (1979). Service-learning: Three Principles. Synergist. National Center for Service-Learning, *ACTION*, 8(1), 9-11.

CAPÍTULO 8

VISIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO SOBRE UNA EXPERIENCIA DE APS: PISOS DE VIDA INDEPENDIENTE

Cored Bandrés, Sergio¹; Liesa Orús, Marta²; Latorre Cosculluela, Cecilia³; Vázquez Toledo, Sandra⁴

(1) Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza, scoban@unizar.es, (2) Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza, martali@unizar.es, (3) Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza, clatorre@unizar.es, (4) Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza, svaztol@unizar.es

RESUMEN

En este trabajo se expone una experiencia de ApS en la que participaron alumnos del grado de Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, concretamente de la Mención en Audición y Lenguaje en la asignatura “Tratamiento de los trastornos de la audición y el lenguaje” durante el curso académico 2016/2017. Esta experiencia se llevó a cabo dentro del “proyecto de vida independiente” dirigido a personas con discapacidad intelectual y cuyo objetivo es su inclusión social. Los alumnos estuvieron durante seis semanas con personas con Síndrome de Down que conviven de manera autónoma en pisos adaptados a sus necesidades. Los estudiantes, por un lado, estuvieron con ellos en estos pisos en un contexto no formal (teniendo conversaciones, cantando en el karaoke, jugando a juegos de mesa, etc.), y por otro, en la sede de la Asociación Down Huesca participando en talleres conversacionales. Esta experiencia sirvió al alumnado no solo para profundizar y poner en práctica conceptos impartidos en la Mención, sino para incrementar su sensibilidad hacia las personas con diversidad funcional, favoreciendo y permitiendo una reflexión crítica y una educación en valores

Palabras Clave: Experiencia ApS, diversidad funcional, pisos de vida independiente, reflexión crítica, educación en valores

ABSTRACT

This work presents a service-learning experience that was carried out by students of the degree in Teacher Training for Primary Education of the in the Faculty of Humanities and Education of Huesca, more specifically from the Audition and Language specialization, in the subject “Treatment of Audition and Language Disorders” during the academic year 2016/2017. This experience was developed within the “independent life project” addressed to people with intellectual disability and whose objective is social inclusion. For six weeks, the students were with people with Down’s syndrome who live together in an autonomous way in flats that are adapted to their needs. The students, in the one hand, were with them in those flats in a non-formal context (having conversations, singing karaoke, playing boardgames, etc.) and, on the other hand, they took part in conversational workshops in Huesca Down Association’s headquarters. This experience helped the students, not only to deepen and put into practice concepts approached in the specialization they studied, but also to increase their sensitivity towards people with functional diversity, promoting and allowing critical reflection and values education.

Keywords: Service-Learning experience, functional diversity, independent live flats, critical reflection, values education.

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro sistema educativo requiere de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje que respondan a las necesidades y demandas del siglo actual (Francisco y Moliner, 2010). En concreto, en el ámbito universitario y haciendo referencia a Delors (1996), una de las metodologías que permiten formar, no solo en aprender a conocer, sino también en aprender a hacer, a ser y a vivir es el llamado Aprendizaje Servicio (de aquí en adelante ApS).

Esta estrategia educativa se define de una manera sencilla como “actividades que combinan el servicio a la comunidad con el aprendizaje reflexivo de conocimientos, habilidades y valores” (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011, p.52). De esta manera, conseguimos no solo mejorar el currículo de los alumnos, sino también la sociedad, formando buenos ciudadanos (Batlle, 2011).

Asimismo, y con independencia de los contenidos concretos que se trabajen en las diferentes experiencias de ApS, todas ellas comparten condiciones pedagógicas, de las cuales destacan (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011):

- Se aprende a partir de la experiencia: los desafíos planteados por estas actividades se refieren a necesidades reales, con la intención de intervenir y permitir una mejora de las mismas. Asimismo, la vivencia se intensifica en el ApS por los vínculos que se crean
- Se aprende de manera cooperativa: el ApS permite asumir retos complejos que de manera individual son difíciles de abordar, por lo que se generan relaciones de interdependencia positiva entre los participantes. Por otro lado, también se crean relaciones con otros miembros de la comunidad.
- Se aprende reflexionando sobre la acción: los proyectos de ApS facilitan un ejercicio de reflexión, que permiten a cada participante apropiarse de la experiencia y hacerla significativa.
- Se aprende con la ayuda que aportan los adultos: los educadores y profesionales de entidades sociales son guías del proceso y los verdaderos protagonistas son los jóvenes que participan del proyecto ApS.

La experiencia que se describe a continuación se basa en el uso de esta metodología. En ella participaron alumnos de cuarto curso del grado de Magisterio en Educación Primaria de la mención de Audición y Lenguaje de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca durante el curso 2016-2017. En concreto, y como se explicará con más detalle en el siguiente apartado, estos alumnos llevaron a cabo una experiencia junto a jóvenes con diversidad funcional, en este caso con Síndrome de Down, que forman parte del proyecto denominado “Proyecto de vida independiente”.

Así, desde la Facultad se facilitó el acceso y acercamiento por parte del alumnado a personas con diversidad funcional, permitiéndoles de esta manera conocer más de cerca el trastorno, contribuyendo también al proyecto en el que se enmarca esta experiencia.

2. EXPERIENCIA

2.1. Proyecto de vida independiente

La experiencia realizada por los alumnos se enmarca dentro del proyecto denominado “proyecto de vida independiente”, dirigido a personas con discapacidad intelectual y que tiene como objetivo principal la inclusión de estas personas en la sociedad, favoreciendo sus relaciones interpersonales, su autonomía y autodeterminación.

A grandes rasgos, son 4 los ámbitos en los que se trabaja dentro del proyecto:

- Participación laboral: facilitando el acceso al trabajo, ya que las personas con discapacidad intelectual tienen muchas dificultades para encontrar empleo.
- Vivienda independiente: posibilidad de convivir con otras personas con o sin discapacidad intelectual favoreciendo las relaciones interpersonales y la autonomía.
- Participación ciudadana: propiciando la participación en acontecimientos sociales, culturales, deportivos, recreativos, etc.
- Formación permanente: centrada en el desarrollo personal, socio-cultural y laboral en escenarios inclusivos

2.2. Participación del alumnado

La experiencia se llevó a cabo con alumnos de 4º del Grado de Magisterio en Educación Primaria, que cursaban la Mención de Audición y Lenguaje, y en concreto, la asignatura “Tratamiento de los trastornos de la audición y el lenguaje”.

Con el objetivo de profundizar en los contenidos explicados en esta materia y ponerlos en práctica, se ofreció la posibilidad de que, durante 6 semanas, grupos de alumnos pasaran cierto tiempo en los pisos de vida independiente conviviendo con los jóvenes con diversidad funcional.

La primera toma de contacto tuvo lugar en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, donde los alumnos conocieron a los jóvenes con los que participaron en la experiencia.

Durante las 6 semanas se realizaron diferentes actividades, tanto en los pisos donde convivían los jóvenes con Síndrome de Down como la sede de la asociación Down Huesca.

Por un lado, en los pisos de vida independiente se llevaron a cabo actividades más enfocadas al ocio y tiempo libre. Las jóvenes que vivían en los pisos explicaron a los alumnos su día a día, las rutinas y tareas que realizaban, etc. Esto permitía a los alumnos conocer cómo se desenvuelven los jóvenes con diversidad funcional de una forma más o menos autónoma y ver qué tipo de adaptaciones, pautas visuales, indicadores, etc. facilitaban su correcto desempeño en el piso.

Por otro lado, también hubo momentos para poder hacer uso de lo aprendido en la Facultad, teniendo conversaciones sobre diferentes temas que permitieron a los alumnos poder evaluar o valorar la producción oral de estos jóvenes en contextos no formales. Al principio, y sabiendo que era un tema que les gustaba y del que tenían cierto dominio, se habló de poesía y de los trabajos que desempeñaban en diferentes establecimientos y empresas de la ciudad. Más tarde se propusieron otros temas como las aficiones, actividades que hacían con sus amigos y familia, etc. Asimismo, también se realizaron otras actividades como Karaoke o juegos de mesa, que permitieron una observación de la comunicación entre los jóvenes y entre estos y los alumnos. Cabe destacar que, en poco tiempo, se creó una muy buena relación que facilitó el desarrollo de las diferentes dinámicas y actividades realizadas.

En la sede de la Asociación Down Huesca, es importante resaltar la participación del alumnado en los talleres conversacionales. En ellos se proponen temas y pequeñas dinámicas que permiten a las personas con Síndrome de Down hablar sobre ellos y expresar sus opiniones guiados por una o varias personas.

En concreto, en uno de estos talleres se propuso hablar de valores, un tema que en principio podía resultar bastante complejo para ellos. Por ello, el dinamizador del taller

decidió tratar el tema a través de diferentes actividades, cuya dificultad aumentaba progresivamente. En la primera de ellas, simplemente tenían que indicar diferentes valores. Posteriormente, se habló de algunos de esos valores, describiéndolos y poniendo ejemplos de la vida diaria dónde aparecieran. Por último, los destinatarios de la actividad tuvieron que inventar pequeños relatos en los que debían incluir algún valor. Este taller fue grabado y visionado más tarde en una de las clases de la asignatura, para que el resto de compañeros pudieran verlo y enriquecerse de la dinámica.

2.3 Beneficios y aportaciones al alumnado

Tras la descripción de la experiencia, es importante conocer qué ha aportado a los alumnos esta actividad relacionada con la metodología ApS. Los beneficios fundamentales fueron:

- Poner en práctica los conceptos y conocimientos impartidos en la asignatura “Tratamiento de los trastornos de la audición y el lenguaje”.
- Estar en contacto directo con personas con diversidad funcional, concretamente con Síndrome de Down.
- Formar parte del “proyecto de vida independiente” colaborando y ayudando, en cierta medida, a su correcto desarrollo.
- Establecer vínculos con los jóvenes con Síndrome de Down, permitiendo que tanto ellos como los alumnos desarrollen sus relaciones interpersonales.
- Incrementar la sensibilidad hacia las personas con diversidad funcional, favoreciendo y permitiendo una reflexión crítica y una educación en valores.

3. CONCLUSIONES

Es evidente que la participación en experiencias ApS es algo muy positivo, útil y que permite una generalización de los aprendizajes. Por un lado, esta experiencia proporciona a los alumnos la posibilidad de desarrollar unas competencias que van más allá de lo conceptual, implicando también procedimientos o actitudes. De esta manera se lleva a cabo un aprendizaje global basado en la propia experiencia y que subraya la importancia de incorporar en el aprendizaje el sentido social, ético y democrático que ayude a formar a grandes profesionales. Además, y como nos indican Puig, Battle, Bosch y Palos (2007) este tipo de experiencias son muy valoradas por los participantes ya que consideran que realmente han sido útiles en su formación.

Por otro lado, y aunque se haya tratado de una formal más superficial, los beneficios de las experiencias de ApS repercuten de forma muy significativa también en los docentes y en las entidades sociales. En cuanto al profesorado, la implicación en este tipo de actividades permite aumentar su satisfacción como profesionales al conseguir que los alumnos consideren la utilidad de lo aprendido y la importancia de su puesta en práctica. En relación con las entidades sociales, las experiencias de ApS suponen una ayuda para ellas y también una oportunidad para sensibilizar a la ciudadanía, logrando más visibilidad (Puig et al., 2007).

Para finalizar, es necesario subrayar la importancia del uso de este tipo de metodologías que permiten dar respuesta a las necesidades que presentan los alumnos y desarrollar en ellos las competencias y habilidades necesarias para un correcto desempeño en nuestra sociedad actual.

REFERENCIAS

- Batlle, R. (2011) ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 972(61), 49-54.
- Delors, J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana
- Francisco, A., y Moliner, L. (2010). El aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 69-77.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio, educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, (1), 45-67.

CAPÍTULO 9

CAMPUS OPORTUNIDADES PARA LA INCLUSIÓN (CONVIVENCIA, APRENDIZAJE COLABORATIVO E INCLUSIÓN): UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SERVICIO

Vived Conte, Elías¹; Arbués Salazar, Jorge²

(1) Universidad de Zaragoza-Down Huesca, evived@unizar.es, (2) Universidad de Zaragoza-Down Huesca, jarbues@unizar.es

RESUMEN

Desde la óptica de una educación integral a lo largo de la vida de todas las personas, y la falta de escenarios prácticos para vivenciar la diversidad entre los estudiantes y futuros maestros, nace el proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión, donde los objetivos principales son dar las oportunidades y apoyos necesarios para que las personas con discapacidad intelectual puedan formarse en espacios comunitarios y compartiendo actividades con personas sin discapacidad para llegar a una inclusión plena. A su vez los estudiantes desarrollan a nivel afectivo y emocional unas actitudes hacia la diversidad totalmente opuestas a las que vemos en muchos centros educativos, ya que su visión de la diferencia es un problema, no como una oportunidad de aprendizaje mutuo. Desde nuevas visiones de la discapacidad, metodologías, conceptos y nuevas relaciones de amistad, los estudiantes amplían sus conocimientos para su futura profesión, tan cambiante como la sociedad en la que vivimos. Adaptarse a los escenarios futuros y no conformarse con lo que se sabe es la clave para la formación del profesorado.

Palabras Clave: Síndrome de Down, inclusión, educación permanente, universidad, oportunidades.

ABSTRACT

From the perspective of a comprehensive education throughout the life of all people, and the lack of practical scenarios to experience diversity among students and future teachers, the Campus Opportunities for Inclusion project is born, where the main objectives are to give the necessary opportunities and supports so that people with intellectual disabilities can be trained in community spaces and sharing activities with people without disabilities to reach full inclusion. At the same time, students develop at an affective and emotional level attitudes towards diversity that are totally opposite to what we see in many educational centers, since their vision of difference is a problem, not an opportunity for mutual learning. From new visions of disability, methodologies, concepts and new relationships of friendship, students expand their knowledge for their future profession, as changing as the society in which we live. Adapting to future scenarios and not content with what is known is the key to teacher training.

Keywords: Down syndrome, inclusion, permanent education, university, opportunities.

1. CAMPUS OPORTUNIDADES PARA LA INCLUSIÓN (CONVIVENCIA, APRENDIZAJE COLABORATIVO E INCLUSIÓN): UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SERVICIO

El proyecto *Campus Oportunidades para la Inclusión* inició su itinerario durante el curso 2015-2016, de la mano de Down España, Down Huesca y Down Lleida y otras organizaciones que se han ido incorporando a lo largo de los siguientes años (Down Valencia Trballant junts, Down Castellón, Down La Rioja, Down Granada, Down

Toledo, Down Palencia). Con este proyecto se pretende dar respuesta a las necesidades formativas, relacionales y de participación social de los jóvenes y adultos con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales (SD/DI). Por este motivo se ha intentado, desde el principio, que las acciones formativas estuvieran vinculadas con perspectivas de diversificación y amplitud de relaciones interpersonales y con la inclusión social. Y por ello, es conveniente que los escenarios formativos sean lo más inclusivos posible, es decir, se desarrollen en los escenarios comunitarios en los que la ciudadanía se forma (universidades, centros de adultos, espacios culturales, centros sociales y lúdicos, etc.).

Nos interesa mucho la implicación de las universidades en este proyecto (de ahí la denominación Campus) por cuanto facilita la incorporación de estudiantes universitarios en el proyecto formativo, pero también puede iniciarse el desarrollo de los talleres impulsados en el proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión en centros de educación de adultos o en las propias asociaciones.

Lo importante es que en los talleres o programas que se organizan en el proyecto Campus participen personas sin discapacidad (estudiantes en prácticas, voluntarios, familiares) que permitan desarrollos de aprender juntos, convivir en diversidad, ampliar relaciones y pasarlo bien. Este proyecto nace con la aspiración de resolver determinadas necesidades de personas y organizaciones y por ello, no puede plantear formatos rígidos (ni en el currículo, ni en los entornos formativos, ni en la duración, etc.), sino más bien abogar por planteamientos flexibles que faciliten la adaptación de las propuestas formativas a las necesidades específicas de personas concretas y territorios determinados. Ahora bien, resulta fundamental compartir la visión y la concepción sobre la discapacidad, los valores, las orientaciones e implicaciones que se derivan de los marcos conceptuales y normativos que defendemos y los enfoques metodológicos que se presentan como más eficaces para desarrollar procesos de aprendizaje en contextos inclusivos de aprendizaje.

El interés que manifestamos por las universidades es porque creemos que, junto a las funciones docentes y de investigación que mantienen y que les da fundamento, hay en ellas un importante papel de responsabilidad social con la comunidad, y en este sentido, creemos que su implicación en grupos vulnerables puede resultar muy importante. De este modo, de forma similar al recorrido desarrollado por las experiencias múltiples de la universidad de la experiencia como oportunidades nuevas para las personas mayores, las universidades podrían implicarse también en procesos de formación a lo largo de la vida para las personas con SD/DI.

En esta dirección, consideramos que los espacios universitarios pueden ser oportunidades para la formación a lo largo de la vida para personas con SD/DI. Y esta oportunidad no solo va a producir beneficios en las personas con discapacidad, sino que también pueden beneficiar a los estudiantes universitarios (y así lo demuestran las experiencias llevadas a cabo en los últimos años), a las posibilidades investigativas y al desarrollo de innovaciones docentes (por ejemplo, las posibilidades de proyectos docentes basados en el aprendizaje servicio).

Una experiencia precursora de este proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión (COI) es la que se desarrolló desde el año 2011 hasta el 2014 (3 cursos) en torno a la formación para la autonomía y la vida independiente (FAVI). Esta experiencia fue desarrollada por varias organizaciones de la red Down España y apoyada por el MECD. El proyecto FAVI Adultos pretendió indagar cómo debe articularse la formación permanente de las personas con SD/DI, una formación a lo largo de la vida que responda a sus necesidades de aprendizaje, de relaciones amplias y diversas y de participación e inclusión.

El contenido curricular del proyecto Campus está vinculado con un planteamiento de currículo abierto (las propias personas con SD/DI podrán hacer propuestas de temáticas y talleres que pueden realizarse) y flexible, con formatos distintos: talleres, cursos,

programas, seminarios, etc. Este contenido de acciones formativas pretende centrarse en la dimensión laboral, sociocultural y personal de la formación permanente de las personas con SD/DI. A modo de ejemplo, algunos talleres que se han ido desarrollando en los últimos años son los siguientes: taller conversacional, taller de periodistas, taller de lectura y creatividad, taller de inteligencia emocional, taller de cine y vídeo, taller de conferencias y entrevistas, taller de poesía, etc. Siempre con un planteamiento flexible y adaptado a circunstancias específicas de oportunidades y dificultades de las organizaciones participantes.

Los referentes conceptuales de este proyecto son los siguientes: *modelo de apoyos* de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. Según la AAMR (actualmente AAIDD) (1997) “los apoyos se definen como recursos y estrategias que promueven las metas de las personas con y sin discapacidades, que les posibilitan el acceso a recursos, información y relaciones propias de ambientes de trabajo y vivienda integrados, y que dan lugar a un incremento de su independencia/interdependencia, productividad, integración comunitaria y satisfacción”, 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”; *calidad de vida; autodeterminación y autonomía personal; accesibilidad universal, adaptabilidad de los contextos y diseño para todos; vida independiente, y modelo social de la discapacidad*. El contexto curricular viene constituido por los proyectos de vida independiente, configurados por cuatro componentes: inclusión social, empleo, vivienda y formación permanente, todos ellos implicados por la autodeterminación de cada persona.

Las actividades no solo van dirigidas a los jóvenes y adultos con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales (SD/DI), sino también a los estudiantes, voluntarios, familiares, que actúan como apoyos y mediadores en los procesos de aprendizaje. Los planteamientos didácticos del desarrollo metodológico de las actividades, que se proponen en los diferentes talleres, cursos o programas, están fundamentados en cinco enfoques: a) *modelo didáctico mediacional*, Feuerstein (1986), en su teoría sobre la Experiencia del Aprendizaje Mediado (EAM), ha definido el perfil del mediador como la persona facilitadora de la interacción entre el individuo y el medio. b) *aprendizaje cooperativo*, Pujolàs (2009), define el aprendizaje cooperativo como el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo ;c) *modelo de apoyos*, d) *aprendizaje basado en proyectos*. Tal y como sostienen los autores como, Figarella y Rodríguez (2004), las estrategias de aprendizaje basado en proyectos colaborativos, promueven el desarrollo de todos los estudiantes en diferentes dimensiones (cognoscitivo, social y afectivo), lo cual constituyen una herramienta muy valiosa en el trabajo cotidiano en las aulas y e) *aprendizaje servicio*. “El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y tareas de servicio a la comunidad en una sola actividad bien articulada, que toma la forma de un proyecto educativo pensado para que los participantes aprendan enfrentándose a necesidades reales sobre las que es posible intervenir con posibilidades de mejorar la situación.” (De la Cerda, Graell, Martín, Muñoz y Puig, 2009, p. 29).

A través de este proyecto pretendemos incorporar estos planteamientos conceptuales y metodológicos en la formación de adultos con SD, reflexionando sobre contenidos,

metodologías, ubicación, apoyos, papel de los adultos con DI en el diseño y desarrollo de su propio currículo, etc. Este proceso de indagación e innovación es preciso hacerlo en grupo, en red colaborativa, entre varias organizaciones vinculadas al movimiento asociativo de la discapacidad, a centros y grupos de investigación, a universidades, etc. Ello nos lleva a indagar estrategias que faciliten y potencien la cooperación interinstitucional entre universidades y asociaciones (en nuestro caso, vinculadas a Down España).

La cooperación entre la universidad y las organizaciones de discapacidad garantiza el derecho de las personas que presentan necesidades específicas de apoyo educativo a mantener y ampliar la formación recibida, facilitando escenarios inclusivos que permitan el desarrollo de una adecuada formación a lo largo de la vida de las personas adultas, una vez que han finalizado su periodo de escolarización.

El proyecto *Campus Oportunidades para la Inclusión* se compone de un conjunto diverso y abierto de talleres, cursos y programas para el desarrollo de competencias personales, competencias laborales, competencias sociales y culturales cuyas finalidades básicas son: ofrecer los recursos necesarios para alcanzar el máximo desarrollo posible de las capacidades, potenciar el aprendizaje en cooperación y diversidad, facilitar la convivencia entre jóvenes con SD/DI y estudiantes universitarios y fomentar la inclusión social.

Ahora bien, este proyecto también va dirigido a los estudiantes universitarios, que les va a permitir conocer, convivir, cooperar y apoyar a personas con SD/DI y en esa convivencia aprenderán a conocer y a vivir la diversidad. Vamos a concretar este ámbito en la población de los estudiantes de Magisterio, a modo de ejemplo; pero este planteamiento puede aplicarse, con las correspondientes adaptaciones, a otras facultades o carreras.

En lo que respecta a la formación inicial de los maestros, en los principios del siglo XXI, hay que considerar que uno de los mayores retos es la atención a la diversidad que requiere una preparación pedagógica y psicológica, así como actitudes favorables a la inclusión por parte del profesorado. Y a esta preparación pretende contribuir la determinación de los talleres que constituyen escenarios de aprendizaje, donde estudiantes de Magisterio pueden compartir, convivir y cooperar con personas con discapacidad. Esta interacción incidirá en el componente emocional o afectivo de las actitudes. No hay que olvidar que uno de los objetivos de la universidad es el desarrollo de aprendizajes más prácticos y conectados con la realidad. El desarrollo de este proyecto requiere la implicación de profesionales de las Asociaciones y de profesores de la Universidad.

De este modo, los talleres y programas para el desarrollo personal, social y cultural se constituyen en escenarios de participación y aprendizaje e inciden en dos grupos: a) en las personas con discapacidad, a las que se ofrecen oportunidades de participación social y educativas (en línea con una propuesta de aprendizaje a lo largo de la vida); b) en los estudiantes de Magisterio, a los que se pretende ofrecer y organizar experiencias en determinadas situaciones de diversidad.

2. CONCLUSIONES

En definitiva, y siguiendo con las/os futuras/os maestras/os, este proyecto pretende dar respuesta a dos realidades importantes: por un lado, complementar la formación de los maestros en su tramo inicial, entrando en contacto directo con la realidad de los jóvenes con SD, compartiendo diferentes actividades con este colectivo de diversidad; por otro lado, indagar nuevos caminos para que estas personas tengan oportunidades y apoyos necesarios que les permitan avanzar en su inclusión educativa, social, cultural y laboral. Tanto estudiantes como las personas con discapacidad se encuentran acompañados

por profesorado implicado en los diferentes talleres y por profesionales de las asociaciones de discapacidad.

REFERENCIAS

- AAMR (American Association on Mental Retardation) (1997): *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid, Alianza Editorial.
- Feuerstein, R. (1986). *Mediated Learning Experience*. Jerusalén: Hadassah Wizo Canada Research Institute.
- Figarella, X y Rodríguez, F. (2004). *Desarrollo de Capacidad Emprendedora utilizando Aprendizaje Basado en Proyectos*. Caracas: IV Congreso de Investigación y Creación Intelectual de la UNIMET.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., y cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports (10th ed.)*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro (en prensa). Madrid: AlianzaEditorial].
- Puig J.M. (2009) *Aprendizaje Servicio. ApS: Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Vived Conte, E. y Díaz Orgaz, M. (2018): *Campus oportunidades para la inclusión*. Down España.

CAPÍTULO 10

EL APRENDIZAJE SERVICIO: UNA OPORTUNIDAD PARA EL INCREMENTO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y EL CRECIMIENTO PERSONAL DE LOS ESTUDIANTES

Díaz Fernández, Rafael¹; Sierra Berdejo, María²; Satué Orós, Anabel³

(1) Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca. Universidad de Zaragoza, rdf@unizar.es, (2) Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo. Universidad de Zaragoza, msierrab@unizar.es, (3) Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca. Universidad de Zaragoza, anabelsatueoros@gmail.com

RESUMEN

Trascurridos seis años desde el inicio de la implementación de la actividad de Apoyo Escolar en el contexto de prácticas de Aprendizaje en Servicio, en esta ocasión, hemos querido centrar la atención en el valor de esta experiencia para los estudiantes de Grado en Magisterio. La importancia reside especialmente en un incremento de la formación a nivel profesional y también en el terreno de su crecimiento personal.

La participación de los alumnos-as desde 2014 ha sido muy variada. Esta participación abarca desde la implicación a lo largo de los cuatro cursos de formación académica, participación durante tres cursos más un año, posterior a la finalización de sus estudios, en la modalidad de voluntariado hasta la participación de un año o varios durante el periodo en el que estaban estudiando magisterio.

Respecto al nivel de compromiso existe mayor homogeneidad. La actividad de Apoyo Escolar, cada curso desde 2014, se lleva a cabo desde enero hasta mayo y supone para cada alumno-a una dedicación de cincuenta horas efectivas por curso. Pudiendo tener un incremento de horas de preparación más flexible, en función de la dedicación para preparación de las actividades.

Palabras clave: Aprendizaje-servicio, formación profesional, crecimiento personal y compromiso social.

ABSTRACT

Six years after the beginning of the implementation of the School Support activity in the context of Service Learning practices, on this occasion, we wanted to focus attention on the value of this experience for undergraduate students in Teaching. The importance lies especially in an increase in professional training and also in the field of personal growth. The participation of students since 2014 has been very varied. This participation ranges from involvement throughout the four academic training courses, participation for three courses plus one year, after the end of their studies, in the volunteer modality until the participation of one year or several during the period in which the one who were studying teaching.

Regarding the level of commitment there is greater homogeneity. The School Support activity, each course from 2014, is carried out from January to May and implies for each student dedication of fifty effective hours per course. Being able to have a more flexible preparation time increase, depending on the dedication to prepare the activities.

Keywords: Service learning, vocational training, personal growth, social commitment

1. INTRODUCCIÓN

La actividad de apoyo escolar fuera del aula se inició en el curso 2013/2014 en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca y este es el sexto año consecutivo que se lleva a cabo. Es un proyecto que tiene como punto de partida el

diálogo entre la Universidad y la Sociedad. Desde la Universidad de Zaragoza, esta actividad se coordina por el Doctor Rafael Díaz Fernández, profesor de la asignatura Psicología de la Educación, del Grado de Maestro de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Campus de Huesca) y desde el Centro de Prevención y Promoción de la Salud de la Asociación Ibón de Drogodependencias por la Doctora María Sierra Berdejo.

La actividad se realiza 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, en la que se detectan una serie de necesidades, dos de ellas constituyen el objeto de este proyecto basado en la metodología de aprendizaje-servicio: la necesidad de poner en práctica los conocimientos teórico-prácticos adquiridos en la universidad por un grupo de alumnos-as con vocación docente y de servicio, y por otra parte, la necesidad de apoyo de alumnos-as de primaria para afianzar sus conocimientos y prevenir el fracaso escolar, añadiendo factores de protección como es la satisfacción personal y familiar que generan los buenos resultados académicos y con ello disminuyendo el riesgo de adicciones en la adolescencia.

Estas necesidades, no tan manifiestas, que subyacen a esta iniciativa se fundamentan en el reconocimiento científico de que uno de los factores de protección frente al consumo de drogas, lo constituye el éxito académico en primaria y secundaria. La Asociación Ibón de Drogodependencias con sus veinte años de dedicación a la prevención dirigida a niños-as y jóvenes, constata también este hecho, a través de su centro de atención y prevención a las adicciones. 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 tratando de prevenir las posibles consecuencias dañinas para la salud (Corona y Peralta, 2011) mediante el desarrollo y aplicación de factores de protección.

En el proyecto participa la dirección y profesorado de los Colegios de Educación Infantil y Primaria de Sabiñánigo: CEIP Monte Corona, CEIP Puente Sardas y Colegio Santa Ana. Además, tiene el apoyo de la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Sabiñánigo, a partir de su presentación en el Consejo Escolar Municipal en 2014 y de la concesión de un reconocimiento por parte de la Alcaldía con motivo del Día Internacional del Voluntariado en 2016.

La actividad se realiza los sábados de 10 h a 13 h, desde finales de enero hasta finales de mayo, y siempre tras los resultados académicos de la primera evaluación. Se imparte en espacios cercanos a los domicilios de los niños-as. Para ello se dispone de tres espacios diferentes: Casa de la Cultura de Puente Sardas, Centro de Educación de Adultos Alto Gállego y Aulas de formación del Centro Ibón.

El proyecto se lleva a cabo con una metodología basada en aprendizaje-servicio, que 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.). Y como afirman Martín, Rubio Batlle y Puig, (2010: 20) “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”.

A través de esta actividad, los estudiantes de magisterio se involucran en una actividad que les permite poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos durante la carrera y adquirir experiencia profesional a la vez que dan un servicio a la comunidad.

En su sexto año consecutivo de ejecución, es una actividad totalmente sistematizada y esperada por quienes participan en ella: profesores de los C.E.I.P., padres, alumnos-as de primaria y alumnos-as universitarios.

En el siguiente artículo tratamos de poner de manifiesto los conocimientos prácticos adquiridos en la comunidad por un grupo de alumnos-as implicados en la actividad de Apoyo Escolar.

2. BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE- SERVICIO EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO.

Los beneficios que aportan las experiencias de aprendizaje- servicio, y más en concreto la actividad de Apoyo Escolar en la formación de los estudiantes son múltiples, pudiéndose clasificar en dos grupos: formación profesional y crecimiento personal y compromiso social. A continuación, se procede a explicar con más profundidad cada uno de ellos.

3. FORMACIÓN PROFESIONAL

La actividad de Apoyo Escolar permite a los estudiantes de magisterio formarse como profesionales desde los primeros cursos de la carrera. Esta experiencia les traslada a la realidad de las aulas, aportándoles una formación más práctica que la que reciben de forma teórica en la facultad. “La participación de los-as estudiantes en experiencias propuestas de ApS contribuye a desarrollar aspectos de la profesionalidad docente que no todas de las materias que conforman los planes de estudios de estas titulaciones pueden ofrecer” (García y Cotrina, 2015, p. 10). Este factor se debe a que en muchas titulaciones la relación existente entre teoría y práctica es bastante limitada (García y Cotrina, 2015).

A través de esta actividad de aprendizaje- servicio los estudiantes de magisterio pueden poner en práctica todas aquellas metodologías, teorías y conocimientos que estudian en las aulas, pudiendo comprobar su efectividad de primera mano. El ApS permiten dotar de realidad a las asignaturas del grado, así como cargar de significado el desarrollo de la formación profesional docente (García y Cotrina, 2015). Todos los beneficios que aporta el ApS en la formación docente se pueden resumir en los definidos por García y Cotrina (2015):

- a) Permite a los estudiantes repensar la enseñanza como una actividad que además de compleja es también ética, ideológica y política (Donahue, 1999).
- b) Les ayuda a tomar conciencia de que se trata de una profesión de servicio a los demás, una profesión con vocación de “servicio”, que nos compromete con las necesidades, las inquietudes, los deseos, las circunstancias académicas, así como también personales, familiares, y sociales de aquellos-as a los que “servimos”.
- c) La implicación en el diseño y puesta en acción de proyectos y experiencias de ApS obliga, necesariamente a los futuros docentes, a involucrarse y comprometerse, en primera persona, en el análisis de las necesidades de un contexto real, en la toma de decisiones y en el diseño de propuestas de acción para intentar mejorarlo o transformarlo. Ello contribuye a desarrollar desde la autonomía profesional y el “empoderamiento” pedagógico una profesionalidad docente reflexiva, crítica y emancipadora (Francisco y Moliner, 2010), a la par que desarrolla competencias ciudadanas críticas.
- d) Contribuye a mejorar la imagen que los estudiantes tienen de la profesión docente (Coladarci, 1992). (p.10)

4. CRECIMIENTO PERSONAL Y COMPROMISO SOCIAL

El compromiso social y crecimiento personal es uno de los beneficios más enriquecedores de esta actividad a largo plazo. Como futuros docentes debemos de conocer el contexto en el que vivimos y sus necesidades. Estamos formando a los ciudadanos del futuro y por ello debemos de desarrollar un sentido de compromiso con la sociedad. Aramburuzabala y García (2012) afirman:

En los últimos años se ha desarrollado la perspectiva de la justicia social en el ApS. Cochran-Smith (2004) señala que la formación de profesores necesita ser conceptualizada como un problema de aprendizaje y un problema político con énfasis en temas de igualdad de acceso y justicia social en educación. El contacto que ofrece el ApS y la reflexión estimula a los futuros maestros a examinar de forma crítica temas tales como el racismo y la igualdad de oportunidades (Hess, Lanig y Vaughan, 2007). (p.5)

La mayoría de alumnado que participa en la actividad forma parte de familias procedentes de otros países. Esto supone un primer contacto con un aula y contexto intercultural, que les permite el desarrollo de una visión común de la educación en la que la inclusión, la igualdad y la justicia social sean los pilares de la misma.

5. RESULTADOS

Seis años después del inicio de esta actividad y tras la gran acogida a esta propuesta por parte de toda la comunidad docente, el número de alumnos que participa en esta actividad aumenta cada año, a la vez que la implicación de los tutores de los centros educativos y las familias.

En aquellos-as niños-as que realizaron la actividad de manera continuada, se produjo un cambio en las calificaciones, aumentando éstas, con respecto a las obtenidas en la primera evaluación. Además, se constató un importante aumento de la motivación hacia las tareas escolares en los niños-as y mejora en la actitud ante el aprendizaje. La atención individualizada les ha ayudado a sentirse protagonistas de su aprendizaje, aumentando su interés por aprender, participar, trabajan con mayor agrado y aprender disfrutando, mejorando así su autoconcepto.

Los padres han manifestado su satisfacción y siguen demandando el servicio cada año desde el inicio de curso. Los profesores esperan cada año que continúe la actividad ya que observan la utilidad que representa para sus alumnos-as.

Con respecto a los alumnos-as estudiantes de magisterio, los resultados y beneficios han sido numerosos tanto a nivel profesional como de crecimiento personal.

A *nivel profesional* los beneficios aportados a los-as estudiantes de magisterio podrían resumirse en los siguientes puntos:

- 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.
- Ampliación de la experiencia respecto a la organización, distribución de tiempos y adaptación a las necesidades diferentes de cada niño-a.
- Constatación y reconocimiento de las ventajas de la atención individualizada. El trabajo en grupos reducidos, máximo 3 ó 4 alumnos-as, ya que, presenta mayores ventajas para ambos colectivos.

A nivel de *crecimiento personal y compromiso social* los beneficios aportados a los-as estudiantes de magisterio son los siguientes:

- Acercamiento a la realidad social a través de la implicación en la comunidad entre diferentes miembros e instituciones públicas y privadas.
- Desarrollo de estrategias de intervención en la dinámica de interacción profesor-alumno dentro de una amplia diversidad cultural.
- Potenciación de la capacidad de responsabilidad derivada del rol social como miembros de una comunidad.

6. CONCLUSIONES

El Aprendizaje y Servicio Solidario constituye un proyecto educativo de reconocida utilidad social que además aporta el camino hacia la educación ciudadana en contextos mixtos, formales y no formales, donde se desarrollan acciones de solidaridad y al mismo tiempo de aprendizajes donde todas las partes reciben y dan algo que al otro le falta.

Por otra parte, el Aprendizaje y Servicio Solidario tiene en sí mismo el valor de activar y capacitar para la adquisición de competencias y habilidades para la vida y nos enseña a todos-as los que participamos a mejorar nuestra práctica de trabajo en equipo. Al mismo tiempo facilita la interacción entre las instituciones para mejorar la realidad, involucrando para ello a los diferentes miembros de la comunidad, y generando comunidades educadoras.

Esta actividad aporta experiencias muy significativas para todos los-as estudiantes de magisterio, quienes manifiestan cada año su voluntad de volver a participar en la actividad, y en numerosas ocasiones a lo largo de toda su formación académica. No cabe duda de que este proyecto de ApS aporta beneficios enriquecedores en los-as estudiantes ya no solo a nivel académico, sino también social y cultural, que les servirán el día de mañana en su futura labor docente y como ciudadanos de una sociedad con muchas necesidades sociales. Esta actividad podría formarles como futuros promotores del ApS dentro de las escuelas, creando una conciencia social y ciudadana a las nuevas generaciones.

Con este proyecto hemos conseguido al mismo tiempo, incrementar la formación en valores sociales e individuales, fortalecer la responsabilidad social de diferentes instituciones y prestar un servicio a miembros de la comunidad, niños-as con dificultades para obtener éxito académico, por diferentes motivos. Se consigue, además, un beneficio mutuo entre alumnos-as universitarios y alumnos-as de educación primaria y esperamos también un futuro más saludable para las nuevas generaciones de adolescentes.

REFERENCIAS

- Aramburu, P., y García, R. (2012). El aprendizaje-servicio en la formación de maestros. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 1(1).
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. *Journal of Experimental Education*, 60; 323-337.

- Corona, F., y Peralta, E. (2011). Prevención de conductas de riesgo. *Rev. Med. Clin. Condes*; 22(1) 68-75.
- 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.
- Donahue, D. M. (1999). Service learning for preservice teachers: Ethical dilemmas for practice. *Teaching and Teacher Education*, 15, 685-695.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13; 69-77. Disponible en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992629.pdf
- García, M., y Cotrina, M. (2015). El aprendizaje y Servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19 (1), 8-25.
- Hess, D. J., Lanig, H. y Vaughan, W. (2007). Educating for equity and social justice: A conceptual model for cultural engagement. *Multicultural Perspectives*, 9, 32-39.
- 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.

CAPÍTULO 11

BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE PROMUEVEN EL DESARROLLO DE CONDUCTAS PROSOCIALES DURANTE LOS RECREOS COOPERATIVOS E INCLUSIVOS

Mega Avellaneda, Ana María¹; Liesa Orús, Marta²

(1) Centro Público de Educación Infantil y Primaria de Huesca, amegaavellaneda@gmail.com,

(2) Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca - Universidad de Zaragoza, martali@unizar.es

RESUMEN

Este trabajo presenta una experiencia de aprendizaje-servicio en la que estudiantes de Magisterio de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca han dinamizado los recreos con juegos cooperativos - mientras realizaban sus prácticas escolares- como medida preventiva de la convivencia con el alumnado de 3º de Educación Infantil y como un medio para erradicar situaciones de exclusión social presentes entre el alumnado de 1º y 2º de Educación Primaria de un centro público de Huesca – CEIP Juan XXIII.

Concretamente, está enmarcada en el proyecto de innovación educativa de Recreos Cooperativos e Inclusivos, que se implementa en todos los Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Huesca, con el fin de mejorar la convivencia escolar y desarrollar competencias del título de Maestro en Educación Infantil y Primaria. A partir de la misma hemos podido constatar la repercusión que ha tenido dicha experiencia en el desarrollo de las competencias que dotan a los futuros docentes del desarrollo profesional necesario para mitigar las necesidades socio-emocionales perceptibles durante los recreos escolares, concluyendo con mejoras en las habilidades intra e interpersonales y relaciones educativas más positivas entre el alumnado.

Palabras Clave: inclusión, juegos cooperativos, aprendizaje-servicio, atención a la diversidad, interculturalidad.

ABSTRACT

This work presents a service-learning experience in which students of the Faculty of Human Sciences and Education have energized recesses with cooperative games - while have doing their school practices - eradicating situations of social exclusion present among students of 1st and 2nd Primary Education of a state school of Huesca - CEIP Juan XXIII.

Specifically, it is framed in the project of educational innovation of Cooperative and Inclusive Recreations, which is implemented in all state schools of Infant and Primary Education in the city of Huesca, in order to improve school life and develop skills of the Master's Degree in Infant and Primary Education.

From this we have been able to verify the impact that this experience has had in the development of the competences that provide future teachers with the professional development necessary to mitigate the perceived socio-emotional needs during school breaks, concluding with improvements in skills intra and interpersonal and more positive educational relationships among students.

Keywords: inclusion, cooperative games, service-learning, transversal competences, interculturality.

1. INTRODUCCIÓN

Si echamos una mirada, sin necesidad de adentrarnos en las aulas, observamos alumnado aislado, acosado y/o ridiculizado durante el recreo. ¿Por qué, un espacio que implica libertad y diversión, deja de ser el momento esperado para algunos alumnos? Esta problemática nos lleva a pensar que, todavía, existe la necesidad de seguir creando programas educativos que promuevan, desde tempranas edades, la interculturalidad y estimulen el desarrollo de la competencia socioemocional en entornos multiculturales, pues de éstas dependerá el autoconcepto y las habilidades inter e intrapersonales que dinamizan las relaciones positivas, y en base a las que se forja la personalidad de un alumno/a (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Goleman, 2015).

La multiculturalidad presente en los contextos educativos lleva implícita una gran diversidad de bagajes culturales, que no exenta de conflictos, desigualdades, prejuicios y rivalidades, condiciona nuevos modos de interacción social. En esta línea la educación intercultural, en el seno de la pluralidad y desde una perspectiva inclusiva, promueve la calidad del aprendizaje académico en pro de adoptar mentalidades más tolerantes y hacer partícipes a todos sus miembros, pues pretende transformar nuevos modelos de convivencia que enfatizan la interacción y el diálogo mutuo de todos los grupos sociales que conviven en una misma realidad (Díaz-Aguado, 2004; Arnaiz y De Haro, 2006).

En pro de crear nuestros escenarios de convivencia nuestro propósito es diseñar y valorar la eficacia de un programa de intervención que, basado en juegos cooperativos, permita mejorar las relaciones sociales y la inclusión, aplicándolo una vez por semana a lo largo de un curso escolar con el alumnado de 3º de Educación Infantil, 1º y 2º de Educación Primaria. Dicho programa está enmarcado en el proyecto de “Recreos Cooperativos e Inclusivos” que surge con la demanda, que el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagogía de Educación Infantil y Primaria de la Hoya de Huesca hace a la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, solicitando ayuda para solucionar los problemas de relación social existentes en la hora del recreo en diferentes centros educativos de la ciudad, desde sus inicios en el curso escolar 2011/12.

2. EL APRENDIZAJE SERVICIO: METODOLOGÍA QUE PROMUEVE EL CAMBIO DE ACTITUDES

A través de este proyecto basado en la metodología de ApS se dota a los estudiantes de Magisterio en prácticas de la posibilidad de conectar lo curricular con la realidad de acuerdo a las aportaciones de Liesa, Vázquez y Otal (2004), al mismo tiempo que aprenden y dan servicio a una comunidad educativa en la que, con mayor frecuencia, se perciben actitudes competitivas, individualistas y alumnado con falta de autoestima y de confianza en sus iguales. Por tanto, este programa de “Recreos Cooperativos e Inclusivos” aprovecha este contexto de juego lúdico para mejorar las interacciones entre el alumnado a partir de juegos cooperativos en los que tienen que cooperar en busca de un objetivo común.

Entendemos, al igual que Toledo, Orús y Lozano (2017), el aprendizaje-servicio como una propuesta educativa en la que los estudiantes desarrollan aprendizajes académicos implícitos en la práctica docente; con especial mención a la responsabilidad, al compromiso y a la iniciativa que conlleva una programación, su planificación y la práctica de experiencias que promuevan interacciones cada vez más positivas entre el alumnado. Y todo ello en el seno de un proyecto articulado entre el Equipo de Orientación Educativa, el profesorado del centro, la Universidad de Zaragoza y otros compañeros que también realizan prácticas en ese mismo centro.

2.1. Diseño y planificación: fases.

- **Fase 1: Formación.** Los estudiantes de Magisterio reciben formación teórica/práctica sobre aprendizaje y juego cooperativo por parte de profesionales de la Facultad, instituciones, la Ludoteca y/o de los centros educativos.

- **Fase 2: Organización.** El alumnado en prácticas participa en reuniones de coordinación donde se les sensibiliza de la responsabilidad que conlleva su colaboración y se les otorga la tutoría de su equipo cooperativo durante el recreo (en este caso, equipos distribuidos por las tutoras de 3º de Educación Infantil, 1º y 2º de Educación Primaria, a partir de un sociograma). Además, la coordinadora - que en el centro se encarga del proyecto- les ofrece algunas estrategias pedagógicas para el buen funcionamiento del grupo y les indica aspectos a destacar (p.ej. necesidades educativas, reacciones ante cierto tipo de situaciones, problemáticas sociales; alumnado más aislado, aquellos que ofrecen más apoyo, etc.).

- **Fase 3: Diseño y planificación.** Los estudiantes mantienen reuniones de coordinación previas a las sesiones para programar los desafíos semanales con diferentes niveles de dificultad (orientados a conocerse y a la confianza mutua y que promuevan el movimiento, el contacto físico y la comunicación), los materiales que van a precisar (reciclables, convencionales, del propio centro, etc.), las instalaciones que se precisan o el reparto de espacios.

- **Fase 4: Acción.** En la cooperación cada miembro del equipo asume un rol y/o responsabilidades conjuntas (p.ej. crear su saludo de equipo, coger/recoger el material, registrar el logro de los retos con un “gomet”, leer la tarjeta reto e idear estrategias de acción conjunta).

- **Fase 5: Evaluación de las sesiones.** Al finalizar cada sesión, los diferentes equipos cooperativos dialogan sobre el grado de cooperación (ficha de coevaluación) y los dinamizadores/guías valoran los comportamientos del alumnado a partir de un registro observacional y un cuestionario de evaluación que les permite detectar dificultades en la gestión de los grupos, reflexionar sobre la planificación y el logro o no de los objetivos propuestos.

- **Fase 6: Valoración del programa.** El profesorado, los estudiantes de prácticas y el alumnado rellenan un cuestionario de autoevaluación al finalizar el programa donde se recogen sugerencias, mejoras, interés de continuar el próximo curso o la valoración de los juegos, entre otros aspectos.

3. CONCLUSIONES

En la valoración del proyecto de “Recreos Cooperativos e Inclusivos”, implementado en el C.E.I.P. Juan XXIII, se constatan mejoras tanto en, las competencias que dotan a los futuros docentes del desarrollo profesional, como en la adquisición de actitudes cooperativas entre el alumnado partícipe en el proyecto.

Por un lado, los estudiantes en prácticas se nutren de habilidades docentes que solo son posible mediante el contacto directo con el alumnado. Adquieren competencias transversales a partir de una metodología basada en la experiencia, en la cual miembros de una comunidad (estudiantes, docentes, instituciones...) tienen la oportunidad de trabajar juntos (Páez y Puig, 2013), aprenden a trabajar en equipo, a programar, a diseñar y a valorar conjuntamente actitudes y comportamientos que han de transformarse para lograr una mejora de la convivencia escolar y la igualdad. Los estudiantes se forman al trabajar sobre necesidades reales y al enfrentarse a ellas

desde la experiencia directa, razón por la que consideramos que este proyecto basado en juegos cooperativos es “fuente significativa de aprendizaje” porque entreteje motivación y responsabilidad mutua.

Por otro lado, los estudiantes, profesorado y tutores manifiestan la aparición de actitudes cooperativas entre el alumnado partícipe en el proyecto. Se perciben mejoras en las relaciones que tienen con otros compañeros y que surgen al dotar a todo el alumnado de la posibilidad de participar en juegos donde no hay ganadores ni perdedores y donde aprenden a detectar quien necesita más ayuda. En definitiva, el alumno enseña a la vez que aprende “con sus compañeros y de sus compañeros”, aprenden a decidir, a convivir, a valorar a sus iguales a partir de juegos donde todos pueden aportar, donde nadie es mejor que el otro (Lavega y Ruiz, 2014).

Por tanto, educar mediante el juego y desde la “cooperación” está directamente relacionado con la comunicación, la cohesión, la confianza y el desarrollo de destrezas que capacitan a los niños a interactuar de manera positiva en sus relaciones sociales. En este proyecto el juego se convierte en un “universo”, ideal y emocional, que les permite aprender a compartir, a relacionarse con otros, a preocuparse por los demás, enfrentarse al mundo que les rodea y explorar los límites que conquistan su autonomía (Orlick, 2001).

Concluimos valorando que es necesario proyectos que salgan del aula para mirar la realidad de una manera más crítica en centros educativos que acogen a protagonistas que, de forma solidaria, atienden las necesidades presentes entre el “alumnado” – protagonistas de nuestro futuro.

REFERENCIAS

- Arnaiz, P., y De Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del S.XXI. *Educatio XXI*, 22, 19-37.
- Díaz-Aguado, M.J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio XXI*, 22, 59-89.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Goleman, D. (2015). *Cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona: Ediciones B.
- Lavega, P. A., y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 37-51.
- Liesa, M., Arranz, P., Vázquez, S., y Otal, P., (2014). Las actitudes hacia las necesidades educativas especiales en función del género: implementación y evaluación de un programa de ApS en el ámbito universitario. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9, 233-258
- Orlick, T. (2001). *Juegos y Deportes Cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*. Barcelona: Popular.
- Páez, M., y Puig, J. M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 2, 13-32
- Toledo, S. V., Orús, M. L., y Roy, R. M. A. L. (2017). Recreos Cooperativos e Inclusivos a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 173-185.

CAPÍTULO 12

ITB: UN PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA CIUDAD DE HUESCA

Rodrigo-Sanjoaquín, Javier¹; Bermejo-Martínez, Gemma²; Generelo Lanaspa, Eduardo³
(1) Universidad de Zaragoza, jrodrigo@unizar.es, (2) Universidad de Zaragoza, gemmabmar@posta.unizar.es, (3) Universidad de Zaragoza, generelo@unizar.es

RESUMEN

La Inspección Técnica de Bicicletas (ITB) es un evento deportivo-recreativo que se realiza anualmente en el IES Sierra de Guara (Huesca) desde 2016, coincidiendo con el Día Internacional de la Bicicleta. Esta actividad permite que todo ciudadano que desee pueda acudir con su bicicleta, triciclo o silla de ruedas para que sea revisada y puesta a punto por el alumnado de Formación Profesional Básica (FPB) de Mantenimiento de Vehículos. Si se superan los diferentes test sobre seguridad y funcionamiento básico se provee al ciudadano de una pegatina que homologa su funcionalidad (tal y como se hace con los vehículos motorizados). El alumnado FPB del IES Sierra de Guara, junto con el de Vídeo, disc-jockey y sonido del IES Ramón y Cajal, llevan a cabo las principales acciones: revisión de bicicletas, atención al ciudadano y cobertura audiovisual del evento. Por otro lado, el centro CAPAS-Ciudad realiza las labores de organización, apoyo y difusión. Por tanto, la ITB se articula como un Proyecto de Aprendizaje-Servicio cuyo objetivo es la promoción del desplazamiento activo (caminar e ir en bicicleta) en la ciudad de Huesca. Además, se involucra a varios sectores de la comunidad como son los centros de enseñanza, comercios de bicicletas, universidad, policía local, asociaciones deportivas e instituciones locales.

Palabras clave: desplazamiento activo, bicicleta, promoción de la salud, aprendizaje-servicio, empoderamiento y formación profesional.

ABSTRACT

The Annual Test adapted to bikes (ITB; Inspección Técnica de Bicicletas [Spanish acronym]) is a sports-recreational event that is held annually at the IES Sierra de Guara (Huesca) since 2016, coinciding with the International Bicycle Day. This activity allows all citizens who want to go with their bicycle, tricycle or wheelchair to be reviewed and tuned by the students of Basic Professional Training of Vehicle Maintenance. If the different tests on safety and basic operation are passed, the citizen is provided with a sticker that approves its functionality (as is done with motorized vehicles). The students of Vehicle Maintenance of the IES Sierra de Guara, together with the Video, disc jockey and sound of the IES Ramón y Cajal, carry out the main actions: bicycle review, attention to the citizen and audiovisual coverage of the event. On the other hand, the CAPAS-Ciudad center performs the organization tasks, support and dissemination. Therefore, the ITB is articulated as a Service-Learning Project whose objective is the promotion of active displacement (walking and cycling) in the city of Huesca. In addition, several community sectors are involved, such as schools, bicycle shops, universities, local police, sports associations and local institutions.

Keywords: active commuting, bike, health promotion, service-learning, empowerment and profesional training.

1. INTRODUCCIÓN

El reto al que atiende este proyecto de Aprendizaje-Servicio es incentivar el uso del desplazamiento activo en la población oscense, especialmente de la bicicleta. El nacimiento de este proyecto es debido a que la ciudad ofrece una serie de características como son la peatonalización de espacios públicos, carriles bici, aparcas bicicletas, zonas verdes y parques, etc., que permiten la correcta promoción de este medio de transporte en esta ciudad. Mediante estas acciones no solo se busca fomentar la movilidad en la sociedad (Zaragoza, Julián e Ibor, 2017), sino que además se incide en la sostenibilidad y la mejora del medio ambiente, reduciendo el uso de vehículos de motor, el tráfico y la polución de la ciudad.

La Inspección Técnica de Bicicletas (ITB) (Rodrigo, 2016) es un proyecto que nace en el IES Sierra de Guara (Huesca) de forma paralela a dos programas de intervención escolares. Ambos programas de intervención se basan en la promoción de comportamientos saludables y se desarrollaron con anterioridad en 1º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO): “Sigue la Huella” (Murillo, 2013) y “Caminos del Pirineo” (Sevil, 2018). Mientras se estaban implementando estos dos programas, desde el centro educativo se detectó que el alumnado de Formación Profesional Básica de Mantenimiento de Vehículos no adoptaba unos hábitos saludables y, por tanto, no ejercía un rol como promotor de estos comportamientos en el centro escolar. Esta circunstancia provocó que se empezasen a buscar alternativas con las que implicar a este colectivo. Este alumnado aglutina una serie de condicionantes importantes a tener en cuenta: fracaso escolar, bajos niveles de autoestima, inseguridad y una alta desmotivación académica.

La promoción del desplazamiento activo que se estaba realizando en el centro y su conexión con el desarrollo de una unidad didáctica de bicicleta en el área de Educación Física (Rodrigo, 2017), permitió disponer de una gran oportunidad para involucrar a este alumnado y ofrecer un servicio a toda la comunidad. Durante todo el proyecto se incidió en la motivación de este alumnado mediante la puesta en práctica de esta situación real de Aprendizaje-Servicio con la que podrían percibirse más competentes, autónomos y reconocidos por el centro educativo y la ciudadanía participante. Se buscó empoderar al alumnado de FPB de Mantenimiento de Vehículos y al de Grado Medio de “Vídeo, disc-jockey y sonido” mediante el desempeño de su labor profesional.

2. PARTICIPANTES

La ITB ha ido creciendo cada año e incorporando nuevos agentes y activos de la ciudad. En primer lugar, la ITB de 2016 estuvo integrada por la FPB de Mantenimiento de Vehículos y la Universidad de Zaragoza. Fue ya en 2017 donde se incorporó la Comarca de la Hoya de Huesca y el centro CAPAS-Ciudad, que tiene como objetivo la promoción de la salud en la ciudad de Huesca. Tras llegar a la conclusión de que los medios audiovisuales se erigen como parte fundamental de la promoción de la salud, se incorporó en 2018 al Grado Medio de Vídeo, Disc-jockey y Sonido del IES Ramón y Cajal.

2.1 Organigrama

Como se ha indicado previamente, la estructura fundamental de este proyecto la compone toda la comunidad educativa (e.g., profesorado, equipos directivos, familias, alumnado, etc.) del IES Sierra de Guara y el IES Ramón y Cajal. Sin embargo, a lo largo de los años se han incorporado múltiples agentes y activos de la comunidad que intervienen en la realización del evento. Estos son:

- *Las empresas de bicicletas:* participan en la formación del alumnado de FPB del IES Sierra de Guara con sesiones teórico-prácticas y en la reparación de las bicicletas que requieran (por haber recibido un informe negativo en la ITB).
- *Dirección General de Tráfico:* el personal de esta institución colabora con sesiones teórico-prácticas sobre circulación vial y seguridad en los centros educativos y el día del evento.
- *Policía Local:* se encarga de sensibilizar sobre la seguridad vial. A petición de los centros educativos, puede participar en charlas y dar cobertura a distintos grupos escolares.
- *Farmacias, pediatras y Centros de Atención Primaria y Salud:* difunden el evento en coherencia con el marco laboral en el que se encuentran. Realizan una labor de sensibilización y concienciación en población infantil y familias.
- *Universidad de Zaragoza:* estudiantes de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y de Magisterio del Campus de Huesca participan en el desarrollo de la ITB.
- *Grupos de investigación y proyectos asociados:* el grupo Educación Física y Promoción de Actividad Física (EFYPAF) y el proyecto europeo de promoción de la salud y actividad física CAPAS-Ciudad (ver <https://capas-c.eu/>), tratan de dar soporte y apoyo a este evento, principalmente a través de la difusión, la coordinación de agentes implicados y la aportación de recursos humanos.
- *Instituciones locales (ASPACE, CADIS, otros):* participan en la difusión y en la elaboración del informe de la ITB para los ciudadanos con silla de ruedas. También están presentes el día de la ITB como participantes.
- *Dirección Provincial de Educación:* participa en la difusión y supervisa las iniciativas educativas de los centros.
- *Comarca de la Hoya de Huesca:* se encarga de difundir el evento y de contribuir con su presencia a sensibilizar a la sociedad acerca del problema de la movilidad en la ciudad.
- *Clubes y asociaciones deportivas:* colaboran en la difusión del evento y animan especialmente a la población infantil y adolescente a participar en el mismo.

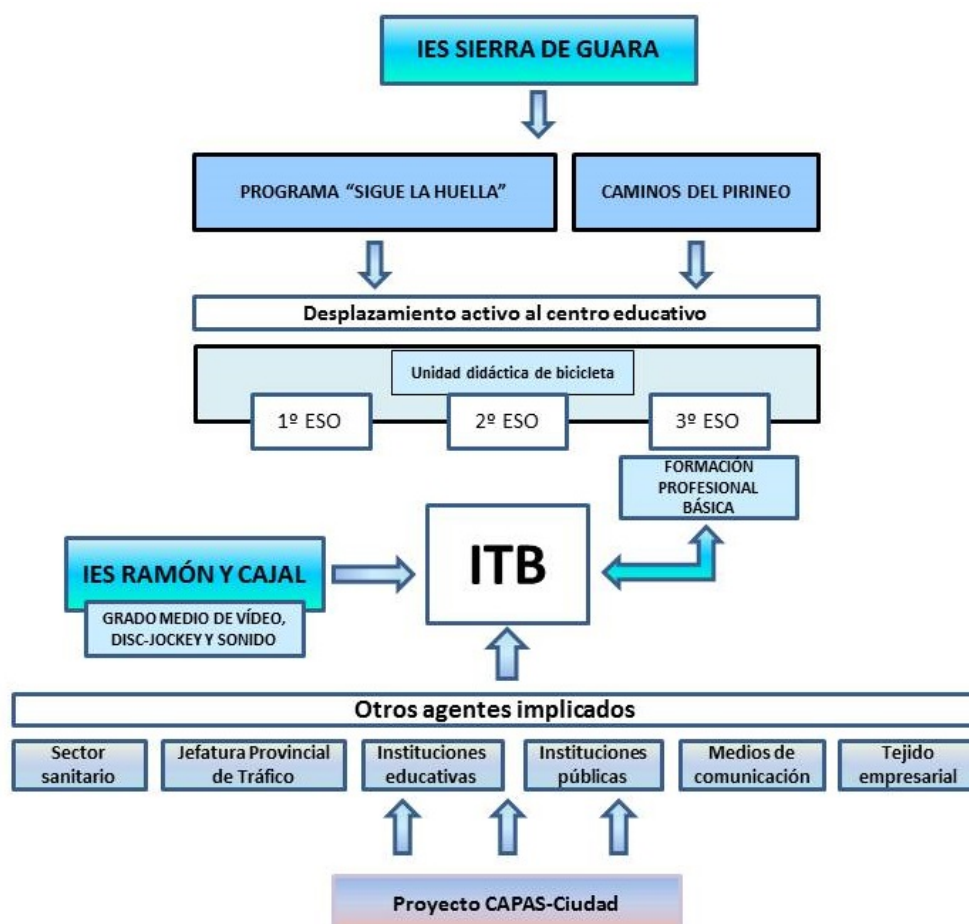


Figura 1. Organigrama de los agentes participantes en la ITB.

3. EVALUACIÓN DEL PROYECTO

El proyecto a nivel pedagógico ha cumplido el objetivo marcado de empoderar al alumnado de FPB de ambos centros educativos. Esto se ha realizado mediante el fomento de la percepción de competencia (adquisición de habilidades y competencias necesarias para su futura ocupación laboral), relaciones sociales (desempeño del proyecto junto a sus compañeros, de cara al público y abierto a toda la ciudadanía oscense) y autonomía (adquisición de toma de decisiones y responsabilidad durante el transcurso del evento). Además de todo esto, han realizado el evento como un proyecto dentro de la asignatura Formación y Orientación Laboral (FOL), desempeñando de esta forma el correspondiente “aprendizaje” dentro de los Proyectos de Aprendizaje-Servicio.

Respecto a la evaluación del proyecto en su dimensión de “servicio” se ha realizado un seguimiento de las personas que han participado en el proyecto y el día del evento. En 2019, tanto el día del evento de la ITB como en acciones previas y posteriores (revisiones de bicicletas en centros de Educación Primaria), pasaron la ITB aproximadamente unas 570 personas con sus vehículos no motorizados (bicicletas principalmente). Al mismo tiempo, el proyecto ha tenido difusión y repercusión en redes sociales (Facebook, twitter, youtube) y en varios medios de comunicación: televisivos (Aragón TV, Huesca TV), radiofónicos (OndaCero Huesca, Radio Huesca) y en prensa (Diario del AltoAragón).

4. CONCLUSIONES

La autoría del capítulo refleja un poco el entramado de interacciones al que responde la estrategia de la ITB como fórmula de Aprendizaje-Servicio. La ITB surgió en 2016 como propuesta dentro del Trabajo Fin de Grado (TFG) de Javier Rodrigo, que en su posterior Trabajo Fin de Master (TFM) reforzó y aglutinó a nuevos colectivos y activos de salud para la realización de esta actividad. Ambos periodos de prácticas y sus respectivos trabajos académicos se desarrollaron en el IES Sierra de Guara. Por otro lado, Gemma Bermejo es exalumna del IES Sierra de Guara y en su formación de Grado cursó la asignatura de Prácticas y el TFG en el mismo centro. Posteriormente, sus estudios de Máster se realizaron en el IES Ramón y Cajal. Finalmente, Eduardo Generelo, profesor en la Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte, de la Universidad de Zaragoza, ha tutorizado y coordinado todos estos trabajos académicos.

En los últimos cuatro años, tanto el IES Sierra de Guara como el IES Ramón y Cajal han sido los grandes impulsores del desarrollo de la ITB, permitiendo así que se afiance como un servicio a la comunidad en la ciudad de Huesca y orientado a la promoción del desplazamiento activo y la salud, especialmente de la bicicleta. Sus equipos directivos, el profesorado y los estudiantes involucrados son los auténticos protagonistas de la actividad. Detrás de ellos, los diferentes agentes y activos de salud, el grupo de investigación EFYPAF, el Ayuntamiento de Huesca y la Universidad de Zaragoza, a través del centro CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité, garantizan la evaluación, sostenibilidad y el equilibrio como proyecto de Aprendizaje-Servicio.

REFERENCIAS

- Murillo, B. (2013). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención escolar para incrementar los niveles de actividad física en los adolescentes*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.
- Rodrigo, J. (2016). *La promoción de la actividad física desde el centro escolar: una propuesta de intervención con alumnos de formación profesional básica*. Trabajo de fin de grado. Zaragoza. Universidad de Zaragoza.
- Rodrigo, J. (2017). *La promoción del Desplazamiento Activo desde el centro escolar: programa de intervención con alumnado de 2ºESO en el IES Sierra de Guara*. Trabajo de fin de máster. Zaragoza. Universidad de Zaragoza.
- Sevil, J (2018). *Análisis de comportamientos relacionados con la salud: efectos de un programa de intervención multicomponente en adolescentes de la ciudad de Huesca*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.
- Zaragoza, J., Julián, J.A., e Ibor, E., (2017). Desplazamiento Activo a la escuela como proyecto interdisciplinar. *Aula de innovación educativa*, 266, 17-21.

CAPÍTULO 13

LA INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ANSIEDAD, LA DEPRESIÓN Y LAS QUEJAS SOMÁTICAS EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN SITUACIONES DE VULNERABILIDAD. EL EFECTO MODULADOR DEL SEXO

Mateo Folgado, Ana¹; Lira Rodríguez, Eva M.²

(1) Universidad de Zaragoza, anamateo_94@hotmail.com, (2) Universidad de Zaragoza, evalira@unizar.es

RESUMEN

El objetivo de este estudio es analizar la influencia de la inteligencia emocional (IE) en la ansiedad, la depresión y las quejas somáticas en niños de educación infantil en situaciones de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social en función del sexo. Para ello se analizaron 40 participantes de entre 3 y 6 años. Los resultados muestran un mayor reconocimiento de emociones desagradables que agradables de forma significativa en contra de la literatura disponible que indica que tienen más dificultades en el reconocimiento de emociones desagradables. No se encuentran diferencias significativas de IE entre sexos, esto puede ser debido a que estas diferencias no son tan latentes en la edad infantil. Los resultados de interacción, aunque no de forma significativa, muestran un patrón distinto entre niños y niñas que indica que a mayor reconocimiento de emociones mayor sintomatología somática y ansiedad, aunque menores niveles de depresión.

Palabras Clave: Inteligencia emocional, ansiedad, depresión, quejas somáticas, etapa infantil, situaciones de vulnerabilidad

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the influence of emotional intelligence (EI) on anxiety, depression and somatic complaints in children in early childhood education in situations of vulnerability and risk of social exclusion based on sex. For this purpose, 40 participants aged between 3 and 6 years were analysed. The results show a greater recognition of unpleasant emotions than pleasant emotions in a significant way against the available literature that indicates that they have more difficulties in the recognition of unpleasant emotions. No significant EI differences are found between sexes, this may be because these differences are not as latent in infant-age. Interaction results, although not significantly, show a different pattern between boys and girls that indicates that the greater the recognition of emotions, the greater the somatic symptomatology and anxiety, although lower the levels of depression.

Keywords: Emotional intelligence, anxiety, depression, somatic complaints, infantile stage, situations of vulnerability.

1. INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS) el 9 de octubre de 2017 declaró que: “Más de 300 millones de personas en el mundo sufren depresión, un trastorno que es la principal causa de discapacidad, y más de 260 millones tienen trastornos de ansiedad”. En este sentido “la promoción de una buena salud psicológica infanto-juvenil constituye un objetivo prioritario para la sociedad” tal y como reconoció la Unión Europea (UE) a través de su Informe sobre Salud Mental (2009) y el Pacto Europeo para la Salud Mental

y el Bienestar (2008). No obstante, para que los jóvenes sean mentalmente saludables deberían ser entrenados desde edades tempranas.

Las personas altas en IE tienen menores síntomas de ansiedad, menor expresión de la ira y menores niveles de depresión (Salguero e Iruarrizaga, 2017). Es por ello, que, en los últimos años, la literatura ha puesto el foco de atención en aspectos de tipo emocional para atender a estas demandas y preocupantes problemas de salud psicológica apuntados por la OMS (2017). Goleman (1995) definió la IE como la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de automotivarnos, y de manejar de manera positiva nuestras emociones, sobre todo aquellas que tienen que ver con la forma en que nos relacionamos con los demás.

La IE puede considerarse una forma de interactuar con el mundo teniendo en cuenta los sentimientos y habilidades tales como el control de los impulsos, la autoestima, el autocontrol, la frustración, etc. Todas estas emociones configuran rasgos de nuestro carácter, como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, indispensables para una adaptación social normalizada. Son numerosos los beneficios, tanto personales como sociales, que se obtienen al trabajar la IE, llegando a considerarse ésta un importante predictor del éxito en la vida y del bienestar psicológico general. Su descuido puede arruinar muchas carreras y, en el caso de niños y adolescentes, conducir a la depresión, trastornos alimentarios, agresividad y delincuencia entre otros (Goleman, 1995). No obstante, los resultados e incluso pruebas de reconocido prestigio tales como el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) (Mayer, Salovey y Caruso, 2002) y el *Trait Meta-Mood Scale 48* (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), bareman estas pruebas en función del sexo, poniendo de manifiesto que las mujeres podrían mostrar niveles más elevados de IE y por tanto es un aspecto a tener en consideración. Así, Brackett, Mayer y Warner (2004) realizaron un estudio con 330 universitarios de entre 17 y 21 años mostrando que las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en IE que los hombres. Estos niveles de IE más bajos en los hombres, hacían referencia, principalmente, a la incapacidad de percibir emociones y de usar la emoción para facilitar el pensamiento, los cuales se asociaron con resultados negativos, tales como el uso ilegal de drogas y alcohol, conductas desviadas y malas relaciones con los amigos. Por lo tanto, la IE se asoció significativamente con el desajuste y las conductas negativas en hombres de edad universitaria, pero no en mujeres (Brackett et al., 2004).

Centrándonos en el ámbito de la escuela, podemos definir la educación emocional como un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, y con objeto de capacitarla para afrontar mejor los retos que se le plantean en la vida cotidiana (Bisquerra, 2003). El Informe Delors (UNESCO 1996) reconoce que la educación emocional es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental de prevención, ya que muchas dificultades detectadas en el plano académico tienen su base en el emocional. En este sentido, los estudios indican que en edades tempranas se reconocen en mayor medida las emociones agradables y se tienen más problemas en el reconocimiento de emociones desagradables, principalmente ira, miedo y asco (Rodrigo-Ruiz, Pérez-González y Cejudo, 2017), sin embargo poco es sabido del reconocimiento en niños en situaciones de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social. Es más, podría ser que los niños reconozcan en mayor medida las emociones que experimentan. Analizar este hecho es crucial debido a las devastadoras consecuencias de la exclusión social.

Es por ello que el objetivo del presente estudio es analizar La influencia de la IE en la ansiedad, la depresión y las quejas somáticas en niños de educación infantil en

situaciones de vulnerabilidad analizando el efecto modulador del sexo. En concreto se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. La IE estará relacionada de forma negativa con la ansiedad, la depresión y las quejas somáticas.

Hipótesis 2. La media del reconocimiento de emociones agradables será menor que la de emociones desagradables.

Hipótesis 3. Las niñas puntuarán más alto que los niños en IE.

Hipótesis 4. La relación negativa entre IE considerada a nivel global y por subdimensiones (agradables, emociones desagradables y neutras) y ansiedad, depresión y quejas somáticas será mayor en chicos que en chicas.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra la forman 40 participantes, 19 niñas que representan el 47,5% y 21 niños que representa el 52,5%, cuyas edades están comprendidas entre los 3 y los 6 años ($M = 4,6$; $DT = ,90$). El 95% de ellos son inmigrantes, de origen africano, suramericano y pakistaní; el nivel económico familiar es muy bajo, todos ellos pertenecientes a la asociación para niños en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión social YMCA.

2.2 Medidas

Reconocimiento emocional. 16 ítems del test PERCEXPVAL-V.0 (Mestre et al., 2011). El test mide IE ($\alpha = .73$), emociones agradables ($\alpha = .77$), desagradables ($\alpha = .71$) y neutra ($\alpha = .33$).

Quejas somáticas. Se midieron a través de 29 quejas de las 54 de la escala de "Pennebaker Inventory of Limbic Languidness (PIL)" de Pennebaker (1982). El alpha de Cronbach es .78.

Salud psicológica (depresión y ansiedad). Escala E.A.D.G. (Goldberg, Bridges y Duncan –Jones, 1988, versión española validada por Montón, Pérez, Campos, García y Lobo (1993). La fiabilidad de ansiedad fue de .73 y la depresión .74.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La hipótesis 1 planteaba que la IE estaría relacionada de forma negativa con la ansiedad, la depresión y las quejas somáticas. Los resultados del análisis de correlación mostraron correlaciones negativas entre IE y ansiedad ($r = -.14$, ns), depresión ($r = -.28$, ns) y quejas somáticas ($r = -.21$, ns). Por tanto, se rechaza la H1. Estos resultados están en línea con lo apuntado por Salguero e Iruarizaga (20017) que sugieren que las personas que son capaces de comprender y regular sus estados emocionales informan menores síntomas de ansiedad, menor expresión de la ira y menores niveles de depresión. Brackett et al. (2004) encontró que las puntuaciones bajas en IE se asociaron significativamente con el desajuste y las conductas negativas en hombres pero no en mujeres. Limonero et al. (2007) mostró que los estudiantes que obtuvieron altos valores en regulación y claridad emocional, presentaban menor ansiedad ante la muerte. Sin embargo, Rodríguez de Ávila, Amaya y Argota (2011) encontraron que a mayor percepción emocional mayor ansiedad-estado y ansiedad-rasgo y Bechtoldt y Schneider (2017) sugirieron que a mayor IE mayores serán las probabilidades de sufrir estrés y angustia. Por lo tanto estas relaciones distan de estar claras y serían necesarios futuros estudios para clarificarlas.

Tabla 1. Análisis de correlaciones

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. IE	1								
2. Agrada	,84**	1							
3. Desagr	,65**	,33*	1						
4. Neutra	,45**	,32*	-,05	1					
5. Ans	-,14	-,04	-,06	-,21	1				
6. Depre	-,28	-,12	-,19	-,19	,72**	1			
7. Somat	-,21	-,07	-,30	-,08	,74**	,65**	1		
8. Edad	,51**	,48**	,50**	,05	-,14	-,12	-,13	1	
9. Sexo	,26	,24	,07	,18	-,18	-,12	,11	,03	1

Nota: Inteligencia emocional (IE); Reconocimiento de emociones agradables (Agrada); Reconocimiento de emociones desagradables (Desagra); Reconocimiento de emociones neutras (Neutra); Ansiedad (Ans); Depresión (Depre); Quejas somáticas (Somat); **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas); *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

La hipótesis 2 planteaba que la media del reconocimiento de emociones desagradables sería mayor que la de emociones agradables. La media del reconocimiento de emociones agradables ($M=.34$, $DT=.38$) es inferior al reconocimiento de emociones desagradables ($M=.52$, $DT=.35$), además esta diferencia de medias es significativa ($t=-2,73$, $gl=39$, $p<.01$). Por tanto, se acepta la H2. Estos resultados están en contra de la literatura previamente expuesta. Estos resultados no apoyan lo mostrado por Rodrigo-Ruiz et al. (2017) que indicaban que los niños con TDAH reconocían en mayor medida las emociones agradables y tenían problemas en el reconocimiento de emociones desagradables, principalmente ira, miedo y asco. Esto puede ser debido a las características de la muestra, como ya hemos explicado, esta muestra tiene una casuística propia que no se puede generalizar, el nivel socioeconómico es muy bajo, debido a la situación familiar, son grupos vulnerables de la sociedad que se encuentran en riesgo de exclusión social, tienen carencias afectivas, ya que cuando las necesidades básicas no están cubiertas, las necesidades afectivas dejan de ser prioritarias. También hay que tener en cuenta que un 95% de la muestra son inmigrantes, por lo que en muchos casos la familia se ha separado, una parte está aquí y la otra en el país de origen, el choque cultural también puede ser un factor explicativo. Por tanto, son necesarios más estudios cuyo objetivo sea clarificar el reconocimiento de emociones en niños en situaciones de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social y porque reconocen en mayor medida las desagradables así como estudios longitudinales tras intervenciones para analizar si se puede invertir esta situación.

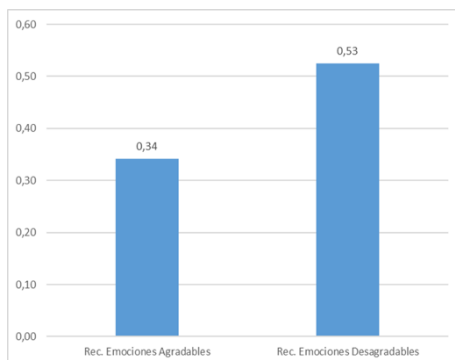


Figura 1. Gráfico de porcentajes de reconocimientos de emociones agradables y desagradables

La hipótesis 3 planteaba que las niñas puntuarían más alto que los niños en IE. Tal y como muestran los resultados de la prueba t para muestras independientes, no hay diferencias significativas en función del sexo. Aunque las niñas ($M=.69$, $DT=.18$) puntuaron más alto que los niños ($M=.60$, $DT=.19$), tal y como indican los resultados, el nivel de significación, aunque cercano no alcanza el nivel de significación requerido ($t = -1,66$, $gl= 38$, $p=.10$). También las niñas puntuaron más alto en el reconocimiento de emociones agradables ($M=.44$, $DT=.41$) que los niños ($M=.25$, $DT=.33$) ($t = -1,56$, $gl= 38$, ns). Asimismo, el reconocimiento de las niñas de emociones desagradables ($M=.55$, $DT=.34$) también fue mayor que en niños ($M=.50$, $DT=.37$). Aunque las medias de IE de las niñas fueron mayores que las de los niños debido a que las diferencias no fueron significativas, se rechaza la H3. Estos resultados están en línea con lo apuntado por diversos estudios, así Brackett et al. (2004) encontraron puntuaciones significativamente más altas en la IE de las chicas que de los chicos. No obstante, podría ser que en la etapa infantil no se encuentren diferencias significativas en función del sexo, debido a que aún no se han establecido patrones de género diferenciados.

La hipótesis 4 planteaba que la relación negativa entre IE considerada a nivel global y por subdimensiones (agradables y desagradables) y ansiedad, depresión y quejas somáticas será mayor en chicos que en chicas. Tal y como muestran los resultados que se presentaran a continuación, los resultados de la interacción no fueron significativos y por tanto la H4 se rechaza. No obstante, se grafican las relaciones para observar las tendencias en las relaciones. Tal y como se observa en la figura 2 y 4 a mayor reconocimiento de IE y reconocimiento de emociones desagradables, menores niveles de ansiedad en niños, pero no en niñas, donde la relación es prácticamente nula e inexistente. Tal y como se observa en la figura 3 a mayor reconocimiento de emociones agradables menores niveles de ansiedad en niños y más ansiedad en niñas. Sin embargo, como se observa en la figura 5 a mayor reconocimiento de emociones neutras menores niveles de ansiedad tanto en niños como en niñas, siendo esta relación más intensa en las niñas.

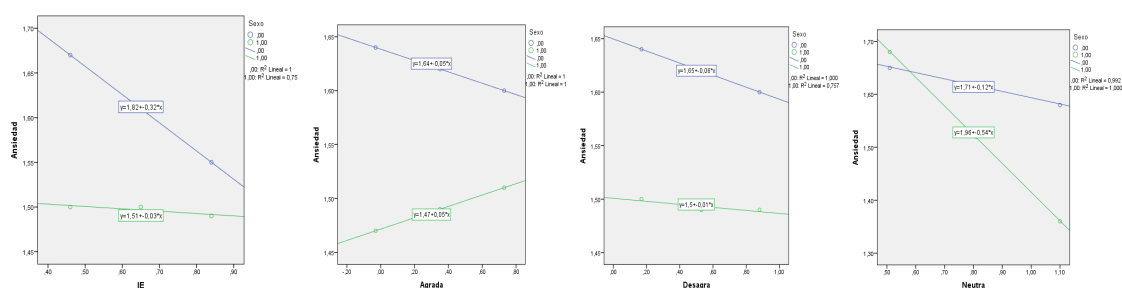


Figura 2. Análisis de regresión IE*sexo en ansiedad

Figura 3. Análisis de regresión emociones agradables*sexo en ansiedad

Figura 4. Análisis de regresión emociones desagradables*sexo en ansiedad

Figura 5. Análisis de regresión emociones neutras*sexo en ansiedad

En relación a la depresión a mayor reconocimiento de emociones en general (IE) menos depresión en ambos sexos sobre todo en niños. En el reconocimiento de emociones neutras y desagradables a mayor reconocimiento menos depresión sobre todo en las niñas. Sin embargo, a mayor reconocimiento de emociones agradables menor depresión en niños, pero no en niñas.

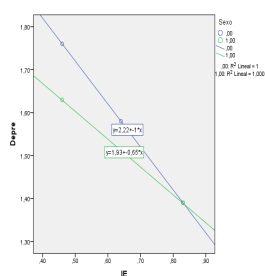


Figura 6. Análisis de regresión IE*sexo en depresión

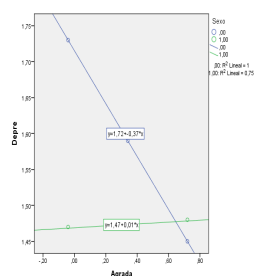


Figura 7. Análisis de regresión emociones agradables*sexo en depresión

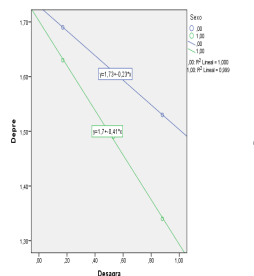


Figura 8. Análisis de regresión emociones desagradables*sexo en depresión

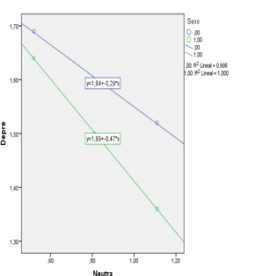


Figura 9. Análisis de regresión emociones neutras*sexo en depresión

En relación a las quejas somáticas a mayor reconocimiento de IE menos quejas somáticas en niños, aunque no en niñas. A mayor reconocimiento de emociones agradables más quejas somáticas en niñas y menos en niños. Además, a mayor reconocimiento de emociones desagradables menos quejas somáticas en ambos sexos, pero sobre todo en niños. En el caso de reconocimiento de emociones neutras también se dan menos quejas somáticas en ambos sexos, pero en este caso la relación es más intensa en las niñas.

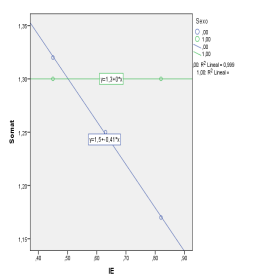


Figura 10. Análisis de regresión IE*sexo en quejas somáticas

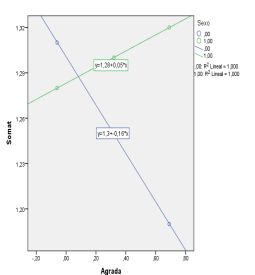


Figura 11. Análisis de regresión emociones agradables*sexo en quejas somáticas

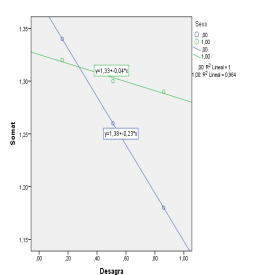


Figura 12. Análisis de regresión emociones desagradables*sexo en quejas somáticas

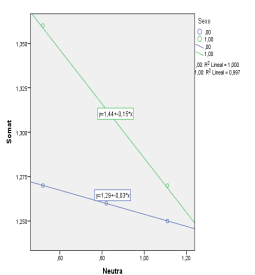


Figura 13. Análisis de regresión emociones neutras*sexo en quejas somáticas

4. CONCLUSIONES

Los niños en situaciones de vulnerabilidad o en riesgo de exclusión social tienen mayor facilidad para reconocer las emociones desagradables y dificultad en reconocer las agradables al contrario que los niños en situaciones adecuadas. Por tanto, la IE es crucial en niños en situaciones de vulnerabilidad o en riesgo de exclusión social. Los niños con alta IE tienen menores síntomas de ansiedad, menor expresión de la ira y menores niveles de depresión (Salguero e Iruarrizaga, 2017). Programas de prevención primaria y secundaria serían deseables para prevenir o mitigar los síntomas de ansiedad, ira y depresión en niños en todas sus etapas educativas desde etapas tempranas. El alumnado de magisterio puede desempeñar un importante rol en el entrenamiento de IE en niños. Roca (2017) indica que realizar tan solo 30 minutos de ejercicios de relajación al día alivia los síntomas de problemas psicológicos como la ansiedad y la depresión. Además, practicar la atención plena también tiene otros efectos positivos para la salud reduce el estrés y el insomnio; aumenta la autoestima y la creatividad (Roca, 2017). Por tanto, la inteligencia emocional junto con la atención plena “mindfulness” (Roca, 2017), podrían ser útiles para que este reconocimiento de emociones desagradables no conlleve un aumento de la ansiedad y quejas somáticas en los niños de infantil en situaciones de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social.

REFERENCIAS

- Belchtoldt, M. y Schneider (2017). Citada en "Tanta inteligencia emocional podría no ser tan Buena" *Revista Semana. Departamento Vida Moderna*.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual differences*, 36(6), 1387-1402.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Goldberg D, Bridges K., y Duncan-Jones P. (1988). Detecting anxiety and depression in general medical settings. *BMJ*, 97, 897-9.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT) item booklet.
- Mestre, J. M., Guil, R. Martínez-Cabañas, F., Larrán, C. y González, G. (2011). *Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(39), 37-54.
- Montón, C., Pérez Echeverría, M. J., Campos, R., García Campayo, J., y Lobo, A. (1993). Escalas de ansiedad y depresión de Goldberg: una guía de entrevista eficaz para la detección del malestar psíquico. *Aten primaria*, 345-9.
- Pennebaker, J. W. (1982). The Pennebaker inventory of limbic languidness (the PILL). *The psychology of physical symptoms*.
- Roca, P. (2017). Ejercicios de Mindfulness para la ansiedad. Consultado en: <https://salud.uncomo.com/articulo/ejercicios-de-mindfulness-para-la-ansiedad-46068.html>
- Rodrigo-Ruiz, D., Pérez-González, J. C., y Cejudo, J. (2017). Dificultades de reconocimiento emocional facial como déficit primario en niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad: revisión sistemática. *Rev Neurol*, 65, 145-52.
- Rodríguez de Ávila, U., Amaya, A. M. y Argota, A. P., (2011). "Inteligencia emocional y ansiedad en estudiantes universitarios". *Psicogente*. 14(26), 310-320.
- Salguero, J. M. e Irurozaga, I. (2006). *Relaciones entre Inteligencia Emocional percibida y emociabilidad negativa: ansiedad, ira y tristeza/depresión*. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 207-221.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale.

CAPÍTULO 14

LA UNIVERSIDAD CONSTRUYE Y TRANSFORMA LA CIUDAD DESDE/CON LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS. LA CIUDAD DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DE HUESCA COMO EXPERIENCIA DE APS

Salamanca Villate, Annabella¹; Ayllón Negrillo, Ester²; Lozano Roy, Azucena³; Eito Más, M^a Ángeles⁴; Martínez Olivas, Silvia⁵; Bañares Vázquez, Lidia⁶ y Moreno Rodríguez, M^a Pilar⁷

(1) Universidad de Zaragoza, annasv@unizar.es, (2) Universidad de Zaragoza, eayllon@unizar.es, (3) Universidad de Zaragoza, azlozano@unizar.es, (4) Centro de Cultura Popular, holacaracolamar@gmail.com, (5) Centro de Cultura Popular, silviamolivas@yahoo.es, (6) Universidad de Zaragoza, lbanares@unizar.es, (7) Universidad de Zaragoza, pmoreno@unizar.es

RESUMEN

Las ciudades actuales, lejos de ser un lugar de encuentro y apoyo ciudadano, se han convertido en espacios peligrosos y privatizados, entre otros, por los coches. El proyecto de *La ciudad de las niñas y los niños* promueve una ciudad con dimensión humanizadora, basada en la participación activa de los niños y niñas en su construcción y transformación. En el desarrollo de este proyecto en la ciudad de Huesca colaboran estudiantes de Magisterio de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación en un proyecto de Aprendizaje Servicio.

Palabras Clave: Participación infantil, ciudad de los niños, transformación de la ciudad.

ABSTRACT

Today's cities, far from being a place of meeting and citizen support, have become dangerous and privatized spaces, among others, by cars. The project "The City of Girls and Boys" promotes a city with a humanizing dimension, based on the active participation of boys and girls in its construction and transformation. Students from the Faculty of Human Sciences and Education collaborate developing this project in the city of Huesca, in a Service Learning project.

Keywords: Child participation, children's city, transformation of the city.

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto de Aprendizaje-Servicio que presentamos surge al abrigo de la puesta en práctica del proyecto de participación ciudadana "La ciudad de las niñas y de los niños en Huesca". El Ayuntamiento aprobó por unanimidad adherirse al Proyecto Internacional, y el acto institucional, con la presencia de Tonucci en la ciudad de Huesca, se llevó a cabo en octubre de 2011.

La ciudad de los niños, marco de nuestra investigación, es el proyecto ciudadano promovido por su creador, Francesco Tonucci, Expresidente del Instituto de Psicología del Consejo Nacional de Investigaciones de Roma. Tiene su inicio hace más veinte años en Fano –ciudad natal de F. Tonucci–constituyendo hoy una red internacional que aglutina más de doscientas ciudades, Huesca entre ellas. En este marco teórico-práctico surge *La ciudad de las niñas y los niños de Huesca*.

Al igual que la fuente donde se fundamenta, "La ciudad de las niñas y los niños", nace ante la constatación y análisis de una realidad: la ciudad, nacida como lugar de encuentro e intercambio, orientada al equilibrio, el bienestar y la convivencia, se ha visto

trastocada en estos valores, que han sido desplazados por criterios economicistas y mercantilistas, donde el poder de los coches ha invadido el espacio público y ha pervertido la relación entre los ciudadanos y su ciudad (Tonucci, 1999).

En una breve descripción debemos indicar que, si bien el proyecto de Tonucci toma al niño como parámetro para construir la ciudad, y persigue su participación social al cien por cien, se trata de un proyecto para la ciudad y la ciudadanía. No es un proyecto para niñas y niños.

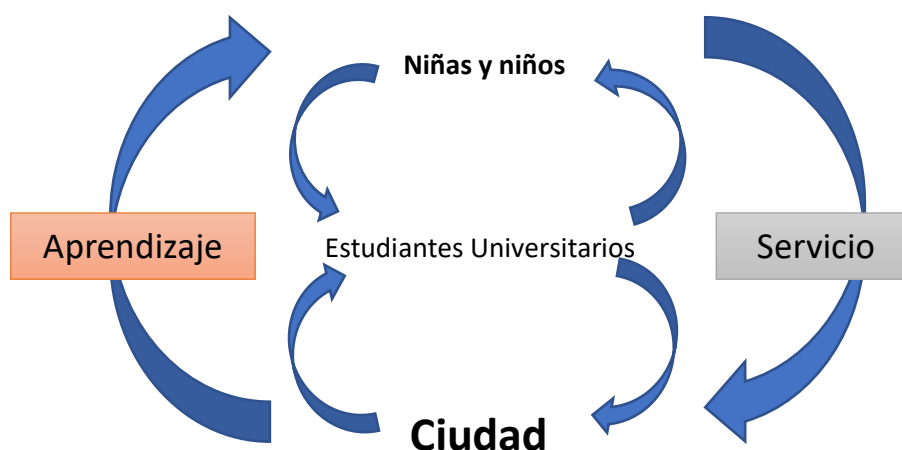
El *tomar al niño como parámetro*, y el hecho de sacar de la mera retórica y las buenas intenciones el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño -“el niño tiene derecho a expresar su opinión y a ser escuchado cada vez que se tome una decisión que le afecte” (BOE, 1990)-, compromete a toda la ciudadanía y obliga a cambios tan complejos y amplios como necesarios, si queremos devolver a nuestras ciudades su dimensión humanizadora como lugar de encuentro e intercambio, orientada al equilibrio, el bienestar y la convivencia; en definitiva, a una calidad de vida educadora y democrática, condiciones esenciales del ApS.

En síntesis, podríamos afirmar que el proyecto La ciudad de las niñas y los niños, fruto de su profunda concepción antropológica y ética, cree en una ciudad simbiótica, en un ecosistema ciudadano sinérgico en el que todos los elementos salen beneficiados por su actitud cooperativa y solidaria, por su interacción mutua y creativa. La participación ciudadana, desde el más pequeño hasta el mayor, constituye el gozne en torno al cual se orienta la transformación de la ciudad, que se hace más humana y humanizadora con las voluntades y la ilusión de todas y todos.

En el proyecto en Huesca hay dos órganos de participación: El ‘Consejo de niñas y niños’, formado exclusivamente por niños y niñas de las escuelas de la ciudad, y el Laboratorio “La ciudad de las niñas y los niños”, constituido por representantes de los distintos grupos y asociaciones ciudadanas.

2. APRENDIZAJE SERVICIO DESDE LA UNIVERSIDAD

El grupo de investigación del proyecto detectó en los estudiantes de Magisterio participantes, la necesidad de concienciación y formación antes de que estos entraran en contacto con las niñas y niños. La necesidad detectada se atendió a través de la observación del entorno y la lectura y discusión de libros tan imprescindibles en la formación de maestros y maestras como *A los tres años se investiga* (Tonucci, 1986), *La convención de los derechos del niño* (BOE, 1990) *La ciudad de los niños* (Tonucci, 1999) *La educación como práctica de la libertad* (Freire, 2004), *Cuando los niños dicen ¡Basta!* (Tonucci, 2004) y en los últimos años *Manual de Guerrilla Urbana* (Tonucci, 2018). Esta labor, unos años más tarde ha podido plasmarse en este proyecto de Aprendizaje Servicio. El proyecto está en continuo movimiento y son las necesidades de la ciudad y las inquietudes de las niñas y los niños los que determinan el devenir del mismo.



El fin del proyecto es la transformación de la ciudad escuchando la opinión de las niñas y niños de la ciudad, y los estudiantes de Magisterio realizan una labor de apoyo en todo el proceso, por lo que el Aprendizaje Servicio que se produce es doble, por una parte los estudiantes de Magisterio aprenden del contexto de la ciudad y de su implicación con las niñas y los niños que participan en el proyecto y por otra parte dan un servicio a esas mismas niñas y niños mientras aprenden de la ciudad y se responsabilizan de la misma ofreciendo su opinión, que a través del compromiso del propio Ayuntamiento, se transforma en mejoras para toda la ciudadanía.

En esta situación, los estudiantes de Magisterio toman conciencia y se forman en participación infantil y ciudadana de manera interdisciplinar y desarrollan una parte importante de las competencias transversales y algunas específicas, exigidas en el título de Graduado en Magisterio en Educación Infantil o en Educación Primaria.

El grupo de estudiantes que colaboran forman un grupo de discusión y acción que se llama GRUDIMIX (Grupo de discusión mixta) en el que participan también profesorado de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza y miembros del Ayuntamiento del Grupo Gestor del proyecto. Desde ahí se direcciona la acción hacia las niñas y niños y hacia la ciudad.

La metodología implicativo-activa, el aprendizaje experiencial y cooperativo, con proyección social, y la participación infantil y ciudadana, se concretan de forma proyectiva en la ciudad.

2.1. Formación teórica

En el apartado anterior se ha descrito parte del proceso previo de concienciación y formación que realizan los estudiantes de Magisterio antes de poder participar activamente con los niños y niñas, pero no menos importante es la formación en la participación infantil, a través de talleres llevados a cabo por personas especializadas en desarrollo de la creatividad, pensamiento divergente, desarrollo de la imaginación, trabajo cooperativo, dirección de grupos y dinámicas relacionadas.

2.2. Contextos de actuación práctica

En su función de apoyo al desarrollo del proyecto, el objetivo de los estudiantes de la Universidad es favorecer todos los procesos participativos, en distintos ámbitos, como son:

- Órganos del proyecto

- *Consejo de las niñas y los niños.* Apoyo en tareas de reconocimiento de espacios jugables de la ciudad; talleres de autonomía y actividades específicas como "la ciudad con los cinco sentidos".
 - *Laboratorio de la Ciudad de las niñas y los niños de Huesca.* Asistencia y participación en las sesiones con las asociaciones de la ciudad y el Ayuntamiento.
- Todos Juntos a la Escuela.
 - Caminos seguros.
 - Caminos saludables.
 - Faros de autonomía.
- Comisiones del Consejo
 - Intervención urbanística en el entorno hospitalario.
 - Guía de acogida en el hospital.
 - Hagamos Divertida la Espera.
- Día del juego en la Calle. Organización del Día del Juego en la calle, en la que participan 4000 niñas y niños de todos los colegios de Huesca y en el desarrollo del mismo atendiendo las áreas de juego libre y de juego cooperativo.

2.3. Servicio

- Niñas y niños: Desarrollo de la Convención de los Derechos del Niño en dos aspectos básicos: el derecho a ser escuchado y el derecho al juego. Otro aspecto importante que se trabaja es favorecer la autonomía infantil en la ciudad.
- Escuelas: Dinamización de procesos participativos, facilitar la autonomía y la seguridad en el entorno de los colegios, facilitar las relaciones entre todos los componentes de la Comunidad educativa y el Ayuntamiento, respecto al acceso al colegio.
- Ciudad: Transformación de espacios públicos Buenas prácticas de actitudes ciudadanas. Utilización ciudadana del espacio público. Desarrollo integral en participación ciudadana y autonomía.

2.4. Aprendizaje

2.4.1 De los estudiantes de Magisterio

- Técnicas de trabajo en equipo y manejo de grupos.
- Aprendizaje de técnicas y herramientas de participación en diferentes contextos.
- Desarrollo de una actitud crítica, creativa y significativa.
- Desarrollo de la escucha activa y la autoreflexión, fundamental en el acto de enseñar.
- Desarrollo de la creatividad, imaginación y flexibilidad.
- Mejores habilidades para resolver problemas y tomar decisiones.

2.4.2 De las Organizaciones

- Desarrollar y difundir el Aprendizaje Servicio desde la Universidad.
- Diálogo entre Facultad, escuela y comunidad ciudadana, necesario y fructífero.
- 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.

2.5. Evaluación

En la evaluación de los procesos de Aprendizaje Servicio se han tenido en cuenta a todas las partes que intervienen:

- Los estudiantes de Magisterio rellenan una encuesta que contrasta los aprendizajes que han tenido en las diferentes experiencias con las competencias transversales de su titulación. Al respecto, el nivel de satisfacción de los estudiantes es alto, aunque les gustaría poder participar en más situaciones.

- Los colegios, en las distintas reuniones con las personas responsables del proyecto, valoran muy positivamente la participación de los estudiantes de Magisterio, además de que facilitan la participación de los colegios con menos coste y esfuerzo, también valoran su creatividad y entusiasmo. En los cuestionarios después del Día del Juego en la calle también expresan mejoras que podrían favorecer el desarrollo del evento.

- Desde el Laboratorio el punto de vista de los jóvenes es valorado como nexo entre el punto de vista infantil y adulto.

3. CONCLUSIONES

Los aprendizajes de técnicas y herramientas de participación infantil que realizan los estudiantes de Magisterio están ligados al ejercicio de la futura profesión docente y educadora, englobado todo ello en la concepción antropológica de una educación en valores, donde el trabajo en grupo y las actitudes solidarias cobran especial importancia.

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. Mejora la calidad de vida de toda la ciudadanía.

Favorece el desarrollo de los Derechos del niño facilitando su participación en los asuntos de la ciudad y favoreciendo el uso de los espacios públicos como espacio ciudadano y de juego.

REFERENCIAS

BOE nº 313, (1990). *Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989*. Madrid

Freire, P. (2004) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. Argentina. Buenos Aires

Tonucci, F. (1986). *A los tres años se investiga*. Hogar del libro, S.A. Barcelona.

Tonucci, F. (1999). *La ciudad de los niños*, Fundación G. Sánchez Ruipérez. Madrid.

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

Tonucci, F. (2018). *Manual de Guerrilla Urbana: para niñas y niños que quieren conocer y defender sus derechos*. Graó. Barcelona.