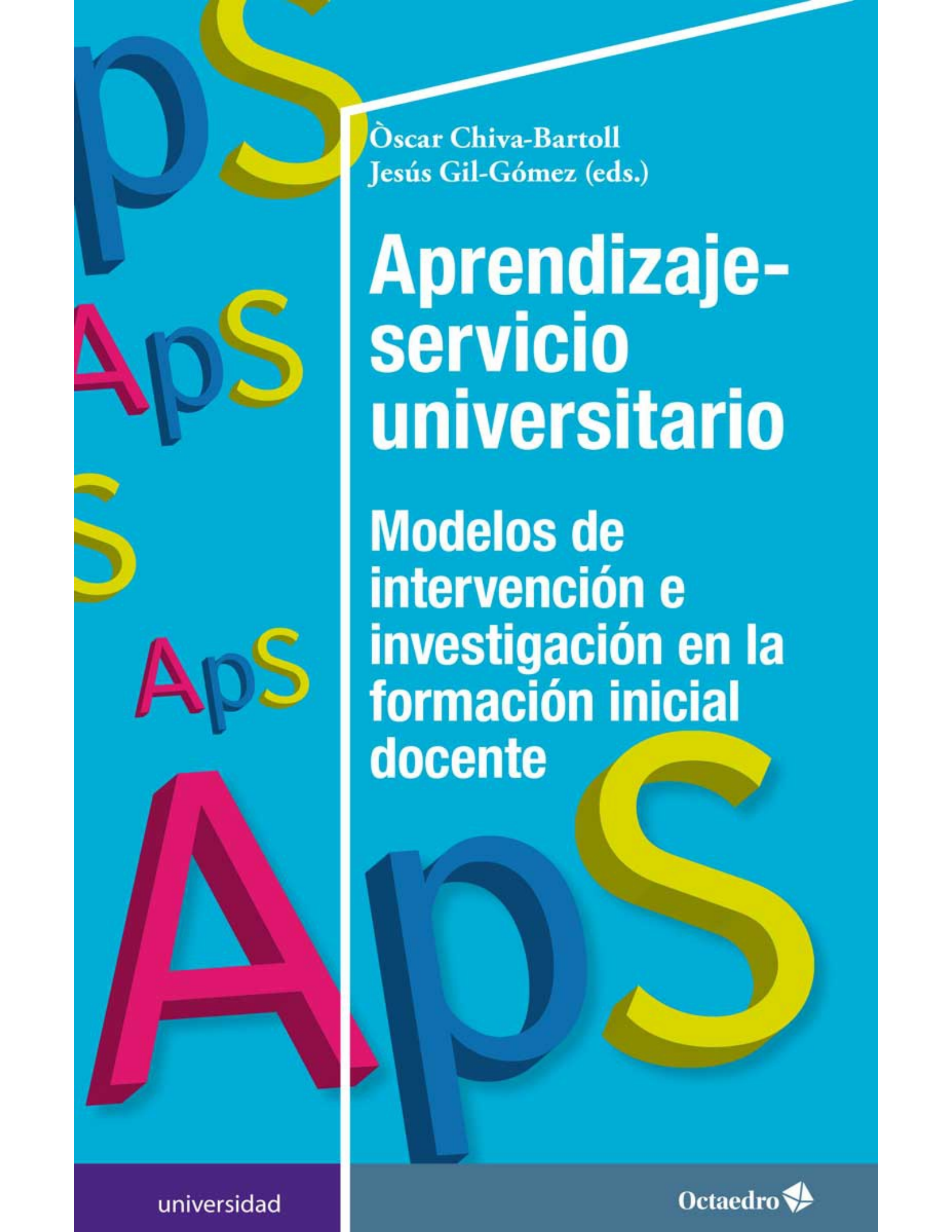




Òscar Chiva-Bartoll
Jesús Gil-Gómez (eds.)

Aprendizaje- servicio universitario

Modelos de
intervención e
investigación en la
formación inicial
docente

Òscar Chiva-Bartoll y Jesús Gil-Gómez (eds.)

Aprendizaje-servicio universitario

Modelos de intervención e
investigación en la formación
inicial docente

Colección Universidad

Título: *Aprendizaje-servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docentesocioeducativo.*

Primera edición impresa: octubre de 2018

Primera edición: noviembre de 2018

© Òscar Chiva-Bartoll y Jesús Gil-Gómez (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

www.octaedro.com

octaedro@octaedro.com

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. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (papel): 978-84-17219-96-3

ISBN (epub): 978-84-17219-54-3

Diseño y producción: Ediciones OCTAEDRO

Introducción

Òscar Chiva-Bartoll
Jesús Gil-Gómez

A punto de finalizar la segunda década del siglo XXI, podemos afirmar que el aprendizaje-servicio (en adelante, ApS) está ganando enteros en los respectivos campus universitarios, tanto en Europa en general como en el estado español en particular. Esta realidad se ha hecho notar en los diferentes planes de formación e innovación docente, así como en el nacimiento y la expansión de diversas iniciativas de investigación educativa.

La presente obra surge como respuesta al enérgico avance del ApS en el ámbito universitario. Las razones que nos han impulsado a apostar por esta publicación son, por una parte, el deseo de mejorar y consolidar la cultura y el conocimiento del ApS en la universidad y, por otra, la necesidad de aportar herramientas para estimular su implantación e investigación en dicho contexto.

A la hora de plantearnos la idoneidad de cualquier método pedagógico, si lo que queremos es avanzar, parece oportuno reivindicar que la innovación y la investigación educativa se retroalimenten de manera decidida y eficaz. Con este horizonte a la vista, la presente obra, ubicada en el ámbito de la formación del profesorado, pretende contribuir a la generación de un marco conceptual y procedimental que alumbré el porvenir y asegure la continuidad del ApS universitario.

La estructura del libro responde a tres grandes bloques de contenido. El primero de ellos conceptualiza el ApS y presenta las principales posibilidades que ofrece en la universidad, en general, y en la formación inicial docente, en particular. El segundo bloque aborda diferentes paradigmas y métodos de investigación desde los que analizar sus principales efectos y flancos de mejora. Por último, el tercer bloque relata, a modo de ejemplificación, una serie de intervenciones de ApS que han sido supervisadas y analizadas en el marco del proyecto INNOVA+3 de la Universitat Jaume I de Castellón.¹

Para empezar, dado que el ApS es un fenómeno socioeducativo poliédrico, optamos por proponer un bloque inicial amplio, destinado a conceptualizar y presentar las más destacadas perspectivas y posibilidades que ofrece el ApS en la universidad. El primer capítulo ofrece una aproximación conceptual al término ApS en la que se rescatan, de un modo sintético, los principales referentes históricos, las modalidades de intervención que se le atribuyen y algunas pautas básicas para su aplicación. En el segundo capítulo se trata la relación del ApS con otros métodos pedagógicos activos, donde destacan las sinergias e interacciones que entre ellos pueden generarse. El tercer capítulo hace un

análisis sobre las bases filosófico-pedagógicas que subyacen al ApS, lo cual permite conocer más a fondo los fundamentos que dan sentido y justifican la apuesta por este método. En el cuarto capítulo se hace un recorrido aproximativo al estado actual del ApS en las universidades españolas, tanto en términos de aplicación como de institucionalización. El quinto capítulo profundiza en la relación intrínseca entre ApS y responsabilidad social universitaria, proponiendo como novedad el empleo del modelo integral de *stakeholders*, para afrontarla desde esta perspectiva. Finalmente, el sexto capítulo, que cierra este bloque introductorio, reflexiona sobre el potencial del ApS como metodología capaz de estimular el emprendimiento social del alumnado.

El segundo bloque lo constituyen tres capítulos destinados a radiografiar el estado de la cuestión y presentar algunas claves para abordar la investigación del ApS en la universidad. En concreto, el séptimo capítulo trata de responder con carácter general a cómo se ha investigado hasta la fecha el ApS en las universidades españolas. Posteriormente, los dos siguientes capítulos exponen los principales paradigmas y métodos de investigación tratados tradicionalmente en la investigación del ApS: específicamente, se exponen los métodos cualitativos en el octavo y los cuantitativos y mixtos en el noveno.

El último bloque presenta tres capítulos que, a modo de ejemplificación, relatan programas de ApS aplicados en el ámbito de la formación inicial docente. El décimo capítulo aporta una visión multidisciplinar del proyecto INNOVA+3, relativo a la aplicación de ApS en la formación de maestros y maestras. El undécimo capítulo focaliza la mirada en cómo vive y qué significa el ApS para el colectivo receptor, constituido en este caso por alumnado de los Centros de Formación de Personas Adultas. Finalmente, el duodécimo capítulo se detiene en la descripción del ApS realizado en el área de Didáctica de la Expresión Corporal dentro del proyecto INNOVA+3.

En definitiva, nuestro deseo es presentar un libro de lectura ágil que acerque a la comunidad universitaria el método pedagógico del ApS desde diferentes prismas. Con un enfoque global, la obra aborda diferentes vertientes interconectadas de este planteamiento educativo, con la intención de permitir a los interesados apostar, con criterio y propiedad, por diferentes opciones de intervención e investigación que iluminen el siempre complejo camino de la innovación y la transformación educativa.

1. Proyecto I+D financiado por la Generalitat Valenciana en la convocatoria de la Orden 6/2015 de 9 de septiembre de 2016, bajo el título oficial: «El Aprendizaje-Servicio y las historias de vida en la formación de los futuros maestros y maestras: innovación metodológica en la Universidad Pública».

Bloque 1

1. Aproximación al aprendizaje-servicio como método pedagógico

**Carlos Capella-Peris
Lorena Zorrilla-Silvestre
Jesús Gil-Gómez**

Introducción

En este capítulo se presentan, en primer lugar, las principales características del aprendizaje-servicio como metodología activa y experiencial, las diferentes modalidades existentes y una serie de recomendaciones de aplicación. Cabe destacar que en esta metodología el alumnado se sitúa como agente activo de su proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la atención a situaciones reales de carácter social. Por otro lado, las recomendaciones de aplicación pretenden aportar herramientas y modelos a seguir por parte del profesorado que desee aprovechar los beneficios de este método pedagógico.

La utilización de la metodología ApS permite incorporar de forma fácil y natural la educación ética y moral, el desarrollo de la capacidad crítica y la educación en valores en el sistema educativo, sin renunciar al aprendizaje puramente curricular, ya que, como veremos a continuación, estos aspectos forman parte del propio método pedagógico. El uso metodológico experiencial y activo ligado a lo curricular, sumado a su carácter social y recíproco, permite desarrollar contenidos, valores y competencias en situaciones reales a partir de la propia experiencia del alumnado, lo cual multiplica los beneficios y la significatividad de la vivencia.

Estas características básicas se hacen visibles en la utilización del ApS en el proyecto de investigación «Aprendizaje-servicio y las historias de vida en la formación de futuros maestros y maestras: innovación metodológica en la universidad pública», denominado simplifícadamente INNOVA+3, el cual se va desgranando a lo largo del libro. A través de su implementación como innovación educativa en los grados de Maestro y Maestra de la Universitat Jaume I de Castellón, se han investigado sus efectos en el aprendizaje del alumnado sobre los dos ámbitos fundamentales que derivan de su conceptualización: los aprendizajes académicos y la construcción de la personalidad. Con todo, para aprovechar al máximo la lectura de esta obra, es necesario presentar una visión general de esta metodología.

El aprendizaje-servicio como metodología activa y experiencial

La reciente introducción y expansión en nuestro país y en toda Europa de esta metodología se ha traducido en la aparición de publicaciones específicas, grupos de investigación y redes. De la información generada se pueden extraer algunas de sus características que contribuyen a delimitar su definición.

El ApS está enmarcado dentro de las consideradas metodologías *activas* y *experienciales*. Estos rasgos los adquiere desde el momento en que sitúa al alumnado como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Zorrilla, 2017), al trasladarse las decisiones del docente al alumnado y al darse las condiciones necesarias para que este construya por sí mismo el conocimiento, actuando autónomamente a fin de resolver o paliar una necesidad social existente (Fernández y Martínez, 2016; Gil, 2012). Por otro lado, al actuar en contextos reales poniendo en práctica los conocimientos adquiridos y aprendiendo a resolver situaciones cotidianas, surge la experiencialidad, que a su vez aporta un elemento de motivación y un baño de realidad (Gil-Gómez, Moliner-García, Chiva-Bartoll y García, 2016).

Otro rasgo característico del ApS hace referencia a su *carácter social y recíproco*. A través del ApS se presta un servicio a la sociedad atendiendo alguna necesidad social existente, provocando una transformación, a la vez que el alumnado consolida aprendizajes curriculares (Capella, 2016; Martínez, 2015). En consecuencia, el ApS debe ir ligado estructuralmente al aprendizaje de contenidos de una materia, y esta es otra de sus características esenciales. La reciprocidad significa un intercambio sociedad-formación en condiciones de igualdad: por una parte, el alumnado aprende aprovechando estructuras sociales del entorno y, por la otra, la sociedad recibe ayuda en la atención a una carencia determinada. Con ello, en lo tocante al alumnado, además de aprender aspectos académicos, se propicia el desarrollo de la identidad como persona y docente, a través de repensar sus creencias y ejercitar los valores democráticos y positivos que la situación va a generar en todos los casos (Capella, Gil y Martí, 2014). Estas cuestiones nos acercan a un marco educativo que aboga por la necesidad de abrir los centros educativos al entorno, establecer convenios de colaboración que enriquezcan a ambas partes e interactuar mutuamente con entidades sociales.

Para completar la caracterización del ApS es importante exponer brevemente las cuatro modalidades de aplicación que existen:

- Servicio directo
- Servicio indirecto
- *Advocacy*
- Servicio de investigación

Su diferencia radica en la relación que se establece entre el alumnado y los receptores del servicio, así como en la actividad que se realiza. En el caso del servicio directo, el alumnado mantiene una relación directa con las personas receptoras del servicio o las situaciones de necesidad, e interviene directamente sobre el problema detectado. Por el contrario, en el servicio indirecto el objetivo es aportar recursos e ideas para intervenir

sin entrar en contacto directo con los beneficiarios, mejorando la situación de necesidad y colaborando con las organizaciones comunitarias. La modalidad *advocacy* busca que el estudiantado contribuya a la eliminación de las causas que generan o mantienen un problema concreto de interés público que afecta a la comunidad (por ejemplo, campañas de concienciación y sensibilización sobre un tema, es decir, mediante la denuncia pública). Por último, el servicio de investigación se basa en la realización de proyectos de recopilación de información y documentación relevante para la vida de la comunidad, el conocimiento de las instancias y agentes sociales encargados de dar solución a los problemas de esta o la detección de las principales necesidades sociales.

Recomendaciones de aplicación

Antes de continuar, se debe aclarar que las siguientes indicaciones no suponen una estructura cerrada; nada más alejado de la realidad. La intención es aportar herramientas y modelos que puede seguir el profesorado, el cual deberá adaptar estas pautas a las características individuales del programa de ApS que pretenda aplicar.

Siguiendo a Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007), que aportan una de las propuestas de aplicación más detalladas, las etapas y fases de desarrollo en cualquier proyecto de ApS deben ser las que siguen:

1. Preparación del educador

- *Análisis del grupo y de cada participante*: examinar los intereses y motivaciones de partida, el nivel académico y la experiencia en proyectos; establecer la dinámica de grupo, liderazgo, roles y gestión de conflictos; pactar valores consensuados; analizar las actitudes existentes, y estudiar el clima moral del grupo. Esta acción permite ajustar los programas de ApS a las características individuales del alumnado colaborador.
- *Detección de necesidades, servicios y transiciones*: identificar necesidades sociales, oportunidades de servicio y trabajo en red. En esta ocasión la atención se centra en adaptar el ApS a los receptores del servicio.
- *Vinculación curricular*: determinar las cuestiones relativas a la educación formal y no formal. Con ello se refuerza y asegura el componente educativo de la experiencia.
- *Planificación del proyecto*: dibujar la tarjeta de identidad del proyecto; reflexionar y describir los objetivos educativos; establecer el trabajo en red; preparar la relación específica con las familias; prever los requisitos formales; analizar los aspectos organizativos; calcular el coste económico; definir el papel del educador, y determinar las etapas de trabajo. De este modo, se plantea un primer boceto del programa de ApS.

2. Planificación con el grupo

- *Motivación*: utilizar recursos motivadores. Dadas las características del ApS, esta actitud debe mantenerse a lo largo de todo el proyecto educativo.
- *Diagnóstico del entorno y definición del proyecto*: analizar la situación inicial del entorno; identificar las cuestiones clave de la planificación; determinar los objetivos de aprendizaje y de servicio; asegurar el compromiso individual, y bautizar el proyecto. Gracias a la aportación del alumnado, este proceso concreta el planteamiento inicial en una propuesta más elaborada.
- *Organización del trabajo*: definir las tareas que se han de realizar; identificar pros y contras; delimitar los equipos de organización general y de servicio, y establecer el calendario de trabajo. Con esta acción se establece la coordinación necesaria entre las distintas tareas y participantes.
- *Reflexión sobre los aprendizajes de la planificación*: decidir sobre qué reflexionar y con qué recursos reflexionar. Este análisis ofrece una visión crítica del programa de ApS, al perfilarse su desarrollo y posterior aplicación.

3. Ejecución con el grupo

- *Ejecución del servicio*: implementar el trabajo de aula; desarrollar un seguimiento individualizado, y mantener la motivación del grupo. Esta fase centra su atención en la propia prestación del servicio.
- *Relación con el entorno*: asentar la relación con las familias; trabajar en red con las entidades sociales, y establecer una vinculación con las administraciones públicas. Con ello se refuerza el entramado social necesario para implementar el programa de ApS.
- *Registro, comunicación y difusión*: este proceso es esencial para dar a conocer el trabajo realizado y promover nuevas aplicaciones.
- *Reflexión sobre los aprendizajes de la ejecución*: decidir sobre qué reflexionar y con qué recursos reflexionar. Como en la etapa anterior, realizar un análisis crítico es fundamental para guiar y mejorar la aplicación del ApS.

4. Evaluación con el grupo

- *Balance de los resultados del servicio*: equilibrar la valoración entre las fases de planificación y ejecución del servicio, y medir el impacto final del proyecto. Esta fase implica una estimación adecuada de los beneficios aportados.
- *Reflexión y balance final de los aprendizajes*: valorar críticamente la consecución de los objetivos educativos.
- *Proyección y perspectivas de futuro*: continuar, cambiar o pasar el testigo. En este punto se establece la pauta a seguir en próximas intervenciones.

5. Evaluación con el educador

- *Evaluación del grupo y de cada alumno, del trabajo en red con las entidades, de la experiencia como proyecto ApS y autoevaluación del educador:* el docente, junto con los colaboradores, si los hay, han de realizar una valoración global de todo el proyecto educativo.

Siguiendo esta propuesta, se entiende que existen tres momentos cruciales en todo programa de ApS: un *periodo inicial*, que implica la preparación del educador, el grupo de trabajo y el proyecto a desarrollar; una *etapa intermedia*, que comporta la implementación del servicio propiamente dicho, y una *fase final*, que abarca los procesos de reflexión y evaluación. Esta disposición global concuerda con lo expuesto por Jeavons (1995).

Una vez definidas las etapas y fases de implementación, se presentan diversas recomendaciones para aplicar el ApS. Con la intención de asegurar la eficacia y de unificar los efectos de su uso, Howard (1993) describe los siguientes principios orientadores para una buena práctica:

- La aplicación del ApS no debe comprometer el rigor académico.
- Los objetivos de aprendizaje deben estar claros y bien definidos.
- El alumnado debe ser protagonista de su aprendizaje dentro y fuera del aula.
- La prestación del servicio debe seleccionarse sobre la base de los objetivos establecidos.
- Debe maximizarse la perspectiva orientada hacia la responsabilidad social.
- El grado de incertidumbre que genera el ApS debe ser previsto con anterioridad.
- El aprendizaje académico debe evaluarse a través de mecanismos contrastados.
- El alumnado debe ser capaz de identificar los aprendizajes desarrollados.
- El ApS ha de promover la reflexión relativa a la labor del docente.

Por otra parte, y a fin de fomentar la implementación de propuestas de ApS exitosas, Eyler y Giles (1999) exponen cuatro aspectos básicos que se han de satisfacer:

- Desarrollo personal e interpersonal.
- Aplicación práctica del conocimiento adquirido en el aula.
- Perspectiva hacia la transformación social.
- Promoción del sentimiento de ciudadanía.

En una línea similar, Tapia (2010) destaca el consenso académico en cuanto a los tres criterios fundamentales para asegurar una buena calidad del ApS:

- *Duración:* indica que el tiempo invertido en la experiencia debe ser suficiente para producir un impacto óptimo en el alumnado. En líneas generales, este periodo debe situarse entre los seis meses y los dos años. No obstante, esta recomendación puede variar en función de las características individuales de cada propuesta.

- *Intensidad*: se refiere a la frecuencia y la cantidad de tiempo necesarias en cada intervención para aumentar el significado y los efectos provocados en la experiencia ApS. En este sentido, la investigación propone una duración mínima de 20 horas de trabajo en la modalidad de servicio directo, pero este todavía es un tema que precisa más estudios.
- *Definición*: por último, para garantizar un mínimo de calidad en la implementación del ApS, es necesario que los proyectos gocen de una planificación previa bien definida. De acuerdo con lo expuesto, nuestra recomendación es aplicar los proyectos de ApS a lo largo de todo el curso académico, anual o semestral, según sea el carácter de la asignatura, con una frecuencia de una o dos sesiones por semana, e involucrando al alumnado en los procesos de planificación y elaboración.

Asimismo, el *National Youth Leadership Council* (2008) establece ocho estándares básicos que se han de considerar en la práctica del ApS para el nivel K-12, si bien pueden resultarnos de utilidad en usos universitarios:

1. *Duración e intensidad*: el periodo mínimo para producir efectos notables se establece en un trimestre y se determina que a mayor duración, mayores efectos.
2. *Conexión con el currículum*: la práctica del ApS debe diseñarse de acuerdo con objetivos y aprendizajes curriculares.
3. *Creación de alianzas sociales*: la prestación del servicio debe establecer relaciones de reciprocidad con el entramado social, en colaboración con distintas asociaciones y organizaciones a fin de alcanzar un beneficio mutuo.
4. *Servicio útil, servicio significativo*: la implementación del ApS ha de satisfacer una necesidad social de forma significativa, adaptando sus propuestas en función de los intereses del alumnado y de los beneficiarios del servicio.
5. *Participación del estudiantado*: los alumnos tienen que ser protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, liderando la planificación, ejecución y evaluación de la experiencia. Para ello, se recomienda estimular la producción de ideas y la toma de decisiones de forma autónoma.
6. *Diversidad*: representa el elemento decisivo para identificar y comprender múltiples perspectivas sociales, al estimular el desarrollo de las habilidades interpersonales y la resolución de conflictos.
7. *Supervisión del progreso*: la aplicación del servicio debe supervisarse de forma continua, de modo que se corrijan posibles defectos de implementación.
8. *Reflexión*: supone uno de los elementos básicos del ApS, por lo que ha de estar presente en todas sus fases y conectar los conocimientos previos con los nuevos.

Por último, basándonos en el metaanálisis realizado por Celio, Durlak y Dymnicki (2011), se exponen cuatro recomendaciones prácticas para lograr que los programas de ApS sean eficaces. En primer lugar, las experiencias de ApS deben estar vinculadas al currículum, el programa y los objetivos académicos. Establecer metas claras para el

estudiantado y hacer conexiones explícitas entre el servicio y el aprendizaje se ha relacionado con un mayor compromiso y rendimiento académico, una mejora en las habilidades para resolver problemas y un mayor aprendizaje y satisfacción respecto al programa educativo. Del mismo modo, proporcionar oportunidades a los estudiantes para transferir o aplicar lo que han aprendido a múltiples contextos también se ha asociado a mejores resultados de aprendizaje.

La segunda recomendación anima a los educadores a dar voz al alumnado en la planificación, implementación y evaluación de las experiencias de ApS. Este hecho permite que obtengan un mayor beneficio en su comportamiento cívico y que desarrollen habilidades sociales. Por otra parte, la participación en el ApS ha sido un fuerte predictor de otros resultados positivos, como el desarrollo de la autoeficacia, la intensificación del vínculo con la escuela y la comunidad y la mejora del compromiso cívico en general.

La siguiente recomendación apunta a que el profesorado debe establecer alianzas comunitarias para solicitar sugerencias respecto a los elementos y objetivos del servicio que se ha de realizar. Una experiencia de ApS significativa fortalece los lazos comunitarios, genera relaciones beneficiosas, satisface necesidades sociales y beneficia por igual a los miembros de la comunidad y al estudiantado. Al mismo tiempo, los vínculos relacionales estrechos se asocian a la sostenibilidad del programa educativo a largo plazo.

La última recomendación hace hincapié en la importancia de los procesos de reflexión al vincular la acción del servicio con el aprendizaje. Fomentar la reflexión sobre la experiencia de los estudiantes aumenta la confianza en sí mismos y la participación en la escuela, promueve el comportamiento cívico y la responsabilidad social y potencia el cuidado de las relaciones personales.

Tras presentar las pautas y recomendaciones de diversos autores, muchas de ellas coincidentes y complementarias, exponemos a continuación los puntos clave analizados, a modo de conclusión:

- *Etapas*: inicial/preparación, intermedia/aplicación y final/reflexión.
- *Orientación*: interés académico, vinculación curricular y relación aula-servicio.
- *Especificaciones*: planificación, definición, previsión y supervisión.
- *Liderazgo*: participación activa del alumnado en todo momento.
- *Perspectiva*: sentimiento comunitario, conexión social y atención a la diversidad.
- *Premisas*: duración e intensidad óptimas para provocar un efecto significativo.
- *Consideración*: aplicación del proceso reflexivo de forma profunda y continua.

Como ya hemos indicado, estas indicaciones no suponen un recetario cerrado, sino, más bien, una hoja de ruta para guiar el uso de este método pedagógico. En cualquier caso, se aconseja ajustar estas pautas básicas a las características individuales de cada propuesta de ApS. En capítulos posteriores se presenta una adaptación de estas recomendaciones al proyecto INNOVA+3, que ejemplifica, en la práctica, la aplicación de estas recomendaciones.

Consideraciones finales

La información aportada en este capítulo en cuanto a las características del ApS como metodología activa y experiencial y a las diversas modalidades existentes ofrece una aproximación conceptual sobre este método pedagógico. Por otra parte, las recomendaciones de aplicación presentadas aportan herramientas y pautas de implementación para aplicar esta metodología de forma satisfactoria.

La intención de este primer capítulo es servir como marco conceptual que facilite la lectura de los siguientes capítulos con el máximo aprovechamiento. La aplicación de ApS realizada en el proyecto INNOVA+3 sirve como base para desgranar a lo largo de esta obra aspectos fundamentales del uso de esta metodología. Desde la complementación de lo teórico y lo práctico, se abunda en las diversas posibilidades y alternativas que el ApS ofrece en el ámbito universitario y en su relación con otros métodos pedagógicos activos. También se reflexiona acerca de las bases filosófico-pedagógicas sobre las que se sustenta esta metodología, cuestión importante si hablamos de justificar teóricamente su uso.

Como se ha comentado a lo largo de este capítulo, el uso y la investigación sobre ApS en nuestro contexto constituye un fenómeno reciente. Examinar el estado actual de su uso en las universidades españolas, desde el punto de vista de la pedagogía y de la investigación, y como expresión concreta del ejercicio de la responsabilidad social universitaria, es necesario para mejorar su aplicación. Es desde esta perspectiva que el INNOVA+3 representa una magnífica oportunidad para aportar reflexiones y análisis que contribuyan a mejorar en la docencia universitaria.

Referencias bibliográficas

- Capella, C. (2016). *Promoción del Emprendimiento Social y los Aprendizajes Académicos en Educación Física a través del Aprendizaje-Servicio* (tesis doctoral). Castellón: Universitat Jaume I.
- Capella, C.; Gil, J.; Martí, M. (2014). «La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física». *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116(2): 33-43.
- Celio, C.; Durlak, J.; Dymnicki, A. (2011). «A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students». *Journal of Experiential Education*, 2(34): 164-181.
- Eyler, J.; Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Fernández, Y.; Martínez, M. J. (2016). «Cuando sentimiento y acción confluyen en la práctica educativa. Alianzas entre EpD y ApS para una ciudadanía global». *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 2: 111-138.
- Gil, J. (2012). *El Aprendizaje-Servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la Educación Física* (tesis doctoral). Castellón: Universitat Jaume I. Disponible en: <<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/74758/jgilgomez.pdf?sequence=2>>
- Gil-Gómez, J.; Moliner-García, O.; Chiva-Bartoll, Ò.; García, R. (2016). «A service-learning experience in future teachers: development of the social and civic competence». *Revista Complutense de Educación*, 1(27): 53-73.
- Howard, J. (ed.). (1993). *Praxis I: A Faculty Casebook on Community Service Learning*. Ann Arbor, MI: University of Michigan. Office of Community Service Learning Press.
- Jeavons, T. (1995). «Service-Learning and Liberal Learning: A Marriage of Convenience». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(2): 134-140.
- Martínez, M. (2015). «Educación y Ciudadanía Activa». *Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Disponible en: <<http://www.oei.es/valores2/mmartinez.htm>>.

- National Youth Leadership Council. (2008). *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. Saint Paul, MN: National Youth Leadership Council.
- Puig, J.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia y Octaedro.
- Tapia, M. (2010). «Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias». En: Martínez, M. (ed.). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades* (págs. 27-56). Barcelona: Octaedro.
- Zorrilla, L. (2017). *Diseño y aplicación del programa socioemocional Siente Jugando en alumnado de Educación Primaria mediante metodología Aprendizaje-Servicio* (tesis doctoral). Castellón: Universitat Jaume I.

2. El aprendizaje-servicio: estrategias, procedimientos y acciones metodológicas

Manuel Martí-Puig
Raquel Corbatón-Martínez
Andreu Serret-Segura

Introducción

Partiendo de las directrices de las distintas instancias internacionales que guían los procesos educativos universitarios, es patente la necesidad de actualizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la universidad, avanzando hacia una concepción más abierta de los procesos (Álvarez, Martínez, González, Buenestado, 2017; Butin, 2006; De Miguel, 2006; Santos Rego, Sotelino, Lorenzo, 2015; Zayas, 2015). Esta noción, que se ha venido en llamar *aprendizaje competencial*, ha impregnado también las leyes educativas que regulan otros niveles académicos. Si bien esta idea se está aplicando en todos los estudios universitarios, es cierto que merece una mención especial en la formación de los futuros docentes, dado que deberán adquirir capacidades que permitan su transmisión en su futuro desempeño profesional. Este hecho confiere especial importancia a los usos metodológicos que se llevan a cabo en las facultades de Educación, lo cual convierte este campo en el objeto de muchas investigaciones. En este sentido, el proyecto INNOVA+3, explicado de manera más detallada en el capítulo 10 del libro, intenta dar respuesta a los requerimientos formativos actuales, innovando e investigando sobre la cuestión clave de cómo enseñar en los estudios de formación inicial de profesorado.

En el mundo educativo, a menudo se dice que los objetivos se alcanzan, los contenidos se aprenden y las competencias se desarrollan. Pero es bueno preguntarse cómo tienen lugar estos procesos. Así pues, la respuesta siempre tiende a ser la misma: gracias a la metodología. De este modo, si pretendemos conseguir unos aprendizajes competenciales y significativos y, por tanto, transferibles y duraderos, no es desacertado pensar que esto será gracias a incorporar nuevos enfoques metodológicos.

Etimológicamente, la palabra *metodología* viene del griego. Está formada por *methodos* ('método') y *logia* ('ciencia' o 'estudio de'). Así, *metodología* significa «ciencia que estudia los distintos métodos» (Chiva-Bartoll y Martí-Puig, 2016). Desde el punto de vista pedagógico, autores como De Miguel (2006) la definen como el conjunto de oportunidades y condiciones que se ofrecen a los estudiantes, organizados de manera

sistemática e intencional, que, aunque no promueven directamente el aprendizaje, aumentan la probabilidad de que este ocurra.

A lo largo del presente capítulo se pretende reflexionar sobre una definición práctica y utilitaria de *metodología*, que ha sido el fundamento organizativo de la innovación realizada en el proyecto INNOVA+3 y que puede aportar información valiosa para docentes universitarios en ejercicio. Partiendo de ella, se ubicará el aprendizaje-servicio dentro de esta definición y se presentará como un elemento aglutinador de otras estrategias metodológicas, delimitando claramente estos conceptos. Todo ello desde la perspectiva eminentemente práctica que deriva de su uso en el proyecto.

El aprendizaje-servicio como paradigma metodológico complementario a diferentes estrategias metodológicas

Uno de los pilares básicos en los que se ha sustentado el proyecto INNOVA+3 ha sido la metodología. Se ha aplicado el ApS, que, además de en el presente capítulo, acaba de ser conceptualizado desde diferentes enfoques en el capítulo 1 y se ha visto complementado por una serie de estrategias metodológicas que son necesarias para su implementación práctica. Y es que cabe señalar que el ApS es más una filosofía educativa que una estrategia en la práctica (Hartley, Harkavy y Benson, 2005). Para aclarar esta idea, partiremos del concepto de *metodología*, dentro del cual ubicaremos el ApS, para llegar a las estrategias metodológicas concretas.

Pese a que son muchas las definiciones de *metodología*, parece haber cierto consenso respecto a los parámetros que la configuran. De esta manera, se tiende a coincidir cuando se afirma que las distintas estrategias metodológicas, los procedimientos y las acciones que un docente lleva a cabo en su práctica determinarán su identidad metodológica. La propia administración educativa ha tomado esta línea definitoria para referirse a la metodología, lo cual se ha reflejado claramente en las leyes educativas que han de guiar a los futuros docentes, como, por ejemplo, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el cual se establece el currículo básico de Educación Primaria, o el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el cual se establece el currículo básico de ESO y Bachillerato. En sus respectivos artículos segundos se establece la definición de *metodología* basada en la acción del profesorado para conjugar de manera consciente, reflexiva y planificada las estrategias metodológicas, los procedimientos y las acciones para conseguir aprendizajes en el alumnado a fin de que alcancen los objetivos planteados.

En consecuencia, una formación inicial docente adecuada supone generar situaciones en las que pongan en práctica estos elementos en situaciones reales para ir determinando su identidad metodológica. Precisamente, este ha sido uno de los principios inspiradores del proyecto INNOVA+3. Su planteamiento a través del ApS como elemento metodológico formativo propicia aprendizajes prácticos que, adecuadamente reflexionados, el estudiantado puede incorporar a su estructura interna. Para entender

bien su alcance, conviene profundizar en esta definición de *metodología* desgranando sus tres elementos configuradores:

- Estrategias metodológicas
- Procedimientos
- Acciones

Estrategias metodológicas

Haciendo referencia a las *estrategias*, podemos decir que se entienden como el conjunto de pautas concretas de actuación para llevar a cabo una determinada forma de enseñar. A continuación se describen someramente algunas de ellas, siempre con la pauta de que sitúen al alumnado como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, decisión que otorga al docente un papel de guía y motivador del aprendizaje. En el caso del INNOVA+3, el ApS es la metodología base del proyecto, al tiempo que se emplean diversas estrategias metodológicas que permiten llevarlo a la práctica. Entre ellas, destacamos las que siguen.

Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo se ha extendido por los centros educativos de gran parte del mundo y existen numerosos estudios que avalan su eficacia (Moruno, Sánchez y Zariquiey, 2011). Es una estrategia metodológica de corte constructivista y colaborativa. Pese a contar con cierta flexibilidad, se aconseja formar grupos de cuatro o cinco personas a la hora de llevarla a cabo. Se basa en la interacción social entre iguales y el establecimiento de un clima que favorezca múltiples aprendizajes. El alumnado trabaja de forma conjunta y coordinada para resolver tareas académicas al mismo tiempo que se profundiza en su propio aprendizaje. Esta estrategia metodológica potencia la autonomía del alumnado y se convierte en un gran recurso a la hora de trabajar y mejorar sus habilidades sociales (Krol, Slegers, Veenman y Voeten, 2009).

Al mismo tiempo, se generan situaciones de interdependencia positiva, la cual, según Pujolàs (2008), gira en torno a las finalidades, los roles, las tareas y la identidad del grupo. De esta manera, las finalidades tienen que ver con el hecho de enseñarles a organizarse como equipo para conseguir unas metas concretas, lo que supone el establecimiento de roles y la distribución de tareas de forma concreta. De este modo, a medida que trabajan juntos se van conociendo más y los lazos se hacen más fuertes. En otras palabras, la identidad como grupo se ve potenciada. Todos estos factores generan en los miembros del grupo cooperativo una responsabilidad compartida, esto es, juntos se comprometen en la consecución de un mismo fin.

Existen diferentes técnicas específicas dentro de esta estrategia metodológica. Entre ellas destacan el puzle de Aronson, el juego-concurso de DeVries o el Phillips 66. Por ejemplo, en el caso de la técnica de juego-concurso de DeVries, el alumnado se prepara y participa en un torneo basado en los conocimientos que deben adquirir (Martí y

Andreu, 2014). El alumnado se organiza en grupos heterogéneos y crea preguntas de tipo test (con 5 opciones de respuesta) referentes a los contenidos propuestos por el docente y con 3 niveles de dificultad: fáciles, medias y difíciles. Después, las proponen al resto de la clase y se escogen entre todas las preguntas que van a incluirse en el concurso. En la siguiente fase el alumnado se prepara las preguntas elegidas preguntándose y ayudándose entre los miembros del grupo. Y, en la última fase, se realiza el concurso por grupos, que servirá para evaluar al alumnado y sus conocimientos sobre los contenidos trabajados.

Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos se fundamenta en los principios de la teoría constructivista y en un enfoque globalizador del conocimiento en donde los contenidos de las diferentes áreas curriculares no actúan como elementos aislados (Zabala, 1999). Según Bottons y Webb (1998). De este modo, los estudiantes consolidan mejor los conocimientos y utilizan sus habilidades mentales, en lugar de memorizar conceptos de manera inconexa. Se parte del interés y la curiosidad del alumnado para luego relacionarlos con los contenidos y objetivos curriculares. Se basa en la investigación-acción y la planificación gira alrededor de tres ejes: acercamiento, solución y conclusiones.

Esta estrategia metodológica concluye con la creación de un producto final que compile todos los aprendizajes y que sea el resultado tangible del aprendizaje. Esta última parte es una clara muestra del aprendizaje competencial que se pretende lograr. El alumnado es capaz de transferir o llevar a la práctica unos aprendizajes plasmándolos en un producto final que dota de significatividad y funcionalidad al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Flipped classroom

Esta estrategia metodológica invierte los métodos tradicionales de la enseñanza (Bergmann y Sams, 2012). El aprendizaje de contenidos teóricos se lleva a cabo fuera del aula a través de vídeos u otros materiales audiovisuales, y la resolución o aplicación de los contenidos aprendidos se realiza en clase. Esto permite la adecuación a todos los niveles de aprendizaje del grupo-clase, ya que el alumnado puede visualizar tantas veces como desee el material teórico hasta que consiga su completa comprensión.

De esta manera, las sesiones del aula pueden dedicarse a resolver las dudas que vayan surgiendo alrededor de los conceptos teóricos o durante la realización de las actividades. La interacción entre profesor-alumnos aumenta y estos últimos tienen la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, al convertirse en protagonistas. El docente tiene más tiempo en el aula para trabajar con cada estudiante y ofrecer una atención más individualizada a sus demandas (Pallarès-Piquer y Chiva-Bartoll, 2017).

Historias de vida

Las historias de vida, entendidas como método pedagógico, constituyen una estrategia metodológica que nos permite un acercamiento a la realidad. Es el relato que la persona hace de su propia vida (Hernández, 2009) y sus reflexiones sobre sus propias experiencias, lo que nos posibilita conocer aspectos sociales, históricos y personales de forma más profunda.

Por otro lado, se favorece una relación entre escuela y sociedad que permite conectar los conocimientos teóricos con la realidad. Paralelamente, la relación entre pasado y presente ayuda al alumnado a aprender, a interpretar la realidad y a extraer nuevos aprendizajes a partir de ella. Además, se conecta con la experiencia vivida y con la identidad emocional, por lo que va más allá de los conocimientos meramente teóricos. Esta apertura hacia las emociones y los sentimientos enriquece el aprendizaje y hace que se impregne de mayor significatividad.

Por último, cabe señalar que el alumnado adopta un papel de coinvestigador, cosa que desencadena una reciprocidad entre individuo, cultura y momento.

Objetivos compartidos en la aplicación de las diferentes estrategias metodológicas implicadas

Una vez analizadas las distintas estrategias metodológicas, podemos extraer una serie de objetivos comunes compartidos, que son:

- Conseguir un nivel de desarrollo personal y ciudadano del alumnado que le permita desarrollarse y relacionarse en la sociedad.
- Estimular la interacción entre todo el alumnado.
- Promover la realización conjunta de actividades de aprendizaje.
- Generar situaciones de construcción de conocimientos compartidos.
- Garantizar la aceptación de todo el alumnado por igual.
- Desarrollar contenidos, valores y competencias a través de una experiencia práctica aplicada en un entorno real.
- Modificar el espacio docente tradicional, haciéndolo extensible a otros ámbitos y contextos.
- Aprender por competencias.
- Formar alumnado competente y autónomo.
- Partir del interés del alumnado.
- Compatibilizar teoría y práctica.
- Conectar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la realidad del entorno próximo.
- Fomentar la autonomía, la motivación y la autorregulación del aprendizaje.
- Potenciar la participación del alumnado.

Procedimientos

Los procedimientos hacen referencia a la gestión del aula. Consisten en la organización y gestión de espacios, tiempos, agrupamientos, recursos, etc. El uso de estrategias metodológicas de carácter activo y experiencial requiere de una nueva manera de gestionar el aula, que incluso va un paso más allá, al contemplar la posibilidad de abrir el proceso de enseñanza-aprendizaje a otros espacios. Paralelamente, este tipo de estrategias metodológicas también exige una forma de agrupar al alumnado alternativa a la tradicional que, aunque bajo la tutela del docente, se caracterizará por la diversidad en cuanto a cantidad y forma. De forma general, se apostará por la realización de agrupaciones heterogéneas dentro de las cuales se combinará sexo, nivel curricular y ritmos de aprendizaje.

El uso del ApS en el INNOVA+3 entronca directamente con la idea de llevar a la práctica este tipo de procedimientos descritos, ya que este se realiza en Centros de Formación de Personas Adultas (CFPA), atendiendo necesidades educativas y sociales de grupos de personas adultas mayores, a la vez que se requiere por parte del estudiantado universitario un análisis de una realidad educativa y una intervención en esta para mejorarla. Plantearse estas cuestiones desde el análisis inicial, encontrar alternativas, ponerlas en práctica y evaluarlas es la mejor forma de aprender cómo gestionar una clase. Si además existe un ingrediente social, todo adquiere un mayor sentido.

En referencia a los recursos, destacamos que se pueden clasificar en tres grandes grupos:

- *Materiales*: se han visto plasmados a largo del proyecto INNOVA+3 en forma de recursos TIC y recursos pedagógicos. Los primeros han ayudado a tejer un sistema de información y comunicación entre los participantes, los beneficiarios y los impulsores del proyecto, mientras que los segundos han servido como base y fuente de enseñanza-aprendizaje de la mayor parte de las acciones educativas llevadas a cabo.
- *Humanos*: en el caso del INNOVA+3 se han convertido en la máxima expresión de la esencia del proyecto. La interacción personal y el intercambio de opiniones conllevan de manera intrínseca una fuente de aprendizaje y enriquecimiento personal, académico y profesional. Sin duda, el intercambio de conocimientos y el aprendizaje entre alumnado de CFPA y alumnado universitario es una clara muestra de la eficacia educativa que se pretende conseguir con esta nueva perspectiva metodológica.
- *Los del entorno*: la construcción de un buen docente supone conocer las posibilidades que ofrece el entorno sociocultural para enriquecer el proceso. En este sentido, el proyecto INNOVA+3 ha utilizado recursos materiales, culturales e instalaciones de los centros de CFPA y de los municipios en los que se ubican para que las intervenciones del alumnado universitario se desarrollaran en un contexto práctico y real.

Dicho esto, conviene destacar que una adecuada gestión de los procedimientos lleva asociada la necesidad de establecer ciertas decisiones de funcionamiento. Es básico, por tanto, instaurar una serie de normas, poner en marcha un conjunto de mecanismos para hacerlas cumplir y establecer unas consecuencias claras y consensuadas en caso de incumplimiento. A este respecto, es importante realizar sesiones previas en las que se conciencie y se prepare a los participantes.

Entendemos que este tipo de aprendizajes únicamente es posible mediante la incorporación a la docencia de metodologías activas y experienciales.

Acciones

En cuanto al tercer parámetro que constituye una metodología, las acciones, se ven representadas a través de las actividades concretas de enseñanza-aprendizaje y las distintas combinaciones que estas nos ofrecen. Así, el uso de estrategias de carácter activo y experiencial nos conduce a la puesta en práctica de una gran variedad de ellas, las cuales abarcan desde la realización de exposiciones y debates hasta trabajos de investigación.

Por consiguiente, aprender a ser docente supone crear la propia forma de responder a la pregunta: ¿cómo enseñar? Y la contestación no es sencilla. Las personas dedicadas a preparar a docentes deben tener presente la complejidad de esta tarea, así como entender que solamente con explicaciones teóricas en clases magistrales no se avanzará significativamente. Surge como imperativo incorporar metodologías abiertas que ofrezcan estímulos diferentes.

Como se puede deducir a partir de nuestra exposición, combinar definiciones teóricas con la ejemplificación concreta del INNOVA+3 defiende que el ApS sea una extraordinaria herramienta excepcional que aporta una conexión con la realidad y un toque social que complementa la formación técnica y personal.

Elementos pedagógicos para una nueva educación

Analizados y delimitados los conceptos asociados a la metodología y sus componentes a través de su uso en el INNOVA+3, podemos decir que aparecen una serie de características o elementos que se dan en planteamientos metodológicos abiertos. Conviene reseñarlos, a efectos de poder justificar pedagógicamente su uso en la docencia universitaria.

La primera característica es la *flexibilidad*. Es decir, el hecho de tratarse de planteamientos metodológicos activos y participativos implica alejarse de situaciones estrictamente marcadas y pautadas. Se apuesta por partir de la propia experiencia de los discentes, lo cual posibilita generar situaciones cercanas y tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado.

Un segundo elemento son las *habilidades cooperativas*. Gracias a la implicación de todos los agentes, se produce el aprendizaje de los participantes. La puesta en práctica de estas metodologías, en donde el estudiantado se organiza en grupos de trabajo

cooperativo, favorece el aprendizaje de todos sus miembros. No se entiende que cada sujeto aprenda por separado o sin la ayuda del resto de los compañeros.

El tercer elemento que aparece en todas las metodologías analizadas es la *igualdad de oportunidades*. El trabajo a través de grupos heterogéneos y el acercamiento a la realidad son sus elementos definitorios. La educación nunca puede desligarse de la sociedad, y esta es, por definición, diversa. El trabajo de los agentes educativos es dar respuesta a todas y cada una de las realidades que se conjugan en una misma aula.

La esencia común en planteamientos abiertos es situar al *alumnado como protagonista*. Esta cuarta característica convierte al estudiante en el sujeto activo del proceso de enseñanza-aprendizaje y a los educadores en guías de dicho viaje. Supone el rasgo principal de este tipo de metodologías y en él reside el éxito de las experiencias. Todo ello comporta la necesidad de una retroalimentación constante que ayude a dirigir el proceso basándose en las necesidades reales del estudiantado.

El quinto elemento es la *atención a la diversidad*. Como se ha dicho anteriormente, el uso de este tipo de estrategias metodológicas sitúa al alumnado como protagonista de su aprendizaje. Este hecho nos traslada a uno de los principios básicos de atención a la diversidad especificados en las leyes educativas actuales: la individualización de la enseñanza. Partimos de la idea de que los alumnos son diversos y de que es necesaria una actuación educativa distinta que varíe en función de estos, es decir, se ha de actuar con equidad. En este sentido, el amplio abanico de estrategias, procedimientos y acciones descritos allana el camino hacia esa atención individualizada. De hecho, la variedad metodológica posibilita una mejor atención a las necesidades del alumnado.

En sexto lugar, uno de los cambios principales que demanda el uso de metodologías activas y participativas se refiere al carácter de la *evaluación*. En todas ellas los métodos y momentos de evaluación deben estar en consonancia con la implementación metodológica, y no puede confundirse con la calificación. No tienen nada que ver. La evaluación cobra fuerza como un elemento básico de mejora. La complejidad de las metodologías activas y experienciales hace que la evaluación deba ser, asimismo, compleja: utilizar métodos variados, instrumentos diferentes, rúbricas de observación, autoevaluación, reflexiones, diarios, grupos de discusión... Cada uno de estos instrumentos se debe escoger adecuándose a la realidad del alumnado, a los contenidos trabajados y al grupo-clase.

Por último, otro de los elementos que varían es la *relación que se establece entre la universidad y la sociedad*. A través del uso de estas metodologías se realiza un aprendizaje significativo partiendo de situaciones cercanas y reales del estudiantado. Ello promueve la motivación y la participación de todos los agentes implicados, y se produce un evidente retorno a la sociedad.

Conclusiones

Son múltiples los elementos pedagógicos que comparten las distintas estrategias metodológicas de carácter activo, participativo y globalizador y que, por tanto, justifican

su aplicación. Somos conscientes de las posibles limitaciones con las que cuentan y de las barreras que será necesario traspasar para conseguir su implantación. Puede surgir desconfianza ante la pérdida del control del aula, incertidumbre por el uso de nuevas estrategias de programación, así como la necesidad de introducir nuevos materiales educativos como alternativa o que complementen a los manuales tradicionalmente utilizados. Se puede tender a pensar que las metodologías tradicionales ofrecen una mayor sensación de objetividad a la hora de plasmar unos resultados, ya que cuentan con un alto grado de estandarización. Con todo, recordemos el principio de individualización de la enseñanza, indispensable para conseguir la equidad entre el alumnado y la igualdad de oportunidades. Posiblemente no haya nada más alejado de este principio que la propia estandarización de la educación.

A pesar de las limitaciones manifestadas, consideramos que queda claro que estas estrategias son adecuadas para lograr un cambio metodológico que la educación del siglo XXI demanda para dar respuesta a la realidad educativa. Esta se manifiesta en la existencia de distintitos estilos de aprendizaje del alumnado que, como veremos en el siguiente capítulo, pueden ser activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos (Kolb, 1984). Todo esto implica un cambio en la formación inicial de los futuros docentes acorde con las demandas de la educación actual a fin de poder ofrecer procesos de enseñanza-aprendizaje ricos.

Por último, hemos de destacar que la metodología del ApS, con la cual se ha desarrollado el proyecto INNOVA+3, se convierte en un marco ideal para este fin.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. L.; Martínez, M. J.; González, H.; Buenestado, M. (2017). «El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas». *Revista Española de Pedagogía*, 267(75): 199-217.
- Bergmann, J.; Sams, A. (2012). *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bottoms, G.; Webb, L. D. (1998). *Connecting the curriculum to «real life». Breaking Ranks: Making it happen*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Butin, D. W. (2006). «The limits of Service-Learning in Higher Education». *The Review of Higher Education*, 4(29): 473-498.
- Chiva-Bartoll, Ò.; Martí-Puig, M. (2016). *Métodos pedagógicos activos y globalizadores. Conceptualización y propuestas de aplicación*. Barcelona: Graó.
- De Miguel, M. (2006) (dir.). *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Proyecto Ea2005-0118*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Hartley, M.; Harkavy, I.; Benson, L. (2005). «Putting Down Roots in the Groves of Academe: The Challenges of Institutionalizing Service-Learning, Service-Learning». En: Butin, D. (ed.). *Higher Education: Critical Issues and Directions* (págs. 205-222). Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.
- Hernández Moreno, K. (2009): *El método de las historias de vida: alcances y potencialidades*. Las Tunas: Universidad de las Tunas.
- Kolb, A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning Development*. Nueva Jersey, NJ: Prentice Hall PTR, Englewood Cliffs.
- Krol, K.; Slegers, P.; Veenman, S.; Voeten, M. (2008). «Creating cooperative classrooms: Effects of a two-year staff development program». *Educational Studies*, 4(34): 343-360.
- Martí, M.; Andreu, E. (2014). «El caso del juego concurso de DeVries. Metodología activa y participativa». *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, 78(2): 43-48.

- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moruno, P.; Sánchez, M.; Zariquiey, F. (2011). *La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Fundación SM.
- Pallarès, M.; Chiva, Ò. (2017). *La pedagogía de la presencia. Tecnologías digitales y aprendizaje-servicio*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Pujolàs, P. (2008). «El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido». *Aula de Innovación Educativa*, 170: 37-41.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 1 de marzo de 2014, núm. 52: 19349-19420.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 3 de enero de 2015, núm. 3: 169-546.
- Santos Rego, M. A.; Sotelino, A.; Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención de la realidad*. Barcelona: Graó.
- Zayas, B. (2015). *La formación cívica del alumnado universitario: análisis de sus percepciones acerca del aprendizaje-servicio (ApS) como herramienta de participación ciudadana* (tesis doctoral). Valencia: Universitat de València.

3. ¿De dónde viene y a dónde va el aprendizaje-servicio?

**Òscar Chiva-Bartoll
Wenceslao García-Puchades
Marc Pallarès-Piquer**

La necesidad de conocer el destino para decidir el trayecto

El aprendizaje-servicio ha emergido en los últimos tiempos como un método pedagógico viable y ampliamente utilizado en la universidad (Álvarez, Martínez-Usarralde, González, Buenestado, 2017; Butin, 2006; Hartley, Harkavy y Benson, 2005; Kenworthy-U'Ren, 2008). Este rápido crecimiento ha sido posible gracias al trabajo y la determinación de docentes e investigadores comprometidos con un movimiento comunitario que, en general, se nutre y está próximo a prácticas de educación activa y experiencial y de investigación-acción participativa (Butin, 2006).

Aunque la investigación sobre el ApS está siendo prolífica (Conway, Amel y Gerwien, 2009; Warren, 2013), gran parte de las publicaciones se centran en miradas técnicas basadas en mejorar las aplicaciones, pero carecen (en muchos casos) de análisis normativos que realmente reflexionen y ayuden a construir un marco conceptual sobre los objetivos de fondo. Por ello, resulta fácil incurrir inconscientemente en la reproducción de patrones educativos técnicos y hegemónicos, enfoques etnocéntricos, tratamientos muy simplificados y despolitizados, servicios paternalistas, etc. (Andreotti, 2012; Furco, 2011). Una visión acrítica como esta, sin duda, podría acarrear consecuencias contrarias a los objetivos de partida. No en vano, Butin (2011) y Furco (2011) advierten que los esfuerzos iniciales para legitimar y expandir las bondades del ApS han quedado huérfanos de los necesarios procesos de análisis y evaluación crítica.

Para evitar derivas no deseadas en la intervención e investigación del ApS universitario, convendría profundizar en el análisis de los elementos esenciales que lo constituyen. Sin este ejercicio será difícil alinear el ApS con los intereses pedagógicos y sociales que lo dotan de sentido y razón de ser. Además, la situación se complica cuando la teoría que lo sustenta no es una e indiscutible, sino que existen diversidad de opciones posibles para explicarlo y describirlo. En este caso, como afirman Santos-Rego, Sotelino y Moledo (2015), detrás de este método pedagógico hay más que aprendizaje y más que servicio: hay también una filosofía de la educación, es decir, un conjunto de elementos socioeducativos que facilitan presupuestos antropológicos y que describen condiciones de posibilidad acerca de la realidad experimental educativa en su conjunto.

Es necesario, pues, revisar los principales fundamentos teóricos del ApS y analizar críticamente sus eventuales consecuencias y posibilidades de acción, tratando de proponer vías de aplicación que garanticen su potencial educativo eminentemente transformador (tanto desde un punto de vista social como personal). Así, asumiendo la necesidad de contar con una visión crítica que guíe su expansión e investigación en el sistema universitario, este capítulo se plantea el objetivo de analizar los principales aspectos problemáticos con los que, desde una visión filosófico-pedagógica, puede encontrarse el ApS.

Punto de partida: el aprendizaje experiencial de John Dewey

El ApS encuentra sustento teórico en varios paradigmas educativos, entre los que subyace, como base incuestionable, el aprendizaje experiencial promulgado por el filósofo pragmatista y pedagogo norteamericano John Dewey. Entre sus principales obras destacan *Democracy and Education* (1916), *How We Think* (1933) y *Experience and Education* (1938). Considerado el padre de la educación experiencial, Dewey trató de entender cómo determinadas experiencias pueden llegar a ser educativas. La premisa de su modelo parte de que el aprendizaje se produce en situaciones que conectan al alumnado con su contexto cultural y social. Asimismo, además de poner el acento en las actividades sociales del alumnado, Dewey impulsa una (re)evolución educativa en la cual el educando pasa a ser el centro del proceso.

En la base de la pedagogía experiencial de Dewey hallamos un modelo educativo enfocado a la acción, conocido como «aprender haciendo» (*learning by doing*). Dewey propugnaba un intento de establecer un método educativo capaz de conectar, sin solución de continuidad, la moral y la ciencia. En esta misma línea, cabe decir que para él las humanidades y las ciencias no son dos mundos separados, sino dos facetas que se han distanciado como consecuencia de la evolución del conocimiento. Los dualismos del estilo moral-ciencia, pensamiento-acción o teoría-práctica no encajan en la concepción deweyniana de *aprendizaje*. Por tanto, los métodos experienciales deben acometer una concepción que trascienda este tipo de concepciones duales y que ofrezca posibilidades de organización y aplicación que den cabida a las distintas dimensiones de la realidad.

De acuerdo con su modelo, sin experiencia no es posible generar aprendizaje en un sentido amplio, dado que este necesita las condiciones de conciencia e intencionalidad que únicamente se alcanzan a través de la acción. La experiencia genera consecuencias que, tras un profundo ejercicio de reflexión, otorgan sentido al aprendizaje. Es decir, el aprendizaje implica necesariamente una praxis educativa instalada en situaciones reales, que son las que en última instancia, y asistidas por procesos reflexivos, pueden dotar de significatividad y autenticidad a los aprendizajes producidos.

En esta línea, enmarcado entre los métodos pedagógicos experienciales, el ApS permite un afrontamiento real del presente, de aquello que, como diría Gumbrecht (2009), tenemos delante de nosotros y tornamos visible en el mundo. Con su aplicación se promueve una estrecha relación entre el docente, el alumnado y la propia acción

educativa, a fin de promover una nueva comprensión de la realidad a través de la generación de espacios de experiencia y reflexión, e incluso de encuentro de posicionamientos y situaciones de intercambio de pareceres (Pallarès-Piquer y Chiva-Bartoll, 2017). De este modo, el proceso educativo se articula según un constante ajuste cognitivo entre el alumnado y el entorno social. Con esta premisa, un presupuesto básico de su planteamiento filosófico-pedagógico sería la necesaria participación del alumnado en los procesos y actividades comunitarios, de manera que se apropiara del sentido y del propósito esencial de cada actuación. Al fin y al cabo, uno de los logros del ApS es su capacidad para establecer principios de educación y de intervención pedagógica.

Mantenemos el rumbo: el modelo de aprendizaje de David Kolb

Basado en el trabajo de John Dewey, Jean Piaget y Kurt Lewin, el modelo de aprendizaje experiencial promulgado por David Kolb (1984) en *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* también es considerado como uno de los pilares fundamentales del ApS (Jacoby, 2015). Dicho modelo plantea la conformación de los nuevos aprendizajes a partir de las siguientes cuatro fases:

1. *Experiencia concreta*: esta fase implica contactar e interactuar con aquello que se aprende (acción). Para ello, deben proponerse muchas experiencias distintas, posibilidades constantes de intervención, resolución de problemas, afrontamiento de retos, desafíos y dificultades, etc.
2. *Reflexión y crítica sobre el conocimiento*: radica en mantener cierta distancia con los acontecimientos (reflexión), facilitar tiempo para la observación y la reflexión (pensar antes de actuar), intercambiar y discutir pareceres, revisar y contrastar lo aprendido, etc.
3. *Conceptualización abstracta*: requiere una implicación cognitiva a través del conocimiento teórico (teorización). En esta fase es necesario que el alumnado se sienta intelectualmente interpelado, que entienda la finalidad y la lógica de las situaciones planteadas, de modo que se le permita comprender la realidad sometida a estudio de forma completa.
4. *Experimentación activa*: comporta realizar trabajos de aplicación del conocimiento (pragmatismo) y comprobar la validez del aprendizaje sobre contextos distintos.

Estas cuatro fases constituyen partes de un ciclo, por lo que el alumnado debe atravesarlas todas, de tal manera que el aprendizaje óptimo no puede ni debe renunciar a ninguna de ellas. Sin embargo, este hecho no es óbice para que el alumnado pueda entrar en cualquier punto. No obstante, los programas de ApS (así como otros métodos experienciales) suelen diseñarse con la idea de empezar por la fase de experiencia concreta y, a partir de ella, realizar un intenso proceso de reflexión centrado en interiorizar, entender y contrastar lo experimentado. Posteriormente, el APS requiere

conceptualizar y teorizar sobre lo aprendido para, finalmente, estar en disposición de aplicarlo en contextos distintos.

Además, Kolb describe cuatro estilos de aprendizaje relacionados con las distintas fases del aprendizaje experiencial:

- *Convergente*: el aprendizaje convergente implica fortaleza en la aplicación práctica de ideas aprovechando el razonamiento hipotético-deductivo. En consecuencia, las fases en las que este estilo es prominente en el ApS son la conceptualización abstracta y la experimentación activa. El alumnado que se apoya en este estilo prefiere tratar con cosas antes que con personas.
- *Acomodador*: se relaciona con la experimentación activa y con la experiencia concreta. Su fortaleza radica en la resolución intuitiva de problemas, con un apoyo más basado en trabajar e interactuar con la gente que en las habilidades racionales o de carácter analítico.
- *Divergente*: este estilo también se muestra proclive a la interacción personal, aunque en este caso su punto fuerte recae en las habilidades creativas, en la capacidad de afrontar las situaciones de aprendizaje desde diferentes y variadas perspectivas. Las fases que permiten aflorar prioritariamente a este estilo son la experiencia concreta y la observación reflexiva.
- *Asimilador*: se basa en crear modelos teóricos a través del razonamiento inductivo. El alumnado que se identifica con este estilo suele interesarse más por los conceptos abstractos que por la interacción o la aplicación práctica de las teorías, y se siente cómodo en las fases de observación reflexiva y conceptualización abstracta del ApS (Jacoby, 2015).

En definitiva, entender esta teoría permite a los responsables de los proyectos de ApS, así como a los propios participantes, elegir y diseñar escenarios de aprendizaje ajustados a sus características.

¿Cruce de caminos? Entre el enfoque asistencial y el crítico

A pesar de una incuestionable base experiencial, dependiendo del enfoque y de las aspiraciones pedagógicas de fondo, existen diferentes matices, concepciones y formas de entender el ApS que conviene tener presentes. El primer autor del que tenemos constancia que propuso una clasificación de tipos de ApS es Morton (1995), quien, en función de las metas u objetivos de cada aplicación, esgrimía las siguientes opciones: 1) ApS basado en la caridad, entendido como aquel en el que el proveedor del servicio tiene todo el control sobre las decisiones; 2) ApS basado en el proyecto, con el foco puesto en la resolución de una problemática concreta, y 3) ApS basado en el cambio social, centrado en combatir la raíz del problema o injusticia. Posteriormente, Mitchell (2008) establecería una clasificación dicotómica de ApS: *tradicional* frente a *crítico*. Aunque Mitchell utiliza el término *tradicional*, considerando las apreciaciones de Chiva-Bartoll y García-Puchades (2018), preferimos substituirlo por el de *asistencial*, ya que en el

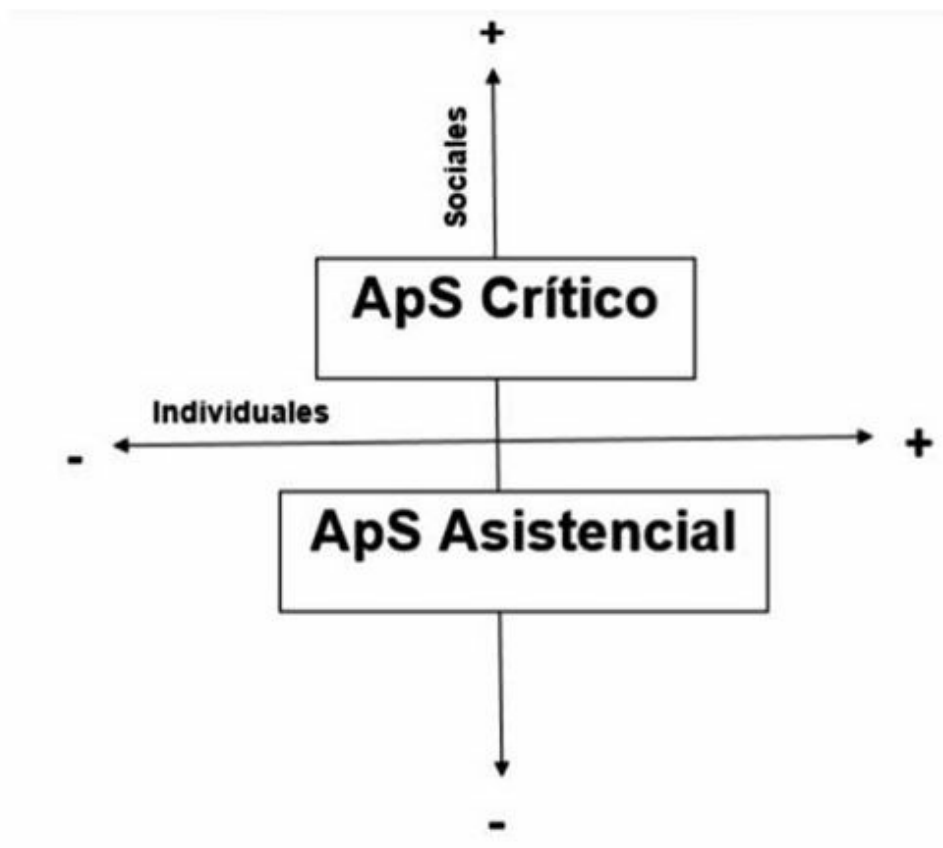
ámbito educativo el tradicional suele atribuirse peyorativamente a métodos o praxis que se entienden superados.

De entrada, no puede asumirse que cualquier ApS, por sí mismo, mantenga una actitud crítica por el mero hecho de declarar su inclinación hacia la justicia social. La principal diferencia aducida entre el ApS asistencial y el crítico radica en que mientras que el primero centra sus intenciones y actuaciones en el aprendizaje curricular, basado en la experiencia a través de un servicio comunitario, el modelo crítico pretende llegar más lejos y establecer las bases para la reconstrucción de las relaciones de poder que generan la injusticia social (Deeley, 2015).

Las personas defensoras del modelo crítico advierten que el ApS asistencial (tradicional) conlleva riesgos basados en reforzar estereotipos que ayudan a perpetuar el *statu quo*, tales como la relación desigual entre alumnado y colectivo receptor. Por su parte, Jones y Kiser (2014) indican la existencia de más criterios que podrían determinar diferentes tipos de ApS, entre los que destacan el modo en que es concebido cuando se decide aplicarlo, cómo se ejecuta y aborda intelectualmente cada proyecto y cuál es la naturaleza del trabajo realizado con los receptores comunitarios.

De este modo, más que secundar una contraposición enfrontada (asistencial-crítico), apoyándonos en lo expuesto por Chiva-Bartoll y García-Puchades (2018), abogaremos por reivindicar una concepción del ApS que englobe ambas tendencias. Así, cualquier ApS contendría un componente transformador que oscilaría entre un extremo «poco transformador» y otro «muy transformador» según cómo afectara los discursos, prácticas y relaciones de los agentes implicados (Kemmis y McTaggart, 1998). Este planteamiento queda reflejado en la figura 1.

Figura 1. Componente transformador del ApS



Fuente: Tomado de Chiva-Bartoll y García-Puchades (2018)

En el sector poco transformador del continuo quedarían circunscritos los programas de ApS asistenciales, centrados en la promoción de actitudes prosociales del estudiantado implicado. En el sector más transformador ubicaríamos los programas de ApS de carácter crítico, definidos como aquellos que, además de pretender cambios individuales, aspiran a transformar las estructuras que preservan las injusticias sociales. Desde este prisma, un ApS podría ser considerado crítico en la medida en que su objetivo recayera de manera substancial en la transformación social, oponiéndose abiertamente a los prejuicios sociales y a los estereotipos que legitiman la injusta distribución del poder.

Un camino hacia lo desconocido: aprendizaje-servicio poscrítico

Con aires renovados, Bruce (2013) propone un nuevo modelo de ApS al que denomina *poscrítico*, basado en la *pedagogía de la interrupción* de Biesta (2006) y en las ideas de *learning from the other* ('aprender de los otros') de Todd (2004). El ApS poscrítico aspira a romper, desde la noción de intersubjetividad de Levinas, la dicotomía servidor-servido, a partir de la generación de aprendizajes que posibiliten un encuentro radical con la alteridad y que, en última instancia, eviten proyectar la propia subjetividad sobre el otro.

Abundando en esta perspectiva, Kirby (2009) propone dejar de lado los prejuicios, el pensamiento racional, el conocimiento *a priori*, los estereotipos y las generalizaciones, a fin de evitar la reducción impuesta por las categorías sociales preestablecidas. El *learning from the other* invita a tener una actitud abierta y permeable ante la alteridad. Este enfoque, aplicado a lo que Bruce llama *ApS poscrítico*, radica en última instancia en aprender de lo diferente y de lo desconocido del otro.

A través de la *pedagogía de la interrupción*, Biesta subraya la necesidad educativa de alterar la idea de uno mismo para alcanzar un verdadero aprendizaje. En esta línea, un proyecto de ApS que concibiera la interacción con *el otro* sin hacer permeable la idea que se tiene de uno mismo no dejaría de entenderse como un proyecto de automejora, centrado erróneamente en reforzar el propio *ego*. Biesta argumenta que la educación es un proyecto ético en el que la subjetividad es formada, interrumpida y alterada en la esfera política de las relaciones con la pluralidad y diferencia. En esto radica la esencia misma de su tesis con respecto a la subjetividad: aprender no debe versar solamente sobre la adquisición de conocimiento, habilidades y actitudes, sino también sobre un proyecto de venir al mundo; venir al mundo con el propósito de explicar, interpretar y transformar cualquier estado de cosas y acciones. Así entendido, el ApS poscrítico debe ser interpretado como un espacio que «interrumpe» lo aprendido. Esta interrupción no debería ser simplemente vista como una distorsión, sino como una señal de algo nuevo que llega al mundo, puesto que desarrolla en el educando conocimientos, destrezas, hábitos y conductas. Este espacio de alteridad es un espacio ético, dado que fuerza al individuo a tomar responsabilidad para llevar a cabo este proyecto singular. Algo que lo hace único en esta asignación, no por tratarse de un conjunto de atributos que solo le pertenecen, sino por el hecho de que es responsable y no puede evitar esta asignación.

En esta línea podríamos hablar finalmente de un ApS que también toma prestados los fundamentos de la *pedagogía de la presencia* (Bárcena-Orbe, 2013), en la medida en que interpreta la educación como un reajuste del sujeto de la experiencia e incita al alumnado a que produzca su propia presencia (en el mundo) a partir de la observación y el análisis de su propia situación social y cultural. De esta manera, tanto desde un punto de vista individual como social y cultural, el ApS debería entenderse como un proceso dinámico que se preocupa por una persona entendida como ser en constante evolución, y no como ser inalterable que pueda explicarse a partir de una serie de abstracciones generalizadas (Pallarès-Piquer y Chiva-Bartoll, 2017).

Recalculando la ruta: el enfoque de las capacidades

Finalmente, contemplamos una última reinterpretación del ApS articulado en este caso desde el *enfoque de las capacidades* de Martha Nussbaum (2003, 2007). Pese al actual carácter hegemónico de las competencias como elemento curricular, conviene recordar que el término *competencia* se asocia a una homogeneización del currículo que, desde las voces más críticas, implica una educación uniformadora y descontextualizada que conviene superar.

Se abre la puerta, así, a un ApS que, más allá de tener en el horizonte una serie de competencias socialmente preestablecidas, apueste por la promoción de las propias capacidades del alumnado; por ejemplo, conforme al enfoque de capacidades postulado por Sen (1993) y Nussbaum (2003, 2007). En particular, es un paradigma que parte de las preguntas: ¿qué son realmente capaces de hacer y de ser las personas?, ¿qué oportunidades tienen verdaderamente a su disposición para hacer o ser lo que puedan hacer o ser? El pilar central de este planteamiento tiene como fundamento una teoría de la justicia apoyada en una lista de capacidades que, a juicio de Nussbaum, podrían componer las condiciones mínimas de una vida digna con carácter universal: la vida misma, la salud física, la integridad corporal, los sentidos, la imaginación y el pensamiento, las emociones, la razón práctica, la adscripción social o afiliación, la relación con la naturaleza (otras especies), el juego y el control sobre el propio medio (Nussbaum, 2007).

Este enfoque educativo, enraizado en las ideas de Aristóteles, considera que cada ser humano puede tener una motivación y un proyecto de vida diferente. Por ello, defiende que corresponde al alumnado la libertad de elegir cómo alcanzar, a través de la educación, una vida buena, auténtica y feliz. En el modelo basado en capacidades se distinguen dos nociones o matices distintos:

- *Functionings*: aluden a cuestiones que la persona es capaz de hacer o de ser (podrían equipararse, aunque desde un prisma diametralmente distinto, a las competencias).
- *Capabilities*: derivan de los *functionings* y determinan qué le gustaría a cada estudiante ser capaz de hacer o de ser. Es decir, las capacidades representan no solo lo ya conseguido, sino también la posibilidad de elección que tiene el alumnado ante sí.

De esta manera, un ApS basado en el modelo de capacidades se construiría sobre las intenciones y las voluntades de los participantes, con lo que atendería, así, a su diversidad en un marco de deliberación y pensamiento crítico.

¿Fin del trayecto? Consideraciones finales

El presente capítulo evidencia que el ApS, como experiencia socioeducativa, no responde a una realidad plana o lineal, y mucho menos neutra. En este sentido, coincidimos con Butin (2011) al advertir que debe ponerse mucho énfasis en el análisis, diseño y aplicación de programas de ApS. Con la ambición de facilitar esta tarea, las páginas anteriores rescatan los principales fundamentos y posicionamientos filosófico-educativos sobre los que el ApS ha pivotado históricamente.

Inicialmente se ha tratado el sustento del ApS sobre los respectivos modelos de aprendizaje experiencial de John Dewey y David Kolb. A continuación, se ha atendido la disyuntiva entre el enfoque de ApS asistencial y el crítico. Dicha dualidad, tal como sugerimos, podría superarse si fuera concebida como un continuo trazado en función de

la componente transformadora de cada proyecto (Chiva-Bartoll y García-Puchades, 2018). Posteriormente, destacamos dos planteamientos más recientes. Por una parte, el ApS poscrítico, propuesto por Bruce (2013) sobre la base de la *pedagogía de la interrupción* de Biesta (2006) y la idea de *learning from the other* de Todd (2004). Este enfoque quebranta la dicotomía clásica de servidor-servido y busca generar espacios de aprendizaje que, más allá de proyectar sobre el *otro* la propia subjetividad, posibiliten un encuentro radical con la alteridad. En este prisma se alude también a una concepción de ApS en plena sintonía con la *pedagogía de la presencia* (Bárcena-Orbe, 2013), en la medida en que esta insta a interpretar la educación como un reajuste del sujeto que produce su propia presencia al interactuar con la realidad social y cultural. Por último, presentamos una interpretación del ApS articulado desde el *enfoque de las capacidades* de Nussbaum (2003, 2007), fundamentado en una teoría particular de la justicia que se construye en torno a una serie de condiciones mínimas (relacionadas con capacidades personales) orientadas a alcanzar una vida digna con carácter universal.

En definitiva, esta visión panorámica pone de manifiesto que el ApS es un método pedagógico de largo recorrido y en constante evolución. La capacidad adaptativa demostrada por el ApS permite afirmar que este no solo goza de muy buena salud, sino que sigue reinventándose con el paso del tiempo.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. L.; Martínez, M. J.; González, H.; Buenestado, M. (2017). «El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas». *Revista Española de Pedagogía*, 267(75): 199-217.
- Andreotti, V. (2012). «Heads up» (prefacio del editor). *Critical Literacy: Theories and Practices*, 1(6): 3-5.
- Bárcena-Orbe, F. (2013). «Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 2(24): 25-57.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Bruce, J. (2013). «Service Learning as a Pedagogy of Interruption». *International Journal of Development Education and Global Learning*, 1(5): 33-47.
- Butin, D. W. (2006). «The limits of Service-Learning in Higher Education». *The Review of Higher Education*, 4(29): 473-498.
- (2011). «Service learning as an intellectual movement». En: Stewart, T.; Webster, N. (eds.). *Problematizing Service Learning: Critical reflections for development and action*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Chiva-Bartoll, Ò.; García-Puchades, W. (2018 en prensa). «Educación física y aprendizaje-servicio: un enfoque pedagógico crítico y experiencial». En: Lorente-Catalán, E.; Martos-García, D. (eds.). *Educación física y pedagogía crítica* (págs. 215-240). Valencia - Lérida: Universitat de València y Universitat de Lleida.
- Conway, J. M.; Amel, E. L.; Gerwien, D. P. (2009). «Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes». *Teaching of Psychology*, 4(36): 233-245.
- Deeley, S. (2015). *Critical Perspectives on Service-Learning in Higher Education*. Nueva York, NY: Macmillan.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Nueva York, NY: The Free Press.
- (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: Heath.
- (1938). *Experience and Education*. Nueva York, NY: Collier.
- Furco, A. (2011). «Foreword». En: Stewart, T.; Webster, N. (eds.). *Problematizing Service Learning: Critical reflections for development and action*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Hartley, M.; Harkavy, I.; Benson, L. (2005). «Putting Down Roots in the Groves of Academe: The Challenges of Institutionalizing Service-Learning, Service-Learning». En: Butin, D. (ed.). *Higher Education: Critical Issues and Directions* (págs. 205-222). Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.

- Jones, A.; Kiser, P. (2014). «Conceptualizing critically as a guiding principle for high quality academic service learning». *International journal of teaching and learning in higher education*, 1(26): 147-156.
- Kemmis, S.; McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kenworthy-U'Ren, A. L. (2008). «A Decade of Service-learning: A review of the field of ten years after JOBE's seminal special issue». *Journal of Business Ethics*, 81: 811-822.
- Kirby, K. E. (2009). «Encountering and understanding suffering: The need for service learning in ethical education». *Teaching Philosophy*, 32(2): 153-76.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mitchell, T. D. (2008). «Traditional vs critical service learning: engaging the literature to differentiate two models». *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 2: 50-65.
- Morton, K. (1995). «The irony of service: Charity, project and social change in service-learning». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2: 19-32.
- Nussbaum, M. C. (2003). «Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice». *Feminist Economics*, 2-3(9): 33-59.
- (2007). *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós.
- Pallarès, M.; Chiva, Ò. (2017). *La pedagogía de la presencia. Tecnologías digitales y aprendizaje-servicio*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Sen, A. (1993). «Capability and well-being». En: Nussbaum, M.; Sen, A. (eds.). *The Quality of life* (págs. 30-50). Oxford: Clarendon Press.
- Todd, S. (2004). *Learning from the Other: Levinas, psychoanalysis and ethical possibilities in education*. Albany, NY: State University of New York.
- Von Gumbrecht, H. (2009). Éloge de la présence. *Ce qui échappe à la signification*. París: Maren Stell.
- Warren, J. L. (2013). «Does Service-Learning Increase Student Learning? A Meta-Analysis». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(18): 56-61.

4. Aprendizaje-servicio en las universidades del estado español

María-Jesús Martínez-Usarralde
José Luis Álvarez Castillo
Doris Macías-Mendoza
Belén Zayas Latorre

Presentación

El aprendizaje-servicio constituye una metodología que en la actualidad está facilitando a las universidades la tarea de brindar un aprendizaje más activo, al tiempo que las implica en una responsabilidad social significativa y eficaz (Aznar y Belmonte, 2015; Larsen, 2015; Torío y García-Pérez, 2015). El ApS debe situarse dentro de un «marco de un modelo formativo de la universidad», porque combina aprendizaje académico e incorpora la responsabilidad social y la educación ciudadana (Aznar y Belmonte, 2015). Muchas universidades españolas y, por ende, europeas y a escala mundial, están tratando de adoptar esta metodología, la cual, por otro lado, no es nueva, dado que sus postulados ya se acreditan desde finales del siglo XIX (Arantzazu, 2007; Gezuraga, 2014; Santos-Rego, Sotelino y Lorenzo, 2015). En este sentido, esta metodología innovadora, propositiva, creativa y transformadora por excelencia presenta muchas ventajas para el estudiantado, la comunidad, las organizaciones y las instituciones educativas (Ayuste, Escufet, Obiols y Masgrau, 2016; Martínez-Usarralde, 2014). Además, fomenta el aprendizaje a través de la participación en experiencias de servicio comunitario y contribuye a que el alumnado se interese por la *acción colectiva* y su *formación ciudadana* (Folgueiras, Luna y Puig, 2013), de modo que todo ello revierte en la reflexión crítica como ciudadanía global mediante experiencias activas integradas en el currículum, ya sea en asignaturas concretas o en cursos completos.

Los últimos años atestiguan la consolidación de una etapa eminentemente expansiva de esta metodología, en el ámbito educativo en general y también en el universitario (García-López, Escámez, Martínez-Martín y Martínez-Usarralde, 2008). El Tratado de Bolonia y su apuesta por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto que las universidades se conviertan en instituciones competitivas, impulsoras de cambios y sensibles a la formación de una ciudadanía global que sepa hacer frente a las demandas de una sociedad actual en crisis (Ceballos, Cantarero y Pascual, 2004), a fin de obtener un alto nivel de calidad e innovación y a partir de políticas que apelen a la excelencia,

sin olvidar la responsabilidad social. La universidad debe cumplir, en definitiva, nuevas funciones y asumir renovados retos (Aznar y Belmonte, 2015).

Docencia en aprendizaje-servicio: consolidación de una tendencia

En lo referido al ámbito docente, la literatura recoge numerosas experiencias metodológicas llevadas a cabo en el aula, y se cuenta con una gran variedad de modalidades, que van desde cursos concretos hasta comparación entre asignaturas, prácticas de asignaturas o de grado, etc. (Folgueiras *et al.*, 2013; García-García y Cotrina, 2015; Buenestado, Álvarez y González, 2016; Alcantud, Martínez-Usarralde y Lloret-Catalá, 2017).

En un intento de sistematización de cuáles son las experiencias formativas que se ofrecen al profesorado universitario, y a través de las cuales adquieren competencias para utilizar ApS en sus aulas, Álvarez, Martínez-Usarralde, González-González y Buenestado (2017) llevaron a cabo un análisis sistemático con un total de 68 universidades públicas y privadas. Del estudio podemos destacar que se encontraron 59 actuaciones formativas relacionadas con el ApS, concentradas en 37 universidades (30 públicas y 7 privadas). Por otro lado, mientras que 48 de las actividades fueron ofrecidas por una o varias universidades, 11 respondieron a algún tipo de cooperación (universidad y agentes externos).

Asimismo, se observa un incremento en la oferta de la formación a lo largo de los años comprendidos en el intervalo analizado. De las 6 actuaciones del año 2012 (10,2 % del total) se pasó a las 21 del año 2015 (35,6 % del total). Si se considera la frecuencia con la que las actuaciones de formación se insertan en planes, programas y títulos centralizados, se observa que de las 56 actividades que pudieron identificarse, las dependientes de un plan, programa o título ascendieron significativamente (4 en el bienio 2012-13 y 20 en el bienio 2013-14), al tiempo que el número de las no vinculadas se mantuvo más o menos constante (15 en el bienio 2012-13 y 17 en el bienio 2013-14). En cuanto al tipo de actividades de formación, los cursos presenciales y las jornadas constituyeron los dos formatos dominantes (conjuntamente, representaron el 61 % de la oferta formativa), y el resto de las actuaciones adoptaron diversas modalidades de enseñanza y aprendizaje.

Por último, la formación sobre ApS que ofrecen las universidades se encuentra destinada a colectivos muy variados, no solo a profesorado universitario, si bien el 61 % de las actuaciones se hallan dirigidas en exclusiva a este grupo. Casi una cuarta parte de ellas (23,7 %) se destinan, además de al PDI, a colectivos externos a la universidad. Este hecho suele estar asociado al carácter mixto de la organización de la formación. Ejemplos prototípicos serían los encuentros, jornadas y congresos organizados por las redes en colaboración con las universidades (como las de la Red Española de Aprendizaje-Servicio y las de la Red Universitaria Española de Aprendizaje-Servicio [ApS-U]).

En cualquier caso, la evidencia recogida pone de manifiesto la tendencia creciente en la oferta formativa de la metodología docente de ApS en las universidades españolas, al tiempo que progresa su institucionalización, tal como se desprende de la evolución del número de actuaciones formativas vinculadas a instrumentos centralizados de planificación, cosa que confirma el movimiento expansivo institucionalizador de la formación en ApS. No obstante, las universidades españolas aún se encuentran lejos de la implantación generalizada de una oferta formativa docente en metodología de ApS que sea consistente –al contrario de lo que se ha empezado a ensayar en determinadas entidades de otros países con el fin de garantizar la institucionalización del ApS– (Jouannet *et al.*, 2015).

En resumen, en el escenario actual, en el que un buen número de universidades españolas comienzan a comprometerse con el ApS en la formación del profesorado, tal vez sea el momento de dar pasos firmes para cualificar la oferta y, así, garantizar el impacto reflexivo, cooperativo y transformador que se le presupone a esta metodología, así como la oportunidad de poner en marcha una evaluación sistemática tanto de su transferencia como de dicho impacto.

Aprendizaje-servicio e innovación educativa en las universidades: algunas iniciativas

Tal como indican Fernández, Antelo y Seijas (2017), los proyectos de innovación de ApS se realizan con la finalidad de impulsar, asesorar y reconocer la enseñanza y aprendizaje a través de la integración de la práctica profesional y la responsabilidad social del alumnado en diversas áreas.

Algunas iniciativas de proyectos de innovación educativa son las que a continuación se presentan, las cuales ejemplifican cómo se aborda esta cuestión en universidades ubicadas en ciudades como Barcelona, Madrid y Valencia, e, insertadas en planes más globales, las pertenecientes a las comunidades autónomas de Andalucía y el País Vasco.

Tabla 1. Ejemplos de proyectos de innovación educativa.

Proyectos de innovación docente	Información general
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)	
Mejora de competencias personales y prosociales a través de proyectos de aprendizaje y servicio. Proyectos de compromiso social entre futuros maestros de educación infantil y las escuelas.	Facultad de Ciencias de la Educación
Mejora del rendimiento de los estudiantes de Ingeniería a través de la <i>ludificación</i> .	Escuela de Ingeniería
El aseguramiento de la calidad de los resultados de los programas formativos de la UAB.	Oficina de Calidad Docente
Universitat Rovira i Virgili	
Proyecto «Aprender ayudando, ayudando a aprender».	Grado Trabajo Social
Diseño y experimentación metodológica de actividades de aprendizaje-servicio aplicadas a estudiantes de periodismo de la URV.	Facultad de Letras
Proyecto Tándem.	Facultad de Ciencias de la Educación

Universitat de Barcelona (UB)		
Aplicación del aprendizaje-servicio en la Facultad de Biología: implementación de iniciativas que promuevan el desarrollo sostenible de nuestro entorno.	Facultad de Biología	
Proyecto piloto de aprendizaje-servicio «Universidad de Barcelona y Cibercaixa hospitalaria».	Facultad de Educación	
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)		
<i>Europe Engage</i> : proyecto innovador de aprendizaje-servicio en la comunidad universitaria europea. Consolidación del aprendizaje-servicio como herramienta para la formación docente y el desarrollo del compromiso social.	El grupo de trabajo de GICE de la UAM sobre «Aprendizaje-Servicio y Justicia Social» lidera el proyecto	
Universidad Complutense de Madrid (UCM)		
El valor del compromiso cívico en la universidad: diseño, aplicación y evaluación de un programa integral de aprendizaje en servicio en la Universidad Complutense.	Grupos de investigación de la Facultad de Educación, la Facultad de Trabajo Social y la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología	
Compromiso cívico universitario de atención a la infancia vulnerable.	Facultad de Educación	
Universidad Politécnica de Madrid (UPM)		
Luces, personas y acción: electricidad y compromiso social.	Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas y Energía. Unidad de Emprendimiento social, ética y valores en la ingeniería	
Aprendizaje-servicio en la ingeniería: educando para corregir la desigualdad.		
Universidad de Málaga		
Aplicación de la metodología aprendizaje-servicio en la docencia universitaria. Propuesta de innovación docente para la educación ciudadana de docentes del siglo xx.	Facultad de Psicología	
Aprendizaje-servicio para una educación ciudadana de docentes de ciencias sociales.	Facultad de Ciencias de la Educación	
Universidad Pablo de Olavide (UPO)		
Cortometrajes: la experiencia de aprendizaje-servicio.	Facultad de Ciencias Sociales	
La realidad social como base para la docencia: una experiencia compartida de aprendizaje-servicio.	Facultad de Ciencias Sociales. Grado de Educación Social	
Universidad de Jaén		
Desarrollo de las competencias profesionales en los estudiantes de grado en Educación Infantil y Primaria a través de experiencias prácticas de aprendizaje-servicio.	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	
El aprendizaje-servicio en la formación integral del alumnado de los grados de educación infantil y primaria.		
Universitat Politècnica de València		
Utilización de las metodologías aprendizaje-servicio y <i>action learning</i> para el desarrollo y evaluación de la competencia Trabajo en Equipo y Liderazgo en alumnado del Máster de Cooperación al Desarrollo.	Máster de Cooperación al Desarrollo	
Apoyo a las experiencias de aprendizaje-servicio en asignaturas impartidas en la UPV: metodologías, sistematización y difusión.	Vicerrectorado de Responsabilidad Social y Cooperación	
Universitat de València		
Desarrollo y evaluación de programas de fisioterapia adaptados: un proyecto con dinámica de aprendizaje-servicio (ApS).	Facultad de Fisioterapia	
Aprendizaje-servicio (ApS): Innovación docente en Derecho Constitucional y Ciencia Política. Igualdad, participación y derechos fundamentales.	Facultad de Derecho. Departamento de Derecho Constitucional y Ciencia Política	
Universitat Jaume I		
Metodologías innovadoras: aprendizaje-servicio en la universidad.	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales	

Docentes, discentes y sociedad, al servicio los unos de los otros.	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Elaboración de trabajos de final de grado y trabajos de final de máster con la metodología del aprendizaje-servicio.	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Aplicació d'aprenentatge-servei a la formació de mestres: inclusió educativa a un centre educatiu a través del joc motor i l'expressió corporal	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Equipament de Boccia per a persones amb discapacitat: una experiència ABP-APS interuniversitària.	Escola Superior de Tecnologia i Ciències Experimentals
Propuesta de aprendizaje-servicio en el TFG para el desarrollo de las competencias de los grados de Educación Infantil y Primaria.	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Desarrollo de la competencia transversal.	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Aprendizaje-servicio y comunidades de aprendizaje: espacios de aprendizaje.	Facultad de Relaciones Laborales y Trabajo Social

Fuente: Elaboración propia

Aprendizaje-servicio: soporte organizativo en las universidades

Esta metodología de ApS permite avanzar con pasos firmes en uno de los grandes retos de la universidad actual, como es la vinculación interconectada por vasos comunicantes en sus misiones: docencia, investigación y sociedad. De ahí que, como indica el Ministerio de Educación:

[...] sobre el papel que debe jugar la universidad en las nuevas políticas sociales y en el nuevo sistema productivo sostenible basado en el conocimiento, desde una decisión voluntaria de mejora y modernización de las universidades, se puede formular un nuevo contrato social entre la Universidad y la Sociedad. (2010: 5)

A través de un mapeo, aquí necesariamente global, se han podido localizar algunos vicerrectorados de diversas universidades que están apostando por la implementación de esta metodología, y que se están responsabilizando de la promoción y difusión del ApS, de modo que constituyen el soporte político-organizativo que en tantas ocasiones se ha pedido desde la literatura de esta temática. Es el caso del Vicerrectorado de Cooperación y Extensión Universitaria (Universidad Autónoma de Madrid), el Vicerrectorado de Calidad (Universidad Complutense de Madrid), el Vicerrectorado de Responsabilidad Social y Cooperación al Desarrollo (Universitat Politècnica de València), el Vicerrectorado de Innovación, Compromiso Social y Acción Cultural (Universidad de País Vasco), el Vicerrectorado de Políticas de Formación y Calidad Educativa (Universitat de València) y el Vicerrectorado de Proyección de la Cultura, Deportes y Responsabilidad Social (Universidad de Jaén), así como del Instituto de Ciencias de la Educación ICE (Universitat de Barcelona) y, finalmente, de la Oficina de Cooperación en Investigación y Desarrollo Tecnológico (Universitat Jaume I).

Conclusiones: hacia una etapa madura del aprendizaje-servicio en las universidades españolas

Si una de las aspiraciones de la universidad, citando a Esteban (2004), se identifica con formar personas y profesionales para que comprendan las complejidades que afectarán a su toma de decisiones en la práctica profesional, el ApS se vislumbra como una metodología adecuada para integrar una enseñanza y aprendizaje así entendidos.

El sistema universitario en su conjunto, pues, se enfrenta a un doble reto (Zayas y Martínez-Usarralde, 2017): ha de contribuir a informar, orientar y sensibilizar respecto a la importancia de que las distintas instituciones, incluyendo las universidades, sean socialmente responsables y contribuyan al desarrollo humano y sostenible, y a la vez debe garantizar un horizonte de formación profesionalizadora, innovadora, cuya transferencia sea una realidad creativa y emprendedora.

La Estrategia de Universidad 2015 ha ratificado la pertinencia e incluso la necesidad de contar con herramientas como el ApS para conseguir estos fines. Atendiendo al escenario bosquejado en este capítulo, podemos afirmar que disponemos de pruebas para acreditar la actual etapa como una fase *madura* en la consolidación del ApS en las universidades españolas, legitimada desde la vertiente formativa y docente, desde la investigadora y, también, desde la institucional.

No nos resistimos, sin embargo, a concluir con una serie de propuestas y sugerencias orientadas a continuar asegurando esta tendencia en las aulas universitarias, para llamar la atención con ello, sobre todo, a responsables de gestión política y organizativa, aunque también al profesorado. En definitiva, las líneas en las que debería insistirse serían las siguientes:

- Continuar concienciando al profesorado universitario sobre la efectividad de la metodología del ApS mediante cursos de formación ofrecidos desde todas las fórmulas posibles que puedan habilitarse, reforzados por los resultados de las investigaciones realizadas hasta el momento.
- Introducir el ApS como estrategia de aprendizaje en asignaturas básicas e iniciales, así como en transversales, que tengan relación con la noción de «participación en la universidad» y que se desarrollen en el primer curso de las titulaciones.
- Crear comisiones desde las cuales se articulen acuerdos, iniciativas y proyectos en torno al ApS.
- Lograr que los responsables institucionales de las universidades españolas se comprometan a concebir el ApS no solo como una herramienta pedagógica, sino como la propia cultura institucional donde la seña de identidad sea el compromiso ético de todos sus agentes, definiéndola desde sus planes estratégicos a corto, medio y largo plazo, a efectos de asegurar su continuidad.

En síntesis, las conclusiones expuestas demuestran que el ApS representa una iniciativa curricular que desarrolla tanto la competencia cívica como la emprendedora, y que ha llegado para quedarse. Larga vida, pues, esta metodología profesionalizadora insertada en una cultura institucional que convierte la universidad en un espacio vívido

de ciudadanía y dentro de un marco de responsabilidad social universitaria y de desarrollo humano y sostenible.

Referencias bibliográficas

- Alcantud, M.; Martínez-Usarralde, M. J.; Lloret-Catalá, C. (2017). «Service-Learning and Project TALIS. Pedagogy and Teaching Destined to Mutual Understanding». *Pedagogika*, 2(126): 228-247.
- Álvarez Castillo, J. L.; Martínez-Usarralde, M. J.; González-González, H.; Buenestado Fernández, M. (2017). «El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas». *Revista Española de Pedagogía*, 267(75): 199-218.
- Arantzazu, O. (2007). «Service-Learning o Aprendizaje-Servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía». *Bordón*, 4(4): 627-640.
- Ayuste, A.; Escofet, A.; Obiols, N.; Masgrau, M. (2016). «Aprendizaje-servicio y codiseño en la formación de maestros: Vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes». *Bordón*, 2(68): 169-183.
- Aznar, J.; Belmonte, L. (2015). «Aprendizaje servicio y cooperación al desarrollo en la Universidad de Almería (España)». *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 6(31): 74-92.
- Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria* (1.a ed.). Madrid: EDUCAR PPC.
- Buenestado, M.; Álvarez, J. L.; González González, H. (2016). «Análisis de las actividades de formación docente de las universidades españolas relacionadas con la metodología del aprendizaje- servicio». En: Santos, M. A.; Sotelino, A.; Lorenzo, M. (coords.). *Actas VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario. Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad* (págs. 125-134). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela Publicaciones.
- Ceballos, D.; Cantarero, D.; Pascual, M. (2004). «El Tratado de Bolonia y la Enseñanza Superior: Una experiencia comparada de introducción de las TICs en Ciencias Económicas». *EDUTEC*, 1-6. Disponible en: <<http://www.lmi.ub.es/edutec2004/pdf/134.pdf>>.
- CRUE (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad. CRUE/Comisión de sostenibilidad*. Disponible en: <http://www.crue.org/Documentos/compartidos/Recomendaciones_y_criterios_tecnicos/2.APROBADA_INSTITUCIONALIZACION_ApS.pdf>.
- Esteban, F. (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: un cambio de mirada desde la Universidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fernández, J.; Antelo, B.; Seijas, E. (2017). «Aprendizaje servicio e innovación educativa en la Universidad de Santiago de Compostela : estrategia para su institucionalización». *RIDAS-Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3: 23-34.
- Folgueiras, P.; Luna, E.; Puig, G. (2013). «Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios». *Revista de Educación*, 362: 159-185.
- García-García, M.; Cotrina, M. J. (2015). «Aprendizaje y Servicio (ApS) en la formación del profesorado: Haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético». *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(19): 1-6.
- Gezuraga, M.; Malik, B. (2015). «Orientación y Acción Tutorial en la Universidad: Aportes desde el Aprendizaje-Servicio». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2(26): 8-25.
- Jouannet, C.; Montalva, J. T.; Ponce, C.; Von Borries, V. (2015). «Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio en Educación Superior». *RIDAS-Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 1: 112-131.
- Larsen, M. (2015). *International Service Learning: Engaging Host Communities*. Londres: Routledge.
- Martínez-Usarralde, M. J. (2014). «Otras metodologías son posibles... Y necesarias. Cuando la Cooperación al Desarrollo encontró al ApS (Aprendizaje Servicio)». En: Centro de Cooperación al Desarrollo (ed.). *Universidad y Cooperación al Desarrollo. Contribuciones de las universidades al Desarrollo Humano* (págs. 135-153). Valencia: UPV.
- Ministerio de Educación (2010). *Estrategia Universidad 2015 Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español*. Madrid: MEC.
- Rodríguez, M. (2014). «El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad». *Revista Complutense de Educación*, 1(25): 95-113.

- Santos, M. A.; Sotelino, A.; Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad. Una Propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Tapia, M. N. (2010). «La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: una perspectiva latinoamericana». *Tzhoecoen*, 5, 23-43.
- Torío, S.; García-Pérez, O. (2015). «Aprendizaje-servicio, estrategia para la participación social en la universidad». En: Pérez, G. (coord.). *Pedagogía Social, universidad y sociedad* (págs. 267-276). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Zayas, B.; Martínez-Usarralde, M. J. (2017). «Actitudes del alumnado universitario ante la comunidad: conciencia de ciudadanía y ApS». *Ridas, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3: 55-65.

5. Aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria: una apuesta por la mejora docente y el compromiso social

**Òscar Chiva-Bartoll
Carlos Capella-Peris
María-Jesús Martínez-Usarralde**

Introducción

En el actual marco de la sociedad de la información estamos asistiendo, de manera irremediable, a una transformación de la institución universitaria (Galcerán, 2003). En las últimas décadas se han ido dibujando dos modelos de universidad cada vez más diferenciados, con misiones radicalmente distintas: el modelo neoliberal, para el cual la educación universitaria es una mercancía y en el que las universidades se entienden como entidades al servicio de los intereses económicos; y el modelo social, en el cual estas deben estar al servicio del bien comunitario antes que del mercado, y donde son entendidas como un servicio público con una fuerte vocación social que ha de contribuir al desarrollo sostenible y equitativo.

Independientemente del paradigma con el que la identifiquemos, y más allá de profundizar sobre lo que en realidad es o debería ser, la sociedad exige a la institución universitaria mayor participación y compromiso en los acontecimientos sociales (Santos Rego, Sotelino y Lorenzo, 2015; Vallaeys y Carrizo, 2006; Vasilescu, Barna, Epure, y Baicu, 2010). De modo que, decidida a cumplir con estos requerimientos, la universidad debe aspirar a redefinir las funciones que le han sido encomendadas al servicio de la sociedad, a saber, docencia, investigación y extensión, conforme a la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre (BOE 24/12/2001) de Universidades, modificada por la Ley 4/2007, del 12 de abril de 2007 (BOE 13/04/2007). Sobre la base de los impactos generados desde cada una de estas funciones, la responsabilidad social universitaria (en adelante, RSU) encarna el compromiso social entendido como la gestión justa y sostenible de cada uno de esos flancos de actuación (Domínguez, 2009; Vallaeys, 2014).

La RSU se erige, en este contexto, como un eje transformador que debe potenciar, de forma integrada y a través de la creación y difusión del conocimiento, la correspondencia entre lo que la sociedad demanda a la universidad y la coherencia interna de su actuación, tratando de hacer compatible el discurso con la acción (Martínez-Usarralde, Lloret-Catalá y Mas-Gil, 2017; Raga, 2008). Estos impactos pueden dividirse en dos ejes

claramente diferenciados: uno organizacional y otro académico. El eje organizacional se relaciona con los impactos laborales y ambientales, mientras que el académico tiene que ver con los impactos derivados de los procesos docentes e investigadores (Vallaes, 2014).

En particular, el presente capítulo analiza cómo la docencia, en cuanto que pilar esencial del eje académico, puede potenciar la respuesta socialmente responsable de la universidad a través del aprendizaje-servicio. Es obvio que en el actual modelo de universidad, salvando un número creciente de excepciones, existe un tema pendiente con la RSU, ya que en muchos casos sigue entendiéndose como filantropía destinada de forma supletoria a la extensión universitaria. Esta concepción de RSU debe virar hacia nuevos posicionamientos que la identifiquen como un elemento nuclear en todas las esferas del quehacer universitario (Gaete, 2012).

La responsabilidad social universitaria

La responsabilidad social, como concepto, viene ganando relevancia desde la segunda mitad del siglo xx, debido, en gran medida, a los efectos colaterales que ciertos sectores empresariales han causado en la sociedad. Ante el fracaso de la pretendida autorregulación social y medioambiental del mercado, la responsabilidad social encarna la aspiración de gestionar dichos efectos de un modo socialmente justo y medioambientalmente sostenible (Vallaes, 2014).

Bien entrado el siglo xxi, existen multitud de definiciones y aproximaciones teóricas que tratan de acotar y definir la *responsabilidad social* (Broomhill, 2007; Carrol, 1991; Dahlsrud, 2008; Gaete, 2012; Guay, Doh y Sinclair, 2004; Marrewijk, 2003; Rivera y Malaver, 2011). A efectos de situar y centrar el contenido del capítulo, es oportuno presentar dos de las definiciones institucionales más extendidas históricamente. Por una parte, la Comisión Europea² describe la responsabilidad social como un concepto en el que las compañías integran en su gestión la preocupación por la repercusión social y medioambiental de sus operaciones, así como su interacción voluntaria con los agentes implicados. Por otra parte, el Consejo Mundial de Negocios para el Desarrollo Sostenible³ define la responsabilidad social como el compromiso constante de las organizaciones de comportarse éticamente y de contribuir al desarrollo económico a la vez que se mejora la calidad de vida de las personas trabajadoras y sus familias, así como de la comunidad local y de la sociedad en general.

Sin embargo, dado que el ámbito de este capítulo se centra en la universidad, creemos necesario seguir acotando el foco de análisis hacia una concepción de responsabilidad social que no estribe estrictamente en lo mercantil. De entrada, apostamos por una definición reciente y ampliamente aceptada en distintos escenarios: la promulgada por la norma ISO 26000, publicada en la *Guía sobre responsabilidad social* (2010). Sobre la base de esta norma, la responsabilidad social alude sintéticamente a la responsabilidad de cada organización en cuanto a los impactos sociales y ambientales que esta pueda

ocasionar. De un modo todavía más específico, Vila y Martín concretan que la RSU responde a:

El conjunto de discursos y acciones que genera y realiza la universidad como resultado de su proyecto y proyección social como institución, de forma que trabaje para la construcción, en su seno, de las condiciones para la mejora social desde su labor reflexiva, ética, académica, investigadora e innovadora. (Vila y Martín, 2014: 45)

Como avanzábamos, los dos principales propósitos institucionales de la universidad son la educación personal y profesional (eje académico) y la generación de nuevos conocimientos (eje de investigación), y se ha de ser consciente de que ambas metas mantienen un estrecho vínculo. En este sentido, desde las propias funciones que legitiman su existencia (sin confundir RSU con *acción social*), a la institución universitaria le corresponde situarse en la vanguardia de los procesos de transformación científica, tecnológica, social y cultural. Estas iniciativas cuentan como nexo común con una serie de agentes ante los cuales la universidad debe rendir cuentas: estudiantes, empresas y otros organismos sociales, ciudadanía, gobierno, personal académico y proveedores de recursos públicos o privados para el funcionamiento institucional (Gaete, 2012). En esta línea, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES) de 2009, bajo el tema general *Nuevas dinámicas de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, abordó la naturaleza del compromiso entre sociedad y educación superior en términos de responsabilidad social, e invitó a reforzar la relación con el entorno y los agentes locales, entendiéndose la comunidad universitaria y los agentes locales como partes interesadas.

Para profundizar en este concepto de RSU, nos valdremos ahora del informe de la Global University Network for Innovation (GUNI) de 2008. En él la GUNI apunta, a través de la siguiente definición, hacia un sentido de la RSU que entronca totalmente con la concepción de la misión de la universidad, en cuanto que institución al servicio del desarrollo social:

La noción de *responsabilidad social universitaria* (RSU) ha adquirido un sentido distinto en el siglo XXI y ha pasado a referirse a la relación entre el papel desempeñado por las instituciones de educación superior (IES) en la formación de personas que poseen perfiles multidisciplinares, y que generan conocimiento en el contexto de su aplicación y se vinculan orgánicamente al entorno, y lo que la sociedad demanda en beneficio de sus mayorías. (GUNI, 2008: 40)

Esta concepción apuntala la idea de que el cumplimiento de la misión formadora de la universidad debe revertir directamente sobre el entorno, por lo que uno de sus pilares fundamentales radica en buscar la excelencia en la consecución de su misión educativa. De manera que, ante la evidencia, se establece una relación indisoluble entre RSU y ApS.

Aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria

Hace poco, la Comisión Técnica de Expertos de la Estrategia Universidad 2015 presentó a los órganos colegiados del sistema universitario un informe que, en términos de responsabilidad social, subraya la necesidad de poner el acento no solo en la formación especializada de las titulaciones, sino también en la formación continua y en la formación integral. Un hecho que, explícitamente, reafirma la legitimación de todas aquellas iniciativas universitarias relacionadas con la docencia, la pedagogía y la formación académica, entre las que destaca la elección de métodos pedagógicos activos y comprometidos socialmente, como el ApS. En esta misma línea, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) emitió un documento técnico aprobado por el Comité Ejecutivo y el Plenario de la Comisión de Sostenibilidad (Grupo CADEP), celebrado el día 29 de mayo de 2015, en el que se insta a la institucionalización del ApS como estrategia docente dentro del marco de la RSU.

Según lo argumentado hasta el momento, es ampliamente conocido y aceptado que el ApS emerge como un método pedagógico ideal a la hora de unir RSU con educación superior (Capella, 2016; Martínez, 2006; Navarro, 2015, Santos Rego, Sotelino y Lorenzo, 2015; Zayas, 2015). El ApS incorpora, desde la vertiente curricular y educativa, una determinación firme de transformación social que permite a la universidad conectar con la sociedad y trabajar para resolver problemáticas conjuntas (Santos Rego, Sotelino y Lorenzo, 2015).

Como puede comprobarse revisando los capítulos precedentes, las diferentes concepciones y definiciones de ApS apoyan esta concepción. En aras de no reiterar el contenido tratado, rescataremos ahora únicamente aquellas definiciones con mayor recorrido histórico en la literatura especializada. Autores pioneros en su estudio, como Furco y Billig (2002), lo definen como un modelo pedagógico cuyo protagonista es el estudiantado y la sociedad, y que persigue la aplicación de las competencias y la comprensión de los contenidos curriculares en contextos reales, de manera experiencial y con el objetivo de ofrecer un beneficio social. Para Tapia (2008), el ApS se define como una metodología de enseñanza-aprendizaje que permite desarrollar conocimientos y competencias mediante el ofrecimiento de un servicio a la comunidad. En la misma línea, Eyler y Giles (1999) lo conciben como una forma de educación basada en la experiencia en la que el proceso de aprendizaje se basa en un ciclo de acción y reflexión donde el alumnado aplica lo que va aprendiendo ante necesidades sociales reales.

Podemos afirmar, así, que el ApS es un método pedagógico con un carácter marcadamente social que permite ampliar el abanico de aprendizajes del alumnado. Además de los meramente curriculares, propicia la incorporación de valores y actitudes a la personalidad del alumnado y avanza hacia la creación de personas críticas, autónomas y responsables. El ApS permite acceder a aprendizajes difícilmente adquiribles en las aulas convencionales. Atender una necesidad social a través de la prestación de un servicio implica entrar en contacto con la realidad que rodea a la universidad, de modo que se integran personas y recursos a la vez que se propicia entre el alumnado la movilización de recursos y estrategias personales.

Por tanto, es palmario que desde la función docente de la universidad el ApS brinda una doble respuesta socialmente responsable. Por una parte, prestando un servicio que necesariamente repercute sobre el entorno comunitario, y, por otra, contribuyendo a formar a la futura ciudadanía y a los profesionales con una mayor sensibilidad social hacia los problemas y retos sociales. De este modo, el ApS, como método pedagógico, facilita que la universidad se convierta en un verdadero espacio de construcción de valores, cuya responsabilidad depende de su capacidad para construir una sociedad más digna, lo que convierte al conjunto del estudiantado no solo en excelentes profesionales, sino también en ciudadanos cada vez más críticos (Martínez-Martín, 2006).

Los capítulos previos describen y esgrimen diferentes criterios a la hora de clasificar el ApS. Aquí, desde la mirada puesta en su contribución a la RSU, una nueva proposición sería la de diferenciar entre los siguientes dos modelos de ApS: por una parte, aquellas iniciativas integradas en las propias asignaturas, bajo la tutela del profesorado que decide aplicarlo por su cuenta y riesgo; y, por otra, las iniciativas institucionales, lideradas y propuestas desde la propia institución. De este modo, la universidad está integrando la metodología del ApS en sus procesos institucionales, de modo que cristaliza en iniciativas desde las correspondientes estructuras de apoyo y toma de decisión política.

En ambos casos, tanto desde las iniciativas individuales del profesorado implicado como desde las propuestas institucionales, la aplicación del ApS responde a la normativa universitaria actual (vinculada en contenido al citado informe de la CRUE), que exige que las universidades favorezcan prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos con la prestación de servicios a la comunidad, que han de estar alineados con la mejora de la calidad de vida y la inclusión social.

En vista de esta realidad, la implantación del ApS aumenta la coherencia e integración institucional de la universidad al servicio de la sociedad, al incrementarse la permeabilidad entre la universidad y la comunidad. Entre las principales aportaciones del ApS, Capella (2016: 146-147) destaca:

- *Coherencia e integración institucional*: articulará las funciones universitarias de docencia, investigación y extensión mediante una política transversal que impregnará toda la institución y alineará los diversos procesos, académicos y no académicos, con un enfoque de gestión ética responsable. Con ello, aumentará la coherencia entre la declaración de intenciones respecto a la misión, visión y valores institucionales de la universidad y la práctica cotidiana en el campus.
- *Pertinencia y permeabilidad social*: vinculará a la entidad educativa con su entorno social, invitando a colectivos externos a participar en los procesos académicos y organizativos internos, y orientando la gestión, la formación y la investigación hacia la solución de problemas sociales concretos. Este hecho fomentará el tratamiento de cuestiones de gran relevancia como, por ejemplo, la enorme desigualdad social actual.

- *Dinámica institucional hacia la innovación*: permitirá que la universidad sea una organización inteligente, que actúe de forma transparente y democrática y que implemente procesos de mejora continua que faciliten iniciativas creativas en los ámbitos académico y de gestión.
- *Racionalización de la gestión universitaria*: mejorará el desempeño de los diversos procesos de la institución universitaria como la gestión racional del campus, el incremento de la motivación personal, el aumento del rendimiento académico, tanto educativo como investigador, o la creación de valor social.

Aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria desde el modelo de *stakeholders*

Aunque la teoría de *stakeholders* proviene del mundo de la gestión empresarial, su aplicación se ha expandido últimamente y ha dado sustento a cualquier escenario que persiga un modelo de gestión de la responsabilidad social. El marco de la teoría de *stakeholders*, planteado inicialmente por Freeman (1984), a pesar de haber sido objeto de un gran número de precisiones y puntualizaciones posteriores (Escudero, 2009), ha traído consigo una nueva concepción de la responsabilidad social, en la que esta extiende su mirada a la incorporación de todas las partes interesadas, así como a las que involuntariamente se ven también afectadas por la tarea de la entidad en cuestión.

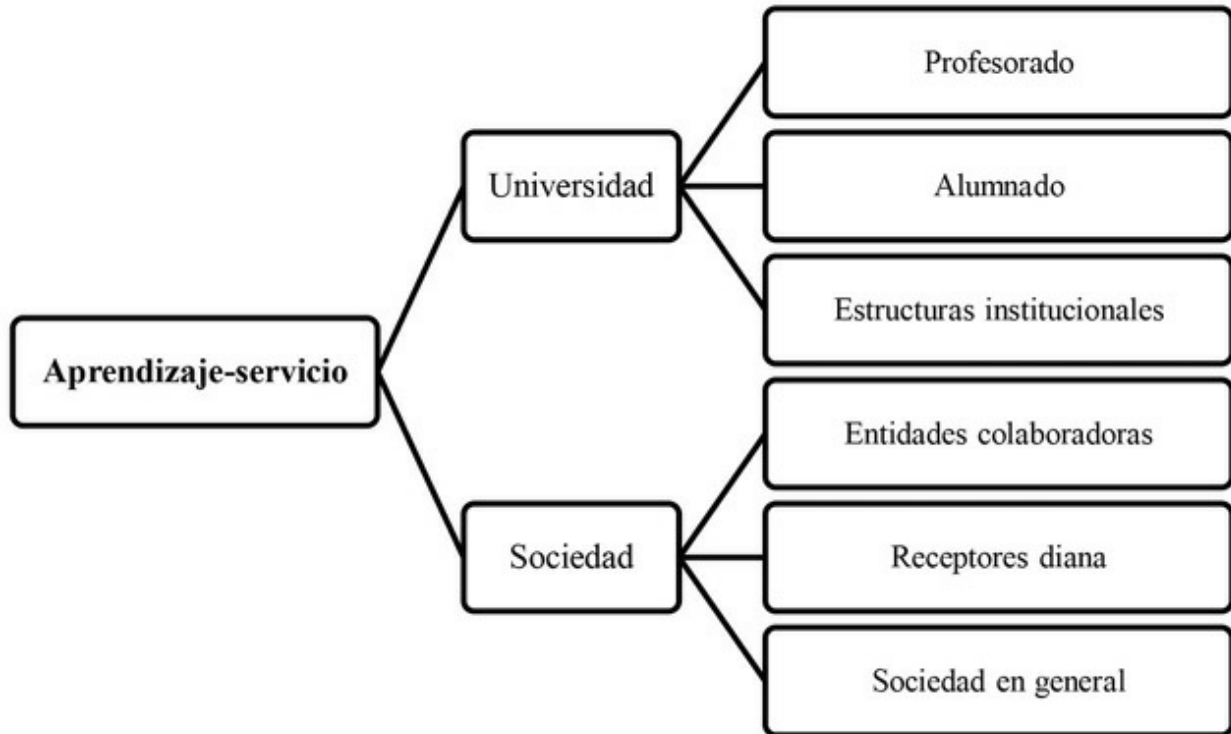
Con relación al término *stakeholder*, que representa el núcleo de la teoría, Freeman (1984: 24) propuso la que ha sido su definición más conocida: «Cualquier grupo o individuo que puede afectar o ser afectado por el logro de los objetivos de la empresa». Este planteamiento puede darnos claves a la hora de entender el significado del ApS como contribución a la RSU desde la perspectiva docente y, a su vez, proporciona un modelo muy útil a la hora de operativizar cualquier aplicación de ApS, bien sea integrado en una asignatura, bien como iniciativa institucional.

Con la teoría de *stakeholders* estamos en disposición de describir ordenadamente la relación que se establece en las diferentes fases de aplicación del ApS. De un modo resumido, Freeman (1984, 2010) y Freeman, Harrison, Wicks, Parmar y De Colle (2010) instan a realizar un primer análisis racional que permita conocer quiénes son los *stakeholders* implicados y qué intereses tienen. En segundo lugar, la teoría propone un nivel procesual al que correspondería conocer los procesos de interacción efectuados entre los *stakeholders* del proyecto de ApS. Y, finalmente, alude a un tercer nivel transaccional, que comprendería el desarrollo de las acciones pertinentes entre los responsables del proyecto y los *stakeholders* involucrados.

Para empezar, la aplicación de este modelo puede facilitar el diseño de procesos de identificación y gestión de los *stakeholders* conducentes a la satisfacción de todos los intereses legítimos depositados en el proyecto de ApS, lo que genera, además, relaciones de confianza y cooperación. Asimismo, la aplicación de esta teoría permitirá articular procesos de comunicación e interacción entre los colectivos interesados. De entrada, las personas responsables de cada proyecto de ApS deberían ser capaces de identificar

adecuadamente a sus *stakeholders*. Un mapa común a la mayoría de los proyectos respondería, aproximadamente, al mostrado en la figura 1.

Figura 1. Mapa genérico de *stakeholders* en el ApS universitario



Fuente: Elaboración propia

La configuración de este mapa ilustra una aproximación de los *stakeholders* esenciales implicados en cualquier proyecto de ApS universitario. Observamos una serie de *stakeholders* que directamente se relacionan con la vertiente del aprendizaje, así como otros con intereses no menos legítimos, vinculados a la vertiente del servicio. Desde este modelo teórico diríamos, por tanto, que el cumplimiento de la RSU a través del ApS se vería satisfecho siempre que se cumplieran los intereses legítimos de cada *stakeholder*. En cualquier caso, debe quedar claro que cada proyecto de ApS requerirá una adaptación del mapa de *stakeholders* sujeta a los ajustes pertinentes.

Consideraciones finales

La universidad es una institución histórica que evoluciona con los tiempos y que, necesariamente, permanece en constante cambio (Matteucci, 1991; Sánchez-Salorio, 1993; Touriñan, Santos, Rodríguez, y Lorenzo, 1998). Dependiendo de las circunstancias de cada momento, es decir, de las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas, se generan unas expectativas diferentes que tienden a definir la universidad en un sentido u otro (Aparicio, 1994; Hernández, 1997). En la actualidad,

dada la realidad socioeconómica a la que nos enfrentamos y los desafíos que tenemos por delante, la universidad está llamada a hacerse propias iniciativas como las que aquí se plantean. Todo indica, por tanto, que el futuro inmediato de la universidad pasa por el ApS, una contribución claramente alineada con la RSU. En definitiva, coincidimos con Fernández Carrión y Martínez-Usarralde (2016) cuando afirman, con total convencimiento, que el ApS ha venido para quedarse.

Referencias bibliográficas

- Aparicio, F. (2000). «Universidad y sociedad en los albores del 2000». *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2-3(6). Disponible en: <http://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2_3.htm>.
- Broomhill, R. (2007). *Corporate Social Responsibility: Key Issues and Debates*. Adelaide: Dunstan Papers Series, Don Dunstan Foundation.
- Capella, C. (2016). *Promoción del emprendimiento social y los aprendizajes académicos en educación física a través del aprendizaje-servicio* (tesis doctoral). Castellón: Universitat Jaume I.
- Carrol, A. B. (1991). «The pyramid of corporate social responsibility. Toward the moral management of organisational stakeholders». *Business Horizons*, 4(34): 39-48.
- Dahlsrud, A. (2008). «How corporate social responsibility is defined: an analysis of 37 definitions». *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 1(15): 1-13.
- Domínguez, M. J. (2009). «Responsabilidad social universitaria». *Humanismo y Trabajo Social*, 8: 37-67.
- Escudero, G. (2009). *La teoría de los stakeholders según Ronald Edward Freeman* (tesis doctoral). Pamplona: Universidad de Navarra.
- Eyler, J.; Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Fernández Carrión, Y.; Martínez-Usarralde, M. J. (2016). «Cuando sentimiento y acción confluyen en la práctica educativa. Alianzas entre educación para el desarrollo y aprendizaje-servicio para una ciudadanía global». *RIDAS*, 2: 111-138.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic management. A Stakeholder Approach*. Toronto: Pitman.
- (2010). *Strategic management. A Stakeholder Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, R. E.; Harrison, J. S.; Wicks, A. C.; Parmar, B. L.; De Colle, S. (2010). *Stakeholder Theory. The state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Furco, A.; Billig, S. H. (2002). *Service Learning. The essence of the Pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Gaete, R. (2012). *Responsabilidad social universitaria: una nueva Mirada a la relación de la Universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas. Un estudio de caso* (tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Galcerán, M. (2003). «El discurso oficial sobre la Universidad». *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 36: 11-32.
- Global University Network for Innovation. (2008). *La educación superior en el mundo 2008: Educación superior: Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. Madrid: Mundi Prensa.
- Guay, T.; Doh, J. P.; Sinclair, G. (2004). «Non-Governmental Organizations, Shareholder Activism, and Socially Responsible Investments: Ethical, Strategic, and Governance Implications». *Journal of Business Ethics*, 1(52): 125-139.
- Hernández Díaz, J. (1997). «La universidad en España, del antiguo régimen a la LRU (1983)». *Aula*, 9: 19-44.
- Marrewijk, M. (2003). «Concepts and Definitions of CSR and Corporate Sustainability: Between Agency and Communion». *Journal of Business Ethics*, 2-3(44): 95-105.
- Martínez-Martín, M. (2006). «Formación para la ciudadanía y educación superior». *Revista Iberoamericana de Educación*, 42: 85-102.
- Martínez-Usarralde, M. J.; Lloret-Catalá, C.; Mas-Gil, S. (2017). «Responsabilidad Social Universitaria (RSU): principios para una universidad sostenible, cooperativa y democrática desde el diagnóstico participativo de su alumnado». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 75(25): 1-23. Disponible en: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2769>>.
- Matteucci, N. (ed.). (1991): *L'Università nel mondo contemporaneo*. Milán: Bompiani.
- Navarro, G. (2015). *Construcción de conocimiento en educación superior*. Concepción: Sello Editorial Libre.

- Raga, J. T. (2008). «Claros y oscuros en el proceso de evaluación de la calidad en las universidades». En: Michavila, F. (ed.). *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria (estrategias de mejora en la gestión)* (págs. 111-124). Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Rivera, H.; Malaver, N. (2011). *La organización: los stakeholders y la responsabilidad social*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Sánchez-Salorio, M. (1993). *Universidad. Multiversidad. Megaversidad*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Santos Rego, M. A.; Sotelino, A.; Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Tapia, M. N. (2008). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Criterio.
- Touriñán, J. M.; Santos, M. A.; Rodríguez, A.; Lorenzo, M. M. (1998). «La función de la Universidad. De la estrategia política a la política estratégica». *Revista Teoría de la Educación*, 10: 13-35.
- Vallaes, F. (2014). «La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización». *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 12(5): 105-117.
- Vallaes, F.; Carrizo L. (2006). *Responsabilidad social universitaria: marco conceptual, antecedentes, herramientas*. Lima: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Vallaes, F.; De La Cruz, C.; Sasía, P. M. (2008). *Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos*. México: BID-Mc Graw Hill.
- Vasilescu, R.; Barna, C.; Epure, M.; Baicu, A. (2010). «Developing university social responsibility. A model for the challenges of the new civil society». *Procedia, Social & Behaviour Sciences*, 2(2): 4177-4182.
- Vila, E. S.; Martín, V. M. (2014). «A río revuelto, ganancia de pescadores. Usos y abusos en torno a la empleabilidad vista desde la responsabilidad social de las universidades». *Procedia, Social & Behavioral Sciences*, 139: 42-47.
- Zayas, B. (2015). *La formación cívica del alumnado universitario: análisis de sus percepciones acerca del aprendizaje-servicio (ApS) como herramienta de participación ciudadana* (tesis doctoral). Valencia: Universitat de València.

2. A partir de: <www.ec.europa.eu> (revisada el 15 de marzo de 2017).
3. A partir de: <www.bcsd.org> (revisada en marzo de 2017).

6. El aprendizaje-servicio como promotor del emprendimiento social

María Maravé-Vivas
Celina Salvador-García
Carlos Capella-Peris

Introducción

Uno de los efectos más notables que se derivan del uso del aprendizaje-servicio es la promoción del emprendimiento social (en adelante, ES). Este hecho es especialmente relevante cuando los programas de ApS se aplican en la educación superior, ya que proporcionan un marcado carácter social a su formación académica. Así pues, en este capítulo se presenta una aproximación al fenómeno del ES y su vinculación con esta estrategia metodológica. En primer lugar, se facilita una conceptualización inicial. Seguidamente, se analizan las tendencias más representativas de este campo de estudio. Más adelante, se identifican los rasgos característicos que definen su personalidad. Y, finalmente, se exponen algunos ejemplos prácticos para facilitar su reconocimiento.

A lo largo de todo el capítulo también se evidencian múltiples similitudes y vinculaciones entre ES y ApS.

El emprendimiento social y su conceptualización

El concepto de *emprendimiento* se gestó en la economía francesa del siglo xvii, cuando se utilizaba para identificar a intrépidas personas que estimulaban el progreso económico mediante la búsqueda de nuevas y mejores formas de gestionar la productividad, desplazando los recursos económicos de un área de baja producción a una zona de mayor rendimiento (Mort, Weerawardena y Carnegie, 2003). En los últimos años se ha despertado un gran interés por la vertiente social de este fenómeno. Con todo, aunque esta acepción pueda parecer novedosa, siempre ha habido personas emprendedoras en el ámbito social (Dees, 1998). Pese a ello, a día de hoy todavía no hay un criterio unificado sobre la definición y las limitaciones del ES (Bacq y Janssen, 2011; Choi y Majumdar, 2014). Por este motivo, con la intención de esclarecer la temática que abarca y de comprender los beneficios que puede ofrecer su promoción a los proyectos de ApS, en el presente capítulo se abordan algunas cuestiones clave sobre este fenómeno.

Debido a la creciente popularidad del ES, que despierta el interés tanto en el ámbito académico como en el empresarial, en las últimas décadas se ha generado una extensa

producción bibliográfica alrededor de este fenómeno. Sin embargo, esta información sigue presentándose difusa y fragmentada, lo que dificulta su conceptualización e impide que provoque el efecto deseado en la sociedad (Peredo y McLean, 2006). Además, esta disparidad terminológica no solo limita el impacto del ES, sino que también obstaculiza el establecimiento de un campo de estudio legítimo (Short, Payne y Ketchen, 2008), y, por consiguiente, dificulta profundizar en el conocimiento de sus antecedentes y de sus consecuencias (Short, Moss y Lumpkin, 2009).

Siguiendo a Alvord, Brown y Letts (2004), podemos decir que históricamente existen tres enfoques predominantes en cuanto a la conceptualización del ES: 1) como combinación de empresas comerciales con un impacto social, 2) como innovación aplicada para provocar un cambio social, y 3) como efecto catalizador para la transformación social. Por su parte, Mair y Martí (2006) indican que, desde el punto de vista investigador, el ES se concibe como una iniciativa sin ánimo de lucro en la búsqueda de estrategias de financiación alternativas o planes de gestión para crear valor social, como la práctica socialmente responsable de empresas comerciales que participan en asociaciones vinculadas a diversos sectores o como un medio para aliviar los problemas sociales y estimular la transformación social.

A tenor de lo expuesto, se puede apreciar que tanto el ES como el ApS se fundamentan en diversos elementos comunes: beneficio comunitario, innovación, participación activa y transformación social. Por tanto, es indudable que este fenómeno se presenta como un elemento de gran valor para incrementar el aspecto social en la formación del futuro profesorado a través del ApS. Un aspecto social dirigido a que nos demos cuenta de que *educar* implica adquirir una serie de conductas que capacitan al educando para decidir y desarrollar su proyecto personal de vida, sin olvidar que la implementación de este tipo de propuestas nos permite avanzar en la creación de una sociedad más justa desde el ámbito de la educación, en general, y de la educación universitaria en particular, al proyectar el reflejo de su carácter social sobre el alumnado. De esta manera, la conjunción de lo social y lo educativo nos permite relacionar valores y parámetros pedagógicos para generar compromiso.

Tendencias en el estudio del emprendimiento social

Debido a la variedad de conceptualizaciones existentes, el ES puede manifestarse en una amplia gama de actividades económicas, educativas, espirituales, sociales e investigadoras, realizadas por diferentes tipos de organizaciones (Leadbeater, 1997). Esta situación dificulta enormemente conceptualizar y limitar el ámbito de aplicación del ES. No obstante, sí que hay consenso respecto a las similitudes y diferencias entre el ES y su homónimo comercial-económico. Sus semejanzas se centran en el elemento emprendedor a través de la innovación, mientras que las diferencias se focalizan en su misión y beneficio social (Peredo y McLean, 2006; Weerawardena y Mort, 2006). Como en el caso anterior, ambas características se alinean a la perfección con el ApS, que exige

un ávido carácter emprendedor a la vez que rehúye el interés lucrativo y que presenta la posibilidad de cimentar y colectivizar el sentido de muchos aspectos de la vida.

A la vista de la complejidad existente para delimitar el alcance del ES, Choi y Majumdar (2014) analizan el fenómeno desde la teoría de conceptos esencialmente controvertidos. La utilidad de esta estrategia radica en la simplificación conceptual del término a definir y en el reconocimiento válido de casos, aunque estos no muestren todas las propiedades descritas, y por eso ha sido empleada en diversos trabajos sobre esta temática (Mort *et al.*, 2003; Short *et al.*, 2009; Tan, Williams y Tan, 2005). Este hecho justifica por qué se sugieren diferentes definiciones del ES entre los autores que lo estudian y por qué cuesta tanto llegar a un consenso terminológico sobre él. Como hemos indicado, esta amplitud conceptual presenta un notable paralelismo con el ApS, situación que ofrece un mar de posibilidades y alternativas de proyección social en ambos casos. A modo de ejemplo, este hecho justifica por qué la promoción del ES fue uno de los pilares fundamentales sobre los que se sustentaba el proyecto INNOVA+3, que representa el eje central de los últimos capítulos de este libro.

Con el propósito de identificar tendencias en la conceptualización del ES, Bacq y Janssen (2011) analizan diferentes corrientes de pensamiento sobre esta temática:

- *La escuela de innovación social*: hace hincapié en la importancia del emprendedor social como individuo y se centra en sus características.
- *La escuela de la empresa social*: afirma que este tipo de organizaciones sobrevive mediante la producción de actividades lucrativas, con las que genera fondos para financiar la creación de valor social.
- *La tradición europea*: estudia los marcos jurídicos específicos para el desarrollo y el crecimiento de empresas con carácter social.

El mayor número de fuentes bibliográficas analizadas corresponde a la escuela de innovación social, y es que esta línea de trabajo se sitúa como la tendencia dominante en el estudio del ES. Esta perspectiva, de origen norteamericano, destaca la figura del emprendedor como elemento básico en la creación de valor social. Por este motivo, más adelante nos posicionamos en esta corriente de pensamiento para profundizar en el desarrollo del presente capítulo. Por otra parte, Bacq y Janssen (2011) también señalan el valor del contexto social como elemento básico en todas las líneas de trabajo analizadas. Este hecho revela otra similitud entre ApS y ES, que no es otra que el hecho de que el desarrollo de cualquier propuesta está fuertemente influenciado por el entorno comunitario en el que se implementa.

Pese al notable interés y los beneficios del ES, una revisión de los estudios más relevantes en este campo indica que la mayor parte de los trabajos están relacionados con la vertiente económica y que se presta una menor atención a su perspectiva social. En esta, se descubre que el estado de la investigación aún se encuentra en una etapa inicial, a la espera de implementar una mayor cantidad de estudios académicos. Al mismo tiempo, los trabajos realizados hasta la fecha carecen de variedad en cuanto a la

metodología de investigación, dentro de la cual es mayoritaria la cualitativa. El número de estudios cuantitativos todavía es muy limitado; principalmente son de tipo exploratorio y con una escasa aplicación de cuestionarios, por lo que faltan trabajos que utilicen la verificación de hipótesis. Finalmente, el tamaño de las muestras y, por consiguiente, las posibilidades de generalización de las investigaciones, son relativamente pequeños (Hoogendoorn, Pennings y Thurik, 2010; Kirby e Ibrahim, 2011; Maistry y Ramdhani, 2010; Sharra, 2005; Spear, 2006;). Por desgracia, este escenario es similar al que encontramos en el ámbito del ApS, ya que, pese a sus evidentes beneficios, sigue requiriendo una mayor atención por parte de las instituciones educativas e investigadoras.

Rasgos característicos del emprendedor social que puede desarrollar el ApS

Como hemos expuesto en el apartado anterior, la escuela de innovación social es la corriente de pensamiento dominante en el estudio del ES. Revisando la bibliografía afín a esta línea de trabajo, se observan tres patrones comunes en el análisis de la personalidad emprendedora social. El primero hace referencia a los rasgos de carácter personal, el segundo se centra en los aspectos sociales y el tercero incide en los elementos innovadores. Tras un exhaustivo análisis, identificamos 17 elementos característicos de la personalidad del emprendedor social (Capella, 2016). Los rasgos personales más destacados son liderazgo, confianza, responsabilidad, motivación al logro, capacidad de asumir riesgos y estar integrado en redes sociales con acceso a información y conocimiento. Los aspectos sociales con mayor presencia son coherencia y compromiso, capacidad de cooperación y ayuda, conciencia social, convivencia y respeto por el bien público. Finalmente, los elementos innovadores más destacados son iniciativa, creatividad, capacidad de cambio, capacidad para identificar oportunidades, capacidad para generar ideas, capacidad para aprender y evolucionar y tolerancia al fracaso (Ali, Topping y Tariq, 2010; De Pablo, Santos y Bueno, 2004; Ferrer, Cabrera, Alegre, Montané, Sánchez y Alaiz, 2014; Norasmah, Norashidah y Hariyaty, 2012). Conocer esta información es de gran utilidad, puesto que existe una relación positiva entre los rasgos de la personalidad emprendedora y el comportamiento emprendedor (Zhao y Seibert, 2006). Esta relación evidencia la validez predictiva de los rasgos de personalidad, por lo cual, si conocemos los rasgos del emprendedor social, podremos valorar, analizar y promover dicho comportamiento en cualquier grupo de sujetos. Así pues, la estimulación de estas cualidades será de vital importancia para asegurar la promoción del ES en la educación superior y, en particular, en la formación inicial docente.

A continuación, con la pretensión de aportar mayor concreción a esta argumentación, exponemos a modo de ejemplo los diferentes rasgos de la personalidad emprendedora social que ha desarrollado el alumnado tras su participación en el proyecto de ApS INNOVA+3 (explicado en los capítulos 10 a 12 de la presente obra).

- *Liderazgo:* en el INNOVA+3 se ha promovido el trabajo cooperativo entre iguales y la interrelación con el colectivo receptor del servicio, lo cual ha favorecido que el alumnado involucrado desempeñe, en mayor o menor medida, el rol de líder en algún momento del programa educativo.
- *Confianza:* las experiencias registradas en el cuaderno de trabajo de aprendizaje-servicio reflejan que el apoyo continuo por parte de las personas encargadas de la tutorización, así como el del grupo de iguales y el de los receptores del servicio, reforzó el sentimiento de confianza del alumnado participante en el proyecto.
- *Responsabilidad:* debido a que las sesiones se llevaban a cabo en lugares y horarios muy definidos, el cumplimiento de las obligaciones más básicas (asistencia, puntualidad, etc.) exigía un alto grado de compromiso con los diferentes agentes implicados en el proyecto, lo que permitió incrementar el sentido de responsabilidad del alumnado.
- *Motivación al logro:* en las sesiones de intervención el alumnado aplicó conocimientos y competencias académicos reales vinculadas con su asignatura y titulación. Ello fomentó el interés del estudiantado por la temática a desarrollar y estimuló su deseo por participar en este tipo de prácticas educativas en el futuro.
- *Capacidad de asumir riesgos:* la puesta en marcha de los proyectos supuso, inevitablemente, numerosos interrogantes e incertidumbres a los que el alumnado hizo frente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que fue mejorando su capacidad para afrontarlos.
- *Estar integrado en redes sociales con acceso a información y conocimiento:* el complejo entramado social e institucional necesario para materializar proyectos de ApS exigió al alumnado universitario que desarrollara parte de su labor a través del uso de distintas redes sociales. Este hecho les permitió mantener contacto constante con todos los estamentos y agentes implicados en el ApS.
- *Coherencia y compromiso:* el nivel de implicación del alumnado en el proyecto de ApS fue autorregulado, por lo que se puso de manifiesto una vinculación congruente del alumnado con su propia formación educativa, al asumir más responsabilidades de las exigidas *a priori* por otros planteamientos metodológicos de corte más tradicional.
- *Capacidad de cooperación y ayuda:* a lo largo de todo el proyecto la interdependencia entre los diferentes agentes implicados promovió la organización coordinada y el aprendizaje recíproco del alumnado. Sin duda, el trabajo de cooperación entre el grupo de iguales y el resto de los agentes implicados resultó imprescindible para lograr los objetivos deseados.
- *Conciencia social:* el contacto directo con las personas receptoras del servicio durante la aplicación del ApS puso de manifiesto las grandes desigualdades sociales existentes, lo cual reforzó la sensibilidad y el sentimiento comunitario del alumnado universitario.
- *Convivencia y respeto por el bien público:* compartir momentos de intimidad con los beneficiarios del servicio contribuyó a desarrollar en el estudiantado la

capacidad de entender el sentido de lo público y, con ello, mejorar su capacidad para gestionar recursos humanos y materiales.

- *Iniciativa*: en el INNONVA+3 la modalidad de ApS aplicada fue el servicio directo, lo que estimuló la participación activa y la toma de decisiones constante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Creatividad*: durante la preparación y ejecución de las sesiones de intervención el alumnado tuvo que resolver problemas reales en un contexto de necesidad social; este hecho estimuló e incrementó la capacidad del estudiantado a la hora de acometer nuevas y diferentes estrategias a fin de alcanzar los objetivos propuestos.
- *Capacidad de cambio*: el giro metodológico que supuso el ApS hizo indispensable que el alumnado se mostrara abierto a modificar numerosos aspectos y condicionantes del proceso educativo en el que se vio inmerso. Por ejemplo, la tarea de detectar las necesidades académicas y sociales sobre las cuales después iban a desarrollar los contenidos relacionados con su asignatura recayó sobre ellos. Esto supuso una ruptura e incertidumbre que necesariamente puso en juego su capacidad de cambio y adaptación.
- *Capacidad para identificar oportunidades*: para satisfacer las necesidades sociales no atendidas que planteaba el proyecto de ApS, el alumnado tuvo que indagar y aprovechar al máximo los recursos personales y materiales a disposición en su contexto próximo. De este modo, la necesidad abordada estimuló la creación de alternativas y la detección de nuevas posibilidades de actuación.
- *Capacidad de generar ideas*: el contexto participativo que caracterizó el proyecto fomentó el diálogo abierto y democrático, lo que permitió al alumnado expresar sus propuestas en un entorno receptivo y estimulante.
- *Capacidad para aprender y evolucionar*: la exigencia en el desempeño que conllevó la prestación del servicio y la propia idiosincrasia de la estrategia metodológica facilitaron la mejora de determinadas competencias de autoaprendizaje del alumnado.
- *Tolerancia al fracaso*: la experiencia personal que supuso para el alumnado la interacción con determinadas personas del colectivo beneficiario reforzó la disposición del alumnado a enfrentarse a la adversidad, desde una posición constructiva y esperanzada.

En definitiva, como se puede ver, la promoción de estas cualidades permite mejorar la formación inicial docente, en particular; pero también está al servicio de cualquier otra iniciativa formativa del ámbito universitario en general. Cabe aclarar en este punto que se pueden encontrar casos en los que se manifiesten estos rasgos característicos de diversas formas y en diferentes grados (Choi y Majumdar, 2014; Short *et al.*, 2009), lo que evidencia que coexisten innumerables posibilidades respecto al comportamiento del emprendedor social. No obstante, como señala Dees (1998), cuanto más cerca esté una

persona de satisfacer todas esas condiciones, más se ajustará al modelo de emprendedor social propuesto.

Consideraciones finales

La información aportada en este capítulo ofrece una idea clara en torno a la importancia de promover el ES a través del ApS y por qué esta cualidad es uno de los efectos más habituales al implementar dicho método pedagógico. Para lograrlo se ha proporcionado una conceptualización inicial, el análisis de las tendencias más representativas en este campo de estudio, la identificación de los rasgos característicos que definen su personalidad y la exposición de sus principales efectos. Asimismo, a lo largo de todo el capítulo se evidencian múltiples similitudes y vinculaciones entre ES y ApS, una relación que, sin lugar a dudas, aumenta notablemente el carácter social de la educación.

En el ámbito concreto de la formación inicial docente, hemos podido identificar características específicas de lo que sería un docente con personalidad emprendedora social. Con la innovación metodológica propuesta a través del ApS se establecen las condiciones necesarias y óptimas para que el alumnado desarrolle, entre otros, estos rasgos. Se pretende, de esta manera, contribuir a la formación integral de la identidad docente conjugando características que le ayudarán a actualizar y mejorar continuamente su práctica profesional. Esto implica que el futuro profesorado pueda aprovechar los recursos de los que dispone la comunidad educativa en su entorno más inmediato, para utilizarlos en aras de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando la generación de ideas propias, la creatividad en los procesos educativos, la iniciativa para comenzar procesos de investigación-acción en el aula y la capacidad de adaptación a los cambios sociales, entre otras ventajas.

Referencias bibliográficas

- Ali, A.; Topping, K. J.; Tariq, R. H. (2010). «Entrepreneurial attributes among postgraduate students of a Pakistani university». *US-China Education Review*, 5(7): 66-77.
- Alvord, S. H.; Brown, L. D.; Letts, C. W. (2004). «Social Entrepreneurship and Societal Transformation: An Exploratory Study». *The Journal of Applied Behavioral Science*, 3(40): 260-282.
- Bacq, S.; Janssen, F. (2011). «The multiple faces of social entrepreneurship: A review of definitional issues based on geographical and thematic criteria». *Entrepreneurship & Regional Development: An International Journal*, 5-6(23): 373-403.
- Capella, C. (2016). *Promoción del Emprendimiento Social y los Aprendizajes Académicos en Educación Física a través del Aprendizaje-Servicio* (tesis doctoral). Castellón: Universitat Jaume I.
- Choi, N.; Majumdar, S. (2014). «Social entrepreneurship as an essentially contested concept: Opening a new avenue for systematic future research». *Journal of Business Venturing*, 3(29): 363-376.
- De Pablo, I.; Santos, B.; Bueno, Y. (2004). «Las dimensiones del perfil del emprendedor: Contraste empírico con emprendedores de éxito». En: Roig, S.; Ribeiro, D.; Torcal, V. R.; de la Torre, A.; Cerver, E. (eds.). *El Emprendedor Innovador y la Creación de Empresas de I+D+I* (págs. 813-830). Valencia: Universitat de València.
- Dees, J. G. (1998). *The Meaning of 'Social Entrepreneurship'*. Kansas City, MO and Palo Alto, CA: Kauffman Foundation and Stanford University. Disponible en: <<http://sehub.stanford.edu/sites/default/files/TheMeaningofsocialEntrepreneurship.pdf>>.

- Ferrer, V.; Cabrera, O. E.; Alegre, R. M.; Montané, A.; Sánchez, C.; Alaiz, E. (2014). «El perfil del emprendedor social del estudiantado de los Grados de Educación Social, Pedagogía y Trabajo Social en la Universidad de Barcelona». *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1(7): 11-29.
- Hoogendoorn, B.; Pennings, E.; Thurik, R. (2010). *What Do We Know About Social Entrepreneurship: An Analysis of Empirical Research*. Róterdam: Erasmus Research Institute of Management (ERIM). Erasmus University. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/1765/16558>>.
- Kirby, D. A.; Ibrahim, N. (2011). «The case for (social) entrepreneurship education in Egyptian universities». *Education + Training*, 5(53): 403-415.
- Leadbeater, C. (1997). *The rise of the social entrepreneur*. Londres: Demos. Disponible en: <<http://www.demos.co.uk/files/theriseofthesocialentrepreneur.pdf>>.
- Mair, J.; Martí, I. (2006). «Social entrepreneurship research: A source of explanation, prediction, and delight». *Journal of World Business*, 1(41): 36-44.
- Maistry, S. M.; Ramdhani, J. (2010). «Integrating social responsibility into an entrepreneurship education program: A case study». *US-China Education Review*, 4(7): 23-29.
- Martin, R. L.; Osberg, S. (2007). «Social entrepreneurship: The case for definition». *Stanford Social Innovation Review*, 29-39. Disponible en: <http://www.ssireview.org/images/articles/2007SP_feature_martinosberg.pdf>.
- Mort, G. S.; Weerawardena, J.; Carnegie, K. (2003). «Social entrepreneurship: towards conceptualization». *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 1(8): 76-88.
- Norasmah, O.; Norashidah, H.; Hariyaty, A. W. (2012). «Readiness towards entrepreneurship education: Students and Malaysian universities». *Education + Training*, 8-9(54): 697-708.
- Peredo, A. M.; McLean, M. (2006). «Social entrepreneurship: A critical review of the concept». *Journal of World Business*, 1(41): 56-65.
- Sharra, S. (2005). «From Entrepreneurship to Activism: Teacher Autobiography, Peace and Social Justice in Education». *Current Issues in Comparative Education*, 1(8): 7-17.
- Short, J. C.; Moss, T. W.; Lumpkin, G. T. (2009). «Research in Social Entrepreneurship: past contributions and future opportunities». *Strategic Entrepreneurship Journal*, 2(3): 161-194.
- Short, J. C.; Payne, G. T.; Ketchen, D. J. (2008). «Research on Organizational Configurations: Past Accomplishments and Future Challenges». *Journal of Management*, 6(34): 1053-1079.
- Spear, R. (2006). «Social entrepreneurship: a different model?». *International Journal of Social Economics*, 5-6(33): 399-410.
- Tan, W. L.; Williams, J.; Tan, T. M. (2005). «Defining the “Social” in “Social Entrepreneurship”: Altruism and Entrepreneurship». *International Entrepreneurship and Management Journal*, 3(1): 353-365.
- Weerawardena, J.; Mort, G. S. (2006). «Investigating social entrepreneurship: A multidimensional model». *Journal of World Business*, 1(41): 21-35.
- Zhao, H.; Seibert, S. E. (2006). «The Big Five Personality Dimensions and Entrepreneurial Status: A Meta-Analytical Review». *Journal of Applied Psychology*, 2(91): 259-271.

Bloque 2

7. Una panorámica de la investigación en aprendizaje-servicio: revisión y recomendaciones

**María Maravé-Vivas
Jesús Gil-Gómez
Lorena Zorrilla-Silvestre**

Introducción

En este capítulo se presenta una panorámica de la investigación sobre aprendizaje-servicio. Con el objetivo de profundizar en el análisis, y desde un punto de vista contextual, se diseccionan las publicaciones realizadas en el estado español en función de diversas variables, que son planteadas como criterios de inclusión y exclusión en la revisión que se realiza.

El capítulo persigue aportar luz sobre el estado de la investigación relacionada con el ApS, con la idea fundamental de resultar útil para aquellas personas o grupos de investigación que contemplen poner en marcha investigaciones sobre esta apasionante temática.

Con esta guía, se profundiza en la determinación de cuestiones esenciales para comenzar una investigación en ApS. Entre ellas destacamos el tipo de investigación utilizado, el tamaño de la muestra y las técnicas e instrumentos de investigación empleados. Sin ningún género de duda, conocer cómo se está trabajando en este campo de estudio aporta datos valiosos que facilitan el trabajo investigador en el momento de plantearlo. Únicamente desde cierta homogeneidad en los planteamientos investigadores se puede llegar a generar una masa crítica de resultados que permitan determinar el alcance del ApS como herramienta de aprendizaje.

El aprendizaje-servicio en las bases de datos

El punto de partida de este capítulo consistió en decidir las bases de datos en las que centrar la revisión bibliográfica. A efectos de alcanzar la máxima información posible y con la mayor relevancia, se optó por utilizar las dos más representativas en el campo social y educativo: Web of Science (en adelante, WOS) y Scopus.

Tras efectuar una búsqueda en WOS en noviembre de 2017 sobre las personas que han publicado documentos cuyo título incluye el término *service-learning* (ApS en

inglés) durante el periodo 2010-17, se han identificado 3946 autores (7589 si ampliamos la búsqueda al *abstract* y a las palabras clave) y 1205 documentos (2113 en la búsqueda ampliada). Si analizamos la filiación por países, 722 corresponden a Estados Unidos (1297 en la búsqueda ampliada). De los 61 países restantes, solo en 7 se han publicado al menos 10 documentos, dos son europeos (España, con 75 documentos y 222 autores, y Reino Unido, con 14 documentos y 54 autores, cifras que se elevan a 108 y 28, respectivamente, al añadir el *abstract* y las palabras clave) y otro euroasiático (Turquía, con 12 documentos y 27 autores). De las 75 referencias españolas, 43 son artículos y el resto, documentos menores (participaciones en congresos, revisiones y resúmenes).

Si atendemos ahora a la búsqueda efectuada en Scopus sobre el número de artículos cuyo título incluye el término *service-learning* en el periodo 2010-17, se han identificado 1628 documentos (2913 si ampliamos la búsqueda al *abstract* y a las palabras clave) y, al comprobar las instituciones de filiación de las personas autoras de los artículos, se ha encontrado que casi tres cuartas partes (1204 según el título y 2090 según título, *abstract* y palabras clave) corresponden a artículos de autoría norteamericana (EE. UU.). Los dos primeros países europeos por número de artículos sobre ApS son España, con 44 publicaciones, y Reino Unido, con 31; a cierta distancia les siguen Turquía, con 12 artículos, Irlanda con 10, Alemania con 9 y, a continuación, aparecen 14 países europeos más con una frecuencia residual de publicaciones.

Se puede concluir, así, que España y el Reino Unido son los dos países europeos que claramente destacan en la investigación sobre ApS. Los documentos extraídos de Scopus en el caso de sumar *abstract* y las palabras clave al título se elevan a 74 y 73, respectivamente.

Atendiendo a los investigadores que han publicado más de tres artículos sobre ApS, se identifican 65, que conjuntamente han publicado 331 documentos. Estas líneas de investigación más consistentes vuelven a corresponder a EE. UU. (81,3 % de los documentos) y, a una distancia muy considerable, Reino Unido (14 documentos, el 0,04 %) y España (6 documentos, el 0,02 %) en el contexto europeo. Junto con las búsquedas en WOS y Scopus, se ha identificado un proyecto europeo, el «Europe Engage. Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe» (<<https://europeengage.org/the-project>>), que cuenta con la participación de doce países europeos.

Tabla 1. Publicaciones internacionales encontradas sobre ApS.

Fuente de búsqueda	Periodo	Publicaciones	Tipo de publicación
wWeb of Science (campo Título)	2010-17	1205 (722 en EE. UU.; 75 en España)	779 artículos 266 <i>papers</i> de congresos 160 documentos variados
Scopus (campo Título)	2010-17	1628 (1204 de EE. UU.; 44 en España)	969 artículos 304 capítulos de libro 232 <i>papers</i> de congresos 301 documentos variados

Fuente: Elaboración propia

La investigación sobre aprendizaje-servicio en España a través de las redes y los grupos de investigación

Para completar este panorama sobre la investigación en ApS, queremos hacer un inciso relacionado con la creación de redes de investigación en el marco del estado español, como elemento que ayuda a establecer colaboraciones entre grupos de investigación. Dentro de España deben mencionarse, a nivel estatal, la Red Española de Aprendizaje Servicio y la Red Española de Aprendizaje Servicio Universitario (ApS [U]), mientras que en el ámbito autonómico sobresale el Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio en Barcelona, que genera encuentros sobre ApS y Universidad; Ashoka y Zerbikas, en el País Vasco, y el grupo de investigación ESCULCA, en Santiago de Compostela. Todos ellos son una muestra de activismo en el ámbito universitario (algunos operan también en el entorno escolar) y, entre otras tareas, difunden publicaciones especializadas (un buen ejemplo lo constituyen los libros de actas publicados por la red española ApS [U] derivadas de los 8 congresos nacionales e internacionales organizados).

A todos los anteriores cabe sumarle grupos como UVApS (Universidades Valencianas por el ApS de la Universitat de València), que se inició con el nombre de GIASU (Grupo de Investigación de Aprendizaje Servicio en la Universidad), impulsado por Rafaela García López; el Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI) y el Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM), ambos de la Universitat de Barcelona; el Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social, de la Universidad Autónoma de Madrid, y el Grupo de Investigación ENDAVANT (Enfocament de la Diversitat com un Avantatge), de la Universitat Jaume I. La tabla 2 presenta resumidamente esta información.

Tabla 2. Grupos nacionales de investigación.

Grupo de investigación	Universidad	Investigador principal	Web
ENDAVANT	Universitat Jaume I	Òscar Chiva-Bartoll y Jesús Gil-Gómez	http://www.uji.es/serveis/ocit/base/grupsinvestigacio/detall?codi=259
ESCULCA	Universidad de Santiago de Compostela	Miguel A. Santos Rego y María del Mar Lorenzo Moledo	http://www.usc.es/esculca
GIASU	Universitat de València	María-Jesús Martínez-Usarralde	http://www.uv.es/giasu
GREDI	Universitat de Barcelona	Pilar Folgueiras Bertomeu	http://www.ub.edu/gredi
GREM	Universitat de Barcelona	José María Puig Rovira	http://www.ub.edu/GREM/inicio
Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social	Universidad Autónoma de Madrid	Pilar Aramburuzabala	http://www.gice-uam.es/miembros

Fuente: Elaboración propia

Análisis de las publicaciones: criterios de exclusión e inclusión en la revisión

A partir de los datos obtenidos en la búsqueda documental, para nuestra revisión escogimos los resultados aportados por la base de datos Scopus. El motivo de esta elección frente a WOS se basa en el hecho de que, aunque existe una alta correlación y grado de solapamiento entre ambas bases de datos, Scopus presentó un mayor número de revistas, trabajos y firmas. Además, presenta una mayor cobertura, al incluir trabajos de países no angloparlantes. Por tanto, son 44 los artículos españoles relacionados con el ApS que se someten a examen.

Se realizó un filtrado según diferentes criterios para incluir o excluir los documentos. La decisión sobre los criterios a aplicar estaba condicionada por el carácter de este libro y la orientación concreta del presente capítulo, en el que se pretende mostrar una panorámica actual de la cuestión, con relación a la investigación que se ha venido realizando en el estado español sobre los efectos del ApS en alumnado universitario. Con el fin de poder analizar, comparar y sacar conclusiones de la literatura específica existente sobre el tema, siempre con la orientación de que la información generada resulte útil a la persona que lee esta obra, se determinaron algunos criterios de exclusión e inclusión en el estudio.

En relación con los criterios de exclusión, se decidió aplicar un total de tres. El primero se refiere a la muestra de las investigaciones y a las variables estudiadas. Se excluyeron todos aquellos documentos en los que la muestra no fuese alumnado universitario y las variables estudiadas no estuvieran relacionadas claramente con alguna de las dimensiones del alumnado sobre las que el ApS tiene efectos. Estas dimensiones derivan básicamente de la conceptualización de este abordada en el capítulo 1 del libro, a saber: cuestiones académicas y aspectos personales.

El segundo criterio de exclusión hace referencia a la modalidad de ApS que se utilizó en la muestra. Su aplicación ha supuesto la supresión del estudio de aquellos trabajos en los que no se empleara la modalidad de ApS directo. En consecuencia, no se han seleccionado experiencias, metaanálisis ni artículos teóricos, como tampoco aplicaciones de ApS indirecto, *advocacy* o servicio de investigación. La justificación del establecimiento de este criterio radica en centrar la aportación de esta obra sobre la actualización de la cuestión investigadora referente a estudios en los que el alumnado actúa directamente sobre una necesidad, cuestión compatible con el trabajo realizado en el proyecto INNOVA+3, en el que esta fue la modalidad utilizada.

El tercer criterio de exclusión escogido se asocia a la filiación institucional de las personas autoras de los artículos. Se excluyeron aquellos trabajos en los que esta no fuera del ámbito del estado español. La filiación institucional nos permite establecer un vínculo entre persona, institución y contexto en el que investiga, cuestión que confiere cierta homogeneidad a los estudios incluidos, siempre considerando que los estímulos a los que se somete a la muestra son esencialmente heterogéneos en el ámbito educativo, y más aún si consideramos el componente social que posee el ApS. Este criterio puede

aportar un grado de consistencia dentro de la diversidad de las investigaciones cuando hablamos de aplicaciones metodológicas.

En resumen, podemos decir que la decisión de aplicar los tres criterios de exclusión guarda relación con que el origen de este trabajo está en la ejecución del proyecto de I+D INNOVA+3, descrito extensamente en el capítulo 10. Su objetivo fue la medición de los efectos que produce en el alumnado universitario la aplicación de una innovación metodológica mediante ApS directo, desarrollado por un grupo de investigación con filiación institucional en el estado español.

Complementariamente, es necesario determinar criterios de inclusión de artículos que aporten rigurosidad a esta revisión, a la par que información útil y relevante para otros grupos de investigación que tengan interés en indagar en este campo de estudio. Son necesarios también para poder analizar y comparar las diferentes investigaciones que se han llevado a cabo o que están en marcha, y esta información resulta básica para que la comunidad científica disponga de orientaciones. De esta forma, podrán plantear nuevas investigaciones con relación al ApS para contribuir a la construcción de un corpus de estudio que avance en la validación de esta estrategia metodológica.

Los tres criterios de inclusión escogidos han sido el método de investigación, la muestra y las herramientas utilizadas para la recogida de datos. A continuación, se abunda en la descripción y justificación de cada uno de ellos.

El primer criterio de inclusión permite incorporar al estudio aquellos documentos que explicitaran específicamente el método de investigación utilizado. En este sentido, hemos establecido tres tipos: uso de métodos cuantitativos, cualitativos o mixtos. Este criterio responde a los paradigmas habituales de investigación, si bien merece mención aparte el uso de diseños mixtos, no habituales en campos de investigación relacionados con disciplinas más técnicas (Cook y Reichard, 1986; Portell, Vives y Boixadós, 2003). Sin embargo, en el ámbito de las ciencias sociales, y específicamente en la investigación educativa, la comprensión del fenómeno, complejo por naturaleza, aconseja emplear técnicas combinadas para entender la verdadera dimensión y el alcance del estudio de los efectos de un método pedagógico, el ApS en nuestro caso.

El segundo criterio establecido fue la concreción de la muestra participante en la investigación. Como se ha dicho, el objetivo de este capítulo es proporcionar a la comunidad investigadora datos que sean útiles para establecer los parámetros de futuros estudios, un dilema habitual en el momento de su planificación. En esta línea, recopilar las cifras sobre las que oscilan las investigaciones publicadas puede ser una referencia interesante que ayude a calibrar el tamaño de la muestra y, consecuentemente, delimitar el campo de investigación y su complejidad. Aplicando esta norma, nuestro trabajo analiza aquellas publicaciones que hicieron patente de forma clara el número de estudiantes universitarios que participaron en las investigaciones.

El tercer criterio de inclusión exige que aparezcan las herramientas empleadas para obtener los datos sobre las variables estudiadas en la investigación, además de exigir que estuviesen validadas en el caso de aproximaciones cuantitativas o mixtas y que fueran adecuadas a la idiosincrasia del ApS y a la muestra de referencia (estudiantado

universitario) en todos los diseños investigadores. Lógicamente, al combinarse este criterio con los anteriores, van a aparecer herramientas diversas y relacionadas con los diferentes tipos de investigación. La problemática del instrumento o técnica de recogida de datos suele ser un dilema importante en los albores de un proyecto investigador. La gran cantidad y diversidad de variables que pueden ser objeto de estudio convierte la selección de herramientas en una decisión trascendental para tratar de adaptar adecuadamente el estudio y poder generalizar los resultados en el caso de la investigación cuantitativa. A menudo, este factor lleva a plantearse la creación de instrumentos *ad hoc*, adecuados y útiles para el contexto en el que se han creado, pero de difícil transferencia a otros, cuestión que en ningún caso resta validez al trabajo, en nuestra opinión, y menos todavía cuando estamos centrándonos en la investigación de procesos de enseñanza-aprendizaje con multitud de peculiaridades que pueden afectar a los resultados. Únicamente han superado este criterio aquellos artículos que han sido rigurosos en la especificación de las herramientas y de las técnicas utilizadas.

Tras la aplicación de estos criterios, de los 44 artículos obtenidos en Scopus solo 14 cumplían todas las exigencias. Para mayor información, son citados específicamente en las referencias bibliográficas. Los resultados de su revisión se presentan a continuación.

Resultados de la revisión

Los resultados obtenidos en lo referente al tipo de investigación muestran que el más utilizado actualmente en España en las investigaciones sobre los efectos que produce el ApS en el alumnado universitario es el mixto, seguido del cualitativo y, a mucha distancia, aparece el cuantitativo. Expresado en porcentajes, la investigación cualitativa se utiliza en el 42,8 % de los artículos, la mixta en el 50 % y la cuantitativa representa el 7,2 %. Estos resultados ofrecen una panorámica bastante compatible con lo que es la investigación educativa, si bien el modelo mixto presenta una pujanza destacable.

Debido a su idiosincrasia, el ApS requiere que la visión cualitativa esté presente en su estudio, puesto que lo contrario puede suponer una pérdida de información muy valiosa sobre los aprendizajes que adquiere el alumnado. Este enfoque favorece la comprensión de la complejidad de los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus actores (Pérez Juste, Galán y Quintanal, 2012), cuestión que lo convierte, a nuestro entender, en indispensable para la investigación en ApS. No obstante, consideramos que el tipo de investigación mixta ofrece una visión más holística, al complementar la explicación de los hallazgos. De hecho, este modelo es el más utilizado en nuestra revisión. Debido a la complejidad que caracteriza los procesos de enseñanza-aprendizaje, incrementados en el caso del ApS por la interacción social que supone su uso en la modalidad directa, abogamos por diseños de investigación que puedan ofrecer una perspectiva lo más global posible del fenómeno estudiado y, de acuerdo con Anguera (2011) y Anguera, Camerino, Castañer y Sánchez-Algarra (2014), esto lo aportan los modelos mixtos. Lo que sí que parece evidente es que los grupos de investigación apuestan poco por el uso de una metodología investigadora exclusivamente cuantitativa.

En lo tocante al tamaño de las muestras seleccionadas para investigar los efectos del ApS en la universidad, como era de esperar, existe gran diferencia entre las investigaciones cualitativas y las cuantitativas o mixtas. Lógicamente, son planteamientos diferentes y no admiten comparación en este parámetro. Pero sí que es interesante ofrecer los datos sobre el tamaño expuestos en función del método de investigación utilizado.

En las investigaciones cualitativas, en el 90 % de los casos la muestra oscila entre 4 y 25 participantes. Cabe señalar que es un tamaño normal en estudios cualitativos, debido a que esta aproximación investigadora no pretende lograr una representatividad a nivel de cifras, sino que la relevancia reside en la profundidad y calidad de los datos. En las investigaciones con un método mixto las cifras oscilan entre 5 y 100 casos. Cabe puntualizar que no en todas las investigaciones mixtas se analiza la misma muestra a nivel cuantitativo y cualitativo. La parte cualitativa nunca corresponde al mismo número de personas que han realizado, por ejemplo, un cuestionario cuantitativo. En las investigaciones de tipo cuantitativo solo se reporta un artículo con una muestra de 78 personas.

Respecto al tipo de técnicas o herramientas utilizadas para la recogida de datos, de nuestra revisión se desprende que en la investigación cualitativa predominan los grupos de discusión y las entrevistas semiestructuradas. En menor medida, se emplean otras técnicas de recogida de información, como seminarios, diarios de reflexión, historias de vida y observación participante. En los diseños mixtos, la técnica de recogida de información predominante es la combinación entre cuestionarios y entrevistas o grupos de discusión. Por lo general, los artículos con este planteamiento realizan inicialmente un estudio cuantitativo y profundizan con técnicas cualitativas en los hallazgos obtenidos, para buscar una mejor y más completa interpretación de ellos. En la investigación cuantitativa, como era esperable, se utilizan cuestionarios generalmente validados, junto con otros creados específicamente para un estudio concreto.

Tal y como hemos manifestado anteriormente, a la vista de las investigaciones analizadas, consideramos que para indagar en los efectos del ApS, la combinación de técnicas de recogida de información cualitativa y cuantitativa puede resultar la opción más útil, al tiempo que es cada vez mejor aceptada por las revistas científicas. Esta sería nuestra apuesta para continuar avanzando en este campo específico de conocimiento, a fin de que se obtengan datos que ayuden a la validación de este método pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Anguera, M. T. (2011). «Metodología cualitativa y cuantitativa». En: Izquierdo, C.; Perinat, A. (coords.). *Investigar en psicología de la comunicación. Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas* (págs. 209-230). Barcelona: Amentia.
- Anguera, M. T.; Camerino, O.; Castañer, M.; Sánchez-Algarra, P. (2014). «Mixed methods en actividad física y deporte». *Revista de Psicología del Deporte*, 1(23): 123-130.
- Cook, T. D.; Reichardt, C. S. (coords.) (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Pérez Juste, R.; Galán, R.; Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Artículos incluidos en la revisión

- Capella-Peris, C.; Gil-Gómez, J.; Martí-Puig, M. (2014). «La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física». *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116(2): 33-43.
- Capella-Peris, C.; Gil-Gómez, J.; Martí-Puig, M.; Chiva-Bartoll, Ò. (2015). «Estudio de caso múltiple con historias de vida en el grado de educación infantil: Aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física». *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(19): 334-348.
- Chiva-Bartoll, Ò.; Pallarés-Piquer, M.; Gil-Gómez, J. (2018). «Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física». *Revista Complutense de Educación*, 1(29): 181-197.
- Corbatón, R.; Moliner, L.; Martí-Puig, M.; Gil-Gómez, J.; Chiva-Bartoll, Ò. (2015). «Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del aprendizaje-servicio en futuros maestros a través de la educación física». *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(19): 280-297.
- Gil-Gómez, J.; Moliner-García, O.; Chiva-Bartoll, Ò.; García-López, R. (2016). «Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana». *Revista Complutense de Educación*, 1(27): 53-73.
- Folgueiras, P.; González, E.; Puig, G. (2013). «Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios». *Revista de Educación*, 362: 159-185.
- Fuertes Camacho, M. T. (2014). «Modelo de sistematización en los proyectos sociales de ApS (UIC)». *Historia y Comunicación Social*, 19: 175-186.
- Mayor-Paredes, D.; Rogríguez, D. (2015). «Aprendizaje-servicio: construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad». *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(19): 262-279.
- (2017). «Aprendizaje-Servicio: una práctica pedagógica que promueve la participación del estudiantado para la mejora escolar». *Revista complutense de Educación*, 2(28): 555-572.
- Ortega-Tudela, J.; Cámara-Estrella, A.; Díaz-Pareja, E. (2015). «Aprendizaje-Servicio como estrategia favorecedora del desarrollo de la competencia mediática en futuros docentes». *Cultura y Educación*, 2(27): 440-455.
- Rivas, J.; Leite, A.; Cortés, P. (2015). «La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: aprendiendo desde la colaboración». *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(19): 228-244.
- Rodríguez-Gallego, M. (2014). «El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad». *Revista Complutense de Educación*, 1(25): 95-113.
- Rodríguez-Gallego, M.; Ordóñez-Sierra, R. (2015). «Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje». *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(19): 234-248.
- Torres, M.; Fernández, F.; Arco, J. M.; Miñaca, M. (2017). «Efectos de un programa de Aprendizaje- Servicio en el alumnado universitario». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(15): 126-146.

8. Metodología cualitativa aplicada a la investigación en aprendizaje-servicio

Enrique Rivera-García
Carmen Trigueros-Cervantes

Aproximación a la investigación cualitativa en el ámbito del aprendizaje-servicio universitario

Hablar de aprendizaje-servicio en el contexto universitario y de la investigación cualitativa significa trabajar potenciando el proceso como camino para llegar a un producto reflexivo y crítico con nuestro alumnado y que la contextualización del aprendizaje se sitúa como punto clave de nuestra actuación. Es cambiar nuestro estilo docente y pasar de modelos técnicos a modelos reflexivos y críticos. Simultáneamente, nuestra investigación debe contextualizarse y enfocarse a la mejora de los contextos objeto de nuestra intervención: el aula educativa, asociaciones u organizaciones sin ánimo de lucro, colectivos en riesgo de exclusión social, etc. Investigamos para su mejora y transformación. En este sentido, publicar debe ser el efecto lógico de la investigación, no a la inversa.

Denzin y Lincoln, buscando una definición sencilla de lo que significaría el concepto *investigación cualitativa*, lo describen como una «actividad localizada en un cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo» (2011: 48). El objetivo es hacer visible esa parte del iceberg que habitualmente queda escondida, desde su descripción, análisis e interpretación. Buscamos comprender el contexto en su globalidad, huyendo de focalizar la investigación desde teorías previas ya existentes, sean propias o de otros investigadores. Por esta razón, el punto de partida en investigación cualitativa es la pregunta, y no los objetivos, que delimitan y predeterminan en exceso la investigación.

Centrándonos en el ApS universitario, y adentrándonos en las publicaciones científicas existentes hasta la fecha en el ámbito educativo, la investigación cualitativa aún está en estado embrionario. Con todo, es cierto que existen autores que se posicionan en algunas de sus publicaciones en un paradigma sociocrítico centrado en el ámbito escolar, más concretamente, en las comunidades de aprendizaje. También encontramos planteamientos más teóricos sobre cómo se puede realizar la conexión entre el ApS y los fundamentos de la pedagogía crítica directamente relacionada con este paradigma (Chiva-Bartoll, Gil-Gómez y Corbatón-Martínez, 2016), aunque no encontramos en estos autores investigaciones que hayan sido planteadas desde este paradigma, pues han

centrado sus diseños en un enfoque mixto. Lo preocupante es la pérdida del concepto de *paradigma* de las publicaciones científicas, que ha sido sustituido directamente por el de *metodología de investigación*. Asistimos a un traspaso de los moldes de la investigación positivista a la cualitativa, y nos olvidamos de los principios de partida que comporta el paradigma de referencia en el que nos posicionemos.

Si bajamos un nivel en esta aproximación a la investigación cualitativa y nos adentramos en los métodos de investigación declarados en los artículos consultados, asistimos a la emergencia de lo que se conoce actualmente como *métodos mixtos* (Shannon-Baker, 2016), que se abordan en el siguiente capítulo. En esta línea encontramos trabajos como el de Capella (2016) y Folgueiras y Ramirez (2017). La presencia de otras metodologías, como la investigación-acción, el estudio de casos o la *grounded theory* se plantea bajo un modelo práctico al amparo de un enfoque mixto (Campo, 2014; Capella, 2016; Chiva, Capella y Pallarès, 2018), y se olvidan los principios que las sustentan y el fuerte componente ideológico y transformativo de alguna de ellas. En esta misma línea, podemos ver cómo el método biográfico es utilizado como técnica para justificar su utilización en las narrativas de los diarios. Es significativo cómo los estudios fenomenológicos son prácticamente inexistentes, pues solo hallamos algunos referentes, vinculados a una experiencia de ApS y discapacidad.

Si bajamos al nivel de las técnicas de investigación cualitativa, aparece la eclosión cualitativa puesta al servicio de los diseños mixtos. Emerge la entrevista, tanto individual como en grupo, que, junto al grupo focal, es la preferida por los investigadores (Wilkinson *et al.*, 2013; Roper y Santiago, 2014). Sí que queremos alertar sobre la utilización indistinta de los conceptos *grupo focal* y *grupo de discusión*, pues, aunque se identifican como similares, nada tienen que ver, como veremos más adelante. Estas técnicas, junto a la utilización de las narrativas escritas entendidas como diario de campo, o bajo cualquier otra denominación, son las que mayor presencia tienen en las investigaciones que declaran un cierto grado cualitativo en su diseño.

La pregunta que nos debemos hacer es: ¿cuál es el marco que tenemos frente a nosotros en lo que se refiere a la investigación cualitativa? Cabe decir que la línea que actualmente se marca en las publicaciones sobre ApS universitario es la que llamamos *diseño mixto de investigación*. Cuesta encontrar referencias en las que se declare la utilización de un diseño puro de investigación cualitativo, dado que predominan los que ofrecen una metodología cuantitativa de corte descriptivo o diseños cuasiexperimentales enriquecidos con trazos cualitativos (Chiva *et al.*, 2018). Siendo optimistas, podemos decir que se está produciendo un alejamiento progresivo de las metodologías cuantitativas, para, aunque no compartamos esta idea, progresar hacia diseños mixtos en los que se comienza a plantear la utilización de técnicas cualitativas, especialmente centradas en el diario de campo, la entrevista, tanto individual como grupal, y el grupo focal.

Es alarmante la confusión metodológica que se detecta, especialmente con los métodos y algunas técnicas. Este aspecto provoca un exceso de utilización de técnicas (diario, entrevista), en detrimento de otras que podrían ser de gran potencial investigador

(narrativas escritas, grupo de discusión). Se vislumbra una gran obsesión por la publicación (fruto del modelo universitario actual), y en muchas ocasiones se pierde el objeto principal de la investigación educativa: crear conocimiento para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El ApS universitario no puede tener en ningún caso un desarrollo técnico, entendido como metodología de enseñanza. Ha de ir más allá, porque su objetivo es doble: la transformación educativa y la mejora del contexto en la que se realiza la intervención.

Una vez realizada la aproximación, estamos en condiciones de aportar unos ejes básicos que nos ayuden a investigar desde los principios de la investigación cualitativa, independientemente del espectro paradigmático en el que nos situemos. En este sentido, vamos a identificar cuatro momentos clave en el proceso investigador, que se explicarán con mayor profundidad en cada uno de los apartados del capítulo que nos ocupa (Trigueros, Rivera y Rivera, 2017):

1. *Diseño de la investigación*: tendremos que, en función de nuestras preguntas, situar el contexto y optar por el método que mejor se adapte a nuestra investigación.
2. *Producción y análisis de datos*: deberemos ver cuál será la mejor forma de obtener la información y proceder a su análisis (de forma inductiva, deductiva o mixta). Es el momento clave de la investigación a la hora de definir su calidad.
3. *Identificación de teorías existentes*: si el paso anterior está bien realizado, estaremos frente a un mapa de teorías de nuestros participantes dispuesto a ser contrastado y profundizado.
4. *Construcción del informe*: la pregunta central debe ser «¿Para quién investigamos?». Si la respuesta es para mejorar la enseñanza universitaria, nuestro informe tendrá que adaptarse a los requerimientos de la comunidad científica. Si, además, nuestro objetivo es ayudar a transformar el contexto con el que hemos interactuado, tendremos que saber adaptarnos a sus intereses y buscar un tipo de informe adecuado para ellos.

1. Claves para el diseño de la investigación cualitativa

Cuando trabajamos con ApS universitario, a menudo se da la paradoja de que solemos diseñar, en primer lugar, la intervención que se ha de realizar y, posteriormente, una vez terminada esta, buscamos el diseño de investigación que mejor encaja con lo realizado. Esto nos lleva, en la mayoría de los casos, a un enfoque evaluativo de investigación que, frecuentemente, carece de un diseño previo correcto que facilite el resto del proceso.

Adaptando la propuesta de Denzin y Lincoln (2013), en la investigación cualitativa podemos identificar cinco momentos decisivos en el diseño que nos podemos plantear a modo de preguntas previas:

- ¿Cuál va a ser nuestro paradigma de referencia? Viene a ser una declaración de principios que va a delimitar el resto del diseño: objeto de estudio, contexto,

método, técnicas a utilizar, criterios éticos y de calidad.

- ¿Cuál va a ser nuestro objeto de estudio? Identificado en los interrogantes de partida, tendrá un nivel mayor de flexibilidad según su posicionamiento paradigmático (más alto a medida que progrese hacia planteamientos más interpretativos o sociocríticos, según sea nuestro posicionamiento teórico, político y ético).
- ¿Qué métodos y técnicas vamos a utilizar? Las posibilidades de elección del método, que no metodología, son variadas. Anteriormente veíamos que la investigación cualitativa sobre ApS universitario se está asentando en el maridaje entre la investigación cualitativa y la cuantitativa. Si nos atenemos a los participantes principales que entran en juego: docente, estudiante, responsables de las instituciones y receptores de la intervención, actualmente hace falta profundizar en cómo perciben y construyen sus teorías implícitas sobre el ApS estos participantes. Cabe dar prioridad al proceso frente al producto final. En este sentido, nos hace falta introducirnos en planteamientos fenomenológicos que indaguen sobre el significado otorgado al ApS en los diferentes contextos en los que se desarrolla. Es preciso incorporar el estudio de casos (Harrison, Birks, Franklin y Mills, 2017; Stake, 1998) para profundizar en las experiencias desarrolladas, y muy especialmente dar valor al aprendizaje desde los procesos vividos utilizando la investigación-acción participativa (Flamtermesky, 2014). En cuanto a las técnicas de investigación cualitativa, tenemos un amplio abanico, si bien debemos buscar aquella que en mayor grado nos facilite la producción de información en función del método (Strauss y Corbin, 2002).
- ¿Qué criterios éticos y de calidad van a presidir nuestra investigación? Dos criterios éticos van a ser clave y habrá que tenerlos presentes: el consentimiento informado y la confidencialidad (Lucía Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2012). En el primer caso, lo ideal es firmar con los participantes un contrato en el que se especifiquen con claridad todos aquellos aspectos que van a ser tenidos en cuenta antes, durante y después de la investigación. En el segundo, ha de quedar totalmente garantizado el anonimato de los participantes, y estos han de tener la posibilidad, en todo momento, de abandonar la investigación o de limitar la difusión de los resultados, si consideran que se pone en riesgo la confidencialidad. Esto implica que, como mínimo, tengan acceso a toda la información producida, así como a los informes que se generen de ella.

Los criterios de calidad en investigación cualitativa han generado una amplia controversia. Siguiendo a Moral (2006), venimos de una tradición positivista en la que primaban criterios objetivos, como la validez interna y la externa, logrados desde relaciones causa-efecto, el aislamiento de variables, etc. A este respecto, son famosos los criterios marcados por Guba y Lincoln o Miles y Huberman, citados por Sandín (2000), que aún perduran en informes cualitativos. La tendencia en la actualidad es el abandono

de la triangulación como estrategia para dar validez a la investigación, para entrar en un nuevo concepto: la cristalización, en donde el acuerdo y el consenso con la comunidad es fundamental. Se antepone la multiplicidad de perspectivas a la unívoca del investigador, como apunta Moral (2006). Esta autora nos abre un decálogo de preguntas que puede ser de gran utilidad a la hora de diseñar nuestra investigación con criterios de validez que garanticen su calidad.

2. Producción y análisis de datos en la investigación cualitativa

Como punto de arranque, debemos tener presente que el modo de producción que adoptemos para generar los datos va a mediatizar su análisis, y viceversa. Además, el diseño de investigación por el que apostemos influirá determinadamente en ambos procesos. Nosotros vamos a centrarnos en tres técnicas básicas que son las más utilizadas en la producción de datos cualitativos: técnicas conversacionales, narrativas y de observación participante. Cada una de ellas precisaría de un libro para ser explicada conveniente, por lo que nos ceñiremos a sus aspectos básicos y a los que más sentido tendrían en la investigación del ApS universitario.

Técnicas conversacionales

En referencia a las técnicas conversacionales, recomendamos como lectura básica la propuesta de Kvale (2011), que podemos ver sintetizada y enriquecida en la figura 1.

En dicha figura podemos ver cuatro modalidades de técnicas conversacionales en función de número de participantes y el objetivo que se pretende. En el ámbito concreto de la investigación cualitativa aplicada al ApS, recomendamos optar por entrevistas semiestructuradas y focalizadas (Hernández-Carrera, 2014). Las primeras se adaptan muy bien a las de tipo individual y grupal, y las segundas serán de gran utilidad tanto en las ya mencionadas como en la aplicación de lo que entendemos como *grupo focal* o *focus group* (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013). En cuanto a la entrevista no estructurada, encaja perfectamente en la filosofía del grupo de discusión (Canales y Binimelis, 2002; Gutiérrez-Brito, 2011; Ibáñez, 1991). Existen disparidad de criterios a la hora de ubicarlo como técnica o como método. Nosotros entendemos que esto dependerá del diseño de la investigación y del objetivo que persigamos con su utilización. En lo que sí que queremos hacer hincapié es en las diferencias que existen entre el grupo de discusión y grupo focal, especialmente en cuanto a cómo se produce el discurso. En el primero son los propios participantes quienes determinan el rumbo; en el segundo será el investigador quien marque el ritmo a partir de preguntas focalizadas (Fontana y Frey, 2015).

En las entrevistas individuales o grupales con preguntas semiestructuradas o focalizadas, predomina la búsqueda de la narrativa de lo vivido desde hechos factuales y la identificación de conceptos y discursos sobre las teorías implícitas de los participantes. El grupo focal busca el discurso predominante y las conceptualizaciones, por lo que se sitúa muy cerca de los anteriores. Frente a ellos, el grupo de discusión busca la confrontación de los discursos de los participantes.

Técnicas narrativas

La segunda técnica muy presente en las investigaciones cualitativas sobre ApS universitario es la narrativa. Siguiendo a Bolívar (2002), estaría pensada para construir realidades y ayudar a interpretar la vida de las personas. Puede ser oral o textual, aunque nosotros vamos a centrarnos en la segunda, ya que en el proceso evaluativo del ApS suele estar muy presente en forma de diario reflexivo. Facilita a los participantes (en este caso, estudiantes) la descripción, análisis y crítica reflexiva de lo vivido en el proceso (Coffey y Atkinson, 2005). Del amplio abanico de enfoques que presenta: autobiografía, relato oral de vida, historia de vida, historia oral, testimonio oral, historia temática oral o biografías (De Souza, 2014), vamos a profundizar en dos de ellos, por considerarlos los más próximos a nuestros intereses.

Relato autobiográfico

Es excelente para fundir en él el contexto vivido con los conceptos emergentes de la situación. Debe ser una narración del incidente o episodio crítico que, partiendo de su descripción, facilite su análisis e interpretación en busca de una reflexividad crítica (Flick, 2004).

Lo interesante del relato autobiográfico se sitúa en la falta de mediación del investigador, pues es el participante quien construye y decide cómo contar la experiencia vivida. Nuestro objetivo es facilitar al participante evocar sus recuerdos pensamientos y sentimientos, invitándole desde el extrañamiento respecto a sí mismo sacar de la cotidianidad las experiencias vividas para proceder a describirlas, analizarlas e interpretarlas dotándolas de sentido.

El relato autobiográfico puede ser una herramienta idónea para captar las vivencias de los estudiantes en el ApS, pero recomendamos su adaptación en la línea propuesta por (Deeley, 2016).

Historia de vida

Su propio nombre nos orienta a pensar que estamos ante el relato subjetivo de una persona sobre sus experiencias vividas a lo largo de su proceso de vida. Realizada en la línea que nos plantea Flick (2004), el investigador ha de realizar varias aproximaciones al participante, tratando de que construya una narración coherente de sus vivencias.

Debemos combinar producción con análisis de la información, para ir de forma progresiva centrando las entrevistas en los temas que van cobrando especial relevancia a lo largo del proceso.

De entre los diferentes enfoques que presenta, podemos destacar la historia de vida de relato único, centrada en un solo participante; el relato cruzado, en el que participan diferentes participantes que pertenecen al mismo contexto, y el relato paralelo, donde la temática hace de nexo de unión entre los participantes de contextos diferentes (Bolívar, 2002; Chárriez, 2012; Gurdíán, 2007).

Técnicas de observación participante

Es una técnica clave para la producción de información. Aunque no es especialmente utilizada en las investigaciones sobre ApS universitario, es fundamental para trabajar

desde enfoques etnográficos o estudio de casos hasta investigación-acción participativa. De acuerdo con Angrosino (2012), debemos contemplar cuatro fases en el proceso de observación:

1. Selección del contexto, que implicará la negociación de los accesos.
2. Entrenamiento del equipo, en el caso de trabajar en equipo.
3. Entrada al campo para realizar la recogida de información (registros) con una visión holística y no focalizada.
4. Análisis de los registros, que debe ser simultáneo a la toma de datos, para progresivamente ir focalizando la observación.

Siguiendo a Adler y Adler, citados por Kawulich (2005), podemos identificar tres formas de realizar la observación participante en función de la implicación del observador en la situación: periférica, activa y completa. La implicación del observador con los participantes aumenta progresivamente según nos posicionemos en la primera, la segunda o la tercera modalidad, evolucionando desde una actitud pasiva hasta la inmersión total en el fenómeno estudiado. Nuestra experiencia nos dice que tanto la periférica como la activa son adecuadas para el estudio de los contextos en los que se desarrolla el ApS universitario. También deseamos remarcar el alto componente ético que implica la utilización de la observación participante en nuestra investigación; esto nos exige un elevado grado de prudencia, por lo que hemos de ser especialmente cuidadosos a la hora de plasmar el consentimiento informado y garantizar la confidencialidad.

Centrándonos en el análisis de la información producida, recomendamos la utilización de cualquiera de los *softwares* existentes (MáxQda, Atlas.ti, NVivo) destinados a facilitar las tareas de producción y análisis. Nosotros nos inclinamos por el NVivo, pues, aparte de facilitar las tareas de análisis, es una herramienta útil a lo largo de todo el proceso (Trigueros *et al.*, 2017).

A fin de dar coherencia al proceso, proponemos construirlo partiendo de una clara *identificación* del objeto de estudio. En este punto es importante poner un especial énfasis en la identificación de las teorías implícitas del investigador (Alonso, 1988). Una vez situados en este punto, podemos pasar a la *categorización*, que puede ser construida desde tres ópticas: emergente, conceptual o mixta. La diferencia estriba entre partir de teorías previas (conceptual) u optar por buscar aquellos conceptos o temas centrales que los propios participantes construyen desde sus teorías implícitas. Es a partir de este momento cuando nos vamos a encontrar en la situación de poder proceder a la codificación no excluyente de las unidades de significado presentes en la fuente analizada. Conviene hacer hincapié en que, salvo que estemos realizando un análisis de contenido con filosofía cuantitativa, la riqueza de la codificación radica en la presencia múltiple de diferentes categorías en la misma unidad de significado. Por último, debemos tener en cuenta que estas operaciones, descritas de forma secuencial, realmente se superponen y simultanean a lo largo del proceso.

Progresivamente veremos cómo se va generando un patrón de análisis que nos ayudará a organizar nuestro *sistema axial de categorías* (categorías centrales y subcategorías), para pasar de un análisis emergente o inductivo a un segundo nivel, de carácter deductivo. Una vez identificadas las teorías implícitas de los participantes, estaremos en condiciones de realizar una revisión en profundidad de la literatura, centrada en una búsqueda de contraste de las teorías sustantivas construidas en el proceso.

3. Proceso de identificación de las teorías presentes en la investigación

Estamos ante la tarea clave del investigador y que solo va a ser posible desde la interacción con las categorías creadas anteriormente (Mazzei y Jackson, 2012). Este trabajo puede ser realizado desde tres perspectivas: *emic*, con un máximo respeto al discurso de los participantes, que culmina en una descripción de las teorías implícitas de los participantes; *etic*, que va un paso más allá y pasa a la interpretación del discurso, e *integradora*, que busca la fusión de la interpretación mediada con las teorías formales existentes (Vasilachis, 2006).

Los procesos descritos pasan por utilizar tres posibilidades de análisis, que serán aplicadas sobre la base de las características de la investigación:

- El *análisis singular*, que es viable con pocos participantes. Busca la inmersión en las teorías implícitas que cada uno de ellos ha construido de acuerdo con las categorías centrales.
- Cuando el singular no es posible, por haber un gran número de participantes, o porque se desea profundizar, podemos realizar un *análisis particular*, en el que se buscan las presencias y ausencias en el discurso de las temáticas a partir de los atributos asignados a cada participante.
- Por último, el *análisis general* busca las relaciones entre categorías y teorías formales.

4. Construcción del informe

Podemos optar por dos estrategias para esta labor. La primera es utilizar un *diseño secuencial*, que se nutre de los principios del diseño experimental y contempla sus elementos clásicos: producción, análisis y discusión de teorías construidas. La segunda, más acorde con el diseño cualitativo, es el *diseño emergente*, donde el informe crece en cada uno de sus niveles al ritmo al que van emergiendo las teorías de los participantes. El quid sería fundir en un diseño en espiral la producción, el análisis y la elaboración de teoría.

Para finalizar, recordemos la importancia de saber orientar el informe de investigación a las audiencias a las que va dirigido, buscando el formato que mejor se adapte a ellos: narrativo, fabudrama, autobiográfico, audiovisual, etc. (Guba y Lincoln, 2012). La clave está en investigar para transformar.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L. E. (1988). «Entre el pragmatismo y el pansemiologismo. Notas sobre los usos (y abusos) del enfoque cualitativo en Sociología». *REIS*, 43: 157-168.
- (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Álvarez, C.; San Fabián, J. L. (2012). «La elección del estudio de caso en investigación educativa». *Gazeta de Antropologia*, 28(1): 1-12.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata, S. L.
- Bolívar, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(4): 41-65.
- Campo Cano, L. (2014). *Aprendizaje-servicio y educación superior* (tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Canales, M.; Binimelis, A. (2002). «El grupo de discusión». *Revista de Sociología*, 64: 107-119.
- Canales, M.; Peinado, A. (1995). «Grupos de discusión». En: Delgado, J. M.; Gutiérrez, J. (eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (págs. 287-316). Madrid: Síntesis.
- Capella Peris, C. (2016). *Promoción del Emprendimiento Social y los Aprendizajes Académicos en Educación Física a través del Aprendizaje-servicio* (tesis doctoral). Castellón: Universitat Jaume I.
- Chárriez, M. (2012). «Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa». *Revista Griot*, 1(5): 50-67.
- Chiva, Ò.; Gil, J.; Corbatón, R. (2016). «El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica». *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2(2016): 70-94.
- Chiva, Ò.; Pallarès, M.; Gil, J. (2016). «Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física». *Revista Complutense de Educación*, 1(29): 181-197.
- Chiva, Ò.; Capella, C.; Pallarès, M. (2018). «Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física». *Revista de Investigación Educativa*, 1(36): 277-293.
- Coffey, A.; Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- De Souza, E. C. (2014). «Indagación (auto)biográfica: Contar experiencias, escritura y narración». En: Menna, M. H.; Bolívar, A. (eds.), *La investigación (auto)biográfica en Educación* (págs. 34-57). Granada/Porto Alegre: EUG Editorial Universidad de Granada/EDIPUCRS.
- Deeley, S. J. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior: teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (2011). «Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica». En: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (eds.). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*, vol. I (págs. 43-116). Barcelona: Gedisa.
- (2013). «Introducción al volumen III. Estrategias de investigación». En: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (eds.). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*, vol. III (págs. 33-51). Barcelona: Gedisa.
- Flamtermesky, H. (2014). «Mujer Frontera. Experiencia de investigación-acción participativa Feminista (IAPF) con mujeres víctimas de la trata de personas». *Athena Digital*, 4(14): 389-400.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Folgueiras Bertomeu, P.; Ramirez, C. (2017). «Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos. Un ejemplo de estudio en aprendizaje servicio». *REIRE Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 2(10): 64-78.
- Fontana, A.; Frey, J. H. (2015). «La entrevista. De una posición neutral al compromiso político». En: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (eds.). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*, vol. IV (págs. 140-2002). Barcelona: Gedisa.
- Guba, E. G.; Lincoln, Y. S. (2012). «Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes». En: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (eds.). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*, vol. II (págs. 28-72). Barcelona: Gedisa.
- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: Coordinación educativa y Cultural Centroamérica. Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Gutiérrez-Brito, J. (2008). *Dinámica del Grupo de Discusión*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- (2011). «Grupo de Discusión : ¿Prolongación, variación o ruptura con el focus group?». *Cinta de Moebio*, 41: 1-13.
- Hamui-Sutton, A.; Varela-Ruiz, M. (2013). «La técnica de grupos focales». *Investigación En Educación Médica*, 5(2): 55-60.
- Harrison, H.; Birks, M.; Franklin, R.; Mills, J. (2017). «Case Study Research: Foundations and Methodological Orientations». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(18).
- Hernández-Carrera, R. M. (2014). «La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la Teoría Fundamentada». *Cuestiones Pedagógicas*, 23: 187-210. Disponible en: <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf>.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El Grupo de Discusión: Técnica y Crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- (1991). «El Grupo de Discusión: Fundamento metodológico y legitimación epistemológica». En: Latiesa, M. T. (ed.). *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos* (págs. 53-82). Granada: Aedean.
- (1994). *El regreso del sujeto*. Madrid: Siglo XXI.
- Kawulich, B. B. (2005). «La observación participante como método de recolección de datos». *Forum Qualitative Social Research*, 2(6): Art. 43.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lucía Noreña, A.; Alcaraz-Moreno, N.; Rojas, J. G.; Rebolledo-Malpica, D. (2012). «Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa». *Aquichan*, 3(12): 263-274.
- Madriz, G. (2008). «La entrevista en profundidad. Dos entrevistas y una mirada». *Revista de Educación Y Ciencias Sociales*, 35: 137-152. Disponible en: <<file:///Users/carmen/Desktop/Dialnet-LaEntrevistaEnProfundidad-5778745.pdf>>.
- Martí, J. (2002). «La investigación: acción participativa, estructura y fases». En: Martí, J.; Montañes, M.; Rodríguez-Villasante, T. (coord.). *La Investigación Social Participativa* (págs. 79-123). Vilassar de Dalt: El viejo Topo.
- Masadeh, M. A. (2012). «Focus Group : Reviews and Practices». *International Journal of Applied Science and Technology*, 10(2): 63-68. Disponible en: <http://www.ijastnet.com/journals/Vol_2_No_10_December_2012/9.pdf>.
- Mazzei, L.; Jackson, A. (2012). «Complicating voice in a refusal to let participants speak for themselves». *Qualitative Inquiry*, 9(18): 745-751.
- Mena, L.; Murillo, S. (2006). *Detectives y camaleones: el Grupo de Discusión: una propuesta para la investigación cualitativa*. Madrid: Ágora.
- Moral Santaella, C. (2006). «Criterios de validez en la investigación cualitativa actual». *Revista de Investigación Educativa*, 1(24): 147-164.
- Ortí, A. (1989). «La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo». En: García, M.; Ibáñez, J.; Alvira, F. (eds.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (págs. 171-203). Madrid: Alianza Editorial.
- Pujadas, J. J. (2000). «El método biográfico y los géneros de la memoria». *Revista de Antropología Social*, 9: 127-158.
- Roper, E. A.; Santiago, J. A. (2014). «Influence of service-learning on kinesiology students' attitudes toward P-12 students with disabilities». *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2(31): 162-180.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandín, M. P. (2000). «Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad». *Revista de Investigación Educativa*, 1(18): 223-242.
- Sanz, A. (2005). «El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales». *Asclepio*, 1(57): 99-115.
- Shannon-Baker, P. (2016). «Making Paradigms Meaningful in Mixed Methods Research». *Journal of Mixed Methods Research*, 4(10): 319-334.
- Simons, H.; Escolá, R. F. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata, S. L. Disponible en: <<https://books.google.es/books?id=WZxyAgAAQBAJ>>.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A.; Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suárez, M. (2005). *El Grupo de Discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Trigueros, C.; Rivera, E.; Rivera, I. (2017). «The Use of NVivo in the Different Stages of Qualitative Research». En: Costa, A. P.; Reis, L. P.; de Souza, F. N.; Moreira, A. (eds.). *Computer Supported Qualitative Research*:

- Second International Symposium on Qualitative Research (ISQR 2017)* (págs. 381-392). Cham: Springer International Publishing.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Verón, E. (1996). *La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.
- Wilkinson, S.; Harvey, W. J.; Bloom, G. A.; Joobar, R.; Grizenko, N. (2013). «Student teacher experiences in a service-learning project for children with attention-deficit hyperactivity disorder». *Physical Education and Sport Pedagogy*, 5(18): 475-491.

9. Posibilidades de los métodos cuantitativos y mixtos en la investigación del aprendizaje-servicio

**Celina Salvador-García
María Santágueda-Villanueva
Pedro Jesús Ruiz-Montero**

Introducción

Tal y como se ha expuesto en el capítulo previo, los métodos de investigación de corte cualitativo han sido y son ampliamente empleados en la investigación referida al aprendizaje-servicio. Sin embargo, en el presente capítulo presentamos los métodos cuantitativos y mixtos como opciones igualmente válidas para el estudio de dicho fenómeno.

Existen diferentes paradigmas de investigación congruentes con las ciencias sociales, campo al que se circunscribe la investigación educativa y, por extensión, la relativa al ApS. Los más destacados son el positivista, ligado a acciones como explicar, controlar o predecir un hecho para generar explicaciones universales; el interpretativo, que persigue describir la realidad para comprenderla en profundidad, y el sociocrítico, que confiere libertad para criticar la realidad y promover un cambio social (Schuster, Puente, Andrada, y Maiza, 2013). Sin embargo, otros paradigmas con menor recorrido histórico, como el feminista o el posmodernista, están empezando a utilizarse de modo incipiente en el campo educativo (Colás, 2001), factor que podría suponer que llegaran a usarse en un futuro no muy lejano en la investigación del ApS.

El conocimiento de dichos paradigmas de investigación permite adecuar el modelo metodológico en el que ubicar un estudio empírico conforme al objeto de investigación (Ricoy Lorenzo, 2006). A pesar de que estos modelos buscan la comprensión de la verdad y la realidad, el método cuantitativo nace adscrito a una corriente filosófica positivista, mientras que el cualitativo se vincula a una perspectiva de índole más interpretativa. Según Herrán, Hashimoto y Machado (2005), frecuentemente se asocia la investigación cuantitativa, por su anhelo de validez, a las ciencias naturales más que a las ciencias de la educación. No obstante, la investigación social ha experimentado un auge en el uso de herramientas de carácter cuantitativo. Los métodos cuantitativos se centran en la búsqueda de cuestiones generalizables y tendencias de gran escala, y se intenta ir de lo general a lo particular para probar hipótesis formuladas previamente. Por su lado,

los métodos cualitativos, pese a tener un carácter más interpretativo (Eisner, 1998) y ser ajenos a procesos estadísticos o cuantificadores, también son verosímiles gracias a su coherencia, intuición y empleo de estrategias interactivas y humanísticas (Rossman y Rallis, 1998).

Respecto a los métodos mixtos (métodos cuantitativo y cualitativo conjuntamente), su mayor crecimiento se experimentó en la década de los noventa en campos como la educación, la medicina, la psicología o la comunicación (Dellinger y Leech, 2007). Esta situación se produjo porque el uso de más de un método favorecía una mejor comprensión de los casos y fenómenos estudiados, especialmente en áreas y campos complejos donde el objeto principal de estudio era el ser humano y todo lo relacionado con él (Pereira Pérez, 2011). Los métodos mixtos pretenden valerse de múltiples estrategias con el fin de responder a las preguntas de una investigación o de comprobar una hipótesis (Driessnack, Sousa y Costa, 2007), a diferencia de los métodos cuantitativos, basados solo en la cuantificación numérica y el análisis estadístico, y de los cualitativos, centrados en profundizar en un tema sin aspirar a generalizar sobre él.

Las características y peculiaridades de los métodos abordados en el presente capítulo (cuantitativo y mixto) posibilitan un estudio riguroso y científico del ApS (Billig y Waterman, 2003). Aunque son menos habituales que los cualitativos en este ámbito concreto, en función del objeto de estudio y de las características de los participantes, en ocasiones es aconsejable el empleo de estos métodos, ya que permiten ofrecer nuevos puntos de vista y alternativas con respecto a su investigación. Por consiguiente, tanto el uso de los métodos cuantitativos como el de mixtos se presenta, *a priori*, como alternativa útil y válida en estudios sobre ApS que pretendan conocer las repercusiones de las experiencias llevadas a cabo.

Investigación cuantitativa

La investigación cuantitativa requiere seguir procedimientos rigurosos adscritos al método científico. Por este motivo, antes de iniciar la investigación *per se*, es necesario determinar quién será evaluado, por medio de qué instrumentos y cómo será medido, es decir, mediante qué procedimiento se recogerán los datos. Por lo que respecta al *quién*, un aspecto de relevancia en investigaciones cuantitativas recae en el número de participantes, que ha de ser suficientemente representativo para garantizar la rigurosidad del estudio. Para determinar su cuantía se han de tener en cuenta factores como el tipo de investigación, las hipótesis, la limitación financiera, el número de variables estudiadas, los métodos de recogida de datos y el grado de exactitud necesario (McMillan y Schumacher, 2005).

En cuanto al *cómo*, antes de iniciar un estudio es interesante buscar investigaciones similares y analizar qué instrumentos se han utilizado antes. El equipo investigador seleccionará la técnica más adecuada al objeto de estudio, y puede existir una herramienta válida ya creada. En caso contrario, será necesario crearla teniendo en cuenta criterios psicométricos de validez y fiabilidad (Herrera y Gallardo, 2012).

Una vez obtenidos los datos cuantitativos, se procede a su interpretación y análisis. A menudo se utilizan programas informáticos (por ejemplo, el SPSS) para realizar los análisis estadísticos, representar y explicar los resultados (Nolan y Heinzen, 2008). Uno de los objetivos principales en este punto es determinar tendencias u otro tipo de patrones como las relaciones causales. Así, la finalidad última es explicar, controlar y predecir procesos educativos externos, observables, operables y medibles. Sin embargo, una de las grandes críticas hacia los enfoques cuantitativos recae en el hecho de someter a un excesivo rigor metodológico aspectos propios de la realidad educativa como, por ejemplo, el contexto sociocultural en el que se desarrolla.

Dentro de la perspectiva cuantitativa se identifican diferentes diseños, que pueden diferenciarse en función del grado de control que el equipo investigador tiene sobre las variables de la investigación. Siguiendo a Herrera y Gallardo (2012) y Delgado y Prieto (2007), cuatro de los principales son:

- *Método descriptivo*: es aquel que relata una situación tal y como es, de manera que no existe control sobre las variables. Por ejemplo, las características de una determinada población que aplica o recibe ApS. Podemos recabar estos datos a través de un test o mediante la observación en el aula.
- *Método correlacional*: explora posibles asociaciones o correlaciones entre dos o más variables, aunque estas no se controlan. Por ejemplo, quienes realizan un ApS en la modalidad de servicio directo ven más aumentado su nivel de empatía hacia el colectivo receptor que quienes lo experimentan a través de otras modalidades. Sin embargo, aunque se pueda demostrar correlación, no se puede establecer una relación causa-efecto.
- *Método experimental*: conlleva la manipulación total de uno o varios aspectos del ambiente para medir los efectos de tales cambios en los elementos objeto de estudio, normalmente habilidades, conductas y destrezas. Debido a esta necesidad de completo control sobre las variables, se hace prácticamente imposible su uso en educación y, por ende, en la investigación de ApS.
- *Método cuasiexperimental*: comparte con los métodos experimentales gran parte de sus propiedades, pues también busca demostrar relaciones de causa-efecto, pero trabaja con grupos ya formados de forma natural. Se trata de la adaptación del método experimental a contextos que, por sus características, no pueden ser controlados en su totalidad. Por dicho motivo, este es el método más empleado en el campo de la investigación educativa.

Por otra parte, se encuentran los distintos diseños de investigación que se pueden emplear para analizar los cambios que se producen en determinadas variables. Según la dimensión temporal, los tres principales diseños son (Johnson y Christensen, 2012):

- *Diseños transversales*: se trata de recopilar información en un momento puntual y atender a diferentes variables. En investigación de ApS podrían emplearse para

determinar las características más recurrentes entre el alumnado que toma parte en la experiencia.

- *Diseños longitudinales*: consisten en seguir a la población de estudio durante un periodo de tiempo. Se recogen datos en diferentes momentos de la investigación para poder compararlos. Este tipo de diseño se utiliza habitualmente en ApS tomando medidas *a priori* y *a posteriori* de la intervención para comprobar si ha habido cambios en las variables medidas.
- *Diseños retrospectivos*: compendian datos relativos tanto al presente como al pasado de los participantes para poder contrastarlos entre sí. En este caso, el diseño de la investigación es posterior al hecho analizado. En estudios de ApS podría utilizarse si la investigación se plantea una vez ya se ha finalizado la intervención llevada a cabo.

Métodos mixtos

Siguiendo a Bryman (2006), los métodos mixtos consisten en la aplicación de métodos cuantitativos y cualitativos de manera combinada. Se trata de un proceso en el cual se recolectan, analizan y vinculan datos cuantitativos y cualitativos pertenecientes a un único estudio, de forma sistemática y rigurosa, con el objetivo de poder dar solución a las hipótesis o preguntas de investigación planteadas en un inicio.

De manera paralela, otra posibilidad de combinar datos cuantitativos y cualitativos es la de los estudios multimétodo. Estos se caracterizan por la mera yuxtaposición de datos cualitativos y cuantitativos (Bazeley, 2009). Además, a diferencia de los métodos mixtos, en este caso no hay implícito ningún proceso de combinación y no es estrictamente necesario que los datos se encuentren circunscritos a un mismo marco de investigación (Brannen, 2005). Pese a que los estudios multimétodo pueden ser utilizados en investigación de ApS, el presente capítulo se centrará en los métodos mixtos, puesto que partimos de la premisa de que queremos analizar un fenómeno en un único estudio.

El empleo de métodos mixtos requiere tener una concepción clara de la naturaleza de dos posicionamientos aparentemente opuestos como son el positivista y el interpretativo. Por este motivo, su uso ha originado cierta controversia entre investigadores del campo de las ciencias sociales. Por un lado, se encuentran aquellos que consideran incompatibles las perspectivas cualitativa y cuantitativa (Lincoln y Guba, 1985; Schwandt, 2006), y, por otro, aquellos que opinan que un académico experto puede combinar óptimamente ambos posicionamientos (Patton, 1990; Reichardt y Cook, 1979). Desde esta segunda concepción, los enfoques cuantitativo y cualitativo no pueden ser considerados excluyentes, sino todo lo contrario. De hecho, hoy en día en el campo de las ciencias sociales y la educación ambos posicionamientos se usan de manera complementaria con cierta recurrencia (Núñez-Moscó, 2017). Fruto de su combinación, ambas perspectivas pueden retroalimentarse y permitir un nivel de comprensión más profundo y próximo a la complejidad del fenómeno estudiado, en

nuestro caso, la intervención mediante ApS. No obstante, para imbricar estas dos perspectivas es necesario atenerse a un rigor metodológico y crítico, así como establecer coherencia epistemológica y otorgar cientificidad al trabajo desarrollado.

Según Creswell y Plano Clark (2007), los métodos mixtos se adscriben a una serie de aspectos característicos como son recoger y analizar de modo riguroso los datos cualitativos y cuantitativos, combinar ambos tipos de datos (ya sea simultánea o secuencialmente), otorgar prioridad a una de las dos perspectivas o hallar un equilibrio entre ambas, utilizar los procedimientos en un estudio o en sus diferentes fases y tener en cuenta la complejidad del contexto de estudio. Teniendo presentes estas características, las posibilidades de diseño mediante métodos mixtos son múltiples. En este sentido, a continuación se consideran tres elementos:

- *Temporalidad*: pueden diferenciarse dos posibilidades, como son, por un lado, los diseños que combinan en una misma etapa de la investigación tanto los métodos cualitativos como los cuantitativos, es decir, existe una simultaneidad en el empleo de herramientas propias de las dos perspectivas; por otro, los diseños que optan por utilizar en una primera fase uno de los métodos para, posteriormente, aplicar el otro, de forma que existe una secuencialidad en su uso. Así, se confiere primero el peso de la investigación a una de las perspectivas y más adelante se da paso a la segunda (Bryman, 2006).
- *Propósito*: con el cometido de sistematizar la propuesta investigadora, conviene reparar en los diferentes propósitos que puede perseguir el uso de los métodos mixtos. Siguiendo a Johnson y Christensen (2012), existen cinco modalidades de métodos mixtos, cada una de las cuales responde a unos objetivos particulares:
 1. *Triangulación*: persigue hallar una convergencia, corroboración y correspondencia en los resultados obtenidos mediante las perspectivas cuantitativa y cualitativa.
 2. *Complementariedad*: pretende elaborar y clarificar los resultados obtenidos a través de una perspectiva gracias a los de la otra.
 3. *Desarrollo*: trata de usar los resultados de una perspectiva para aumentar la validez de los obtenidos por el otro método.
 4. *Iniciación*: procura descubrir paradojas y contradicciones mediante un método y darles respuesta a través del otro.
 5. *Expansión*: intenta extender el rango del objeto de estudio utilizando perspectivas diferentes para responder a diferentes hipótesis y preguntas.

Haciendo referencia a la finalidad de los estudios secuenciales, Creswell, Plano Clark, Gutmann y Hanson (2003) los diferencian entre tres posibilidades: exploratorios, explicativos y transformativos. Por su parte, Bryman (2006) distingue cuatro posibles funciones del uso de los métodos mixtos: contrastar o comparar los resultados, integrar los ángulos de análisis o los resultados, mostrar controversias e informar al otro método.

- *Prioridad*: es clave tener en cuenta la prioridad que se otorga a cada una de las dos perspectivas, puesto que una puede tener mayor o menor relevancia que la otra en el planteamiento de la investigación. En este sentido, Bryman (2006) determina tres posibilidades de diseño: los de predominancia cuantitativa, los de predominancia cualitativa y los que buscan un equilibrio entre ambos posicionamientos y que Creswell *et al.* (2003) denominan *convergentes*. Cuando se trata de estudios secuenciales, en función del momento en el que se utilice el método predominante, Morgan (1998) diferencia entre estudios preliminares, si la perspectiva complementaria es la primera, y estudios de continuación, cuando la perspectiva complementaria es la posterior.

En la tabla 1 se recogen a modo de resumen posibles diseños atendiendo a los tres criterios tratados.

Tabla 1. Posibilidades de diseños mediante métodos mixtos.

Criterio	Tipos de diseño mixto	
Temporalidad	- Secuencial - Concurrente	
Propósito	- Triangulación - Complementariedad - Desarrollo - Iniciación - Expansión	- Exploratorio - Explicativo - Transformativo
Prioridad	- Predominancia cuantitativa - Predominancia cualitativa - Convergente	- Preliminares - De continuación

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta todas estas opciones de diseño, la forma en la que combinemos estos factores puede otorgar múltiples variabilidades a la investigación. Las diversas modalidades de diseño expuestas en los párrafos anteriores no son excluyentes entre sí y, de hecho, pueden ser combinadas de diferentes maneras dependiendo de los objetivos que persiga la investigación. Pese a existir una gran flexibilidad en la selección de las características del diseño, una vez seleccionado este, es necesario atenerse a la decisión tomada y respetar en todo momento el papel que juega cada uno de los enfoques (Morgan, 1998).

A continuación se presentan cuatro diseños secuenciales (con ejemplos ficticios de investigaciones sobre ApS), en función de la relevancia que se da a las perspectivas cualitativa y cuantitativa (pueden ser estudios preliminares o de continuación [Morgan, 1998]) y de la finalidad de la combinación de ambos métodos, ya sean estudios exploratorios o explicativos (Creswell *et al.*, 2003). No se abunda en otras posibilidades de diseño por cuestiones de espacio.

- *cual* → *CUANT*: en este supuesto, con anterioridad a la intervención podrían llevarse a cabo grupos de discusión o entrevistas grupales para identificar aspectos poco desarrollados entre el alumnado universitario de determinado ámbito, como, por ejemplo, una falta de compromiso social. Una vez identificada esta necesidad, el proyecto de ApS podría enfocarse hacia ella. En este punto, y con el objetivo del ApS claro, se pasaría un pretest y un postest de un cuestionario enfocado a valorar dicho compromiso para comprobar si ha habido una mejora en esta cuestión gracias a la participación en el proyecto ApS.
- *cuant* → *CUAL*: imaginemos que continuamos explorando los efectos del ApS sobre el estudiantado participante. En este caso, se les podría pasar un cuestionario inicial sobre su tolerancia y comprensión hacia la multiculturalidad. A través de los resultados obtenidos podrían detectarse casos particulares más relevantes. Aquí el foco de la investigación se centraría en estos casos concretos detectados, sobre los que se podría indagar a través de entrevistas o diarios, por ejemplo, para poder hacer un seguimiento más exhaustivo de cómo ha afectado su participación en el ApS su percepción y aceptación de la multiculturalidad.
- *CUANT* → *cual*: en este caso, el alumnado que presta el servicio podría realizar un pretest y un postest centrados en valorar su empatía. Una vez obtenidos los resultados, podrían llevarse a cabo entrevistas grupales con diversos estudiantes para completar o verificar los datos obtenidos previamente.
- *CUAL* → *cuant*: siguiendo este diseño podríamos tomar los datos obtenidos mediante diversos diarios de reflexión elaborados por el alumnado universitario. Suponiendo que de ellos se extrae la idea de que se han incrementado sus habilidades personales, posteriormente se podría pasar un cuestionario centrado en valorar dichas habilidades a todo el alumnado involucrado en el proyecto de ApS. Esta actuación permitiría corroborar si los hallazgos detectados pueden ser extrapolables a todos los participantes.

Ventajas de los métodos cuantitativo y mixto para investigar en aprendizaje-servicio

Una vez definidos y contextualizados los métodos cuantitativo y mixto, pasamos a mencionar diversas ventajas que se les atribuyen y que los convierten en elecciones adecuadas para el estudio de variables relacionadas con el ApS.

Empezaremos poniendo el foco de atención en los beneficios relativos a la metodología cuantitativa. En primer lugar, una de sus mayores fortalezas se halla en su carácter objetivo, que posibilita su empleo para realizar generalizaciones. Así, mediante una adecuada utilización de este método, y bajo circunstancias controladas, se pueden extraer relaciones de causa-efecto generalizables para la población sobre la que se está investigando. En nuestro ámbito de estudio, a través de una aplicación rigurosa de la metodología cuantitativa podrían llegar a generalizarse resultados sobre la aplicación del ApS a escala global.

Otro aspecto digno de mención es que, gracias a la rigurosidad que requiere el empleo de métodos cuantitativos, es posible replicar estudios en otros lugares y momentos, lo que permite comparar los resultados obtenidos. De este modo, podría estudiarse el efecto generado sobre el alumnado de dos universidades o dos cursos académicos diferentes a raíz de su participación en programas de ApS y se podrían confrontar los hallazgos de ambas investigaciones.

Por lo que hace a los beneficios que se atribuyen a las investigaciones desarrolladas bajo un enfoque mixto, autores como Greene *et al.* (1989) defienden que el mero uso combinado de metodologías cuantitativas y cualitativas puede fortalecer una investigación. Estos dos métodos poseen limitaciones por sí solos, pero su uso conjunto puede neutralizar o incluso anular algunas de dichas debilidades (Creswell *et al.*, 2003). Por ejemplo, instrumentos cualitativos como las entrevistas pueden ayudar a comprender los resultados obtenidos mediante cuestionarios (cuantitativos) rellenados por el estudiantado participante en un programa de ApS. Y a la inversa: los cuestionarios podrían ayudar a generalizar, o no, datos particulares obtenidos mediante entrevistas. En definitiva, en ocasiones, disponer de ambas visiones de un mismo hecho ayuda a comprenderlo mejor, puesto que si un mismo objeto no se percibe igual desde diferentes planos, exactamente lo mismo puede suceder con un hecho social.

De acuerdo con Brasileiro (2002), mediante un método mixto resulta más fácil adaptarse y comprender fenómenos tan socialmente complejos como el campo educativo. Otro aspecto positivo es que de la unión de ambos métodos se pueden obtener resultados que, por separado, no seríamos capaces de alcanzar. Por último, conviene enfatizar que el empleo de diferentes técnicas permite la triangulación de datos, lo cual genera unos resultados, si cabe, más fiables.

Limitaciones de estos métodos en aprendizaje-servicio

El uso de métodos cuantitativos o mixtos en la investigación del ApS posee múltiples aspectos beneficiosos, tal y como hemos podido observar. Sin embargo, conviene ser conscientes de que estos dos métodos también poseen una serie de limitaciones que es aconsejable tener presentes.

Con relación a los métodos cuantitativos, una de las críticas más recurrentes consiste en su limitada capacidad de comprender y mostrar la complejidad que subyace a las experiencias y percepciones humanas. El ApS se encuentra íntimamente vinculado con el crecimiento y el aprendizaje personal y social, cuestiones que a menudo cuesta cuantificar. Si bien los métodos cuantitativos pueden responder a preguntas sobre «qué» o «en qué medida», no siempre son capaces de indagar en el «cómo» y el «por qué».

Otro aspecto de relevancia tiene que ver con la selección de los participantes. Por ejemplo, podemos encontrarnos con que los participantes seleccionados en un estudio no son representativos de una población, por lo que realizar una generalización no resulta adecuado (McMillan y Schumacher, 2005). En el caso de no contar con una muestra

representativa, la utilización de los datos recogidos, a efectos de generalizar resultados, es limitada y poco pertinente.

Además, también con respecto a la muestra, conviene evitar que esté sesgada (McMillan y Schumacher, 2005). Esta cuestión es relevante en el campo que nos ocupa, puesto que la participación del alumnado en programas de ApS suele ser voluntaria. En este sentido, algunos estudios, como el realizado por Rosenthal y Rosnow (1975), indican que los resultados obtenidos en programas voluntarios difieren de los obligatorios.

Asimismo, con frecuencia el uso de métodos mixtos resulta considerablemente caro y exige, además, mucho tiempo al investigador (Brasileiro, 2002). Otro de los puntos débiles que plantea es la necesidad de que los investigadores posean conocimientos y experiencia suficientes en ambas metodologías (Creswell *et al.*, 2003). También se suele criticar, dada esta falta de tiempo o de conocimiento, una pobre precisión en la explicación de detalles metodológicos (Núñez-Moscoso, 2017), así como el hecho de que fusionar los métodos cuantitativo y cualitativo puede resultar de gran complejidad si los datos obtenidos por cada aproximación metodológica son contradictorios (Creswell *et al.*, 2003).

En conclusión, a pesar de estas limitaciones, consideramos que los beneficios de los métodos de investigación de índole cuantitativa y mixta superan con creces estas debilidades. El ApS es un fenómeno complejo por naturaleza y, por tanto, su investigación se puede abordar de muy distintas maneras. Cada enfoque posibilitará desvelar información de distinta naturaleza, la cual, junto con una adecuada implementación del ApS, nos permitirá, a buen seguro, seguir desentrañando y comprendiendo mejor todas las posibilidades inherentes a este método pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Bazeley, P. (2009). «Editorial: Integrating data analyses in mixed method research». *Journal of Mixed Methods Research*, 3(3): 203-207.
- Billig, S. H.; Waterman, A. S. (2003). *Studying service-learning. Innovations in Education Research Methodology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brannen, J. (2005). *Mixed methods research*. Londres: Nacional Centre for Research Methods, Institute of Education, University of London.
- Brasileiro, T. (2002). *La formación superior de Magisterio. Una experiencia piloto en la Amazonia Brasileña* (tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili.
- Bryman, A. (2006). «Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?». *Qualitative research*, 1(6): 97-113.
- Colás, M. P. (2001). «Educación e investigación en la sociedad del conocimiento: enfoques emergentes». *RIE. Revista Investigación Educativa*, 2(19): 291-313.
- Creswell, J. W.; Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Creswell, J. W.; Plano Clark, V. L.; Gutmann, M. L.; Hanson, W. E. (2003). «Advanced mixed methods research designs». En: Tashakkori, A.; Teddlie, C. (eds.). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (págs. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Delgado, A. R.; Prieto, G. (2007). *Introducción a los Métodos de Investigación en Psicología* (4.^a edición). Madrid: Pirámide.

- Dellinger, A.; Leech, N. (2007). «Toward a Unified Validation Framework in Mixed Methods Research». *Journal of Mixed Methods Research*, 4(1): 309-332.
- Driessnack, M.; Sousa, V.; Costa, I. (2007). «Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería - Parte 3: métodos mixtos y múltiples». *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 1(15): 179-182.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Greene, J. C.; Caracelli, V. J.; Graham, W. F. (1989). «Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs». *Educational evaluation and policy analysis*, 3(11): 255-274.
- Herrán, A.; Hashimoto, E.; Machado, E. (2005). *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex.
- Herrera, L.; Gallardo, M. A. (2012). «Métodos y técnicas cuantitativas de análisis en la investigación educativa». En: Herrera, L.; Gallardo, M. A. (eds.) *Higher Education Teacher Training across Europe: Innovation and Research*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.
- Johnson, B.; Christensen, L. (2012). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lincoln, Y. S.; Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- McMillan, J. H.; Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Morgan, D. L. (1998). «Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research». *Qualitative health research*, 3(8): 362-376.
- Nolan, S. A.; Heinzen, T. E. (2008). *Statistics for the Behavioral Sciences*. Nueva York, NY: Worth.
- Núñez-Moscó, J. (2017). «Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo». *Cadernos de Pesquisa*, 164(47): 632-649.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pereira Pérez, Z. (2011). «Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta». *Revista Electrónica Educare*, 1(15): 15-29.
- Reichardt, C. S.; Cook, T. D. (1979). «Beyond qualitative versus quantitative methods». En : Cook, T. D.; Reichardt, C. S. (eds.). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research* (págs. 7-32). Beverly Hills, CA: Sage.
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). «Contribución sobre los paradigmas de investigación». *Educação*, 1(31): 11-22.
- Rosenthal, R.; Rosnow, R. L. (1975). *The volunteer subject*. Nueva York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Rossmann, G. B.; Rallis, S. F. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schuster, A.; Puente, M.; Andrada, O.; Maiza, M. (2013). «La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa». *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 2(4): 109-139.
- Schwandt, T. (2006). «Opposition redirected». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 6(19): 803-810.

Bloque 3

10. El proyecto de I+D «El aprendizaje-servicio y las historias de vida en la formación de futuros maestros y maestras: innovación metodológica en la universidad pública» (INNOVA+3)

**Jesús Gil-Gómez
Andreu Serret Segura
Manuel Martí Puig**

Introducción

La sociedad ha experimentado un cambio enorme en los últimos diez o quince años. La irrupción y la generalización de internet se ha expresado en forma de acceso ilimitado a cantidades de información ingentes con una facilidad pasmosa, capacidad de interrelacionarse las personas y de que estas se conecten en cualquier momento y lugar y con una diversidad de dispositivos. Esta situación ha producido que las formas de aprender sean extraordinariamente variadas, ya que los *inputs* que recibe un estudiante provienen de multitud de personas y situaciones.

Asimismo, más clásicamente, se han definido varios estilos de aprendizaje (Kolb, 1984), cuestión que también ha de ser considerada cuando nos planteamos procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces. Otro factor que condiciona la enseñanza es el tipo de contenidos a enseñar, los objetivos a conseguir y las competencias a desarrollar. De la misma forma, no se puede obviar que las demandas de cada profesión (seguramente cambiantes en un mundo tan volátil) serán otro elemento que habrá que considerar cuando nos enfrentamos a la tarea de planificar el tipo de formación que proporcionemos al estudiantado universitario. Igualmente, sus intereses y preferencias van cambiando con el tiempo y dependen del contexto social en el que viven.

En otro nivel, no menos relevante, podemos situar la importancia de entender que la calidad y excelencia en la formación universitaria únicamente será posible si se complementa la formación académica con la personal, ya que para avanzar hacia una sociedad más justa de nada sirve crear alumnado muy competente en aspectos técnicos si carece de unas sólidas bases morales y éticas (Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007; García, Sales, Moliner y Ferrández, 2009), un punto que entronca con el significado y la

función de la *responsabilidad social universitaria*, abordado en otros capítulos de este libro. Si consideramos todos estos condicionantes, es a todas luces ingenuo pensar que se puede abordar la docencia universitaria desde una visión metodológica única, limitada y restrictiva y pensar al mismo tiempo que los resultados serán buenos. Desde este cuestionamiento, y entendiendo como principio fundamental que la investigación debe proporcionar las bases para refrendar o validar la introducción de nuevas metodologías en la enseñanza, nació el proyecto de investigación «Aprendizaje-servicio y las historias de vida en la formación de futuros maestros y maestras: innovación metodológica en la universidad pública», denominado simplifícadamente INNOVA+3. Este capítulo tiene como meta describirlo, dando a conocer sus fundamentos, organización, procedimientos pedagógicos y fases, con la aspiración de favorecer su replicación por parte del lector a partir de la información aportada.

Retomando la idea de la necesidad de incorporar nuevas metodologías en la enseñanza universitaria, el INNOVA+3 apuesta por el uso de las denominadas *activas* y *experienciales* en el ámbito de la formación de los maestros. Se definen como estrategias que sitúan al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y que propician una actitud activa en la construcción de su aprendizaje a través de una actuación autónoma guiada por el docente (Chiva, Gil y Juan, 2014). El INNOVA+3 se desarrolló a partir del uso del aprendizaje-servicio como metodología que se engloba en esta clasificación y que, como se ha visto en capítulos anteriores, podemos caracterizar como un paraguas, es decir, su uso posibilita emplear otras estrategias de este tipo. Estos usos pedagógicos se describen en el tercer epígrafe de este capítulo.

Aplicar metodologías activas y experienciales, especialmente el ApS, y paralelamente investigar sobre ellas supone por fuerza una tarea que debe abordarse en equipo. Cabe destacar que el ApS implica una logística compleja (el entorno de la universidad se convierte en el aula, se interactúa con otras instituciones y personas, etc.), y crear equipos de profesorado que actúen conjuntamente es un requisito insoslayable. Este principio pedagógico plantea otros retos a la enseñanza universitaria: colaborar entre docentes, establecer objetivos comunes, actuar coordinadamente, traspasar las fronteras de las asignaturas para encontrar puntos comunes que permitan trabajar articulando proyectos interdisciplinares a fin de que el alumnado perciba de manera global los aprendizajes, etc., todos ellos de alta complejidad dentro de las estructuras universitarias actuales. El proyecto INNOVA+3 se concibe como una ejemplificación de esta filosofía educativa y aporta una propuesta organizativa específica en este sentido.

En el caso de esta publicación, el grupo de investigación ENDAVANT, de la Universitat Jaume I de Castellón, ha sido el encargado de desarrollar el proyecto, para el cual se establecieron los siguientes objetivos:

- Aplicar la metodología ApS en diversas asignaturas del plan de estudios de los grados de Maestro o Maestra de la Universitat Jaume I.
- Capacitar al alumnado para crear un proyecto de ApS vinculado a una de las asignaturas en la modalidad de servicio directo, para aplicarlo en centros de

formación de personas adultas (en adelante, CFPA) de Ciclo 1 de las comarcas de la provincia de Castellón.

- Colaborar con los centros CFPA para contribuir a la mejora conjunta de la acción educativa.

La construcción de la identidad docente es el fin último de los estudios de Magisterio. Entendiendo esta desde la perspectiva de Korthagen (2004) y Leite (2011), podemos decir que su desarrollo está condicionado por la reflexión y estudio que el alumnado haga sobre las experiencias personales y el entorno social, cultural e institucional en el que tienen lugar. Desde esta concepción, el INNOVA+3 pretende contribuir a su progreso, al generar el marco idóneo donde vivenciar las experiencias que los hacen crecer como docentes. El ApS facilita, a partir de su concepción abierta y social, experimentar sobre situaciones educativas que, además, revierten en mejoras para la comunidad. Todo ello, combinado con las técnicas pedagógicas adecuadas, es el caldo de cultivo ideal para que surja y se afiance la condición de docente, es decir, para que aparezca la identidad definitoria como enseñante.

Descripción del proyecto INNOVA+3

Finalidad del proyecto

El INNOVA+3 es un proyecto a la vez docente e investigador. Se aplicó una innovación educativa basada en el uso del ApS en una muestra de estudiantes de Magisterio de la Universitat Jaume I y se investigaron sus efectos. Más concretamente, se midieron los aprendizajes relacionados con el ámbito académico (asignaturas implicadas) y los relativos al ámbito personal, planteamiento que responde a las dimensiones que el ApS delimita en su definición, de acuerdo con lo expuesto en el primer capítulo de este libro. Como consecuencia de este diseño surgió un colectivo beneficiado integrado por personas adultas mayores (concretamente, grupos de alfabetización y español para extranjeros de los centros CFPA de la provincia de Castellón, una cuestión sobre la que se abunda en el capítulo siguiente).

Punto de partida: el aprendizaje-servicio en la Universidad

La responsabilidad de las personas dedicadas a formar a los maestros del futuro es grande. No es extraño encontrar profesionales que opinan que la utilización de metodologías de tipo técnico garantiza el éxito curricular. El equipo del proyecto INNOVA+3 apuesta por un enfoque más humanista e interpretativo del conocimiento, donde la construcción de significados en el aprendizaje adquiere gran relevancia. Hay que reflexionar y plantearse el tipo de docente que se quiere formar en las universidades. Consideramos necesario que no sea un reproductor de modelos, sino que sea capaz de crear y diseñar sus planes adaptados al alumnado al que forma, haciendo efectivo el principio de individualización en su práctica, una cuestión que conducirá a la equidad y, por ende, a la igualdad. Pretendemos que el futuro maestro sea autónomo, para facilitar

que sus estudiantes también lo sean. Sin duda, cuanto nosotros hagamos en las aulas universitarias repercutirá en su futura práctica docente. En resumen, se trata de apostar por una formación que haga construir identidades docentes implicadas en una nueva forma de enseñar.

Desde este planteamiento se desarrolló un proyecto de investigación financiado por la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana basado en utilizar una innovación metodológica en el aprendizaje de una muestra de estudiantes de Magisterio, sobre los cuales se midieron los aprendizajes que produjo a nivel académico y personal. En concreto, la metodología aplicada y sobre la que había que investigar fue el ApS. El campo de investigación fueron los CFPA de la provincia de Castellón.

Para una mayor comprensión de la acción llevada a cabo, es necesario considerar los elementos definitorios del ApS. En este sentido, esta obra ha incluido un primer capítulo dedicado íntegramente a ello, con el objetivo de facilitar su lectura. Someramente, podemos indicar que el ApS permite acceder a aprendizajes difícilmente adquiribles en las aulas convencionales. Atender una necesidad social a través de la prestación de un servicio implica entrar en contacto con la realidad que rodea a los centros educativos, integrando personas y recursos, y se propicia entre el alumnado la movilización de recursos y estrategias personales. Esta forma de aprender y enseñar es consecuente con las demandas actuales de formación, derivadas de las reformas educativas originadas en la Unión Europea. La novedad que aporta esta metodología supone un enriquecimiento curricular a partir de la interacción con la sociedad que produce su aplicación.

El proyecto INNOVA+3 se imbrica en este planteamiento y pretende arrojar luz sobre las prestaciones que ofrece el uso del ApS. Asimismo, es necesario entender que aplicar el ApS supone necesariamente usar otras estrategias metodológicas activas. En nuestro caso se emplearon el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por proyectos, el método de casos y las historias de vida, algunos de los cuales son descritos en el apartado siguiente.

Para la ejecución del proyecto se organizaron grupos de intervención de alumnado universitario que actuaron en centros CFPA. En total, se constituyeron 25, formados por 5 estudiantes cada uno. Su misión fue analizar la realidad del aula objeto de intervención (grupos de alfabetización y español para extranjeros) de forma coordinada con el docente CFPA, detectar un ámbito de mejora o necesidad, planificar y diseñar la intervención didáctica, aplicarla y evaluarla. Como se puede intuir, se produjo una mejora global de los procesos de enseñanza-aprendizaje con personas adultas.

Procedimientos pedagógicos utilizados en el INNOVA+3

Una vez expuestos los objetivos del proyecto y su punto de partida, pasamos a describir los procedimientos pedagógicos más destacables que se han utilizado en su parte de innovación educativa. Como hemos dicho, el ApS lo podemos entender como un paradigma general conceptual en un contexto de uso de metodologías activas y experienciales, si bien su concreción en la práctica requiere utilizar técnicas más concretas.

Uno de los procedimientos pedagógicos empleados en este uso metodológico deriva de que el ApS sitúa al alumnado ante una situación real (en el caso del INNOVA+3, ante un contexto socioeducativo), más aún cuando se ha optado por la modalidad de servicio directo. Enfrentarse a ella para diagnosticarla y detectar una necesidad sobre la que implementar un proyecto de intervención nos sitúa ante el uso de la investigación-acción. Según Coglhan y Brannick (2010), esta consiste en un ciclo continuo que adopta una forma de espiral en el que se repite la construcción de un diagnóstico o detección de una necesidad, el planteamiento de acciones que la atiendan, su ejecución y, por último, su evaluación, que conducirá a un nuevo ciclo. En nuestra opinión, esta estrategia es fundamental en el contexto educativo de la formación de docentes, ya que permite ampliar los estímulos a los que se les somete y ayuda a avanzar hacia la autonomía en los aprendizajes. No obstante, no está exenta de riesgos, que pueden desembocar en fracasos. Entre ellos, podemos citar la falta de preparación del alumnado, la limitación de recursos personales que aporten el *feedback* necesario, la escasez o falta de adaptación de herramientas prácticas para el análisis adecuado de la realidad observada o la excesiva rigidez de las estructuras universitarias para superar la dicotomía teoría-práctica.

El INNOVA+3 apostó decididamente por basar los proyectos de ApS elaborados por el alumnado en un proceso de investigación-acción. Debían analizar una realidad socioeducativa determinada (aulas de CFPA), establecer un diagnóstico y determinar una necesidad, reflexionar sobre ella y extraer conclusiones para diseñar un plan de acción, que fue aplicado, y luego, evaluar su eficacia. La clave fue establecer mecanismos para minimizar los riesgos: colaboración entre docentes (CFPA-Universidad) para aportar retroalimentación, uso de plantillas-guía para focalizar la observación e introducir en las guías docentes de las asignaturas universitarias implicadas el uso del ApS.

Como se puede suponer, este proceso de enseñanza-aprendizaje lleva asociados una serie de elementos que, sin duda, enriquecen el valor pedagógico del proyecto. El alumnado trabajó de forma cooperativa en grupos de cinco componentes, estructurados estratégicamente de tal forma para usar el aprendizaje cooperativo como estrategia esencial. Se siguieron todas las directrices a fin de asegurar un uso eficiente, al tiempo que se generaban situaciones de interdependencia positiva entre el alumnado, algo que aumenta los esfuerzos hacia el logro común y que promueve relaciones interpersonales positivas (Johnson y Johnson, 1999).

Paralelamente, la toma de decisiones constantes a la que responde este tipo de proyectos incita al alumnado a la reflexión. Recordemos que son varias las hipótesis y múltiples los planteamientos que se generan en el alumnado, por lo que la escucha de otros puntos de vista y el repensar sobre la acción se convierten en protagonistas prácticamente permanentes en el aprendizaje. El INNOVA+3 estableció un potente sistema de reflexión que abarca todos los momentos: antes (creación), durante (ejecución) y después (evaluación) del proyecto de ApS, más detallado en el apartado siguiente.

Finalmente, hay que destacar que el hecho de basar la práctica educativa en contextos reales dota de mucha significatividad al aprendizaje. A menudo, el estudiantado se queja del carácter abstracto de las enseñanzas universitarias y de la poca funcionalidad que estas tienen en el desempeño de sus tareas profesionales futuras. El proyecto ha logrado conectar la teoría de las áreas universitarias implicadas y su aplicación práctica, objetivo central al que aspiraba.

Implementación del INNOVA+3: relación con las fases del ApS

Entendemos que es fundamental llegar a una concreción importante sobre cómo se llevó a la práctica el INNOVA+3 de cara a facilitar su total comprensión. Siguiendo esta orientación, se detallan seguidamente las fases de implementación del proyecto, que son paralelas, en su mayoría, a las fases descritas de aplicación del ApS.

Acción 1: Contacto con los centros de CFPA

De forma coordinada con la asesoría de Formación de Personas Adultas del Centro de Formación y Recursos Educativos de la Conselleria d'Educació de Castellón (CEFIRE), se organizó una jornada informativa en la Universidad en la que se presentó el proyecto a representantes de todos los centros CFPA de la provincia. En dicha sesión se establecieron contactos entre el alumnado universitario y docentes CFPA. Fue clave para coordinar los grupos de intervención con los centros CFPA en los que se intervino. Debido a la complejidad logística del proyecto, este inicio conjunto era básico para poder comenzar adecuadamente.

Acción 2: Selección del campo de intervención

En la jornada inicial cada uno de los centros expuso su disponibilidad referente a horarios y grupos de alfabetización y/o de español para extranjeros. La elección de estas agrupaciones deriva de que las componen personas con un riesgo de vulnerabilidad social elevado. Los grupos de intervención eligieron, en función de sus intereses y posibilidades, el centro en el que aplicar el proyecto de ApS que debían elaborar de forma coordinada con el docente CFPA.

Acción 3: Diseño del proyecto. Fases del ApS

Cada grupo de intervención debía elaborar un proyecto de ApS teniendo en cuenta la población de adultos mayores a la que iba dirigido. El proyecto debía basarse en realizar una intervención socioeducativa en los grupos diana partiendo del análisis inicial de necesidades. Se elaboró un documento denominado *Cuaderno de aprendizaje-servicio* como guía para elaborar el proyecto. A efectos de sistematizar la presentación, se responden tres preguntas clave.

¿Quién elabora el proyecto de ApS?

El grupo de intervención formado por cinco estudiantes, con la colaboración, orientación y asesoramiento del profesorado de CFPA responsable del aula, cuya tarea fundamental es actuar como guías y dejar autonomía al grupo de intervención para que llegue a sus propias conclusiones. Tanto el grupo de intervención como los docentes de CFPA

participaron en un seminario de formación previa que asegurara, en la medida de lo posible, la calidad y la adaptación de los proyectos de intervención. Tuvo tres objetivos básicos:

1. *Introducir al estudiante universitario en el mundo de los CFPA.* Para ello se trabajó sobre la normativa reguladora, el currículum, la estructura y tipología de los centros y las características físicas, sociales, emocionales, económicas, psicológicas y culturales del alumnado de los grupos de alfabetización y español para extranjeros. También se les formó en las especificidades del aprendizaje de las personas adultas mayores, necesidades e intereses a considerar para adaptar adecuadamente su intervención. Un aspecto fundamental fue profundizar en el tipo de metodologías de enseñanza-aprendizaje más indicadas para este nivel educativo. Se presentaron diversas opciones en lo referente a estrategias metodológicas (ApS, aprendizaje cooperativo, historias de vida, clase invertida, estudios de caso, etc.), procedimientos (agrupamientos, estructura y organización del aula) y acciones (tipos de actividades), analizando los pros y los contras de cada una de ellas.
2. *Ofrecer formación metodológica específica sobre ApS.* Como hemos explicado anteriormente, el proyecto se estructura a partir de una aplicación de esta estrategia metodológica. En consecuencia, se abundó en los procedimientos y en sus fases, así como en la necesidad de utilizar el aprendizaje cooperativo como herramienta fundamental para el funcionamiento de los grupos de intervención.
3. *Profundizar en la explicación de la investigación-acción.* Esta, como estrategia para hacer avanzar el proyecto sobre la base de los ciclos repetitivos de observación-construcción-planeamiento-ejecución-evaluación de acciones. Lo que se pretendía era diseñar intervenciones de mejora vivas, que estuvieran en continua evolución y que cada paso estuviera fundamentado en el análisis crítico de la realidad escolar observada. Ello comportó establecer un criterio de evaluación continua que diera calidad al proyecto. Repensar la acción es uno de los ejes primordiales para una apropiada acción docente.

¿En qué áreas de conocimiento se trabajó?

Los proyectos se basaron en actuaciones relacionadas con la didáctica (nuevas estrategias metodológicas, agrupamientos, innovación en las actividades, generación de recursos, etc.) y el ámbito de la motricidad (expresión corporal, dramatización, movilidad articular, higiene postural, hábitos saludables, etc.). Este último campo se escogió para promover el envejecimiento activo, un campo estratégico entre las políticas públicas a partir de la declaración de 2010 como Año Europeo del Envejecimiento Activo.

¿Cómo se elabora?

Se lleva a cabo de acuerdo con las fases de realización de proyectos de ApS. Todo se basa en un proceso de investigación-acción que supone analizar la realidad educativa de

los CFPA, reflexionando sobre ella, extrayendo conclusiones, diseñando un plan de acción, aplicándolo y evaluando su eficacia. La clave está en incorporar repetidamente este procedimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorarlo. El grupo de intervención realizó este procedimiento en las aulas asignadas de alfabetización y español para extranjeros atendiendo siempre a las orientaciones del docente responsable del grupo. Este fue el origen de las innovaciones educativas implantadas en cada una de las aulas.

La elaboración de los proyectos de ApS siguió las siguientes fases:

1. *Detección de necesidades*: se trata de detectar un ámbito de mejora en la acción docente-social para incidir sobre ella. Los componentes de los grupos de intervención debían jugar un papel activo, investigar la situación, informarse, ser curiosos, preguntar, implicarse, etc. Los ámbitos de mejora estaban relacionados con las áreas de conocimiento anteriormente señaladas, y se desarrolló el currículum del CFPA para estos niveles específicos.
2. *Planificación del proyecto*: detectada la necesidad, se planificó el proyecto de acuerdo con las siguientes pautas: implicaba 20 horas de intervención directa, debía suponer un intercambio intergeneracional y tenía que propiciar una interacción recíproca entre jóvenes y adultos.
3. *Ejecución del proyecto*: con estos parámetros se pusieron en práctica 25 proyectos de mejora en 18 grupos de alfabetización y 7 en grupos de español para extranjeros, ejecutados en 14 centros.
4. *Reflexión*: es fundamental, pues facilita que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo. Se realizó tanto dentro del grupo de intervención como con los grupos de personas adultas mayores participantes. Se trata de trasladar al plano consciente los aprendizajes adquiridos, una tarea que refuerza positivamente la autoestima y la motivación, al entenderse su utilidad. Se realizó después de cada sesión de trabajo, a través del análisis de lo sucedido: problemas, cuestiones de organización, contenidos, interacciones, éxitos, etc. Para sistematizar el proceso se proporcionó una guía general del proyecto que contenía rúbricas específicas de observación y evaluación que ayudaban a hacer una reflexión efectiva. Esta fase es especialmente relevante en el ámbito de las personas adultas mayores, ya que se interviene en grupos socialmente desfavorecidos.
5. *Reconocimiento*: es esencial visualizar el trabajo realizado, pues se reconocen los esfuerzos hechos para enseñar y para aprender. Se busca hacer consciente entre las personas integrantes del grupo de intervención el servicio prestado, así como sus beneficios. De la misma forma, las personas adultas mayores participantes, al tomar conciencia de sus progresos, mejoran su autoconcepto, autorregulación, eficacia y capacidad de interacción social, objetivos básicos y fundamentales para este colectivo.
6. *Demostración*: hacer visible aquello creado y aprendido consolida los aprendizajes y reafirma la voluntad de seguir participando en actividades de

formación permanente, a la vez que incrementa sus niveles de cualificación y facilita su desarrollo personal, social y laboral. Todos los proyectos han permitido demostrar los aprendizajes adquiridos ante otras personas o colectivos, lo cual genera un reconocimiento social que constituye un potente estímulo para el crecimiento personal.

Acción 4: Aplicación y seguimiento del programa. Temporalización

A partir de la detección del ámbito de mejora y del diseño conjunto del proyecto de intervención, se pasó a su aplicación. Recordemos que consistió en un mínimo de 20 horas de actuación directa en el aula, lo que supuso, aproximadamente, 45 horas de trabajo total para los grupos de intervención (preparación de las clases, diseño de los materiales, coordinación docente, determinación de los espacios, establecimiento del horario, etc.).

El seguimiento consistió en el establecimiento de un poderoso sistema de tutorización llevado a cabo por dos agentes:

- *Docentes CFPA*: eran las personas que diariamente tutelaban la acción docente innovadora implementada por el grupo de intervención. Su tarea era decisiva, ya que eran las personas expertas que guiaban la aplicación y que solventaban los problemas y dudas que iban surgiendo. También destaca su papel en la decisión inicial sobre la temática del proyecto, al adaptarla a la realidad de su aula.
- *Profesorado de la Universitat Jaume I*: eran las personas responsables del alumnado que constituye los grupos de intervención. En consecuencia, su tarea de seguimiento fue la coordinación y el apoyo a los docentes CFPA. Con una periodicidad semanal, se realizaron reuniones de seguimiento para valorar el proceso, que sirvieron para tomar decisiones de cara a reorientar actuaciones y hacerlas más efectivas.

Conclusiones

Este capítulo describe detalladamente el proyecto de I+D INNOVA+3, con el objetivo de mostrar su organización, los procedimientos, los agentes implicados, etc. Se han explicitado las teorías que lo sustentan, así como los procedimientos y usos metodológicos, con la idea de aportar la información necesaria para que lo puedan replicar aquellos grupos de investigación que trabajen en este campo específico del conocimiento.

Avanzar en la formación de docentes es esencial para poder mejorar el sistema educativo y, por extensión, la sociedad. Aplicar el ApS propicia la generación de dinámicas de aprendizaje diferentes de las que aparecen en las aulas tradicionales. Si ello se combina con la mejora social que produce, contribuye de forma decisiva a crear identidades docentes más efectivas e implicadas.

Referencias bibliográficas

- Chiva, Ò.; Gil, J.; Juan, P. (2014). «La edad y la experiencia prosocial como factores de predisposición hacia las metodologías activas en el área de Educación Física». *EmásF: revista digital de Educación Física*, 30: 51-58.
- Coghlan, D.; Brannick, T. (2010). *Doing action research in your own organization* (3.^a ed.). Londres: Sage.
- Escámez, J.; García, R.; Pérez, C.; Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- García, R.; Sales, M. A.; Moliner, M. O.; Ferrández, R. (2009). «La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario». *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 1(21): 199-221.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Nueva York, NY: Prentice Hall.
- Korthagen, F. A. J. (2004). «In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education». *Teaching and Teacher Education*, 1(20): 77-97.
- Leite, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional* (tesis doctoral inédita). Málaga: Universidad de Málaga.

11. Una aplicación práctica en el centro de formación de personas adultas de Betxí: proyecto INNOVA+3

**María Santágueda-Villanueva
Manuel Martí-Puig
Raquel Corbatón-Martínez**

Introducción

Para transformar la realidad, es necesario tener ambición y soñar con la posibilidad de éxito. El pasado no es posible cambiarlo, pero tenemos todo un futuro por delante. Como dicen Martí y Santágueda (2017), «podemos ser objetos o sujetos de la historia»: depende de nosotros. De acuerdo con Freire (2012), «la educación que nos hace falta es aquella que es capaz de formar personas críticas, de razonamiento rápido, con sentido del riesgo, curiosas e indagadoras». Según esta afirmación, somos partidarios de una educación que no sea solo memorización o entrenamiento, dado que apostamos por la experimentación y por metodologías activas y participativas.

Existen muchos estudios de los efectos de la aplicación del aprendizaje-servicio en el ámbito académico, tanto a nivel de aprendizajes conceptuales como de habilidades relacionadas con su aplicación en situaciones prácticas reales (Bernadowski, Perry y De Greco, 2013; Carrington e Iyer, 2011; Chambers y Lavery, 2012): en autoeficacia (Bernadowski, Perry y De Greco, 2013); en el desarrollo del pensamiento crítico (Carrington e Iyer, 2011; Maynes, Hatt y Wideman, 2013); en entendimiento cultural (Chang, Anagnostopoulos y Omae, 2011), y en la práctica y adquisición de valores (Carrington e Iyer, 2011; Chambers y Lavery, 2012). A pesar de que los trabajos existentes aportan evidencias en este sentido, conviene seguir consolidando la validez del ApS con nuevos estudios que refuercen los resultados existentes y aporten novedades en otras vías y en contextos propios.

El presente capítulo pretende ejemplificar la aplicación del proyecto INNOVA+3 en un caso concreto para que el lector pueda ver los beneficios que ha producido la prestación del servicio en un centro de formación de personas adultas. En el caso que presentamos, los miembros del grupo receptor del servicio son usuarios del CFPA de Betxí, y el grupo que presta el servicio es el alumnado del grado de Maestro o Maestra de Educación Primaria de la Universitat Jaume I de Castellón. Creemos que para entender bien el motivo de la elección de ambos grupos y la forma de prestación de este

servicio a través del ApS dentro del proyecto INNOVA+3 se requiere una contextualización de lo general a lo particular de los CFPA, es decir, desde el ámbito de la Comunitat Valenciana hasta el caso concreto del municipalismo.

La realidad de los CFPA en la Comunidad Valenciana

Atendiendo al artículo 35 de la Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana, la educación es competencia de esta administración autónoma. Bajo este marco jurídico, la formación de personas adultas en la Comunidad Valenciana se organizó a partir del Decreto 7/1985, de 28 de enero, del Gobierno Valenciano, por el que se creó el Programa para la Animación y Promoción de la Educación Permanente de Adultos. Desde el año 1985 se ha ido consolidando a través de distintas disposiciones legales. Pretende ofrecer a los ciudadanos y ciudadanas de la Comunidad Valenciana que hayan superado la edad de escolaridad obligatoria el acceso a los bienes culturales formativos y a los niveles educativos que les permita mejorar sus condiciones de inserción y promoción laboral. Asimismo, se entiende que esta formación mejora su capacidad para juzgar críticamente y participar activamente en la realidad cultural, social y económica, mediante la adquisición y actualización de su educación básica y promoviendo el acceso a los diferentes niveles del sistema educativo.

La Ley 1/1995, de 20 de enero, de Formación de las Personas Adultas, entiende esta modalidad formativa como «una plataforma para la búsqueda de soluciones para el desarrollo socioeconómico y cultural de la sociedad tiene una importancia clara y demostrable». Todo esto enmarcado en una sociedad caracterizada por un continuo cambio, donde el dominio de las nuevas tecnologías es básico y donde el aprendizaje a lo largo de la vida emerge como uno de sus pilares.

El currículo establecido según el Decreto 220/1999, de 23 de noviembre, del Gobierno Valenciano, contempla la dimensión académica, la animación sociocultural y la formación ocupacional. Al no limitarse a la adquisición de conocimientos y conceptos, pues propone una educación estimuladora de todas las capacidades de las personas adultas, presta especial atención a la adquisición de procedimientos (habilidades, técnicas, métodos, estrategias) y al desarrollo social, cuestión que abre un campo educativo muy adecuado y atractivo para aplicar proyectos como el INNOVA+3. Además, los campos de conocimiento en los que se agrupan los contenidos no han de ser entendidos como unidades temáticas, ya que es en los proyectos curriculares donde se secuencian y estructuran las programaciones de aula.

La tabla 1 resume los centros de formación de personas adultas en la Comunidad Valenciana y detalla específicamente en el caso de la provincia de Castellón, por ser el área territorial de ejecución del proyecto INNOVA+3.

Tabla 1. Centros CFPA en la Comunidad Valenciana y la provincia de Castellón.

	Total	Públicos con titularidad GVA	Públicos con otras titularidades	Privados
Comunidad Valenciana	237	79	146	12

Fuente: Elaboración propia

En la Comunidad Valenciana las titularidades para los CFPA pueden ser públicas y privadas, y dentro de las públicas, hallamos centros dependientes de la Generalitat Valenciana, de la Diputación de Valencia y de los municipios. Es en estos últimos donde se desarrolla nuestra experiencia, así que prestamos especial atención a esta tipología. En la provincia de Castellón, de los 31 CFPA existentes, hay 27 públicos y 4 privados. De los primeros, 14 dependen de Generalitat y 13 son municipales. La única diferencia entre estos la determina el artículo 1.º, punto 2, de la Orden de 14 de junio de 2000, de la Conselleria de Educación, que regula la organización y funcionamiento de todos los CFPA, referente al régimen jurídico del profesorado, dado que en el caso de los municipales depende del ayuntamiento.

De los centros de titularidad pública de la provincia de Castellón, en el proyecto INNOVA+3 han participado 14, y en este capítulo vamos a mostrar la experiencia desarrollada en el centro público del CFPA Betxí, de titularidad municipal. Esta fue una de las experiencias más gratificantes, en la cual, además de los docentes y el alumnado, se logró la participación de personas externas al proyecto, pues se realizó una representación pública teatral que abordaba el problema que genera el uso de las nuevas tecnologías en las relaciones familiares.

El CFPA Betxí

El Ayuntamiento de Betxí siempre ha estado al lado de la formación de las personas adultas y, este esfuerzo se vio reconocido en abril de 1988, cuando la Dirección General de Centros y Promoción Educativa, de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana, lo autorizó para impartir enseñanzas de educación permanente de adultos a nivel de educación general básica a través de la creación del Programa Municipal de Educación Permanente de Adultos (EPA). Desde el curso 1986-87 pasó a pertenecer, administrativamente hablando, primero al colegio público Cervantes-Dualde de Betxí, seguidamente al centro de EPA de Villarreal, durante los cursos 1987-88 y 1988-89, y desde entonces y hasta el curso 2004-05 dependió del CPFA L'Aladern de Onda. El 8 de febrero de 2008 se firmó el convenio entre la Generalitat y el Ayuntamiento de Betxí para la creación de un centro docente público para la FPA (ciclos I y II) de titularidad íntegramente municipal.

El centro está ubicado en uno de los edificios con más trayectoria educativa de la localidad, inaugurado en 1932, y desde entonces siempre se ha destinado a la formación, primero de los pequeños y después de los no tan pequeños. El edificio tiene una superficie útil de 500 metros cuadrados.

El claustro está formado por 19 profesores, de los cuales 3 son de enseñanza primaria, 3 de enseñanza secundaria y el resto de los programas formativos. El CFPA Betxí presenta un amplio programa formativo, desde cursos de dibujo, yoga e idiomas hasta

los de educación de personas adultas y las pruebas de acceso a ciclos de grado superior y graduado de educación secundaria.

La norma determina que el alumnado que asiste al centro, como en todos los CFPA de la Comunidad Valenciana, ha de tener cumplidos los 18 años, sin límite superior de edad, exceptuándose los mayores de 16 y menores de 18 años que presentan alguna de estas características:

- Tienen contrato laboral.
- Son deportistas de alto rendimiento.
- Es alumnado extranjero que cumple 17 años el año natural de su incorporación al sistema educativo español y no dispone de educación básica.
- Es alumnado en centros de reeducación con internamiento en régimen cerrado por sentencia judicial.
- Son personas que desean matricularse en cursos de preparación de la prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio de formación profesional.

Ejemplo concreto de intervención de INNOVA+3 en el CFPA Betxí

A continuación, explicamos la aplicación práctica del proyecto INNOVA+3 en el centro y sus efectos en el colectivo receptor. Después de aplicar todos los procedimientos pedagógicos descritos en el capítulo 10, se implementó una mejora socioformativa que adoptó la forma de representación teatral, cuyo título fue *Navidades en familia*. Se desarrolló como innovación en un Grupo de Alfabetización (nombre que se le da al grupo de Ciclo I, Nivel I de la Orden 14 de junio de 2000, de la Generalitat Valenciana). El grupo estaba compuesto por alumnado extranjero y nacional con una edad media de 63 años, y que iba desde los 30 hasta los 93 años. El número de personas extranjeras fue de 5, de los cuales 2 eran mujeres y 3 hombres, con una media de edad de 52 años, bastante representativo del tipo de grupos con los que se ha intervenido en el INNOVA+3.

El alumnado universitario, formado por un grupo de 5 alumnas, aplicó los procedimientos descritos en el capítulo 10, utilizando como soporte-guía el *Cuaderno de aprendizaje-servicio*, en el que se recogían todas las actividades realizadas y sus reflexiones, y que era entregado al tutor de la universidad. Como las alumnas iban a realizar un servicio directo de ApS, el primer paso fue detectar las necesidades del grupo receptor, como fase inicial de los ciclos de investigación-acción en los que basaron su intervención. Tras esta observación, diagnosticaron los ámbitos en los que presentaban dificultades las personas adultas mayores y delimitaron los siguientes: problemas de psicomotricidad, tanto fina como gruesa (presentaban dificultades para dibujar, tener precisión, pulso, etc.), deterioro de la memoria (aunque este aspecto ya lo trabajaban en el centro), baja autoestima y problemas de comunicación de las personas extranjeras, que no dominaban nuestro idioma.

Después de detectar estas necesidades, las alumnas decidieron realizar un proyecto de 20 horas en el cual los principales objetivos de aprendizaje fueron:

1. Fomentar la convivencia, socialización y participación de todos los alumnos, respetando el pluralismo ideológico y cultural.
2. Educar en la tolerancia, aceptándonos tal y como somos, así como trabajar desde la diversidad.
3. Fomentar el trabajo cooperativo como base de la socialización.
4. Programar las actividades teniendo en cuenta los intereses, capacidades y aptitudes del alumnado.
5. Crear un clima de armonía y paz, en el cual se favorezca el diálogo y la comprensión como formas de evitar conflictos o de resolverlos.
6. Promover el respeto hacia las personas.

La elección de la temática para atender las necesidades partió del alumnado universitario, en función de las observaciones de las personas mayores participantes sobre su descontento con las nuevas tecnologías, dado que las apartaban de sus familiares. Así, decidieron que la obra iba a tratar sobre el uso del teléfono móvil dentro del contexto familiar, con el fin de denunciar su uso abusivo, ya que merma las relaciones sociales.

Para crear esta obra de teatro, el alumnado CFPA escribió los diálogos. Esta actividad se desarrolló dentro de la asignatura de Lengua Castellana, donde se practicó la lectoescritura. También elaboraron los decorados (recortando y pintando el cartón con el que estaban hechos), trabajando la motricidad fina y la óculo-manual, y la caracterización de los personajes (barbas, sombreros y demás atrezzo), con lo cual desarrollaron el ingenio y la inventiva. En la imagen 1 vemos a las alumnas que realizaron la intervención preparando el diálogo con los alumnos del centro.

Imagen 1. Alumnado de la universidad y alumnado del CFPA preparando los diálogos.



La obra se representó para el público en general y asistieron un total de 90 personas, de las cuales 40 eran alumnado de 4.º curso de Primaria del centro público Cervantes-Dualde de la localidad. Este alumnado trabajó previamente con sus maestras el tema de los móviles en la familia, para reforzar la idea de minimizar su utilización y de incrementar las relaciones personales mediante el diálogo interpersonal. El resto del público eran conocidos, familiares y público en general (imagen 2).

Imagen 2. A la izquierda el alumnado del CFPA Betxí y las alumnas de la Universidad. A la derecha el alumnado del CFPA Betxí, las alumnas UJI y el alumnado del centro público Cervantes-Dualde de la localidad que asistieron a la representación.



Podemos decir que el alumnado CFPA obtuvo muchos beneficios de esta experiencia. Al finalizar la obra el grupo estaba muy satisfecho por haber logrado el objetivo común de situarse en el escenario ante el público y ser capaces de llevar a cabo la representación (no sin contratiempos, y en algunos casos con la necesidad de utilizar los diálogos escritos por problemas de memoria), hecho que potenció su autoconcepto. Esto compensó desigualdades entre el alumnado CFPA y contribuyó a la adquisición de competencias clave en el marco del aprendizaje permanente a lo largo de la vida, como la lectoescritora (al escribir y leer la obra), las matemáticas (al medir los cartones para el decorado o contar los botes de pintura necesarios para el decorado) e incluso la digital (al utilizar el ordenador para visionar la representación grabada, o al acceder a Facebook para mostrar a sus hijos y familiares la grabación). El hecho de alcanzar un objetivo común eliminó trabas culturales entre el alumnado nacional y el extranjero, lo cual mejoró sus relaciones al permitir que se compartieran los objetivos. Asimismo, afloró el empoderamiento de un colectivo que asiste a los CFPA convencido de que no es capaz de llegar a ser como los demás. Su autoestima es muy baja, pues presenta muchas dificultades para comunicarse y para acceder a los servicios básicos, ya que no entender un escrito o no poder contestarlo les genera una gran sensación de inferioridad, al obligarles a depender de otra persona para que lo haga. Conseguir llevar a cabo este proyecto es una muestra palpable de que en los CFPA se puede y se debe ofrecer una formación permanente innovadora y de calidad.

Sirva de ejemplo para apoyar lo que se acaba de explicar la reflexión escrita por Himama, marroquí de 61 años, que asiste por primera vez al centro, al cual un compañero le ayudó a escribir su nombre y su apellido (imagen 3).

Imagen 3. Reflexión escrita por Himama.

jueves 6 Abril de 2012
 Je quiero Amigos. ~~hacer~~ con Obra
 D. Obra la
 Qui mi gusta a prender la lingua
 castellano y parti si par con
 ellos mi gustaria mucha cosas
 xaire leer a prender con la tchigas comido.
 sa ligo de escuela. intement o triato
 quiero sempre presente en illa tatro
 HIMAMA De Serya

No hay que olvidar que esta experiencia también marcó a las alumnas universitarias que realizaron la intervención. En el *Cuaderno de aprendizaje-servicio* encontramos frases como la que ahora mostramos, que definen muy bien la experiencia en el centro: «Durante este periodo de tiempo hemos tenido momentos frustrantes y también gratificantes». Las situaciones complicadas las podemos ver reflejadas en el diario, en el cual nos cuentan que están contentas porque el alumnado CFPA se ha ido superando día a día. Mostramos de forma literal, y a modo de ejemplo para tener una idea más ajustada del proyecto, los problemas que encontraron en su realización y las decisiones que tomaron para superarlos:

- El primer problema fue que no sabían seguir la lectura de la obra, por lo que decidimos subrayarle a cada uno las frases que debían leer, cosa que les facilitó el trabajo y el seguimiento de la lectura.
- El segundo problema fue que algunos aún no eran capaces de seguir la lectura a pesar de que tenían subrayada la frase que les correspondía leer. Así, propusimos

otra solución: poner en un papel el nombre de cada cual y en otro el número del dialogo asignado a cada uno. De esta manera, íbamos levantando los carteles con el nombre y el número y así ellos sabían que era el momento de leer.

- Aun así, había algunos alumnos que no entendían el proceso, ya que solo se fijaban en uno de los dos carteles. Nuestra solución fue escribir en el mismo cartel el nombre y el número de la frase que tenían que leer. A algunos de ellos les tuvimos que subrayar el número de la frase.
- Como vimos que aun así había dificultades, decidimos hacerlo más fácil, y acabamos dándole a cada uno un papel solo con la frase que tenía que decir en ese momento y en esa escena, aunque manteníamos los carteles con los nombres para que supiesen que les tocaba leer.
- Vimos que este método fue el que mejor funcionaba y comenzamos una rutina de ensayos con la intención de darles seguridad y confianza para el día de la representación.

Además de encontrarse con muchas dificultades, de las cuales supieron salir airoso, y atendiendo a las manifestaciones hechas en sus diarios, se desprende que se llevaron del centro muchas cosas positivas que hacen hincapié en el cariño que les han transmitido las personas mayores y en las cosas que han aprendido de ellas, de manera que ha aflorado en la práctica el aprendizaje intergeneracional.

Posiblemente, la frase extraída del *Cuaderno de aprendizaje-servicio* que mejor define la experiencia de este grupo de alumnas fue esta: «Nos fuimos muy contentas de allí con todas las palabras que nos dedicaron, para nosotras esas palabras fueron muy gratificantes y motivadoras como futuras docentes. A la vez, sentimos pena de dejarlos después de estar tanto tiempo con ellos».

También de las palabras de las alumnas se desprende que esta experiencia tuvo un impacto positivo en la comunidad. Los familiares salieron encantados al ver que sus padres y madres estaban contentos y se sentían protagonistas; algunos de sus hijos nos comentaron lo contentos que estaban porque habíamos sido capaces de transmitirles esa alegría.

El profesor CFPA, como docente en ejercicio con más de veinte años de experiencia en el trabajo con personas adultas, manifestó que la posibilidad de participar en un proyecto como INNOVA+3 «te ayuda a seguir con ilusión la tarea de ayudar a las personas adultas a conseguir sus objetivos personales potenciando su autoconcepto y valoración personal». De esta forma, «mostrar la formación de personas adultas a futuros docentes es positivo», ya que, además de tener que preparar los contenidos, actividades y tareas que se realizan, sientes que «el CFPA se revaloriza, que existimos, que la universidad pública se interesa por un colectivo olvidado en la mayoría de los casos, y una muestra de ello es que no existe ninguna especialidad sobre esta temática en la universidad». Mantener contacto con el estudiantado universitario «te aporta ilusión y conocimientos, ayudarles y colaborar en la ejecución del proyecto te hace ver las posibilidades de esta metodología, que, aunque desconocida para una gran parte del

colectivo docente de CFPA, seguro que estará presente en sus futuras programaciones». Los resultados obtenidos permiten compartir «el éxito a tres bandas: por una parte con el alumnado FPA, sus familiares y sus docentes; por otra parte, el alumnado universitario, con el alumnado y sus profesores; y, por último, el profesorado universitario y el de CFPA».

Conclusiones

Podemos afirmar que esta experiencia ha sido muy gratificante para todas las partes implicadas. Por un lado, el alumnado universitario ha conocido una realidad social que desde la universidad no se enseña y que muchas veces no les resulta próxima. También ha sido muy positiva para el centro receptor del servicio, ya que contar con alumnado del grado de maestro en sus aulas siempre aporta nuevos aires y nuevas ideas pedagógicas; el profesorado del centro, por su parte, recibe al alumnado con los brazos abiertos, esperando aprender nuevas metodologías o nuevas herramientas que dinamicen las clases, y, finalmente, el grupo receptor del servicio fue el más favorecido, en nuestra opinión, por la experiencia.

Como hemos dicho, cuando un docente deja entrar a alguien a sus clases siempre espera aprender de él, pero el alumnado, tenga la edad que tenga, además de aprender conceptos, desarrolla nuevos sentimientos. En el caso que presentamos en este capítulo, las alumnas ayudaron al alumnado CFPA a reforzar su autoestima y a mejorar la comunicación con las personas extranjeras, pero, además, se realizó un intercambio generacional, pues con esta experiencia se consiguió que los adultos de los CFPA vieran al alumnado universitario con otros ojos y que nuestro alumnado también los viera de forma diferente. El alumnado del CFPA y el universitario quedaron marcados positivamente por la experiencia.

Referencias bibliográficas

- Bernadowski, C.; Perry, R.; Del Greco, R. (2013). «Improving Preservice Teachers' Self-Efficacy through Service Learning: Lessons Learned». *International Journal of Instruction*, 2(6): 67-86.
- Carrington, S.; Iyer, R. (2011). «Service-Learning within Higher Education: Rhizomatic Interconnections between University and the Real World». *Australian Journal of Teacher Education*, 6(36): 1-14.
- Chambers, D. J.; Lavery, S. (2012). «Service-Learning : A Valuable Component of Pre- Service Teacher Education». *Australian Journal of Teacher Education*, 4(37): 128-137.
- Chang, S.; Anagnostopoulos, D.; Omae, H. (2011). «The multidimensionality of multicultural service learning: The variable effects of social identity, context and pedagogy on pre-service teachers' learning». *Teaching and Teacher Education*, 7(27): 1078-1089.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Martí, M.; Santágueda, M (2017). *Metodologías, retos y propuestas de futuro en el aprendizaje a lo largo de la vida*. Castellón: Diputación de Castellón.
- Maynes, N.; Hatt, B.; Wideman, R. (2013). «Service Learning as a Practicum Experience in a Pre-Service Education Program». *Canadian Journal of Higher Education*, 1(43): 80-100.

12. Aprendizaje-servicio y Educación Física en la formación inicial docente. El proyecto INNOVA+3

**Celina Salvador-García
María Maravé-Vivas
Òscar Chiva-Bartoll**

Introducción

Desde hace varios años algunos docentes del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I apostamos por la utilización del aprendizaje-servicio como método pedagógico para la formación inicial docente. A través de diversas asignaturas del Área de Didáctica de la Expresión Corporal, el alumnado de Maestro y Maestra en Educación Primaria y en Educación Infantil ha puesto en práctica proyectos de ApS vinculados a la Educación Física (en adelante, EF) con diferentes colectivos desfavorecidos o en riesgo de exclusión social. Nuestros principales objetivos en el ámbito educativo e investigador han consistido, por una parte, en introducir este método pedagógico como innovación metodológica y, por otra, en analizar los resultados que ha generado su uso.

Dentro de esta iniciativa, durante el curso 2016-17 se desarrolló un proyecto de I+D llamado INNOVA+3 (leído en valenciano «innova mestres», cuya traducción sería «innova maestros»), financiado por la Generalitat Valenciana. En él participó alumnado universitario de los grados de Maestro y Maestra en Educación Primaria y Educación Infantil. Las asignaturas de EF involucradas en el proyecto fueron: 1) Fundamentos de la Acción Motriz, 2) Didáctica de la Educación Física, y 3) Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil. Aunque la aplicación del ApS difería en cada asignatura, por motivos de concreción, espacio y claridad expositiva optaremos por ejemplificar el programa aplicado en la primera de ellas.

El servicio se prestó al colectivo de adultos mayores asistente a distintos centros de formación de personas adultas de la provincia de Castellón. En estos centros no existe la EF reglada (Decreto 220/1999, de 23 de noviembre, del Gobierno Valenciano) ni ninguna materia relacionada con el ámbito motor. Esta carencia del plan formativo empujó a los maestros y maestras en formación a llevar a cabo proyectos de ApS con el objetivo de promover la práctica de actividad física saludable de los adultos mayores. En particular, este sector poblacional sufre un deterioro en su calidad de vida a causa de factores físicos, psicológicos y sociales, motivo por el cual fue seleccionado como

colectivo diana. Para estas personas, la salud es uno de los factores más importantes de su vida y, en este sentido, uno de los objetivos del proyecto INNOVA+3 fue ofrecer pautas para mejorar su calidad de vida a través del ApS en la formación inicial docente.

La actividad física como elemento indispensable para la calidad de vida de los adultos mayores

Actualmente, vivimos tiempos en los que la pirámide poblacional está sufriendo un gran incremento de población en los sectores de edad avanzada (Jenkins, 2005). Los adultos mayores, que habitualmente han sido un colectivo invisible para el resto de la sociedad, están adquiriendo protagonismo a marchas forzadas, lo que potencia el desarrollo de disciplinas relativas a la terapia ocupacional, la salud y el bienestar (Ruiz, Chiva y Rivera, 2016). Dicho sector sufre un deterioro en su calidad de vida debido a factores sociales y económicos. De hecho, después de jubilarse, muchas de estas personas han tenido que ayudar a familiares afectados por los devastadores efectos de la actual crisis económica y social. Esta situación ha condicionado y limitado sus proyectos de vida de un modo determinante, pues se han modificado sus horarios y sus responsabilidades, por estar a cargo de otros familiares.

La consecuencia de estos cambios se convierte en renunciadas (in)voluntarias a actividades relacionadas con su formación y con su derecho al envejecimiento activo. Por tanto, es evidente la necesidad de promover actuaciones que permitan a dicho colectivo vivir esta etapa vital de la mejor manera posible, y conviene aunar esfuerzos con el objetivo de mejorar su calidad de vida (Netuveli, Wiggins, Hildon, Montgomery y Blane, 2006). La Organización Mundial de la Salud (OMS) define el envejecimiento activo como el proceso en el que se optimizan las oportunidades de salud, participación y seguridad, a fin de mejorar la calidad de vida de las personas a medida que envejecen. También según las pautas de la OMS (2002), la actividad física (en adelante, AF) se erige como elemento fundamental para el envejecimiento saludable (Chomistek *et al.*, 2013; Kanning y Schlitt, 2008).

Según los datos aportados por el *Libro Blanco del Envejecimiento Activo* (2010), publicado por el Ministerio de Sanidad y Política Social, el factor más valorado por las personas mayores es la salud. En este sentido, los estilos de vida activos y saludables durante la vejez se han visto asociados a una mejor calidad de vida (Oña, 2007), para lo cual la AF desempeña un papel básico (Liffiton, Horton, Baker y Weir, 2012). Con relación a las capacidades físico-motrices de los adultos mayores, cabe decir que estos experimentan una disminución en diversas capacidades, como la fuerza, el equilibrio, la resistencia aeróbica y la flexibilidad (Araujo, 2008; Fleg *et al.*, 2005; Frank y Patla, 2003; Landers, Hunter, Wetzstein, Bamman y Weinsier, 2001). A menudo, ello va acompañado de la falta de relaciones sociales y puede acarrear una serie de desórdenes de índole psicológica (Hsu, Chen, Kuo, Fan, Lee y Hsu, 2014). Teniendo esto en mente, en el proyecto INNOVA +3 nos preguntamos qué podíamos hacer para favorecer que la población mayor de nuestro entorno viviera mejor.

Adoptando una perspectiva biopsicosocial, el envejecimiento saludable se ve favorecido por la AF desde dos vertientes. Por un lado, gracias a los efectos fisiológicos y cognitivos que genera y, por otro, gracias a sus efectos psicológicos. De este modo, la práctica de AF resulta fundamental para la consecución de un envejecimiento exitoso, que queda definido, a grandes rasgos, como el hecho de gozar de buena salud, afianzar un compromiso con la vida y presentar un buen estado tanto físico como mental (Liffiton *et al.*, 2012).

Sin embargo, los adultos mayores son uno de los sectores de población que menos AF realiza, de modo que incurren en la tendencia a llevar estilos de vida sedentarios (Bonsdorff y Rantanen, 2011). Por todo ello, esta vertiente del proyecto INNOVA+3 nacía con la intención de acercar a este colectivo diversas posibilidades que favorecieran y estimularan su práctica de AF, con vistas a que se les viera facilitado el envejecimiento activo.

En particular, nos hemos guiado por múltiples estudios que constatan la relevancia de la AF a la hora de promover un envejecimiento saludable. Por ejemplo, Baker, Meisner, Logan, Kungl y Weir (2009) confirman la existencia de una relación entre mantenerse físicamente activo y lograr un envejecimiento saludable. Otras investigaciones determinan que la práctica de ejercicio físico de manera más o menos regular proporciona beneficios a la población mayor, de forma que mejora el área sociocognitiva (McAuley *et al.*, 2006; Phillips, Wójcicki y McAuley, 2012), se incrementa la independencia funcional (Cuesta-Vargas y Galán-Mercant, 2009) y aumenta el bienestar psicológico (Chodzko-Zajko *et al.*, 2009; García, Marín y Bohórquez, 2012). En esta línea, son numerosas las experiencias positivas y placenteras vividas por adultos mayores durante la práctica de actividad y ejercicio físico (Vaquero, Garay y Ruiz, 2015). En definitiva, puede afirmarse, con Kanning y Schlitch (2008), que la práctica de AF favorece la calidad de vida de los adultos mayores desde una doble vertiente:

1. Efectos de carácter fisiológico y cognitivo.
2. Efectos vinculados a la satisfacción psicológica.

Aprendizaje-servicio y actividad física: la construcción del programa a partir de la necesidad

A tenor de lo expuesto hasta el momento, parece pertinente promover esfuerzos encaminados a favorecer y promocionar el envejecimiento activo de la población mayor. A nuestro juicio, desde las instituciones de educación superior, y teniendo en cuenta la responsabilidad social que tienen para con la comunidad, se pueden proporcionar oportunidades que faciliten una mejor calidad de vida a los adultos mayores. Con este propósito en mente, entendemos que el ApS puede ser una buena vía para canalizar dicha responsabilidad. Sin embargo, es necesario tener presente y respetar que cada persona posee una perspectiva diferente sobre qué se considera vivir bien, puesto que existen diversos modelos de experimentar y dar significado al proceso de

envejecimiento. En consecuencia, es sumamente importante adecuar las acciones que se lleven a cabo a las necesidades y expectativas del colectivo en concreto (Campo, 2014; Ruiz *et al.*, 2016).

El ApS ha sido un método pedagógico utilizado en un gran número de ocasiones con el objetivo de ofrecer oportunidades para acercar el ejercicio físico y el deporte a diversos sectores de la población. De hecho, la revisión sistemática de Carson y Raguse (2014) defiende que la práctica de AF representa una opción idónea para implementar propuestas pedagógicas vinculadas al ApS. En la misma línea, Cervantes y Meaney (2013), en una revisión centrada específicamente en la formación de docentes de EF, proponen diversas recomendaciones para la aplicación e investigación del ApS.

Circunscribiéndonos ahora al ApS como forma de promover la AF en el colectivo de personas mayores, destacamos que Greene (1997) y Ruiz *et al.* (2016) señalan que la práctica de AF de las personas mayores a través de ApS puede resultar un medio favorecedor no solo para su propio bienestar, salud y calidad de vida, sino también a la hora de generar aprendizajes óptimos que fortalezcan la personalidad y el carácter del alumnado universitario. Asimismo, el contacto establecido entre los receptores del servicio y el estudiantado que lo ofrece promueve un envejecimiento más sano, debido a un incremento en la autoestima, así como de las relaciones sociales (Hegeman, Horowitz, Tepper, Pillemer y Schultz, 2002).

Por otra parte, con relación al efecto del ApS sobre el alumnado que ejecuta el proyecto, Eyler, Giles, Stenson y Gray (2001) constatan, de manera general, que el estudiantado participante en programas de ApS demuestra ganancias en aspectos personales, sociales, profesionales y académicos. Del mismo modo, diversos estudios destacan la capacidad de mejora del estudiantado universitario a la hora de desarrollar facetas como su autonomía y su implicación en los estudios, la conciencia de su aprendizaje o el desarrollo de su identidad personal (Ayuste, Escofet, Obiols y Masgrau, 2016; Corbatón, Moliner, Martí, Gil y Chiva, 2015).

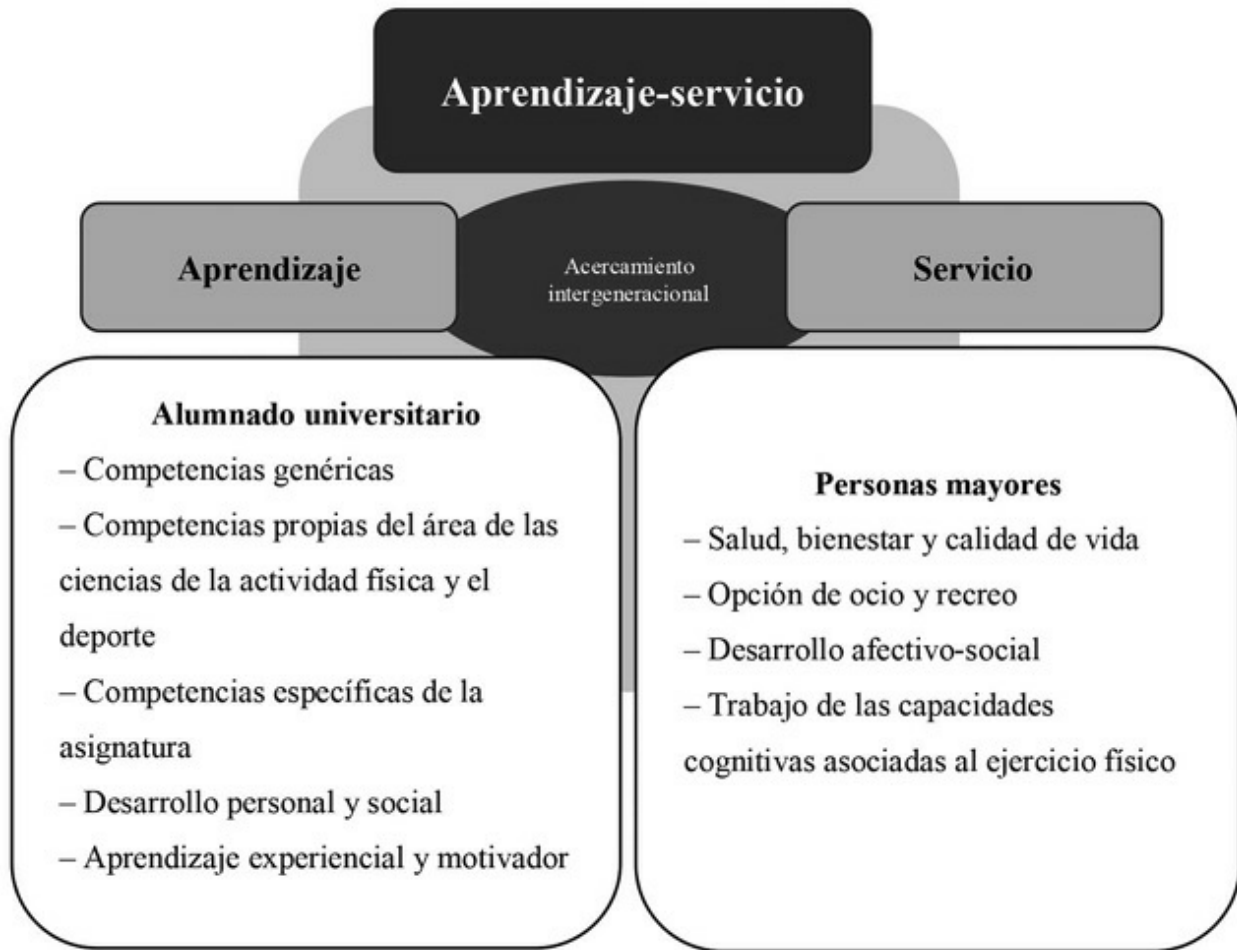
Con respecto a la capacitación profesional en el campo de la EF, Miller (2012) defiende que el ApS resulta una metodología eficaz para contribuir al incremento de la confianza, la vocación y la habilidad para enseñar. En esta línea, de nuestra propia experiencia anterior emerge un número creciente de estudios que aluden a mejoras del aprendizaje por parte de los futuros docentes cuando realizan proyectos de ApS en asignaturas de EF (Chiva, Capella y Pallarés, 2018; Chiva, Pallarés y Gil, 2018; Gil, Chiva y Martí, 2015).

En definitiva, todo parece indicar que el ApS es un método pedagógico apropiado para la formación de los docentes de EF, dado que posibilita el desarrollo de programas adaptados a las necesidades de la sociedad. Además, tanto el estudiantado que ofrece el servicio como el grupo poblacional al que va dirigido se ven beneficiados (Ward, Pellett y Pérez, 2017). Particularmente, en relación con la EF y el deporte, Ruiz *et al.* (2016) presentan un esquema general que recoge los principales flancos de actuación (figura 1).

Además, como valor añadido, en la figura 1 se apunta el inevitable acercamiento intergeneracional entre ambos grupos, lo cual, sin duda, nutre y complementa los efectos

positivos de este modelo de ApS.

Figura 1. Síntesis del ApS universitario basado en ejercicio físico para personas mayores.



Fuente: Ruiz *et al.* (2016)

Intervención en la asignatura Fundamentos de la Acción Motriz

La idiosincrasia del ámbito motor reclama contextos prácticos para su óptimo desarrollo. A su vez, el ApS necesita escenarios reales para su puesta en acción, por lo que se trata de un método pedagógico excelente para ser aplicado en el campo de la EF.

Para contextualizar sintéticamente la asignatura Fundamentos de la Acción Motriz, es importante apuntar que tiene carácter obligatorio y que se encuentra integrada dentro de la titulación de Maestro y Maestra de Educación Primaria. Dicha materia es de carácter anual, cuenta con una carga lectiva de 8 créditos y se imparte en 4.º curso. En particular, la parte dedicada al ApS asumió un peso total del 30 %. Conforme a lo establecido en la guía docente, entre los objetivos que debe alcanzar el alumnado destacan:

- Conocer los elementos que configuran las capacidades físicas básicas.
- Fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades deportivas, tanto

dentro como fuera del aula.

- Conocer los mecanismos fundamentales de adaptación al esfuerzo del organismo.
- Interpretar y utilizar sistemas de evaluación de condición física.
- Desarrollar y evaluar capacidades motrices.

En nuestro caso, más allá de los contenidos específicos de la asignatura, el alumnado recibió tres seminarios enfocados a formación específica en el diseño y aplicación de sesiones de AF para personas mayores. Dichos seminarios fueron impartidos por una doctora en Ciencias de la Actividad Física y Deporte especializada en el campo de la AF en adultos mayores (con amplia experiencia profesional). El objetivo de los seminarios fue ampliar los conocimientos del alumnado relativos a las características generales de este colectivo (principalmente a nivel motriz) y conocer pautas específicas de actuación.

Tras esta formación, la tarea del estudiante consistía en adquirir los contenidos propios de su asignatura aplicando las adaptaciones necesarias para ajustarse al colectivo de personas mayores. Además de esta preparación, el alumnado contó con una doble tutorización que los orientó y guio durante todo el proceso. Por una parte, los acompañó la figura del tutor del centro de FPA, responsable de las cuestiones relativas a la gestión del aula. El alumnado universitario podía trasladar a esta persona todas aquellas dudas o inquietudes sobre aspectos derivados de la administración y organización de lo que allí aconteciera. Por otra parte, desde la universidad cada proyecto de ApS fue tutorizado por uno de los docentes implicados en el proyecto. La función de este guía de carácter académico era asesorar al alumnado tanto en cuestiones relativas al ApS como en cuestiones técnicas referentes a la asignatura. De este modo, a través de la formación inicial y de la supervisión constante de los tutores, se pudo lograr que el diseño, la puesta en práctica y el ajuste de los proyectos fuesen los adecuados.

Aplicación, seguimiento y evaluación del proyecto

El programa se aplicó entre septiembre y diciembre del curso académico 2016-17 y el número de sesiones de intervención directa llevadas a cabo por cada grupo fue de seis. Dado que los centros FPA carecían de instalaciones específicas para el trabajo de AF, las sesiones se llevaron a cabo en aulas diáfanas o en aulas convencionales de las que previamente se había retirado el mobiliario.

La intervención realizada por el alumnado consistió en valorar las capacidades básicas de los adultos mayores de los centros FPA. Las sesiones se prepararon con el objetivo de desarrollar aquellas capacidades que el alumnado universitario, previo análisis teórico y diagnóstico contextual, consideró necesarias. En la medida de lo posible, se fomentaron hábitos de vida saludables, higiene postural y estilos de vida activos, poniendo el énfasis en los principales beneficios emparejados a la salud y la calidad de vida.

Conviene aclarar que el número de objetivos y contenidos trabajados fue limitado, puesto que en intervenciones tan breves no es realista asumir toda la gama de

posibilidades que permite el campo de la AF y el deporte. En la tabla 1 se muestra un breve ejemplo de planificación.

Tabla 1. Ejemplo de planificación de un proyecto de intervención.

Sesiones	Objetivos a desarrollar	Actividades
1	Valorar las capacidades motrices.	– Ejercicios destinados a valorar las diferentes capacidades motrices.
2	Desarrollar diferentes capacidades físicas básicas: fuerza y resistencia.	– Ejercicios de fortalecimiento muscular con y sin cargas. – Ejercicios de resistencia aeróbica.
3	Desarrollar hábitos de higiene postural. Conocer pautas de alimentación saludable.	– Ejercicios de higiene postural. – Charla sobre pautas de alimentación saludable.
4	Desarrollar diferentes cualidades físico-motrices: coordinación y equilibrio.	– Ejercicios de coordinación con y sin material. – Ejercicios de equilibrio. – Desplazamientos con y sin obstáculos.
5	Desarrollar diferentes capacidades físicas y cualidades motrices.	– Ejercicios de estiramientos y movilidad articular de los diversos segmentos corporales. – Ejercicios de respiración-relajación.
6	Concienciar sobre estilos de vida activos.	– Charla sobre estilos de vida, en las que se concretan los beneficios de un estilo de vida activo.

Fuente: Elaboración propia

De forma paralela a la puesta en práctica, cualquier programa de ApS requiere llevar a cabo un proceso de seguimiento y evaluación a fin de garantizar que los objetivos planteados se alcancen, tanto en la vertiente de aprendizaje como en la de servicio. Para evaluar al alumnado universitario, además de una prueba de conocimientos técnicos relacionados con la materia (examen teórico) y un portafolio, se utilizó un diario reflexivo de seguimiento. Mediante estos instrumentos el estudiantado pudo reflexionar y ser consciente de los aprendizajes que había experimentado, así como de los principales ámbitos en los que había progresado, paso fundamental para el logro de un aprendizaje experiencial verdaderamente significativo en ApS (Chiva, Pallarés y Gil, 2018).

Por otra parte, la evaluación también valoró el cumplimiento de los objetivos relacionados con el proyecto INNOVA+3. En este caso, los instrumentos de recogida de información con respecto al alumnado universitario fueron entrevistas individuales y grupales. En particular, se optó por un modelo de entrevista semiestructurada, haciendo especial hincapié en el desarrollo de nuevas competencias personales y habilidades interpersonales y en la adquisición de conocimientos curriculares.

Por último, el proyecto como tal también fue sometido a evaluación mediante una reflexión crítica efectuada conjuntamente por representantes de todos los agentes involucrados. De este modo, se pudieron congregarse y analizar las diferentes percepciones generadas, así como valorar la consecución de los principales objetivos planteados inicialmente.

Consideraciones finales

A través del diseño y aplicación de este programa de ApS se dio respuesta a una necesidad social que, en términos globales, afecta a un gran número de adultos mayores. Gracias a esta experiencia se favoreció y estimuló el desarrollo de estilos de vida saludables relacionados con el envejecimiento activo. Además, tras el análisis de los diferentes instrumentos de recogida de información, que abarcaban tanto la experiencia del estudiantado como la de los receptores del servicio, podemos concluir que ambos colectivos obtuvieron numerosos beneficios y aprendizajes.

Finalmente, como valoración global de la experiencia vivida, todos los agentes destacaron la necesidad de incluir la EF, ajustada a las particularidades de la etapa, en la Educación de Personas Adultas. Esta conclusión, leída en clave prospectiva, abre la puerta a nuevas aplicaciones de ApS en modalidad de *advocacy*. Queda pendiente, así, el reto de hacer visible dicha necesidad y de lograr, en un futuro próximo, que la administración competente actualice el currículo de FPA y valore la inclusión de la EF como materia curricular.

Referencias bibliográficas

- Araujo, C. (2008). «Flexibility assessment: normative values for flexitest from 5 to 91 years of age». *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*, 4(90): 257-263.
- Ayuste, A.; Escofet, A.; Obiols, N.; Masgrau, M. (2016). «Aprendizaje-servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes». *Bordón Revista de Pedagogía*, 2(68): 169-183.
- Baker, J.; Meisner, B. A.; Logan, A. J.; Kungl, A. M.; Weir, P. (2009). «Physical Activity and Successful Aging in Canadian Older Adults». *Journal of Aging and Physical Activity*, 2(17): 223-235.
- Bonsdorff, M. B.; Rantanen, T. (2011). «Progression of functional limitations in relation to physical activity: a life course approach». *European Review of Aging and Physical Activity*, 1(8): 23-30.
- Campo, L. (2014). *Aprendizaje-servicio y educación superior* (tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Carson, R. L.; Raguse, A. L. (2014). «Systematic Review of Service-Learning in Youth Physical Activity Settings». *Quest*, 1(66): 57-95.
- Cervantes, C. M.; Meaney, K. S. (2013). «Examining service-learning literature in physical education teacher education: Recommendations for practice and research». *Quest*, 3(65): 332-353.
- Chiva, Ò.; Capella, C.; Pallarés, M. (2018). «Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física». *Revista de Investigación Educativa*, 1(36): 277-293.
- Chiva, Ò.; Pallarés, M.; Gil, J. (2018). «Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física». *Revista Complutense de Educación*, 1(29): 181-197.
- Chodzko-Zajko, W. J.; Proctor, D. N.; Singh, M. A. F.; Minson, C. T.; Nigg, C. R.; Salem, G. J.; Skinner, J. S. (2009). «Exercise and Physical Activity for Older Adults». *Medicine and science in sports and exercise*, 7(41): 1510-1530.
- Chomistek, A. K.; Manson, J. E.; Stefanick, M. L.; Lu, B.; Sands-Lincoln, M.; Going, S. B.; Eaton, C. B. (2013). «Relationship of Sedentary Behavior and Physical Activity to Incident Cardiovascular Disease». *Journal of the American College of Cardiology*, 23(61): 2346-2354.
- Corbatón, R.; Moliner, L.; Martí, M.; Gil, J.; Chiva, Ò. (2015). «Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del aprendizaje-servicio en futuros maestros a través de la educación física». *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 1(19): 280-297.
- Cuesta-Vargas A. I.; Galán-Mercant A. (2009). «Relación entre variables físicas y calidad de vida en personas mayores de un programa comunitario de ejercicio físico para la salud». *Revista de fisioterapia*, 2(8): 5-14.
- Eyler, J.; Giles Jr.; D. E.; Stenson, C. M.; Gray, C. J. (2001). *At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions and communities, 1993-2000* (Informe 139). Nashville, TN: Higher Education.
- Fleg, J. L.; Morrell, C. H.; Bos, A. G.; Brant, L. J.; Talbot, L. A.; Wright, J. G.; Lakatta, E. G. (2005).

- «Accelerated longitudinal decline of aerobic capacity in healthy older adults». *Circulation*, 5(112): 674-682.
- Frank, J. S.; Patla, A. E. (2003). «Balance and mobility challenges in older adults: implications for preserving community mobility». *The American Journal of Preventive Medicine*, 3(25): 157-163.
- García, A. J.; Marín, M.; Bohórquez, M. R. (2012). «Autoestima como variable psicosocial predictora de la actividad física en personas mayores». *Revista de Psicología del Deporte*, 1(21): 195-200.
- Gil, J.; Chiva, Ò.; Martí, M. (2015). «The impact of service learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a physical education subject». *European Physical Education Review*, 4(21): 467-484.
- Greene, D. (1997). «The use of service learning in client environments to enhance ethical reasoning in students». *The American Journal of Occupational Therapy*, 10(51): 844-852.
- Hegeman, C. R.; Horowitz, B.; Tepper, L.; Pillemer, K.; Schultz, L. (2002). «Service learning in Elder care: ten years of growth and assessment». *Journal of Gerontological Social Work*, 1-2(39): 177-194.
- Hsu, W. H.; Chen, C. L.; Kuo, L. T.; Fan, C. H.; Lee, M. S.; Hsu, R. W. W. (2014). «The relationship between health-related fitness and quality of life in postmenopausal women from Southern Taiwan». *Clinical Interventions in Aging*, 9: 1573-1579.
- Jenkins, C. D. (2005). *Mejoremos la salud a todas las edades. Un manual para el cambio de comportamiento*. Washington, DC: Panamericana Health Organization.
- Kanning, M.; Schlicht, W. (2008). «A bio-psycho-social model of successful aging as shown through the variable “physical activity”». *European Review of Aging and Physical Activity*, 2(5): 79-87.
- Landers, K. A.; Hunter, G. R.; Wetzstein, C. J.; Bamman, M. M.; Weinsier, R. L. (2001). «The interrelationship among muscle mass, strength, and the ability to perform physical tasks of daily living in younger and older women». *Journals of Gerontology. Series A: Biological Sciences and Medical Sciences*, 10(56): 443-448.
- Liffiton, J. A.; Horton, S.; Baker, J.; Weir, P. L. (2012). «Successful aging: how does physical activity influence engagement with life?». *European Review of Aging and Physical Activity*, 2(9): 103-108.
- McAuley, E.; Konopack, J. F.; Motl, R. W.; Morris, K. S.; Doerksen, S. E.; Rosengren, K. R. (2006). «Physical activity and quality of life in older adults: influence of health status and self-efficacy». *Annals of Behavioral Medicine*, 1(31): 99-103.
- Miller, M. (2012). «The role of service-learning to promote early childhood physical education while examining its influence upon the vocational call to teach». *Physical Education & Sport Pedagogy*, 1(17): 61-77.
- Ministerio de Sanidad y Política Social (2010). *Libro Blanco del Envejecimiento Activo*. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Netuveli, G.; Wiggins, R. D.; Hildon, Z.; Montgomery, S. M.; Blane, D. (2006). «Quality of life at older ages: evidence from the English longitudinal study of aging (wave 1)». *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60(4): 357-363.
- OMS (2002). «Envejecimiento activo: un marco político». *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, S2(37): 74-105. Disponible en: <<http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/oms-envejecimiento-01.pdf>>.
- Oña, A. (2007). «Ejercicio y longevidad psicológica». En: Montiel, A.; Merino, A.; Sánchez, A.; Heredia, A. (eds.). *2.º Congreso Internacional de Actividad Físico Deportiva para Mayores. Libro de Actas* (págs. 57-74). Málaga: Consejería de Turismo, Comercio y Deporte e Instituto Andaluz del Deporte,
- Phillips, S. M.; Wójcicki, T. R.; McAuley, E. (2012). «Physical activity and quality of life in older adults: an 18-month panel analysis». *Quality of Life Research*, 7(22): 1647-1654.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Ruiz, P. J.; Chiva, Ò.; Rivera, E. (2016). «“Aprendizaje-servicio” en los grados universitarios de Educación Física: ejercicio físico con personas mayores». *Ágora para la Educación Física y el deporte*, 3(18): 244-258.
- Vaquero, A.; Garay, B.; Ruiz, J. (2015). «La importancia de las experiencias positivas y placenteras en la promoción de la actividad física orientada hacia la salud». *Ágora para la educación física y el deporte*, 2(17): 168-181.
- Ward, S.; Pellett, H. H.; Pérez, M. I. (2017). «Cognitive Disequilibrium and Service-Learning in Physical Education Teacher Education: Perceptions of Pre-Service Teachers in a Study Abroad Experience». *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(36): 70-82.

Coordinadores y autores por orden de aparición

Òscar Chiva-Bartoll. Profesor del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I. Doctor interuniversitario con mención internacional por la Universitat Jaume I y por la Universitat de València. Codirige el Seminario Permanente de Innovación Metodológica Universitaria, la Red de Universidades Valencianas por el aprendizaje-servicio y el Grupo de Investigación ENDAVANT. Cuenta con varios premios de innovación e investigación relacionados con el aprendizaje-servicio.

Jesús Gil-Gómez. Profesor del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I. Doctor en Educación y codirector del Seminario Permanente de Innovación Metodológica Universitaria y del Grupo de Investigación ENDAVANT. Miembro de la Red de Universidades Valencianas por el aprendizaje-servicio. Ha participado como investigador principal en diferentes proyectos I+D centrados en la aplicación de aprendizaje-servicio universitario y el análisis de sus efectos.

Carlos Capella Peris. *Lecturer professor* del Health, Physical Education, Recreation and Dance Department en la Morgan State University (EE. UU.). Doctor con mención internacional por la Universitat Jaume I. Sus líneas de trabajo abarcan la didáctica de la Educación Física, el uso del aprendizaje-servicio y la promoción del emprendimiento social.

Lorena Zorrilla Silvestre. Profesora del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I. Doctora en Educación por esta institución y miembro del Seminario Permanente de Innovación Metodológica Universitaria, la Red de Universidades Valencianas por el aprendizaje-servicio y el Grupo de Investigación ENDAVANT.

Manuel Martí Puig. Profesor del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I. Doctor en Pedagogía por la Universitat de València. Sus ámbitos de investigación son la formación de las personas adultas, la recuperación de la memoria histórica de la

educación, la investigación cualitativa y el uso de metodologías biográfico-narrativas, en las cuales las historias de vida son el eje central.

Raquel Corbatón Martínez. Maestra de Educación Infantil y de Educación Primaria, con mención en Educación Especial. Máster de Psicopedagogía, especialidad en Necesidades Educativas Especiales. Miembro del grupo de investigación ENDAVANT. Sus líneas de investigación son las historias de vida y el aprendizaje-servicio.

Andreu Serret Segura. Profesor del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I en el Área de Didáctica y Organización Escolar. En la actualidad cursa el doctorado de Educación en la Universitat Jaume I y es miembro del Seminario Permanente de Innovación Metodológica Universitaria y del Grupo de Investigación ENDAVANT.

Wenceslao García-Puchades. Profesor del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universitat de València. Licenciado en Educación Física y en Filosofía por la misma universidad; máster en Producción Artística: Arte y Pensamiento, y doctor europeo en Arte: Producción e Investigación, por la Universitat Politècnica de València.

Marc Pallarès-Piquer. Profesor del Área de Teoría e Historia de la Educación en la Universitat Jaume I. Doctor en Pedagogía y Comunicación Audiovisual por la Universitat de València. En el ámbito literario ha ganado el premio de periodismo Salvador Reynaldos (2007) y los de narrativa Fiter y Rossell del Gobierno de Andorra (2008) y de Ciudad de Palma de Mallorca (2012).

María-Jesús Martínez-Usarralde. Profesora del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación y directora del Centre de Formació i Qualitat Manuel Sanchis Guarner, desde el que acomete la institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universitat de València. Codirige la Red de Universidades Valencianas por el aprendizaje-servicio y ha participado en proyectos de investigación relacionados.

José Luis Álvarez. Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en el Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. En la actualidad dirige el grupo Educación, Diversidad y Sociedad, del Plan Andaluz de Investigación. Entre sus líneas de investigación figura el aprendizaje-servicio.

Doris Macías-Mendoza. Máster en Gestión y Liderazgo Educacional de la Universidad Particular de Loja (Ecuador). En la actualidad es estudiante de doctorado de la Universitat Politècnica de València, con una tesis doctoral sobre aprendizaje-servicio. Ha desempeñado acciones de coordinación social como profesora contratada en la Universidad Estatal del Sur de Manabí (Ecuador).

Belén Zayas Latorre. Profesora del Departamento de Teoría de la Educación de la Universitat de València. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y miembro de la Red de Universidades Valencianas por el aprendizaje-servicio. Su actividad académica se centra en la educación en valores y en la formación ético-cívica en la universidad, especialmente mediante aprendizaje-servicio.

Celina Salvador García. Personal docente e investigador en formación del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I de Castellón, Área de Didáctica de la Expresión Corporal. Miembro del Seminario Permanente de Innovación Metodológica Universitaria, de la Red de Universidades Valencianas por el aprendizaje-servicio y del Grupo de Investigación ENDAVANT.

Maria Maravé-Vivas. Personal docente e investigador en formación del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I de Castellón. Lleva a cabo su tesis doctoral sobre aprendizaje-servicio. Miembro del Seminario Permanente de Innovación Metodológica Universitaria, de la Red de Universidades Valencianas por el aprendizaje-servicio y del Grupo de Investigación ENDAVANT.

Enrique Rivera-García. Profesor de la Universidad de Granada. Investigador en diferentes proyectos I+D. Actualmente es el responsable del Grupo de Investigación Educación Física y Transformación Social. Cuenta con una amplia trayectoria formativa en investigación cualitativa, especialmente centrada en la utilización del programa informático NVivo en los procesos de investigación.

Carmen Trigueros-Cervantes. Profesora de la Universidad de Granada. Investigadora del grupo de Investigación Educación Física y Transformación Social, ha participado en diferentes proyectos I+D. Posicionada en el marco de la investigación cualitativa, ha profundizado en herramientas metodológicas como el grupo de discusión y el análisis de datos cualitativos asistido por ordenador.

María Santágueda Villanueva. Profesora del Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universitat de València. Licenciada en Matemáticas y doctora en Informática y Matemática Computacional por la misma universidad. Miembro de la Red de Universidades Valencianas por al aprendizaje-servicio.

Pedro Jesús Ruiz-Montero. Profesor del Departamento de Educación Física y Deportiva y doctor con mención internacional por la Universidad de Granada. Licenciado en Pedagogía y en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, y diplomado en Magisterio. Investigador del grupo de Investigación Educación Física y Transformación Social.

Índice

Introducción

Bloque 1

1. Aproximación al aprendizaje-servicio como método pedagógico

Introducción

El aprendizaje-servicio como metodología activa y experiencial

Recomendaciones de aplicación

1. Preparación del educador

2. Planificación con el grupo

3. Ejecución con el grupo

4. Evaluación con el grupo

5. Evaluación con el educador

Consideraciones finales

Referencias bibliográficas

2. El aprendizaje-servicio: estrategias, procedimientos y acciones metodológicas

Introducción

El aprendizaje-servicio como paradigma metodológico complementario a diferentes estrategias metodológicas

Estrategias metodológicas

Aprendizaje cooperativo

Aprendizaje basado en proyectos

Flipped classroom

Historias de vida

Objetivos compartidos en la aplicación de las diferentes estrategias metodológicas implicadas

Procedimientos

Acciones

Elementos pedagógicos para una nueva educación

Conclusiones

Referencias bibliográficas

3. ¿De dónde viene y a dónde va el aprendizaje-servicio?

La necesidad de conocer el destino para decidir el trayecto

Punto de partida: el aprendizaje experiencial de John Dewey

Mantenemos el rumbo: el modelo de aprendizaje de David Kolb

¿Cruce de caminos? Entre el enfoque asistencial y el crítico
Un camino hacia lo desconocido: aprendizaje-servicio poscrítico
Recalculando la ruta: el enfoque de las capacidades
¿Fin del trayecto? Consideraciones finales
Referencias bibliográficas

4. Aprendizaje-servicio en las universidades del estado español

Presentación
Docencia en aprendizaje-servicio: consolidación de una tendencia
Aprendizaje-servicio e innovación educativa en las universidades: algunas iniciativas
Aprendizaje-servicio: soporte organizativo en las universidades
Conclusiones: hacia una etapa madura del aprendizaje-servicio en las universidades españolas
Referencias bibliográficas

5. Aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria: una apuesta por la mejora docente y el compromiso social

Introducción
La responsabilidad social universitaria
Aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria
Aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria desde el modelo de *stakeholders*
Consideraciones finales
Referencias bibliográficas

6. El aprendizaje-servicio como promotor del emprendimiento social

Introducción
El emprendimiento social y su conceptualización
Tendencias en el estudio del emprendimiento social
Rasgos característicos del emprendedor social que puede desarrollar el ApS
Consideraciones finales
Referencias bibliográficas

Bloque 2

7. Una panorámica de la investigación en aprendizaje-servicio: revisión y recomendaciones

Introducción
El aprendizaje-servicio en las bases de datos
La investigación sobre aprendizaje-servicio en España a través de las redes y los grupos de investigación
Análisis de las publicaciones: criterios de exclusión e inclusión en la revisión
Resultados de la revisión
Referencias bibliográficas

Artículos incluidos en la revisión

8. Metodología cualitativa aplicada a la investigación en aprendizaje-servicio
Aproximación a la investigación cualitativa en el ámbito del aprendizaje-servicio universitario

1. Claves para el diseño de la investigación cualitativa
2. Producción y análisis de datos en la investigación cualitativa
 - Técnicas conversacionales
 - Técnicas narrativas
 - Relato autobiográfico
 - Historia de vida
 - Técnicas de observación participante
3. Proceso de identificación de las teorías presentes en la investigación
4. Construcción del informe

Referencias bibliográficas

9. Posibilidades de los métodos cuantitativos y mixtos en la investigación del aprendizaje-servicio

Introducción

Investigación cuantitativa

Métodos mixtos

Ventajas de los métodos cuantitativo y mixto para investigar en aprendizaje-servicio

Limitaciones de estos métodos en aprendizaje-servicio

Referencias bibliográficas

Bloque 3

10. El proyecto de I+D «El aprendizaje-servicio y las historias de vida en la formación de futuros maestros y maestras: innovación metodológica en la universidad pública» (INNOVA+3)

Introducción

Descripción del proyecto INNOVA+3

Finalidad del proyecto

Punto de partida: el aprendizaje-servicio en la Universidad

Procedimientos pedagógicos utilizados en el INNOVA+3

Implementación del INNOVA+3: relación con las fases del ApS

Acción 1: Contacto con los centros de CFPA

Acción 2: Selección del campo de intervención

Acción 3: Diseño del proyecto. Fases del ApS

¿Quién elabora el proyecto de ApS?

¿En qué áreas de conocimiento se trabajó?

¿Cómo se elabora?

Acción 4: Aplicación y seguimiento del programa. Temporalización

Conclusiones

Referencias bibliográficas

11. Una aplicación práctica en el centro de formación de personas adultas de Betxí: proyecto INNOVA+3

Introducción

La realidad de los CFPA en la Comunidad Valenciana

El CFPA Betxí

Ejemplo concreto de intervención de INNOVA+3 en el CFPA Betxí

Conclusiones

Referencias bibliográficas

12. Aprendizaje-servicio y Educación Física en la formación inicial docente. El proyecto INNOVA+3

Introducción

La actividad física como elemento indispensable para la calidad de vida de los adultos mayores

Aprendizaje-servicio y actividad física: la construcción del programa a partir de la necesidad

Intervención en la asignatura Fundamentos de la Acción Motriz

Aplicación, seguimiento y evaluación del proyecto

Consideraciones finales

Referencias bibliográficas

Coordinadores y autores por orden de aparición

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

José Luis Medina Moya (coord.)

La docencia universitaria mediante el enfoque del **aula invertida**



Octubre 2015 ICE-UB



La docencia universitaria mediante el enfoque del aula invertida

Medina Moya, Jose Luis

9788499218663

140 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Esta obra presenta un enfoque de enseñanza universitaria cuya repercusión en la innovación en la educación superior y su potencial para la mejora de la enseñanza están todavía por explorar en nuestro país: the flipped classroom (el aula invertida). Este enfoque invierte la tradicional secuencia de actividades en la educación superior: enseñanza/estudio/evaluación, por la secuencia: estudio/evaluación/enseñanza. Supone un desplazamiento intencional al exterior de determinadas partes del contenido de las asignaturas de una titulación. A través de actividades guiadas y de determinados recursos tecnológicos más o menos sofisticados, se transfiere intencionalmente, fuera del aula, parte de la información que el profesor ha de transmitir con la finalidad de liberar tiempo de la clase para dedicarlo a actividades de aprendizaje en las que la presencia del docente es imprescindible. El libro está dirigido principalmente al profesorado universitario, ya que recoge ocho experiencias de aula inversa en diversos campos disciplinares de la educación superior. Pero más allá de este ámbito, cualquier educador interesado en la innovación y mejora de su práctica pedagógica encontrará aquí un buen modelo.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Investigación en metodologías virtuales, redes sociales y comunicación

Bravo, César Bernal

9788417667061

140 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

El libro se desarrolla dentro del marco del proyecto "Análisis de pedagogías digitales: comunicación, redes sociales y nuevas narrativas" (CoReN). Presenta los resultados obtenidos de la fase de investigación del proyecto con relación al estudio de metodologías virtuales innovadoras potenciales que cabe desarrollar en el ámbito universitario, redes sociales y procesos de comunicación. Se analizan investigaciones y experiencias realizadas basadas en pedagogías virtuales innovadoras, con una experiencia en el campo del trabajo colaborativo que aborda la temática desde el punto de vista de los estudiantes y permite a los lectores aproximarse a las principales dificultades encontradas a la hora de llevar a cabo un trabajo colaborativo real. Partiendo de los resultados obtenidos en el área de redes sociales, también se abarca la investigación realizada en tres asignaturas de estudios universitarios donde se ha implementado una actividad innovadora basada en el debate académico a través de Twitter. El libro está dirigido a estudiantes y profesionales de la educación (profesorado, educadores, gestores...), interesados en conocer nuevas formas de aprender y enseñar en el campo de las pedagogías virtuales.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Impro

Mantovani Giribaldi, Alfredo

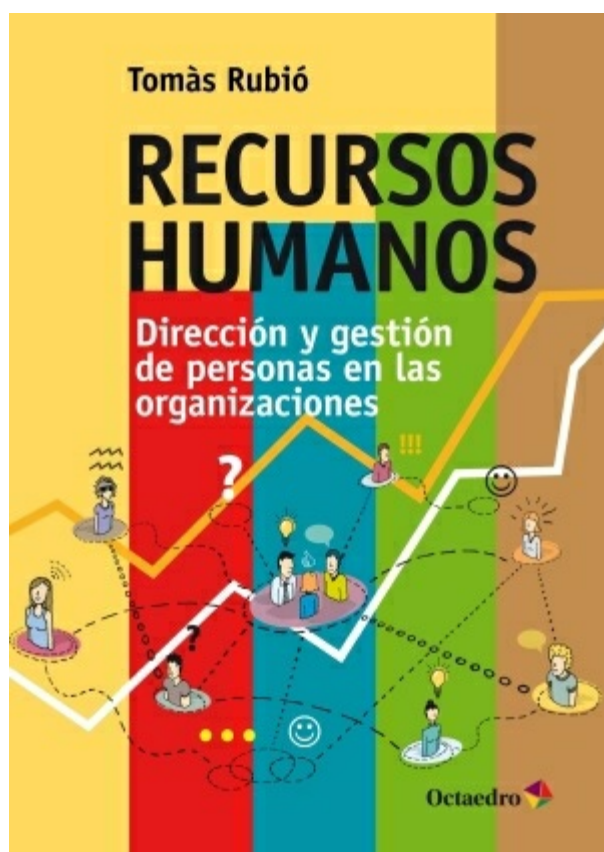
9788499218724

200 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

IMPRO es un libro que reúne, en fichas claras y concisas, 90 propuestas creativas y juegos con variantes fáciles de aplicar. También incluye un conjunto de pautas y consejos prácticos de gran utilidad para personas interesadas en la impro y su pedagogía: profesores y grupos de teatro, entrenadores, actores, educadores de diferentes niveles, animadores, estudiantes de teatro y ciencias de la educación que quieran mejorar su formación, así como futuros improvisadores que deseen desarrollar la espontaneidad en el aula y la escena. Sus autores, Alfredo Mantovani, Borja Cortés, Encarni Corrales, Jose Ramón Muñoz y Pablo Pundik, son actores, improvisadores y docentes de larga trayectoria teatral, especializados en impro, que se han unido en esta publicación para compartir su bagaje experiencial. Inventar y representar historias en equipo y disfrutar con la "improturgia", concepto original de los autores de esta obra, se convierte en el meollo de un trabajo divertido y placentero para actores o aficionados que quieran explorar el hecho teatral desde una perspectiva lúdica. Incluye "Testimonios", donde Dani Rovira y un buen puñado de actores y actrices de reconocido curriculum en la improvisación teatral nos ofrecen sus vivencias y reflexiones en torno a este arte.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Recursos humanos

Rubió Sánchez, Tomàs

9788499218243

516 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Recursos humanos. Dirección y gestión de personas en las organizaciones resume, a modo de manual, los temas relevantes para aquellos profesionales que tengan interés y deseen prepararse para entender ese amplio campo del conocimiento. El eje de su contenido son los planteamientos consolidados que se consideran necesarios para poder actuar en la praxis habitual de las empresas. Buscando el equilibrio entre simplicidad y rigurosidad, se analizan temas tan distintos como estrategia, motivación, liderazgo, clima y cultura organizacional, comunicación, selección profesional, formación y desarrollo, gestión competencial, análisis y valoración de puestos, sistemas de recompensas, relaciones laborales, evaluación de resultados, etc., y se observan sus interrelaciones. La dirección de las personas tiene como objetivo fundamental alinear las aportaciones de cada profesional con la estrategia establecida por la organización. Con ese propósito, la gestión de los recursos humanos se convierte en un factor proactivo y clave para desarrollar el talento, la creatividad y las competencias de cada colaborador, en un marco de empresa socialmente responsable y, paralelamente, avanzar eficientemente en un entorno de fuerte competencia dentro de un mercado globalizado. Con un lenguaje asequible y un enfoque basado en la experiencia, esta obra está estructurada en una serie de capítulos que desarrollan las diferentes áreas de trabajo: función estratégica, psicología organizacional, gestión por competencias, planificación de programas, procesos de actuación, relaciones laborales y herramientas de evaluación de resultados. El éxito de una empresa siempre está soportado por una eficiente forma de gestionar el talento (captar y mantener). Afortunadamente, esta afirmación está cada vez más presente en la mente de los empresarios y directivos, que, a su vez, disponen de nuevos

recursos tecnológicos y de conocimiento para influir en la motivación de la plantilla.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

con vivencias

La hora del decrecimiento

Serge Latouche y
Didier Harpagès



Octaedro 

La hora del decrecimiento

Latouche, Serge

9788499213422

128 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

El crecimiento económico se ha vuelto insostenible para nuestro entorno. Pero la hora del decrecimiento no es solamente la de la urgencia ecológica, sino que, como proponen los autores, debe ser el momento de rehabilitar el tiempo, de trabajar menos para vivir mejor y de inventar nuevas formas de vida para recuperar el placer de la sobriedad. El célebre economista y especialista del decrecimiento Serge Latouche, junto con Didier Hapagès, profesor de Ciencias económicas y sociales, ambos militantes del decrecimiento, exponen con claridad el proyecto decreciente en este libro breve y conciso. Una lectura básica para todas aquellas personas que deseen abordar en profundidad los temas y las propuestas del decrecimiento.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

Portada	2
Créditos	4
Introducción	5
Bloque 1	8
1. Aproximación al aprendizaje-servicio como método pedagógico	9
Introducción	9
El aprendizaje-servicio como metodología activa y experiencial	9
Recomendaciones de aplicación	11
1. Preparación del educador	11
2. Planificación con el grupo	11
3. Ejecución con el grupo	12
4. Evaluación con el grupo	12
5. Evaluación con el educador	12
Consideraciones finales	16
Referencias bibliográficas	16
2. El aprendizaje-servicio: estrategias, procedimientos y acciones metodológicas	18
Introducción	18
El aprendizaje-servicio como paradigma metodológico complementario a diferentes estrategias metodológicas	19
Estrategias metodológicas	20
Aprendizaje cooperativo	20
Aprendizaje basado en proyectos	21
Flipped classroom	21
Historias de vida	21
Objetivos compartidos en la aplicación de las diferentes estrategias metodológicas implicadas	22
Procedimientos	22
Acciones	24
Elementos pedagógicos para una nueva educación	24
Conclusiones	25
Referencias bibliográficas	26

3. ¿De dónde viene y a dónde va el aprendizaje-servicio?	28
La necesidad de conocer el destino para decidir el trayecto	28
Punto de partida: el aprendizaje experiencial de John Dewey	29
Mantenemos el rumbo: el modelo de aprendizaje de David Kolb	30
¿Cruce de caminos? Entre el enfoque asistencial y el crítico	31
Un camino hacia lo desconocido: aprendizaje-servicio poscrítico	33
Recalculando la ruta: el enfoque de las capacidades	34
¿Fin del trayecto? Consideraciones finales	35
Referencias bibliográficas	36
4. Aprendizaje-servicio en las universidades del estado español	38
Presentación	38
Docencia en aprendizaje-servicio: consolidación de una tendencia	39
Aprendizaje-servicio e innovación educativa en las universidades: algunas iniciativas	40
Aprendizaje-servicio: soporte organizativo en las universidades	42
Conclusiones: hacia una etapa madura del aprendizaje-servicio en las universidades españolas	42
Referencias bibliográficas	44
5. Aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria: una apuesta por la mejora docente y el compromiso social	46
Introducción	46
La responsabilidad social universitaria	47
Aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria	48
Aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria desde el modelo de stakeholders	51
Consideraciones finales	52
Referencias bibliográficas	53
6. El aprendizaje-servicio como promotor del emprendimiento social	56
Introducción	56
El emprendimiento social y su conceptualización	56
Tendencias en el estudio del emprendimiento social	57
Rasgos característicos del emprendedor social que puede desarrollar el ApS	59
Consideraciones finales	62
Referencias bibliográficas	62

Bloque 2	64
7. Una panorámica de la investigación en aprendizaje-servicio: revisión y recomendaciones	65
Introducción	65
El aprendizaje-servicio en las bases de datos	65
La investigación sobre aprendizaje-servicio en España a través de las redes y los grupos de investigación	67
Análisis de las publicaciones: criterios de exclusión e inclusión en la revisión	68
Resultados de la revisión	70
Referencias bibliográficas	71
Artículos incluidos en la revisión	72
8. Metodología cualitativa aplicada a la investigación en aprendizaje-servicio	73
Aproximación a la investigación cualitativa en el ámbito del aprendizaje-servicio universitario	73
1. Claves para el diseño de la investigación cualitativa	75
2. Producción y análisis de datos en la investigación cualitativa	77
Técnicas conversacionales	77
Técnicas narrativas	78
Relato autobiográfico	78
Historia de vida	78
Técnicas de observación participante	78
3. Proceso de identificación de las teorías presentes en la investigación	80
4. Construcción del informe	80
Referencias bibliográficas	81
9. Posibilidades de los métodos cuantitativos y mixtos en la investigación del aprendizaje-servicio	84
Introducción	84
Investigación cuantitativa	85
Métodos mixtos	87
Ventajas de los métodos cuantitativo y mixto para investigar en aprendizaje-servicio	90
Limitaciones de estos métodos en aprendizaje-servicio	91
Referencias bibliográficas	92

Bloque 3	94
10. El proyecto de I+D «El aprendizaje-servicio y las historias de vida en la formación de futuros maestros y maestras: innovación metodológica en la universidad pública» (INNOVA+3)	95
Introducción	95
Descripción del proyecto INNOVA+3	97
Finalidad del proyecto	97
Punto de partida: el aprendizaje-servicio en la Universidad	97
Procedimientos pedagógicos utilizados en el INNOVA+3	98
Implementación del INNOVA+3: relación con las fases del ApS	100
Acción 1: Contacto con los centros de CFPA	100
Acción 2: Selección del campo de intervención	100
Acción 3: Diseño del proyecto. Fases del ApS	100
¿Quién elabora el proyecto de ApS?	100
¿En qué áreas de conocimiento se trabajó?	101
¿Cómo se elabora?	101
Acción 4: Aplicación y seguimiento del programa. Temporalización	103
Conclusiones	103
Referencias bibliográficas	103
11. Una aplicación práctica en el centro de formación de personas adultas de Betxí: proyecto INNOVA+3	105
Introducción	105
La realidad de los CFPA en la Comunidad Valenciana	106
El CFPA Betxí	107
Ejemplo concreto de intervención de INNOVA+3 en el CFPA Betxí	108
Conclusiones	114
Referencias bibliográficas	114
12. Aprendizaje-servicio y Educación Física en la formación inicial docente. El proyecto INNOVA+3	115
Introducción	115
La actividad física como elemento indispensable para la calidad de vida de los adultos mayores	116
Aprendizaje-servicio y actividad física: la construcción del programa a partir de la necesidad	117
Intervención en la asignatura Fundamentos de la Acción Motriz	119

Aplicación, seguimiento y evaluación del proyecto	120
Consideraciones finales	121
Referencias bibliográficas	122
Coordinadores y autores por orden de aparición	124
Índice	128