

EDUCACIÓN Y FUTURO

Revista de investigación aplicada y experiencias educativas



Nº 44

Abril
2021

**APRENDIZAJE Y SERVICIO,
DE LA UNIVERSIDAD A LA PRÁCTICA**

DON BOSCO

CENTRO UNIVERSITARIO

ESCUELA PROFESIONAL



GRADOS



MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Modalidad normal

Modalidad bilingüe

MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Modalidad normal

Modalidad bilingüe

MENCIONES

Audición y Lenguaje, Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera (Inglés) y Pedagogía Terapéutica.

EDUCACIÓN SOCIAL

PEDAGOGÍA

DOBLES GRADOS



MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PEDAGOGÍA

MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y PEDAGOGÍA

FORMACIÓN PROFESIONAL



TÉCNICO SUPERIOR EN ENSEÑANZA Y ANIMACIÓN SOCIODEPORTIVA

TÉCNICO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INFANTIL

TÉCNICO SUPERIOR EN INTEGRACIÓN SOCIAL

www.cesdonbosco.com



EDUCACIÓN Y FUTURO
nº 44

EDUCACIÓN Y FUTURO
Revista de investigación aplicada
y experiencias educativas

nº 44, abril 2021

EDITA: Centro de Enseñanza Superior en Humanidades
y Ciencias de la Educación Don Bosco
C/ María Auxiliadora 9, 28040 - Madrid

EDITORES ASOCIADOS: Grupo Edebé.

Edición digital en
cesdonbosco.com/numeros-publicados/educacion-y-futuro.html

Queda prohibida la reproducción total o parcial sin autorización escrita de E y F. La revista E y F no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Fecha de edición: abril de 2021

ISSN: 1576-5199

Depósito Legal: B4384-99

Impreso en España / Printed in Spain

IMPRIME: Cucumber, S. L.

CONSEJO DE DIRECCIÓN / MANAGING BOARD

PRESIDENTA DE LA ENTIDAD TITULAR: M^a del Rosario García Ribas (FMA).

DIRECTOR CES DON BOSCO: Rubén Iduriaga Carbonero.

VOCALES: Juan Carlos Pérez Godoy (SDB – Santiago El Mayor), Antonio Bautista García-Vera (UCM), Benjamín Fernández Ruiz (UCM), Laura Gutiérrez Notario (CES Don Bosco), Mercedes Reglero Rada (CES Don Bosco).

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

DIRECTOR: José Luis Guzón Nestar (CES Don Bosco).

JEFA DE REDACCIÓN: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

CONSEJO DE REDACCIÓN: Santiago Atrio Cerezo (Universidad Autónoma de Madrid), Manuel Borrego Rivas (Universidad de Salamanca), M^a Isabel Fernández Blanco (CES Don Bosco), Raquel L. Valdeita (CES Don Bosco), Juan José García Arnao (CES Don Bosco), José Carlos Gibaja (Consejería Educación - Comunidad de Madrid), Juan A. Lorenzo Vicente (Universidad Complutense de Madrid), José Antonio Celada Domínguez (Grupo Edebé), Leonor Sierra Macarrón (CES Don Bosco).

SECRETARIA: Raquel L. Valdeita (CES Don Bosco).

TRADUCCIÓN: Santiago Bautista Martín.

DISEÑO: Juan J. García Arnao.

COORDINACIÓN DEL NÚMERO / ISSUE COORDINATOR

Albert Marquès Donoso.

CONSEJO ASESOR / EDITORIAL ADVISORY BOARD

INTERNACIONAL: Roberto Albarea (Università Degli di Udine - Italia), Carmela de Agresti (Università SS. Maria Assunta - Italia), Sandra Chistolini (Università di Roma - Italia), Robert Cowen (University of London - Reino Unido), Fábio José García dos Reis (Unisal-São Paulo. Brasil), Eva Lovquist (Växjö University - Suecia), Guglielmo Malizia (Università Pontificia Salesiana - Italia), Marcos T. Masetto (Pontificia Universidade Católica de São Paulo - Brasil), José Morán (Universidade de São Paulo e Anhanguera-Uniderp - Brasil), Wolfgang Müller-Commichau (RheinMain University of Applied Science - Germany), José Manuel Prelezo (Università Pontificia Salesiana - Italia), Michel Soëtard (Université Catholique de l'ouest - Francia), Daniel Velázquez (Universidad Nacional Autónoma de México).

NACIONAL: Rafael Bisquerra Alzina (Universidad de Barcelona), Natividad Carpintero Santamaría (Universidad Politécnica de Madrid), María José Fernández Díaz (Universidad Complutense de Madrid), José Luis García Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Agustín de la Herrán Gascón (Universidad Autónoma de Madrid), José Antonio Marina (Universidad Politécnica de Valencia), José Ortega Esteban (Universidad de Salamanca), Marta Ruiz Corbella (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Fernando Sánchez Bañuelos (Universidad de Castilla-La Mancha), Alfredo Tiemblo Ramos (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), Javier M. Valle (Universidad Autónoma de Madrid), Benilde Vázquez Gómez (Universidad Politécnica de Madrid), Javier Vergara Ciordia (Universidad Nacional de Educación de Distancia), Aurelio Villa Sánchez (Universidad de Deusto - Bilbao).

CONSEJO EVALUADOR EXTERNO / EXTERNAL ASSESSOR BOARD

José Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva), Francisco Alonso Blázquez (Universidad Autónoma de Madrid), Nivia Álvarez Aguilar (Universidad de Camagüey - Cuba), Javier Barraca Mairal (Universidad Rey Juan Carlos - Madrid), María Antonia Casanova (Ministerio de Educación, Madrid), José Luis Carbonell Fernández (Consejería de Educación. Comunidad de Madrid), Dionisio de Castro Cardoso (Universidad de Salamanca), Héctor Concha (Universidad Católica Silva Henríquez), M^a Teresa Domínguez Pérez (Universidad de Vigo), M^a de los Milagros Esteban García (Universidad Complutense de Madrid), Abraham Esteve Núñez (Universidad de Alcalá), Abraham Esteve Serrano (Universidad de Murcia), Manuel Fandos Igado (Universidad de Huelva), Miriam Fernández de Caleyá Dalmau (IE University), Arturo Galán González (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Alfonso García de la Vega (Universidad Autónoma de Madrid), M^a Luisa García Rodríguez (Universidad de Salamanca), Clemente Herrero Fábregat (Universidad Autónoma de Madrid), Leda Gonçalves de Freitas (Universidade Católica de Brasília), Pedro Jesús Jiménez Martín (Universidad Politécnica de Madrid), Concepción Herrero Matesanz (Universidad Complutense de Madrid), Dolores Izuzquiza Gasset (Universidad Autónoma de Madrid), Diego Jordano Barbudo (Universidad de Córdoba), Escolástica Macías Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Antonio López Molina (Universidad Complutense de Madrid), Emilio Miraflores Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Guadalupe Moro García (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid), María F. Núñez Muñoz (Universidad de La Laguna - Tenerife), Irene Ortiz Bernad (Universidad de Alcalá), Joaquín Paredes Labra (Universidad Autónoma de Madrid), Elvira Palma (Universidad Silva Henríquez - Chile), Gloria Pérez Serrano (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Margarita R. Pino Juste (Universidad de Vigo), José Ignacio Piñuel (Universidad de Alcalá), Araceli Quiñones (Universidad Francisco José de Caldas - Colombia), Cristina Rodríguez Agudín (Agudín & Nistal Management - Madrid), Rosa M^a Rodríguez Izquierdo (Universidad Pablo Olavide - Sevilla), Xabier Sarasola (Columbia University of New York), Mario Silva Sthandier (Universidad Cardenal Silva Henríquez - Chile), Arturo Torres Bugdud (Universidad Autónoma de Nuevo León - México), Luis Fernando Vilchez (Universidad Complutense de Madrid).

La revista *Educación y Futuro* es una publicación del Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, fundada en 1999, que pretende impulsar el aprendizaje y la enseñanza de calidad mediante la difusión de investigaciones aplicadas y experiencias educativas innovadoras. La versión impresa (ISSN: 1576-5199) tiene una periodicidad semestral (abril y octubre).

Educación y futuro se incluye en las distintas bases de datos / *Articles appearing in Educación y Futuro are abstracted and/or index in:* ISOC-CSIC, IN-RECS, Catálogo LATINDEX, IRESIE, PHI, DICE, DIALNET, WORLDCAT, COMPLUDOC, REBIUN, CIRBIC, REDINED (MEC).

ÍNDICE

Presentación 9

APRENDIZAJE Y SERVICIO, DE LA UNIVERSIDAD A LA PRÁCTICA

TEMA CENTRAL

El Aprendizaje-Servicio: fundamentación y visión de la Pastoral
como proyecto y origen del ApS 13

*Service-Learning: Basis and Vision of Pastoral Care
as Origin and Project of Service-Learning*

JOSÉ LUIS GUZÓN NESTAR Y FERNANDO GONZÁLEZ ALONSO

¿Cómo es posible realizar ApS? 51

How is it possible to Implement SL?

SOFIA DANIELA CÓNDOR GUACHAMIN

Aprendizaje Servicio en el CES Don Bosco: buenas prácticas 65

Service-learning at CES Don Bosco: Good Practices

JUAN CARLOS SÁNCHEZ HUETE Y ALBERT MARQUÈS DONOSO

El Aprendizaje Servicio, una estrategia educativa frente
a la individualidad y la exclusión social 91

*Service Learning: An Educational Strategy Against
Individualism and Social Exclusion*

MERCEDES REGLERO RADA

Aprendizaje-Servicio y brecha digital: la solución
a un problema transversal en el sistema educativo 113

*Service Learning and Digital Breach: The Solution
to a Crosscurricular Problem in the Educational System*

ALBERT MARQUÈS DONOSO

MATERIALES

Proyecto de Aprendizaje de Servicio: Resolución de conflictos en el patio	151
<i>Service Learning Project: Conflict Resolution in the Playground</i>	
SANDRA ESTEBAN VEGA, ÁNGEL GARCÍA ASENJO Y CANDELA TERNERO CUESTA	

ARTÍCULOS

¿Cómo personalizar el aprendizaje de mis alumnos?: Guías de aprendizaje y citas de seguimiento	191
<i>How to Personalise Students Learning: Learning Guides and Follow-Up Appointments</i>	
OIHANA LLOVET DÍAZ Y JAVIER FERNÁNDEZ SAIZ	
Iniciativas institucionales de promoción de las competencias digitales en el profesorado	221
<i>Institutional Initiatives to Promote Teachers' Digital Skills</i>	
RUBÉN CABRERA JURADO Y JOSÉ MARÍA RUIZ RUIZ	
Promoción del empoderamiento de la mujer (ODS). Visibilizar, influenciar y modificar la desigualdad de género en Instagram.....	251
<i>Promoting Women's Empowerment (SDG): An Attempt to Visibilise, Influence and Modify Gender Inequality on Instagram</i>	
ANTONIO GARCÍA GÓMEZ	

RESEÑAS	279
----------------------	-----

ELENCO DE AUTORES	317
--------------------------------	-----

PRESENTACIÓN

APRENDIZAJE Y SERVICIO, DE LA UNIVERSIDAD A LA PRÁCTICA

Aprendizaje y Servicio es una metodología educativa que promueve la participación como elemento motivador, vinculador y transformador. En los últimos años, ha habido un gran aumento de proyectos educativos basados en esta propuesta metodológica, que ha promovido un ambiente de conocimiento, concienciación social, trabajo interdisciplinar y competencial. Estos proyectos no solo han mejorado la motivación del alumnado, sino que han permitido incidir en la realidad social de su entorno impulsando el uso práctico de conocimientos teóricos aprendidos en el aula.

Este monográfico se constituye como una guía orientativa para la implantación de proyectos educativos de Aprendizaje y Servicio dentro del ámbito universitario, y para ello se ha fundamentado su propuesta teórica. Se propone como ejecutar su práctica desde el contacto con entidades colaborativas; se han realizado una serie de recomendaciones e, incluso, se ha propuesto como experiencia de proactividad. Este compendio podrá ayudar a aquellos centros que pretendan iniciar su propuesta fundamentado su constructo entorno a la base teórica, experiencial y práctica de los autores y autoras que han colaborado en este monográfico.

La aparición del concepto de Aprendizaje y Servicio como metodología se expone en el artículo de investigación titulado *El Aprendizaje-Servicio: fundamentación y visión de la Pastoral como proyecto y origen del ApS*. En él se detallan los orígenes de la metodología y su propuesta, muy vinculada a la pastoral. Este artículo supone el inicio del conocimiento necesario para poder situar y fundamentar teóricamente dicha metodología en cualquier espacio educativo.

Tras fundamentar la metodología, una de las preocupaciones más extendidas es la realización y estructuración de la propuesta. En el segundo artículo titulado *¿Cómo es posible realizar ApS?*, se exponen las bases administrativas, burocráticas y experimentales que se han realizado durante los últimos años en la Universidad CES Don Bosco, y que pueden ser muy clarificadoras para aquellas entidades que inicien sus proyectos en Aprendizaje y Servicio.

La construcción de proyectos educativos innovadores supone un reto para las entidades educativas y requieren de recomendaciones y experiencias que orienten la compleja estructuración que requiere la metodología. El tercer artículo de investigación nombrado *Aprendizaje Servicio en el CES Don*

Bosco: buenas prácticas supone una explicación orientativa sobre la aplicación en los grados universitarios del CES Don Bosco. En este artículo se podrán conocer las bases de aplicación en el aula que permitirán orientar su implementación en diferentes espacios educativos.

Una de las características más significativas de la metodología, son los evidentes beneficios académicos, conductuales, personales y sociales que reciben sus participantes. En la investigación titulada *El Aprendizaje Servicio, una estrategia educativa frente a la individualidad y la exclusión social*, se evidencian los resultados positivos para el individuo y para el entorno de la práctica de los proyectos basados en Aprendizaje y Servicio.

La preocupación por conectar al alumnado con las necesidades reales que puedan cubrir desde su temprana formación, nos traslada a la propuesta del artículo *Aprendizaje-Servicio y brecha digital: la solución a un problema transversal en el sistema educativo*, en el que se presenta una conceptualización de una problemática destapada tras la pandemia de 2021, como ha sido la brecha digital. En dicha investigación se exponen las consecuencias de la brecha digital en diferentes situaciones sociales, y como los proyectos de Aprendizaje y Servicio pueden suponer una respuesta a una realidad acontecida en el propio hogar del alumnado.

En el apartado de materiales, se podrá conocer una propuesta metodológica llevada a cabo por tres miembros del alumnado del CES Don Bosco, como parte de su proyecto de Aprendizaje y Servicio de primer año del grado de Educación Primaria. En dicho artículo, se presenta la propuesta que realizaron estos tres alumnos para implantar un proyecto de resolución de conflictos en un centro de primaria como parte de su formación.

Para concluir el presente monográfico, se han seleccionado tres artículos que, pese a no contemplar la temática de Aprendizaje y Servicio, suponen un enfoque renovador y diferenciador sobre diferentes aspectos educativos que se deben valorar actualmente, tanto en el entorno educativo universitario, como en el resto de espacios de enseñanza.

Finalmente, se debe agradecer a todos los autores y autoras que han participado en este monográfico. Sin su participación, colaboración y su magnífico trabajo, este número no se podría haber realizado. También se debe señalar y agradecer a la coordinación de la revista *Educación y Futuro* por haber confiado en el trabajo elaborado por autores y autoras, y en la importancia del desarrollo de nuevas metodologías como elemento de progreso educativo.

Albert Marquès Donoso

Coordinador del nº 44 de *Educación y Futuro*



TEMA CENTRAL

Metodología Didáctica para la Enseñanza de la Matemática

*Educación Infantil

*Educación Primaria

*“Enseñar desde el cerebro
del que aprende”*



Dirigido por
José Antonio Fernández Bravo



CESdonbosco

Centro Universitario Salesiano

C/ María Auxiliadora, 9
28040 Madrid
+34 91 450 04 72
cesdonbosco.com

El Aprendizaje-Servicio: fundamentación y visión de la Pastoral como proyecto y origen del ApS

Service-Learning: Basis and Vision of Pastoral Care as Origin and Project of Service-Learning

JOSÉ LUIS GUZÓN NESTAR

DOCTOR EN FILOSOFÍA Y DOCTOR EN TEOLOGÍA.

PROFESOR EN EL CES DON BOSCO (ADSCRITO A LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID)

FERNANDO GONZÁLEZ ALONSO

DOCTOR POR LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA

Resumen

El Aprendizaje-Servicio, que históricamente estuvo ligado al trabajo, ha sido desde la educación secundaria y superior, cuando ha crecido y madurado como estrategia innovadora, fundamentada en fuentes filosóficas y pedagógicas, entre otras. Ha aportado a la comunidad servicios solidarios de calidad, durante tiempos prolongados, con el apoyo eficaz de redes interinstitucionales y ha integrado aprendizajes curriculares a la acción solidaria. El centro educativo promueve espacios de encuentro que aglutinan dimensiones educativas y pastorales. La acción pastoral como proyecto de ApS bien planificado en todas sus fases hacia la sociedad, se integra en el proyecto educativo del centro, implicando a toda la comunidad educativa, que comparte valores humanos y evangélicos.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, ApS, comunidad, pastoral, educación, escuela, proyecto.

Abstract

Service-learning, historically linked to working, has grown and developed as an innovative strategy in Secondary and Tertiary Education contexts, grounded on philosophical and pedagogical basis. Service-learning has contributed to the community with quality solidary services for a long time integrating curriculum-based learning in the solidarity action thanks to the efficient support from institutional networks. Educational centres promote spaces of encounter gathering educational and pastoral dimensions. Pastoral action as a well-planned service-learning is integrated within the school action plan, thus involving the whole educational community and sharing both human and Gospel values.

Key words: service-learning, SL, community, pastoral care, education, school, project.

1. INTRODUCCIÓN: EL APRENDIZAJE-SERVICIO (APs)

Hace unas décadas, el Aprendizaje-Servicio (ApS) como técnica innovadora, se encontraba en la periferia de la academia. En cambio, en la actualidad el ApS se ha extendido casi por toda la educación superior. Pocas experiencias de innovación educativa han logrado un éxito tan rápido y global (Deeley, 2016).

Desde el artículo que da origen a esta técnica de Robert Sigmon *Service-learning: Three Principles* (1979), y que ayudó a establecer y formalizar la pedagogía, los individuos, así como los programas e instituciones, se han ofrecido numerosas definiciones de ApS. Aunque los modos de entenderlo específicos varían, a medida que el campo ha ido creciendo y madurando, la gama de conceptos ha empezado a converger en varias características básicas del ApS. Algunas de las definiciones más citadas son:

ApS es una experiencia educativa vinculada a créditos universitarios en la que los alumnos participan en una actividad organizada de voluntariado que satisface las necesidades comunitarias identificadas y en la que se reflexiona en torno a la actividad, de modo que se adquiera una ulterior comprensión del contenido del curso, una apreciación más global de la disciplina y un mejor sentido de la responsabilidad cívica. (Bringle y Hatcher, 1996, p. 221)

ApS es un método con el que los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de la participación activa en un servicio cuidadosamente organizado que se lleva a cabo en una comunidad y satisface sus necesidades; se integra en el plan de estudios académico de los estudiantes y lo mejora e incluye un tiempo estructurado para que los estudiantes reflexionen sobre la experiencia de servicio (The Corporation for National and Community Service, 1993).

Finalmente, Ehrlich (1996), sostiene que:

ApS es la variedad de pedagogías que unen el servicio comunitario y el estudio académico para que cada uno fortalezca al otro. La teoría básica del ApS es la de Dewey: la interacción del conocimiento y las habilidades con la experiencia es clave para el aprendizaje. El aprendizaje comienza con un problema y continúa con la aplicación de ideas cada vez más complejas y habilidades cada vez más sofisticadas a problemas cada vez más complicados. (p. 3)

2. REFERENTE HISTÓRICO DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

Los conceptos y prácticas actuales de ApS se basan en la larga tradición de la educación superior americana de carácter pública. Desde la fundación del Harvard College en 1636, los objetivos de la educación superior han incluido la preparación de los ciudadanos para la participación activa en la democracia y la vida comunitaria. Se pueden alegar muchos recursos que relatan y evidencian la historia del papel público de los colegios y universidades, desde la construcción de una nueva nación tras la Guerra de la Independencia hasta el amplio y profundo compromiso actual a nivel local, nacional y mundial.

Como una forma de educación experimental, el ApS tiene sus raíces en la teoría de Dewey sobre la experiencia y la educación. Junto con las prácticas, la educación cooperativa y otras formas de aprendizaje experimental, el ApS se estableció y creció en numerosos campus universitarios a finales de los años sesenta y en los setenta.

El término ApS surgió en el trabajo de Sigmon y William Ramsey en el Southern Regional Education Board (SREB) en 1967 (Giles y Eyley 1994). El gobierno federal entró en escena en la década de 1960 al establecer el Peace Corps., Volunteers in Service to America (VISTA), y el National Center for Service-Learning. Estas organizaciones, junto con consorcios regionales como el SREB, apoyaron el ApS en sus inicios.

Algunos de los programas para los campus universitarios que comenzaron durante este tiempo desaparecieron, mientras que otros todavía existen hoy en día. En general, sin embargo, los esfuerzos de ApS que se afianzaron en los campus universitarios en los años 60 y 70 no duraron. Jane Kendall identificó tres razones por las que esto ocurrió. El énfasis fue a menudo en *ayudar a otros o hacer el bien*, en lugar de comprometer a los estudiantes en el trabajo con otros para abordar los problemas identificados por la comunidad. Los primeros en hacer las prácticas también aprendieron que involucrar a los jóvenes en experiencias de servicio no necesariamente aseguraba que se produjera un aprendizaje sustancial o un servicio efectivo. Además, la mayor parte de la labor inicial fue realizada por uno o dos profesores o miembros del personal que operaban al margen de sus instituciones (1990).

La mayoría de los estudiosos datan el inicio del movimiento moderno de ApS en la labor de la National Society for Experiential Education (NSEE, originalmente National Society for Internships and Experiential Education), que comenzó en 1978, la International Partnership for Service-Learning (que más tarde añadió «and Leadership» (y Liderazgo) en 1982, el National Youth Leadership Council en 1983, el Campus Outreach Opportunity League (COOL) en 1984, y el Campus Compact en 1986. Sobre la base de lo aprendido en las décadas de 1960 y 1970, la NSEE inició el proceso minucioso e intenso que culminó con la publicación de los *Principles of Good Practice in Combining Service and Learning* (Porter Honnet y Poulsen, 1990).

En la década de 1990 y a principios de la década del 2000, las iniciativas de ApS se centraron en el establecimiento de centros de ApS en el campus y en la integración del ApS en el plan de estudios de las distintas disciplinas y en otras experiencias curriculares y co-curriculares, como las comunidades de aprendizaje, la orientación de nuevos estudiantes, los programas de liderazgo, los descansos alternativos y la educación multicultural.

El trabajo fue apoyado firmemente por la Corporación Federal para el Servicio (Corporation for National Service, ahora Corporation for National and Community Service), las asociaciones de educación superior, NSEE, COOL, y el dramático crecimiento de los convenios de los diversos campus, que al final terminaron cristalizando en convenios estatales. Proliferó el desarrollo de las actividades en las facultades en forma de talleres, conferencias y publicaciones, incluida la publicación de veintidós volúmenes en la antigua serie de la Asociación Americana de Educación Superior (AAHE) sobre el servicio y las disciplinas académicas (Zlotkowski, 1997-2006). Algunas asociaciones adoptaron el ApS a través de sus revistas y conferencias.

Durante ese tiempo, comenzó a surgir un cuerpo de literatura sobre la forma en que los colegios y universidades deberían formar asociaciones de ApS con las comunidades que los rodean, basándose en la premisa de que «el ApS y las asociaciones son dos caras de la misma moneda» (Bailis, 2000, p. 5). Estos conjuntos de directrices y marcos de referencia para las asociaciones de ApS siguen siendo de uso común hoy en día.

En el decenio de 1990 también se registró un aumento espectacular de las peticiones de que los colegios y universidades ampliaran el alcance del ApS y aportaran sus recursos tanto a cuestiones sociales de amplio espectro como a problemas locales, lo que dio lugar a términos tales como universidades como ciudadanos, el campus comprometido y la beca de compromiso. Los expertos y críticos de la educación superior amonestaron a los colegios y universidades para que se volvieran a dedicar a sus finalidades públicas.

Un ejemplo muy citado es la *Declaración del Presidente: Declaration on the Civic Responsibility of Higher Education* (Ehrlich y Hollander, 2000). Si bien el concepto de extensión universitaria es tan antiguo como la propia educación superior en los Estados Unidos, se ha reformulado como participación comunitaria, que supone una asociación bidireccional basada en intereses y bienes compartidos, en lugar de un modelo unilateral en el que las universidades intentan *resolver* los problemas de la comunidad. La obra de Ernest Boyer *Scholarship Reconsidered* (1990) y los trabajos subsiguientes hicieron avanzar el diálogo, lo que llevó a redefinir la investigación, la enseñanza y el servicio tradicionales de la facultad para incluir la beca de compromiso. Kerry Ann O'Meara define la beca de compromiso como «el aprendizaje, la investigación profesional basada en la comunidad de servicio y la investigación aplicada que involucra la experiencia profesional o académica en asociación y reciprocidad con la experiencia local para abordar cuestiones del mundo real» (2011). Cuando la Fundación Carnegie para el Fomento de la Enseñanza rediseñó su sistema de clasificación para las instituciones de enseñanza superior en 2006, publicó una nueva clasificación optativa para la participación comunitaria.

Desde principios del decenio de 2000, la participación cívica ha adquirido importancia en la labor de las instituciones de enseñanza superior y en la literatura para significar la educación de los estudiantes en el plano de lo sociopolítico, para que sean ciudadanos democráticos activos dentro y fuera del ámbito de la política.

En el College Learning for the New Global Century, la Association of American Colleges and Universities (AAC&U) hace hincapié en la responsabilidad personal y social como resultados esenciales del aprendizaje, incluidos el conocimiento y la participación cívica, el conocimiento y la competencia interculturales, y el razonamiento y la acción éticos que están

anclados en «la participación activa en diversas comunidades y los desafíos del mundo real» (National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise, 2007, p. 3). La Fundación Carnegie patrocinó dos libros influyentes, *Educating Citizens: preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and civic Responsibility* (Colby et al., 2003) y *Educating for Democracy: preparing undergraduates for Political Engagement* (Colby et al., 2003). El ApS siempre fue ampliamente reconocido por su eficacia en la educación de los estudiantes para una vida de compromiso cívico.

Más recientemente, han proliferado y se han intensificado los llamamientos para que los colegios y universidades adopten el ApS y la acción cívica, a veces denominada organismo cívico. Afirman que la democracia estadounidense (pero todas de alguna manera) depende de una nueva visión del aprendizaje universitario que sitúa el aprendizaje cívico y la participación democrática directamente en el primer plano de la educación universitaria de cada estudiante.

En 2012, la publicación de una serie de llamamientos urgentes a la educación superior imploró a las instituciones que incorporaran oportunidades para que los estudiantes adquirieran conocimientos y aptitudes cívicos en todos los aspectos de lo que hacen, incluida la educación general y los cursos basados en la disciplina, prácticas educativas de alto impacto como las comunidades de aprendizaje, los estudios en el extranjero, las prácticas y el ApS, iniciativas de asuntos estudiantiles, y la misión y la gobernanza institucionales (*National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement*, 2012; Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2012). No es sorprendente que el ApS ocupe un lugar destacado en estos debates.

En los primeros años del siglo XXI también se publicaron varios artículos y libros que adoptan una visión crítica del ApS.

Finalmente, hoy se está escribiendo mucho sobre las potenciales consecuencias negativas del ApS mal planeado e implementado. Cuando las experiencias de ApS no están basadas firmemente en sus principios fundamentales y mejores prácticas, los estereotipos de los estudiantes pueden ser reforzados, la universidad puede ser simplemente considerada como un laboratorio de aprendizaje, y el ApS, sin enfocarse en las causas fundamentales de los problemas sociales que subyacen a la necesidad de

servicio, puede en realidad alentar la dependencia y perpetuar, en lugar de desafiar, el *status quo*.

Tales diálogos y escritos también invocan una amplia gama de puntos de vista sobre la finalidad del ApS, incitándonos a discutir seriamente sobre el grado en que ApS está al servicio de la justicia social con el grado en que el aprendizaje-servicio es, y debería ser, sobre la justicia social. Por ejemplo, Trae Stewart y Nicole Webster, los editores de *Problematizing Service Learning: critical Reflections for Development and Action* (2010), adoptan el enfoque de que, si los defensores del ApS están verdaderamente comprometidos con el avance del campo, debemos cuestionar nuestro propio trabajo, criticar nuestros principios y modelos, y explorar los problemas y las soluciones potenciales.

3. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y PEDAGÓGICOS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

ApS es una estrategia de enseñanza-aprendizaje colaborativa y democrática diseñada para promover la mejora académica, el crecimiento personal y el aprendizaje cívico y para fomentar los propósitos públicos. En ella los estudiantes se asocian recíprocamente con los miembros de la comunidad, con los profesores y PAS, en experiencias relacionadas con el material académico y con cuestiones de interés público. Mediante una reflexión guiada, los estudiantes examinan sus experiencias de manera crítica y articulan resultados de aprendizaje específicos y aplicables, mejorando así la calidad de su aprendizaje y de su servicio. Los estudiantes, el profesorado y los miembros de la comunidad sirven como co-educadores, co-aprendices, co-servidores y co-generadores de conocimiento (Bringle, 2011).

El desarrollo de las iniciativas de ApS ha ido acompañada de un renovado interés por la filosofía de Dewey, cuyos escritos sobre la naturaleza activa y los beneficios y condiciones de la democracia participativa «proporcionan un temprano fundamento teórico para una pedagogía en la que los estudiantes se comprometan cooperativamente a resolver problemas» (Speck y Hoppe, 2004, p. 19). Dewey (1859-1952), tiene algunas obras que quieren objetivar la importancia de la experiencia para el ser humano y especial-

mente en el ámbito de la educación: *Experience and Objective Idealism* (1906) y *Experience and Nature* (1925). Dewey señala que:

Aprender de la experiencia, implica establecer un vínculo activo entre el comportamiento y sus consecuencias. Es una actividad que está en oposición directa con el modelo tradicional de educación, en el que los alumnos son imbuidos de pasividad. Se aboga por un aprendizaje activo a través de la experiencia, partiendo de la creencia de que «la mayoría del aprendizaje no es resultado de la instrucción. Es más bien el resultado de la libre participación en un escenario significativo». (Illich, 1971, p. 39)

Dewey critica este tipo de educación y aboga por una pedagogía más progresista, en la que el alumno tiene oportunidades para implicarse activamente en su propio aprendizaje. La participación activa concierne a la experiencia. No es la experiencia en sí misma porque debe ser educativa, y solo es educativa cuando se adquiere conocimiento significativo. (Deeley, 2016, p. 51)

Sin embargo, no cabe pensar que la filosofía de Dewey es el único fundamento (Giles y Eiler, 1994), hay otras rutas que explorar. Por consiguiente, conviene afirmar que ApS es una filosofía de «crecimiento y finalidad humana, una visión social, un enfoque de comunidad y una forma de saber» (Kendall, 1990, p. 23).

ApS es una pedagogía «basada en la experiencia como base para el aprendizaje y en la centralidad e intencionalidad de la reflexión diseñada para permitir que el aprendizaje suceda. Se basa en el trabajo de investigadores y teóricos del aprendizaje, incluyendo a Dewey, Piaget, Lewin, Schon y Kolb, que creen que aprendemos a través de combinaciones de acción y reflexión» (Jacoby, 2003, p. 4). Aquí convendría fijarse en la aportación de Dewey, que especialmente «critica la reproducción acrítica de conocimiento y cree que los alumnos deben aprender a resolver problemas de modo competente o desarrollar una 'actitud' de la mente que conduzca al buen juicio» (Deeley, 2016, p. 51).

ApS da mucha importancia a la creación de sentido, a la relación que se establece entre pensamiento y lenguaje. Por consiguiente, también es importante contar con la reflexión de Vygotsky (1962).

ApS surge también en un contexto en que está muy vivo el constructivismo social o el socio-constructivismo. Deeley (2016) nos ayuda:

El constructivismo social, o la teoría del constructo social, es un valioso componente dentro del marco teórico del ApS. Algo que se incluye aquí también, es la noción de teoría del constructo personal, que concierne a cómo la gente comprende o dota de sentido sus experiencias personales... A través de la reflexión crítica sobre sus experiencias y trabajo académico, resulta evidente que los alumnos modifican y deconstruyen sus ideas de partida sobre sí mismos y su comprensión del mundo. (p. 41)

Otra fuente pedagógica del ApS es el aprendizaje colaborativo, que resulta «relevante para un paradigma teórico del ApS porque los alumnos están necesariamente implicados en un proceso de puesta en común del pensamiento reflexivo dentro de un entorno de tutoría en grupo reducido» (Deeley, 2016, p. 44).

Aunque el ApS está dirigido en su mayor parte al mundo universitario, en la construcción de su paradigma incluimos algunos datos más que proceden de otro ámbito de las ciencias de la educación: el aprendizaje de adultos. Siguiendo la estela de Knowles y Jarvis, esta técnica innovadora tiene componentes de este tipo de aprendizaje, por el hecho de que la experiencia de vida puede conducir a los adultos a cuestionar por qué y cómo aprenden (Deeley, 2016, p. 54).

Habría, además, sin pretensiones de exhaustividad, otra influencia que ha fecundado el ApS, la teoría del aprendizaje transformativo o transformador. La transformación no suele ser patrimonio de la enseñanza en los primeros niveles educativos, sino entre adultos. Cuando hablamos de asociaciones y transformaciones entre campus y comunidades, nos referimos a cambios significativos en la forma en que las universidades entienden el mundo. La transformación promete una mayor comprensión holística y coherente de nuestras situaciones comunes (Jacoby, 2003, p. 39). Así, los factores clave del aprendizaje transformativo comprenden la experiencia, la reflexión crítica y el desarrollo (Merriam et al., 1978).

Hay otras visiones que se han proyectado sobre el ApS. Por ejemplo, quienes piensan que se fundamenta en la teoría crítica y la pedagogía feminista (Brown, 2001; Deans, 1999). Como señalan Freire (1973) y Shor (1987), la teoría crítica hace hincapié en que la educación es política y debe incluir un enfoque dialéctico de la presentación de problemas y una crítica de los sistemas sociales y las responsabilidades civiles de la educación. La peda-

gía feminista también propugna la necesidad de reflejos críticos y un diálogo relacionado con los aspectos educativos del privilegio y el poder (Weiler, 1991). Estos modelos apuntan a la importancia de situar el APS en el contexto de las cuestiones y desafíos sociales. El desarrollo de la participación y la investigación basada en la comunidad en materia de ApS, son ejemplos de la forma en que estas pedagogías apoyan la promoción comunitaria, y dan mayor voz a la comunidad con sus fortalezas y necesidades (Strand, et al., 2003; Reardon, 1998). Además del uso de modelos de aprendizaje social y aprendizaje cognitivo, entre los avances recientes en el marco teórico del ApS y el ApS como pedagogía posmoderna (Butin, 2005).

Al igual que Jacoby (2003, p. 39), se puede esperar que el ApS no se convierta en algo educativo que los investigadores documenten en una revisión histórica publicada en 2030 como una moda pasajera, una innovadora pedagogía, que desapareció a medida que las influencias corporativas reconstruyeron la universidad moderna en un vehículo eficiente para impartir educación estandarizada a bajo costo, pero altamente rentable, la moda.

Las filosofías e iniciativas de ApS integran los modelos anteriores y van añadiendo históricamente otros paradigmas emergentes que surgen en la práctica. Es un buen ejemplo del espíritu que debiera reinar en nuestras comunidades educativas, siempre en búsqueda de prácticas de promoción y transformación.

El ApS, sus antecedentes y fundamentos filosófico-pedagógicos, nos sitúan ante un panorama de experiencias de ApS que han evolucionado, según explican Speck y Hoppe (2004) hacia modelos básicos: el filantrópico, basado en la caridad y la filantropía, frente a problemas sociales, mitigados por el altruismo y la justicia; el modelo de participación cívica, donde profesores y alumnos son los agentes que enseñan y sirven cívica y democráticamente a la sociedad; y el comunitario, proyectado en la comunidad local salvaguardando virtudes y derechos.

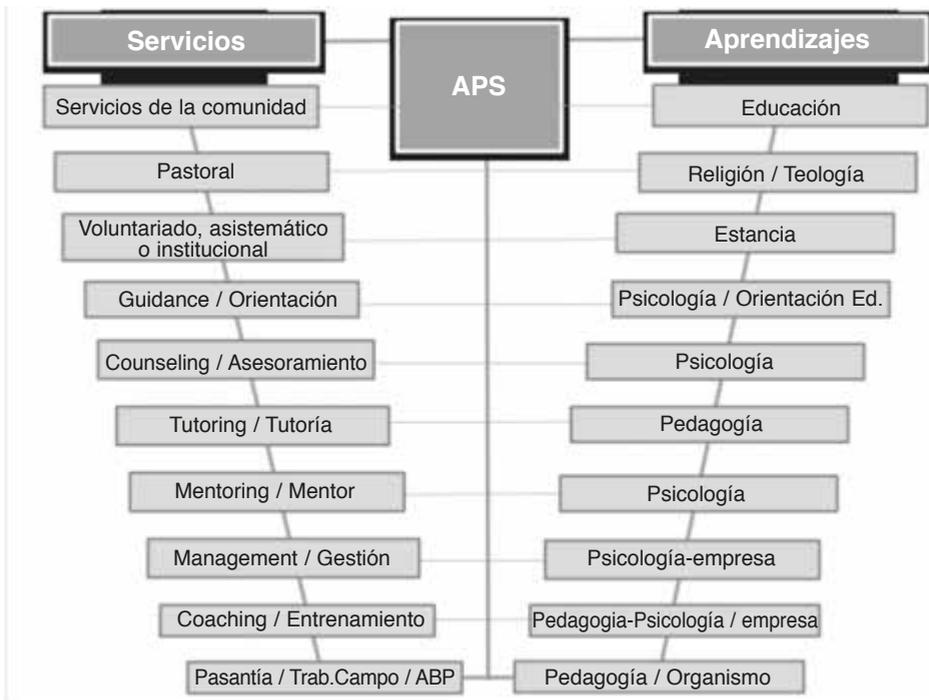
4. EL APS: APRENDIZAJES Y SERVICIOS

El estudio del ApS y sus raíces pastorales nos conduce, en primer lugar, a una fase de clarificación conceptual. Son varias las definiciones que relacionan pedagogía, con ayuda psicológica, orientación educativa, la gestión, etc.

Las dos vertientes, aprendizajes y servicios del ApS, pueden configurar un proyecto compensado y solícito con las necesidades de la comunidad. Así, los servicios del ApS en relación con los aprendizajes, tienen que ver con los que se realizan a la comunidad como aprendizaje educativo; la pastoral como expresión comunitaria hacia el aprendizaje religioso, teológico y celebrativo; el voluntariado sea asistemático o institucional con aprendizajes referidos a las estancias comunitarias; *guidance* como orientación, *counseling* como asesoramiento, con proyección de aprendizaje psicológico; *tutoring* como tutoría y *mentoring* como mentor de aprendizajes pedagógicos y psicológicos; *management* y *coaching* en relación con aprendizajes vinculados a las ciencias de la Psicología y la Pedagogía con aplicación grupal y empresarial; y la pasantía en un trabajo de campo, planteado a veces como aprendizaje basado en problemas (ABP), supone un aprendizaje para el alumnado participante y también para la institución a la que pertenece, como se aprecia en la figura. En todos los servicios y aprendizajes la concreción que se hace es desde la perspectiva del proyecto de ApS con todos los elementos que conlleva y no en actuaciones aisladas con otros fines.

Figura 1. Servicios y Aprendizajes del ApS.

Fuente: elaboración propia a partir de Furco (1996, p. 3).



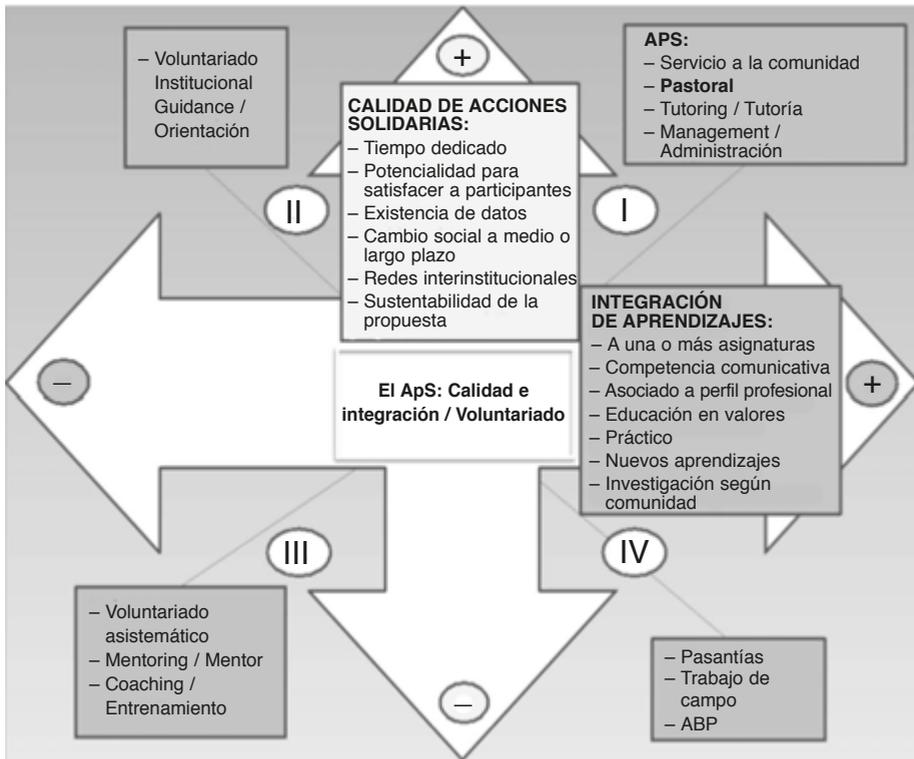
4.1 Calidad de las acciones solidarias e integración de los aprendizajes para el ApS

El cuadrante I, como se observa en la *figura*, señala los aspectos positivos. El eje vertical destaca la calidad de las acciones solidarias, este podrá ser mayor o menor y estará en función del tiempo, la potencialidad para satisfacer a los participantes, la existencia de datos, el cambio social a medio o largo plazo, la eficacia de las redes interinstitucionales y la sustentabilidad de la propuesta (Rial, 2015, p. 15).

Aquí situamos a las experiencias de ApS con carácter socio comunitario y solidario, como las experiencias de servicio a la comunidad, la pastoral, el *tutoring* (tutoría) y el *management* (administración y gestión). Se desarrollan desde centros de secundaria o de universidades, bien por criterios de obligatoriedad o de voluntariedad.

Figura 2. El ApS y la Pastoral según los cuadrantes de calidad e integración.

Fuente: elaboración propia a partir de Rial (2015, p. 14).



El cuadrante IV toma en cuenta la integración de aprendizajes académicos o de contenidos previstos en acciones solidarias. Si se desarrollan mayor o menor integración, favorecen los contenidos de una o varias asignaturas, el logro de competencias comunicativas, el perfil profesional asimilado, la educación en valores (Alonso y Guzón-Nestar, 2017), lo práctico por encima de lo teórico y los nuevos aprendizajes surgidos de investigaciones demandadas por la comunidad. Aquí se sitúan las pasantías, los trabajos de campo y el aprendizaje basado en problemas (ABP; Rial, 2015, p. 15), como vemos a continuación.

Todas las experiencias que se acerquen al cuadrante positivo, son más factibles para su planificación en proyectos de ApS, con todos los elementos que lo definen.

4.1.1 Servicio a la Comunidad

El servicio a la comunidad es el trabajo social realizado por una persona o grupo de personas en beneficio de otros. Con frecuencia suele ejercerse cerca del área de residencia, con lo cual la propia comunidad cosecha los beneficios de tu trabajo. Normalmente este servicio no es remunerado.

El servicio comunitario puede estar dirigido a cualquier grupo de personas necesitadas: niños-as, ancianos, personas de diversas habilidades, etc. También puede ejercerse en favor de los animales (un refugio, un parque local, un edificio histórico o un parque natural).

El servicio a la comunidad suele organizarse a través de un grupo local, como un lugar de culto, una escuela o una organización sin fines de lucro. También un particular puede iniciar sus propios proyectos de servicio comunitario.

A algunos estudiantes se les exige que completen el servicio comunitario como parte de los requisitos de sus estudios para poder graduarse en la escuela secundaria, adquirir experiencia en la Universidad o convertirse en miembros de ciertas organizaciones. Los adultos también pueden participar en el servicio comunitario como una forma de ayudar a los demás o si un juez se lo ordena como servicio social (Sánchez-Musitu, 1996).

4.1.2 Pastoral

El cuidado pastoral es un concepto popular y duradero que tiene una amplia y difusa aplicación en la educación desde una perspectiva educativo-evangelizadora. Para resumir, es variado y su uso puede referirse a:

- Una estructura burocrática de posiciones de estatus y definiciones de funciones;
- Actividades o prácticas realizadas por los titulares de las funciones;
- La forma en que se llevan a cabo esas prácticas;
- La calidad de las relaciones entre los miembros de la escuela;
- Las actitudes que los miembros adoptan entre sí, y los valores de que estos son portadores;
- El espíritu o el clima de la escuela en su conjunto (Best, 1995, p. 6).

Desde un punto de vista teológico (teológico pastoral), la pastoral vendría definida como una actuación multiforme que desarrolla la Iglesia, bajo la inspiración del Espíritu, para llevar adelante el Proyecto de Dios sobre su pueblo en las circunstancias de la vida (Tonelli, 1985).

Incluso desde esta perspectiva teológica la pastoral adquiere una amplitud de miras que nos permite verla como una posible prehistoria del ApS.

4.1.3 Tutoring / Tutoría

La tutoría es una práctica antigua. La definición del diccionario describe a un tutor como una persona que da instrucción adicional, especial o básica. Otras definiciones establecen que un tutor es aquel que guarda, protege, vigila o tiene el cuidado de otra persona. Suena como una gran responsabilidad. Lo es, y si se hace correctamente, puede ser una de las cosas más generosas y gratificantes que dos o más personas pueden hacer. Ross MacDonald, en su guía *El maestro tutor*, se refiere a la tutoría como «un acto que facilita o proporciona una estructura para el aprendizaje de otro» (MacDonald, 1994).

El propósito de la tutoría es ayudar a los estudiantes a superarse a sí mismos, o ayudarlos o guiarlos hasta el punto en que se conviertan en aprendices independientes, y por lo tanto ya no necesiten un tutor. Esto podría

parecer como si un buen tutor trabajara por su cuenta en un trabajo. Pero no hay que preocuparse, el número de personas que necesitan y se beneficiarán del intercambio de tutorías no tiene fin.

El conocimiento de la materia académica es un ingrediente esencial para un tutor, aunque no el más importante. Annette Gourgey de la Universidad de Upsala escribe «la educación más profunda que los estudiantes pueden recibir en la tutoría no es sobre un tema específico, sino sobre la comprensión de cómo aprender, y sobre su papel personal en ese proceso».

4.1.4 Management / Administración, gestión

Hay otra disciplina, el *management*, que coopera visiblemente en todas ellas y en todas las anteriores. *Management* es un concepto cada vez más importante en el mundo empresarial, que, traducido, según el contexto, puede significar administración, dirección o gestión.

La educación tiene también una dimensión empresarial, organizativa, y sea cual sea el ámbito desde el que se mire, siempre necesitaremos de organización. La pastoral o el Aprendizaje Servicio tiene que contar también con esta disciplina. El *management* proporciona la infraestructura sin la cual el trabajo de los maestros tendería a ser poco sistemático, descoordinado e ineficaz y debería estar conformada, tanto por las necesidades de los profesores como por las necesidades de los alumnos.

¿Qué necesitan los maestros si han de realizar eficazmente las tareas de estudio de casos, de planes de estudio y de control/comunidad? Se sugiere que por lo menos los maestros necesitan:

- Liderazgo, coordinación, motivación e inspiración;
- Recursos e instalaciones, incluyendo tiempo y salas para el asesoramiento y las entrevistas;
- Descripciones claras de los puestos de trabajo, evaluación sensible, retroalimentación y oportunidades de desarrollo del personal;
- Reuniones que sean regulares, con un propósito, cuidadosamente planificadas y gestionadas de manera competente;
- Oportunidades de participar en las actividades de la empresa y de sentirse valorado como miembro del equipo;

- Ser apreciado y desarrollar una imagen positiva de sí mismo;
- Un marco de normas, procedimientos y (cuando sea necesario) sanciones compartidas;
- Asesoramiento, orientación y apoyo moral ante las exigencias y tensiones de su labor pastoral (Connolly et al., 2017).

4.1.5 Pasantías / Trabajo de campo / ABP

En esquema del ApS, las pasantías, el trabajo de campo y el aprendizaje basado en problemas (ABP), son:

Actividades de investigación y práctica que involucran a los estudiantes con la realidad de su comunidad, pero la consideran como objeto de estudio. Estas permiten aplicar y articular conocimientos y habilidades en contextos reales pero sin proponerse su transformación ni la construcción de vínculos solidarios. (Rial, 2015, p. 15)

El destinatario principal del proyecto es el propio alumno, de ahí el énfasis en el aprendizaje y en el contacto directo con la realidad y el análisis de este. Lo que distingue este servicio y aprendizaje de otras actividades aisladas, es la incorporación de fines de servicio con valores de solidaridad y actuaciones con este ideal.

Al alumnado que realiza pasantías como parte del ApS obtienen experiencia y aprenden en el terreno comunitario en el que actúan, incrementando sus niveles de interrelación, sus habilidades y capacidades, y todo ello, a partir de la formación que han recibido, no solo en sus estudios curriculares, sino en el proceso específico de preparación del ApS.

La experiencia que gana el pasante en el proyecto de ApS sobre su actividad como trabajo de campo, supone en muchos casos, aplicar métodos de investigación desde fuentes directas con altos niveles de observación, para recopilar la información necesaria y los datos suficientes que faciliten el posterior análisis e interpretación, que ayude a conocer y comprender mejor ese campo de actuación.

En ocasiones el servicio a la comunidad se centra en un problema y necesidad determinada, sobre el que se quiere identificar, analizar y recoger la información necesaria para comprender la situación y encontrar vías de

solución al problema de la comunidad. Esto requiere de un proceso de planificación, organización de los recursos humanos y materiales, la delimitación del problema, la clarificación de aspectos limitantes y la formulación de metas para trabajar sobre ellas. Este proceso, encuadrado en un ApS, supone un buen servicio a la comunidad y un aprendizaje destacable al alumnado participante.

4.2 Servicio solidario asistemático e institucional hacia el ApS

En el cuadrante II se recogen las propuestas de voluntariado institucional, así como las experiencias de *guidance* (orientación) y *counseling* (asesoramiento). En la medida de que se desarrollen con más tiempo, tengan mayor potencialidad para satisfacer a los destinatarios, otorguen mejores datos, mayor cambio social y con más redes de apoyo, serán acciones de más calidad solidaria.

En el caso de que esto se de en menor intensidad y con menor grado de integración en contenidos académicos e intencionados, nos alejaríamos de las experiencias de ApS. Ahí situaríamos el voluntariado asistemático, el *counseling* (asesoramiento), el *mentoring* (mentor) y el *coaching* (entrenamiento), cuyas acciones vemos seguidamente.

Las experiencias solidarias que más se sitúen en el cuadrante negativo, aunque tengan sentido y espacio propio, costará más elevarlas a los planteamientos de calidad e integración propios de los proyectos de ApS a favor de la comunidad.

4.2.1 Voluntariado institucional y asistemático

El voluntariado forma parte del concepto más amplio de la participación cívica. En este breve epígrafe se intenta un acercamiento al voluntariado, pero también se enumeran varias actividades o áreas algo similares que están fuera del voluntariado. Estas también pueden servir de acicate para que las personas se conviertan en voluntarios.

El voluntariado puede estar ligado a una institución de carácter formativo, integrado en contenidos y ámbito académico, o bien, de manera asistemática, es decir, que no está ordenado, ni es metódico y que ocurre ocasionalmente. Por lo tanto, se aleja de los criterios de calidad de las acciones solidarias y de integración de los contenidos en el currículo y de la planificación y aplicación del ApS.

El término «voluntariado» abarca una amplia diversidad de actividades en las sociedades actuales. Incluye el voluntariado formal que tiene lugar dentro de las organizaciones (incluidas las instituciones y organismos) de manera estructurada y el voluntariado informal, actos que tienen lugar fuera del contexto de una organización formal.

Si bien la gran mayoría del voluntariado es realizado por particulares, las entidades también donan el tiempo de los empleados y esto se incluye en esta definición de voluntariado.

Al examinar el término voluntariado es necesario tener en cuenta también las directrices sobre buenas prácticas. El voluntariado no debe ser explotador ni utilizarse para sustituir el empleo remunerado. Si bien el voluntariado proporciona beneficios sustanciales a la sociedad, es importante que también proporcione beneficios significativos a los propios voluntarios. Es necesario reconocer y fomentar los beneficios personales del voluntariado (Dávila, 2014), aunque es conocido que las actividades se realizan sin remuneración.

Según Naciones Unidas, el voluntariado «debe ser para el bien común», debe beneficiar directa o indirectamente a personas ajenas a la familia o al hogar o bien beneficiar a una causa, aunque la persona que se ofrezca como voluntario normalmente también se beneficie. Se suele considerar que el voluntariado contribuye al bienestar de la comunidad y las actividades de voluntariado abarcan todos los sectores de la sociedad, el ocio y las aficiones e incluyen, entre otras cosas:

Relacionadas con los animales, incluido el bienestar animal; arte / patrimonio / cultura; negocios / profesional / sindicato; educación y formación; servicios de emergencia, medio ambiente; basado en la fe; salud; ayuda internacional / desarrollo; derecho / justicia / política; crianza de los hijos, los niños y los jóvenes; deportes y recreación física; bienestar / comunidad.

Sin duda alguna, por tanto, el voluntariado tiene algunos elementos en común con el ApS.

4.2.2 Guidance / Orientación

En primer lugar, en el uso común *guidance* (orientación) es un concepto demasiado estrecho para servir al campo de referencia más amplio de la

atención pastoral. Si busco orientación, busco consejo. Si viajo y busco una guía, es porque, aunque tengo alguna noción de dónde quiero ir, reconozco que no conozco las rutas de transporte, el terreno transitable y demás. La orientación dentro de la educación -ya sea el asesoramiento sobre los destinos académicos (qué temas elegir, qué exámenes rendir, etc.), sobre las posibilidades profesionales, las relaciones personales, sobre las dificultades en la convivencia escolar, por ejemplo, en situaciones de acoso o *bullying* (González-Alonso et al., 2020)- no requiere necesariamente toda la gama de actitudes, valores, relaciones, conocimientos personales, empatía, etc., que hemos visto que la atención pastoral connota. Hay más en la atención pastoral que en la orientación (Best, 1995, pp. 6-8).

Aunque *Guidance* está de parte de la psicología y del asesoramiento escolar, sin duda tiene también zonas limítrofes con el ApS (Gibson-Mitchell, 1981), en la medida en que esta actividad pedagógica siempre necesita apoyo, orientación y respaldo (Santana-Vega, 2015).

4.2.3 *Counseling / Asesoramiento*

La distinción entre *guidance* (orientación) y *counseling* (asesoramiento) merece ser comentada en este punto. Hay un fuerte «parecido familiar» entre estos dos conceptos y esto es reconocible en la forma en que a menudo se manejan juntos en el discurso y las publicaciones. (La existencia del influyente *British Journal of Guidance and Counselling* ejemplifica esta confluencia). Tienen en común su servicio al cliente. Ambos tienen que ver con la prestación de asistencia de algún tipo, en una relación de ayuda, pero su coexistencia es prueba suficiente de su diferencia (Best, 1995, p. 9).

4.2.4 *Mentoring / Mentoría*

El *Mentoring* como metodología y práctica que un mentor desarrolla sobre personas que aprenden, a las que les transfiere los contenidos, informaciones y cultura construida de su propia experiencia, actuando como guía y apoyo. La relación de comunicación y de confianza entre el mentor y quien aprende, es fundamental para favorecer el desarrollo de competencias que posibilitan la mejora personal y profesional de quien o quienes se benefician.

Todos los participantes en el proceso de cesión y aprendizaje están insertos en el proceso del *mentoring*. Es una estrategia como factor de cambio

para todos los inmersos en la organización, especialmente para quienes realizan su aprendizaje. El potencial del *mentoring* radica «en las prácticas que favorecen el aprendizaje organizativo y el desarrollo del talento, dos de los recursos competitivos más importantes de cualquier compañía» (Soler, 2003).

4.2.5 Coaching / Entrenamiento

El *coaching* como proyecto de ApS tiene que ver con un servicio de entrenamiento y con un aprendizaje vinculado a la psicología, a la pedagogía y a la empresa, donde el *coach*, el entrenador, favorece la consecución de mejoras personales, profesionales y laborales.

El *coaching* aporta un entrenamiento y acompañamiento en el proceso de ajustar los ideales, fines y objetivos a conseguir, mediante las decisiones de cultura organizativa, las mejoras comunicativas, el desarrollo de nuevas competencias y habilidades, el acompañamiento en el proceso formativo hacia personas determinadas o equipos comunitarios, para favorecer la planificación estratégica de los elementos necesarios y así mejorar los resultados personales, profesionales o laborales.

5. LA PASTORAL COMO APS DESDE LA VISIÓN EVANGELIZADORA Y EDUCATIVA

Para que la Pastoral sea un claro proyecto de ApS ha de estar diseñado, aplicado y valorado con todos los elementos necesarios, destacando por la calidad y potencialidad de las acciones solidarias, que promueven cambios destacables a medio y largo plazo, contando con la satisfacción de los agentes y destinatarios de la pastoral, con información, datos y recursos suficientes, con el apoyo de la red colegial, universitaria, parroquial o diocesana, durante un tiempo prolongado y con la sustentabilidad propia y necesaria.

Si, además, el proyecto de acción pastoral está vinculado en la práctica a contenidos curriculares de asignaturas como pueden ser Religión o Educación en Valores en los ámbitos formativos de referencia; si aumenta la comunicación, la sensibilidad, las competencias y habilidades del alum-

nado que participa, abriendo nuevos campos de servicio pastoral y de aprendizajes relacionados con las necesidades pastorales de la comunidad, entonces se puede definir como ApS en línea de Pastoral.

Además, si el proyecto de pastoral como ApS está anclado en los valores del evangelio, para afianzar la buena noticia de Jesús, basada en el amor fraterno y la salvación de la humanidad, aportando una visión religiosa y teológica motivante, entonces desde la perspectiva cristiana, el proyecto se enriquece con la dimensión fundamental.

Una pastoral educativa como servicio a la comunidad escolar, ha de tener claras las competencias de las personas según su posición y cargo y las actividades que conlleva; las relaciones y el nivel de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa; las actitudes y valores que ponen en práctica, el nivel de participación, de toma de decisiones y de clima institucional.

5.1 El desarrollo de la espiritualidad y el ApS claves en la formación

Partiendo de la definición de Jacoby (1996) que nos habla del ApS como:

Una forma de educación experimental en la que los estudiantes participan en actividades que atienden las necesidades humanas y comunitarias junto con la estructuración de oportunidades intencionalmente diseñadas para promover el aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo, la reflexión y la reciprocidad son conceptos clave del aprendizaje del servicio. (p. 5)

A partir de esta definición, se puede ver que, como la espiritualidad, el ApS incluye la clave característica de ser relacional al responder a las necesidades humanas y comunitarias. De hecho, entablar relaciones con «el otro» puede ser el elemento central del proceso de ApS.

Pongamos un ejemplo. Un estudiante de una familia de buena posición se le pide que investigue y recomiende estrategias para quienes tienen bajos ingresos y puedan acceder a los alimentos básicos. Como parte del proyecto, el estudiante lleva a cabo entrevistas con personas de esta clase social. Puede que su trabajo con estas personas de bajos ingresos, pertenecientes a otra clase social, le lleva a descubrir la *alteridad* de los que están luchando

para llegar a fin de mes, que esta experiencia le lleve al estudiante a aclarar su propia relación con la riqueza, así como la comprensión del lado oculto de los sistemas económicos. Es verdad que también la experiencia puede no abrirle a la alteridad, pero sin que se dé esa relación, muchas cosas nunca llegaría a plantearse.

Cuando se facilitan cuidadosamente por parte de profesores y educadores este tipo de experiencias mediante el ApS, frecuentemente conducen a los estudiantes a perseguir un aprendizaje personal, intelectual y espiritual adicional. Estas experiencias a menudo les mueven en una exploración intensiva de los valores y el significado que tienen para ellos.

Welch y Koth (2009), siguiendo a Delve et al. (1990), nos facilitan un esquema que puede explicar en cierto sentido lo que estamos insinuando.

En la fase inicial de exploración, los estudiantes están generalmente ansiosos de participar y explorar nuevas oportunidades de servicio. Sin embargo, estos estudiantes también tienen que conectarse psicológica o emocionalmente con el grupo al que se acercan. Sintéticamente podemos decir que poseen entusiasmo por comprometerse, pero aún no han empezado a encontrarse con *el otro*.

En la segunda fase, de aclaración, los estudiantes se involucran en muchas actividades diferentes para decidir cómo enfocar mejor su futura participación en el servicio, los estudiantes buscan aclarar lo que es importante para ellos.

Durante la tercera fase, de realización, los estudiantes frecuentemente comienzan a ver conexiones entre sus muchas y variadas experiencias de servicio y el compromiso con la comunidad. Durante esta fase, los estudiantes a menudo experimentan momentos de descubrimiento, que suponen una gran transformación y también se centran más en cuestiones comunitarias o detalles particulares.

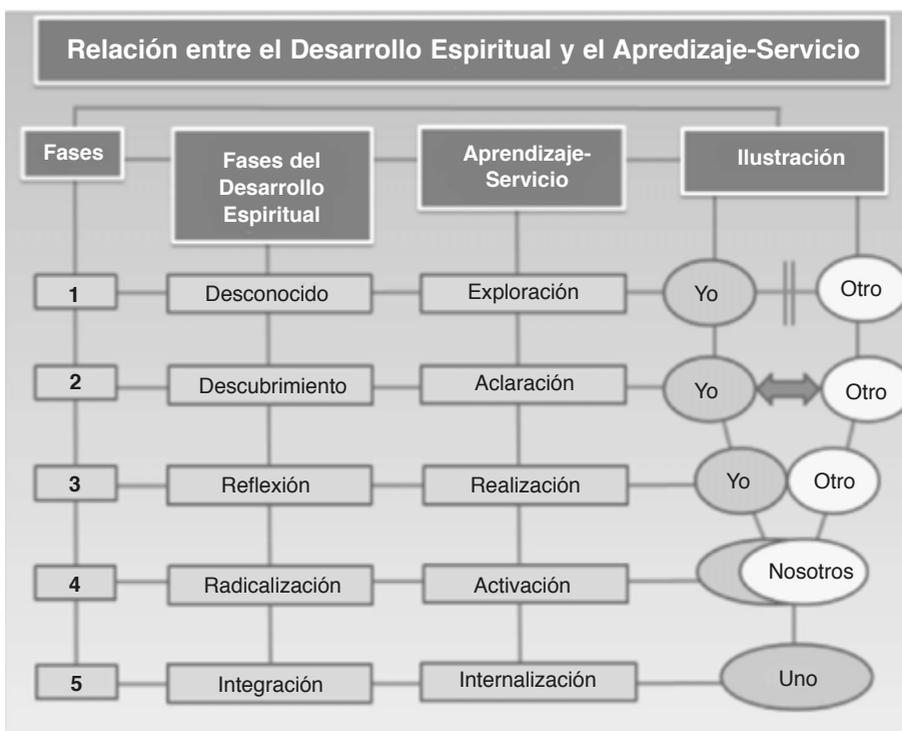
Durante la cuarta fase de activación, los estudiantes comienzan a desarrollar un fuerte sentido de solidaridad con la población a la que sirven cuando empiezan a comprometerse plenamente con las complejas cuestiones de racismo, sexismo, clasismo y otras formas de injusticia. A medida que los estudiantes empiezan a darse cuenta de que reciben más de lo que dan, desarrollan una plena conciencia del proceso de reciprocidad. Finalmente,

el puñado de estudiantes que llegan a la quinta fase de internalización han integrado plenamente en sus vidas las experiencias de aprendizaje de servicio al punto de que toman decisiones sobre el estilo de vida y la carrera profesional basadas en los valores internalizados de justicia y compasión.

El modelo de cinco fases de Delve et al. (1990) sobre la participación de los estudiantes en ApS es muy similar al proceso de desarrollo espiritual de los estudiantes. De hecho, como se evidencia en el diagrama de abajo, cuando se colocan uno al lado del otro las similitudes son bastante sorprendentes.

Figura 3. Relación entre el Desarrollo Espiritual y el ApS.

Fuente: elaboración propia a partir de Delve, Mintz y Stewart (1990).



Tanto los profesores como los estudiantes suelen aventurarse en el ApS. Sin embargo, teniendo en cuenta la transformación potencial que puede ocurrir como consecuencia de las fases de formación espiritual en paralelo con las cinco fases de ApS, es posible que los estudiantes pasen de la radicalización a un estilo de vida más consciente y altruista. Bastantes estudiantes salen de las experiencias de ApS con un mejor sentido de su papel

y lugar en el mundo. En consecuencia, están dispuestos y deseosos de trascender su propia experiencia e incrementando las necesidades de aprendizaje, es decir, dando de sí mismos para mejorar la sociedad.

Con esto en mente, no tenemos por qué pensar que el desarrollo espiritual en la educación superior tenga que discurrir en paralelo, sino en la misma aula y las actividades que acompañan el proceso de aprendizaje. Y, por supuesto, el proceso y la práctica del ApS en el aula o el entorno co-curricular se convierte en una poderosa herramienta en la formación intelectual y espiritual, lo cual supone que el ApS puede colaborar de una forma explícita en la formación integral de los estudiantes.

6. EL APS DE PASTORAL COMO MODELO EDUCATIVO CRISTIANO

El modelo educativo cristiano surge de la vida y enseñanza de Jesús como maestro, siendo el Evangelio el núcleo central del paradigma (Méndez, 2017). La encíclica *Evangelii Gaudium*, del Papa Francisco se refiere a la alegría del Evangelio que llena el corazón y la vida entera de los que se encuentran con Jesús, porque Él libera del pecado, de la tristeza, del vacío interior, del aislamiento (EG, 1).

Claves que destacar en este modelo educativo, como indica el magisterio del Papa Francisco son:

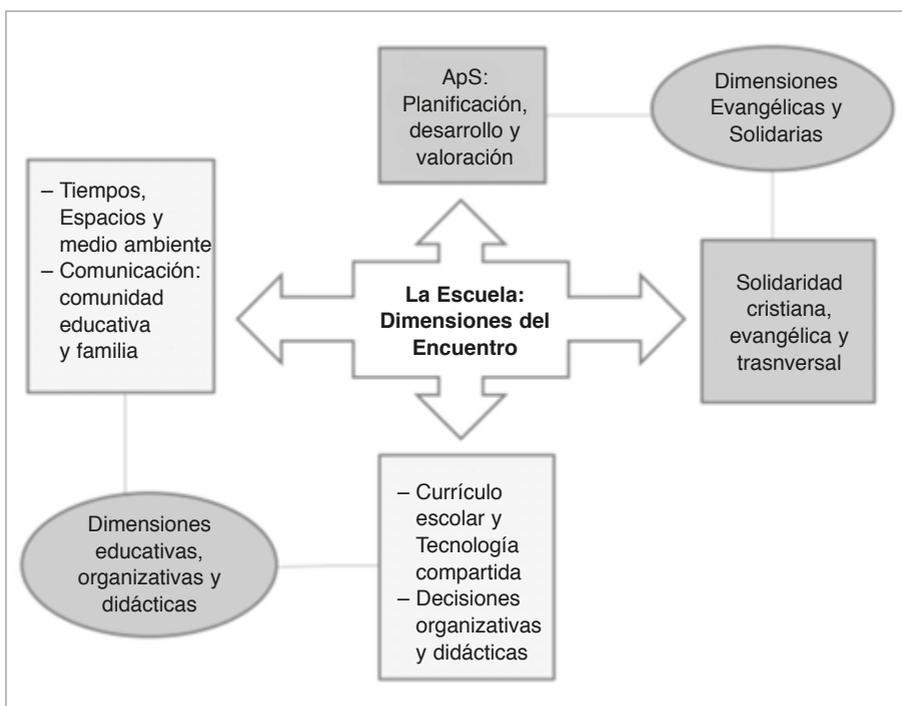
La cultura del encuentro, de la relación, de la proximidad y del diálogo, que nos orienta hacia la solidaridad, como elemento fundamental para una renovación de nuestras sociedades... Jesús al hacerse hombre asume la debilidad humana y se solidariza con los más pobres y necesitados, en un horizonte infinito y lleno de esperanza. No hay futuro para ningún país, para ninguna sociedad para nuestro mundo, si no sabemos ser todos más solidarios. (Encuentro con el mundo de la cultura, 2013)

Los centros educativos han de ser *lugares de encuentro* que potencien dimensiones educativas, organizativas y didácticas como la concreción de tiempos y espacios para interrelación y la convivencia entre los iguales, entre los miembros de la comunidad escolar y las familias. Para ello, han

de compartir el currículo escolar, el ecosistema social y humano, la comunicación entre la población escolar, el medio ambiente y la tecnología (Lorenzo Delgado, 2001). La escuela ha de caminar hacia la cultura del encuentro, fomentando la dimensión evangélica y solidaridad de manera transversal, en concreto en Proyectos de ApS desde la planificación, el desarrollo y la valoración de estos en beneficio de la comunidad.

Figura 4. La Escuela: dimensiones del Encuentro.

Fuente: elaboración propia.



El ApS evangélico y solidario vivido en la escuela o en otros contextos socio-educativos, es el espacio y la tecnología que enriquece y dignifica la dimensión de enseñanza y servicio, elevando el proyecto educativo y las acciones de enseñanza y aprendizaje, al mensaje evangélico del Maestro, que sus gestores promueven con:

- *Cercanía*: «...Amad a vuestros enemigos, bendecid a los que os mal-dicen, haced bien a los que os aborrecen y orad por los que os ultra-pan y os persiguen... para que seáis hijos de vuestro Padre que está en los cielos» (Mt. 5:43-48).

- *Sal y luz:* «Vosotros sois la sal de la tierra; pero si la sal se desvaneciere, ¿con qué será salada? ... Vosotros sois la luz del mundo... Así alumbren vuestras obras delante de los hombres, para que vean vuestras buenas obras, y glorifiquen a vuestro Padre que está en los cielos» (Mt. 5:13-17).
- *Generosidad:* «...Cuando tú des limosna, no sepa tu izquierda lo que hace tu derecha» (Mt. 6:1-4).
- *Insistencia:* «...Pedid, y se os dará; buscad, y hallaréis; llamad, y se os abrirá» (Mt. 7:7).
- *Coherencia:* «...Por sus frutos los conoceréis» (Mt. 7:20).
- *Prudencia y sencillez:* «...Yo os envío como a ovejas en medio de lobos; sed, pues, prudentes como serpientes, y sencillos como palomas» (Mt. 10:8-17).
- *Acogida:* «...El que a vosotros recibe, a mí me recibe» (Mt. 10:40).
- *Educación:* «Dejad a los niños venir a mí, y no se lo impidáis; porque de ellos es el reino de los cielos» (Mt. 19:14).
- *Servicios:* «No ha de ser así entre vosotros, sino que el que quiera entre vosotros llegar a ser grande, será vuestro servidor, y el que quiera entre vosotros ser el primero, será vuestro siervo; así como el Hijo del Hombre no vino para ser servido, sino para servir y para dar su vida en rescate por muchos» (Mt. 20:26-28).
- *Pastoreo:* «...Estaban como ovejas sin pastor... Yo soy el buen pastor... Entonces dijo a sus discípulos: La mies es grande, pero los obreros son pocos» (Mt. 10:36-38).
- *Entrega:* «...Amarás a tu prójimo como a ti mismo» (Mt. 23:38).
- *Solidaridad:* «Cualquiera que como discípulo dé de beber, aunque solo sea un vaso de agua fría a uno de estos pequeños, en verdad os digo, que no perderá su recompensa» (Mt. 10, 42).
- *Diligencia:* «Sanad enfermos, limpiad leprosos, resucitad muertos, echad fuera demonios; lo que recibisteis gratis, dadlo gratis» (Mt. 10:8).

- **Justicia:** «Bienaventurados los que son perseguidos a causa de la justicia, porque de ellos es el reino de los cielos» (Mt. 5:10).
- **Oración:** «Porque donde dos o tres están reunidos en mi nombre, allí estoy yo en medio de ellos» (Mt. 18:20).
- **Comunicación** «No solo de pan vive el hombre, sino de toda palabra que sale de la boca de Dios». (Mt. 4:4). «Dichosos vuestros ojos porque ven, y vuestros oídos, porque oyen» (Mt. 13:16).

Figura 5. El ApS Evangélico y Solidario en el Proyecto Educativo.

Fuente: elaboración propia.



Solo cuando el Proyecto Educativo está arraigado transversalmente en la Buena Noticia de Jesús, puede ser evangelizador y solidario, y por ende el ApS, porque vive y cumple la proyección del mensaje del Maestro, mos-

trando quienes lo administran y aplican, la cercanía y generosidad de Jesús, la prudencia y sencillez, el ejemplo y la motivación; la acogida, enseñanza y servicio hacia los pobres y más necesitados; la entrega como maestros y pastores que se entregan en un servicio solidario a la comunidad, de forma diligente, con buena relación, comunicación y sin miedo, porque Él está entre nosotros (Mt. 9:26).

7. EL PROYECTO EDUCATIVO EVANGELIZADOR Y SOLIDARIO

La cultura del encuentro centrada en la escuela cristiana a través de un Proyecto Educativo donde prevalecen los valores del evangelio, tiene como eje fundamental el liderazgo (Méndez, 2017), entendido este, como las habilidades o capacidades que puede tener una persona, un equipo u organismo para llegar a personas o grupos y motivarles en su actividad para lograr las metas establecidas. Los líderes de la comunidad educativa han de afrontar el reto de organizar, gestionar y comunicarse satisfactoriamente con el profesorado, alumnado y familias, para motivarles en el logro de los fines educativos y evangélicos propuestos.

Planificar y organizar el Proyecto Educativo implica que los líderes muestren el talento, las habilidades, competencias y, sobre todo, el carisma e identificación con la Institución y sus valores, detallados en el carácter propio.

La capacidad de comunicación, la transparencia y el buen ejemplo y servicio, son actitudes prioritarias en quienes ejercen el liderazgo de un Proyecto Educativo Evangelizador y Solidario en entornos educativos.

Otras características pasan por la influencia positiva que puedan ejercer, el control de las emociones; el conocimiento, la experiencia y el compromiso institucional; la confianza en el equipo, en la comunidad y en el Proyecto; la organización y evaluación estratégica, etc.

En concreto, el liderazgo evangélico y evangelizador de los gestores del Proyecto Educativo, según Méndez (2017) ha de caracterizarse por ser:

Creyente: ha «encontrado el tesoro» (Mt. 13:44) y desde su experiencia asume y colabora en el proyecto educativo cristiano; carismático: con actitudes para su función y carisma pedagógico y educativo; profético: con capacidad de discernir el camino evangélico, asumir retos

y ver más allá; dialogante: capaz de dialogar y mediar; valorativo: hace reconocimientos positivos por los logros y talentos de las personas; corresponsable: delega responsabilidades, crea equipos y comparte liderazgo; inspirador: compañero y motivador del proyecto; e íntegro: es coherente y vive los valores evangélicos. (pp. 22-23)

Estas características de liderazgo han de ser aglutinadas en una capacidad de toma de decisiones de forma participativa respecto de la organización y la didáctica escolar, abierto al cambio desde una transformación educativa cristiana (Crespo de los Bueis, 2015).

Los valores explicitados en el Proyecto Educativo de la escuela católica a través del ideario del centro, han de equipararse a los valores y principios cristianos, que se pueden proyectar en acciones de ApS, donde el alumnado, con el apoyo de la red colegial, aprende y sirve a la comunidad. El servicio pastoral es un claro ejemplo de ApS, emanado desde el Proyecto Educativo evangelizador de un centro, convertido en espacio pastoral, agencia cultural y lugar de encuentro, configurando la cultura del encuentro que divulga el modelo educativo cristiano.

La acción de servicio pastoral que a través de proyectos de ApS muchos centros católicos desarrollan, ha de arraigarse en la fe en Jesús. Muchos fundadores de congregaciones con centros educativos como misión eclesial, suman el carisma propio a la misión de la Iglesia, bajo la inspiración del Espíritu, fortaleciendo la vocación pastoral y el compromiso social (Méndez, 2017).

Es el Papa Francisco el que refuerza en su magisterio, la idea del lugar de encuentro con los niños y niñas, como proyección social y educativa en pro de la paz y la esperanza:

Qué importante resulta entonces el empeño por crear una red extensa y fuerte de lazos verdaderamente humanos que sostenga a los niños, que los habrá confiada y serenamente a la realidad, que sea un auténtico lugar de encuentro, en el que lo verdadero, lo bueno y lo bello, se den en su justa armonía. Los animo a que sigan trabajando para crear esta aldea humana cada vez más humana que ofrezca a los niños un presente de paz y un futuro de esperanza. (A los participantes en el Encuentro Mundial de los directores de *Scholas Occurrentes*, 2014)

7.1 El ApS como propuesta educativa y pastoral

El educador cristiano se plantea frecuentemente ¿cómo impregnar la actividad educativa de la fe recibida como don, y pasar de la teoría a la praxis, en la entrega y el compromiso con la comunidad? (Gómez Villalba, 2017).

Una respuesta destacable la tenemos en el ApS, como reto que lleva de la teoría a la práctica. Se trata de una metodología activa, que lleva al alumnado a planificar un proyecto de servicio hacia la comunidad, donde aprenden y reciben no solo los destinatarios, sino los agentes protagonistas de la enseñanza, contando con el apoyo de los organismos educativos, con la ayuda de redes y con una valoración uniforme al final del proceso, en aras de mejora (Alonso, 2007). Todos, pero especialmente el alumnado participante en la acción de ApS, puede experimentar la satisfacción y felicidad por darse, como corresponsabilidad social y de fe.

Es el alumnado y profesorado participante en las experiencias de ApS el que pone su tiempo, creatividad y capacidades, no solo para que la sociedad se vea resarcida en sus necesidades, sino para lograr los desafíos que plantea una escuela integradora, inclusiva y corresponsable con la participación necesaria de todos y todas y con los dones y talentos recibidos. Así dice Gómez Villalba (2017) que en los proyectos de ApS caben todas las posibilidades, todo el alumnado, todo el tipo de intervención, sea educativa, de orientación, asesoramiento, tutorización, pastoral, etc., tanto en ámbitos formales como no. Con esto logramos que:

Nuestro alumnado descubra el valor real de la vida comunitaria. Descubrir que nos necesitamos unos a otros nos convierte en... corresponsables de nuestra vida y de la vida de los demás. De esta manera dejamos de ser solo un conjunto de personas y nos convertimos en una verdadera comunidad. (p. 250)

El ApS dentro del Proyecto Educativo del centro se apoya desde el equipo o Departamento de Pastoral. Las propuestas de ApS pastorales involucran a toda la comunidad educativa y transversalmente a todas las asignaturas y enseñanzas, aunque su implicación dependerá del alcance de la planificación. La diversidad del alumnado del centro, en cuanto al origen, las creencias, las necesidades e intereses, enriquecen la participación, la convivencia y los compromisos en el servicio pastoral a la comunidad.

El ApS como servicio pastoral, facilita tiempos, formación, espacios de encuentro y celebración de la fe. Se comparten valores y se lucha en comunidad por la solidaridad, donación, espiritualidad, gratuidad, respeto, compromiso, derechos humanos, por la paz, la justicia, la fraternidad, etc.

En los ApS de pastoral, atendiendo a las características de los agentes y los destinatarios, compartir la reflexión, la participación y la convivencia, favorece la vivencia de los valores esencialmente cristianos, como la trascendencia, la opción por los más vulnerables y necesitados, la vocación a la vida cristiana y otros aspectos clave.

El profesorado cristiano ha de aprender de «la mirada de Jesús» (EG, 269) y hacer que su alumnado vuelva a ella, para introducirse en la propuesta del ApS no solo desde una visión educativa, sino pastoral, que aúne en esta metodología activa, el compromiso social y la esperanza cristiana. Visibilizar estas acciones es poner a Dios en el centro de nuestras vidas y llenar de esperanza la comunidad. En Dios encontraremos el sentido y la salvación.

8. IMPLEMENTAR Y PLANIFICAR UN APS DE PASTORAL

Diseñar un proyecto de ApS de Pastoral e implementarlo, conlleva: a) implicar a todo el alumnado del centro de secundaria o de la universidad que reúna las condiciones necesarias para participar; b) incluir los contenidos educativos, religiosos o teológicos intencionados como parte de la asignatura comprometida, sin olvidar la evaluación; c) tomar en cuenta las actuaciones de servicio hacia los destinatarios para responder a su necesidad pastoral; d) transversalizar actitudes reflexivas constantes; e) sistematizar el proceso pastoral; y f) seguir unas fases fundamentales:

- Fase 1: *Problema y motivación para el ApS*. Se trata de hacer un primer acercamiento de identificación del problema pastoral de la comunidad de destino. Seguidamente, influir positivamente en el grupo de alumnado para incentivar y comprometer su posible participación en la solución a través de un proyecto institucional de ApS. Resulta prioritario que desde el principio se conozca el ApS y su alcance en el ámbito pastoral.

- *Fase 2: Formación y selección de agentes.* Entre el alumnado más interesado se genera un proceso de formación pastoral vinculado a la asignatura de Religión o Educación en Valores. Paralela y simultáneamente, se trata de entrenar en los contenidos pastorales para que el servicio al grupo comunitario de destino sea más eficaz. De entre los que finalicen la formación, se hará una selección del equipo más formado e interesado para llevar adelante las acciones solidarias pastorales.
- *Fase 3: Apoyo de redes y recursos.* Además de los recursos humanos, es importante contar con los recursos materiales necesarios y con el apoyo explícito de redes: órganos o institucionales (familia, colegio, universidad, parroquia, diócesis, departamentos, comunidad...), que apoyen el proyecto decididamente desde el comienzo. Encontrar resistencias a la acción pastoral no es la mejor forma de comenzar.
- *Fase 4: Análisis de la realidad.* No se puede dar solución a un problema sin analizarlo suficientemente, lo que implica su conocimiento y comprensión. Conocer las necesidades pastorales, evangélicas y religiosas de la comunidad de destino es básico para dar esta respuesta, utilizando el tiempo que fuera necesario. Este proceso han de realizarlo los propios alumnos y alumnas para garantizar el conocimiento y posterior participación. Favorecer los canales de contacto y comunicación adecuada y frecuente ayudan a ello. La sistematización de todos los elementos analizados, favorecerán el proceso de planificación.
- *Fase 5: Planificación.* Es una fase fundamental. Se trata de diseñar y anticipar las acciones pastorales a realizar dando respuesta a las preguntas habituales a realizar: qué, cuándo, cómo, para qué, a quiénes... (Rial, 2015). Determinar los objetivos pastorales, los destinatarios, las actividades, el tiempo, los responsables, los recursos, la articulación pastoral... son elementos básicos.
- *Fase 6: Implementación.* Es la fase de la realización del proyecto de ApS planificado. Se trata de que el alumnado agente de pastoral lo aplique como protagonistas de la acción pastoral sobre el grupo y en su contexto. Se ha de notar el apoyo de la red educativa y pasto-

ral y el uso de los recursos y materiales previsto en el cronograma marcado.

- Fase 7: *Valoración final*. Sin la evaluación final no hay tal proyecto. Hay que verificar si se alcanzaron los objetivos pastorales y comprobar si las respuestas planteadas y ejecutadas han solucionado el problema pastoral, o requiere una continuidad de la experiencia pastoral a medio o largo tiempo. La autoevaluación por parte de todos los participantes enriquece el proceso. La sistematización y transferencia del proceso solidario pastoral favorecerá futuros análisis, planificaciones e implementaciones, en este caso desde la perspectiva evangelizadora.

9. CONCLUSIONES

Volver sobre su planteamiento originario y teórico-práctico del ApS, más allá de su dilatada historia, y de su moda pasajera, permite reencontrarse con su esencia más madura e innovadora, que nos sitúa en nuevos retos a favor del cambio social, a través de proyectos socio-comunitarios solidarios, cada vez más estructurados, con respuestas más ajustadas a las necesidades y a los principios fundamentales que definen mejores prácticas.

El ApS ha beneficiado a la sociedad con los servicios recibidos y a los estudiantes de secundaria y universidad, que han puesto lo mejor de sí, para desarrollar proyectos en variados entornos comunitarios con respuestas a sus demandas. De ahí que el aprendizaje y el servicio recibido y entregado por los protagonistas del ApS, ha de centrarse cada vez más en la justicia social y en un ejercicio frecuente de autocrítica y evaluación sobre los principios, modelos y trabajo desarrollado. Hay que destacar la labor de apoyo e intercomunicación de las instituciones como patrocinadoras de estas actividades.

El enfoque filosófico y pedagógico del ApS, nos muestra la evolución de sus planteamientos, nos facilita la integración entre los modelos más clásicos y los paradigmas más novedosos, que nacen de finalidades sociales, altruistas, caritativas y del esfuerzo de las comunidades educativas por formar y motivar más a sus miembros, mediante prácticas transformadoras y comprometidas.

En la línea innovadora del ApS, las raíces pastorales nos llevan a replantear esta opción como auténtico ApS, clarificando los conceptos, el carácter socio comunitario, solidario, educativo y religioso, en relación con otras prácticas pedagógicas, psicológicas, de orientación educativa, etc. Aunque todas cuentan con su espacio de respuesta a las necesidades comunitarias, con mayor o menor calidad, con más o menos integración de los aprendizajes académicos y de los contenidos intencionados, la tendencia del ApS es lograr que estos, se den con más calidad, nivel, intensidad y tiempo.

La Pastoral como ApS ha de estar anclada en los valores evangélicos, en la persona de Jesús y en su buena noticia, donde el amor fraternal y la salvación de todos, desde una perspectiva religiosa y teológica, incentivan la acción solidaria y la vida cristiana.

Desde los centros educativos, la pastoral es un servicio a la comunidad escolar, involucrando a todos los estamentos desde la doble visión educativa y evangelizadora. De ahí que los centros educativos sean «lugares de encuentro» que aglutinen las dimensiones educativas, organizativas, didácticas y pastorales en tiempos y espacios para la comunicación, la participación, la convivencia, la planificación y la celebración.

El ApS, integrado en el Proyecto Educativo del centro y apoyado por el Equipo Directivo y el Departamento de Pastoral, implica a toda la comunidad educativa, que comparte valores como la solidaridad, la entrega, el compromiso y la justicia, entre otros.

El diseño y aplicación de un proyecto de ApS de Pastoral, implica al alumnado; incluye y relaciona los contenidos de aprendizaje de asignaturas afines; actúa para la comunidad con servicios pastorales necesarios; favorece la reflexión constante, sistematiza el proceso pastoral y la evaluación y planifica las fases ineludibles para su implementación y evaluación satisfactoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, F. G. (2007). Metodología cualitativa y formación intercultural en entornos virtuales. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(1), 106-133.
- Alonso, F. G., y Guzmán Nestar, J. L. (2017). La educación en valores: Axiología, naturaleza y derecho educativo. *Revista de Ciencias Humanas*, 18(02), 90-120.

- Bailis, L. N. (2000). *Taking service-learning to the next level: Emerging lessons from the national community development program*. National Society for Experiential Education.
- Best, R., Lang, P., Lodge, C., y Watkins, Ch. (1995). *Pastoral Care and Personal-Social Education. Entitlement and Provision*. Continuum-NAPCE.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bringle, R. (2011), Designing Programs with a Purpose: To Promote Civic Engagement for Life. *Journal of Academic Ethics*, 9(2),149-164.
- Bringle, R., y Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.
- Brown, D. (2001). *Pulling it together: A method for developing service-learning and community partnerships based on critical pedagogy*. Corporation for National Service.
- Butin, D. W. (2005). Service-Learning as Postmodern Pedagogy. En *Service-Learning in higher education* (pp. 89-104). Palgrave Macmillan.
- Colby, A., Beaumont, E., Ehrlich, Th., y Corngold, J. (2007). *Educating for Democracy: Preparing Undergraduates for Responsible Political Engagement*. Jossey-Bass Inc-Carnegie Foundation.
- Colby, A., Ehrlich, Th., Beaumont, E., y Stephens, J. (2003). *Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. Jossey-Bass Inc-Carnegie Foundation.
- Connolly, M., James, Ch., y Fertig, M. (2017). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 504-519.
- Crespo de los Bueis, J. (2015). ¿Qué entendemos por pastoral educativa? Animación del Proyecto Educativo Pastoral. En *Evangelio, evangelización y escuela* (pp. 281-341). Comillas, CESAG-Anaya.
- Dávila, M. C. (2014). Jóvenes y voluntariado. *Revista Española del tercer Sector*, 28, 55-80.
- Deeley, S. J. (2016). *El aprendizaje servicio en educación superior*. Narcea.
- Delve, C. I., Mintz, S. D., y Stewart, G. M. (1990). Promoting values development through community service: A design. *New Directions for Student Services*, 50.
- Dewey, J. (1906). Experience and Objective Idealism. *Philosophical Review*, 15, 465-481.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan Publishing Co.

- Ehrlich, T. (1996). In B. Jacoby and Associates, *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. Jossey-Bass.
- Ehrlich, T. (Ed.). (2000). *Civic Responsibility and Higher Education*. Oryx.
- Francisco, (2013). *Encuentro con el mundo de la cultura*. Aula Magna de la Pontificia Facultad de Teología.
- Francisco. (2013). *Evangelii Gaudium: Exhortación apostólica sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual*.
- Francisco. (2014, septiembre 4). *Discurso a los participantes en el Encuentro Mundial de los directores de Scholas Occurrentes*. Aula del Sínodo.
- Freire, P. (1967). *Educación como práctica de la libertad*. Paz e Terra.
- Furco, A. (1996). *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: Service and Learning*. Corporation for National Service.
- Gibson, R., y Mitchell, M. H. (1981). *Introduction to Guidance*. MacMillan.
- Giles, D., y Eyler, J. (1994). The Impact of a College Community Service Laboratory on Students. Personal, Social and Cognitive Outcomes. *Journal of Adolescence*, 17(4), 327-339.
- Gómez Villalba, I. (2017). ¡Artesanos de humanidad y constructores de la paz y del encuentro! Retos y horizontes para educadores cristianos. En A. Martínez-Odría e I. Gómez Villalba (Coords), *Aprendizaje-Servicio. Educar para el encuentro*. Khaf.
- González-Alonso, F., Guillén-Gámez, F. D., y de Castro-Hernández, R. M. (2020). Methodological Analysis of the Effect of an Anti-Bullying Programme in Secondary Education through Communicative Competence: A Pre-Test-Post-Test Study with a Control-Experimental Group. *International journal of environmental research and public health*, 17(9), 3047.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Harper & Row.
- Jacoby, B. (1996). *Service-Learning in Today's Higher Education*. En B. Jacoby y Associates (Eds.), *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices* (pp. 3-25). Jossey-Bass.
- Jacoby, B. (Ed.). (2003). *Building partnerships for service-learning*. Jossey-Bass.
- Kendall, J. C. (1990). Combining service and learning: An introduction. En J.C. Kendall (Ed.), *Combining Service and Learning: A Resource Book for Community and Public Service*, Vol. I. National Society for Internships and Experiential Education (Ahora National Society for Experiential Education).
- Lorenzo Delgado. M. (2001). *La organización y gestión del centro educativo: análisis de Casos Prácticos*. Editorial Universitas.

- Macdonald, R. (1994). *The Master Tutor. A Guidebook for more effective tutoring*. Cambridge Stratford Ltd.
- Méndez, M. (2017). Introducción: Compromiso social cristiano. En A. Martínez-Odría e I. Gómez Villalba (Coords), *Aprendizaje-Servicio. Educar para el encuentro*. Khaf.
- Merriam, S., Caffarella, R. S., y Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood*. Jossey-Bass.
- O'Meara, K., y Bloomgarden, A. (2011). The Pursuit of Prestige: The Experience of Institutional Striving from a Faculty Perspective. *Journal of the Professoriate*, 4.
- Porter Honnet, E., y Poulsen, S. J. (1990). *Principles of Good Practice for Combining Service and Learning*. Johnson Foundation.
- Reardon, K. M. (1998). Participatory action research as service learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, 57-64.
- Rial, S. (2015). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Ministerio de la Educación de la Nación.
- Sánchez, A., y Musitu, G. (1996). *Intervención Comunitaria*. EUB.
- Santana Vega, L. E. (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: cambian los tiempos, cambias las responsabilidades profesionales*. Pirámide.
- Shor, I. (Ed.). (1987). *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching*. Boynton/Cook Publishers.
- Sigmon, R. L. (1979). Service-learning: Three Principles. *Synergist. National Center for Service-Learning, Action 8(1)*, 9-11.
- Soler, R. (2003). *Mentoring. Estrategia de desarrollo de Recursos Humanos*. Gestión 2000.com.
- Speck, B. W., y Hoppe, S. L. (Eds.). (2004). *Service-learning: History, theory, and issues*. Greenwood Publishing Group.
- Stewart, T., y Webster, N. (2010). *Problematizing Service-Learning: Critical Reflections for Development and Action*. Information Age Publishing.
- Strand, K., Marullo, S., Cutforth, N., Stoecker, R., y Donohue, P. (2003). Principles of Best Practice for Community-Based Research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(3), 5-15.
- Tonelli, R. (1985). *Pastoral Juvenil. Anunciar la fe en Jesucristo en la vida diaria*. Madrid: CCS.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. MIT Press.
- Weiler, K. (1991). Freire and a feminist pedagogy of difference. *Harvard Educational Review*, (61), 449-474.

Welch, M., y Koth, K. (2009). Spirituality and Service-Learning: Parallel Frameworks for Understanding Student's Spiritual Development. *Spirituality in Higher Education Newsletter*, 5(1) 1-9.

Zlotkowski, E. (Ed.). (1979-2006). *Service-Learning in the Academic Discipline* (21 vols). American Association for Higher Education.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Guzón Nestar, J. L., y González Alonso, F. (2021). El Aprendizaje-Servicio: fundamentación y visión de la Pastoral como proyecto y origen del ApS. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (44), 13-50.

¿Cómo es posible realizar ApS?

How is it possible to Implement SL?

SOFIA DANIELA CÓNDROR GUACHAMIN

MAESTRA EN EDUCACIÓN INFANTIL.

DEPARTAMENTO DE ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN APS

Resumen

Este presente artículo recoge las distintas experiencias educativas de Aprendizaje y Servicio (ApS) que ofrece el CES Don Bosco. Con un enfoque más metodológico con el que queremos transmitir el procedimiento administrativo que se lleva a cabo para hacer posible ApS en los distintos centros educativos y entidades sociales. Porque llevar a la práctica, un proyecto no es tan fácil, primeramente, para nosotros es de vital importancia conocer e identificar la fundamentación ideológica que hace único el proyecto. De esta manera aprovechamos nuestra ocupación para difundirlo.

Nuestra labor es muy amplia ya que nos encargamos de conseguir colaboraciones en distintos colectivos educativos, de concretar, coordinar y evaluar cada una de las actuaciones, implicaciones y compromisos de los integrantes del proyecto, en un determinado período de tiempo, entre otras. Es decir, durante este proceso nos encontramos con numerosos desafíos, pero nuestra motivación es garantizar a nuestros alumnos de primer curso de grado una experiencia formativa y de calidad mediante un servicio a la comunidad. Generando en ellos, un compromiso social que nos permitan constituir una comunidad universitaria que se implique en la mejora de la institución educativa, en la labor como futuros maestros, la mejora de la sociedad y de su curriculum personal.

Palabras clave: trabajo en equipo, comunidad universitaria, compromiso social, innovación metodológica, práctica académica curricular, centros educativos, entidades sociales.

Abstract

This paper collects the different educational experiences of Service-learning (SL) offered by the CES Don Bosco. The methodological approach wants to show the administrative proceedings that make LS possible with different educational centres and social entities. Carrying out a project is not easy mostly because it is of vital importance for us to know and identify the ideological basis that makes it unique. In this way, we make the best of our job to disseminate it. Our extensive work implies to manage the collaboration from different educational groups by setting, coordinating and assessing actions, implications and commitments of the project's agents within a specific period of time. Throughout this process we must face numerous challenges. However, our motivation is to ensure a quality training experience to our first-year students through a service to the community. The aim is to instil in the students a social commitment that eventually allows us to build a university community committed with the improvement of the educational institution, with their performance as future teachers and with the improvement of society as well as their personal curriculum vitae.

Key words: teamwork, university community, social commitment, methodological innovation, academic curricular practice, educational centres, social entities.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente informe se recoge el empeño y la dedicación del equipo administrativo para hacer posible el Programa de Aprendizaje y Servicio que ofrece el CES Don Bosco en los diferentes centros educativos y entidades sociales.

El valor de ApS en estos últimos años se ha incrementado de manera muy notable en el ámbito educativo donde la tendencia imperante destaca la valoración de los programas formativos en las distintas titulaciones universitarias, reconociendo así un cambio para la educación y la sociedad de hoy en día (Martínez, 2008). Pero cabe decir que las labores sociales que se realizan en ApS no es algo pedagógicamente nuevo, ya que esta metodología se trata de una combinación práctica, circunstancial y significativa, realizando un servicio a la comunidad (Batlle, 2013; Palos y Puig, 2006; Rubio, 2008), que además implica aportaciones académicas y curriculares, pero también personales, profesionales y vocacionales.

Esto nos permite dar un paso adelante con la educación porque trabajar con metodologías significativas supone un cambio de perspectiva del aprendizaje, enseñanza, evaluación, alumnos, docentes, centros educativos, entidades sociales y de la misma sociedad.

Durante nuestra labor nos hemos encontrado con diversas cuestiones y una de ellas es ¿cuál es la diferencia entre ApS y las prácticas curriculares? Pues bien, ApS es una responsabilidad social evaluable, en la que se miden las habilidades adquiridas en la implicación del servicio prestado al entorno para su mejora. También se caracteriza por ser un aprendizaje multidimensional, es decir, que es aplicable a distintos enfoques y etapas educativas. ApS se realiza desde centros de Educación Infantil hasta centros penitenciarios, centros de adultos, residencias, etc. y, en cuanto a quienes lo pueden realizar, esta metodología es aplicable incluso a menores desde la infancia hasta la edad adulta, ya que aprender ayudando a los demás no tiene límites.

Por otra parte, tiene carácter experiencial, significativo y reflexivo, es una forma de lograr comprender, explorar, experimentar, crear y descubrir, es decir, que esta experiencia nos ayuda a adquirir el sentido de compromiso

y confianza en nosotros mismo. Y, por último, de carácter cooperativo, donde los estudiantes aprenden participando de forma equitativa y activa en experiencias asociadas al servicio comunitario, donde se combinan los procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto (Puig y Palos, 2006), contribuyendo asimismo al desarrollo de competencias, valores como la solidaridad, la comunicación, la responsabilidad, a un mejor rendimiento académico y favoreciendo las relaciones sociales. En definitiva, el ApS representa una nueva manera de trabajar los valores vinculados a la comunidad.

Una vez esclarecidas las particularidades que hacen único a este proyecto, también queremos dar a conocer las numerosas funciones de la práctica de ApS. Primeramente, aprovechamos que nuestra responsabilidad principal es estudiar y analizar cada una de las fases que requiere ApS, teniendo presente en todo momento los objetivos, competencias académicas, contenidos, fundamentos, líneas de actuación, temporalización, y evaluación del proyecto ApS. De esta manera, al tener contacto directo con nuestros alumnos, tratamos de trabajar junto a ellos en un ambiente de respeto y confianza, donde desarrollamos distintas habilidades, y así garantizamos al alumnado una experiencia formativa que transforme el enfoque de la práctica en un compromiso cívico donde ellos son los verdaderos protagonistas, ya que en ellos recae toda la enseñanza y aprendizaje.

Por eso, para nosotros, es fundamental que cada integrante tenga claro su función en este proceso y así formar una comunidad universitaria que se implique en la mejora de la institución educativa y haga posible una sociedad más equitativa, inclusiva y solidaria.

2. ¿CÓMO SE LLEVA A LA PRÁCTICA APS?

El ApS es una propuesta de innovación que pretende desarrollar diferentes experiencias de aprendizaje colaborativo y cooperativo por parte de nuestros estudiantes, además de propiciar un análisis de las necesidades y decisiones en la contribución y compromiso de transformación para el cambio.

Este proyecto nos permite cambiar de mentalidad, ya que gracias a este sabemos y confiamos realmente en que nuestros alumnos son capaces de

hacer un cambio para la sociedad (Puiget et al., 2011), mediante una serie de acciones que les ayuda a interiorizar la colaboración hacia los demás porque, como señala Aristóteles (*Ética a Nicómaco*, siglo IV a. C.), «el bueno no es quien conoce el bien sino quien lo practica».

Y precisamente ApS es un aprendizaje práctico donde se actúa para construir y desarrollar una ciudadanía crítica (Francisco y Moliner, 2010), pero esto va más allá de una mera actuación, ya que este proceso cooperativo nos permite tomar conciencia de los problemas comunitarios que nos incumben a todos los ciudadanos.

El ApS exige una visión compleja de lo que supone realmente el *aprendizaje y el servicio* en los distintos centros universitarios, ya que implementar metodologías innovadoras requiere una gran labor en cuanto a los procesos y los contextos en los que se desarrolla. Esto supone el diseño y desarrollo de un plan de acción, donde se realizan numerosas actuaciones en la planificación, organización, seguimiento y control de los aspectos que influyen en este proyecto.

Considerando que los miembros interactúen de forma equitativa para garantizar a nuestros alumnos una experiencia significativa, damos una gran importancia al trabajo en equipo y a la motivación.

Como futuros educadores, alguna vez os habéis preguntado *¿cómo sería trabajar en proyectos educativos, sin que nadie os ayude o apoye?* Verdad que no. Para conseguir nuestros objetivos dependemos de todos los integrantes. Primeramente, debemos tener claro cuáles son y cuál es su naturaleza. Como hemos visto, este proyecto va más allá de unas meras prácticas académicas. Es un trabajo en equipo en el que todos los miembros tienen la misma importancia y ciertas responsabilidades.

Las habilidades que desarrollamos trabajando conjuntamente son esenciales para nuestra vida cotidiana, ya que nos ayudarán a tener resultados de calidad, a ser más eficientes y competentes, nos motivarán a ser más creativos generando nuevas ideas, consejos, sugerencias, proyectos, y todo ello nos ofrece una gran satisfacción y realización profesional.

También damos gran importancia a la motivación, porque trabajar con mayor motivación nos ayudará a trabajar de una manera más segura. Por

lo tanto, y sin más preámbulos, en la *figura 1* «Procedimiento ApS», reflejamos el proceso administrativo que se lleva a cabo para garantizar al alumnado la realización una experiencia formativa de ApS.

Figura 1. Procedimiento ApS.

Fuente: elaboración propia.



- **Investigación:** ApS, es una modalidad que se realiza dentro de la asignatura de «Sociología» o «Sociología de la Educación» en el primer curso académico. Los docentes imparten una formación mediante la fundamentación teórica, análisis, investigación, reconocimiento de los diferentes proyectos desarrollados en los centros y entidades. En esta fase, es fundamental que todos los participantes recibamos una formación completa sobre los contenidos, actualizaciones, proyectos de ApS. Este es un momento decisivo, ya que una buena preparación sobre ApS motivará a los alumnos a aprender, desarrollar su espíritu crítico y las capacidades sociales, promover la creatividad, etc.
- **Preparación:** en esta fase Coordinación y Administración se encargan de contactar con los centros y entidades sociales para que los alumnos realicen las prácticas en sus instalaciones. Nos encontramos con todo tipo de respuestas, pero siempre tratamos de ofrecer una amplia oferta de colaboraciones. También contamos con otro método de adquisición de centros llamado «peticiones extraordinarias» en la que los alumnos son los encargados de solicitar y proponer a los centros y entidades la realización de ApS.
- **Acción:** tras la asignación de centro o entidad, los alumnos contactan con ellos para establecer una reunión en la que deben aclarar

una serie de cuestiones como el horario a cumplir durante la estancia y el contenido del proyecto a desarrollar para satisfacer las necesidades del centro acogedor.

- **Reflexión:** reconociendo las necesidades del centro, los alumnos deben planificar y organizar el proyecto teniendo claro lo que quieren y pueden hacer. Antes de la puesta en práctica, el proyecto es revisado y evaluado por los docentes del CES Don Bosco.
- **Demostración:** en esta fase, los alumnos ponen en práctica el proyecto ApS, asegurándose de que la aplicación de las actividades que van a llevar a cabo es coherente, segura y útil para satisfacer dichas necesidades. El total de la realización de ApS será evaluado dentro de las asignaturas mencionadas anteriormente. La importancia que damos a su evaluación se debe a que terceras personas valoran el desarrollo personal, académico, profesional y social de los estudiantes.

Durante todo este proceso nos encargamos de que todas estas fases se cumplan en un determinado tiempo y espacio. La estancia de los estudiantes se desarrolla en los centros educativos (Ed. Infantil, Ed. Primaria, ESO Bachillerato, FP, CEPA) o entidades sociales (residencias de mayores, centros de enseñanza especializada, gabinetes pedagógicos, centros de ocio para niños y adolescentes en exclusión...). En cuanto al tiempo, este periodo se define en dos semanas de asistencia (10 días aproximadamente) en los que los alumnos realizarán presencialmente las actividades del proyecto en un horario concretado con el centro.

Para certificar el cumplimiento del programa ApS, la entidad colaboradora dispone de una serie de herramientas para demostrar el seguimiento del alumnado acogido y que el CES Don Bosco requiere para evaluar al alumnado, además de para realizar un seguimiento del programa, y hacer que se esta manera sea de total agrado para todas las partes implicadas. Estas medidas de control son:

- Un documento de compromiso que certifique la asistencia a la reunión donde tienen la primera toma de contacto con el centro acogedor. Además, en dicha reunión, se pactará el proyecto y el horario de asistencia.

- Un documento de asistencia que debe ser firmado semanalmente por el/la responsable del alumnado en el centro o la entidad de acogida, el cual certificará la asistencia y el compromiso del alumnado para con el programa y el centro.

Como hemos podido analizar en este artículo, ApS está vinculado a un servicio donde el compromiso de los integrantes es real, porque una vez se comprometen a realizar esta labor debe ser concluida. Esta metodología trata de comprender la educación en su dimensión social, entre la interacción de los factores y agentes que lo condicionan (Martin y Rubio, 2010), ya que el compromiso social que requiere es un reto académico que nos permite mejorar el aprendizaje y mejorar como ciudadanos y como personas (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2017) propiciando mejores resultados académicos, mejoras en la convivencia del aula y mejoras en la inclusión social.

3. OBJETIVOS GENERALES

Toda nuestra labor se planifica en torno a los siguientes objetivos que pretendemos alcanzar:

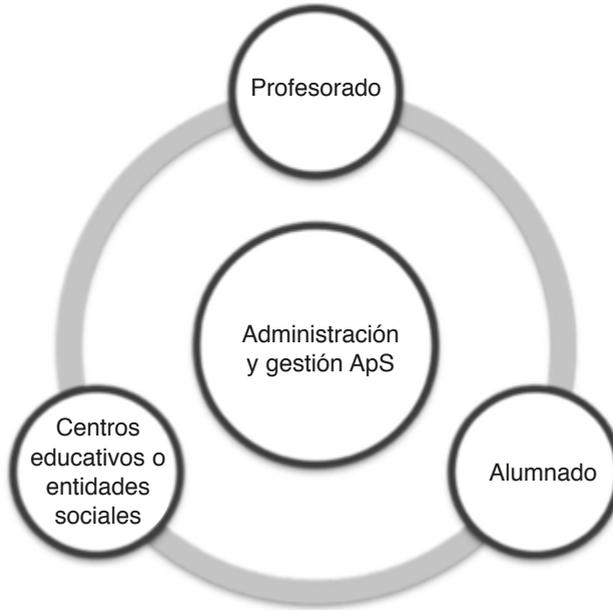
1. Diseñar y desarrollar un proyecto de ApS.
2. Contribuir al desarrollo de intervenciones educativas relacionadas con la Atención a la Diversidad, con la Educación Medioambiental y Cívica.
3. Crear un vínculo entre el alumnado y los centros educativos, asociaciones e instituciones del entorno, y fomentar el desarrollo de un trabajo conjunto.

4. IMPLICACIÓN DE LOS INTEGRANTES DE APS

Una de las características principales de este proyecto es trabajar de forma colaborativa y cooperativa en todo el proceso. Consideramos que la creación de un vínculo afectivo entre los miembros nos permite que haya mayor implicación y mejores resultados, como se muestra en la *figura 2*.

Figura 2. Integrantes de ApS

Fuente: elaboración propia.



Por ello, es necesario destacar la importancia del esfuerzo y responsabilidad que tiene cada una de las partes ya que, si algo falla, puede afectar negativamente al resto. Es lo que llamamos «trabajar en red» (Batlle, s. f.), donde todos los integrantes deben colaborar y cooperar productivamente con afectividad y generosidad.

La administración y gestión de ApS hace posible que los proyectos de ApS de nuestros alumnos se lleven a la práctica. Para conseguirlo es necesario que todos los integrantes cumplan sus funciones adecuadamente y sean responsables con el compromiso social en el que están involucrados. Por lo tanto, a continuación, explicamos la responsabilidad que requiere cada integrante en el proyecto:

- Los profesores y tutores de ApS: contamos con personal docente experto y cualificado en proyectos de Aprendizaje y Servicio, quienes se responsabilizan de enseñar, planificar, implicar, guiar y supervisar a los alumnos y el proyecto. Una de las mayores responsabilidades que recae sobre ellos es involucrar a los alumnos en la participación del proyecto y así mejorar su iniciativa personal y autonomía.

Cuanto más maduro e implicado este el grupo, el desarrollo de los proyectos será mejor.

- Alumnos: se encargan de investigar, estudiar, y elaborar el proyecto de Aprendizaje y Servicio que se adecue a las necesidades que requiere el centro solicitado. También es el responsable directo de que toda la solicitud al centro se realice correctamente.

En esta etapa educativa, los alumnos se muestran como seres pasivos, donde el resto de los miembros del proyecto debemos motivarlos y mostrarles que ApS es una realidad que supone un cambio en la sociedad, donde todos somos capaces de hacer una labor social sin importar lo extensa que sea. Lo importante es el entusiasmo, y la finalidad que cumpla en los distintos contextos posibles y nuevas líneas de investigación emergentes en el ámbito educativo como son, por ejemplo:

- La realización de sociogramas para las tutorías.
- La concienciación sobre el abandono temprano en la educación.
- El taller motivacional para la orientación futura del alumnado.
- El acompañamiento emocional.
- El Proyecto de Eco-centro.
- La propuesta de programas de mediación.
- La creación de Pictos para aulas con TEA.
- El teatro en inglés y español.
- Las «Reuniones de amigos» - tutorización entre iguales.
- Los talleres de Role Playing.
- El emocionario - talleres para trabajar las emociones.
- La autonomía, inclusión e integración a la comunidad para jóvenes con discapacidad intelectual.
- Los proyectos de «Primera prevención»: acompañamiento en el apoyo escolar a los menores, planificación, ejecución y evaluación del ocio y tiempo libre.

- Centros educativos y entidades: se encargan de acoger a los alumnos en sus instalaciones, confiando en nuestra institución y en nuestros alumnos. Los centros se muestran dispuestos a colaborar con el CES Don Bosco, ya que las diferentes experiencias han sido satisfactorias. También se encargan de definir los aprendizajes que se han de lograr mediante el servicio social.
- Administración y Gestión de ApS se encarga del proceso administrativo explicado anteriormente y del cumplimiento del acuerdo o convenio con el centro educativo y la entidad social en el que se expresan los compromisos adquiridos por cada parte en el desarrollo del proyecto ApS. Entre otros, pretendemos recuperar el sentido social de la educación, integrar los conocimientos cognitivos con los actitudinales, mejorar la inclusión, establecer relaciones con la comunidad y conocer las distintas realidades sociales.

5. RESULTADOS

La acogida del Proyecto de Aprendizaje y Servicio que ofrece el CES Don Bosco estos últimos años ha sido favorable, pero, aun así, nos hemos encontrado con varias dificultades que nos hacen reflexionar sobre el sistema educativo en la actualidad.

Durante la fase de preparación, el equipo administrativo contacta con numerosos centros educativos y entidades sociales para garantizar la asistencia de los alumnos. Este proceso no es fácil, ya que la mayor parte de las colaboraciones se concluyen porque las instituciones sostienen nuestra ideología y fundamentación de que este tipo de aprendizaje-enseñanza ayuda al cambio de la sociedad. También nos encontramos con quienes no colaboran por las siguientes razones:

- Algunos centros colaboradores se cierran a la idea de que haya alumnos de ApS capaces de realizar una labor social porque los confunden con alumnos de prácticas, y consideran que la presencia de los alumnos es una aglomeración de adolescentes en los centros. Por eso vemos la necesidad de enfatizar la distinción de ApS con prácticas curriculares, ya que ambos tienen enfoques distintos.

ApS abarca dos conceptos que están totalmente integrados en sus acciones: *aprendizaje* –que supone una formación– y *servicio* –una ayuda–. En otras palabras, ApS es un servicio a la comunidad con la finalidad de adquirir una serie de competencias curriculares y extracurriculares. Por otro lado, las prácticas curriculares apuntan a una serie de competencias académicas para aportar la experiencia y orientación de un título académico y así desarrollar expectativas laborales.

- Otros aseguran que el cambio de la sociedad no es posible sobre todo por *jóvenes inexpertos*. La realidad es que esto no siempre tiene que ser así, ya que no podemos dar por sentado que los alumnos no sean capaces de aportar a la sociedad. Si llegan a darse estos casos contrarios, debemos dejar que los alumnos descubran el mundo y definan su profesión y dedicación.
- Por último, observamos que parte del ámbito educativo rechaza el cambio de la sociedad y de la educación, ya que parte de los centros colaboradores se ciñe a los proyectos más solicitados. Estos últimos lo hacen por compromiso, asegurándose de que no fracasara el proyecto en los centros. Pero esto tiene sus pros y sus contras, porque los alumnos asisten a los citados centros con la finalidad de realizar un ApS pero, por otra parte, sabemos que los alumnos estarán limitados a la metodología tradicional de los centros colaboradores. Es por este motivo que se realizaron herramientas de cumplimiento y seguimiento de los alumnos con el fin de satisfacer las necesidades de los centros colaboradores y de los alumnos.

6. CONCLUSIONES

Cuando somos adolescentes llega uno de los momentos más decisivos de nuestras vidas: elegir un camino profesional. En ese momento nos planteamos qué nos gustaría hacer, donde nos gustaría trabajar, qué sueño de la infancia queremos cumplir, dónde queremos vivir y seguramente muchas cosas más.

Quienes nos decantamos por la educación, nuestro primer pensamiento es cambiar el mundo mediante la educación de los niños/as y adolescentes.

Con el tiempo comprendemos que esto no es tan fácil ni tan cierto porque un cambio social implica a todos los que componen la sociedad. Por eso, es de vital importancia brindar a todos los individuos una educación integral.

Pero, ¿cómo lo podemos conseguir? Antes que nada, debemos tener muy claro que cambiar la sociedad es imposible, pero sí podemos cambiar a las personas que la constituyen. Es aquí donde la educación juega un papel muy importante porque, mediante la educación, formamos mejores seres humanos.

Como hemos podido apreciar en este artículo, el miedo a la innovación educativa es un gran desafío que involucra a toda la comunidad. La educación tradicional que prevalece en las escuelas de hoy necesita un cambio de mentalidad, donde los primeros agentes en desarrollar y asimilar la realidad son los docentes.

Esta es una lucha constante que se ve a diario. Hay quienes echan la mirada atrás aferrándose a la educación tradicional, una enseñanza asegurada donde se limita a los maestros a enseñar a leer, contar, escribir, etc. Así mismo, contamos con una educación innovadora, que exige un espacio de interacción donde domine el aprendizaje significativo, colaborativo, basado en proyectos, desarrollo de habilidades, competencias, etc. Pero esta última también está definida por la función y el pensamiento del docente.

ApS es una metodología innovadora que se ha incrementado en el ámbito educativo ya que combina un aprendizaje más práctico, contextualizado y significativo, con un servicio a la sociedad consciente y responsable. Sus aportaciones abarcan tanto el plano académico y curricular, como el personal, el profesional, el vocacional y el ético-cívico. Además, supone un cambio de perspectiva del aprendizaje, de la evaluación, del alumno, del profesor, del centro educativo y de la sociedad.

Es por eso que queremos concretar este artículo con el uso y práctica educativa crítica que posibilite el desarrollo de una universidad comprometida en las metodologías activas –como ApS– que nos ayudan a modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos académicos, modelos educativos y las prácticas aportando conocimientos y habilidades para constituir una convivencia armónica.

Una manera de difundir las metodologías innovadoras es mediante el aprovechamiento de las TIC, una metodología activa que se utiliza como medio de información, interacción y colaboración para fomentar la integración y participación de los estudiantes. Otra manera es responder a las necesidades que demanda la sociedad con perfiles educativos implicados en la educación.

Como estudiantes y docentes debemos aprovechar todas las oportunidades que se nos presentan para aprender y enseñar a ser buenos ciudadanos y docentes. Por eso, es importante estar comprometido con nuestra vocación.

Para finalizar este artículo, futuros docentes y maestros, no olvidemos que «quien se atreve a enseñar nunca debe dejar de aprender» (Freire, 2004). La educación es algo vivo, real, que cambia, pero para eso debemos estar preparados, tener la mente abierta y nunca dejar de aprender.

Es probable que cuando miremos hacia atrás no veamos florecer la semilla que sembramos, pero nuestra satisfacción es saber que algún día todas las buenas acciones tendrán su fruto y predominará una sociedad mejor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Battle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC.
- Battle, R. (s. f.). *Guía práctica de aprendizaje-servicio*. Santillana Educación.
- Francisco, A., y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4).
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien se atreve a enseñar*. Siglo XXI.
- Martin X., y Rubio, L. (2010). *Prácticas de Ciudadanía*. Editorial Octaedro. Barcelona
- Martínez, M. (Coord.). (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Editorial Octaedro.
- Palos, J., y Puig, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, (357), 60-63.
- Puig, J. M., Battle, R., Bosch, C., y Palos J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Editorial Octaedro.

- Puig, J., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de educación, número extraordinario, 2011*, 45-67. <https://cutt.ly/Ave3nAJ>
- Rubio, L. (2008). *Guía de prácticas de aprendizaje-servicio para jóvenes*. Zerbikas Fundazioa.
- Silva, J., y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en Educación Superior. *Innovación educativa, 73(17)*, 117-131.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Cóndor Guachamin, S. D. (2021). ¿Cómo es posible realizar ApS? *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (44), 51-64.

Aprendizaje Servicio en el CES Don Bosco: buenas prácticas

Service-learning at CES Don Bosco: Good Practices

JUAN CARLOS SÁNCHEZ HUETE

DOCTOR EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. PROFESOR DEL CES DON BOSCO

ALBERT MARQUÈS DONOSO

LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA. PROFESOR DEL CES DON BOSCO

Resumen

Aprendizaje y Servicio es una metodología que ha transformado la visión práctica de la enseñanza y ha trasladado a la sociedad el impacto de los proyectos diseñados por el alumnado de distintas etapas educativas. En el presente artículo se procederá a analizar las bases teóricas que fundamentan el Aprendizaje y Servicio como una metodología didáctica que se encuadra en las competencias de los grados del CES Don Bosco; para ello se abordarán diferentes fundamentaciones teóricas incluyendo perspectivas de tipo pedagógico, psicológico y sociológico. El texto incluye una propuesta de aplicación para el alumnado de nuestra institución universitaria, con dos ejemplos realizados en otros cursos, uno del grado de Pedagogía y otro del Grado de Educación Social, como referencias de la aplicación de Aprendizaje y Servicio en el ámbito universitario.

Palabras clave: ApS, aprendizaje servicio, buenas prácticas, Universidad.

Abstract

Service-learning is a methodology that has transformed the practical view of teaching and has shared with society the results of projects designed by students from different educational stages. This paper analyses the theoretical grounds of service-learning as a teaching methodology framed within the BA competences at CES Don Bosco. Hence different theoretical grounds will be addressed from a pedagogical, psychological and sociological perspective. An implementation proposal aimed at the students of our university institution is presented here, thus showing two examples carried out in two courses, one from the BA in Pedagogy and another from the BA in Social Education, so that they might become references for the implementation of service-learning in university contexts.

Key words: SL, service-learning, good practices, University.

1. ¿POR QUÉ DESARROLLAMOS EN EL CES DON BOSCO EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SERVICIO?

Para dar respuesta a esta cuestión vertebramos cuatro ejes de fundamentación que justifican aquella.

En primer lugar, la fundamentación pedagógica. Desde ella tienen cabida aspectos tales como la «relación con principios y fines de la educación» (normalmente recogidos en los preámbulos de las leyes educativas):

- LA EDUCACIÓN es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica.
- ... LA EDUCACIÓN es el medio... de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación.
- ... LA EDUCACIÓN es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.

El *aprendizaje significativo* y la funcionalidad que esta vertiente del constructivismo nos ofrece es otro aspecto a considerar, pues para construir el nuevo conocimiento «la clave está en su significatividad: el alumno debe relacionar el contenido de aprendizaje con lo que ya sabe. Luego es indispensable establecer vínculos entre lo que se desea aprender y lo que previamente se conoce» (Sánchez Huete, 2008, p. 97) y desde las siguientes consideraciones:

- Aprender significativamente un contenido desde los conceptos relevantes.
- Facilitar las operaciones mentales del alumno con la utilización de estrategias adecuadas.

¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.

- Considerar los conocimientos previos.
- Potenciar la interacción entre el nuevo aprendizaje y lo que ya se sabe.
- Fijar con antelación los objetivos a alcanzar.

Una tercera característica de la fundamentación pedagógica se refiere a la *integración del conocimiento* (enfoque interdisciplinar). Un ejemplo es la *taxonomía del aprendizaje*. La taxonomía de Bloom es un sistema de clasificación de habilidades, donde la filosofía de un objetivo de enseñanza supone la relación entre una función psicológica y un contenido científico. Dispone las conductas humanas en tres ámbitos (cognoscitivo, afectivo y psicomotor) y se convierte en un esquema de clasificación sistemática de dichas conductas conforme a criterios pedagógicos y didácticos.

Figura 1. Taxonomía de Bloom (1956).

Fuente: elaboración propia.

DOMINIO COGNOSCITIVO

Conocimiento. Facultad para reproducir o recordar informaciones.

Aplicación. Uso de la adecuada abstracción para situaciones nuevas.

Análisis. Capacidad para distinguir y separar las partes de un todo para conocer sus principios o elementos. Consta de cuatro fases: identificar, relacionar, separar y limitar.

Síntesis. Apropiación de distintos elementos cuya combinación se integra en una estructura nueva y original.

Evaluación. Emisión de juicios según criterio o norma acerca de trabajos, ideas, etcétera.

DOMINIO AFECTIVO

Recepción. Atención pasiva.

Respuesta. Reacción participativa.

Valoración. Creencia personal, actitud.

Organización. Interiorización, integración de valores.

Caracterización. Conducta o disposición del alumno.

DOMINIO PSICOMOTOR

Percepción. Acto de recibir sensorialmente.

Disposición. Preparación de la respuesta.

Respuesta guiada. Acto motor, conducta observable.

Mecanización. Respuesta convertida en hábito.

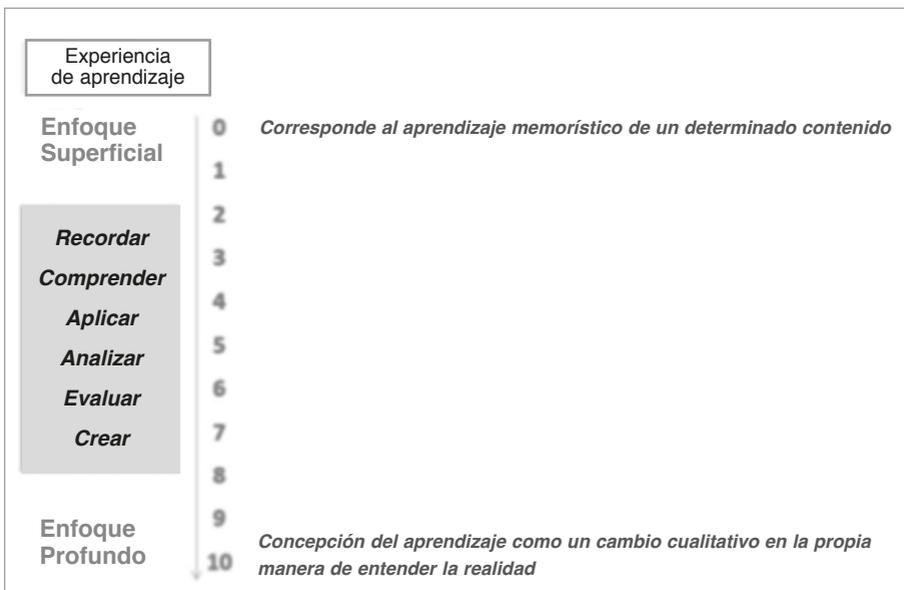
Respuesta compleja observable. Acto realizado cuando ya se posee un alto grado de habilidad.

La Taxonomía de Bloom nos permite fundamentar la siguiente conclusión: cualquier actividad realizada en el aula, o fuera de ella, considerando sus características y el enfoque de experiencia de aprendizaje que proyecta, se sitúa en una escala donde el nivel más bajo corresponde al aprendizaje memorístico de un determinado contenido, mientras que el más alto, el enfoque profundo, concierne a concepciones del aprendizaje como cambios cualitativos en la propia manera de entender la realidad, como lo es el Aprendizaje Servicio (en adelante ApS).

Y si colocamos las categorías de Bloom en la escala, observamos la analogía con estas acciones que expresan los verbos.

Figura 2. Enfoque de las experiencias de aprendizaje y su relación con las categorías de Bloom.

Fuente: elaboración propia.



La fundamentación psicológica es la siguiente y está anclada en el *desarrollo equilibrado del alumno*, en referencia a sus capacidades. Hace referencia al desarrollo evolutivo de los alumnos, sus procesos cognitivos y las leyes que rigen el aprendizaje.

La fundamentación sociológica se basa en cuatro pilares: «demandas sociales», «cambios en el saber», «transferencia del conocimiento académ-

mico a otros contextos» y las demandas e indicaciones promovidas desde «organismos internacionales» (UNESCO, OCDE, Parlamento Europeo, etc.). Son demandas sociales y culturales acerca del sistema educativo, a los contenidos (conocimientos, procedimientos, valores) que contribuyen al proceso de socialización de los alumnos.

La primera premisa sociológica sobre la que se basa la UNESCO para definir los pilares del Aprendizaje y Servicio son las demandas sociales; y este aspecto es uno de los campos de estudio del doctor Daniel Schugurensky, profesor de la Arizona State University, y que ha realizado un gran número de proyectos basados en la *democratización de la educación*. Schugurensky define un gran número de proyectos que se pueden realizar para cubrir determinadas demandas sociales desde los centros educativos, enseñando para ello desde la participación del alumnado en la toma de decisiones. De este modo se orienta la participación ciudadana y se difunde el mensaje de que cada individuo ayuda a construir la sociedad que le rodea.

En el texto de Arroyo Mora et al. (2020) se visualiza una problemática extendida en un gran parte del planeta, como es el problema de la desvinculación del alumnado con la resolución de las demandas sociales:

Además, los procesos de toma de decisiones en las sociedades democráticas no suelen contribuir a la construcción de un ciudadano verdaderamente activo y universalista. Esto es debido a las deficiencias de las democracias representativas que provocan la desconfianza de la población en torno a los procesos políticos. Habría que recuperar, en este sentido, los componentes básicos de una auténtica ciudadanía democrática, los que tienen que ver con la participación activa y con el compromiso social. (p. 214)

En este fragmento, podemos observar cómo existe una preocupación creciente en el sector de la educación sobre la necesidad de concienciar al alumnado de la realidad social. Sin embargo, la desmotivación provoca la nula interacción con la vida democrática, ya que un discurso tan extendido como el que los poderes públicos están corrompidos ha calado en la sociedad actual. Es interesante ver que en las democracias más participativas no se extiende tanto este discurso, por lo que una de las soluciones para cubrir demandas sociales debe ser el que el alumnado elija que quiere cubrir con sus proyectos.

Continuando con el texto de Arroyo Mora et al. (2020), estos autores nos presentan un interesante listado de proyectos que se pueden implementar en el sistema educativo español para reforzar la idea de cubrir «las demandas sociales» y entre ellos destacan los proyectos de ApS:

Consideramos el sistema educativo como un elemento fundamental en la construcción de una ciudadanía responsable que desarrolle y ponga en práctica los valores democráticos de la modernidad...

Entre los posibles proyectos que se pueden implementar se incluyen los presupuestos participativos escolares, el parlamento joven, los consejos escolares, el decálogo de derechos y deberes del niño, la constitución escolar, *role-playing* sobre procesos democráticos adultos (como las elecciones), diseño de espacios escolares o actividades asamblearias. También se pueden considerar actividades encuadradas en el aprendizaje servicio como huertos escolares y comunitarios, reforestación del entorno próximo, campañas de sensibilización sobre el medio ambiente y su conservación... creación de cooperativas solidarias, organización de plataformas de crowdfunding, talleres de recogida de alimentos y juguetes para los más desfavorecidos, entre otras posibles. De este modo, la escuela, en su función primordial de educar a las generaciones futuras, ha de asumir con responsabilidad su capacidad de contribuir a la mejora de las comunidades a través del desarrollo de algunas de estas propuestas, con las que se pueden alcanzar de forma progresiva objetivos que, aunque ambiciosos, son necesarios en la sociedad actual. (p. 222)

En el anterior fragmento, podemos analizar una de serie de interesantes propuestas que cubren una gran cantidad de demandas sociales, y de ellas destaca la necesidad de hacer sentir partícipes a los miembros del alumnado como parte de la sociedad en actual. El texto destaca los proyectos basados en ApS como un elemento innovador que permite cubrir necesidades a través de la confección de propósitos que mejoren el entorno, de tal modo que cubran necesidades crecientes y que tenga un impacto en el entorno más inmediato.

Los proyectos de ApS contribuyen directamente a la mejora del entorno social, responden a las necesidades y demandas sociales y, por último, conectan al alumnado con la participación en la vida pública, provocando un interés y un retorno del trabajo en forma de beneficios sociales. La dilatada experiencia de un gran número de centros educativos, de distintos

niveles formativos, evidencia que los resultados de un proyecto de ApS bien orientado y estructurado rinde efectos plausibles en el entorno social y, además, tiene efectos positivos en el compromiso y concienciación del alumnado a corto, medio y largo plazo.

Analizando el artículo de Aramburuzabala et al. (2015) se extrae un interesante fragmento en el que se nos trasladan diferentes ejemplos de proyectos basados en ApS que pueden legitimar cómo se cubren las demandas sociales desde la metodología.

Las actividades de servicio pueden estar relacionadas con el ámbito medioambiental, cultural, social y económico y tratar temas tales como el entorno natural, promoción de la salud (p. ej., prevención de drogas, nutrición, acompañamiento en hospitales), apoyo en la educación (p. ej., lecto-escritura, prevención de la violencia, educación de adultos, discapacidad), ciudadanía, atención a personas sin hogar y mayores, inmigración y otros temas relacionados con los derechos humanos.

...Los proyectos de aprendizaje-servicio permiten desarrollar debates críticos sobre asuntos relacionados con la ecología, el poder, los privilegios y las desigualdades sociales y examinan de forma crítica cuestiones como los desequilibrios ambientales, el racismo y la igualdad de oportunidades, favoreciendo el desarrollo sostenible y el compromiso social de los participantes desde una perspectiva transformadora. Los estudiantes reflexionan de forma estructurada sobre estas realidades, su origen, cómo prevenirlas y afrontarlas, y sobre el impacto del servicio en la mejora de la situación y en el cambio social. De esta manera, el aprendizaje-servicio se convierte en un instrumento de reforma social y política. (p. 87)

La gran cantidad de posibilidades nombradas, demuestra la capacidad resolutoria y constructiva de la metodología. Las posibilidades de impacto social son abrumadoras, ya que desde diferentes proyectos se pueden abordar un gran número de necesidades sociales desde la iniciativa ciudadana. Además, preparando al alumnado para un futuro profesional en el que, además, podrán comprobar como su proyecto se transforma en una realidad, tiene un impacto comunitario, e incide en la existencia de otros individuos.

Los «cambios en el saber» es el segundo pilar en el que se sustenta el ApS, ya que debemos entender como la realidad del conocimiento se ha trans-

formado en los últimos años, sobretodo, gracias a las TIC. Sin embargo, estos cambios también han afectado a los procesos educativos, trasladando nuevos problemas que deben ser entendidos para ser resueltos. Utilizaremos el ejemplo de la introducción de las TIC en el aula para evidenciar la necesidad de cubrir los cambios en el saber dentro de la Metodología de ApS.

En Rodríguez (2011) se analizan los problemas más habituales en la realidad TIC y los cambios que se han producido en las últimas décadas sobre cómo llegar al conocimiento.

Debido a que las actividades basadas en la tecnología son cada vez más prevalentes en la universidad, estos los problemas deben ser investigados... La mayoría de los problemas descritos en la literatura en torno a las TIC se centran en: problemas por parte de los estudiantes como el acceso restringido a la tecnología y a los servicios de apoyo, la falta de habilidades tecnológicas, la falta de una comunidad, pobres habilidades de lectura y académicas y resistencias en el manejo de las tecnologías. Por otra parte, problemas de las instituciones y del profesorado: el abuso del uso por encima de la reflexión pedagógica, la falta de formación y velocidad de los cambios. (p. 11)

La realidad cambiante, debido a la introducción de las TIC de manera masiva en el sistema educativo, está generando una serie de externalidades que no se habían previsto. Sin embargo, estos cambios pueden ser tratados desde diferentes visiones y una de ellas es la introducción del ApS para cubrir estos cambios en distintas generaciones.

La confección de proyectos de ApS que cubran las necesidades generadas en «cambios en el saber», es uno de los elementos básicos que pretende cubrir la metodología. Es posible edificar proyectos que persigan eliminar la brecha digital en personas inmigrantes digitales como nombró Prensky (2011); también es posible la creación de actividades orientadas a la formación del alumnado en la selección de fuentes de información y su contraste, así como su correcta citación para evitar el plagio desde los primeros cursos de primaria.

La formación de docentes más reticentes al uso de las TIC también puede tratarse desde la cercanía de un proyecto de ApS llevado a cabo por alumnado formado en el ámbito universitario, o incluso por otros docentes. En

definitiva, los problemas que se han generado a través de «cambios en el saber», pueden obtener una respuesta en la metodología de ApS.

En referencia al tercer pilar, «transferencia del conocimiento académico a otros contextos», se insta a que el alumnado pueda emplear aquellos conocimientos adquiridos en el aula en otras situaciones, para fomentar la practicidad de las capacidades adquiridas. Este pilar intenta potenciar que el alumnado compruebe la utilidad real de los conocimientos teóricos que aprenden en su cotidianidad formativa. En el fragmento que se presenta a continuación (Aramburuzabala, Cerrillo, y Tello, 2015) se analiza la definición de ApS y, además, se explica el motivo del crecimiento de la metodología en el ámbito universitario.

El aprendizaje-servicio es un método de enseñanza-aprendizaje innovador y de carácter experiencial que integra el servicio a la comunidad y la reflexión crítica con el aprendizaje académico, el crecimiento personal y la responsabilidad cívica. Se trata de una herramienta poderosa de aprendizaje y de transformación social, que responde al objetivo último de la educación: formar ciudadanos competentes capaces de transformar la sociedad. El aprendizaje-servicio es la respuesta necesaria a un sistema educativo que se mantiene ajeno a las necesidades sociales.

Este enfoque pedagógico crece rápidamente en popularidad en todas las áreas de la educación universitaria. En parte, debido a que la generación del milenio tiene más interés en contribuir a cambiar el mundo que cualquier generación anterior. (p. 85)

La perspectiva de una generación que se interesa en contribuir al ámbito social con su conocimiento, legitima la idea que nos plantea el tercer pilar del ApS. La transferencia del conocimiento adquirido en el aula a un entorno social es la unión perfecta entre educación y necesidades sociales, ya que el alumnado puede ver como su propia creación cobra vida y tiene un impacto en su entorno y, al mismo tiempo, comprueba la utilidad de los conocimientos adquiridos a lo largo de su vida académica. La consecución de dichos objetivos puede tener una incidencia muy positiva en el abandono educativo temprano y la desmotivación de un gran número de alumnos al no vincular la realidad con lo aprendido.

También se puede analizar el texto extraído de Folgueiras y Martínez (2009), dónde se nos habla de la necesidad de cubrir un espacio que dista de lo

académico y que son las necesidades sociales y que van relacionadas con lo que exige el mercado laboral.

En la actualidad, el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior necesita reducir los espacios latentes que aún existen entre la academia y las necesidades cada vez más crecientes de la sociedad. Así, la universidad, en su papel educativo, no sólo debe formar al estudiante para enfrentarse al dinámico mercado de trabajo que requiere respuestas rápidas, innovadoras y especializadas, sino que también debe contribuir en su formación ciudadana, a través del desarrollo de una serie de competencias, capacidades, y destrezas, en función de los perfiles académicos y de los correspondientes perfiles profesionales. (p. 57)

Finalmente, tras leer este fragmento, podemos analizar cómo hay una creciente necesidad, instaurada en la última década por parte de la educación, de acercar al alumnado a la contribución social a través de una educación ciudadana. La participación en la transformación del impacto ha terminado siendo esencial en el desarrollo del perfil educativo.

El mundo laboral exige una formación académica, pero cada vez es más habitual que exija una formación ciudadana y que se exija participación en voluntariado en muchos puestos cualificados. Por este motivo, la vinculación del ApS con la transformación del conocimiento académico en proyectos sociales es básico para el entendimiento y confección de la metodología.

Esta vinculación se genera desde el instante en que un alumno debe empatizar con el entorno, detectar necesidades y buscar, dentro de su ámbito de conocimiento, aquellas respuestas que sean las más adecuadas para transformar la realidad.

El último pilar en el que se fundamenta el ApS son los «Organismos Internacionales», que persiguen una serie de objetivos que pueden ser la base de muchos proyectos. La UNESCO, la ONU, la Unión Europea, la OCDE, UNICEF... son entidades que se deben vincular a la metodología, ya que gracias a su estructura pueden detectar necesidades a gran escala que se pueden cubrir a pequeña o media escala.

En el ya citado artículo de Aramburuzabala, Cerrillo, y Tello (2015), nos encontramos con un fragmento que explica la relación entre ApS y los organismos internacionales como elemento que designa realidades y des-

tapa necesidades y la metodología, como elemento resolutorio de estas. En este caso se ejemplifica a través de los objetivos de desarrollo sostenible y cómo se pueden trabajar desde la comunidad educativa.

La creciente preocupación por el impacto que las acciones de los seres humanos están teniendo en nuestro planeta y sus efectos para las generaciones futuras, ha llevado a numerosos autores y organismos educativos a definir el rol que en este sentido ha de desempeñar la educación superior (Asamblea General de Naciones Unidas, 2002; Aznar, Ull, Piñero y Martínez, 2014; Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2001; Ministerio de Educación, 2010; UNESCO, 2009). Se trata de un papel esencial en el camino hacia un futuro caracterizado por la capacidad de satisfacer las necesidades del presente sin interferir en la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades.

...En efecto, el aprendizaje-servicio no es únicamente una herramienta para educar sobre y hacia la sostenibilidad; es también una experiencia intrínsecamente sostenible a través de la cual estudiantes, docentes y miembros de la comunidad participan real, activa y profundamente en acciones que promueven el desarrollo sostenible. (p. 79)

Tras la lectura de este último fragmento, podemos concluir que la relación entre organismos internacionales y ApS es unidireccional, pero muy significativa. Las entidades educativas y los creadores de proyectos pueden nutrirse de las necesidades detectadas a gran escala para actuar localmente, contribuyendo con la suma de muchos pequeños proyectos a un gran impacto social global.

Los pilares sociológicos sobre los que se sustenta el ApS se conectan entre sí y, además, se retroalimentan los unos de los otros, de tal modo que se consigue una simbiosis perfecta entre las necesidades, entidades y ámbito académico para dotar al alumnado de la posibilidad de transformar la realidad con su trabajo.

La última de las fundamentaciones es la epistemológica, la cual indica los contenidos curriculares que deben integrar las distintas áreas desde el conocimiento científico. Se vincula a dos ámbitos: con *asignaturas de los grados* (Magisterio de Primaria y de Infantil, de Pedagogía y de Educación Social), concretamente la Didáctica y la Innovación Curricular y la Sociología de la Educación. El segundo vínculo lo es con las *competencias transversales*.

En el caso de nuestro contexto, estas competencias están relacionadas con un modelo integrado de educador para el momento actual. Para ello debemos comenzar por una tarea de identificación de cuatro perfiles profesionales correspondientes a las enseñanzas universitarias de los cuatro grados que conducen a la obtención del título universitario oficial: maestro de infantil, maestro de primaria, pedagogo y educador social.

- *Grado de Maestro en Educación Infantil:* tiene como objetivo formar profesionales de la educación, capaces de acompañar los procesos educativos de sus futuros alumnos, que abarca desde el nacimiento hasta los seis años de edad.
- *Grado de Maestro en Educación Primaria:* su objetivo principal es formar profesionales competentes y capaces de acompañar el proceso de enseñanza del niño en las edades comprendidas entre los 6 y los 12 años. Una enseñanza actual, creativa y práctica que facilitará la inserción en el mercado laboral.
- *Grado en Pedagogía:* asume formar profesionales eficaces, competentes y capaces de responder a las crecientes demandas profesionales en numerosas facetas del contexto educativo: orientación escolar y familiar; profesor de educación especial y profesor de pedagogía terapéutica; profesor de alumnos de altas capacidades; elaboración y/o evaluación de material didáctico; asesoramiento pedagógico en Instituciones Educativas; gestión y administración educativa (inspección, investigación e innovación educativa); en el ámbito empresarial (implantación de proyectos de calidad, en programas de cambio e innovación, en políticas de recursos humanos y gestión del conocimiento, diseño y desarrollo de planes de formación); en el contexto sanitario, (diseño y desarrollo de programas de formación de niños con largas hospitalizaciones, formación para el comportamiento hospitalario).
- *Grado en Educación Social:* con el objetivo de formar profesionales competentes, capaces y con los conocimientos científicos necesarios para convertirse en expertos de la intervención socioeducativa y en la dinamización de grupos sociales.

Desde este planteamiento podría interpretarse que se requiere de cuatro perfiles que distinguen otros tantos estilos. Nada más lejos de la realidad, pues un análisis de las competencias transversales, recogidas en las memorias de grado correspondientes a cada perfil, nos sitúa ante un escenario integrador.

Estas son las competencias transversales trabajadas en el ApS:

- CT1. Conocer la dimensión social y educativa de la interacción con los iguales y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y la responsabilidad individual.
- CT2. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.
- CT3. Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan el: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.
- CT4. Dominar estrategias de comunicación interpersonal en distintos contextos sociales y educativos.
- CT5. Promover y colaborar en acciones sociales especialmente en aquellas con incidencia en la formación ciudadana.
- CT6. Valorar la importancia del liderazgo, el espíritu emprendedor, la creatividad y la innovación en el desempeño profesional.
- CT7. Valorar la importancia del trabajo en equipo y adquirir destrezas para trabajar de manera interdisciplinar desde la planificación, el diseño, la intervención y la evaluación de diferentes programas.
- CT11. Adquirir un sentido ético de la profesión.
- CT13. Adquirir la capacidad de trabajo independiente, impulsando la organización y favoreciendo el aprendizaje autónomo.
- CT16. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.

2. ¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE SERVICIO EN EL CES DON BOSCO?

Siguiendo la definición de Puig et al. (2007), es una propuesta educativa donde se combinan procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto y donde, quienes participan, aprenden y trabajan en necesidades reales del entorno para mejorarlo.

La particularización del ApS, en nuestro contexto educativo, pretende proyectar una metodología para generar los cambios sociales que la sociedad reclama. Sociedad por otra parte cambiante, que genera modelos de desigualdad, y que la escuela debe compensar desde un modelo socializador de los espacios educativos en su comunidad de referencia. Así el ApS, como su propio nombre indica, es un servicio útil a la comunidad donde se desarrollan aprendizajes intencionales.

Con este fin, se esbozan unos requisitos:

- Que se planteen y desarrollen aprendizajes relacionados con el currículo escolar.
- Que el proceso de aprendizaje sea de calidad y esté integrado en un servicio solidario a la comunidad.
- Que exista un destacado protagonismo del alumnado que participe en dicho proceso.
- Que se articule en un proyecto articulado y coherente.

Dos son los objetivos de este planteamiento:

1. Desarrollar en la práctica un modelo de ciudadanía crítica, responsable y cívica.
2. Contribuir a mejorar la Educación Inclusiva.

Para este segundo objetivo, y siguiendo a Martínez Domínguez (2014, pp. 184-203), exponemos la fórmula de las *tres pes*: Participación, Protagonismo y Pertenencia. Con ella conseguiremos que los estudiantes sean corresponsables en procesos referentes de su educación, protagonicen la contribución al desarrollo comunitario y se identifiquen en la contextualización de los contenidos y habilidades adquiridas.

La relación entre ApS y Educación Inclusiva se basa en la premisa de *la escuela inclusiva como exigencia ética y social: Educación para TODOS*, y cuyos rasgos esenciales son:

- Equidad como valor social por excelencia.
- Conjunto de principios y valores que deben reflejarse en las prácticas escolares.
- Proceso de todo el sistema educativo y social.
- Eje vertebrador de todo tipo de educación.
- Calidad de la educación: requisito de equidad.

La educación inclusiva demanda criterios sobre IGUALDAD, JUSTICIA y EQUIDAD. Todo alumno en potencia es destinatario, pero especialmente aquellas personas y colectivos que se exponen a mayores riesgos de ser excluidos y quedar privados del sagrado derecho a la educación.

A este concepto inherente a la condición humana, el de la igualdad, se le añade el de la equidad.

¿Qué desafíos supone la equidad en educación? La LOMCE (2013) lo expresa de forma contundente: *La equidad garantiza la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación.*

2.1 Qué es y qué no es el Aprendizaje Servicio

Figura 3. Enfoque de lo que es y de lo que no es el Aprendizaje Servicio.

Fuente: Service-learning 2000 Center, Stanford University, 1996.



- **Servicio comunitario institucional (prima el servicio al aprendizaje):** prácticas voluntarias u obligatorias, asumidas formalmente por la dirección del centro. Constituyen una estrategia efectiva en la formación de valores y en el desarrollo de actitudes pro-sociales. Sin embargo, en la medida en que no se proponen con una finalidad educativa más amplia, abarcando distintos aprendizajes curriculares, no se consideran estrictamente como ApS.
- **Iniciativas solidarias asistemáticas (escaso aprendizaje, escaso servicio):** este tipo de iniciativas coincide con las denominadas comúnmente como «campanas», «día de», etc. En general son actividades ocasionales cuyo objetivo es satisfacer alguna necesidad puntual con intencionalidad solidaria.
- **Trabajos de campo (sí aprendizaje, escaso servicio):** actividades que enfatizan la adquisición de los aprendizajes curriculares, siendo el contacto con la realidad comunitaria algo puramente instrumental.
- **Aprendizaje servicio:** experiencias que ofrecen simultáneamente una alta calidad de servicio (proyectos que priorizan las necesidades de las personas y colectivos más vulnerables) y un alto grado de integración con los aprendizajes curriculares. Además, implican la continuidad en el tiempo y el compromiso institucional del servicio comunitario estudiantil.

2.2 Contribuciones más relevantes

- Fortalecer la autoestima de los estudiantes y mejorar habilidades comunicativas.
- Favorecer el desarrollo de las capacidades necesarias para diagnosticar situaciones, evaluar alternativas, ejecutar planes de acción y evaluar sus procesos y resultados.
- Propiciar el desarrollo de actitudes pro-sociales y la capacidad de resistir y afrontar (resiliencia) las adversidades.
- Promover el desarrollo de una conciencia ética y comprometida con el bien común.
- Operar como un factor de protección que disminuye conductas de riesgo y de exclusión.

- Desarrollar competencias básicas indispensables para la inserción en el mundo laboral, como la capacidad para la resolución de problemas prácticos y cotidianos, el cultivo de la creatividad y la iniciativa personal, el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la capacidad de liderazgo.
- Representar una ocasión para descubrir intereses y vocaciones relativas al futuro profesional.

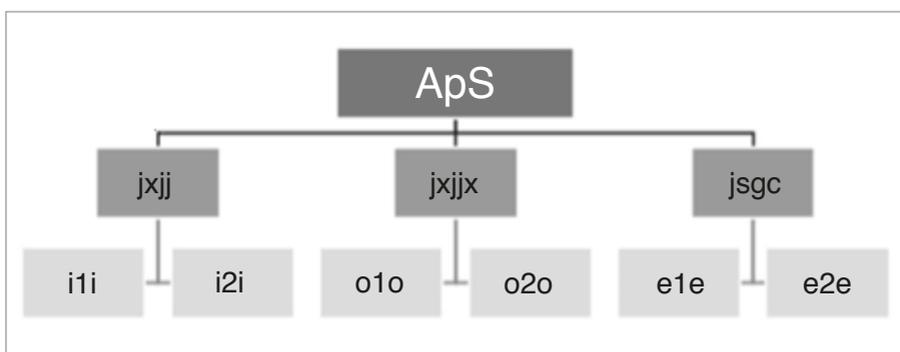
3. APRENDIZAJE SERVICIO: LO QUE TENEMOS QUE HACER EN EL CES DON BOSCO.

El diseño de un proyecto de ApS es un proceso secuenciado de acciones con tres acciones previas antes de realizarlo *in situ*.

Para ello se plantea una actividad con varios ejercicios:

1º. Lo que orienta:

- Lectura del artículo de Begoña Martínez Domínguez (2014) «Aprendizaje-Servicio y Educación Inclusiva».
- Realizar un resumen con las ideas principales que esta autora desarrolla en su artículo. Esta actividad es individual y se califica como actividad del ApS.
- Realización de un organizador gráfico los conceptos más importantes recogidos en el resumen de las ideas principales del artículo. Esta actividad es individual y se califica como actividad del ApS.



2º. Lo que sitúa:

- Redacción de la *Introducción del aprendizaje servicio* contextualizada a la realidad socioeducativa elegida.

Esta actividad es individual y se califica como actividad del ApS.

Introducción (contextualización, justificación, interés del tema y estructura).

Se debe responder a las preguntas:

- a) ¿Cuál es la estructura del trabajo y la motivación para desarrollarlo?
- b) ¿Qué competencias de las planteadas en las asignaturas de 1º sirven de referencia para la realización de este trabajo?

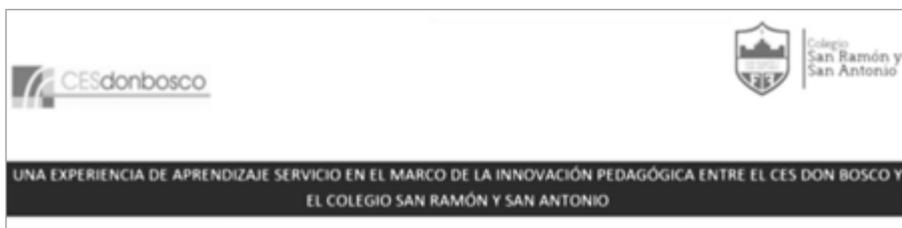
3º. Lo que se hace:

- Estructura del ApS. Concienciación de lo que se tiene que hacer como memoria final del proyecto.
 1. Portada (según modelo propuesto por el profesor de Didáctica).
 2. Índice general (paginado).
 3. Resumen (constará de unas 400 palabras, aproximadamente).
 4. Palabras clave (máximo 5).
 5. Objetivos (generales y específicos) del ApS (lo que se pretende conseguir).
 6. Metodología (qué se va a hacer para lograr los objetivos marcados).
 7. Desarrollo, resultados y discusión (contar lo que has hecho).
 8. Conclusiones. Poner de manifiesto, de forma objetiva, responsable y crítica:
 - 8.1 Consecución de los objetivos marcados.
 - 8.2 Limitaciones del trabajo.
 - 8.3 Alcance y posibilidades futuras, en aras a la mejora del proceso.

9. Bibliografía (citas y referencias bibliográficas según normativa APA, 6ª edición; no deben aparecer referencias que no sean citadas en el texto).
10. Anexos (los estrictamente necesarios y enumerados).

En esta fase de tomas de decisiones el estudiante, por su impericia, se halla perdido y es muy frecuente la petición de tutorías para solventar las muchas dudas que se le plantean.

Lo mejor es fundamentar experiencias ya realizadas con anterioridad que nos sirvan de orientación y a modo de ejemplo.



¿Qué es el Aprendizaje Servicio?

Recordemos la definición que dimos de ApS:

Propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto, donde los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.

En este caso, los estudiantes de Pedagogía del CES Don Bosco (2º curso), aprenderán metodologías activas en el marco de la innovación pedagógica, a la par que colaboran en un contexto real (Colegio San Ramón y San Antonio) para difundir y aplicar dichas metodologías.

Se trata de un intercambio de experiencias educativas: el COLEGIO posibilita y acoge a los estudiantes universitarios de Pedagogía para que aprendan en un contexto real y, a su vez, recibe la posibilidad de extender y ampliar metodologías activas de aprendizaje en sus aulas.

La experiencia se desarrolla en el marco de la metodología de APRENDER A PENSAR.

Contexto: 1^{er} ciclo de Educación Primaria.

Actividades: poner en práctica →

- RUTINAS DE PENSAMIENTO.
- DIANAS DE EVALUACIÓN.
- RÚBRICAS DE EVALUACIÓN.

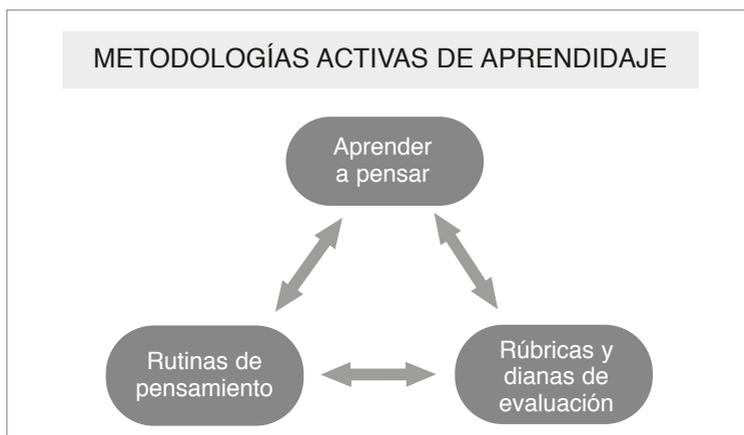
Alumnos universitarios implicados: 10 alumnos del CES Don Bosco de 2^o de Pedagogía.

Aulas del colegio San Ramón y San Antonio: 1^o y 2^o Primaria.

¿El resto de cursos puede abordarlo el equipo de innovación? Les dejamos el material.

Sesiones	De 14,30 a 15,30	De 15,30 a 16,30
Día 10 de marzo Rutinas de Pensamiento	Presentación al Profesorado de las RUTINAS DE PENSAMIENTO	Práctica en las aulas de 2 ^o de Primaria
Día 17 de marzo Dianas de Evaluación y Rutinas de Evaluación	Presentación al Profesorado de las DIANAS DE EVALUACIÓN y RUTINAS DE EVALUACIÓN	Práctica en las aulas de 2 ^o de Primaria





RUTINAS DE PENSAMIENTO

10 DE MARZO

1ª SESIÓN: 14,30 - 15,20H

MARCO TEÓRICO (FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, OBJETIVOS, TIPOS)

50 MINUTOS. FORMACIÓN PROFESORADO

EXPLICACIÓN DE LA RUTINA SELECCIONADA

5 ALUMNOS PEDAGOGÍA (FORMADORES)

2ª SESIÓN: 15,30 - 16,20H

SESIÓN PRÁCTICA

40 MINUTOS

APLICACIÓN DE LA RUTINA SELECCIONADA EN LAS 4 AULAS DEL 1º CICLO PRIMARIA

1 ALUMNO DE PEDAGOGÍA POR AULA





RUTINAS Y DIANAS DE EVALUACIÓN

17 DE MARZO

1ª SESIÓN: 14,30 - 15,20H

MARCO TEÓRICO (FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y OBJETIVOS)

50 MINUTOS. FORMACIÓN PROFESORADO

EXPLICACIÓN DE LA TÉCNICA

5 ALUMNOS PEDAGOGÍA (FORMADORES)

2ª SESIÓN: 15,30 - 16,20H

SESIÓN PRÁCTICA

40 MINUTOS

APLICACIÓN DE LA DIANA DE EVALUACIÓN SELECCIONADA EN LAS 4 AULAS DEL 1º

CICLO PRIMARIA

1 ALUMNO DE PEDAGOGÍA POR AULA

ASIGNATURA: Metodología de la Animación Sociocultural.

CURSOS: 2014/ 15 y 2015/16.

PROYECTO: Trabajo semestral en equipo, diseñado, implantado y evaluado por los estudiantes.

Basado en las competencias definidas para la materia.

- Residencia de mayores Santa Teresa y Residencia de mayores Amma Valdebernardo:

- Proyectos de Animación Sociocultural con personas mayores.
- CES Don Bosco:
 - Proyecto de promoción de la figura profesional del educador social.
- Colegio María Inmaculada:
 - Proyecto de prevención del consumo de alcohol y drogas con los alumnos de 3º ESO.



En este proyecto, el equipo de estudiantes implicados lanzaba el siguiente eslogan:

¡ES POSIBLE! ENTUSIASMO. COMPROMISO. RESPONSABILIDAD. INICIATIVA.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado*, 19(1), 78-95.
- Arroyo Mora, E., Crespo Torres, B., Mancha Castro, J., y Schugurensky, D. (2020). Prácticas innovadoras en educación ciudadana. ¿Qué dicen las revistas académicas españolas? *Revista Fuentes*, 22(2), 212-223.
- Folgueiras, P., y Martínez, M. (2009). El desarrollo de competencias en la universidad a través del aprendizaje y servicio solidario. *Revista Interamericana de Educación y Democracia*, 2(1), 56-76.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. (2006, Mayo 4). [Ley]de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. (2013, Diciembre 30). [Ley] para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, (295), 1-64.
- Martínez Domínguez, B. (2014). Aprendizaje-Servicio y Educación Inclusiva. *Educación y Futuro*, (30), 184-203.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://bit.ly/3mLoaLC>

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

Rodríguez, R. (2011). Repensar la relación entre las TIC y la enseñanza universitaria: problemas y soluciones. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 15(1), 9-22.

Sánchez Huete, J. C. (2020). Propuesta de un modelo de educador para el siglo XXI. *Misión Joven. Revista de Pastoral Juvenil*, (522-523), 77-100.

Sánchez Huete, J. C. (2008). El aprendizaje. En J. C. Sánchez Huete, *Compendio de Didáctica General* (pp. 73-108). CCS.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Sánchez Huete, J. C., y Marquès Donoso, A. (2021). Aprendizaje Servicio en el CES Don Bosco: buenas prácticas. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (44), 65-89

El Aprendizaje Servicio, una estrategia educativa frente a la individualidad y la exclusión social

Service Learning: An Educational Strategy Against Individualism and Social Exclusion

MERCEDES REGLERO RADA

DOCTORA EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA.

PROFESORA TITULAR DE SOCIOLOGÍA EN EL CES DON BOSCO (UCM)

Resumen

En este artículo se expone la idoneidad del Aprendizaje Servicio como metodología innovadora que potencia la inclusión social, la ciudadanía activa, y capacita los estudiantes como ciudadanos a aportar y construir respuestas en una sociedad cada vez más individualista y excluyente.

El momento actual caracterizado por riesgos sociales cambiantes e inminentes hace reflexionar al sistema educativo y avala la línea iniciada del enfoque competencial, como única alternativa de seguir trabajando para construir sociedad y aportar desde los centros educativos, respuestas y elementos de cohesión al contexto. El Aprendizaje Servicio en sus muchos logros ya constatados, favorece el compromiso social de los participantes desde una perspectiva transformadora.

Palabras clave: Aprendizaje Servicio, individualidad, sociedad del riesgo, educación inclusiva, educación para la ciudadanía, enfoque competencial.

Abstract

This paper claims the suitability of Service-learning as an innovative methodology that promotes social inclusion, active citizenship and enables students to contribute and build proposals as citizens within an increasingly individualistic and excluding society. We currently live in a context characterised by changing and sudden social risks that make the educational system to think and clearly justifies the competence-based approach as the only alternative to keep on working to build up the society and provide answers and cohesion from schools. Amongst the large number of already proven achievements, Service-learning favours the social commitment of participants from a transforming perspective.

Key words: Service Learning, individuality, society of risk, inclusive education, citizenship education, competence-based approach.

1. EL APRENDIZAJE SERVICIO EN EL CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO ACTUAL

El Aprendizaje Servicio (en adelante ApS) es una «metodología experiencial que aúna aprendizaje y servicio comunitario en un único proyecto con base académica y cívica» (Sotelino et al., 2016, p. 216).

Desde hace ya más de dos décadas son muchas las entidades educativas, de diferentes etapas de enseñanza, las que lo han puesto en práctica con resultados muy positivos constatados en múltiples estudios (Batlle, 2013; Aramburuzabala y García-Peinado, 2012; García-Pérez y Mendía, 2015; Puig y Batlle, 2006; Tapia, 2006). Este éxito como metodología educativa radica en que, de manera explícita y operativa, pone en relación los contenidos y competencias incluidos en el proceso de aprendizaje en las diferentes etapas educativas con las demandas de participación social y colaboración que nos lanza el contexto social actual.

Se trata de una de las actuaciones educativas más directas y eficaces para potenciar la transferencia de los aprendizajes que se realizan en el contexto educativo al resto del entorno social en que se desarrolla la vida.

Es evidente que en la sociedad del conocimiento y la información lo importante es la capacidad de seleccionar adecuadamente su validez y calidad y, desde luego, la creatividad e imaginación para construir y generar nuevos contenidos. Se quedó atrás la reproducción de contenidos como método de aprendizaje y la visión del estudiante como sujeto pasivo y convencionalmente adaptado a las normas sociales de la sociedad.

En la revisión del aprendizaje de los futuros ciudadanos diferentes autores ya han puesto de manifiesto la ineficacia del sistema educativo tradicional para dar respuesta a la complejidad y los retos constantes que la sociedad lanza.

Este reto de mejora de la eficacia de los procesos de aprendizaje y su contribución social constituye la base de revolución educativa iniciada por diferentes pensadores y desde perspectivas complementarias.

Hay que mencionar en primer lugar el Proyecto Zero, proyecto educativo creado en 1967 perteneciente a la Universidad de Harvard integrado por Howard Gardner, Nelson Goodman, David Perkins y un grupo de investi-

gadores educativos de la Escuela de Educación de Harvard, que se centra en la investigación de la naturaleza de la inteligencia, la comprensión, el pensamiento, la creatividad, la ética, y otros aspectos esenciales del aprendizaje humano. La misión del Proyecto Zero fue potenciar el aprendizaje reflexivo, basado en la comprensión profunda y no en la reproducción de contenidos; un aprendizaje que genera pensamiento crítico y creatividad, y que, como resultado, aporta individuos autónomos y capaces de aportar soluciones a las necesidades y retos sociales.

La teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 2015) inspiró un cambio profundo de la manera de enseñar en todo el mundo. La finalidad última de los sistemas educativos no es generar trabajadores y trabajadoras, sino personas, atendidas y estimuladas de forma diferente en sus talentos y capacidades. Los niños tienen gran capacidad para innovar y unos talentos extraordinarios que están desperdiciados y pueden ser germen de futuros ciudadanos innovadores y constructivos con su entorno, si logramos estimularlos y orientarlos desde la educación formal.

Otro autor imprescindible que contribuyó al inicio del cambio de la concepción de los procesos de aprendizaje es Ken Robinson. Escritor y profesor británico, experto en creatividad e innovación, en sus publicaciones dirige un mensaje atronador a la comunidad educativa y a los poderes públicos sobre la relevancia de potenciar la creatividad en la educación (tan importante como la alfabetización). Su conferencia *¿Matan las escuelas la creatividad?* (2006) es una de las charlas TED más descargadas en todo el mundo. En ella, el autor analiza el reto que supone para los centros educativos la preparación de estudiantes para un futuro mercado laboral absolutamente desconocido en los perfiles y competencias que va a requerir. Y aboga por la potenciación de la creatividad en los procesos de aprendizaje, competencia que se anula actualmente en la maraña curricular rígida y cerrada marcada por las administraciones educativas. La incertidumbre en el futuro, explica el autor, debe hacernos conscientes de la relevancia de prever en el presente aquellas capacidades en los estudiantes que permitan su aportación activa a un mundo en cambio constante (Robinson, 2015).

En la actualidad, la acción de los educadores y educadoras del sistema educativo nos ha sorprendido con su increíble motivación y responsabilidad, procurando la mejora de la atención educativa, teniendo en cuenta las

necesidades y diferencias particulares y potenciando, en definitiva, una sociedad diversa en su conjunto.

En su inmensa motivación y capacidad de trabajo, han recogido el mensaje y han evolucionado a fórmulas de aprendizaje que consideran que *el cómo* es el elemento que va a tener una mayor trascendencia en el aprendizaje de los estudiantes en detrimento de *el qué* (contenidos).

Bajo esta concepción, el ApS nace como una metodología de innovación en las aulas, que pretende impulsar una visión humanista y no tecnocrática de la acción educativa, concibiendo el aprendizaje como parte imprescindible en el desarrollo de la identidad personal y social de los estudiantes, haciéndoles conscientes de su capacidad de influir en el contexto y mejorarlo, humanizarlo.

Tal y como afirma Puig (2009), el concepto filosófico del ApS ayuda a entender que los principios que lo sustentan y los efectos que origina son mucho más ambiciosos que pensarlo como una mera metodología de aula. El ApS implica para este autor:

- *Una educación para la convivencia.*

Su puesta en práctica no deja de lado la disponibilidad y el trabajo por aquellas personas o colectivos que precisan nuestra ayuda en un momento determinado.

- *La participación ciudadana.*

Se trata de un enfoque constructivo con nuestro entorno: los estudiantes pueden aportar a la comunidad valores, capacidades y competencias. Favorece su sentido de pertenencia, arraigo social e impulsa su filosofía de servicio y la acción positiva y colaborativa.

- *La experiencia de servicio.*

La colaboración, la acción colectiva, la empatía, ejercer la ayuda, tienen en sí mismas un potencial educador largamente contrastado, que impregna la vida de quienes desarrollan estas capacidades y la de su contexto más próximo.

- *La implicación personal, el voluntariado...*

Son valores que generan cohesión social, haciendo una sociedad más sólida y activa. Además, suponen una fuente directa de enriquecimiento personal de los alumnos y alumnas.

Facilitar al alumnado el ejercicio y adquisición de elementos cohesionadores positivos contribuye, tanto a su desarrollo personal como social –competencias social y ciudadana y de autonomía e iniciativa personal– a la vez que se constituye en un factor de protección preventivo frente a conductas tanto individuales como grupales desadaptadas, no saludables, nocivas.

- *Trabajar con la realidad social.*

Posibilita nuevos aprendizajes y consolida las competencias trabajadas en clase. Les da un entorno de aplicación directa que multiplica su potencial. Acercar al alumnado a las distintas realidades sociales, buscando su implicación en las soluciones a los problemas con los que se encuentra es la mejor forma de educar miembros socialmente activos y comprometidos.

En conclusión, se trata de una estrategia educativa que sobrepasa los límites del proceso enseñanza aprendizaje y el espacio del aula, y engloba aspectos de formación personal y construcción social.

En esta línea se van a desarrollar diferentes argumentos de origen sociológico y educativo que muestran la utilidad y adecuación del ApS a este objetivo: especialmente su contribución a la inclusión social y la ciudadanía activa. También se exponen las recomendaciones que diferentes organismos internacionales recogen sobre la idoneidad de la metodología ApS en el contexto actual.

2. EL APS COMO ESTRATEGIA PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL Y LA CIUDADANÍA ACTIVA

2.1 Sociedad actual: individualidad, riesgo y exclusión

La implantación del ApS en las aulas y su contribución a la inclusión social, es conveniente aludir a los dos términos de la metodología: aprendizaje y

servicio. Se pretende justificar cómo los cambios sociales han variado la visión, ejecución y aplicación del aprendizaje y han fundamentado la inclusión del término servicio en las aulas y en la formación.

Son múltiples los pensadores clásicos y contemporáneos que han aportado reflexiones geniales sobre la sociedad y la educación. Desde las aportaciones clave de los pensadores sociales clásicos como Comte y Durkheim, Weber, Marx hasta ya más recientemente Bauman, Beck y Giddens. A continuación, se destacan los últimos autores mencionados que contextualizan su pensamiento en la sociedad actual.

Zygmunt Bauman (Poznan, 1925-2017) con su reflexión y análisis ha ayudado a entender cuáles son los cambios profundos que vive nuestra sociedad y que nos diferencian de generaciones anteriores. Expone cómo en las sociedades caracterizadas por una *modernidad líquida* los logros individuales no se convierten en bienes duraderos o estables porque las condiciones de acción y las estrategias diseñadas para responder a ellas están obsoletas incluso antes de transmitirlos sistemáticamente.

En la vida líquida, según Bauman, la sociedad se basa en el individualismo y se ha convertido en algo temporal e inestable que carece de aspectos sólidos. Todo lo que tenemos es cambiante y con fecha de caducidad en comparación con las estructuras fijas del pasado. La extrapolación de hechos del pasado con el objeto de predecir tendencias futuras no deja de ser una práctica arriesgada y, con demasiada frecuencia, engañosa (Bauman, 2005, p. 9).

Para él, en eso consistiría la postmodernidad: la situación que nos hace entender que tenemos que modificar las estrategias de vida de acuerdo con la idea de que la modernidad no es un proyecto inacabado, sino inacabable. El modelo de la vida líquida impone un límite de vida útil bastante corto.

Fueron necesarios más de dos milenios para que *la educación a lo largo de la vida* pasara de ser un oxímoron (un contrasentido) a un pleonasma, como hierro metálico. Tal cambio no se ha dado hasta décadas recientes y por el efecto radicalmente acelerado del cambio en el contexto social. (Bauman, 2005, p. 155)

Es absolutamente interesante y predictiva del momento actual la reflexión de qué tipo de educación se requiere que nos prepare hacia un futuro carac-

terizado por la incertidumbre. Además, tal y como se ha puesto de manifiesto en el 2020 con la pandemia de la COVID-19, ese *futuro* llega de inmediato, de un día para otro, y exige que la sociedad dé respuestas efectivas sin haber sido preparada para esa circunstancia concreta.

La naturaleza errática y esencialmente impredecible del cambio contemporáneo lleva a la necesidad de innovar en un tiempo récord (Bauman, 2008, p. 30). Las soluciones, pese a la ingente cantidad de información y conocimiento que están a nuestro alcance, puede que no se encuentren escritas, habrá que crearlas, de ahí que la capacitación educativa nos lleva a otra escena que no es meramente económica o economicista.

Bauman predice la realidad de una sociedad que mira hacia el individualismo en un momento en el que más que nunca se precisarían estructuras cohesionadas y capaces de adaptarse, de adelantar soluciones para prever situaciones de quiebra social. Se trata de la necesidad de que la educación aporte iniciativas individuales y sociales en sus objetivos, procesos, metodologías y contenidos que permitan caminar hacia la construcción de una nueva ciudadanía, situándola fuera de dicha trampa economicista.

El ApS como metodología que siembra la unión en los estudiantes de la motivación individual con el servicio a la sociedad, se presenta como una de las opciones que ese futuro incierto pero inminente puede aportar personas capaces de construir respuestas.

Un segundo autor, imprescindible en la fundamentación sociológica de la innovación educativa y del ApS, es Ulrich Beck (Slupsk, 1944-2015). Para el autor, estamos viviendo en la sociedad del riesgo. Una sociedad donde a través de la dinámica de cambio, la producción de riesgos políticos, ecológicos e individuales se escapa cada vez en mayor proporción a las instituciones de control y protección de que nos habíamos dotado (Beck, 1996).

La sociedad que describe nos va a retar en cuanto a la velocidad que exige en las respuestas que precisa. No es suficiente la repetición de contenidos y conocimientos en un aula cuando se quedan obsoletos, a veces, antes de su publicación. Sociedad que aconseja trabajar en la prevención de riesgos, en su anticipación, en la reflexión sobre las posibilidades futuras y en la capacitación de personas que puedan resolver situaciones inexistentes en el momento presente.

Parece que, por un lado, la sociedad se caracteriza por la globalización y, por otro, por la individualización: rasgos de la segunda modernidad. Se trata de una combinación que reduce la intervención de instituciones y estados sobre el devenir de las sociedades y pone mayor peso en las decisiones y capacidades individuales e insta a las personas a ser dueños de su propio destino (Beck, 2003).

La educación debe asumir entonces la misión de cultivar y potenciar en las personas nuevas competencias que se pueden identificar como tolerancia a la incertidumbre y administración del riesgo (Garay, 2003). Competencias que permitan, por un lado, aplicarse profunda, consciente y críticamente en el medio social en que interviene y se desarrolla y, por otro, mantenerse en un estado de alerta y búsqueda permanente detectar posibilidades y respuestas.

El ApS permite a los estudiantes una relación con el entorno directa, abandonar ese concepto de escuela rodeada de muros y, por tanto, ser capaces de analizar, detectar y experimentar los cambios sociales desde etapas educativas tempranas.

En tercer lugar, se destaca a Giddens (Londres, 1938), que también ayuda a entender los retos educativos de la sociedad actual por su interpretación de la modernidad y sus nuevas exigencias. Aporta que la modernidad se caracteriza por los procesos de vaciamiento de la tradición. El papel fundamental de la tradición es la repetición de actos que, de cierta forma, funcionan como cemento de la sociedad. Sus particularidades descansan en:

- el control del tiempo, tanto pasado como futuro, que presupone la permanencia y le dan un carácter orgánico y natural;
- el referente permanente a la memoria colectiva que implica el ritual, la verdad no cuestionada y guardianes que la defienden;
- la creación de identidades definidas por el nexo existente entre verdad y ritual que distingue entre los de *adentro* y los *otros*;
- la existencia de una autoridad definida por la edad o el saber único, absoluto.

Con el vaciamiento de la tradición en la modernidad todas estas particularidades cambian.

Este vaciamiento de las sociedades tradicionales conduce a una serie de incertidumbres que ponen en riesgo la seguridad del individuo, el cual busca un *reanclaje* que le permita acceder a ciertas certezas. En definitiva, muchos de los espacios que tradicionalmente controlaba la sociedad, hoy pasan a ser espacios para la respuesta individual.

Si las personas van a tener que asumir decisiones y responsabilidades de manera individual, cada vez con menor intervención del Estado y otros colectivos, se puede anticipar la necesidad de mejorar las capacidades personales para la autonomía e independencia de las personas en la gestión de sus vidas. Y puede anticiparse también que no todos tienen las mismas oportunidades de adquisición de herramientas de promoción y desarrollo personal.

Para el autor, la modernidad es una «máquina desbocada de enorme poder que, colectivamente como seres humanos, podemos conducir hasta cierto punto, pero que también amenaza con escapar al control y destrozarnos» (Giddens, 1984, p. 54). Las reflexiones citadas nos ayudan a entender el porqué de la exclusión desde un enfoque analítico sociológico y de repercusión educativa: el progreso social no consiste en el progreso de unos pocos, lo cual incrementaría la brecha social, sino en el crecimiento cohesionado de sociedades construidas con la participación individual de sus componentes.

Giddens anticipa la necesidad de potenciar mecanismos de igualdad de oportunidades en un aprendizaje profundo, de calidad en la capacitación de personas. En este artículo también se defiende el ApS como una metodología capaz de fomentar una adquisición de aprendizaje significativo para los estudiantes, en igualdad.

Por eso, el segundo contenido a abordar para justificar la adecuación de la metodología ApS en las aulas es precisamente la Educación Inclusiva, marco referencial y que da sentido al ApS.

2.2 Educación Inclusiva y ApS

Es conveniente analizar y contextualizar en el momento actual el término y significado de exclusión social ya que afecta tanto a la calidad de vida de los individuos como a la equidad y la cohesión de la sociedad como un todo. Ser conscientes de esta realidad supone el primer paso de la implantación

de medidas educativas que, como único instrumento y más valioso del cambio social, contribuye al objetivo al que va dirigido, sin duda, la metodología ApS.

El término exclusión surge con la intención de recoger las múltiples expresiones empleadas en la descripción de los procesos de pobreza, marginación o desigualdad, que afectan cada vez a un número mayor y diverso de personas y grupos en el contexto mundial actual.

La exclusión supone un espacio social (Laparra, 2007), no una situación aislada en la vida de algunas personas (que casi siempre imaginamos lejanas de nuestro círculo de vida). En este espacio, las personas se mueven más cerca o lejos de la línea imaginaria que separa la inclusión de la propia exclusión, y de la que hay que ser conscientes que todos participamos en la prevención de que cada vez más personas, por diferentes motivos, crucen dicha línea. El autor incluye en la definición a la sociedad en conjunto, tanto a aquellos que viven procesos excluyentes, como a quienes tienen capacidad de prevenirlos y actuar sobre ellos.

Levitas et al. (2007, p. 76) describen la exclusión social como un:

Proceso complejo y multidimensional que implica la privación o limitación de recursos, derechos, bienes o servicios y la incapacidad de participar en las relaciones y actividades económicas, sociales, culturales o políticas, normales accesibles a la mayoría de la gente en una sociedad.

Se puede explicar el significado de exclusión social como un proceso social de separación de un individuo o grupo respecto a las posibilidades laborales, económicas, políticas y culturales a las que otros sí tienen acceso y disfrutan (Giner, 2013).

La pobreza es el factor clave, pero no el único, para describir este proceso por el cual las personas pueden tener menos oportunidades de realización e integración en su entorno. La exclusión social abarca tanto las situaciones de carencia económica o insatisfacción de necesidades como la privación de los derechos de ciudadanía.

Por tanto, las acciones que la sociedad genera para hacer frente a la exclusión no se dirigen únicamente a recuperar a individuos de los extremos de la sociedad, sino que se dedican a restar influencia a los factores que la

generan. Es el momento de dejar de ver la exclusión asociada a grupos y contextos concretos, específicos y tradicionales.

La realidad en España nunca ha sido tan clara al respecto. La exclusión, como espacio, permite interpretarla mejor. Las dificultades de integración que padecen las personas en la actualidad tienen en gran parte un origen económico, pero de diferentes características que hace unos años.

En unos casos han sido situaciones de carencia previsibles, en otros muchos, ha afectado a colectivos con un perfil laboral, formativo y cultural no vinculados a un perfil de riesgo. Y el incremento de la desigualdad social también ha venido motivado por otros muchos factores que actúan junto con el anterior o de manera paralela: factores familiares, formativos, personales, políticos... que nos sitúan a todos, como se ha afirmado, en un posible espacio de vulnerabilidad y exclusión (Reglero, 2014).

En resumen, existe consenso en aceptar su utilización en contextos de desarrollo económico y social, en los que la desigualdad se manifiesta de múltiples formas, afectando al cumplimiento de los derechos de los individuos y no solo a la satisfacción de sus necesidades básicas.

Una vez planteado y desarrollado el término de exclusión, es momento de definir, por relación, el de inclusión. El concepto describe la capacidad de individuos y grupos para mejorar su desarrollo personal y su participación social. Tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades (Giné i Giné, 2001).

Las políticas y programas de inclusión social tienen el objetivo de reforzar dichas capacidades, incrementar la autonomía de las personas, mejorar sus lazos familiares, su nivel educativo y la activación de roles personales y comunitarios que le permitan convivir de forma constructiva en su entorno.

Los ejes principales que garantizan una adecuada inclusión social son:

- Familia y capital social: la familia es un pilar básico de desarrollo personal y también de sostenibilidad de la estructura social. El elemento de integración que proporciona es el arraigo.

- Participación en el mercado: de los factores de inclusión, destaca la inserción laboral, medio de mantenimiento personal y familiar; facilita la autonomía de las personas.
- Reconocimiento y participación pública: la persona se realiza en su relación social y comunitaria. La inclusión exige este tercer elemento: el ejercicio de la ciudadanía.

En las iniciativas para prevenir la exclusión o, en lenguaje más positivo, reforzar las capacidades y vivencias de inclusión social de las personas, parece imprescindible potenciar estos tres ejes:

- Los apoyos a la familia como elemento clave de cohesión social.
- La educación inclusiva como medio de iniciar la autonomía de las personas, así como su integración social.
- La participación ciudadana, que refuerza la inclusión de las personas en su entorno y la construcción conjunta de la sociedad futura, canalizada reciente y eficazmente a través de la educación para la ciudadanía.

En el artículo se desarrollan en mayor medida las aportaciones que desde el mundo educativo pueden ponerse en marcha para construir un mundo más equitativo e inclusivo.

El movimiento de la inclusión educativa, que surge en la década de los noventa del pasado siglo, hace referencia a una búsqueda interminable de la mejor forma de responder a la diversidad y la desigualdad (Ainscow, 2009).

La educación inclusiva debe ser entendida como un proyecto de participación social y ciudadana que requiere procesos de cambio y mejora que proporcionen acogida y bienestar a todos los alumnos y alumnas, y pretende que el trabajo realizado durante la escolarización de niños y jóvenes se proyecte hacia la inclusión en el mundo social y laboral. Si no se entrelazan estos tres eslabones (educativo, social y laboral), no se alcanzará la plena inclusión de todas las personas en un mundo en paz, como define la Agenda 2030 (Arnaiz, 2019).

La educación inclusiva es un modelo educativo que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos con

especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalidad y la exclusión social. Esto implica que las escuelas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de los estudiantes sin distinguir de raza, fe o condición social y cultural. El término hace referencia a una transformación progresiva de los sistemas educativos, orientada a que los mismos provean una educación de calidad a todas las personas por igual y adaptada a la diversidad.

Cuando se habla de educación inclusiva no se refiere por tanto únicamente al alumnado con discapacidad o dificultades de aprendizaje, sino que quiere abordar todos los alumnos para que tengan las mismas oportunidades y puedan desarrollar todo su potencial (Echeita, 2017).

Por ello, la perspectiva innovadora y transformadora que persigue la inclusión tiene en cuenta aquellas condiciones que impiden a las personas desarrollarse en un sistema educativo diseñado para grupos homogéneos y en una secuencia rígida de objetivos de aprendizaje, procurando la atención educativa que tiene en cuenta las necesidades y diferencias particulares, y potencia una sociedad diversa en su conjunto.

Aunque se asume, por tanto, que la educación es una responsabilidad compartida, también se reconoce que el papel de la escuela es fundamental para el desarrollo y fortalecimiento de competencias básicas que evitan la marginación.

Martínez (2014) destaca algunos principios básicos de la educación inclusiva:

- *La educación inclusiva es un fenómeno estructural, multidimensional y dinámico.*

No puede lograrse con cambios puntuales o parciales, sino que requiere transformaciones sistémicas y profundas de la educación, que afecten las distintas dimensiones implicadas. Además, no se entiende como un concepto estático ya que las diferencias entre las personas, su respeto y la aparición de rasgos, circunstancias concretas, es signo de un mundo cambiante, por lo que se precisa una revisión y reflexión constante de su significado. Está en juego, afirma la autora, garantizar a todo el alumnado el derecho de acceso, permanencia y participación en la educación.

- *La educación inclusiva hace referencia a la cultura, las políticas y las prácticas.*

Es más que la aplicación de técnicas, métodos o estrategias didácticas, supone el seguimiento e interiorización de ciertos valores y significados, lenguajes y discursos pedagógicos.

- *La educación inclusiva exige miradas y criterios relativos a la igualdad, la justicia y la equidad.*

Todo el alumnado es su destinatario, pero, de manera especial, lo son aquellas personas o colectivos que históricamente y en la actualidad, están expuestos a mayores riesgos de ser excluidos y quedar privados de la educación a la que tienen derecho (Unesco, 2010).

- *Apostar por la educación inclusiva implica trabajar reconociendo la diversidad humana.*

Es decir, un rasgo singular de la educación inclusiva es respetar la singularidad de cada persona. La verdadera inclusión educativa requiere y depende de una perspectiva de mayor alcance como es la inclusión social (Echeita, 2006; Ainscow, 2009). Los derechos humanos, concretamente en materia de formación, no solo se realizan o conculcan dentro de los sistemas escolares y los centros, sino también más allá de ellos.

El Aprendizaje Servicio puede ser una magnífica oportunidad para llevar adelante propuestas educativas inclusivas donde todo el alumnado participa en torno al objetivo común.

En tercer lugar, en esta fundamentación desde la perspectiva sociológica, se sintetiza cómo el ApS es una metodología que favorece la educación para la ciudadanía activa y la cohesión social.

2.3 Educación para la ciudadanía activa y la cohesión social

Folgueiras (2008) expone que el ejercicio de la ciudadanía exige un conjunto de conocimientos, pero, sobre todo, de habilidades, valores y actitudes que conforman una manera de ser y actuar propia de quienes llevan a cabo una actuación ciudadana que responde a los retos que tiene planteados hoy nuestra sociedad.

Señala como componentes básicos de este tipo de formación:

- El sentimiento de pertenencia a una comunidad.
- La competencia ciudadana orientada a la comprensión de la democracia y de los derechos humanos y el desarrollo del juicio crítico a partir de los valores de la ciudadanía.
- La participación ciudadana.

La ciudadanía como proceso implica el ejercicio activo del ciudadano. Desde esta perspectiva se entiende como una construcción social: el ser ciudadano o ciudadana no se vincula exclusivamente con la adquisición legal de un estatus, sino con el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a una comunidad que lleva a la ciudadanía a participar en los asuntos públicos y a adquirir las competencias ciudadanas necesarias para tener presencia activa en el espacio público.

Por tanto, su ejercicio contribuye a considerar la educación como mecanismo de cohesión social; idea que ya fue desarrollada por algunos pensadores clásicos, precursores y creadores de la Sociología, como Comte y Durkheim. Para Comte, porque proporcionaba homogeneidad suficiente en ideas, estilos y dinámicas de vida, en una sociedad que él vivió y, para Durkheim, cumplía dos funciones precisas: la formación de la conciencia colectiva y la formación específica de los ciudadanos (Guerrero Serón, 1996).

La escuela se ha hecho eco, y es un momento de reflexión generalizada en la docencia y en la configuración de asignaturas. Y, por supuesto, en las metodologías. El enfoque competencial aconseja que se incluyan dichas habilidades y valores en la forma de enseñar y aprender que persigue la vivencia de dichas capacidades por parte de los estudiantes. Para implementar un enfoque de ciudadanía activa en la escuela hay que destacar, la relevancia del componente experiencial: se aprende a ser ciudadano ejerciendo de ciudadano.

Por último, la fundamentación sociológica de la metodología ApS aconseja tener en cuenta las recomendaciones que los organismos internacionales exponen en cuanto a los retos educativos que debemos hacer frente para el logro de los compromisos internacionales de progreso, participación ciudadana y desarrollo sostenible de los países.

«El acceso a la educación inclusiva y equitativa puede abastecer a la población local de las herramientas necesarias para desarrollar soluciones innovadoras a los problemas más grandes del mundo» (UNESCO, 2016, p. 6).

El 25 de septiembre de 2015, los líderes mundiales adoptaron un conjunto de objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible. En la misma, la educación ocupa uno de los lugares más relevantes: «La educación puede y debe contribuir a una nueva visión de desarrollo mundial sostenible» (UNESCO, 2015, p. 7).

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, es la responsable de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (UNESCO, 2017, p. 6).

El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos, y sintetiza en una tabla la reflexión sobre algunas competencias clave que permitan a niños, niñas y jóvenes a participar de manera constructiva y responsable en el mundo de hoy. Recuerdan, y resulta siempre útil, que las competencias describen los atributos específicos que los individuos necesitan para la acción y la autonomía en distintos contextos y situaciones complejas.

En cuanto a la metodología, la UNESCO afirma que los enfoques pedagógicos adecuados se centran en los alumnos, se orientan hacia la acción y son transformadores. Representan el carácter general o los principios guía del diseño de procesos de aprendizaje en la Educación para el Desarrollo Sostenible; se necesitan métodos específicos coordinados con estos principios para facilitar el proceso de aprendizaje. Aquellos que fomentan las competencias mediante el aprendizaje activo. El ApS se encuentra entre ellos, ya que incluye elementos cognitivos, afectivos, volitivos y motivacionales.

Tabla 1. Competencias clave para la sostenibilidad.

Fuente: UNESCO, 2017, p 10.

COMPETENCIA	HABILIDAD PARA...
DE PENSAMIENTO SISTÉMICO	Reconocer y comprender las relaciones; para analizar los sistemas complejos; para pensar cómo están integrados los sistemas dentro de los distintos dominios y escalas; y para lidiar con la incertidumbre.
DE ANTICIPACIÓN	Comprender y evaluar múltiples escenarios futuros –el posible, el probable y el deseable– para crear visiones propias de futuro; para aplicar el principio de precaución; para evaluar las consecuencias de las acciones; y para lidiar con los riesgos y los cambios.
NORMATIVA	Comprender y reflexionar sobre las normas y valores que subyacen en nuestras acciones; y para negociar los valores, principios, objetivos y metas de sostenibilidad en un contexto de conflictos de intereses y concesiones mutuas, conocimiento incierto y contradicciones.
ESTRATÉGICA	Desarrollar e implementar de forma colectiva acciones innovadoras que fomenten la sostenibilidad a nivel local y más allá.
DE COLABORACIÓN	Aprender de otros; para comprender y respetar las necesidades, perspectivas y acciones de otros (empatía); para comprender, identificarse y ser sensibles con otros (liderazgo empático); para abordar conflictos en grupo; y para facilitar la resolución de problemas colaborativa y participativa.
DE PENSAMIENTO CRÍTICO	Cuestionar normas, prácticas y opiniones; para reflexionar sobre los valores, percepciones y acciones propias; y para adoptar una postura en el discurso de la sostenibilidad.
DE AUTOCONCIENCIA	Reflexionar sobre el rol que cada uno tiene en la comunidad local y en la sociedad (mundial); de evaluar de forma constante e impulsar las acciones que uno mismo realiza; y de lidiar con los sentimientos y deseos personales.
COMPETENCIA INTEGRADA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	La habilidad general para aplicar distintos marcos de resolución de problemas a problemas de sostenibilidad complejos e idear opciones de solución equitativa que fomenten el desarrollo sostenible, integrando las competencias antes mencionadas.

3. CONCLUSIONES

La educación en todos sus niveles contribuye a la responsabilidad social, a potenciar la iniciativa del individuo, a mejorar su integración social y se produce a lo largo de toda la vida. El aprendizaje, como consideraba Dewey, tiene un uso y finalidad social.

Los desafíos constantes, cambiantes y complejos del momento actual requieren individuos que sean capaces de analizarlos, comprenderlos y enfrentarse a ellos proactivamente y de modo creativo. Y no existe una fórmula más eficaz que su potenciación desde todos los niveles educativos de la educación formal.

Desde el punto de vista sociológico se han destacado diferentes argumentos para la utilización del ApS, como reconocimiento de una metodología educativa de impacto social.

En primer lugar, la constancia que nuestra sociedad actual se basa en el individualismo y se ha convertido en algo temporal e inestable que carece de aspectos sólidos. Todo lo que tenemos es cambiante y con fecha de caducidad en comparación con las estructuras fijas del pasado. Es interesante la reflexión, por tanto, de qué tipo de educación requerimos para prepararnos hacia un futuro caracterizado por la incertidumbre y el riesgo. En este punto, se constata ya la ineficacia del enfoque tradicional de aprendizaje basado en la reproducción de conocimientos. En segundo lugar, vivimos en una sociedad caracterizada por los riesgos cambiantes de exclusión social. Tener un trabajo, una vivienda, dada la exigencia del mercado laboral, y las circunstancias que pueden sobrevenir como hemos comprobado con la COVID-19, no es un factor que vacune contra la inestabilidad sociofamiliar y económica. Es el momento de dejar de ver la exclusión asociada a grupos y contextos concretos, específicos y tradicionales. Por ello, las acciones sociales y educativas frente a la exclusión no pueden dirigirse únicamente a recuperar a individuos de los extremos de la sociedad, sino que realmente solo serán definitivas y sólidas si se dedican a restar influencia a los factores que la generan.

Por ello, se apuesta por la educación inclusiva, marco bajo el que nace y desarrolla el ApS. El término hace referencia a una transformación progresiva de los sistemas educativos, orientada a que los mismos provean una educación de calidad a todas las personas por igual y adaptada a la diversidad.

Por último, desde esta perspectiva la ciudadanía, se entiende como una construcción social: el ser ciudadano o ciudadana no se vincula exclusivamente con la adquisición legal de un estatus, sino con el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a una comunidad que lleva a la ciudadanía a participar en los asuntos públicos y a adquirir las competencias ciudadanas necesarias para tener presencia activa en el espacio público.

La UNESCO recuerda, y resulta siempre útil, que el enfoque educativo debe potenciar trabajar la adquisición de competencias, es decir, aquellos atributos específicos que los individuos necesitan para la acción y la autonomía en distintos contextos y situaciones complejas.

El ApS, en cuanto metodología competencial, tiene un enfoque de amplio impacto: provoca cambios en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes y potencia cambios en los y las docentes, en las instituciones educativas que lo impulsan, y en el entorno comunitario receptor del servicio.

El Aprendizaje Servicio es la respuesta necesaria a un sistema educativo que se mantenía ajeno a las necesidades sociales, pero que nunca más que hoy está asumiendo los retos que le corresponden.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2009). Developing inclusive education system: What are the levers for change?. En P. Hicky y G. Thomas (Eds.), *Inclusion and Diversity in Education*, 2 (pp. 1-13). Sage Publishing.
- Aramburuzabala, P., y García-Peinado, R. (2012). Efectos del aprendizaje-servicio en la formación de maestros. En S. Fernández y E. Rueda (Coords.), *Libro de Actas del XII Congreso Internacional de Formación del profesorado* (pp. 1133-1141). AUFOP.
- Arnaiz Sánchez, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. En *Participación Educativa* (pp. 41-50). Consejo Escolar del Estado, Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio?. *Crítica*, (972), 49-54.
- Battle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC.
- Battle, R. (2008). ¿Qué es el Aprendizaje-Servicio y por qué nos interesa?. *Revista Escuela*, 3-5.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Paidós.

- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa.
- Beck, U. (1996). Teoría de la sociedad del riesgo. En A. Giddens, Z. Bauman, N. Luhman y U. Beck, *Las consecuencias perversas de la modernidad* (pp.201-222). Anthropos.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo; hacia una nueva modernidad*. Paidós
- Beck, U. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós.
- Deeley, S. (2016) *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, (46), 17-24.
- Folgueiras Bertomeu, P., Massot Lafón, I., y Sabariego Puig, M. (2008). La ciudadanía activa e intercultural en alumnado de la ESO. *REIFOP*, 11(27).
- García-Pérez, Á., Mendía, R. (2015). Acompañamiento Educativo: El rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (19).
- Gardner, H. (2015). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad*. Amorrortu.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial.
- Giné i Giné, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. Actas del III Congreso La Atención Educativa a la Diversidad en el Sistema Educativo.
- Giner, S., y Lamo de Espinosa, E. (2013). *Diccionario de Sociología*. Alianza Editorial.
- Guerrero Serón, A., Y Feito Alonso, R. (1996). La reforma educativa y la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*, (309), 263-285.
- Laparra Navarro, M., Obradors i Pineda, A., Pérez Eransus, B., Pérez Yruela, M., Renes Ayala, V., Sarasa Urdiola, S. Subirats, J., y Trujillo Carmona, M. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas. *Revista Española del Tercer Sector*, (5).
- Levitas, R., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd, E., y Patsios, D. (2007). *The multi-dimensional analysis of social exclusion*. Bristol Institute for Public Affairs, University of Bristol.
- Martínez Domínguez, B. (2014). Aprendizaje Servicio y Educación Inclusiva. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (30), 183-206.
- Martínez, V., Melero, N., Ibáñez, E., y Sánchez, C. (2018). *El aprendizaje-servicio en la universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de*

la justicia social y el desarrollo sostenible. Comunicación Social: ediciones y publicaciones.

- Mella Garay, E. (2003) The education in a society of knowledge and risk. *Revista enfoques educacionales*, (5). 107-114.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprendizaje y Servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro y Fundació Jaume Bofill.
- Puig, J. M. (coord.). (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Graó.
- Reglero, M. (2014). Utilización de los términos pobreza y exclusión: Una cuestión dinámica. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (30).
- Robinson, K., y Aronica, L. (2015) *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Ediciones Grijalbo.
- Rubio, L., y Escofet, A. (coord.). (2017). *Aprendizaje servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad*. Octaedro, ICE-UB.
- Rubio i Serrano, L., Prats Gil, E., Gómez, L. (2013). *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. Institut de Ciències de l'Educació (ICE). <http://hdl.handle.net/2445/46344>
- Ruiz-Corbella, M., y García-Gutiérrez, J. (eds.). (2018). *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación*. Narcea.
- Sotelino, A., Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2016). Aprender y Servir en la Universidad: Una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría de la Educación*, (28), 225-228.
- Tapia, N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Ciudad Nueva.
- UNESCO. (2010). *Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de la EPT mundial*.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*
- UNESCO. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo sostenible 4*.
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Reglero Rada, M. (2021). El Aprendizaje Servicio, una estrategia educativa frente a la individualidad y la exclusión social. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (44), 91-111.

Aprendizaje-Servicio y brecha digital: la solución a un problema transversal en el sistema educativo

Service Learning and Digital Breach: The Solution to a Crosscurricular Problem in the Educational System

ALBERT MARQUÈS DONOSO

LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA. PROFESOR DEL CES DON BOSCO

Resumen

El sistema educativo ha integrado las TIC y las metodologías participativas como elementos fundamentales en el proceso de aprendizaje, sin embargo, la introducción de las TIC puede haber generado una serie de consecuencias no deseadas. El estudio plantea una conceptualización de los términos Brecha Digital y Aprendizaje-Servicio, y concreta los obstáculos generados por los diferentes tipos de Brecha Digital en diferentes entornos sociales. El propósito de este artículo es exponer la realidad de la Brecha Digital en la actualidad y abordar la generación de proyectos basados en la metodología de Aprendizaje y Servicio para mitigar las problemáticas derivadas de la Brecha Digital en diferentes entornos educativos de educación primaria, educación secundaria y grados universitarios.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, ApS, brecha digital, TIC, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Universitaria.

Abstract

The educational system has integrated the ICTs and active methodologies as key elements in the learning process. However, introducing the ICTs might have resulted in a series of undesired consequences. This study claims a conceptualisation of the terms Digital Breach and Service-learning and shows the specific obstacles generated by the different Digital Breach types in a variety of social contexts. The purpose of this paper is to present a current view of the Digital Breach and tackle the spring of Service-learning projects to minimise the range of issues caused by the Digital Breach in several educational contexts at primary, secondary and tertiary levels.

Key words: Service-learning, SL, digital breach, ICT, Primary Education, Secondary Education, Tertiary Education.

1. INTRODUCCIÓN

A principios del siglo XXI se constató una creciente consecuencia de la incorporación de las TIC a la cotidianidad de los individuos, la aparición de la *brecha digital*. Esta brecha suponía un nuevo elemento generador de desigualdad social y diferenciación entre diferentes estatus sociales.

La ramificación de la brecha digital y sus consecuencias ha generado nuevas formas de exclusión y de desigualdad social en función de la adaptación a las TIC. Además, ha acentuado otros indicadores de desigualdad ya existentes. La introducción de la metodología de Aprendizaje y Servicio (en adelante ApS) puede mejorar los aspectos de diferenciación social que está generando la brecha digital en el entorno de la educación española e, incluso, puede resultar significativa para mitigar el distanciamiento de la brecha entre nativos e inmigrantes digitales.

El propósito del presente trabajo es exponer la realidad creciente de las desigualdades generadas por la brecha digital y sus ramificaciones para poder realizar propuestas metodológicas basadas en ApS. La finalidad es trabajar el entorno social del alumnado de Primaria, Secundaria y de grados universitarios de tal modo que puedan transformar los conocimientos teóricos en proyectos que incidan en la realidad social.

Los objetivos diseñados para el presente estudio son:

- Formular una construcción teórica del concepto de brecha digital.
- Determinar las tipologías de brecha digital presentes en la sociedad actual.
- Analizar los obstáculos que configuran la brecha digital.
- Realizar propuestas prácticas que puedan adaptarse a la metodología de ApS para su ejecución en los diferentes niveles educativos.

2. FUNDAMENTACIÓN

En este punto se abordarán dos aspectos teóricos esenciales que se deben fundamentar para poder explicar las propuestas metodológicas que se plantean en el presente artículo.

El primer concepto que se tratará es la brecha digital, de la que se confeccionará una fundamentación teórica y se explicarán los principios que configuran el concepto. Se trabajarán diferentes autores y perspectivas, debido a que es un concepto tan amplio que requiere una especial atención a las diferentes posibilidades que se expondrán.

El segundo concepto que se detallará será el de ApS y se abordará su conceptualización y su situación en el espacio práctico de la formación formal, no formal e informal. Este concepto será menos explorado ya que no requiere de tanto detalle y sus axiomas son más limitados.

2.1 Brecha digital

Para afrontar el concepto de brecha digital se buscará una serie de aportaciones que puedan constituir una formulación aproximada para el lector lego en brecha digital. La brecha digital es un concepto que se ha integrado en el imaginario colectivo en los últimos años, quizá incluso en las últimas décadas. La integración de las TIC en la cotidianidad de las personas ha demostrado la aparición de diferenciaciones entre las personas que realizan un uso habitual y aquellas personas que no desarrollan un uso diario e integran las TIC para mejorar y facilitar su existencia.

Para iniciar la construcción del concepto de brecha digital, se consultará la definición de Eduardo Villanueva (2006, p. 2), profesor de la Universidad de los Hemisferios de Ecuador, y que nos expone el siguiente fragmento como definición:

La brecha digital aparece como una de las cuestiones más críticas para el desarrollo de la así llamada sociedad de la información. Se propone a la brecha digital como una carencia crítica ante las necesidades de desarrollo económico y social, y por lo tanto como una de las principales razones para que los países en vías de desarrollo inviertan en tecnologías de información y comunicación y en la Internet; esto, debido a que se trata de una de las principales rutas para promover oportunidades digitales, y para participar/ promover/ desarrollar la ya mencionada sociedad de la información.

Esta definición expone la realidad que ejerce la brecha digital en la sociedad del conocimiento, y demuestra que el desarrollo promovido por las TIC ha generado nuevas formas de desigualdad basadas en el uso de

las herramientas TIC en determinados aspectos cotidianos y sociales de los individuos.

Villanueva (2006, p. 2) expone en su texto solo la punta del iceberg de la realidad que se oculta tras el concepto de brecha digital, ya que hablar de carencia en el desarrollo en tecnologías, es una definición que solo permitiría vislumbrar una de las dimensiones de dicha brecha, pero que nos supone un buen punto de partida para identificar la evolución que ha sufrido el concepto para poder entender la realidad que supone hoy en día la brecha digital.

Continuando con las bases teóricas que construyen el concepto de brecha digital, se ha optado por consultar a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, un organismo de cooperación internacional del que forman parte 38 estados, cuyo objetivo es coordinar las políticas económicas y sociales de sus miembros. La OCDE (2001, p. 5) presentaba el siguiente fragmento:

As used here, the term «digital divide» refers to the gap between individuals, households, businesses and geographic areas at different socio-economic levels with regard both to their opportunities to access information and communication technologies (ICTs) and to their use of the Internet for a wide variety of activities. The digital divide reflects various differences among and within countries.

En este texto se pone de manifiesto que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos genera un nuevo espacio de debate sobre la Brecha Digital y la separación que se produce entre los hogares, empresas y áreas geográficas y su situación socioeconómica. Este fragmento expone que la brecha digital no solo afecta al individuo, sino que también lo hace a la sociedad.

Esta diferenciación es una característica básica de la brecha digital. La comparación entre nacionalidades puede demostrar la diferencia entre países en vías de desarrollo y países desarrollados, sin embargo, el mayor aspecto a tener en cuenta sigue siendo las diferencias internas entre ciudadanos y sus desigualdades. El acceso TIC no es un elemento plenamente identificativo de las necesidades, ya que en 2021 el acceso tecnológico se ha transformado y cualquier individuo puede tener acceso a un dispositivo móvil. Pero el problema que ello conlleva sigue existiendo, ya no solo se

evidencian los recursos, sino más bien en el uso que se da a las TIC. Se podría hablar entonces de competencias digitales.

La brecha digital no es un elemento que se pueda medir en función de las fronteras, sino más bien a través de las desigualdades que la producen y las que ella misma genera.

Tras la conceptualización del término, y tras consultar lo que nos propone la OCDE, es necesario recurrir a un enfoque que trabaje el aspecto de desigualdad social que provoca la brecha digital. El Dr. Arturo Serrano Santoyo –que obtuvo el grado de Doctor en Ciencias en Ingeniería Eléctrica en 1980 en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados– y el Doctor Evelio Martínez Martínez –que es profesor de la Universidad de Baja California en México, en la ciudad de Ensenada– nos explican en su obra Serrano y Martínez (2003, p. 16) la exposición que sufren las personas a través de la brecha digital:

La brecha digital se define como la separación que existe entre las personas que utilizan las tecnologías de la información y comunicación como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que, aunque las tengan, no saben cómo utilizarlas.

La brecha digital puede ser definida en términos de la desigualdad de posibilidades que existen para acceder a la información, al conocimiento y la educación mediante TIC. La brecha digital no se relaciona solamente con aspectos exclusivamente de carácter tecnológico, es un reflejo de una combinación de factores socioeconómicos y en particular de limitaciones y falta de infraestructura de telecomunicaciones e informática.

En este fragmento se expone la problemática del desigual acceso a las TIC. La brecha digital genera desigualdades sociales como se ha tratado en el fragmento extraído de OCDE (2001, p. 5), y nos aporta una nueva variable, el no acceder a las TIC por desconocimiento acentuado por motivos sociales.

Es importante señalar que los factores socioeconómicos son uno de los elementos más importantes en la aparición de la brecha digital, al igual que la falta de infraestructuras. Los operadores españoles esperan tener fibra óptica en todo el país para 2024. Esto pondría fin al problema de infraes-

estructura en el país. Pero no se puede obviar que el hecho de tener infraestructuras no garantiza el acceso a ellas.

El problema de las infraestructuras puede desaparecer en países como España, pero seguirá siendo una dificultad en los países de América Latina, Asia y África. Sin embargo, en todo el mundo, el problema de la diferenciación económica persistirá y todos los países tendrán un acceso desigual por razones económicas.

Hasta este punto se ha tratado la brecha digital como un generador de desigualdades sociales, pero, además, como elemento que desenmascara la falta de infraestructuras y de pobreza digital entre países. Para ampliar la información de Serrano y Martínez (2003) se debe recurrir a Kemly Camacho, investigadora de la Fundación Acceso, a cargo del área de investigación sobre el impacto social de las tecnologías de información y comunicación. De Camacho (2006, p. 3) se puede extraer el siguiente fragmento:

Como puede deducirse, el concepto de brecha digital se ha modificado a través del tiempo. En un principio se refería básicamente a los problemas de conectividad. Posteriormente, se empieza a introducir la preocupación por el desarrollo de las capacidades y habilidades requeridas para utilizar las TIC (capacitación y educación) y últimamente también se hace referencia al uso de los recursos integrados en la tecnología. Así, el concepto de brecha digital incorpora los siguientes enfoques básicamente:

- a) El enfoque hacia la infraestructura.
- b) El enfoque hacia la capacitación.
- c) El enfoque hacia el uso de los recursos.

De este fragmento extraemos una aportación «la preocupación por el desarrollo de las capacidades y habilidades requeridas para utilizar las TIC», la capacitación que requieren los individuos para utilizar las TIC se debe orientar desde espacios de aprendizaje formal e informal. Además, Camacho incorpora las tres grandes vertientes de la brecha digital, por un lado, el acceso debido a las infraestructuras, que posiblemente sea el que económicamente sea más complejo de afrontar para un país, pero a la vez uno de los más fáciles de hacer desaparecer, solo requiere de inversión y normalmente suele ir ligada a la inversión privada. Seguidamente hace

referencia a la capacidad del uso de las TIC por parte de determinados fragmentos de la población; esta problemática tiene una vertiente educativa, como es la capacitación digital, y a raíz de la proliferación de dicho problema se empieza a hablar de alfabetización digital, como una nueva vertiente a tener en cuenta. Finalmente, se nos expone la limitación o posibilidad que tienen algunas personas para acceder a la TIC, ya sea por motivos económicos o bien por el pensamiento de no necesitar dichas herramientas. El compendio que realiza Camacho en su artículo es muy interesante para posicionar los puntales iniciales de lo que son las externalidades que generan las TIC a través de la brecha digital.

Finalmente, para comprobar alguno de los efectos de la brecha digital se consultará a Josep María Duart Montoliu, Doctor en Pedagogía por la Universidad Ramon Llull de Barcelona y Master in Business Administration por ESADE Business School. Profesor investigador en tecnología educativa, organización educativa y calidad de la educación en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya, UOC. En Duart (2010, p. 2) encontramos el siguiente fragmento:

Pero nos interesa poner de manifiesto la evidente desigualdad de oportunidades que existe entre aquellas personas –y también instituciones– que han comprendido el potencial transformador de la Red y los que no. Y esta brecha tiene hoy otras consecuencias que ya estamos empezando a observar en diferentes ámbitos de nuestra sociedad...

En el mundo educativo, en la Universidad, la brecha digital no es únicamente generacional entre profesores o estudiantes... Existe una brecha digital entre aquellos profesores que diseñan sus asignaturas pensando en el aprovechamiento de la Red y generando un continuo formativo que va más allá del aula virtual y aquellos que consideran que Internet es el espacio donde se ubican los documentos de la asignatura o de sustitución de las horas de tutoría de alumnos en el despacho.

En Duart (2010) se empieza a hablar de que la brecha digital se ha reducido tal y como se había concebido hasta ahora, pero que esto ha generado nuevas formas de desigualdad. Estas desigualdades son más profundas en la sociedad y no dejan de ser la representación de las desigualdades sociales y económicas presentes en cualquier sociedad, además de una serie de

desigualdades de mayor calado generacional como la no utilización de las TIC por voluntad propia.

Duart también nos habla de un elemento muy interesante como es el distanciamiento entre docentes, es decir, aquellos que implantan las TIC en sus metodologías y aquellos que no lo realizan. Era de esperar que en 2010 se evidenciaría el resultado generacional entre docentes y alumnos, pero la brecha generacional entre docentes se reprodujo muy tempranamente. Las TIC han transformado la docencia universitaria que, con la entrada en juego de las universidades de modalidad completa *online*, han visto ampliadas las posibilidades de los docentes y el alumnado. Además, tras la crisis del confinamiento masivo mundial de 2020, casi todas las universidades han tenido que empear metodologías *online* para continuar con su docencia, evidenciando en algunos casos las carencias de docentes y, en muchas otras, demostrando la adaptabilidad de la clase docente y también la de su alumnado.

Para concluir este apartado, podemos construir una definición de brecha digital, de la que se extrae que es un efecto negativo producido por la introducción de las TIC en la cotidianidad de los individuos con la intención de mejorar su existencia, facilitar su interacción con el medio, habilitar nuevos espacios de comunicación y permitir la lectura sensorial para aquellas personas que no tienen acceso

Este efecto tiene como consecuencia el distanciamiento entre países y entre individuos que han introducido las TIC para mejorar su existencia y aquellas personas que por diferentes motivos no las han introducido. Este distanciamiento genera algunas desigualdades sociales propias de la sociedad de la información.

Las desigualdades sociales que genera la brecha digital provienen de las infraestructuras para su uso, de la capacitación para su uso y del uso de los recursos que ofrecen las TIC.

2.1.1 Construcción generacional de la brecha digital

La gran mayoría de teóricos sobre la brecha digital apuntan a que inicialmente se fundamentaba en una crisis generacional entre diferentes usuarios, sin embargo, esto ha mutado hoy en día como señala Duart (2010).

Para comprender mejor el concepto es preciso señalar los inicios de dicha teorización y para ello se debe consultar a Marc Prensky (2001, p. 2), y en su obra se explica la definición de los ya citados anteriormente nativos e inmigrantes digitales.

- Se entiende por *inmigrante digital* aquel que ha nacido en la era digital, pero tiene dificultades para adaptarse a las competencias que requiere la digitalización de la información, de tal modo que choca con la inmediatez e instantaneidad característicos de su uso.
- En cambio, *nativo digital* es un término que hace referencia a aquellos estudiantes que, habiendo nacido después de 1970, han desarrollado su vida en un mundo donde la tecnología ha imperado en la cotidianidad del individuo. Por este motivo tienen una habilidad innata en el uso del lenguaje y se desenvuelven correctamente en el entorno digital. Las herramientas tecnológicas ocupan un lugar central en sus vidas y dependen de ellas para todo tipo de cuestiones cotidianas como estudiar, relacionarse, comprar, informarse o divertirse.

Prensky expone una realidad en la que todos acabaremos siendo inmigrantes digitales tarde o temprano ya que, incluso los nativos, no podrán aprender al ritmo que la tecnología parece imponer por su avance. La idea de que por primera vez en la historia los jóvenes tienen un conocimiento más innato en las tecnologías que sus mayores, significa una ruptura del proceso de aprendizaje básico padres-hijos, y genera nuevas dinámicas familiares e, incluso, nuevas situaciones complejas de explicar social y educativamente (Garrido-Lora et al., 2016, pp. 54-55).

Junto con la realidad que expone Prensky, se puede consultar dos autores continuistas como Julio Cabero Almenara y Julio Ruiz Palmero, profesor titular en la Universidad de Málaga, especializado en Tecnología Educativa. Sus líneas de investigación son la Innovación tecnológica y las TIC aplicadas a la Educación; nos aportan en Cabero y Ruiz-Palmero (2018, pp. 9-10) el siguiente fragmento:

La primera generación de la brecha digital es aquella que se refiere a la posibilidad o imposibilidad que determinadas personas y colectivos tienen para poder acceder a las tecnologías, como consecuencia de la situación económica del país, etc. Se trata de una brecha digital

producida como consecuencia de imposibilitarles el acceso a la tecnología a las personas, bien por motivos económicos o ideológicos.

La segunda generación de brecha digital viene especificada por aquellos sujetos que teniendo acceso a las tecnologías no llegan a utilizarlas por diferentes motivos, que van desde su motivación interna hacia las mismas, su grado de adopción y de satisfacción que establecen en la interacción con ellas, la formación que poseen para acercarse a las mismas, o su dominio idiomático que le limita la entrada hacia diferentes lugares.

La brecha digital de tercera generación es aquella que se establece no por el acceso a las TIC, sino por la diversidad de usos que, con las mismas, somos capaces de hacer; es decir, es la que vendría determinada por la calidad y tipo de uso que somos capaces de hacer en la interacción que establecemos con las mismas.

Al leer a Cabero y Ruiz-Palmero se ha abordado la premisa de las generaciones digitales. La primera generación de la brecha digital nace de aquellas personas que quedaron al margen del auge tecnológico de finales del siglo XX, siendo el factor económico la principal razón.

En segundo lugar, la generación de brecha digital que, pese a tener acceso tecnológico, no encuentra una motivación para su uso. Estas personas quedarán al margen y requerirán de iniciativa personal para mejorar su acceso a las TIC. Por último, una tercera generación que es incapaz de extraer el máximo potencial de las herramientas TIC.

Tras estos dos ejemplos del factor edad como elemento identificativo de la Brecha Digital, hay que añadir que hay muchos otros factores que no se podrán tratar, pero que señala Cañón, Grande, y Cantón, (2016, página 120), como el género, etnia, localización geográfica, educación, que contribuyen a generar las desigualdades causadas por la brecha digital. La profesión también es un indicador que puede marcar la afectación por la brecha digital, Martín Romero (2020, p. 7).

2.1.2 Actualidad de la brecha digital

El último enfoque se pretende abordar de la Brecha Digital es la realidad acontecida tras el confinamiento del año 2020 y las consecuencias o evidencias que se han destapado tras el confinamiento.

En esta sintonía se ha consultado a Enrique Javier Díez Gutiérrez, que colabora con la Universidad de León y, Katherine Gajardo Espinoza, que colabora con la de Universidad de Santiago de Chile. En Díez-Gutiérrez y Gajardo-Espinoza (2020, p. 27) se expone el siguiente texto:

Hemos visto con esta crisis el valor de la educación online como una herramienta complementaria a la educación presencial. Pero está claro que un modelo de educación online fuera de la escuela no puede sustituir a uno presencial, especialmente en las etapas de infantil, primaria y secundaria obligatoria. El contacto, la relación directa, la comunicación, la interacción, la convivencia y la emoción son claves y esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de este periodo de la vida. Es difícil compartir con un ordenador el impacto de este periodo de confinamiento y poder abordar pedagógica y emocionalmente la situación vivida, antes de continuar avanzando las materias escolares, como demandan la mayoría de las personas que han participado en la investigación.

En el citado texto se analiza una de las situaciones más extendidas durante el confinamiento de 2020 en el entorno del sistema educativo español. La educación online ha respondido inmediatamente a las necesidades provocadas por una situación extrema, pero no ha podido sustituir a la presencia en los primeros niveles educativos, donde el contacto y la comunicación directa para el correcto desarrollo en la etapa de educación infantil, primaria y secundaria. Además, a interacción con los progenitores no ha sido satisfactoria, evidenciando la brecha generacional que existe en el uso de las TIC, como han tratado Garrido-Lora et al. (2016).

Otro aspecto que se estudia en la actualidad es la ramificación de los tipos de Brecha Digital, para ello se consultará a Ana María Martín Romero, investigadora de la Universidad de Vigo en España, y pertenece al área de conocimiento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, y en su obra Martín Romero (2020, p. 7) es pertinente señalar el siguiente fragmento:

La brecha digital, lejos de desaparecer de inmediato, sigue creciendo y origina desigualdades en las que una parte de la humanidad, afortunada y conectada, dispone de más información de la que nunca tuvo generación alguna, al tiempo que otro gran sector de la población sufre la marginación informática. Las desigualdades sociales y económicas continúan en aumento, incluso, aún, cuando la brecha de la conectividad digital se está cerrando.

La interpretación de Martín Romero (2020) expone que la brecha digital está lejos de desaparecer, ya que con el paso de los años se ha ramificado en nuevas formas de desigualdad. Las desigualdades sociales y económicas crecen mientras que la creación de infraestructuras no limita la brecha.

Finalmente, se tratará un artículo de Susana de Andrés del Campo que es Profesora titular de Ética de la Comunicación en la Facultad de CC. Sociales Jurídicas y de la Comunicación de la Universidad de Valladolid y Doctora en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid que, junto a Rocío Collado Alonso y a José Ignacio García-Lomas Taboada, presentan el escrito De Andrés et al. (2020, p. 19), del que se ha extraído la siguiente información relevante para este trabajo:

Por otra parte, el concepto de brecha digital puede considerarse un eufemismo de lo que en muchos casos tendría que denominarse pobreza digital o directamente violación de derechos humanos. De la misma manera que no se habla de derecho universal a la vivienda, sino a la vivienda *digna* o acceso al agua, sino al agua *potable* pensamos que el derecho al acceso digital habría de ser definido como derecho al acceso digital de calidad y con una alfabetización digital garantizada y no solamente tecnológica, sino también ética y con perspectiva de género. Y no sólo eso, sino que lo deseable sería que los procesos de digitalización se orientaran hacia el beneficio social y el menor impacto ambiental, siguiendo el eslogan ecologista: «si contaminamos, no es progreso».

En la actualidad, hay corrientes de pensamiento que entienden la brecha digital como un atentado a los derechos universales del individuo. López-Andrada (2020, p. 9) considera esencial el derecho al acceso a la información, de tal modo que seguirían en la línea continuista del fragmento anterior.

En conclusión, en la actualidad, la brecha digital se ha ramificado y ha generado un empobrecimiento digital de determinados individuos, lo que ha generado una mayor profundidad del problema. Esto ha quedado evidenciado durante la pandemia de 2020, en la que se ha demostrado las miserias de un sistema educativo poco preparado para la total digitalización, destapando las carencias de profesorado, alumnado y familias.

2.2 Aprendizaje y Servicio

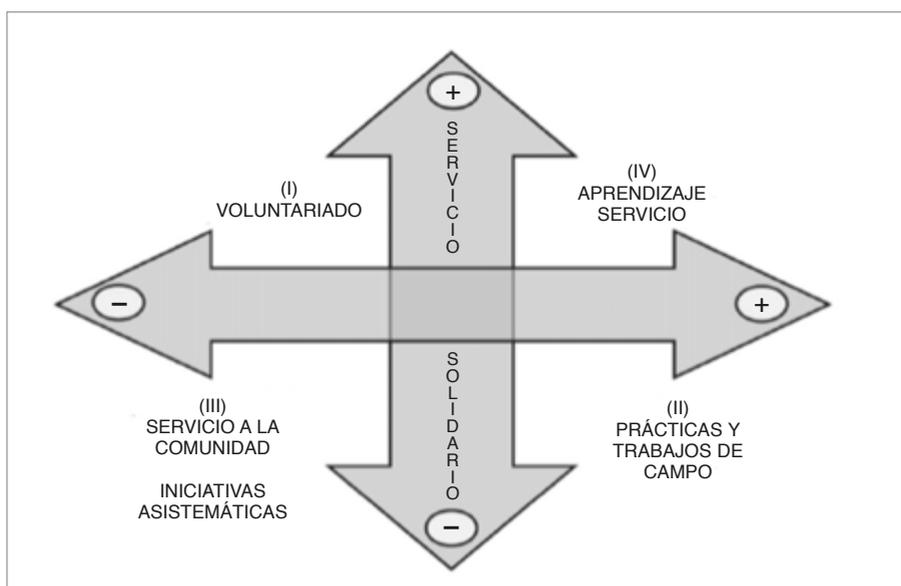
La fundamentación teórica requiere introducir otro término para completar la investigación antes de poder realizar las propuestas, en este caso, el ApS. Para la construcción del concepto de ApS se recurrirá a Sandra Toledo y Reyes, (2010, p. 382) que nos aportan la siguiente definición:

Proyecto de Aprendizaje-Servicio se define como la metodología pedagógica que promueve actividades estudiantiles solidarias, no sólo para atender demandas de la sociedad, sino para mejorar la calidad del aprendizaje académico y formar ciudadanos participativos y solidarios.

El ApS se constituye como una metodología que permite emplear los conocimientos teóricos que se aprenden en diferentes ámbitos, y convertirlos en experiencias que contribuyen a mejorar el entorno social mediante iniciativas y proyectos que se enfocan para mitigar necesidades que se han detectado en entornos cercanos a los estudiantes. Para analizar la situación del ApS en el espacio formativo práctico se ha recurrido a un esquema de Folgueiras-Bertomeu et al. (2013, p. 164) y a la posterior explicación de Tapia (2006, pp. 3-4).

Figura 1. Service-Learning Quadrants (Service-Learning 2000 Center, 1996).

Fuente: Folgueiras Bertomeu et al. (2013, p. 164).



La *figura 1* muestra la situación de diferentes prácticas que tienen un impacto en un entorno y en el proceso de aprendizaje del individuo. En el eje vertical se expone la mayor o menor calidad del servicio prestado; dicha calidad guarda relación con la efectividad de las medidas llevadas a cabo, la satisfacción de necesidades a cubrir y en función de la transformación del entorno sobre el que se comete la acción. Por otro lado, en el eje horizontal, puede observarse la integración del aprendizaje dentro de la actividad (Tapia, 2006, pp. 3-4).

Con la *figura 1* podemos entender como el voluntariado tiene un alto grado de impacto en la comunidad, pero un espacio muy reducido en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, el servicio a la comunidad, por su carácter obligatorio, no tiene un impacto alto en la sociedad ni tampoco en el proceso de aprendizaje del individuo. Las prácticas y campos de trabajo tienen una fuerte carga de aprendizaje para el individuo, pero una nula relación con el impacto comunitario. Finalmente, el ApS, sí que tiene una carga importante en el proceso de aprendizaje del individuo y una fuerte presencia en la satisfacción de las necesidades del ámbito comunitario.

Tras situar el ApS en el mapa conceptual, podemos comprobar que es la opción más beneficiosa para el individuo y para la comunidad, lo cual dota a la metodología de la idoneidad para cubrir las necesidades que genera la brecha digital en el entorno educativo a la par que ofrece los métodos para que los estudiantes puedan nutrirse de la experiencia para mejorar el proceso de aprendizaje y contribuir con sus conocimientos teóricos a mejorar el entorno social.

3. TIPOS DE BRECHA DIGITAL

La brecha digital afecta de manera transversal a la vida de los individuos ya que, en la actualidad, el uso tecnológico es un modo de inclusión o exclusión social, de modo que es un indicador que permite generar datos sobre nuevas formas de riesgo de exclusión social debido a la inmersión de las TIC en nuestra cotidianidad. En el apartado anterior se ha confeccionado una explicación general del concepto y de los aspectos sociales en los que influye la brecha digital, sin embargo, es importante exponer los tipos de brecha digital que pueden darse en determinados espacios sociales. Por

este motivo, a continuación, se expondrán y explicarán aquellos tipos de brecha digital que pueden afectar a un país como España y que pueden ser tratados desde proyectos de ApS.

- **Brecha digital generacional:** es aquella que se produce por las desigualdades que genera el factor edad en el uso de las TIC. Podemos diferenciar entre nativos digitales e inmigrantes digitales en función del momento de su nacimiento, como explica Marc Prensky (2001).
- **Brecha digital de género en Gil-Juarez, Vítóres, Feliu y Vall-lloven (2011):** la brecha digital de género queda explicada en el siguiente fragmento, «está relacionada con el dominio masculino de las áreas estratégicas de la educación, la investigación y el empleo relacionado con las ciencias, las ingenierías y las TIC». No es extraño, pues, que la investigación sobre la brecha digital de género haya identificado el problema de las «mujeres y las TIC» como un problema de «las mujeres en las TIC».
- **Brecha digital laboral en Acosta y Amador (2020):** en Acosta y Amador (2020) se nos habla de cultura empresarial y como esta afecta a la brecha digital acentuando la brecha de género. Sin embargo, debemos profundizar un poco más en el concepto de cultura empresarial reticente al uso de las TIC en determinados sectores que acrecienta las diferencias sociales que pueden producirse en el mercado laboral. Además, debemos analizar el prisma contrario, en el que las personas que no han tomado la decisión de introducir las TIC en su formación profesional están quedando al margen del mercado laboral.
- **Brecha institucional en Peña y Peña (2007):** queda todavía la incertidumbre de si se podrá superar la brecha que separa las TIC y sus características culturales de la institución educativa. Aunque esta *brecha institucional*, quizás la más extensa de todas, es la que, con suerte, nos puede hacer repensar críticamente durante el proceso de su superación los espacios educativos actuales.
- **Brecha digital cognitiva en Tello (2007):** la brecha cognitiva (*knowledge divide*) apunta a una sociedad donde los conocimientos

empiezan a ser parte del dominio de sólo un segmento de la población, mientras que las mayorías se encuentran excluidas del mismo, lo cual hace referencia a la existencia de una pronunciada brecha cognitiva que puede generar un escenario de conflictos y de mayor inequidad.

- ***Brecha digital social en Martín Romero (2020)***: la brecha digital, lejos de desaparecer de inmediato, sigue creciendo y origina desigualdades en las que una parte de la humanidad, afortunada y conectada, dispone de más información de la que nunca tuvo generación alguna, al tiempo que otro gran sector de la población sufre la marginación informática. Las desigualdades sociales y económicas continúan en aumento, incluso, aún, cuando la brecha de la conectividad digital se está cerrando.
- ***Brecha digital producida por la pobreza digital en De Andrés, Collado y García-Lomas (2020)***: la brecha digital puede considerarse un eufemismo de lo que en muchos casos tendría que denominarse pobreza digital o directamente violación de derechos humanos. De la misma manera que no se habla de derecho universal a la vivienda, sino a la vivienda *digna*, o no se habla del acceso al agua, sino al agua *potable*, pensamos que el derecho al acceso digital habría de ser definido como derecho al acceso digital de calidad y con una alfabetización digital garantizada y no solamente tecnológica, sino también ética y con perspectiva de género. Y no solo eso, sino que lo deseable sería que los procesos de digitalización se orientaran hacia el beneficio social y el menor impacto ambiental, siguiendo el eslogan ecologista: «si contamina, no es progreso».
- ***Brecha digital internacional en Alva (2015)***: entre países, *la brecha digital interna* es aún más seria que *la brecha digital internacional*. Por este motivo, el hecho de poder comparar países nos puede trasladar a un agravio comparativo y evidenciar las desigualdades existentes no solo entre naciones, también entre diferentes territorios de un mismo país.
- ***Brecha digital por desuso***: este tipo de brecha ha sido evidenciada a través de la observación, y expone un tipo de brecha que se produce para usuarios de plataformas, aplicaciones o herramientas

que caen en desuso, por lo que quedan al margen del desarrollo TIC al utilizar dichas herramientas obsoletas.

- **Brecha digital por falta de infraestructuras:** en muchos países, las infraestructuras no están repartidas de manera equitativa entre todos los territorios de un país, e incluso entre continentes. Este desfase en las infraestructuras genera una nueva desigualdad que afecta al resto de brechas, personas que quedan al margen debido a que las posibilidades de acceso les son negadas por la falta de infraestructuras para el uso de las TIC.

Tras analizar los tipos de brecha digital existentes, y evidenciar que en menor o mayor medida en nuestro país pueden darse varios ejemplos de dichas posibilidades, hay que abordar el problema de un modo contundente, y desde la perspectiva constructiva del ApS, se pueden mitigar diferentes tipologías en un espacio constructivo de participación ciudadana en entornos socialmente afectados por la brecha digital.

4. LOS OBSTÁCULOS QUE GENERA LA BRECHA DIGITAL

La relación entre ApS y brecha digital puede no parecer muy directa, sin embargo, la disposición teórica de ApS puede dar respuesta a las necesidades sociales que genera la brecha digital. Tras analizar los tipos de brecha, se puede determinar que conociendo aquellas limitaciones sociales se pueden generar respuestas eficaces a los obstáculos, desde proyectos cooperativos de solidaridad y que sean diseñados por actores sociales que conozcan el entorno a transformar.

Daniel Pimientas es director de FUNREDES, Asociación Redes y Desarrollo para la promoción de Internet en el Caribe. Daniel Pimienta ha participado en la gestión de comunidades virtuales, la formación de usuarios, la creación de recursos de información, la negociación de acuerdos de mutuo beneficio con proveedores de Internet. En Pimienta (2007, pp. 13-16) hay una información muy relevante acerca a los obstáculos sociales que contribuyen a engrosar la brecha digital, y desde ApS se podrían mitigar dichos obstáculos y conseguir que las TIC puedan contribuir a la disminución de determinadas desigualdades sociales.

Esta brecha ocurre cuando las personas que toman decisiones en políticas de sociedad de la información parten de un enfoque erróneo

y siguen funcionando dentro de la lógica del precedente paradigma societal con decisiones donde la sociedad no es partícipe...

Obstáculo 1: Acceso/infraestructura.

La posibilidad para una persona de acceder físicamente a las TIC.

Obstáculo 2: Acceso/financiero.

La adecuación entre el precio de acceso a la infraestructura y las posibilidades económicas de las personas que hacen uso.

Obstáculo 3: Acceso/sostenibilidad.

Que la organización de los recursos de acceso sea perenne y pueda evolucionar en función de la demanda.

Obstáculo 4: Acceso/alfabetización básica funcional.

Que la persona que hace uso tenga la capacidad funcional de leer y escribir para hacer el debido uso.

Obstáculo 5: Acceso/localización lingüística.

Que la persona que hace uso pueda utilizar su lengua materna en la relación con el sistema.

Obstáculo 6: Uso.

La posibilidad de hacer uso eficiente y efectivo de las TIC.

Obstáculo 7: Apropiación tecnológica.

Que la persona sea lo suficiente hábil para que la tecnología sea transparente para su uso personal.

Obstáculo 8: Uso con sentido.

Hacer un uso que tenga un sentido social en el contexto personal, profesional y comunitario de la persona.

Obstáculo 9: Apropiación social.

Que la persona sea lo suficiente experta para que la tecnología sea transparente en su uso social.

Obstáculo 10: Empoderamiento.

Que la persona o la comunidad pueda transformar su realidad social a través de la apropiación social de las TIC.

Obstáculo 11: Innovación social.

Que la acción de transformación sea capaz de aportar soluciones originales creadas por la persona o la comunidad.

Tras leer a Daniel Pimientas se puede evidenciar la existencia de una brecha social que legitima algunas de las desigualdades más agravantes que se producen por los desajustes socioeconómicos y, a su vez, muchas de las decisiones políticas legitiman y agravan dichas circunstancias. En el texto se exponen cuáles son los impedimentos más habituales que se generan en el uso de las TIC.

Evidentemente, cada uno de los obstáculos citados estará más o menos presente dependiendo de la sociedad, pero es cierto que todos los países en mayor o menor grado tienen dichas problemáticas. No hay un obstáculo más importante que otro, ya que cada uno tiene unas peculiaridades y que se hacen presentes de manera constante y se retroalimentan los unos a los otros. A continuación, se analizarán cada uno de los obstáculos que Pimienta (2007) ha expuesto:

- **Obstáculo 1: Acceso/infraestructura.**

Desde 2007 el nivel de las infraestructuras ha variado mucho. La previsión de que en 2024 todas las poblaciones de España gocen de acceso a fibra óptica es muy ambiciosa, y más cuando muchas poblaciones carecen de otros recursos. Sin embargo, se podría decir que en España el plano de las infraestructuras está casi solucionado, pero, a la vez, tendríamos que analizar el precio ambiental que se ha pagado para satisfacer las necesidades cubiertas con dicha inversión en infraestructuras. No obstante, hay proyectos de entidades y de grupos políticos para generar redes *wifi* gratuitas para determinados entornos. Por ejemplo, el Proyecto Educamos Contigo de Madrid Futuro, Cáritas y UNICEF, del que hablaremos más adelante, propone una red *wifi* para personas con recursos limitados para la ciudad de Madrid.

- **Obstáculo 2: Acceso/financiero.**

El precio de los productos tecnológicos ha caído en los últimos años generando una gran cantidad de ofertas que permiten el acceso a las TIC para cualquier individuo y, además, se ha convertido en un bien de primera necesidad, por lo que muchas personas han optado por la adquisición tecnológica en detrimento de otros aspectos de su vida.

• **Obstáculo 3: Acceso/sostenibilidad.**

La sostenibilidad del uso de las TIC es un elemento que sigue centrando el debate. La obsolescencia programada, junto con los bajos precios, ha fomentado que el consumo de productos tecnológicos se dispare. La sostenibilidad de estos productos está en entredicho ya que el reciclaje de herramientas TIC es algo muy reciente, por lo que los componentes como el coltán se pueden reaprovechar pero que su adquisición para la fabricación de terminales móviles genera guerras en países centro africanos.

La huella ambiental que producimos cada uno de nosotros se ve acentuada si cambiamos de ordenador cada 2 años y si cambiamos de terminal móvil anualmente. A través del ApS se pueden iniciar campañas de reciclaje de dispositivos que aún tengan vida útil para aquellos colectivos que puedan necesitarlos.

• **Obstáculo 4: Acceso/alfabetización básica funcional.**

La alfabetización básica funcional es innecesaria en una gran parte de la población a los que podríamos llamar ya nativos digitales, pero para el sector de la población que no ha tenido dicho proceso de adaptación es más complicado.

Es cierto que en muchas poblaciones y en todas las ciudades se realizan cursos de adaptación y capacitación a las TIC, sobre todo para personas de la tercera edad, pero el problema es la falta de motivación en el aprendizaje de estos sectores de la población. Es un problema que tarde o temprano desaparecerá por el factor edad, pero que realmente está provocando el aislamiento social e individual de un gran sector de la población. Este obstáculo es uno de los más abordables desde el ApS, generando espacios de formación y alfabetización para adultos y no tan adultos.

• **Obstáculo 5: Acceso/localización lingüística.**

La gran mayoría de los dispositivos que llegan a nuestro país vienen con la opción de utilizar lengua castellana, es un obstáculo que se ha salvaguardado.

En referencia al software sí que es cierto que aún hay una brecha que debe salvarse, ya que hay muchos programas que no llegan en

castellano y que su uso queda limitado a la intuición o al conocimiento de la lengua inglesa. También se puede añadir que las competencias idiomáticas en inglés están cada vez más presentes en la población y esto salvaguardaría la realidad de este obstáculo. Sin embargo, este obstáculo tiene solución a través de proyectos de ApS, como expondremos un poco más adelante.

- **Obstáculo 6: Uso.**

Un obstáculo difícil de salvaguardar es y será el no uso de los dispositivos pese a su posesión. Los motivos para no utilizar una herramienta son tan cualitativos que dependen del individuo.

Por este motivo, este aspecto de la Brecha Digital es muy difícil de paliar, ya que no podemos obviar que existe la libertad de uso por parte del usuario.

- **Obstáculo 7: Apropiación tecnológica.**

La apropiación tecnológica todavía queda muy desligada de los parámetros deseables, ya que el hecho de tener una herramienta TIC y emplearla no implica que hagamos esa herramienta nuestra y podamos expresar su uso al máximo. Cuantas son las funcionalidades que nunca hemos empleado en nuestro terminal móvil, que en muchos casos está a menos de 2 metros en cualquier momento del día y nos acompañada durante uno, dos, tres o cuatro años.

Poder sacar provecho de una herramienta TIC al 100% es factor que está lejano de mimetizarse con la población en España y que requeriría de una gran voluntariedad por parte de los usuarios para cumplirse.

- **Obstáculo 8: Uso con sentido.**

El uso de las TIC requiere de una serie de responsabilidades que se van educando. Evidentemente, el control que se puede ejercer sobre el uso de herramientas tecnológicas está muy limitado, y en muchos casos es contraproducente.

El uso correcto está muy lejos de dejar de ser un problema de las TIC en España, pero la responsabilidad va apareciendo con la edad, y a través del aprendizaje basado en los errores. Existen una serie de controles parentales para menores de edad que vienen incorpo-

rados en el propio terminal o bien se puede solicitar a la compañía que suministra los datos.

Por otro lado, el uso correcto e incluso un uso que permita expresar al máximo las posibilidades de las TIC está muy lejos de conseguirse y debería educarse en aulas y en cursos formativos.

- **Obstáculo 9: Apropiación social.**

En España estamos lejos de comprender el impacto social y cultural del uso de las TIC, ya que en se ha visto en los últimos años, como la nula responsabilidad de muchas personas ha vulnerado la intimidad de muchas personas, e incluso ha vulnerado la presunción de inocencia de personas a través de la divulgación de imágenes o rostros a través de redes sociales.

En España queda mucho trabajo por hacer para que la vertiente de responsabilidad social de la brecha digital tenga desaparezca. Mientras no resulte gracioso vulnerar los derechos de las personas a través de nuestros dispositivos móviles no podremos sentar las bases para la mejora de este obstáculo.

- **Obstáculo 10: Empoderamiento.**

Este obstáculo va muy ligado al anterior, cuando seamos conscientes de las posibilidades de mejora social que nos ofrecen las TIC podríamos transformar muchas realidades individuales y colectivas en España, pero sin solventar el obstáculo anterior este nos queda un poco lejos y utópico.

- **Obstáculo 11: Innovación social.**

Este obstáculo es el colofón de los dos anteriores, las posibilidades de creación de espacios y de procesos que ayuden a distintos colectivos; la innovación a través de ser emprendedores de la mejora social a través de las TIC.

En España hay proyectos que entremezclan la mejora social con el uso de las TIC y en muchos casos están promovidos por entidades estatales, pero todavía queda mucho recorrido.

Sin embargo, la proliferación de crear Apps, está promoviendo la solidaridad social a través de las TIC, como sucede en muchos pro-

yectos educativos o en centros dónde el alumnado diseña aplicaciones móviles para facilitar la vida a diferentes colectivos.

Se puede concluir que, tras el análisis de la realidad de España, aún queda lejos la completa eliminación de los obstáculos generados por la brecha digital, pero también es cierto que los últimos años se han podido paliar muchos de los efectos, por lo que en un país del primer mundo como es España, se ha trabajado en muchos aspectos de manera correcta y hacia una dirección correcta.

Los proyectos de ApS pueden abordar esta realidad y ofrecer respuestas a dichos obstáculos y más tras la realidad generada tras el 2020 y la situación socioeducativa que ha derivado tras los meses de confinamiento.

5. PROPUESTAS PARA PROYECTOS DE APRENDIZAJE Y SERVICIO EN DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS

Los proyectos de ApS pueden ofrecer diferentes respuestas a las problemáticas derivadas de la brecha digital en diferentes entornos sociales y educativos. En este apartado se expondrán posibles proyectos que se pueden desarrollar a través de la metodología ApS en distintos niveles educativos para transformar el entorno social e incluso para mitigar los problemas derivados del uso de las TIC en el entorno educativo.

1. Talleres de competencia digital y enseñanzas iniciales.

Desde la metodología ApS se pueden generar talleres formativos en TIC en diferentes espacios como la hora del recreo, espacios de tiempo libre a la hora del comedor, o simplemente como actividad de formación complementaria. En dichos talleres se pueden enseñar herramientas TIC, aplicaciones educativas y lúdicas, además de enseñar que los dispositivos son herramientas de trabajo, para terminar con la visión lúdica de los dispositivos móviles.

2. Servicios para mayores confinados por prevención de COVID.

En este sentido se pueden generar dos tipos de proyecto, alfabetización digital para ancianos con el fin de limitar el aislamiento que

produce un confinamiento; y desde otro prisma se puede realizar acompañamiento socio afectivo para paliar situaciones de abandono.

3. Acompañamiento digital a niños/as en hospitales.

Hay un gran número de proyectos de ApS que se fundamentan en un acompañamiento presencial y emocional en alas de hospitales donde conviven un gran número de niños con determinadas enfermedades que requieren de hospitalización. Estas metodologías se han visto interrumpidas por la situación de pandemia mundial, pero se pueden reconvertir en acompañamientos a través de videollamadas e incluso se puede transformar en un seguimiento diario para mitigar la realidad de aislamiento social que produce dicha situación.

4. Formación en TIC para mejorar el uso durante posibles aislamientos.

Un elemento esencial que ha evidenciado el confinamiento del año 2020, es la necesidad de formación del alumnado y profesorado en metodologías TIC que permitan la realización de clases a distancia, y el seguimiento de procesos educativos a distancia. Proyectos de ApS basados en esta necesidad pueden ser muy bien acogidos en centro educativos formales y no formales.

5. Formación digital a padres y madres.

Otro apartado pendiente que ha demostrado la pandemia ha sido la dificultad que han tenido algunos familiares para poder seguir el ritmo de las sesiones virtuales de sus hijos, entorpeciendo el proceso educativo. Evidentemente, la formación al alumnado y profesorado es prioritaria, pero la realidad es que el acompañamiento digital en la formación en herramientas TIC debe trasladarse al sector de los progenitores. Programas de ApS bidireccionales entre alumnado y padres puede ser una solución a dicha problemática.

6. Diseño de programas de actividades para alumnado que está en casa.

El diseño de actividades y formaciones para alumnado que se ve aislado en casa ya sea por un confinamiento temporal o total del centro educativo, puede realizarse por parte de proyectos de ApS.

7. Propuestas de seguimiento socioeducativo.

Una problemática que se ha dado tras la pandemia ha sido la interrupción de programas de apoyo socioeducativo, sin embargo, dichos programas pueden transformarse a través de las herramientas TIC y digitalizarse e incluso personalizarse en función de las diferentes situaciones sociales y su complejidad.

8. Formación en la búsqueda de fuentes de conocimiento.

En los últimos años ha proliferado el conocimiento basado en lo que expone mayoritariamente como fidedigno, las *Fake News*, las teorías de la conspiración, negacionista y las fuentes de información de dudosa reputación han producido una situación dicotómica en la que, en el momento de mayor acceso a la información de la historia de la humanidad, nos encontremos con la mayor cantidad de información falsa aceptada como real.

La formación en la selección de fuentes de información fiables y contrastadas es uno de los grandes problemas educativos que pueden ser mitigados con programas de ApS, de este modo se tratará un problema fundamental de la Brecha Digital que es el desigual acceso a la información y con ello al conocimiento.

9. Colecta y donación de herramientas TIC.

Uno de los grandes problemas que se han tratado durante el presente artículo ha sido la dificultad de acceso de algunos colectivos a las herramientas TIC; sin embargo, en un contexto de obsolescencia programada y de cambio constante de dispositivos, no se suelen agotar la vida útil de los dispositivos. Recolectar y dar una segunda oportunidad a terminales puede acercar a determinadas personas a mitigar el aislamiento social que les puede producir el no tener acceso a la comunicación digital.

10. Uso responsable de redes sociales.

El uso responsable de las redes sociales y la adecuación de contenidos en función de la edad pueden ser proyectos de ApS que se introduzcan en diferentes espacios de los niveles educativos e incluso

pueden acabar formando parte del currículo educativo debido a la creciente exposición de los menores a las redes sociales.

11. Impacto de la huella digital.

Una propuesta interesante es generar un proyecto alrededor del conocimiento de lo que es la huella digital y de las consecuencias negativas que nos encontramos en la excesiva exposición en redes sociales.

12. Discurso del odio en las redes.

Actualmente una de las problemáticas más extendidas que tienen relación con el uso de las TIC y que puede producir situaciones en que la Brecha Digital social se extienda es la construcción de discursos del odio en las redes sociales. Enseñar a identificar este tipo de discursos y formar en la eliminación de dicha construcción promoverá entornos socialmente más integradores.

13. Formación en diseño curricular y búsqueda de empleo para personas en riesgo de exclusión social.

La creación de proyectos basados en la digitalización de la búsqueda de empleo y la colectivización de los esfuerzos en encontrar puestos de trabajo son propuestas que al combinarse con ApS pueden enfocarse a mitigar los efectos de la Brecha Digital en las personas que se encuentran en vulnerabilidad por un desempleo prolongado.

14. Cursos de programación para personas desempleadas.

La formación en programación supone una propuesta de futuro muy interesante, ya que es uno de las profesiones en auge en el actual mercado de la sociedad de la información, por este motivo la formación en lenguajes de programación a través de programas de ApS podría mitigar los efectos de la Brecha Digital en personas con una alfabetización digital limitada.

15. Formación lectura de emociones digitales.

La interpretación de emociones a través del contacto y la comunicación digital supone un reto, ya que la exposición que se quiere tener

en las redes se genera en función de una realidad circunstancial difícil de interpretar más allá de una pantalla. Por este motivo, y para facilitar las relaciones sociales que se producen a través de las TIC es necesario enseñar a relativizar las emociones expresadas a través de un dispositivo móvil. Esto puede ayudar a mitigar la Brecha Digital entre aquellas personas que utilizan de sobremanera la comunicación digital y las que no le dan uso.

16. Talleres de Gamificación.

La concepción de la gamificación como elemento formativo es uno de los recursos TIC más utilizado en las últimas décadas. Este elemento acerca el uso lúdico de determinadas aplicaciones para construir el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este elemento lúdico acerca a un gran número de individuos al uso TIC, y se puede reconvertir en diferentes proyectos de ApS.

5.1 Educación Primaria

El ApS es una metodología que tiene un fuerte impacto en la Educación Primaria, tanto en el aspecto de público objetivo, como lo puede ser como agente creador de proyectos, como nos señalan Páez y Puig (2013). El colectivo educativo de Educación Primaria puede ser objeto de numerosos proyectos de ApS que estén enfocados en mitigar los efectos de la Brecha Digital, ya que tras los acontecimientos socio sanitarios de 2020, se ha evidenciado las necesidades que no se han cubierto en la formación TIC del alumnado de primaria y su entorno.

También pueden ser actores de cambio social a través de proyectos de ApS, ya que como público objetivo pueden ser conscientes de las necesidades y cuál es el mejor modo para mitigar dichas necesidades. El impacto de un alumno de primaria sobre otro puede ser muy significativo en el proceso de aprendizaje, hecho que debe aprovecharse para la consecución de proyectos de ApS.

A continuación, se exponen dos listados, uno que propone aquellos proyectos del apartado anterior que pueden realizarse en entornos de Primaria y otro listado de proyectos realizables por alumnado de primaria.

• **Proyectos realizables en Primaria:**

- Talleres de competencia digital y enseñanzas iniciales.
- Acompañamiento digital a niños/as en hospitales.
- Formación en TIC para mejorar el uso durante posibles aislamientos.
- Formación digital a padres y madres.
- Diseño de programas de actividades para alumnado que está en casa.
- Propuestas de seguimiento socioeducativo.
- Formación en la búsqueda de fuentes de conocimiento.
- Colecta y donación de herramientas TIC.
- Uso responsable de redes sociales.
- Impacto de la huella digital.
- Discurso del odio en las redes.
- Formación lectura de emociones digitales.
- Talleres de gamificación.

• **Proyectos realizables desde Primaria:**

- Talleres de competencia digital y enseñanzas iniciales.
- Acompañamiento digital a niños/as en hospitales.
- Servicios para mayores confinados por prevención de COVID.
- Formación en TIC para mejorar el uso durante posibles aislamientos.
- Formación digital a padres y madres.
- Colecta y donación de herramientas TIC.
- Discurso del odio en las redes.
- Talleres de gamificación.

5.2 Educación Secundaria

El ApS se ha constituido como una herramienta de vinculación entre la formación teórica y la aplicación práctica en la educación secundaria, como sustentan Bertomeu et al. (2013, p. 2). Esta metodología tiene efectos muy directos en el alumnado de educación secundaria, e incluso influye en la orientación educativa y la reducción de las tasas de abandono educativo temprano.

El alumnado de secundaria tiene la madurez experimental para poder ser público objetivo de un gran número de proyectos de ApS basados en mitigar la brecha digital. Además, se encuentran en un grupo de edad que pueden verse afectados por las desigualdades sociales generadas por ésta.

El alumnado de secundaria está más preparado para conocer e interpretar el entorno social que lo envuelve, y esta premisa genera una predisposición para una mejor implicación en proyectos para mejorar en entorno a través de la metodología de ApS, generando un mayor impacto en el entorno social a través de sus proyectos.

A continuación, se exponen dos listados, uno que propone aquellos proyectos del *apartado 5* que pueden realizarse en entornos de secundaria y otro listado de proyectos realizables por alumnado de secundaria.

• **Proyectos realizables en Secundaria:**

- Talleres de competencia digital y enseñanzas iniciales.
- Acompañamiento digital a niños/as en hospitales.
- Formación en TIC para mejorar el uso durante posibles aislamientos.
- Formación digital a padres y madres.
- Diseño de programas de actividades para alumnado que está en casa.
- Propuestas de seguimiento socioeducativo.
- Formación en la búsqueda de fuentes de conocimiento.
- Colecta y donación de herramientas TIC.

- Uso responsable de redes sociales.
- Impacto de la huella digital.
- Discurso del odio en las redes.
- Formación lectura de emociones digitales.
- Talleres de gamificación.

• **Proyectos realizables desde Secundaria:**

- Talleres de competencia digital y enseñanzas iniciales.
- Acompañamiento digital a niños/as en hospitales.
- Servicios para mayores confinados por prevención de COVID.
- Formación en TIC para mejorar el uso durante posibles aislamientos.
- Formación digital a padres y madres.
- Diseño de programas de actividades para alumnado que está en casa.
- Propuestas de seguimiento socioeducativo.
- Colecta y donación de herramientas TIC.
- Uso responsable de redes sociales.
- Impacto de la huella digital.
- Discurso del odio en las redes.
- Formación lectura de emociones digitales.
- Talleres de gamificación.

5.3 Educación Universitaria

Los proyectos basados en ApS en el ámbito universitario están transformando la realidad de una docencia mayoritariamente teórica, y exportando un modelo de conversión de la teoría en proyectos prácticos realizables y que tienen un impacto en el entorno social, lo cual fomenta la participa-

ción, como nos explican Folgueiras et al. (2013). Además, la aparición de diferentes tipos de brecha ha originado la necesidad de mitigar sus efectos en el entorno universitario (Duart, 2010). Pero esta consecuencia positiva no es la única que se produce en el entorno universitario que emplea el ApS como metodología. Hay estudios que sustentan una mejoría del comportamiento social del alumnado que participa en proyectos de ApS, como el de Sandra et al. (2010). Podemos justificar que el alumnado de grados universitarios relacionados con la docencia ve mejorada su actividad a través de la participación en proyectos de ApS como exponen García y Cotrina (2015). Por este motivo podemos entender que los grados universitarios de las facultades de educación deben incentivar esta práctica en diferentes espacios formativos y relacionarlo con la formación teórica.

A continuación, se exponen dos listados: uno que propone aquellos proyectos del *apartado 5* que pueden realizarse en entornos de la educación universitaria y otro listado de proyectos realizables por alumnado de grados universitarios.

- **Proyectos realizables en Universidad:**

- Formación en TIC para mejorar el uso durante posibles aislamientos.
- Diseño de programas de actividades para alumnado que están en casa.
- Propuestas de seguimiento socioeducativo.
- Formación en la búsqueda de fuentes de conocimiento.
- Colecta y donación de herramientas TIC.
- Uso responsable de redes sociales.
- Impacto de la huella digital.
- Discurso del odio en las redes.
- Formación en diseño curricular y búsqueda de empleo para personas en riesgo de exclusión social.
- Formación lectura de emociones digitales.
- Talleres de gamificación.

• **Proyectos realizables desde Universidad:**

- Talleres de competencia digital y enseñanzas iniciales.
- Acompañamiento digital a niños/as en hospitales.
- Servicios para mayores confinados por prevención de COVID.
- Formación en TIC para mejorar el uso durante posibles aislamientos.
- Formación digital a padres y madres.
- Diseño de programas de actividades para niños/as que están en casa.
- Propuestas de seguimiento socioeducativo.
- Formación en la búsqueda de fuentes de conocimiento.
- Colecta y donación de herramientas TIC.
- Uso responsable de redes sociales.
- Impacto de la huella digital.
- Discurso del odio en las redes.
- Formación en diseño curricular y búsqueda de empleo para personas en riesgo de exclusión social.
- Cursos de programación para personas desempleadas.
- Formación lectura de emociones digitales.
- Talleres de gamificación.

6. CONCLUSIONES

Desde su inicio este trabajo ha planteado la construcción de propuestas basadas en ApS para mitigar las externalidades que produce la brecha digital en los entornos educativos de Educación Primaria, Secundaria y de grados Universitarios. Lejos de solventar dichas problemáticas, sí que

se han presentado propuestas que pueden generar un impacto positivo en el entorno social. A continuación, se expone lo acontecido durante este artículo.

- Se ha realizado una detallada fundamentación basada en diferentes autores del concepto de brecha digital y se han expuesto perspectivas que constituyen la afectación a nivel social.
- El concepto de ApS ha sido abordado y especificado su posición en el mapa de servicios y aprendizaje, especificando sus efectos en el aprendizaje y el impacto en la comunidad.
- Se ha construido una definición propia de brecha digital.
- En el artículo se han expuesto los diferentes tipos de brecha digital que afectan a la mayoría de sociedades del planeta.
- Se ha expuesto cómo afectan los obstáculos más habituales que evidencian la brecha digital.
- En el trabajo se ha podido exponer propuestas para mitigar a algunos de los problemas más significativos que se han planteado en la educación tras la pandemia.
- Se han realizado un total de 16 propuestas de proyectos de ApS aplicables a y que pueden ser aplicados por los niveles educativos de primaria, secundaria y grados universitarios.
- Se ha podido analizar las posibilidades de la metodología ApS en los niveles de educación Primaria, Secundaria y grados Universitarios.

Los objetivos planteados inicialmente en la investigación han llegado a su consecución, por lo que el propósito del presente trabajo se ha conseguido. Para concluir el artículo se procederá a:

- **Formular una construcción teórica del concepto de brecha digital:** el primer objetivo propuesto se ha alcanzado en el apartado teórico. Este objetivo es de fácil acceso, sin embargo, complejo de maximizar, ya que el espacio y la temporalidad que conforman la confección de este artículo, limitan el proceso de investigación y, desde luego, toda la información se puede ampliar y puede ser cambiante, por lo que consideramos que el objetivo se ha cum-

plido, pero siempre será debatible y discutible en última instancia por parte de la comunidad académica.

- **Determinar las tipologías de brecha digital presentes en la sociedad actual:** el segundo objetivo, marcaba una propuesta ambiciosa, y que se ha podido llevar a cabo, sin embargo, es una explicación basada en la visión del autor.
- **Analizar los obstáculos que configuran la brecha digital:** el análisis de los obstáculos que se presentan en España en relación con la brecha digital, se ha expuesto y analizado de un modo explicativo que permite la comprensión de dichos obstáculos, de tal modo que se ha acercado a una mejor comprensión de la realidad social.
- **Realizar propuestas prácticas que puedan adaptarse a la metodología de Aprendizaje y Servicio para su ejecución en los diferentes niveles educativos:** las propuestas realizadas han sido numerosas, pero, a la vez, poco explicativas, ya que solo se han nombrado la propuesta de actividades debe plantear objetivos, la propuesta metodológica, la exposición de los recursos humanos, espaciales y materiales, la evaluación de la propuesta, y otros factores a tener en cuenta. Sin embargo, no se ha podido concretar del todo cada una de las propuestas por motivos espaciales y temporales. Este objetivo se ha conseguido en el propio artículo, pero no se ha alcanzado el nivel óptimo de diseño.

Se podría concluir el artículo añadiendo que en el momento en que se puedan ejecutar los proyectos planteados, será el indicador que determine la consecución de objetivos real de la propia investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, S., y Amador, E. (2020). La Brecha Digital de Género como factor limitante del desarrollo femenino. *Boletín Científico INVESTIGIUM de La Escuela Superior de Tizayuca*, (5), 22–27. <https://doi.org/10.29057/est.v5i10.5281>
- Alva, A. R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 265–286. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmस्पs/article/view/45387>

- Bertomeu, P. F., González, E. L., y Latorre, G. P. (2002). El Aprendizaje y servicio en educación secundaria Service-Learning in Secondary Education. *Revista Iberoamericana de educación*, 64(2).
- Cabero, J., y Ruiz-Palmero, J. (2018). Las Tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 16-30.
- Camacho, K. (2006). *La brecha digital*. <http://vecam.org/article550.html>.
- Cañón, R., Grande, M., y Cantón, I. (2016). Brecha digital: Impacto en el desarrollo social y personal. Factores asociados. *Tendencias Pedagógicas*, (28), 115-132. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.009>
- De Andrés, S., Collado, R., y García-Lomas, J. I. (2020). Brechas digitales de género. Una revisión del concepto. *Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 1(20), 34-58.
- Diez-Gutierrez, E., y Gajardo-Espinoza, K. (2020). Educar y Evaluar en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2020.5604>
- Duart, J. (2010). Nuevas brechas digitales en la educación superior (editorial). *Revista de Universidad y sociedad del conocimiento*, 7(1), 1-2. <http://rusc.uoc.edu>
- Folgueiras Bertomeu, P., Luna González, E., y Puig Latorre, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, (362). doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-362-157
- García García, M., y Cotrina García, M. J. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41019>
- Garrido-Lora, M., Busquet Duran, J., y Munté-Ramos, R. A. (2016). De las TIC a las TRIC. Estudio sobre el uso de las TIC y la brecha digital entre adultos y adolescentes en España. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, (54), 44-57. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2020.5604>
- Gil-Juarez, A., Vitores, A., Feliu, J., y Vall-lloven, M. (2011). Brecha digital de género. Una revisión y una propuesta. *Teoría de la Educación*, 12(2), 25-53. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo - /in dex.php/ revistatesi/issue/view/581
- López-Andrada, C. (2020). Brecha digital y acceso al conocimiento: enfoque cartográfico desde la alfabetización crítica. *Intersaberes*, 15(35). <https://www.uninter.com /intersaberes/index.php/revista/article/view/1814>
- Martín Romero, A. M. (2020). La brecha digital generacional. *Temas laborales: Revista andaluza de trabajo y bienestar social*, (151), 77-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7464144>

- Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J. M., y Rubio-Serrano, L. (2021). El mapa de los valores del Aprendizaje-Servicio. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(1), 12-22.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2001). *Understanding the digital divide*. <http://www.oecd.org>
- Páez Sánchez, M., y Puig Rovira, J. M. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(2).
- Peña, P., y Peña, M. A. (2007). El saber y las TIC: ¿brecha digital o brecha institucional?. *Revista Iberoamericana de Educación*, (45), 89-106.
- Pimienta, D. (2007). Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática. En J. A. Gómez, A. Calderón y J. A. Magán (coord.), *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones: el papel de las bibliotecas* (pp. 11-22). Universidad Complutense de Madrid.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://bit.ly/32FES93>
- Sandrea Toledo, L., y Reyes, L. M. (2010). Proyectos de aprendizaje de servicio-comunitario y su influencia en las conductas prosociales de estudiantes universitarios. *Revista de Pedagogía*, 31(89), 379-404.
- Serrano, A., y Martínez, E. (2003) *La Brecha Digital: Mitos y Realidades*. Universidad Autónoma de Baja California. <http://www.labrechadigital.org/labrecha/>
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos*. Programa Nacional Educación Solidaria.
- Tello, E. (2007). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4(2), 1-8
- Villanueva, E. (2006). Brecha Digital: Descartando un Término Equívoco. *Razón y Palabra*, (51). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1995/19952072300>

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Marquès Donoso, A. (2021). Aprendizaje-Servicio y brecha digital: la solución a un problema transversal en el sistema educativo. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (44), 113-148.



MATERIALES

Colabora
grupo
edebé



edebé

la **educación** hoy
el **valor** de mañana

Proyecto de Aprendizaje de Servicio: Resolución de conflictos en el patio

Service Learning Project: Conflict Resolution in the Playground

SANDRA ESTEBAN VEGA

ESTUDIANTE DE MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UNIVERSIDAD CES DON BOSCO

ÁNGEL GARCÍA ASENJO

ESTUDIANTE DE MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UNIVERSIDAD CES DON BOSCO

CANDELA TERNERO CUESTA

ESTUDIANTE DE MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. UNIVERSIDAD CES DON BOSCO

Resumen

En el presente proyecto de Aprendizaje y Servicio se pretende trabajar la resolución de conflictos durante las horas del patio y del comedor en alumnos de 4^o y 5^o de Educación Primaria. En este proyecto trataremos los problemas más habituales que se dan en Educación Primaria. Algunos de estos son los problemas que pueden surgir en el aula en un momento dado y el bullying, no obstante, también damos a conocer en qué consiste el Aprendizaje y Servicio, también conocido como APS. El propósito de este proyecto se basa en desarrollar y fomentar las habilidades sociales de los alumnos a partir de las distintas dinámicas propuestas, con el fin de mejorar el propio autoconcepto y autoestima. Para conseguir desarrollar las habilidades sociales que permitan mediar en los diferentes conflictos que se generan, se elaborará un compendio de actividades que perseguirán cumplir los objetivos designados para este proyecto. El proyecto diseñado en este trabajo contemplará la aplicación en cualquier centro educativo, y su posterior evaluación.

Palabras clave: Aprendizaje y Servicio, Educación Primaria, alumnos, convivencia, resolución de conflictos, actividades, comunicación, participación.

Abstract

This Service-learning project aims to work on conflict resolution with 4th and 5th Primary schoolers during recess hours while in the playground and the school canteen. The aim of this paper is twofold: 1-Address some of the most common issues in Primary Education, like bullying, and 2-explain what Service-learning (SL) is all about. This project's purpose is to develop and promote students' social skills based on the different proposed dynamics in order to improve their self-concept and self-esteem. In order to develop the social abilities that allow mediation in the different conflicts, a set of activities will be developed, thus fulfilling this project's objectives. The project presented here aims to be applicable to any educational centre altogether with a subsequent assessment.

Key words: Service-learning, Primary Education, students, coexistence, conflict resolution, activities, communication, participation.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo de ApS se desarrolla una propuesta de innovación educativa de resolución de conflictos en el patio con alumnos de 4º y 5º de Educación Primaria. Se llevará a cabo en el colegio Salesiano de Carabanchel una vez aprobado el proyecto por la Universidad CES Don Bosco. Las fechas en las que se va a llevar a cabo es del 2 al 13 de marzo de 2020.

El ApS es un proyecto educativo en el que se compaginan distintos procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un proyecto bien organizado y estructurado, donde los alumnos empiezan a adquirir conocimientos y habilidades, y aprenden a trabajar y cubrir distintas necesidades reales, con la finalidad de mejorarlo. Esta metodología es innovadora y poderosa, y hace reflexionar a la persona desde una dimensión cognitiva y ética. Es una pedagogía que soluciona y mejora la calidad educativa y la inclusión social.

Este trabajo se organiza en diferentes apartados bien diferenciados. El apartado de contextualización muestra ciertas características del centro educativo y del alumnado. Por otra parte, en el apartado de la propuesta del centro se explicará el proyecto a llevar a cabo en el centro. En este caso, la propuesta a llevar a cabo será «Resolución de conflictos en el patio». También definiremos los objetivos que vemos necesarios para cubrir las necesidades a cubrir en el centro educativo.

En el apartado de temporalización y planificación se realizará un cronograma, donde se explica de forma detallada todo lo que se va a realizar en el centro educativo del 2 al 13 de marzo del 2020.

Con respecto al apartado de fortalezas, debilidades, y posibles alternativas al trabajo, se han de evaluar los beneficios que tiene la propuesta del proyecto a realizar, como aquellos puntos o elementos a mejorar, presentando una alternativa, siempre teniendo en cuenta que el docente tiene que adaptarse a las necesidades del alumno.

Este trabajo estaba destinado a realizarse justo antes de declararse la pandemia por la COVID-19. Debido al confinamiento no se pudo completar dicho proyecto. Se plantearán una serie de metodologías alternativas e innovadoras para poder llevar a cabo el proyecto de manera eficaz y poder llegar a los destinatarios a través de la educación digital.

za por la necesidad de acoger a un alumnado muy diverso y dispar, procedentes de distintas clases socioculturales; un importante sector de nuestra población estudiantil cuenta con un nivel educativo inferior a la media, lo que genera la aparición de minorías sociales culturales y económicas que tenemos que atender y acoger en nuestras aulas.

Tabla 1. Etapas educativas Colegio Salesiano Carabanchel.

Fuente: elaboración propia.

SECCIÓN	GESTIÓN	AULAS
Educación Infantil (3 a 6 años)	Concertado	3 líneas
Educación Primaria (6 a 12 años) con aula TGD «Trastorno Generalizado del Desarrollo»	Concertado	3 líneas
Educación Secundaria Obligatoria (12 a 16 años) con aula PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento)	Concertado	3 líneas
Bachillerato (16 a 18 años) Humanidades y Ciencias Sociales/ Ciencias y Tecnología	Concertado	2 modalidades
ACE´s (Aulas de Compensación Educativa 14 a 15 años). Electromecánica, Electricidad, Electroinformática	Concertado	3 modalidades
FPB (Formación Profesional Básica 15 a 18 años) Fabricación y Montaje/ Servicios Administrativos/ Informática y comunicaciones	Concertado	3 especialidades
CFGM (Ciclo Formativos de Grado Medio 16 a 18 años) Técnico en Mantenimiento/ Electromecánico Técnico en Mecanizado/ Técnico en Instalaciones Eléctricas y Automáticas	Concertado	3 especialidades
CFGS (Ciclo Formativo de Grado Superior 18 a 20 años) T.S. en Eficiencia Energética y Energía Solar Térmica/ T. S. Mecatrónica Industrial / T.S. en Enseñanza y Animación Socio deportiva/ T. S. en Educación Infantil	Concertado	4 especialidades

El proceso educativo de las escuelas Salesianas ayuda a los alumnos y alumnas a:

- Descubrir y potenciar sus capacidades físicas, afectivas e intelectuales, asumiendo las propias cualidades y limitaciones.

- Desarrollar su sentido ético y trascendente, desde la perspectiva del mensaje de Jesucristo sobre la humanidad, la vida, la historia y el mundo.
- Desarrollar su dimensión sociopolítica que da sentido y abre al servicio y al compromiso personal y social con la comunidad humana en que vive.
- Descubrir la vida como vocación, concretando su proyecto de vida como compromiso de servicio y autorrealización en la sociedad y en la Iglesia.

El colegio Salesianos Carabanchel desarrolla su labor educativa con el espíritu y el método salesiano caracterizado por:

- El criterio preventivo por el cual hacemos propuestas de experiencias positivas de vida, les ayudamos a superar situaciones difíciles y a vivir en plenitud sus aspiraciones.
- El ambiente educativo caracterizado por el protagonismo de los destinatarios, el espíritu de familia, el trabajo diario, la invitación a la creatividad, el clima de alegría y de fiesta.
- La relación educativa personal que favorece el encuentro personal con cada alumno y se traduce en capacidad de acogida, diálogo, confianza y simpatía hacia su mundo.
- La *presencia-asistencia* animadora de los educadores entre los jóvenes.
- La oferta de una experiencia de fe que se caracteriza por el encuentro con Dios en la vida diaria.
- La celebración de la fe, la devoción a María Auxiliadora, el sentido de Iglesia y las propuestas de compromiso cristiano.

Las escuelas de la Inspectoría Salesiana tienen como misión ofrecer una educación integral de calidad, basada en los valores del Evangelio y el sistema educativo de Don Bosco, buscando la formación de todas las dimensiones de la persona. En este proceso educativo, la Comunidad educativa Pastoral propone un modelo de crecimiento y desarrollo personal que

orienta al encuentro con Jesucristo. Esta oferta expresa la voluntad de comprometerse en una atención acogedora y personalizada de los alumnos con especial dedicación a los más desfavorecidos en unas escuelas abiertas y populares, comprometidas con la mejora continua y con el entorno social.

El centro educativo es cristiano y salesiano y tiene como visión llegar a ser una escuela de las personas, que promueve su desarrollo integral y busca la participación, la iniciativa y la responsabilidad de cada uno (alumnos y personal) en su ámbito de actuación, siguiendo el perfil competencial definido institucionalmente. Una escuela que cuida del clima educativo familiar, donde se realiza experiencia positiva de los valores de la persona. Una escuela que comparte un proyecto educativo pastoral común, que da cohesión y coherencia a la actuación de todos los miembros de la comunidad educativa-pastoral. Una escuela comprometida con el entorno y con la sociedad, como agente de transformación social. Una escuela creativa que aprende y progresa, a la vez que enseña con voluntad de innovación y mejora continua. Una escuela abierta que comparte conocimiento, trabaja en red incentivando el plurilingüismo y las relaciones internacionales. Una escuela que ofrece una sólida formación académica, inspirada en los valores del humanismo cristiano y que prepara profesionalmente a sus alumnos.

3. MARCO TEÓRICO

Hoy en día surgen diversos problemas en la etapa de Educación Primaria. De la Xunta de Galicia podemos recuperar este fragmento:

Desde una perspectiva interdisciplinar (educativa, sanitaria y social), se enumeran como problemas conductuales más frecuentes: el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDA-H), los comportamientos oposicionistas desafiantes, la conducta disocial, la violencia entre iguales, el trastorno de ansiedad y los problemas derivados del sistema familiar, escolar y social. (Xunta de Galicia, 2005)

Como podemos observar hay múltiples problemas, por lo que debemos saber darle solución a cada uno de esos problemas que puedan surgir.

Teniendo en cuenta el pensamiento de Carbonell y Peña, en el ámbito educativo, es importante facilitar un buen clima de convivencia escolar como estrategia de actuación, priorizando la prevención precoz como «primera pauta para el logro de ambientes saludables en los que las relaciones de respeto entre todos los componentes de la comunidad educativa serán el objetivo a alcanzar a través de una metodología de prevención, cuanto más temprana mejor» (Carbonell y Peña, 2001, p. 116).

En nuestra vida diaria existen muchos problemas que a veces son muy difíciles de resolver, y dificultan la convivencia con/entre los alumnos. Hemos de ser conscientes que en los últimos años se ha incrementado el número de casos de violencia escolar en centros educativos. Esto ha llegado a ocupar a todos los padres y docentes.

Diferentes estudios (Díaz-Aguado et al., 2004; Olweus, 1998; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli et al., 1996; Schwartz et al., 1997) señalan las siguientes características como las más frecuentes observadas en los alumnos que presentan problemas de conducta:

- Causas personales: situaciones sociales negativas con una acentuada tendencia a abusar de su fuerza ya que son impulsivos, con escasas habilidades sociales, con baja tolerancia a la frustración y con dificultad para cumplir normas.
- Características familiares: ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, sobre todo de la madre.
- Características de la escuela tradicional: la incoherencia y el currículum oculto respecto a la violencia, sobre todo, la tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales, considerándolas como inevitables sobre todo entre los chicos.

Por este motivo, es importante y necesario crear un plan de prevención contra el acoso escolar en los colegios, con el objetivo de crear una adecuada convivencia en el centro educativo. La convivencia escolar es el espacio de vivir con otros en un ambiente de respeto mutuo.

Hoy en día, el *bullying* es uno de los mayores problemas de las aulas, ya que es muy peligroso porque afecta al rendimiento escolar del niño, a su

situación familiar y personal y, lo más importante, tanto a su condición física como a su propia salud mental.

El término *bullying* (Olweus, 1978) es hoy común en la literatura, sobre el tema del maltrato entre escolares, para referir la situación de violencia mantenida, mental o física, guiada por un individuo o por un grupo, dirigida contra otro individuo del grupo, quien no es capaz de defenderse. El problema, sin ser un fenómeno nuevo, sí adopta nuevas dimensiones y resulta preocupante que, nuestra sociedad industrializada que parece haber alcanzado cierto nivel de bienestar, el empleo del abuso y la violencia en los entornos escolares, paradójicamente sean detectados cada vez de manera más alarmante y en edades muy tempranas. (Clémence, 2001)

Definimos el *bullying* como una forma de maltrato, normalmente intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, sin que medie provocación y, lo que quizá le imprime el carácter más dramático, la incapacidad de la víctima para salir de esa situación, acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento.

Como podemos observar en este fragmento, el *bullying* es una actividad muy perjudicial a la vez que peligrosa. Por lo que desde las aulas hay que intentar erradicarla y ser consciente del daño que puede causar esto en los niños, ya que cada vez estos actos de *bullying* se dan desde edades más tempranas.

El ApS consiste en aprender al mismo tiempo que se realiza un servicio a la comunidad. El Aprendizaje Servicio se trata de una metodología innovadora en la que se pretende mejorar el aprendizaje del alumno.

Según Puig Puig et al. (2007), se trata de una propuesta innovadora, pero al mismo tiempo también es una propuesta que parte de elementos muy conocidos: el servicio voluntario a la comunidad y, por supuesto, la transmisión de conocimientos, habilidades y valores que realizan la escuela y las instituciones educativas no formales. La novedad no reside en cada una de las partes que lo componen, sino en vincular estrechamente servicio y aprendizaje en una sola actividad educativa bien articulada y coherente.

4. PROPUESTA DEL PROYECTO

La propuesta a realizar en centro es *La convivencia en el patio y resolución de conflictos*, con alumnos de 4º y 5º de Educación Primaria. Este proyecto se llevará a cabo entre tres estudiantes de la Universidad CES Don Bosco: Sandra Esteban Vega, Ángel García Asenjo y Candela Ternero Cuesta.

Esta propuesta consistirá en conseguir un mejor clima de bienestar en los recreos de la mañana y del comedor, para ello nos basaremos en la siguiente metodología:

- Durante el recreo de la mañana (de 11.00 a 11.30 hs.), estaremos cuidando a los niños en el recreo, en esta franja de horario, donde observaremos y recogeremos datos de los alumnos acerca de cómo actúan, qué actitud tienen, y cuál es su comportamiento.
- Después del recreo nos dirigiremos a las aulas de 4º y 5º de Educación Primaria. En las aulas se desarrollará una formación con distintas actividades y dinámicas acerca de la convivencia y resolución de conflictos en el recreo. Esta formación irá ligada a la actividad o juego que se desarrolle después en el recreo del comedor.
- En el recreo de la hora del comedor se desarrollarán distintas actividades o juegos a llevar a cabo con los alumnos, donde se fomente la resolución de conflictos, se desarrollen las habilidades sociales, sepa cada uno cómo debe actuar y cómo debe comportarse con sus compañeros.
- Durante estas dos semanas nos reuniremos con los tutores, la orientadora de Educación Primaria, y la directora pedagógica de Educación Primaria, con el fin de que todo el equipo educativo esté informado del desarrollo y la evolución del proyecto de resolución de conflictos en los patios.
- También, nos reuniremos con el equipo de monitores de 4º y 5º de Educación Primaria y la coordinadora, con el objetivo de informar, orientar, guiar y dar una formación de cómo crear y fomentar una buena convivencia en los patios.

5. OBJETIVOS

El propósito de este proyecto se basa en desarrollar y fomentar las habilidades sociales de los alumnos a partir de las distintas dinámicas propuestas, con el fin de mejorar el propio autoconcepto y autoestima. Para trabajar dicho propósito se han definido una serie de objetivos que se presentan a continuación:

- Fomentar la participación y comunicación activa entre los alumnos.
- Identificar y comprender las diferentes personalidades.
- Dinamizar las distintas relaciones sociales entre los alumnos.
- Educar en el trabajo colaborativo.
- Trabajar los diferentes valores morales que se adquieren en primaria.
- Fomentar y desarrollar la creatividad de los alumnos.
- Generar espacios comprensión y empatía.

6. ACTIVIDADES PROPUESTAS

6.1 Formación en el aula

Tabla 2. Formación en el aula día 3 y 4 de marzo de 2020.

Fuente: elaboración propia.

FORMACIÓN DE AULA		
Nombre de la actividad: Presentación + cuidado de la planta + la ruleta de los valores.	Temporalización: 45 minutos.	Curso: 4º y 5º Educación Primaria.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS		
<ul style="list-style-type: none">• Ser personas responsables.• Crear un clima de bienestar en el aula.• Desarrollar la inteligencia intrapersonal e interpersonal.		
TEMÁTICA: En esta actividad que se propone se pretende trabajar la responsabilidad y los valores, para un mejor conocimiento de la persona y del entorno.		
METODOLOGÍA: Esta actividad se desarrolla de forma presencial a través del Aprendizaje basado en el juego.		

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD
<p>1º PARTE. PRESENTACIÓN (10 minutos).</p> <p>Los educadores se presentarán en las diferentes clases, y explicarán el proyecto que se llevará a cabo durante las dos semanas.</p> <p>2º PARTE. ENTREGA DE LA MACETA (10 minutos).</p> <p>Los educadores entregarán una maceta a la clase. Los alumnos de cada clase tendrán que cuidar la planta, regándola y decorándola. Para ello, tendrán que coordinarse durante estos días toda la clase y ser responsables toda la clase del cuidado de la planta.</p> <p>3º PARTE. LA RULETA DE LOS VALORES (25 minutos).</p> <p>Sentados en círculo cada persona escribe su nombre en la parte alta de la hoja y pasa la hoja a la persona de su izquierda. Esta le escribe algo que le ha gustado de la persona anterior y sigue pasando la hoja hacia la izquierda. La siguiente persona también escribe algo uyo nombre pone en la hoja y se la pasa al siguiente. Así, hasta que dando una vuelta completa vuelva a su propietario. Para evitar que nadie se vea influido por lo que pongan las personas anteriores se puede doblar el papel en abanico y cada persona escribir su mensaje en uno de los pliegues del abanico.</p>
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO
<p>Esta actividad se realizará el martes 3 y 4 de marzo de 2020.</p> <p>El tiempo que se va a emplear para dicha actividad es el siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none">• Tiempo de preparación de la actividad: 30 minutos.• Tiempo de duración de la actividad: 45 minutos. <p>El lugar donde se desarrollará será en las aulas de 4º y 5º de Educación Primaria.</p>
RECURSOS HUMANOS
<ul style="list-style-type: none">• 3 educadores o monitores.
RECURSOS MATERIALES
<ul style="list-style-type: none">• Macetas.• Folios.• Bolígrafos.

Tabla 3. Formación en el aula día 4 y 5 de marzo de 2020.

Fuente: elaboración propia.

FORMACIÓN DEL AULA		
Nombre de la actividad: ¿Cómo nos vemos?	Temporalización: 45 minutos.	Curso: 4º y 5º Educación Primaria.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS		
<ul style="list-style-type: none">• Saber valorarse y aceptarse como persona.• Desarrollar la inteligencia intrapersonal.• Desarrollar y potenciar la creatividad.• Crear y desarrollar ilusión y motivación en el niño.		
TEMÁTICA DE LA ACTIVIDAD: Autoconocimiento, y valoración de la propia persona.		
METODOLOGÍA: Esta actividad se desarrolla de forma presencial a través del Aprendizaje basado en el juego.		
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD		
<p>1 Se les reparte un folio donde van a dibujar en una hoja donde se van a dibujar a ellos mismos y van a poner las cosas buenas y malas que tenemos cada uno. A la derecha del dibujo pondremos las cosas positivas de nosotros mismos y a la izquierda las negativas.</p> <p>2 Recogemos los dibujos de cada uno y los guardamos para la siguiente actividad. El próximo día volveremos a él.</p>		
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO		
<p>Esta actividad se realizará el martes 4 y 5 de marzo de 2020.</p> <p>El tiempo que se va a emplear para dicha actividad es el siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none">• Tiempo de preparación de la actividad: 30 minutos.• Tiempo de duración de la actividad: 45 minutos.		
RECURSOS HUMANOS		
<ul style="list-style-type: none">• Un educador por aula.		
RECURSOS MATERIALES		
<ul style="list-style-type: none">• Folios.• Pinturas (lápices de color, rotuladores, ceras).• Lápiz.• Goma de borrar.		

Tabla 4. Formación en el aula día 10 y 11 de marzo de 2020.

Fuente: elaboración propia.

FORMACIÓN DEL AULA		
Nombre de la actividad: TALLER DE CONVIVENCIA El patio Salesiano de Don Bosco.	Temporalización 45 minutos.	Curso: 4º y 5º Educación Primaria.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el sistema pedagógico Salesiano. El patio salesiano lugar de encuentro juvenil. • Desarrolla la inteligencia visual y espacial, de tal forma que se fomente la creatividad. • Desarrollar y potenciar una comunicación y participación en el alumno. 		
TEMÁTICA: Conocimiento del ambiente Salesiano, donde los niños se sientan como en casa, protegidos y amparados, y donde se respire un ambiente de alegría y de confianza.		
METODOLOGÍA: Esta actividad se desarrolla de forma presencial a través del Aprendizaje basado en el juego.		
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD		
<p>Días previos a la actividad: Los educadores desarrollaran un mural por cada clase, donde se reflejará un patio salesiano con la figura de Don Bosco. También elaborarán unos bocadillos de comics.</p> <p>Día de la actividad: A cada alumno se le entregará un folio, donde pegarán una foto suya tamaño carné y dibujarán su cuerpo. Recortarán el dibujo, con la foto incluida. A continuación, el educador repartirá a cada alumno un bocadillo comic junto con la hoja de la actividad de «La ruleta de los valores». El alumno tendrá que escribir «Yo soy (nombre), y me considero una persona (elige 3 valores)». El dibujo y el bocadillo comics lo pegará cada niño en el mural.</p>		
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO		
<p>Esta actividad se realizará el martes 10 y 11 de marzo de 2020. El tiempo que se va a emplear para dicha actividad es el siguiente: Tiempo de preparación de la actividad: 2 horas. Tiempo de duración de la actividad: 45 minutos.</p>		
RECURSOS HUMANOS		
<ul style="list-style-type: none"> • 3 educadores o monitores en la elaboración del mural, y una persona en la realización de la actividad en el aula. 		
RECURSOS MATERIALES		
<ul style="list-style-type: none"> • Foto tamaño carné. • Folios. • Lápicos. • Pinturas (lápices de color, rotuladores, ceras). • Cartulinas. • Tijeras. • Pegamento. • Papel continuo blanco. 		

6.2 Actividades en el patio

Tabla 5. Actividad 1 en el patio día 3 de marzo de 2020.

Fuente: elaboración propia.

ACTIVIDAD DE PATIO		
Nombre de la actividad: El naufragio.	Temporalización 20 minutos.	Curso: 4º y 5º Educación Primaria.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la inteligencia interpersonal. • Fomentar el razonamiento lógico-matemático. • Respetar a los compañeros. • Crear un clima de diversión y alegría. 		
TEMÁTICA: El trabajo equipo, y el desarrollo de la agilidad mental.		
METODOLOGÍA: Esta actividad se desarrolla de forma presencial a través del Aprendizaje basado en el juego.		
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD		
<p>Los educadores piden al grupo que imaginen que están en una situación de naufragio, y que en grupos deben formar botes salvavidas con algunas de estas características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que no se conozcan entre sí. • Mixtos, solo chicos o solo chicas. • Número de integrantes en el bote. • Que se coloquen por orden de estatura de menor a mayor. • Cada niño tiene que buscar a compañeros suyos que sean del mismo mes de cumpleaños. • A través de gestos deberán colocarse por orden de día de nacimiento. • Se tienen que colocar los niños por orden de mes de enero a diciembre. 		
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO		
<p>Esta actividad se realizará el martes 3 de marzo de 2020. El tiempo que se va a emplear para dicha actividad es el siguiente: Tiempo de preparación de la actividad: 5 minutos. Tiempo de duración de la actividad: 20 minutos.</p>		
RECURSOS HUMANOS		
<ul style="list-style-type: none"> • 3 educadores o monitores. 		
RECURSOS MATERIALES		
Ninguno.		

Tabla 6. Actividad 2. en el patio día 3 de marzo de 2020.

Fuente: elaboración propia.

ACTIVIDAD DE PATIO		
Nombre de la actividad: Los trenes locos.	Temporalización 45 minutos.	Curso: 4º y 5º Educación Primaria.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Establecer confianza entre los alumnos. • Practicar la ayuda mutua. • Fomentar la integración del grupo. • Desarrollar la capacidad cognitiva y motora de los niños. 		
<p>TEMÁTICA: La temática será la confianza entre los alumnos, el respeto, generando una competitividad desde un ambiente sano.</p>		
<p>METODOLOGÍA: Esta actividad se desarrolla de forma presencial a través del Aprendizaje basado en el juego.</p>		
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD		
<p>El educador elegirá a dos maquinistas que irán con los ojos vendados. El maquinista irá acompañado de un viajero, quién tendrá que dirigir al maquinista a las diferentes estaciones donde se sitúan los viajeros.</p> <p>Al llegar a la estación, el viajero que se monta al tren se coloca en el último lugar y es quien dirige el tren, los demás tendrán los ojos vendados.</p> <p>Para hacer que el tren se ponga en marcha, la última persona que es la que lleva los ojos abiertos, dirige el movimiento dando una palmada a la persona que tiene delante, ésta pasa la consigna igual que la ha recibido a la persona que tiene delante y así hasta llegar a la primera persona del tren. Las consignas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palmada en el centro de la espalda: andar recto hacia delante. • Palmada sobre el hombro derecho: hacer un giro de un cuarto hacia la derecha. • Palmada sobre el hombro izquierdo: hacer un giro de un cuarto hacia la izquierda. • Palmada suave sobre la cabeza: andar recto hacia atrás. • Apretón sobre la parte alta de ambos brazos: detener la marcha. <p>Cuando no quede nadie en la estación un tren se detendrá y el otro deberá unirse al otro tren. Una vez unidos, todos juntos deberán llegar hasta la meta.</p>		
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO		
<p>Esta actividad se realizará el martes 3 de marzo de 2020.</p> <p>El tiempo que se va a emplear para dicha actividad es el siguiente:</p> <p>Tiempo de preparación de la actividad: 30 minutos.</p> <p>Tiempo de duración de la actividad: 45 minutos.</p>		
RECURSOS HUMANOS		
<ul style="list-style-type: none"> • 3 educadores o monitores. 		
RECURSOS MATERIALES		
<ul style="list-style-type: none"> • Pañoletas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conos. 	

Tabla 7. Actividad 3 en el patio día 3 de marzo de 2020.

Fuente: elaboración propia.

ACTIVIDAD DE PATIO		
Nombre de la actividad: El ciego y el lazarillo.	Temporalización 40 minutos.	Curso: 4º y 5º Educación Primaria.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS		
<ul style="list-style-type: none">• Establecer confianza entre los alumnos.• Crear un clima de diversión y alegría.• Potenciar la participación de todos los alumnos.• Desarrollar la capacidad cognitiva y motora de los niños.		
TEMÁTICA: En esta actividad se trabaja la confianza en uno mismo y en el resto del equipo. Por otro lado, seguiremos trabajando el autoconocimiento y el sentimiento del grupo.		
METODOLOGÍA: Esta actividad se desarrolla de forma presencial a través del Aprendizaje basado en el juego.		
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD		
<p>Por parejas, uno se venda los ojos a modo de ciego y el otro hace de lazarillo.</p> <p>Hay varias maneras de jugar, siempre teniendo en cuenta de remarcar la seguridad para que el ciego no sufra ningún daño, el lazarillo deberá estar atento en todo momento.</p> <p>El juego se llevará a cabo mediante dos pruebas:</p> <p>Una prueba sin obstáculos: el lazarillo tendrá que guiar al ciego sin que se choque dando una vuelta alrededor del patio sin obstáculos. A continuación, tendrán que hacer lo mismo, pero cambiándose el rol.</p> <p>Prueba con obstáculos (circuito): el lazarillo tendrá que guiar al ciego sin que se choque por un circuito de obstáculos que habrá en el patio hasta llegar a la meta. A continuación, tendrán que hacer lo mismo, pero cambiándose el rol.</p>		
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO		
<p>Esta actividad se realizará el martes 3 de marzo de 2020.</p> <p>El tiempo que se va a emplear para dicha actividad es el siguiente:</p> <p>Tiempo de preparación de la actividad: 30 minutos.</p> <p>Tiempo de duración de la actividad: 45 minutos.</p>		
RECURSOS HUMANOS		
<ul style="list-style-type: none">• 3 educadores o monitores.		
RECURSOS MATERIALES		
<ul style="list-style-type: none">• Conos y ladrillos.• Pañoletas.		

Tabla 8. Actividad 4 en el patio día 4 de marzo de 2020.

Fuente: elaboración propia.

ACTIVIDAD DE PATIO		
Nombre de la actividad: La telaraña.	Temporalización 20 minutos.	Curso: 4º y 5º Educación Primaria.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Establecer confianza entre los alumnos. • Potenciar la participación de todos los alumnos. • Fomentar el interés por conocerse entre ellos. • Desarrollar la capacidad cognitiva y motora de los niños. 		
<p>TEMÁTICA: Conocimiento del grupo. Todos somos necesarios e importantes para poder llevar a cabo la actividad. Todos tenemos cualidades y aspectos positivos que son valorados por los demás.</p>		
<p>METODOLOGÍA: Esta actividad se desarrolla de forma presencial a través del Aprendizaje basado en el juego.</p>		
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD		
<p>El educador/a pedirá a los alumnos que formen un círculo. Al azar, pedirá a una persona que tome el ovillo de lana, y se presentará, y al concluir, sin soltar el ovillo de la punta, lo lanza por el aire a otro participante. Cuando se presenten darán a conocer su nombre, el curso en el que está, y una afición. Quién recibe el ovillo tendrá que presentarse y repetir la misma acción: sostener una parte de la lana, y lanzar el ovillo a otro integrante. La dinámica finalizará cuando todos los participantes se presenten.</p>		
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO		
<p>Esta actividad se realizará el miércoles 4 de marzo de 2020. El tiempo que se va a emplear para dicha actividad es el siguiente: Tiempo de preparación de la actividad: 5 minutos. Tiempo de duración de la actividad: 20 minutos.</p>		
RECURSOS HUMANOS		
<ul style="list-style-type: none"> • 3 educadores o monitores. 		
RECURSOS MATERIALES		
<ul style="list-style-type: none"> • Conos y ladrillos. • Pañoletas. 		

Tabla 9. Actividad 5 en el patio día 4 de marzo de 2020.

Fuente: elaboración propia.

ACTIVIDAD DE PATIO		
Nombre de la actividad: La <i>Gymkhana</i> de las emociones <i>Inside Out</i> .	Temporalización 40 minutos.	Curso: 4º y 5º Educ. Primaria.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y diferenciar las distintas emociones. • Desarrollar la inteligencia interpersonal. Relacionándose los unos con los otros. • Potenciar la participación de todos los alumnos. • Respetar a los compañeros. 		
<p>TEMÁTICA: Conocimiento e identificación de las emociones, desarrollando de esta forma la empatía. Por otro lado, esta actividad favorece el desarrollo cognitivo y emocional de los niños.</p>		
<p>METODOLOGÍA: Esta actividad se desarrolla de forma presencial a través del Aprendizaje basado en el juego.</p>		
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD		
<p>Se dividirán en tres equipos. Cada equipo tendrá que pasar por las diferentes pruebas:</p> <p>1º Prueba: Los niños deberán ver las emociones que representa el monitor con la cara e identificar qué emoción siente. Cuando sepan que emoción es, la monitora les dará el acertijo correspondiente con esa emoción, y rápidamente los miembros del grupo deberán encontrar un papelito del color de la emoción que estará escondido por todos lados del patio. Y a través del acertijo, los niños podrán tener una oportunidad de descubrir dónde se encuentra exactamente. Una vez que hayan encontrado los cinco papelitos correspondientes a cada una de las emociones, habrán superado entonces la prueba.</p> <p>2º Prueba: Los niños tendrán que hacer reír al monitor (ya sea mediante cosquillas, o formas de actuar que realicen).</p> <p>3º Prueba: atrevimiento (ir a un monitor y decirle que le quieres, dar un beso en la mejilla o un abrazo a tu compañero, canta la canción “despacito”, gritar una frase que les de vergüenza, etc.</p> <p>4º Prueba: asco: hacer un potaje y que tengan que coger con la boca algo que esté en el fondo.</p> <p>5º Prueba Los niños deberán completar un puzle que lleva una emoción, cuando descifren cuál es esa emoción y de qué color es, deberán buscar una pelota del mismo color de la emoción que les ha tocado. Y así con las cinco emociones básicas (miedo, ira, alegría, asco y tristeza).</p> <p>6º Prueba (Amor y unión) → Esta prueba se divide en dos fases.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos tendrán que realizar una escultura humana, que represente un corazón. • Los alumnos tendrán que realizar una escultura humana, que represente una pirámide egipcia. 		
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO		
<p>Esta actividad se realizará el miércoles 4 de marzo de 2020.</p> <p>El tiempo que se va a emplear para dicha actividad es el siguiente:</p> <p>Tiempo de preparación de la actividad: 2 horas.</p> <p>Tiempo de duración de la actividad: 60 minutos.</p>		

RECURSOS HUMANOS		
<ul style="list-style-type: none"> • 3 educadores o monitores. 		
RECURSOS MATERIALES		
<ul style="list-style-type: none"> • Folios. • Pinturas (rotuladores). • Música. 	<ul style="list-style-type: none"> • Altavoces. • Vaso plástico. • Agua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vinagre. • Puzle de las emociones. • Pelota.

Tabla 10. Actividad 6 en el patio día 4 de marzo de 2020.

Fuente: elaboración propia.

ACTIVIDAD DE PATIO		
Nombre de la actividad: Orden en el banco.	Temporalización 20 minutos.	Curso: 4º y 5º Educación Primaria.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la inteligencia musical. • Desarrollar la inteligencia visual – espacial. • Fomentar la inteligencia cinestésica-corporal. • Jugar dentro de los espacios limitados. 		
<p>TEMÁTICA: Movimiento del sistema corporal. Por otro lado, la actividad favorece la sociabilización entre unos y otros.</p>		
<p>METODOLOGÍA: Esta actividad se desarrolla de forma presencial a través del Aprendizaje basado en el juego.</p>		
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD		
<p>Se dividirán en ocho equipos. Se marcará en el suelo ocho rectángulos, que simularán a un banco. Mientras suena la música los participantes andan dentro del terreno marcado. Cuando para la música, o cuando el educador diga ¡Orden a su banco!, todos deberán ir a un banco. En cada banco solo podrán estar 10 personas. Si alguien se queda fuera, esa persona quedará eliminada. Cuando una persona se elimine un banco reducirá su tamaño.</p>		
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO		
<p>Esta actividad se realizará el miércoles 4 de marzo de 2020. El tiempo que se va a emplear para dicha actividad es el siguiente: Tiempo de preparación de la actividad: 15 minutos. Tiempo de duración de la actividad: 20 minutos.</p>		
RECURSOS HUMANOS		
<ul style="list-style-type: none"> • 3 educadores o monitores. 		
RECURSOS MATERIALES		
<ul style="list-style-type: none"> • Conos o ladrillos. 		

Tabla 11. Actividad 7 en el patio día 5 de marzo de 2020.

Fuente: elaboración propia.

ACTIVIDAD DE PATIO		
Nombre de la actividad: Grand Prix.	Temporalización 55 minutos.	Curso: 4º y 5º Educación Primaria.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Establecer confianza entre los alumnos. • Tener habilidad de resistencia. • Potenciar la participación de todos los alumnos. • Valorar las capacidades y habilidades de los niños y las niñas, eliminando de esta forma visión de las personas entre los diferentes sexos. 		
<p>TEMÁTICA: Coordinación y roles en el equipo. De esta forma es necesario que haya una comunicación asertiva, para poder realizar todas las pruebas de manera eficaz.</p>		
<p>METODOLOGÍA: Esta actividad se desarrolla de forma presencial a través del Aprendizaje basado en el juego.</p>		
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD		
<p>Esta actividad está ambientada en el programa del Grand Prix, a través de diferentes pruebas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Red Spiderman: (20 minutos) Se dividirán en dos equipos. Cada equipo estará formado por parejas. Cada pareja estará atada a los pies. Cada pareja tiene que buscar una pareja del equipo contrario, y cuando estén todos juntos ir de la mano hasta la meta. • Concierto de Mozart: (15 minutos) distribuir a lo largo de todo el campo imágenes de instrumentos musicales impresas en un folio y junto a ellas colocar un objeto (es decir una responsabilidad). Poner un audio de música de un instrumento y que tengan que llegar lo antes posible a él. El primero que llega consigue un objeto y se aparta con el objeto obtenido. El juego termina cuando acabe el tiempo o cuando se hayan recogido todos los objetos. • El pañuelo: (20 minutos) el juego tradicional del pañuelo, pero con variaciones. El jugador cuando se le dice el número coge el pañuelo y se lo lleva a su campo y lo ata en cualquier parte del cuerpo de un jugador. A continuación, se dirige al campo contrario y desata el pañuelo del contrincante, y se dirige al árbitro de juego, para atárselo en el brazo. Ganará quien haya acabado antes. 		
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO		
<p>Esta actividad se realizará el jueves 5 de marzo de 2020. El tiempo que se va a emplear para dicha actividad es el siguiente: Tiempo de preparación de la actividad: 2 horas. Tiempo de duración de la actividad: 60 minutos.</p>		
RECURSOS HUMANOS		
<ul style="list-style-type: none"> • 3 educadores o monitores. 		
RECURSOS MATERIALES		
<ul style="list-style-type: none"> • Zapatillas de cordones. • Cuerdas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Altavoz. • Pañoleta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Música.

Tabla 12. Actividad 8 en el patio día 5 de marzo de 2020.

Fuente: elaboración propia.

ACTIVIDAD DE PATIO		
Nombre de la actividad: El director de orquesta.	Temporalización 30 minutos.	Curso: 4º y 5º Educación Primaria.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS		
<ul style="list-style-type: none">• Tener habilidad de resistencia.• Favorecer y desarrollar la inteligencia musical.• Desarrollar la coordinación motriz.• Favorecer la relación entre los niños a través de la escucha y la atención.• Respetar a los compañeros.		
TEMÁTICA: Movimientos corporales. En esta actividad a través de la escucha y la atención los niños podrán coordinarse de manera motriz haciendo los mismos movimientos corporales que el director de orquesta.		
METODOLOGÍA: Esta actividad se desarrolla de forma presencial a través del Aprendizaje basado en el juego.		
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD		
Se deja a uno de los participantes apartado del grupo, elegido o voluntario y se elige un/a director/a de la orquesta. Todos/as los/as participantes en círculo, una vez que entra el participante faltante al centro, pondrán atención en quien “dirige”, este, sin que el del centro se dé cuenta, debe iniciar un movimiento claro y llamativo. La idea es que quien está al centro descubra al director y cambien de lugar.		
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO		
Esta actividad se realizará el jueves 5 de marzo de 2020. El tiempo que se va a emplear para dicha actividad es el siguiente: Tiempo de preparación de la actividad: 5 minutos. Tiempo de duración de la actividad: 30 minutos.		
RECURSOS HUMANOS		
<ul style="list-style-type: none">• 3 educadores o monitores.		
RECURSOS MATERIALES		
<ul style="list-style-type: none">• Ninguno.		

Tabla 13. Actividad 9 en el patio día 5 de marzo de 2020.

Fuente: elaboración propia.

ACTIVIDAD DE PATIO		
Nombre de la actividad: Al ritmo de la música.	Temporalización 35 minutos.	Curso: 4º y 5º Educación Primaria.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar la velocidad de la música entre deprisa y lento. • Mover el cuerpo según el ritmo de la música. • Jugar dentro del espacio limitado. • Integrar a todos los niños en el juego. • Potenciar la motricidad gruesa. • Crear un buen clima donde los niños puedan sociabilizarse. 		
TEMÁTICA: Ritmos musicales y movimientos corporales.		
METODOLOGÍA: Esta actividad se desarrolla de forma presencial a través del Aprendizaje basado en el juego.		
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD		
<p>Durante esta actividad se pondrá 3 pistas de audio donde dentro del apartado de psicomotricidad trabajaremos el espacio-tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la primera canción: In the Hall of the Mountain King Peer Grint. Los niños en esta canción simularán ser mineros. Cuando la música vaya más lenta los niños picarán más lento para sacar los diamantes (hasta que lleguen a estar de rodillas). Cuando la música vaya más deprisa los niños picarán más deprisa para sacar los diamantes (hasta que lleguen a estar de pie). • En la segunda canción: Camile Saint – Saëns “Aquarium” Der Karneval der Tiere. En este juego un niño hará de tiburón y los demás de peces. Tienen que ir moviéndose como si fuesen peces al ritmo de la música dentro del espacio limitado, a la señal del cambio de ritmo musical, el tiburón sale y tiene que pillar a todos sus compañeros. El pez que sea pillado por el tiburón se sienta, pero sigue nadando hasta que finalice la actividad. • En la tercera canción: Caballeros a sus caballos. Haremos una carrera de caballos desde el sitio donde se realizará el saludo a la princesa, el paso por un túnel, el pit-stop, las curvas, los baches, y beber agua. Para todas estas actividades se marcará con unos conos o cuerda el espacio limitado para jugar. 		
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO		
<p>Esta actividad se realizará el jueves 5 de marzo de 2020. El tiempo que se va a emplear para dicha actividad es el siguiente: Tiempo de preparación de la actividad: 10 minutos. Tiempo de duración de la actividad: 35 minutos.</p>		
RECURSOS HUMANOS		
<ul style="list-style-type: none"> • 3 educadores o monitores. 		
RECURSOS MATERIALES		
<ul style="list-style-type: none"> • Altavoces. 	<ul style="list-style-type: none"> • Música. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conos y ladrillos.

Tabla 14. Actividad 10 en el patio día 6 de marzo de 2020.

Fuente: elaboración propia.

ACTIVIDAD DE PATIO		
Nombre de la actividad: El mundo de Disney.	Temporalización 120 minutos.	Curso: 4º y 5º Educación Primaria.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Saber trabajar y colaborar de forma cooperativa. • Favorecer la inteligencia visual y espacial. • Favorecer la creatividad en los niños. • Desarrollar la capacidad cognitiva. • Fomentar y desarrollar una participación y comunicación activa. 		
<p>TEMÁTICA: Esta actividad de Disney tiene una parte musical la cual favorece el desarrollo cognitivo y el desarrollo auditivo. También esta actividad favorece la sociabilización y la comunicación entre los participantes de la actividad.</p>		
<p>METODOLOGÍA: Esta actividad se desarrolla de forma presencial a través del Aprendizaje basado en el juego.</p>		
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD		
<p>En estas 2 horas se realizarán una serie de minijuegos relacionados con temática Disney.</p> <p>Minijuego 1. Furor: En grupos deberán buscar en un tiempo limitado una palabra que nosotros les daremos y los alumnos deberán buscar esa palabra en canciones Disney y cantarla.</p> <p>Minijuego 2. Mímica: En grupos deberán realizar mediante mímica una acción o una película y el resto del grupo deberá adivinarlo.</p> <p>Minijuego 3. Adivina adivinanza: Cada grupo deberá pensar en una película de Disney. Un grupo saldrá y deberá adivinar la película con 3 pistas que les va a proporcionar otro grupo. Y así sucesivamente con todos los grupos.</p> <p>Minijuego 4. El escaparate: La actividad consiste en presentar al grupo una escena de una película Disney, uno de ellos que será elegido el capitán deberá realizar mediante gestos al resto de sus compañeros para llevar a cabo dicha acción.</p> <p>Minijuego 5. Adivina la canción. El minijuego consiste en formar grupos. Una vez formados uno del grupo deberá tararear a los demás una canción Disney. Los demás miembros del grupo escribirán en un papel la canción que ellos crean que es de la que se trata. Cuantos más la acierten conseguirán más puntos.</p>		
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO		
<p>Esta actividad se realizará el viernes 6 de marzo de 2020.</p> <p>El tiempo que se va a emplear para dicha actividad es el siguiente:</p> <p>Tiempo de preparación de la actividad: 20 minutos.</p> <p>Tiempo de duración de la actividad: 2 horas.</p>		
RECURSOS HUMANOS		
<ul style="list-style-type: none"> • 3 educadores o monitores. 		
RECURSOS MATERIALES		
<ul style="list-style-type: none"> • Altavoces. 	<ul style="list-style-type: none"> • Música. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conos y ladrillos

Tabla 15. Actividad 11 en el patio día 9 de marzo de 2020.

Fuente: elaboración propia.

ACTIVIDAD DE PATIO		
Nombre de la actividad: Campeonato Don Bosco. Fútbol humano.	Temporalización 120 minutos.	Curso: 4º y 5º Educación Primaria.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Saber trabajar y colaborar de forma cooperativa. • Respetar las normas del juego. • Saber trabajar en equipo. • Fomentar y desarrollar una participación y comunicación activa. • Crear un clima de bienestar y alegría. 		
TEMÁTICA: Deportes, movimientos corporales y coordinación.		
METODOLOGÍA: Esta actividad se desarrolla de forma presencial a través del Aprendizaje basado en el juego.		
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD		
<p>Se dividirán en 12 equipos, cada equipo elegirá a un capitán.</p> <p>1º Parte.</p> <p>Cada equipo tendrá un balón. Pero antes tendrán que fabricar el balón tendrán que formar una fila e ir pasando de uno en uno por encima de sus cabezas, hasta que llegue al último quien lo meterá en una bolsa de basura. Cuando la bolsa este llena, cerrarán la bolsa metiendo esta bolsa en otra bolsa de basura. Y finalmente, para cerrar con seguridad pondrán cinta americana.</p> <p>2º Parte.</p> <p>Comienza el juego del fútbol humano. Se realizará un partido, cada partido está formado por dos equipos. Y las normas son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los jugadores están sentados. • Solo pueden tocar la pelota con las manos. • Las personas que están en los extremos del campo limitado serán las personas que se encargue de tirar la pelota al campo, para seguir jugando. • El partido tendrá una duración de 15 minutos. • Al finalizar el partido cada equipo jugará con otro equipo. • Los puntos son los siguientes: Equipo que gana: 2 punto. Equipo que pierde 1 punto. 		
DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO		
<p>Esta actividad se realizará el lunes 9 de marzo de 2020.</p> <p>El tiempo que se va a emplear para dicha actividad es el siguiente:</p> <p>Tiempo de preparación de la actividad: 20 minutos.</p> <p>Tiempo de duración de la actividad: 2 horas.</p>		
RECURSOS HUMANOS		
<ul style="list-style-type: none"> • 3 educadores o monitores. 		
RECURSOS MATERIALES		
<ul style="list-style-type: none"> • Bolsas de basura grandes. • Globos. • Cinta americana. 		

Tabla 16. Actividad 12 en el patio día 10 de marzo de 2020.

Fuente: elaboración propia.

ACTIVIDAD DE PATIO		
Nombre de la actividad: Palos de Hockey (Manualidad).	Temporalización 120 minutos.	Curso: 4º y 5º Educación Primaria.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar y fomentar la creatividad. • Fomentar y desarrollar una participación y comunicación activa. • Desarrollar la motricidad fina. • Crear un clima de bienestar y alegría. 		
<p>TEMÁTICA: Deportes. Autonomía propia del niño. Los niños abren sus mentes y a través de la creatividad diseñan y construyen diferentes modelos de palos de hockey.</p>		
<p>METODOLOGÍA: Esta actividad se desarrolla de forma presencial a través del Aprendizaje basado en el juego.</p>		
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD		
<p>Cada niño realizará un palo de hockey decorado por ellos. Pero para ello, se les va a pedir días anteriores que traigan de casa: un palo de escoba y una botella de plástico de 2 litros vacía.</p> <p>Instrucciones para realizar el palo de hockey.</p> <p>El educador realizará unos agujeros en la parte inferior de la botella con la ayuda de un cúter.</p> <p>Los alumnos decorarán el palo de hockey de la siguiente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esparcimos pegamento líquido por toda la botella, y pegamos papel higiénico por encima. Se dará tantas capas de papel higiénico como el alumno considere, hasta que quede todo cubierto. • Decorarán con temperas el palo de hockey. 		
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO		
<p>Esta actividad se realizará el martes 10 de marzo de 2020.</p> <p>El tiempo que se va a emplear para dicha actividad es el siguiente:</p> <p>Tiempo de preparación de la actividad: 1 hora.</p> <p>Tiempo de duración de la actividad: 2 horas.</p>		
RECURSOS HUMANOS		
<ul style="list-style-type: none"> • 3 educadores o monitores. 		
RECURSOS MATERIALES		
<ul style="list-style-type: none"> • Temperas. • Pinceles. • Pegamento líquido. • Papel higiénico. • Cúter. 		

Tabla 17. Actividad 13 en el patio día 11 de marzo de 2020.

Fuente: elaboración propia.

ACTIVIDAD DE PATIO		
Nombre de la actividad: Campeonato Don Bosco. Partidos de Hockey.	Temporalización 120 minutos.	Curso: 4º y 5º Educación Primaria.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Saber trabajar y colaborar de forma cooperativa. • Respetar el turno de palabra. • Saber jugar en equipo. • Fomentar y desarrollar una participación y comunicación activa. • Crear un clima de bienestar y alegría. 		
TEMÁTICA: Deportes, movimientos corporales y coordinación.		
METODOLOGÍA: Esta actividad se desarrolla de forma presencial a través del Aprendizaje basado en el juego.		
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD		
<p>Se dividirán en 12 equipos, cada equipo elegirá a un capitán.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El juego se divide en tres períodos de diez minutos. • Si al concluir los tres períodos el resultado es empate, se juegan diez minutos extra, a no ser que uno de los equipos marque un gol, en cuyo caso el partido concluye. Si no hay goles, se da el empate como resultado final. • La principal forma de defender es cargar. • Si un jugador se mete en la zona de ataque antes que el disco, se produce fuera de juego. • Las faltas pueden ser por sujetar, empujar, trabar con el stick. Dependiendo del tipo de falta, leve o grave, el infractor puede ser sentado al banquillo por un tiempo de dos o cinco minutos, respectivamente. • Al finalizar el partido cada equipo jugará con otro equipo. <p>Los puntos son los siguientes: Equipo que gana: 2 punto. Equipo que pierde 1 punto.</p>		
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO		
<p>Esta actividad se realizará el miércoles 9 de marzo de 2020. El tiempo que se va a emplear para dicha actividad es el siguiente: Tiempo de preparación de la actividad: 20 minutos. Tiempo de duración de la actividad: 2 horas.</p>		
RECURSOS HUMANOS		
<ul style="list-style-type: none"> • 3 educadores o monitores. 		
RECURSOS MATERIALES		
<ul style="list-style-type: none"> • Bolsas de basura grandes. • Globos. • Cinta americana. 		

Tabla 18. Actividad 14 en el patio día 12 de marzo de 2020.

Fuente: elaboración propia.

ACTIVIDAD DE PATIO		
Nombre de la actividad: GOT TALENT DON BOSCO.	Temporalización 120 minutos.	Curso: 4º y 5º Educación Primaria.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y reconocer las habilidades y talentos que cada uno tiene. • Desarrollar y potenciar la creatividad en los niños. • Fomentar y desarrollar una participación y comunicación activa. • Respetar las normas del concurso. 		
<p>TEMÁTICA: En esta actividad los niños pondrán en práctica su creatividad, mostrando sus talentos y habilidades ya sea a nivel corporal, artístico o musical.</p>		
<p>METODOLOGÍA: Esta actividad se desarrolla de forma presencial a través del Aprendizaje basado en el juego.</p>		
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD		
<p>La semana anterior se pedirá a los niños que piensen en una actuación a presentar, según la habilidad que tengan. Cada actuación puede estar compuesta desde 1 a 15 personas. La duración de cada actuación será mínimo 1 minuto y 30 segundos, y como máximo 2 minutos y 30 segundos.</p> <p>El jurado se sentará enfrente de los concursantes, y el público se sentará alrededor para animar a los concursantes que actúen.</p> <p>El jurado tendrá varios botones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Botón de oro: 10 puntos. • Botón verde: 8 puntos. • Botón azul: 6 puntos. <p>El jurado valorará al final, con la ayuda del público quien es el ganador final.</p>		
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO		
<p>Esta actividad se realizará el jueves 12 de marzo de 2020.</p> <p>El tiempo que se va a emplear para dicha actividad es el siguiente:</p> <p>Tiempo de preparación de la actividad: 1 hora.</p> <p>Tiempo de duración de la actividad: 2 horas.</p>		
RECURSOS HUMANOS		
<ul style="list-style-type: none"> • 3 educadores o monitores. 		
RECURSOS MATERIALES		
<ul style="list-style-type: none"> • Altavoces. • Música. 		

Tabla 19. Actividad 15 en el patio día 13 de marzo de 2020.

Fuente: elaboración propia.

ACTIVIDAD DE PATIO		
Nombre de la actividad: Conociendo mi colegio.	Temporalización 120 minutos.	Curso: 4º y 5º Educación Primaria.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y reconocer las habilidades y talentos que cada uno tiene. • Conocer las raíces salesianas a través de una breve dramatización de la historia de Don Bosco y Bartolomé Garelli. • Desarrollar y potenciar la creatividad en los niños. • Saber trabajar de manera coordinada y responsable. 		
<p>TEMÁTICA: Conocimiento de las raíces salesianas, conocimiento del carisma salesiano creando un ambiente de alegría y de unión entre las personas.</p>		
<p>METODOLOGÍA: Esta actividad se desarrolla de forma presencial a través del Aprendizaje basado en el juego.</p>		
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD		
<p>Los animadores comenzarán con una breve dramatización de Don Bosco y Bartolomé ambientada en el siglo XXI: Teatro Don Bosco.</p> <p>Sacristán: ¡Mira Don Bosco! Al notas este me lo he encontrado por ahí atrás robando wifi con la Tablet, ¿sabes? ¡Valiente juventud tenemos! Nada más que enganchados al móvil, al Call of Duty, al FIFA y no hacen caso de nadie.</p> <p>Don Bosco: Eh eh illo, pero ¿qué haces? ¡Deja al chaval que es colega mío! Sacristán: ¿Cómo que es amigo tuyo?</p> <p>Don Bosco: Que sí, que sí, que lo dejes. Tira pallá anda. (Se va el Sacristán) Don Bosco: Bueno, ¿qué tal? ¿Cómo te llamas?</p> <p>Joven: Me llamo (nombre cualquiera) Don Bosco: ¿Tienes trabajo?</p> <p>Joven: Que va, que va, estoy todavía en el colegio.</p> <p>Don Bosco: ¿Y cómo te va?</p> <p>Joven: Uff... ¡fatal! En matemáticas y lengua me crujen. Y en inglés también. Y en deporte y plástica. Ah y en naturales y en historia tampoco me va bien.</p> <p>Don Bosco: Y ¿haces deporte o tocas algún instrumento?</p> <p>Joven: Tampoco, nunca me apunté a clases de nada, siempre he estado castigado.</p> <p>Don Bosco: ¿y sabes silbar?</p> <p>Joven: (Se pone contento) ¡Claro! (silba "THE WHISTLE").</p> <p>Don Bosco: ¡Genial! Oye, pues si quieres, quédate aquí, rezamos juntos y aprenderás aquí muchas cosas más. ¡Y después tal vez juguemos en el patio o tengamos alguna sorpresa gustosa!</p> <p>Joven: Ah ¡qué bien! Pues me quedo contigo.</p> <p>GYMKHANA DE LOS VALORES</p>		

Prueba 1: (10 minutos) El puzle de los valores: Con esta actividad empezarán todos los grupos y, a partir de ella, cada equipo averiguará en qué juego empieza. Esta actividad consiste en la formación de un puzle acerca de los valores Salesianos, en colaboración con todo el grupo. Una vez hecho el puzle, aparecerá el icono de la actividad a la que deben dirigirse.

Prueba 2: (10 minutos) Carrera de obstáculos. Este juego consiste en que el grupo tendrá que desplazarse de diferentes formas, ayudándose siempre unos a otros. En este trayecto primero tendrán que ir a caballito, después continuarán con los pies atados y, por último, harán la carretilla. Cuando lleguen al destino se les dará una adivinanza para poder jugar en la siguiente actividad.

Prueba 3: Body Painting (15 minutos): En esta actividad el grupo sacará de una bolsa un papel al azar, donde estará escrito el nombre de un valor. El grupo, en el suelo, tendrá que recrear esta palabra letra por letra, ayudándose entre todos. Al final se les dará la adivinanza para que puedan continuar en la siguiente actividad.

Prueba 4: Trabalenguas salta, salta (10 minutos): El equipo tendrá que leer una serie de trabalenguas escritos en unas cartulinas. Lo harán por parejas mientras saltan a la comba. Al final de la actividad les volveremos a dar otra adivinanza que los llevará a la siguiente actividad.

Prueba 5: El aro y el balón (10 minutos): Los alumnos empezarán sentados en el suelo en círculo de espaldas unos a otros. Tendrán que levantarse a la vez en esa posición sin mover los pies. Una vez lo consigan, tendrán que ir en esa misma posición hacia un balón, el cual tendrán que coger sin usar las manos y sin poder separarse (por ejemplo, pueden cogerlo con la espalda). Una vez conseguido, deberán llevarlo hasta un aro, dejarán el balón y formarán un círculo poniéndose muy juntos con los brazos sobre los hombros de los compañeros y el aro sobre sus pies. Tendrán que elevarlo sin usar las manos y meter la cabeza por él.

ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO

Esta actividad se realizará el jueves 12 de marzo de 2020

El tiempo que se va a emplear para dicha actividad es el siguiente:

Tiempo de preparación de la actividad: 1 hora.

Tiempo de duración de la actividad: 2 horas.

RECURSOS HUMANOS

- 3 educadores o monitores.

RECURSOS MATERIALES

- Puzle de los valores, cartulinas, tijeras, Pegamento.
- Cuerdas.
- Pinturas.
- Folios, bolsa, bolígrafos.
- Comba.
- Aros.
- Balón.

7. PLANIFICACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN

Las prácticas de Aprendizaje y servicio que se van a llevar a cabo en el colegio Salesiano de Carabanchel se realizarán del 2 al 13 de marzo de 2020. A continuación, se muestra el horario:

Tabla 20. Horario de prácticas de Aprendizaje y Servicio. Parte 1.

Fuente: elaboración propia.

Días	11.00 a 11.30	11.30 a 12.15	12.15 a 13.00	13.00 a 15.00	15.15 a 16.00	16.00 a 16.45
Martes 3	Recreo de la mañana (Observación)	5º A Presentación + maceta + La ruleta de los valores	5ºB Presentación + maceta + La ruleta de los valores	Recreo Comedor Todos	4º A Presentación + maceta + La ruleta de los valores	4º B Presentación + maceta + La ruleta de los valores
Miércoles 4	Recreo de la mañana (Observación)	5º C Presentación + maceta + La ruleta de los valores	5ºB ¿Cómo nos vemos?	Recreo Comedor Todos	4ºC Presentación + maceta + La ruleta de los valores	4ºB ¿Cómo nos vemos?
Jueves 5	Recreo de la mañana (Observación)	5ºC ¿Cómo nos vemos?	5ºA ¿Cómo nos vemos?	Recreo Comedor Todos	4ºC ¿Cómo nos vemos?	4ºA ¿Cómo nos vemos?
Viernes 6	Recreo de la mañana (Observación)	Reunión tutores	Reunión tutores	Recreo Comedor Todos		
Lunes 9	Recreo de la mañana (Observación)	Orientadora	Directora Pedagógica	Recreo Comedor Todos		
Martes 10	Recreo de la mañana (Observación)	Preparación Taller de Convivencia	4º A, B y C Mural patio Salesiano	Recreo Comedor Todos		
Miércoles 11	Recreo de la mañana (Observación)	Preparación Taller de Convivencia	5º A, B y C Mural patio Salesiano	Recreo Comedor Todos		
Jueves 12	Recreo de la mañana (Observación)	Reunión de monitores de comedor de 4º y 5º Educación Primaria	Preparación actividad de comedor	Recreo Comedor Todos		
Viernes 13	Recreo de la mañana (Observación)	Orientadora	Orientadora y directora Pedagógica	Recreo Comedor Todos		

8. FORTALEZAS, DEBILIDADES, ALTERNATIVAS Y EVALUACIÓN

En este trabajo de ApS encontramos una serie de fortalezas que hacen de nuestro período en el colegio Salesiano de Carabanchel unos días que recordaremos y esperamos que los niños también.

En primer lugar, las ganas y el compromiso que hemos puesto por el trabajo; y la ilusión que tenemos de ponerlo en práctica. En segundo lugar, al no ser profesores podemos establecer una relación distinta con los alumnos, más cercana.

Como debilidades podríamos encontrarnos la disminución en el interés y desmotivación de los alumnos para lograr los objetivos planteados. A la hora de plantear las actividades, una gran debilidad sería que entre los alumnos puedan surgir conflictos, puesto que es nuestra primera toma de contacto con niños, el saber resolver esos conflictos de manera rápida y eficaz.

Como posibles alternativas, para que los niños no estén aburridos, llevaremos varias alternativas de juegos y dinámicas a parte de las presentadas. También otra alternativa es el espacio para utilizar, en caso de que llueva se realizaría en el patio cubierto del colegio.

Debido a la pandemia de la COVID-19, hemos pensado alternativas para poder llevar a cabo estas actividades desde los hogares. El proyecto se divide en dos partes:

- Formación en las aulas.
- Formación en el patio.

Utilizaremos nuevas herramientas tecnológicas para el alumnado (tanto a nivel hardware, como software). Estas herramientas tecnológicas nos proporcionarán poder realizar un proyecto de manera eficaz, creativa, innovadora y cercana entre alumno y profesor. Este proyecto es accesible a todos los públicos, sin que nadie se sienta excluido a nivel social por la brecha digital que estamos viviendo y sufriendo hoy en día.

La formación en las aulas estará formada por:

- Una actividad o un proyecto de investigación.

- Cinco sesiones online dentro del horario escolar.
- Cada sesión tiene una duración de 50 minutos (15 minutos teóricos y 40 minutos de trabajo colaborativo).

A través de la metodología *Flipped Classroom* o clase invertida podremos proporcionar una serie de recursos anteriormente elegidos para trabajar fuera del aula, de esta forma destinaría las clases a la realización de contenidos y resolver las distintas dudas o inquietudes que tengan los alumnos.

En estas metodologías, el alumno es el protagonista, favoreciendo el aprendizaje, el intercambio de contenidos y conocimientos. Consiste en una metodología cooperativa, en la que el papel del docente consiste en acompañar, animar, y guiar en el aprendizaje de aquellos contenidos que no hayan entendido con claridad.

Antes de llevar a cabo este proyecto es muy importante que el docente esté informado de qué recursos disponen los alumnos en sus casas (router, ordenador, móvil, *tablet*, etc.). En caso de que algún alumno no disponga de ningún recurso tecnológico, el centro educativo intentará proporcionarlos al alumno con el objetivo de que pueda realizar este proyecto sin ningún tipo de problema.

El aula se dividirá en pequeños grupos de trabajo (4 o 5 personas). Cada miembro del grupo tendrá un rol, el cual será designado por el docente teniendo en cuenta las cualidades que tenga. Los roles de grupos son los siguientes:

- Líder: miembro del grupo con capacidad de guiar, dirigir y organizar a sus compañeros.
- Portavoz: miembro del grupo que comunicará al docente y al resto de los componentes del grupo acerca del avance del proyecto.
- Secretario: miembro del grupo encargado de anotar todos los puntos importantes con el objetivo de archivarlo después todo en un mismo documento.
- Moderador: miembro del grupo, cuya función es dar la palabra a sus compañeros.

- Montaje: miembro del grupo encargado de maquetar el proyecto y subirlo a la plataforma.

Tras la división de los grupos, el docente repartirá a cada uno unas pautas de la actividad o experimento y se les facilitarán unos videos explicativos que deberán visualizar con el objetivo de adquirir unos conocimientos esenciales en el que en la siguiente sesión tendrán que poner en práctica estos conocimientos, que será el proyecto a llevar a cabo.

Es importante el uso de las nuevas tecnologías (TIC), ya que durante la realización de estas actividades los niños tendrán que investigar, analizar información fiable y buscar soluciones con el objetivo de crear un prototipo eficaz e innovador.

Como no se ha podido llevar a cabo por motivos pandémicos, proponemos un método de evaluación para futuras aplicaciones.

El cuestionario se debería enfocar a los tres colectivos que participan de manera directa o indirecta en el proceso formativo y por este motivo se ha decidido plantear tres cuestionarios dirigidos a los siguientes grupos:

- **ALUMNOS:** el educador/a a la hora de evaluar debe tener en cuenta que una evaluación en el primer ciclo de educación infantil debe ser:
 - Sistemática: se debe realizar a partir de la metodología planificada.
 - Integral: los resultados deberán ser teniendo en cuenta los aspectos que lo envuelven.
 - Continua y con retroalimentación: debemos evaluar constantemente todas las partes del proceso educativo, por este motivo, hemos de ser ágiles para cambiar aquellas cosas que se detectan como mejorables o erróneas.

Los instrumentos que vamos a elegir para evaluar son:

- El diario de clase: El motivo por el cual hemos escogido este instrumento es porque es documento para evaluar a nivel general de toda la clase, donde el educador/educadora recoge diaria-

mente las experiencias y observaciones a lo largo de la jornada, así como sus sensaciones, valoraciones y juicios personales. Gracias a este instrumento de observación podemos recoger una información muy rica, cualitativamente muy válida difícil de obtener con otro instrumento.

Sí es verdad que también este instrumento tiene sus desventajas, por ejemplo, que quita tiempo para anotar las cosas en que suceden, que no es demasiado objetivo, y que la información que proporciona es difícil de sistematizar. Por este motivo, añadiremos otro instrumento para complementar al diario de clase y ser más objetivos a la hora de evaluar, estos instrumentos son los anecdotarios y las escalas de estimación.

- Las escalas de estimación: Este instrumento de observación entra más en detalle en los comportamientos específicos y los actos que realiza cada niño/a. Este proyecto de resolución de conflictos contará con una ficha para cada niño donde el educador/a tendrá que registrar con siempre, a menudo, rara vez o nunca.
- **FAMILIAS:** escalas de control: El educador explicará por escrito de forma periódica, al finalizar cada mes el desarrollo de estos hábitos y conductas, a través de la plataforma del colegio.
- **EDUCADOR:** es papel muy importante, puesto son quienes se encargan de su aplicación en el aula. De esta forma permite autoevaluarse y reflexionar sobre las actuaciones realizadas.
- **PROGRAMACIÓN:** en la programación evaluaremos:
 - El objetivo de la programación es cumplirla. Si el desajuste es importante deberemos estudiar las causas que lo han provocado.
 - En cuanto a la idoneidad de las actividades.
 - Las actividades realizadas cumplían los objetivos marcados.
 - Los niños y niñas han hecho lo que se esperaba.
 - La disponibilidad de los recursos.

Dicha evaluación se realizará con una ficha de observación.

Finalmente, se ha decidido generar un cuestionario que permita plasmar la evaluación por parte de los educadores, de tal modo que obtengamos una visión interna de la propuesta realizada y se puedan modificar diferentes aspectos metodológicos que no hayan funcionado correctamente.

9. CONCLUSIONES

En este proyecto de Aprendizaje y Servicio, se han planteado una serie de objetivos, con los cuáles se han alcanzado en la medida que se ha diseñado el proyecto de *Resolución de conflictos*, concretamente para 4º y 5º de Educación Primaria, mediante la participación de los alumnos y profesores.

En referencia a los espacios que se han utilizado, antes de elaborar la programación, se ha hecho una planificación y un estudio para asegurar que los espacios interiores (aulas), como los espacios exteriores (patio) sean seguros y educativos para los niños y niñas. Se ha tenido en cuenta como punto de partida los objetivos y contenidos que nos marca el currículo de la Comunidad de Madrid, con el objetivo de encajarlos en nuestro proyecto educativo *Resolución de conflictos en el patio*.

Este proyecto educativo recoge unos objetivos y valores los cuales contribuyen a que los alumnos tengan una autoestima elevada y a que sean capaces de desenvolverse en ambientes diversos. También se ha analizado que la educación en los patios de los centros educativos es muy esencial. La relación entre educar y enseñar a través de la resolución de conflictos en el patio ayuda al niño a desarrollar habilidades sociales y sepa de esta forma cómo actuar y cómo debe comportarse con sus compañeros.

La metodología de los proyectos de ApS hemos de decir que tienen una base pedagógica sólida, como es por ejemplo partir de la localización de aquellas necesidades que una comunidad social presenta, con el objetivo de que puedan transformarse en metas y logros para el propio alumnado, continuar con la realización de una tarea a esa comunidad con la finalidad de disminuir y suavizar todas aquellas necesidades detectadas y, sin duda,

conseguir la obtención de conocimientos, talentos, habilidades, valores y competencias que se puedan unir al currículo del nivel educativo de los estudiantes.

Es muy importante elaborar una programación y poder llevar a cabo una evaluación continua para garantizar que las actividades que se lleven a cabo sean eficaces y respondan a los objetivos marcados. Por este motivo, hemos de tener en cuenta a la hora de elaborar un proyecto de ApS: tener claro que se va a hacer, cómo se va a llevar a la práctica, llevar a cabo una organización del proyecto, las personas miembros del grupo deben tener conocimiento acerca de la metodología que se va a llevar a cabo de tal forma que el docente observe y evalúe de manera continua, poner un especial énfasis en la comunicación entre alumnos, profesores y familias, y lograr una afinidad entre los valores, los objetivos, y las finalidades.

Gracias a esta metodología, los alumnos han adquirido unos conocimientos de una forma significativa y activa, ya que han desarrollado su aprendizaje y de manera objetiva les ha resultado útil este proyecto. Por otro lado, el docente les da una formación a los alumnos de educación en valores, con el objetivo de que los alumnos lleguen a ser en un futuro ciudadanos buenos y honrados. Las actividades que se han llevado a cabo en el colegio Salesiano de Carabanchel, se puede observar que se han trabajado valores como la responsabilidad, la solidaridad, la empatía, el respeto, el compañerismo y la inclusión. Hemos despertado y encontrado en los niños el trabajo colaborativo, el saber valorarse y respetarse a sí mismo. También hemos podido observar cómo los niños, a través del juego en equipo y de actividades relacionadas con las habilidades sociales, se sentían responsables y aportan cada uno de ellos su granito de arena en la actividad que se les presentaba.

Gracias a este proyecto, la convivencia en las aulas de 4º y 5º de Educación Primaria ha mejorado, ya que se han ido cumpliendo todos los objetivos marcados en la programación. Para nosotros este proyecto ha sido todo un éxito, aunque si es verdad que no se pudo finalizar debido a la pandemia de la COVID-19 que actualmente seguimos viviendo. Hemos llevado a cabo una metodología activa, ya que hemos investigado, hemos hecho que piensen y reflexionen acerca de lo que sucede y compartan distintas opiniones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. D., y Juste, M. R. P. (2008). Las conductas problemáticas en el aula: propuesta de actuación. *Revista complutense de educación*, 19(2), 447-457.
- María García, F. (2019). *Tres juegos para enseñar a los niños a resolver conflictos*. <https://eresmama.com/tres-juegos-para-ensenar-a-los-ninos-a-resolver-conflictos/>
- Martínez Domínguez, B., Martínez Domínguez, I., Alonso Sáez, I., y Gezuraga Amundarain, M. (2013). *El aprendizaje educativo, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco*. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2027>
- Muñoz Martínez, A. (2020). *10 dinámicas de resolución de conflictos*. <https://www.lifeder.com/dinamicas-resolucion-conflictos/>
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Salesianos Carabanchel. (2019). *Proyecto Educativo de Centro*.
- Universitat de Valencia. (2017). *La Universitat convoca al premio Ragalo al impulso del Aprendizaje y Servicio ApS*. <https://bit.ly/2QSEgdz>

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Esteban Vega, S., García Asenjo, A., y Ternero Cuesta, C. (2021). Proyecto de Aprendizaje y Servicio: Resolución de conflictos en el patio. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (44), 151-187.



ARTÍCULOS

Intervención en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (I.N.E.A.E.) Online

Con talleres prácticos
presenciales un sábado
al mes

*Inclusión educativa
Educación especial*

C/ María Auxiliadora, 9
28040 Madrid

+34 91 450 04 72

cesdonbosco.com



¿Cómo personalizar el aprendizaje de mis alumnos?: Guías de aprendizaje y citas de seguimiento

How to Personalise Students Learning: Learning Guides and Follow-Up Appointments

OIHANA LLOVET DÍAZ

MÁSTER EN ESTRATEGIAS Y TECNOLOGÍAS PARA LA FUNCIÓN DOCENTE EN LA SOCIEDAD
MULTICULTURAL, UNED.

DIRECTORA DE INNOVACIÓN DEL COLEGIO SANTA MARÍA LA BLANCA DE MADRID

JAVIER FERNÁNDEZ SAIZ

MAGISTERIO EN EDUCACIÓN ESPECIAL. PROFESOR DEL COLEGIO
SANTA MARÍA LA BLANCA DE MADRID

Resumen

La personalización del aprendizaje permite que los aprendices del siglo XXI encuentren sentido y valor personal a lo que aprenden. En este artículo presentaremos dos facilitadores del aprendizaje que favorecen la personalización: las guías de aprendizaje y las citas de seguimiento. La sistematización tanto en el diseño de guías de aprendizaje como en el uso de las mismas por parte de los alumnos, permite a los docentes dedicar tiempo diario a acompañar el proceso de aprendizaje de cada alumno a través de las citas de seguimiento.

Palabras clave: personalización del aprendizaje, sistema EBI, guías de aprendizaje, citas de seguimiento, acompañamiento, alumno, docente, itinerario personal de aprendizaje.

Abstract

Personalizing learning enables 21st-century learners to find personal meaning and value in what they learn. In this paper we will introduce two learning enablers that support personalization: 1-learning guides and 2-follow-up appointments. The systematization both in the design of learning guides and in their use by students, allows teachers to dedicate time to accompany the learning process of each student through follow-up appointments on a daily basis. such as the notion of human freedom, its types, its main features and meaning and its connection to values.

Key words: personalization of learning, EBI system, learning guides, follow-up appointments, accompaniment, student, teacher, personal learning plan.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad de la información y el conocimiento ha transformado los periodos del aprendizaje. Las opciones, itinerarios y contenidos se han multiplicado, y los agentes implicados en el proceso y las relaciones que establecen entre ellos, también se han visto transformadas. Por lo tanto, podemos afirmar que las formas de enseñanza y aprendizaje se han enriquecido y están en continua evolución.

Se ha originado una intensa reflexión sobre los métodos y estrategias didácticas y los parámetros del aprendizaje humano. Han surgido nuevas necesidades de aprendizaje, nuevas formas de aprender, nuevos contextos de aprendizaje, nuevos recursos e instrumentos para aprender y nuevos agentes facilitadores del aprendizaje. Los cambios en la «ecología del aprendizaje» (Barron, 2006) han producido una crisis en la concepción de la educación formal. Los aprendices necesitan encontrar sentido personal a por qué aprenden y para qué aprenden dentro del contexto escolar (Coll, 2013). Es necesario un cambio en el fondo y en la forma, un **cambio sistémico**. Nuestra respuesta es la *personalización del aprendizaje*.

La personalización se enmarca en una didáctica humanista que busca ayudar a encontrar sentido a la vida (Medina Rivilla et al., 2020). Mallart y Mallart identifican las principales finalidades de una didáctica humanista: «formar seres autónomos con capacidad de decisión libre y responsable, de comprometerse libremente con los valores que va asumiendo en su proceso de maduración personal» (Medina Rivilla et al., 2020).

García Hoz sostiene que «la educación es propiamente personalizada cuando sirve como estímulo y ayuda a un sujeto para la formación de su proyecto personal de vida y para el desarrollo de la capacidad de llevarlo a cabo» (García Hoz, 1993, p. 230).

Coll (2016), en coherencia con García Hoz (1993) cuando sostiene que «la educación personalizada en realidad viene a ser una superación de la enseñanza individualizada» (p. 34), distingue entre educación individualizada, diferenciada y personalizada. Al personalizar se da voz al aprendiz, no solo ajustando la acción educativa a su ritmo (educación individualizada) o a sus necesidades y características diferenciales (educación diferenciada), sino que también se incorporan sus intereses, opciones y objetivos

de aprendizaje. Coll (2016), considera que la personalización es una vía que permite a los aprendices del siglo XXI dar sentido y valor personal a lo que aprenden.

Un aprendizaje con sentido y valor personal es aquel que ayuda al aprendiz:

- A conocerse y entenderse mejor, iluminando momentos y aspectos más o menos amplios de su experiencia pasada y de su historia personal.
- A conocer y entender mejor la realidad en la que está inmerso y a ampliar su capacidad y sus posibilidades de actuar en y sobre ella.
- A proyectarse hacia el futuro, contribuyendo a generar expectativas y planes de acción que le implican personalmente. (Coll, 2018, p. 7)

Coll (2018, pp. 16-17) identifica una serie de estrategias pedagógicas, curriculares, organizativas y de funcionamiento que promueven el sentido de los aprendizajes escolares:

- Considerar los intereses, objetivos y opciones de los alumnos.
- Permitir al alumno tomar decisiones en su aprendizaje.
- Conectar experiencias de aprendizaje significativas del colegio y de otros entornos.
- Incorporar tiempos para la reflexión de las experiencias de aprendizaje.
- Enfatizar los contenidos de aprendizaje social.
- Incorporar recursos para aprender presentes en la comunidad de aprendizaje.
- Aprovechar los recursos de aprendizaje disponibles en la red.
- Utilizar metodologías de indagación.
- Enfocar el currículum en torno a la adquisición de competencias.
- Utilizar las TIC y los dispositivos móviles para conectar experiencias de aprendizaje.

- Establecer itinerarios personales de aprendizaje.
- Construir entornos personales de aprendizaje que integren actividades presenciales y digitales.

La personalización permite que los aprendices den sentido personal a los contenidos. Ayuda al alumno a entenderse mejor, a comprender su historia, a proyectarse en un futuro y a comprender y poder actuar en su realidad (Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2018).

2. EL SISTEMA PEDAGÓGICO EBI

2.1 Definición, criterios y principios del Sistema EBI

El sistema EBI es un sistema pedagógico basado en la personalización del aprendizaje que busca como punto de partida la comprensión de las motivaciones, conocimientos y habilidades de cada alumno, para lograr en cada uno de ellos un aprendizaje significativo, es decir, con un sentido y significado personal, que desarrolle el máximo potencial de cada uno. (Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2018, p. 2)

El Sistema EBI se adapta a las habilidades, al entorno y al ritmo de aprendizaje de cada estudiante, promoviendo que cada uno de ellos se responsabilice de su proceso de aprendizaje y encuentre sentido personal al aprendizaje. Basado en la personalización del aprendizaje, persigue el desarrollo de seis competencias clave (competencia personal y social, competencia para la autonomía y la iniciativa personal, competencia digital, competencia comunicativa, competencia científica y competencia cultural y artística) a través de dos criterios y cuatro principios. Los dos criterios fundamentales del sistema EBI son los siguientes (Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2018, p. 5):

- Todo acto educativo debe comprender y desarrollar al máximo el perfil de aprendizaje de cada alumno.
- Todo acto educativo debe facilitar la construcción de relaciones significativas a través de encuentros 1 a 1, equipos cooperativos y experiencias en el entorno.

El Sistema EBI, a su vez, se fundamenta en cuatro principios: planificación centrada en el alumno, construcción de la identidad docente, construcción de una comunidad de aprendizaje y transformación a un currículum basado en la comprensión.

Figura 1. ¿Qué es Sistema EBI en Santa María la Blanca?

Fuente: Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2018, p. 4.



El sistema EBI se desarrolla a través de cuatro niveles de concreción curricular. Estos niveles de concreción tienen como objetivo garantizar la trazabilidad del sistema en un centro educativo a través de diversos procesos que cumplen con los criterios y principios del Sistema EBI y garantizan el desarrollo de las competencias (Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2018, p. 14).

Los cuatro niveles de concreción del Sistema EBI en un centro educativo son:

- **El centro educativo.**

Un proyecto educativo centrado en la personalización del aprendizaje genera una cultura de centro que se refleja en la configuración de las relaciones, la organización del capital humano, en la forma de entender los tiempos y los espacios, en la gestión de la comunicación y en el desarrollo de Programas Educativos de Centro.

- **La etapa educativa.**

La implementación del Sistema EBI en un centro educativo conlleva el desarrollo de un plan de personalización que recoge los objetivos de cada una de las etapas educativas. Este plan de personalización u horizonte de expectativas se desarrolla a través de facilitadores o herramientas del sistema.

- **El departamento o ámbito de aprendizaje.**

Un facilitador es un atractor que hace que las expectativas identificadas se cumplan en la realidad del día a día. Son un conjunto de recursos, programas, equipos, personas, organizaciones, metodologías, aplicaciones... que tras un proceso de diseño-observación-validación, desarrollados por cada departamento, se transforman en herramientas de personalización (Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2018, p. 20).

- **El alumno.**

En el último nivel de concreción encontramos al alumno, que ha de configurar su itinerario personal de aprendizaje con el acompañamiento de su familia, profesores y tutores. Podemos afirmar con

Coll (2016, p. 6) que «personalizar el aprendizaje implica reconocer al aprendiz capacidad de decisión y control sobre lo que se hace y cómo se hace», reconociendo su «capacidad de decisión sobre el propio proceso de aprendizaje en función de sus intereses, opciones y necesidades de aprendizaje». Son trayectorias individuales en la medida en que cada persona construye su trayectoria de aprendizaje como resultado no solo de los contextos de actividad en los que participa, sino también, y sobre todo, como resultado de la naturaleza de las actividades en las que participa y de la manera como participa en estas actividades (Coll, 2016, p. 10).

2.2 Fundamentación - Marco teórico

El sistema EBI se sustenta en tres orientaciones teóricas: el socio-constructivismo; la teoría de las inteligencias múltiples y la enseñanza para la comprensión; y el movimiento de escuelas inclusivas.

- **Socio-constructivismo.**

El desarrollo humano es el resultado de un proceso de construcción / interiorización de conocimientos socialmente guiado. Para el socio-constructivismo todos los procesos psicológicos superiores tienen su origen en la interacción significativa que mantenemos con otros (Vigotsky, 1979).

La «participación guiada» (Barbara Rogoff, 1993) se refiere a la asistencia que una persona más capaz da al aprendiz para que este incorpore nuevas destrezas (zona de desarrollo próximo de Vigotsky). Esta ayuda pedagógica se ha de ir concretando y ajustando progresivamente, permitiendo a los estudiantes ir incorporando conceptos, destrezas y valores de la comunidad de aprendizaje (Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2018, p. 35).

El alumno es el protagonista de su itinerario de aprendizaje, convirtiéndose el docente en un guía o acompañante que le ofrece diversas ayudas:

- Construye puentes desde los niveles de comprensión del alumno hasta niveles más complejos.

- Diseña la participación de los alumnos ajustándose a las condiciones de cada momento y lugar.
- Traslada gradualmente el control de la actividad al alumno hasta que este es capaz de supervisar por sí mismo la ejecución de la tarea.

Figura 2. Socio-constructivismo.

Fuente: Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2018, p. 33.



Berger y Luckmann (1967) en *La construcción social de la realidad* destacan la importancia de las interacciones y del lenguaje en la construcción del conocimiento. Ambos aspectos integran los aprendizajes académicos y de la vida cotidiana en un todo significativo.

- **Teoría de las inteligencias múltiples y la enseñanza para la comprensión.**

El segundo marco teórico, que pertenece también a un enfoque cognitivo y constructivista, es la teoría de las Inteligencias Múltiples y la enseñanza para la comprensión, desarrollado en Harvard por el Dr. Gardner y el Dr. Perkins en 1967 dentro del Proyecto Zero. (Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2018, p. 36)

Howard Gardner (1983), a partir de la definición de diversos criterios de índole bio-psicológica, definió ocho inteligencias: lingüística, lógico-matemática, viso espacial, cinestésico corporal, musical, intrapersonal, interpersonal y naturalista. El Sistema EBI comparte esta visión de que cada persona tiene un perfil distinto y, por lo

tanto, una forma distinta de aprender y de pensar. Se diseñan experiencias de aprendizaje de contenidos variados que permitan que cada estudiante de valor personal a su aprendizaje.

Para Perkins (1992), la comprensión «implica poder realizar una variedad de tareas que no solo demuestran la comprensión de un tema, sino que, al mismo tiempo, la aumenten» (p. 81). El Sistema EBI busca que el alumno trascienda las actividades ligadas a la memoria no significativa y a la repetición de modelos propuestos, accediendo a la comprensión del contenido trabajando desde el pensamiento (Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2018, p. 37).

Figura 3. Teoría de las inteligencias múltiples y la enseñanza para la comprensión.

Fuente: Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2018, p. 36.



• Escuelas inclusivas

El movimiento de escuela inclusiva iniciado por Ainscow (2001) en EEUU es nuestro tercer modelo inspirador. Completando el concepto de calidad, se introduce el concepto de equidad, señalando que las escuelas deben de ser espacios con equidad, donde cada alumno reciba lo que necesita. «Las escuelas inclusivas identifican y tratan

de eliminar barreras que están impidiendo la participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos» (Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2018, p. 39).

El Sistema EBI, basado en la personalización del aprendizaje, es una propuesta inclusiva por las siguientes razones:

- En Santa María la Blanca sabemos que cada alumno, con sus fortalezas y debilidades, tiene mucho que aprender y mucho que aportar con independencia de su diagnóstico de dificultades de aprendizaje o de altas capacidades.
- Se realizan propuestas educativas basadas en los niveles de desarrollo real del alumno.
- Se diseñan las ayudas necesarias para que cada alumno progrese en su itinerario personal de aprendizaje, cediéndole progresivamente responsabilidades y autonomía.

3. LAS GUÍAS DE APRENDIZAJE

El Sistema EBI genera una serie de procedimientos sistematizados lo suficientemente flexibles como para introducir propuestas didácticas variadas. Entre los facilitadores del aprendizaje propuestos desde los planes de departamento y materia, la guía de aprendizaje es una de las herramientas más significativas del sistema EBI.

3.1 Las guías de aprendizaje. Definición y partes

La guía de aprendizaje es una herramienta elaborada por los docentes que organizan el proceso de aprendizaje de los alumnos. Una guía de aprendizaje cumple una doble función (Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2019, p. 3):

- **Herramienta de programación de aula para el profesor especialista.** En este sentido, la guía de aprendizaje sirve al profesor para secuenciar los contenidos y competencias del currículum de su asignatura en unidades lógicas de contenido. Cada una de esas unidades es una guía de aprendizaje. En cada guía de aprendi-

zaje, el profesor diseña el conjunto de actividades que trabajarán los alumnos para el desarrollo de las competencias mediante el aprendizaje de los contenidos.

- **Herramienta que organiza el aprendizaje autónomo del alumno en el aula.** Una guía de aprendizaje se entrega a cada alumno para facilitar que se puedan apropiarse de su dinámica de aprendizaje y trabajar en función de su ritmo.

No necesariamente ambas funciones deben darse a la vez. Entendemos que las guías de aprendizaje como herramienta de programación pueden ser utilizadas por el docente en todas las áreas de conocimiento, haciendo las adaptaciones pertinentes a la materia y a la etapa. Pero como herramienta de aprendizaje para el alumno tiene más sentido comenzar a utilizarla en 4º de primaria, con adaptaciones lógicas a la etapa evolutiva y al currículum (Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2019, p. 3).

La estructura de una guía, es decir las partes que la componen, y que más adelante explicaremos, está basada en la propuesta de Bloom que organiza jerárquicamente las habilidades de procesar y utilizar la información en un proceso de pensamiento en orden ascendente, del menos complejo al más complejo.

Tabla 1. Relación de las partes de la guía en cada etapa con la Taxonomía de Bloom.

Fuente: elaboración propia.

TAXONOMÍA DE BLOOM	PARTES DE LA GUÍA
RECORDAR	ACTIVA
COMPRENDER	INVESTIGA
APLICAR	DESARROLLA Y REFLEXIONA
ANALIZAR	
CREAR	RELACIONA
EVALUAR	EVALÚA

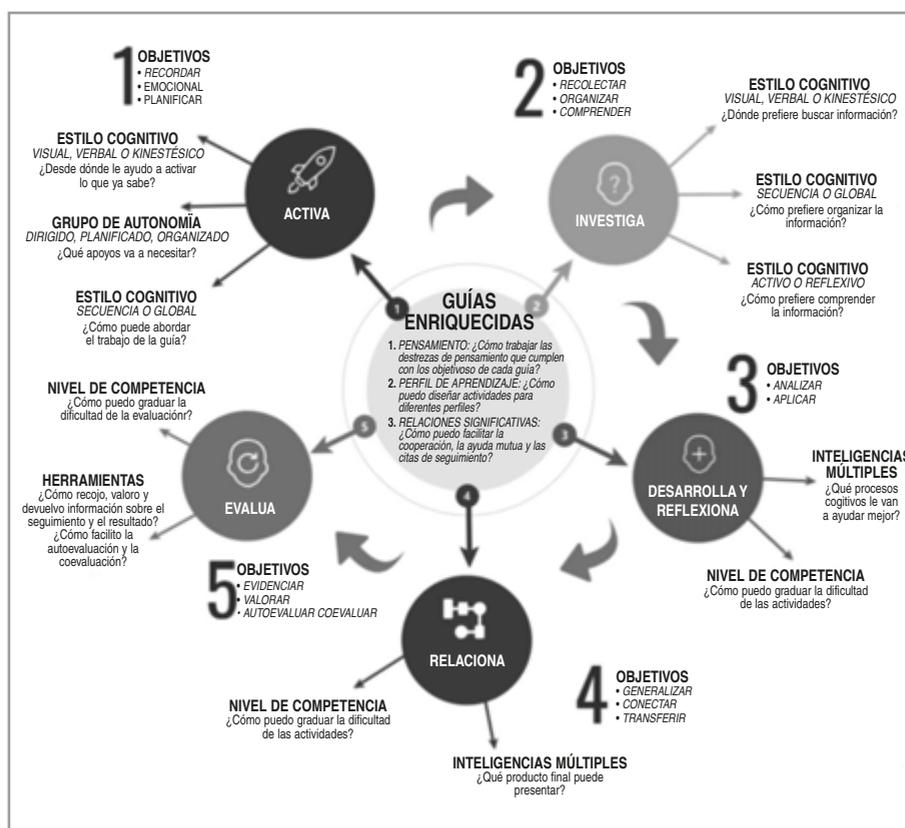
Esta taxonomía ofrece un marco de creación para el desarrollo de actividades que garanticen el aprendizaje significativo del alumno a través del recorrido del pensamiento desde procesos mentales de orden inferior a procesos de orden superior.

Una guía de aprendizaje, con cada una de sus partes, garantiza que los alumnos hagan un recorrido de pensamiento, desarrollando por tanto una transformación curricular, tal y como se indica en uno de los principios del sistema EBI (Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2018, p. 9).

En la siguiente infografía recogemos las partes de una guía de aprendizaje, sus metas de aprendizaje y las dimensiones del perfil de aprendizaje que aplican en cada una de ellas.

Figura 4. Partes de una guía de aprendizaje.

Fuente: Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2019, p. 11.



3.1.1 Activa

Iniciamos la guía de aprendizaje con un apartado que trata de:

- **Activar conocimientos previos del alumno sobre el tema de la guía.**

Con respecto al primer objetivo: la activación de conocimientos previos, es importante recordar que todo aprendizaje significativo implica la modificación y reconstrucción activa de esquemas de conocimientos de los alumnos a partir del nuevo conocimiento aprendido. Para que este proceso de reestructuración se dé es imprescindible que ayudemos al alumno de forma explícita a traer a su memoria de trabajo todos lo que sabe o ha experimentado sobre el tema de aprendizaje. (Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2019, p. 17)

- **Activar su deseo y motivación para abordar las actividades.**

Para lograr la activación de la motivación del alumno, en esta parte de la guía hay que:

- Aclarar y explicitar los objetivos que tenemos.
- Tratar de dar una funcionalidad, un sentido de aplicación real al
 - Plantear preguntas que abran el deseo de aprender más.

- **Activar la planificación del aprendizaje.**

Con el fin de activar la capacidad del alumno para organizar su trabajo durante el desarrollo de la guía, es necesario que (Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2019, p. 19):

- Establezcamos una fecha de finalización recomendada.
- Si el alumno lo necesita, se fijan fechas orientativas intermedias.
- Los alumnos puedan leer la guía completa y hacer un listado de tareas.
- Los alumnos tengan un calendario para poder distribuir las tareas.

- Si el alumno lo necesita, generemos un índice de contenidos de la guía.
- Los alumnos tengan muy presente la importancia de las citas de seguimiento.

3.1.2 Investiga

El alumno tiene que realizar una investigación que le lleve a tener ordenada toda la información necesaria para seguir aprendiendo. Se llega a una comprensión inicial del contenido seleccionando y organizando la información relevante del tema.

Las metas de comprensión que se plantean en esta parte de la guía son (Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2019, p. 19):

- **Buscar** información en diversas fuentes.
- **Validar** la fiabilidad de las fuentes.
- **Resumir** la información recogida.
- **Parafrasear** la información con palabras propias.
- **Esquematizar** la información.
- **Clasificar** la información en función de diferentes criterios.
- **Ordenar y jerarquizar** el contenido.
- **Sintetizar** varias fuentes de información.

3.1.3 Desarrolla y reflexiona

En esta parte de la guía se trabajan los procesos de pensamiento de analizar y aplicar. En función de la materia y del contenido que se trabaje en la guía, se puede seleccionar uno de los procesos de pensamiento o trabajar de forma conjunta, seleccionando el orden en el que se propondrán las actividades (analizar-aplicar o aplicar-analizar).

En esta parte de la guía se pretende que los alumnos avancen en los procesos de pensamiento:

- Desarrollando una comprensión y reflexión más profunda de la información recabada en el punto anterior.
- Aplicando los conocimientos adquiridos en los apartados anteriores de la guía.

Las metas de comprensión que se plantean en esta parte de la guía son (Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2019, p. 20):

- **Aplicar:** ejecutar, ejercitar, usar, experimentar, calcular, practicar, simular, resolver, manipular.
- **Analizar:** razonar, inferir, comparar, relacionar, encuestar, categorizar, cuestionar, justificar.

3.1.4 Relaciona

El alumno puede ir un paso más allá en la construcción del conocimiento y elaborar un producto final, reorganizar lo aprendido en un todo coherente, trasladar lo aprendido a su vida cotidiana o vincular lo trabajado en la guía con otros temas de la asignatura o con otras asignaturas.

En esta parte de la guía se plantean las siguientes metas de comprensión (Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2019, p. 21):

- **Transferir:** es un verbo que no aparece en la taxonomía de Bloom y que supone aplicar lo aprendido en diferentes contextos, generalizar, relacionar con otros contenidos y encontrar la vinculación con el día a día.
- **Crear:** implica organizar y unir lo aprendido en una nueva estructura mediante el diseño o la producción. Algunas de las metas de comprensión que se proponen son: diseñar, inventar, relacionar, reescribir, proponer, hipotetizar, proponer o testar.

3.1.5 Evalúa

La última parte de la guía tiene cuatro objetivos (Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2019, p. 22):

- Realizar las actividades de evaluación que el profesor considere necesarias para evidenciar el proceso y el resultado de aprendizaje del alumno.
- Facilitar la autoevaluación del alumno respecto al aprendizaje de contenidos.
- Facilitar la autoevaluación del alumno respecto a su proceso de trabajo durante la guía, en cuanto a la organización, el ritmo, la cooperación, las dificultades y los puntos fuertes.
- Utilizar la coevaluación respecto a trabajos de otros alumnos.

Las rúbricas son herramientas útiles tanto para que el alumno se evalúe, como para que nosotros les evaluemos. El docente entregará la rúbrica a los alumnos al principio de la guía, con el fin de activar la motivación y los conocimientos previos, así como darles a conocer las metas a alcanzar y cómo se les va a evaluar.

3.2 Las guías de aprendizaje y el Sistema EBI

Las guías de aprendizaje se enmarcan en los criterios propios del sistema EBI. Por un lado, favorecen la comprensión del **perfil de aprendizaje** de cada alumno. Los estudiantes perciben que sus estilos de aprendizaje están presentes, así como otras características personales y sociales relevantes: cómo aprende cada alumno, cuáles son sus principales fortalezas y dónde están sus áreas de mejora. Por otro lado, las guías de aprendizaje promueven las **relaciones significativas**, dado que facilitan la cooperación, la ayuda mutua y el acompañamiento del docente al alumno durante todo el proceso de aprendizaje.

Las guías de aprendizaje como herramienta que organizan el aprendizaje del alumno cumplen con el principio pedagógico, dentro del Sistema EBI, de **planificación centrada en el alumno**. Su diseño facilita que los alumnos den sentido y valor personal a lo que aprenden ya que permite (Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2018, p. 6):

- Diseñar y proponer actividades diversas para que distintos perfiles de aprendizaje puedan comprender el contenido de la guía.

- Apoyar el desarrollo de la competencia para el aprendizaje autónomo de los alumnos, cediendo gradualmente la responsabilidad al alumno sobre su propio proceso de aprendizaje.
- Adaptar la dinámica del aula a diferentes ritmos de aprendizaje y permitir al alumno tomar decisiones.
- Atender a la diversidad de necesidades educativas personales que coexisten en un aula, en especial de aquellos alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo por condiciones personales permanentes o transitorias.

Las guías de aprendizaje, como herramienta de programación, **fortalecen la identidad docente**, ya que suponen una oportunidad para crear y explorar diferentes experiencias de aprendizaje significativo que van más allá del libro de texto (Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2018, p. 7).

Así mismo, la guía de aprendizaje cumple con el principio EBI de **transformación curricular**, ya que permite favorecer la adquisición de competencias y aprendizajes de carácter más práctico y vivencial, a través de una secuencia gradual de aproximación y comprensión del contenido.

Las rutinas de pensamiento, el lenguaje centrado en el pensamiento y la metacognición, así como la participación de los alumnos en el proceso de evaluación, ayudan a que cada alumno se responsabilice de su dinámica de aprendizaje y sea consciente de sus niveles de comprensión y del motivo de sus dudas o equivocaciones.

Las guías de aprendizaje también favorecen el *desarrollo de la comunidad educativa y de aprendizaje*. Cada guía de aprendizaje se diseña en un *site* de Google y se guardan en una biblioteca virtual de guías a la que tienen acceso todos los docentes del colegio.

El resultado final es que cada guía de aprendizaje es una ventana de oportunidades para un aprendizaje profundo y variado. Este amplio menú de opciones sirve al docente para poder tomar decisiones sobre qué actividades pueden ser más adecuadas para un aula o para un alumno, llegando a poder dar la posibilidad de elegir un itinerario de aprendizaje al propio alumno (Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2019, p. 5).

modalidad de guía, favorece que el alumno, con el acompañamiento del docente, tome conciencia de lo que realmente está aprendiendo y tome decisiones sobre su itinerario personal de aprendizaje, respondiendo de esta manera al aumento tanto de la autonomía como de la creatividad en su construcción del conocimiento, así como al desarrollo del razonamiento crítico y del pensamiento divergente.

Las guías abiertas proporcionan un mayor ajuste a las necesidades formativas de los alumnos, aumentando su motivación hacia la tarea y permitiéndoles que se planteen retos interesantes en el proceso de aprendizaje. Es la cesión de la responsabilidad de diseñar su camino de aprendizaje la manera de que ellos pueden otorgar más valor personal y sentido a lo que aprenden.

Por otro lado, en algunas asignaturas de los primeros cursos de ESO, se está desarrollando un modelo de guía de aprendizaje que trata de dar respuesta a aquellos alumnos con estrategias de aprendizaje, de organización y de motivación más inmaduras. Estas guías se denominan «guías esenciales» e incorporan ajustes en cuanto a la estructura, la accesibilidad, la planificación, el seguimiento y la evaluación. (Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2019, p. 28).

4. LAS CITAS DE SEGUIMIENTO

Las guías de aprendizaje y las citas de seguimiento son dos herramientas entrelazadas en el camino de un aprendizaje significativo. La sistematización tanto en el diseño de guías como en el uso de las mismas por parte de los alumnos, permite al docente dedicar tiempo diario al seguimiento del aprendizaje de cada alumno a través de la cita de seguimiento.

4.1 La cita de seguimiento: definición, tipos y fases

Una cita de seguimiento es un encuentro personal profesor-alumno o tutor - alumno que tiene como objetivo facilitar un espacio de comunicación personal apropiado para poder atender:

- Aspectos relacionados con la dimensión personal del alumno que tienen influencia directa sobre su proceso de aprendizaje.
- Aspectos relacionados con el progreso académico, que garantizan un seguimiento continuo y una evaluación sumativa, que favorecen

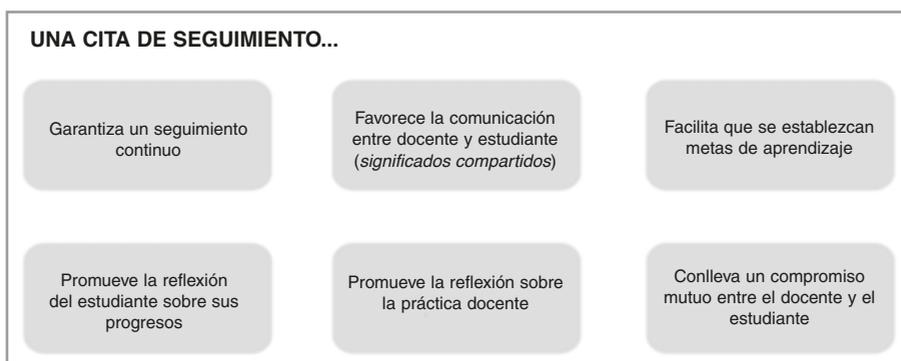
la retroalimentación del estudiante, la resolución de dudas, la adaptación de tareas, el establecimiento de metas de aprendizaje o la reflexión sobre sus progresos.

- Aspectos relacionados con la competencia de aprendizaje autónomo, apoyando al alumno en la gestión de su planificación, ejecución y evaluación de sus tareas, así como en la capacidad de replanificarse en el caso de ser necesario (Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2021, p. 3).

En la siguiente imagen (*figura 4*) se muestran las ventajas de la utilización de forma regular de las citas de seguimiento.

Figura 6. Ventajas de la cita de seguimiento.

Fuente: Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2021.



Las citas de seguimiento pueden ser de distintos tipos. A continuación, enumeramos los distintos tipos de citas en función de los distintos aspectos que se pueden tener en cuenta.

- Citas de según el número de alumnos:
 - Citas de seguimiento Individual (encuentro uno a uno, docente-alumno).
 - Citas de seguimiento Grupal (encuentro entre docente-6 alumnos máx.).
- Citas de seguimiento según quién la realiza:
 - Citas de seguimiento realizadas por el tutor.
 - Citas de seguimiento realizadas por el profesor especialista de un área de conocimiento.

- Citas de seguimiento según el lugar donde se realiza:
 - Citas de seguimiento presenciales (en el colegio).
 - Citas de seguimiento *on-line*.
- Citas de seguimiento en función de la etapa y curso.
- Citas de seguimiento en función del nivel de autonomía de los alumnos.

Las citas de seguimiento son un espacio privilegiado para poder ayudar al alumno a responsabilizarse de su proceso de aprendizaje y, en ese sentido, es imprescindible dar información útil y estructurada sobre sus niveles de desempeño, información que se recoge a través de la propia cita. En las siguientes imágenes (*figuras 5 y 6*) se muestran los distintos aspectos a considerar cuando se utilizan las citas de seguimiento.

Figura 7. Doce claves de la cita de seguimiento (1).

Fuente: Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2021.



Figura 8. Doce claves de la cita de seguimiento (2).

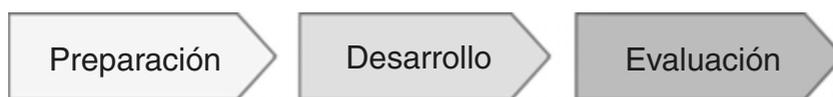
Fuente: Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2021.



La cita de seguimiento es una herramienta de aprendizaje que se desarrolla en **tres fases**: preparación, desarrollo y evaluación.

Figura 9. Fases de la cita de seguimiento.

Fuente: Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2021.



En las siguientes tablas (*tablas 2, 3 y 4*) se narran las principales acciones que se desarrollan en cada fase, tanto por parte del profesor, como por parte del alumno.

Tabla 2. Fases de la cita de seguimiento: Preparación.

Fuente: Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2021.

PREPARACIÓN	
ESTUDIANTE	PROFESOR
<p>Calendarizar sus citas con cada uno de sus profesores. Todo alumno cuenta con una agenda personal en la que hace un registro y seguimiento de sus citas de Seguimiento.</p> <p>El alumno facilita la distribución de todas sus citas de seguimiento al tutor para que éste le ayude a valorar su adecuada distribución a lo largo de la semana y a solicitar el cambio de alguna cita si se considerara necesario.</p>	<p>Una cita de seguimiento es un encuentro que debe ser preparado y no improvisado. Por ello es importante temporalizar las citas de cada alumno desde el comienzo de curso o por lo menos por trimestres. En algunas ocasiones los alumnos quieren cambiar la fecha de la cita de seguimiento asignada. El profesor valora si la petición es viable.</p>
<p>Preparar la cita de seguimiento. El alumno avanza en su programación personal, revisa las dudas que ha tenido y si ha surgido algún otro interés o motivación personal en las actividades desarrolladas.</p>	<p>Conocer el perfil de aprendizaje de sus alumnos y adaptar la cita a las necesidades de cada alumno. Conocer las diferencias individuales de cada alumno y el cómo son cada uno de ellos, es una ventaja para poder llegar bien a esos alumnos.</p> <p>Alumnos con más dificultades: ir más despacio, señalar las cosas más importantes (una cita más dirigida).</p> <p>Alumnos de altas capacidades se propone una cita más libre (con menos profundidad y necesidad de ayuda), preguntarle qué cosas le han parecido más difíciles, hacerle más preguntas para que reflexione y profundice en aquello que ha trabajado.</p>
<p>Si el alumno ha finalizado las tareas propuestas en la guía de aprendizaje, piensa en posibles fechas para la evaluación que acordará con su profesor durante la cita.</p>	<p>El docente ha de revisar la evolución de los alumnos en las citas de seguimiento previas para optimizar la nueva cita de seguimiento.</p>

Tabla 3. Fases de la cita de seguimiento: Desarrollo.

Fuente: Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2021.

DESARROLLO (ESTUDIANTE - PROFESOR)
La cita de seguimiento entre el estudiante y el profesor especialista se centra en aspectos personales del estudiante que puedan estar afectando al proceso de aprendizaje, en el análisis de los progresos académicos, en rutinas de pensamiento, en la resolución de dudas y en la programación de las tareas según las necesidades de cada estudiante.
El profesor adapta la programación al alumno en función de su nivel de autonomía y perfil de aprendizaje, produciéndose así un ajuste entre profesor, alumno y tarea.
El aprendizaje autónomo característico del Sistema EBI, permite a los docentes desarrollar las citas de seguimiento en el aula.
La cita de seguimiento conlleva un compromiso mutuo entre el docente y el estudiante. Hay que organizar bien los tiempos para que a todos los alumnos se les vea en el día de su cita.
El encuentro de la cita debe crear un clima colaborativo. Es importante empatizar con el alumno para que se abra y manifieste sus inquietudes. Se recomienda empezar las citas con preguntas un poco más personales (buscar vínculo emocional, no sólo académico): ¿Qué tal la semana? Fomentar a través del encuentro las relaciones significativas.
Los profesores utilizan un lenguaje basado en el pensamiento y la metacognición. Prestar especial atención al lenguaje empleado para generar un clima de aprendizaje constructivo y positivo. La mirada que pongamos en cada alumno, determinará el desarrollo de la cita.
El profesor ajusta la cita a los conocimientos del alumno para poder ajustarse a su zona de Desarrollo Próximo, llegando así a un sistema de significados compartidos. Asimismo, en algunas ocasiones, éste pregunta sobre alguna cuestión de la guía para cerciorarse que está adquiriendo los conocimientos adecuadamente.
La cita de seguimiento es un medio para ayudarles a profundizar en la reflexión, en la creatividad y en su modo de hacer. Se suelen utilizar rutinas de pensamiento que ayuden al estudiante a crecer en su capacidad reflexiva y a desarrollar un pensamiento eficaz.
Se ha de respetar el turno de citas de cada alumno. Los alumnos se pueden levantar a preguntar dudas puntuales cuando una cita acaba y al comienzo de la siguiente.
Se recomienda rotar el orden en el que llamamos a los alumnos en una cita. No llamarles siempre en el mismo orden para que los primeros a los que se suele nombrar puedan ser los últimos también en alguna ocasión.

Tabla 4. Fases de la cita de seguimiento: Evaluación.

Fuente: Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2021.

EVALUACIÓN (ESTUDIANTE - PROFESOR)
Terminado el encuentro, los participantes han de evaluar el encuentro. Antes del comienzo del curso escolar, el docente comunicará a los estudiantes los indicadores que se utilizarán para evaluar las citas de seguimiento, así como el porcentaje de calificación de las citas al total de la nota de la asignatura.
El estudiante reflexiona acerca de lo acontecido, se reprograma si es necesario y evalúa qué aspectos puede mejorar.
El docente valora los progresos, las dificultades y los puntos de mejora.
Se utilizan diferentes medios para dejar evidencia de lo acontecido en la cita de seguimiento: cuaderno, agenda, correo electrónico, plataforma digital, marcadores de riesgo y hoja de registro del profesor son algunos de ellos. Es recomendable incluir un comentario, la fecha y la firma del docente.
Es importante que exista una comunicación fluida entre el tutor y el profesor especialista de cada área sobre lo acontecido en la cita de seguimiento.
Se ha elaborado una rúbrica que puede ser utilizada tanto por el alumno para autoevaluarse, como por el docente para evaluar la cita de seguimiento. Los objetivos de la rúbrica de evaluación/autoevaluación de la cita de seguimiento son los siguientes: <ul style="list-style-type: none">• Que el alumno conozca los distintos indicadores y niveles de desempeño para poder autoevaluarse.• Que quede constancia en el cuaderno del alumno de la evaluación de cada cita de seguimiento, de donde se puede entresacar las fortalezas y debilidades y por tanto la evolución de cada alumno en sus citas de seguimiento.• Que el profesor evalúe cada cita de seguimiento o la evolución de las citas de seguimiento transcurridas en el desarrollo de una guía.
En algunas ocasiones, cuando se considera que, un alumno, después de pasar por su cita de seguimiento, ha entendido bien algunos conceptos o tareas, se le propone que se lo expliquen a otros. Así el primero puede evaluar si realmente ha adquirido adecuadamente los conocimientos, y además, ayuda a otro a que también alcance el nivel de conocimientos deseados.
El docente no tiene que esperar al final de la evaluación para conocer cómo se está desarrollando el proceso de aprendizaje, conoce «a tiempo real» y de forma profunda como se está desarrollando el aprendizaje de cada estudiante.

Las citas de seguimiento son un espacio privilegiado para poder ayudar al alumno a responsabilizarse de su proceso de aprendizaje y en ese sentido es imprescindible aportar información útil y estructurada sobre sus niveles de desempeño, información que se recoge a través de la propia cita. Con este objetivo se ha diseñado una rúbrica de la cita de seguimiento que permite que el alumno:

- Conozca los distintos indicadores y niveles de desempeño de evaluación de la cita de seguimiento.
- Aprenda a autoevaluarse.
- Conozca la evolución en el desempeño en las citas de seguimiento.

Tabla 5. Rúbrica evaluación/autoevaluación para la cita de seguimiento.

Fuente: Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2021.

NOMBRE:		FECHA:		GUÍA:	
INDICADORES	MEJORABLE 0 puntos	BÁSICO 1,25 puntos	EXCELENTE 2,5 puntos		
PRESENTACIÓN DEL TRABAJO ¿Qué presentó en la cita?	No he traído a la cita mi material de trabajo	Entrego mi cuaderno de trabajo pero necesito ordenar mejor las actividades y su presentación	Entrego mi cuaderno o trabajo en la cita, y está limpio y ordenado		
RITMO DE TRABAJO ¿Cómo he evolucionado?	No he hecho el trabajo programado en la cita anterior	He hecho las correcciones pero no me he puesto al día respecto a mi programación	He completado el trabajo indicado en la cita anterior y he seguido la programación		
COMUNICACIÓN ¿Cómo me comunico con el profesor en la cita?	No hago ni respondo preguntas con facilidad	Tengo dudas y las planteo pero me cuesta defender mi trabajo o contestar a cuestiones que se plantean	Tengo claras y comunico las dudas o aclaraciones que necesito, además responder a preguntas del profesor		
ACUERDOS ¿Qué entiendo que tengo que hacer para el próximo día?	Salgo de la cita sin saber claro lo que tengo que hacer	A veces no tengo claro lo que tengo que hacer para la próxima cita	Salgo de la cita con el trabajo que tengo que hacer claro		
PUNTUACIÓN TOTAL					

4.2 La cita de seguimiento y la personalización del aprendizaje

La cita de seguimiento como herramienta que organiza el aprendizaje del alumno cumple con los dos criterios del Sistema EBI. Por un lado, favorece la comprensión del **perfil de aprendizaje** de cada alumno ayudándole a conocerse y a desarrollar su capacidad de tomar decisiones. Por otro lado, esta herramienta facilita la **construcción de relaciones significativas** dentro del centro educativo. En el aprendizaje escolar es clave establecer la diferencia entre lo que un alumno puede hacer y aprender por sí mismo y lo que es capaz de hacer y aprender en la relación con otros, ya

sea el profesor, sus compañeros, u otros miembros de la comunidad educativa o del entorno.

En el sistema EBI se construyen relaciones significativas a través de encuentros 1 a 1, equipos de trabajo colaborativo o cooperativos y experiencias en el entorno. Las citas de seguimiento son el facilitador que permite en el encuentro 1 a 1 o en pequeños equipos de trabajo. En un sistema tradicional de enseñanza, estos encuentros 1 a 1 o con equipos pequeños, es más difícil que se den, puesto que el tiempo del aula está comprometido con explicaciones magistrales o realización y corrección de actividades. (Departamento de Innovación Colegio Santa María la Blanca, 2021, p. 4)

Las citas de seguimiento como herramienta que organiza el aprendizaje del alumno cumplen con el principio pedagógico del Sistema EBI de *planificación centrada en el alumno*. En las citas de seguimiento cada alumno puede encontrar respuesta a sus necesidades de aprendizaje, a sus motivaciones y habilidades.

Las citas de seguimiento, como herramienta de acompañamiento, *fortalecen la identidad docente*, ya que suponen una oportunidad para establecer un vínculo cercano y profundo con cada alumno. «Se enriquece la identidad docente ya que, al recorrer juntos el camino de aprendizaje, el profesor sigue profundizando en su propia área de conocimiento y en la mejor forma de ayudar a aprender» (Fundación Iruaritz Lezama y Colegio Santa María la Blanca, 2018, p. 7).

El aprendizaje autónomo característico del Sistema EBI, permite a los docentes desarrollar las citas de seguimiento en el aula, normalmente a partir de los últimos cursos de Primaria. En ese momento los alumnos, como protagonistas del proceso de aprendizaje, reciben las guías de aprendizaje y comienzan a adueñarse de su propio proceso de aprendizaje. En esta dinámica de aula los docentes cambian su rol y pasan de ser transmisores de contenidos a ser acompañantes en el proceso de construcción del conocimiento a través de las citas de seguimiento.

Así mismo, la cita de seguimiento cumple con el principio EBI de *transformación curricular*, ya que utiliza un lenguaje basado en el pensamiento y la metacognición; fomenta la toma de decisiones; y desarrolla la capacidad de aprender a aprender.

Las citas de seguimiento también favorecen el *desarrollo de la comunidad educativa y de aprendizaje* ya que fomentan la vinculación de los alumnos con el entorno, especialmente con los profesores.

5. CONCLUSIÓN

La sistematización de procesos, así como la búsqueda de la mejora continua de las experiencias de aprendizaje, son dos de las claves del trabajo en equipo que desarrollan los docentes del Sistema EBI. Como sabemos, el perfil como aprendices de nuestros alumnos es bastante heterogéneo, lo que nos obliga a buscar respuestas educativas de carácter dinámico, abierto y creativo. Después de más de diez años trabajando con el sistema EBI, creemos que la personalización del aprendizaje es el principal camino para conseguir que nuestros alumnos generen un aprendizaje con valor y sentido personal.

La guía de aprendizaje, como herramienta que organiza el aprendizaje autónomo del alumno en el aula, no se puede separar de la cita de seguimiento, configurándose como dos herramientas entrelazadas en el camino de un aprendizaje significativo. El encuentro personal, y el correspondiente vínculo docente-alumno que se genera gracias a las citas de seguimiento periódicas con el alumnado, es uno de los principales canalizadores de la personalización del proceso de aprendizaje de cada alumno, gracias a que:

- Se sienten acompañados y comprendidos por los docentes en su proceso de construcción del conocimiento.
- Tienen la oportunidad de estar en primer plano a través de una atención personal donde pueden volcar sus fortalezas y dificultades poniendo en valor la diferente que es cada uno de ellos tanto a nivel personal, como académico y social.
- Aprenden a encontrar respuestas a las preguntas y a generar nuevas preguntas. Se utiliza un lenguaje basado en el pensamiento y la metacognición.
- Pueden compartir reflexiones éticas y morales, así como posibles soluciones a preocupaciones o problemas de su comunidad o del mundo.

- Comparten sus emociones, ayudándoles a enfrentarse a los problemas que aparezcan, especialmente en las citas con el tutor.
- Profundizan en sus relaciones sociales, especialmente en las citas con el tutor.

Los alumnos, como verdaderos protagonistas del proceso de aprendizaje reciben las guías de aprendizaje y comienzan a adueñarse de su propio proceso de aprendizaje. En todo este proceso de enseñanza-aprendizaje, las guías de aprendizaje y las citas de seguimiento generan nuevas dinámicas en las aulas en las que los docentes cambian su rol y pasan de ser transmisores de contenidos a ser acompañantes en el proceso de construcción del conocimiento de sus alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea.
- Ainscow, M., Ferrel, P., y Tweedle, D. A. (1998). *Effective practice in inclusion and in special and mainstream schools working together*. Department for Education and Employments.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalYst of development: A learning ecologies perspective. *Human development*, (49), 193-224.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, (219), 31-36.
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el porqué y el cómo de un reto insoslayable. En J. M. Vilalta, *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (pp. 43-104). Fundació Jaume Bofill.
- Coll, C. (2018). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. *Dossier Graó*, (3), 5-11.
- Coll, C. (2018). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. *Dossier Graó*, (3), 14-18.
- Fundación Iruaritz Lezama, y Colegio Santa María la Blanca. (2018). *Bases psicopedagógicas de Ebi* [Manuscrito no publicado]. Fundación Iruaritz-Lezama.
- Fundación Iruaritz Lezama, y Colegio Santa María la Blanca. (2019). *Manual de guías de aprendizaje* [Manuscrito no publicado]. Fundación Iruaritz-Lezama.

- Fundación Iruaritz Lezama, y Colegio Santa María la Blanca. (2021). *Manual de citas de seguimiento* [Manuscrito no publicado]. Fundación Iruaritz-Lezama.
- García Hoz, V. (1993). *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Rialp.
- Gardner, H. (1983) *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Basic Books.
- Medina Rivilla, A., De la Herrán Gascón, A., y Domínguez Garrido, M. (2020). *Hacia una Didáctica Humanista*. UNED.
- Perkins, D. (1992). *La Escuela Inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wertsch, J. (1985). *Culture, communication and cognition. Vygotskian Perspectives*. Cambridge University Press.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Llovet Díaz, O., y Fernández Saiz, J. (2021). ¿Cómo personalizar el aprendizaje de mis alumnos?: Guías de aprendizaje y citas de seguimiento. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (44), 191-220.

Iniciativas institucionales de promoción de las competencias digitales en el profesorado

Institutional Initiatives to Promote Teachers' Digital Skills

RUBÉN CABRERA JURADO

MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y MÁSTER EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN
Y LA COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN Y FORMACIÓN

JOSÉ MARÍA RUIZ RUIZ

DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Resumen

Garantizar un correcto grado en las habilidades digitales de la ciudadanía requiere de un importante compromiso por parte de la educación y actuaciones coordinadas de las instituciones que velan por este derecho. Por tanto, es objeto de este artículo realizar una retrospectiva de las iniciativas llevadas a cabo tanto por la Unión Europea como por España para promover las competencias digitales de los docentes. En última instancia, se lleva a cabo una perspectiva de las tecnologías digitales en educación teniendo en cuenta los recientes cambios trascendentales en todos los ámbitos de la sociedad.

Palabras clave: competencia digital, institución, formación del profesorado, Sociedad de la información, estrategias.

Abstract

Ensure a sufficient knowledge and use of digital skills amongst citizens requires a strong commitment by the educational system altogether with coordinated action plans by the institutions that should guarantee this right. The objective of this paper is to conduct a retrospective study on the initiatives carried out by both the European Union and Spain for the promotion of teachers' digital competence. Therefore, a prospective study of digital technologies in education has been carried out taking into account the significant changes experienced in all spheres of society.

Keywords: digital competence, institution, teacher training, Information Society, strategies.

1. INTRODUCCIÓN

La transformación digital que ha sufrido la sociedad ofrece numerosas oportunidades para lograr una mejora en la vida de los ciudadanos a la hora de comunicarse, informarse o realizar una compra en línea. Para ello, la adaptación que realiza la educación es primordial con el fin de ajustarse a la sociedad de la información y conseguir una adecuada formación.

Partiendo de la base de la importancia que tienen las instituciones a la hora de diseñar planes y actuar activamente a favor de cambios sociales, se analizan a continuación las principales iniciativas políticas que han tenido lugar tanto en la Unión Europea como en España desde el fin del siglo XX hasta llegar a las más actuales. Se observará como, pasando los años, las acciones institucionales irán orientadas a reforzar las destrezas de los ciudadanos para desarrollarse en una sociedad mucho más digital.

Europa será la protagonista de numerosas acciones que lleven a la comunidad a una mejora de banda ancha para todos, acceso a Internet, digitalización de las administraciones, acceso seguro a las gestiones electrónicas. Aunque pueda parecer que cada iniciativa tenga un enfoque diferente respecto a las otras, todas ellas albergan el mismo sentido de desarrollar una alfabetización digital acorde a nuestro siglo.

La situación de España respecto a las TIC debe de entenderse dentro de un contexto en continuo cambio. A lo largo de los apartados teóricos aparecen diferentes leyes y organismos que van cambiando de nombre según el partido político que esté gobernando en ese momento. En una última parte se pone la mirada hacia el futuro de la sociedad española que establece el Plan Digital 2025 a través de diferentes consideraciones.

2. INICIATIVAS INSTITUCIONALES A NIVEL EUROPEO

El primer pilar europeo de derechos sociales de la Unión Europea no deja lugar a dudas al recalcar como primera y máxima el derecho de «toda persona a una educación formación y aprendizaje permanente inclusivos y de calidad» (Parlamento Europeo, 2017, p. 11). Con certeza ocurre lo mismo si analizamos las génesis del proyecto de los estados miembros que la forma,

advirtiendo todos ellos la gran importancia que adquiere dentro de la ciudadanía y de las medidas políticas. No obstante, cabe destacar que la educación es competencia de cada Estado, aunque sea la Unión Europea la encargada de asentar una política común en materia de educación para todos los miembros.

Una de las primeras iniciativas TIC por parte de este organismo europeo fue la puesta en marcha del *Plan de Acción eEurope, una Sociedad de la información para todos* en el año 1999. La primera fecha en nuestra línea cronológica da pie a reflexionar sobre la temporalidad y debate que ha supuesto la irrupción digital en la educación. La iniciativa se presenta como una herramienta que «asegura que la Unión Europea obtenga el máximo provecho de los cambios que está produciendo la Sociedad de la Información» (Comisión de las Comunidades Europeas, 1999). En dicho documento se plantean un total de diez medidas, de las cuales, presentaremos únicamente la primera por su relevancia:

1. Dar acceso a la juventud europea a la era digital. La cultura digital debe convertirse en uno de los conocimientos básicos de todo joven europeo. Hay que introducir Internet y las herramientas multimedia en las escuelas y adaptar la educación a la era digital. (Comisión de las Comunidades Europeas, 1999, p. 9)

Para la consecución de este mismo se fija:

Antes de que finalice 2001, los Estados miembros deberán garantizar que todas las escuelas tengan acceso a Internet y a los recursos multimedia y antes de que finalice 2003, que todos los alumnos tengan una formación digital en el momento de dejar las aulas. (Comisión de las Comunidades Europeas, 1999, p. 9)

Este plan tendrá una continuación con motivo del Consejo Europeo de Feira, llamándose en este caso proyecto eEurope 2002. Cobra especial interés que se asiente bajo las bases del anterior documento, dando un sentido de perspectiva del objetivo a largo plazo. Así es como la Comisión recaba un conjunto de acciones en relación al objetivo «acceso de la juventud europea a la era digital», dando de plazo hasta finales de 2002 para la consecución de los mismos:

- Proporcionar a todas las escuelas acceso a Internet y recursos multimedia.

- Proporcionar a todos los alumnos acceso a Internet y recursos multimediales en su clase.
- Proporcionar formación a todos los profesores, especialmente adaptar sus currículos, en su caso, mediante los Fondos Estructurales, y ofrecer incentivos a los profesores que utilicen las tecnologías digitales en la enseñanza.
- Adaptar los currículos para hacer posibles nuevas formas de aprendizaje y dotar a todos los alumnos de una cultura digital para el momento en el que dejen la escuela (Comisión de las Comunidades Europeas, 1999, p. 7).

Terminando con el plan de acción eEurope, la última entrega se realizó en el año 2002 para el Consejo Europeo de Sevilla, eEurope2005. Sin embargo, el objetivo general planteado estuvo centrado en materia de infraestructura y conectividad: «estimular el desarrollo de servicios, aplicaciones y contenidos, acelerando al mismo tiempo el despliegue de un acceso seguro a la Internet de banda ancha» (Comisión de las Comunidades Europeas, 2002). Aunque es cierto que salta a la vista una intensificación de las TIC en diferentes aspectos de la sociedad, se dedica unas líneas a mencionar la importancia en promover la utilización de la electrónica en la enseñanza través un nuevo plan, el plan *eLearning*.

No será hasta la publicación de la decisión nº 2318/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 de diciembre de 2003, por la que se adopta un programa plurianual (2004-2006) para la integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas de educación y formación en Europa cuando se conozcan los ámbitos de intervención del programa *eLearning* (Parlamento Europeo y del Consejo, 2003, p. 11):

- a. Fomentar la alfabetización digital.
- b. Campus virtuales europeos.
- c. Hermanamiento electrónico de centros escolares en Europa y fomento de la formación de profesores.
- d. Acciones transversales.

Es conveniente destacar una de las líneas de actuación descrita para cumplir con los cuatro anteriores ámbitos. Y es que el proyecto *eTwinning*, creado en 2005, nace de la necesidad de que «los ciudadanos desarrollen competencias y habilidades que les ayuden a adaptarse a una sociedad global y cambiante» (Consejería de Educación y Juventud, 2019). Para la consecución de este fin, se ha creado un modelo en el que el aprendizaje es llevado a cabo por centros escolares que establecen relaciones de hermanamiento y desarrollan proyectos de colaboración a través de la red.

Tras más de una década de acciones en materia educativa, en 2010, se redacta una comunicación de la Comisión Europea al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las regiones que llevó como título *Agenda Digital para Europa*. Esta propuesta forma parte la Estrategia Europa 2020, creada por la delicada situación a nivel global:

La crisis ha destruido años de progreso económico y social y dejado al descubierto los puntos débiles estructurales de la economía de Europa ... La estrategia Europa 2020 busca salir de la crisis y preparar a la economía de la UE para los retos de la próxima década... La Agenda Digital propone medidas que es preciso adoptar urgentemente para poner a Europa en la senda hacia un crecimiento inteligente, sostenible e incluyente. (Comisión Europea, 2010, p. 3)

La Comisión Europea realiza una profunda reflexión de las diferentes dimensiones globales y encuentra una serie de amenazas que obstaculizan la ejecución de la Agenda Digital (Comisión Europea, 2010, p. 5):

- Fragmentación de los mercados digitales;
- Falta de interoperabilidad;
- Incremento de la ciberdelincuencia y el riesgo de escasa confianza en las redes;
- Ausencia de inversión en las redes;
- Insuficiencia de los esfuerzos de investigación e innovación;
- Carencias en la alfabetización y la capacitación digitales;
- Pérdida de oportunidades para afrontar los retos sociales.

Si bien es cierto que todos los obstáculos mencionados son esenciales para comprender la situación política, económica y social del momento, seleccionaremos el penúltimo para aclarar su significado y conocer las acciones que se recomiendan. De esta forma, la Comisión Europea (2010, p. 7) afirma que «estas carencias están excluyendo a muchos ciudadanos de la sociedad y la economía digitales y limitando el gran efecto multiplicador que puede tener la adopción de las TIC sobre el aumento de la productividad». Para paliar estos efectos se redactan dos acciones claves (Comisión Europea, 2010, p. 30):

- Acción clave 10: Propondrá la alfabetización y las competencias digitales como prioridad para el Reglamento del Fondo Social Europeo (2014-2020).
- Acción clave 11: A más tardar en 2012, desarrollará herramientas que permitan identificar y reconocer las competencias de los profesionales y usuarios de las TIC.

Durante el año 2012 nace un proyecto en coordinación con European Schoolnet de Bruselas con el objetivo de «promover cambios metodológicos en la práctica docente diaria, a través de la creación y organización de espacios flexibles en los centros educativos que faciliten el uso de pedagogías activas» (Consejería de Educación y Deporte, 2019). El proyecto recibe el nombre de *Future Classroom Lab* y presenta un aula dividida en seis diferentes zonas de diferencias (ver *figura 1*). En todas las diferentes secciones que se establecen, las TIC son un componente vital para el desarrollo pedagógico. Este modelo reflexiona acerca de la manera en la que la tecnología se puede llegar a encontrar presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la necesidad de una acorde competencia digital por parte de los profesionales educativos.

El mismo proyecto tiene entre sus acciones la elaboración de un *Kit* de herramientas que asiente unas bases teóricas y prácticas, así como oferta de formación a docentes de diversos países europeos a través de la European Schoolnet. Son convenientes recordar palabras que la European Schoolnet arroja en relación al proceso de formación y la promoción por parte de las instituciones educativas:

Los centros educativos que eligen invertir en mobiliario nuevo y en nuevas tecnologías también tienen que invertir en la formación y

en el desarrollo profesional docente. Tiene que haber una combinación en cuanto a la formación que examine qué se puede hacer en un espacio y la forma de hacerlo. Los docentes necesitan tiempo para probar ideas nuevas y para entender lo que funciona. (European Schoolnet, 2017, p. 18)

Figura 1. Aula del futuro.

Fuente: European Schoolnet, 2017, p. 12.



Otro importante programa de la UE para la educación, formación, juventud y el deporte es Erasmus +, con fecha de inició en 2014. En el estudio reciente sobre políticas educativas de la Unión Europea y su influencia en el sistema educativo español (Martínez Castro, 2017), se menciona la internacionalización y el multilingüismo que genera este proyecto a través de «la movilidad de los jóvenes y trabajadores: intercambios juveniles, voluntariado europeo, movilidad de trabajadores jóvenes ... actividades de cooperación y movilidad para el desarrollo cualitativo del trabajo de reconocimiento de la educación no formal en los países asociados». Por lo tanto, se puede concluir que el grupo de población dirigido son personas con interés en expandir sus horizontes en materia de formación y educación.

Para generar estos beneficios a la ciudadanía, la Comisión Europea (2019) establece en la guía del programa Erasmus + tres grandes medidas a llevar a cabo:

- Acción Clave 1 - Movilidad de personas.
- Acción Clave 2 - Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas.
- Acción Clave 3 - Apoyo a la reforma de políticas.

Es objeto de un mayor análisis la Acción Clave 1 y 2 al buscar en el profesorado una inversión de educación de calidad basado en el desarrollo de habilidades y competencias clave para que puedan mostrarlas en los centros educativos a través de prácticas educativas. Por un lado, la Acción Clave 1 es en la que se subvenciona la movilidad de docentes y personal vinculado a la educación por motivos de aprendizaje. Entre las actividades comprendidas a realizar por parte de los educadores destacan la docencia en un centro escolar extranjero, cursos de formación estructurada y aprendizaje por observación en las aulas. A través de la guía Erasmus+, se han formulado los resultados esperados para esta acción y se exponen a continuación los más relevantes para el presente trabajo.

Por otro lado, como bien dice el título de la Acción Clave 2, se busca un fructuoso intercambio de buenas prácticas, así como una mayor cooperación para la innovación educativa. Entre los diferentes impactos que se enuncian en la guía elaborada por la Comisión Europea (2019) y que se pretenden conseguir, se encuentran los siguientes:

- Un uso más estratégico e integrado de las TIC y los recursos educativos abiertos (REA) en los sistemas de educación, formación y juventud;
- Sistemas de educación, formación y juventud más acordes con las necesidades y oportunidades que ofrece el mercado de trabajo y vínculos más estrechos entre los negocios y la comunidad;
- Una mejora de la adquisición y la evaluación de las competencias básicas y transversales, y en particular de: la iniciativa emprendedora, las competencias sociales, cívicas, interculturales y lingüísti-

cas, el pensamiento crítico, las competencias digitales y la competencia comunicativa a través de los medios actuales.

Con fecha de marzo de 2018, la Comisión Europea dio por finalizado un proyecto enmarcado dentro de la Acción Clave 3 de experimentación de políticas educativas. El proyecto llevó por nombre MENTEP (en inglés *MENToring Technology-Enhanced Pedagogy*; en español, Orientar la mejora de la enseñanza con tecnologías) y en España contó con la participación del INTEF para su implantación en el territorio. Haciendo un análisis del mismo (Educalab, 2018) señala el objetivo de «dar respuesta a la necesidad de los docentes europeos de mejorar su capacidad para innovar con las TIC en su práctica educativa diaria» como máxima durante los años de duración del mismo. Englobado en este objetivo, se encuentran las bases del marco de competencia TET analizado en capítulos anteriores.

También es de destacar, a nivel europeo, la Cumbre de Gotemburgo por ser el espacio en el que la Comisión Europea anunciase un Plan de Acción de Educación Digital para todos sus estados miembros. Dicho Plan «se centra en la aplicación y la necesidad de estimular, respaldar e incrementar el uso adecuado de prácticas de educación digitales e innovadoras» (Comisión Europea, 2018). La iniciativa tiene tres prioridades, estableciéndose once acciones dentro de ellas, que persiguen la ayuda a los países de la UE para enfrentar los desafíos y oportunidades de la educación en la era digital. A continuación, se recogen las medidas presentes en el documento, elaborado por la Comisión Europea (2018, pp. 5-11), que más relación guardan con la cuestión a investigar. Asimismo, en relación directa a estas medidas planteadas por la UE, son mencionadas las iniciativas que nuestro país ha puesto en marcha a través de la recogida de datos del informe *Índice de la Economía y la Sociedad Digitales (DESI) 2019*:

- **Prioridad 1. Hacer un mejor uso de la tecnología digital para la enseñanza y el aprendizaje.**

Acción 2. Herramienta de autoevaluación SELFIE y asesoramiento para centros educativos.

SELFIE es una herramienta de autorreflexión para escuelas primarias, secundarias y vocacionales. Ayuda a los centros a evaluar, a través de una serie de preguntas a maestros, estudiantes y líderes

escolares, cuál es su posición digital. La escuela recibe un informe personalizado que describe las fortalezas y las áreas de mejora de los ítems evaluados, tales como la infraestructura del colegio o el uso de aplicaciones para la evaluación del alumno. Este informe puede ser discutido dentro de la escuela y puede formar la base para un plan de acción. Los objetivos del esquema de mentoría son construir una red inclusiva y sostenible donde los maestros y las escuelas puedan apoyarse mutuamente e intercambiar experiencias sobre el uso de tecnologías y apoyar la integración de las prácticas de enseñanza basadas en las TIC a través de la colaboración y el aprendizaje entre pares.

- **Prioridad 2. Desarrollar competencias y capacidades digitales pertinentes para la transformación digital.**

Acción 6. Semana del Código de la UE en las escuelas.

La acción tiene como objetivo alentar a las escuelas primarias, secundarias y profesionales a participar en la Semana del Código de la UE. La Semana del Código de la UE es un movimiento dirigido por voluntarios en toda Europa que promueve el pensamiento computacional, la codificación y el uso creativo y crítico de las tecnologías digitales. Llevar la semana del Código a las escuelas de otros países podría mejorar una participación mucho más amplia y proporcionar a la mayoría de los niños las mismas oportunidades para desarrollar una actitud positiva hacia la codificación, el pensamiento computacional y STEM.

En España, según cita el DESI «el Ministerio de Educación participa uniéndose a la red de coordinadores de Code Week, creando un sitio web específico para animar a los educadores a que tomen parte en la iniciativa y ofreciendo una experiencia de aprendizaje en línea sobre Code Week» (Comisión Europea, 2019). El INTEF es el organismo colaborador con esta iniciativa e incentiva a docentes de todas las etapas a sumergirse en esta experiencia. Este mismo instituto fue el encargado de crear una Nano Experiencia de Aprendizaje Abierto en Colaboración (NOOC) sobre La Semana del Código con el fin de incentivar el pensamiento computacional y la programación en el profesorado. Con un total de dos ediciones, este

curso se caracteriza por incluir detalles de la iniciativa y actividades modelos para realizar. Alrededor de 500 personas participaron en esta formación en la primera edición.

Acción 7. Ciberseguridad en Educación.

Esta acción tiene como objetivo aumentar la conciencia de los riesgos que se enfrentan al estar en línea y apoyar el desarrollo de capacidades de los educadores en seguridad en línea a través de dos iniciativas. Por un lado, una campaña de sensibilización a nivel de la UE sobre la cultura cibernética, que promoverá la seguridad en línea, la alfabetización mediática y la «higiene cibernética» para maestros. Por otro, un curso combinado (en línea y presencial) para docentes sobre ciberseguridad y enfoques pedagógicos para la enseñanza de la ciberseguridad en la educación primaria y secundaria.

La Comisión Europea afirma que «uno de cada tres usuarios de internet es un niño» (Comisión Europea, 2018). Dicha cifra no hace más que reflejar la necesidad de «aumentar la conciencia pública sobre los riesgos potenciales de estar en línea y desarrollar habilidades para actuar de manera segura y responsable».

Acción 8. Formación en capacidades digitales y empresariales para las chicas.

Esta acción prevé una serie de talleres sobre habilidades digitales y empresariales que se organizarán en toda Europa para niñas en Educación Primaria y Secundaria. Tienen como objetivo inspirar a las estudiantes a considerar carreras en tecnología, emprendimiento e innovación para abordar la brecha de género e impulsar la participación femenina en estas ciencias. La Comisión Europea justifica esta medida aportando ciertos datos estadísticos tales como «El 52% de la población europea son mujeres y solo el 15% de los trabajadores del sector tecnológico pertenecen a este sexo. La participación a nivel de la alta dirección es aún menor». Desde hace varios años ha aparecido en el panorama educativo una metodología que fomenta ideales similares a la acción de la UE, se trata de la metodología STEM. Esta

promueve mejorar el desarrollo de la ciencia y la tecnología en los centros escolares.

En España esta implantación se hace cada vez más necesaria para reflotar las preocupantes cifras que reporta la Consejería de Educación e Investigación: «En España solo el 15% de las alumnas optan por estudiar carreras STEM. En el grado de Informática en las universidades españolas las mujeres suponen el 12%. En el ámbito de la Ingeniería, solo el 25% de los estudiantes universitarios son mujeres» (Comunidad de Madrid, 2019).

El Ministerio de Educación español ha tomado partido en la promoción de iniciativas protagonizadas por chicas. El programa lleva el nombre de «STEMGirls» y, según INTEF, «queremos dar visibilidad a aquellas iniciativas relacionadas con el fomento de vocaciones científicas y tecnológicas entre las chicas». Con este espacio también se busca «superar la brecha de género en tecnología» (Comunidad de Madrid, 2019).

Para que esta metodología y el resto de iniciativas puedan llegar a impartirse dentro de las aulas, es necesario por parte de los docentes una actualización permanente de sus conocimientos teóricos, así como una aplicación práctica para que puedan llegar a integrarlas dentro de los escenarios educativos.

- **Prioridad 3. Modernizar la educación mediante la previsión y un mejor análisis de los datos.**

Acción 9. Estudios sobre las TIC en la educación.

Se incorporará, con la cooperación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, un cuestionario sobre la utilización de las TIC en la encuesta PISA a partir del año 2021. Un cuestionario de dicha temática ya fue realizado en el año 2000 por primera vez. Desde entonces, el cuestionario sobre las TIC se ha propuesto a los países como un componente opcional de la evaluación PISA. A su vez, se efectuará el estudio ESSIE2 que medirá los avances del uso de las tecnologías digitales y permitirá a los responsables políticos europeos y nacionales compartir prácticas y datos en la enseñanza escolar.

3. INICIATIVAS INSTITUCIONALES A NIVEL NACIONAL

Se ha visto anteriormente como España ha utilizado las medidas acordadas en Bélgica como fuente de inspiración y promoción de importante iniciativas y programas. Sin embargo, el recorrido de las iniciativas tecnológicas en el ámbito escolar comenzó antes de las difusiones del Plan de Acción Digital de la Unión Europea y mucho antes de las creaciones de los marcos de referencia existentes. Un informe redactado por el INTEF (2017) recaba la breve historia de las políticas TIC educativas desde la década de los ochenta.

Para encontrar punto de partida se ha de remontar a 1985, año en el que el Ministerio de Educación desarrolla los proyectos Atenea y Mercurio para una «instrucción de las nuevas tecnologías – informáticas y audiovisuales, respectivamente – en los centros educativos» (2017, p. 1). No obstante, hay que tener en cuenta la peculiaridad que existe en el contexto español en cuanto a las competencias autonómicas en materia educativa. Esta situación provoca que, dependiendo de la región, se pueda plantear un programa paralelo al ofertado por el gobierno central.

Esta disparidad provocará en 1989 la creación del Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (PNTIC) para coordinar los proyectos Atenea y Mercurio. El en laborioso informe de INTEF, acercándonos a la realidad TIC educativa en España, se muestra las dotaciones materiales y software que recibieron los 106 centros integrantes del primer proyecto (ver *figura 2*). Es vital mencionar que, una vez distribuido el equipo, se llevó a cabo una formación del profesorado de estos colegios en dos fases: una de iniciación y otra en la que se profundiza en los aspectos didácticos de su propia materia.

Figura 2. Equipamiento Atenea.

Fuente: INTEF, 2017, p. 2.

EQUIPOS FÍSICOS	PROGRAMAS
<ul style="list-style-type: none"> • Aula de ordenadores del tipo PC-Compatibles con sistema operativo MS-DOS, monitor color EGA, 640 kb de memoria, ratón, disquetera de 5 1/4. • Impresoras matriciales. • Teclados de conceptos para Educación Especial. • Aulas de diseño para Enseñanzas Artísticas (plotters, tarjetas digitalizadoras, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Paquetes integrados ofimáticos. • Gestores documentales de BD. • Lenguajes de programación: intérpretes LOGO, PASCAL. • Programas de autoedición. • Programas de diseño gráfico. • Programas de Enseñanza Asistida por Ordenador. • Programas de simulación.

Los avances en materia TIC van progresando y con ello las infraestructuras que se conceden a los centros. Algunos de los usos indispensables para una comunicación con las familias se comenzaron a fraguar en el año 1996 cuando «el Ministerio comenzó a establecer conexión de Internet, un espacio web propio y cuenta de correo para el centro y su equipo docente» (2007, p. 3). Estas nuevas tecnologías constituyen un fundamental catalizador de la transformación que el profesorado debe ejercer en su quehacer diario, replanteándose una formación que le permita ajustarse a la sociedad que educa. Además, y como bien se refleja en el informe, esta acción forma parte de «un proceso masivo, imparable, de generalización del uso de las TIC en todos los centros escolares» (2017, p. 3).

El comienzo del nuevo milenio traerá consigo el traspaso de competencias de las políticas educativas a la totalidad de las Comunidades Autónomas del país. Al unísono, el PNTIC desapareció para dar paso al Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE), un organismo orientado al desarrollo de la sociedad de la información. Además, este nuevo siglo traerá consigo una importancia primordial por parte de los sistemas mundiales en proporcionar a los ciudadanos las destrezas para involucrarse en la Sociedad de la Información. España, como país miembro de la UE, participa en el Plan de Acción INFO XXI del año 2000 comprometiéndose a garantizar una serie de programas y medidas de actuación en materia educativa para conseguir acercar a la sociedad esta Sociedad de la información (Eurydice, 2001):

- a. Programa Aldea Digital.
- b. Programa Red.es.
- c. Repositorio de materiales educativos
- d. Programa de formación de profesores.
- e. Construcción de un portal para la educación y la cultura.
- f. Acceso a Internet así como mail para docentes y alumnos.
- g. Programa Aulas Hospitalarias
- h. Programa Aula Mentor
- i. Programa Aldea Digital en el entorno rural.

En abril de ese mismo año, los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte y de Ciencia y Tecnología aprobaron el Convenio Marco Internet en la Escuela que aunó todos los programas propuestos en Euydice y dotó a los centros educativos de Internet de banda ancha, desarrollo de aplicaciones informáticas y software educativo, elaboración, diseño y difusión de materiales educativos y formación del profesorado para el adecuado uso de las TIC. Esta mejora de la conectividad en los centros tiene una estrecha relación con la mejora de las competencias digitales del docente debido a que se «va accediendo cada vez a Internet para utilizar en línea y descargar recursos educativos con objeto de impartir las clases apoyándose en las TIC» (INTEF, 2017).

Este convenio fue objeto de modificaciones y, en abril de 2005, se impulsó el Convenio Marco Internet en el Aula dentro del nuevo plan educativo, Plan Avanza. Este convenio tiene unas líneas estratégicas similares a la anterior, pero con actuaciones añadidas tales como apoyo técnico y metodológico a la comunidad educativa y capacitación de docentes y asesores de formación de profesores en la aplicación de las TIC a la educación. Este mismo año, el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativas (CNICE) comienza a colaborar con la Comisión Europea en el programa europeo *eTwinning* con la finalidad de «promover el establecimiento de hermanamientos escolares y el desarrollo de proyectos de colaboración a través de Internet entre dos o más centros escolares de países europeos» (Consejo Escolar de Estado, 2019).

A mediados del año 2008, el CNICE pasó a denominarse Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado (ISFRRP) con dos objetivos primordiales para la consecución de una buena digitalización en las aulas. Por un lado, se busca la «elaboración y difusión de materiales curriculares y otros documentos de apoyo al profesorado, el diseño de modelos para la formación del personal docente y el diseño y la realización de programas específicos ... destinados a la actualización del profesorado y a la investigación sobre la docencia» (INTEF, 2017). El segundo consiste en «la incorporación de la sociedad de la información en la educación y el desarrollo de otras formas de teleeducación».

Un año más tarde desaparece el ISFRRP y el Instituto de Tecnologías Educativas (ITE) asume la responsabilidad de continuar con los objetivos

marcados por la anterior institución. Sin embargo, el nuevo ITE rediseñará los mismos «con el fin de que las tecnologías de la información y la comunicación sean un instrumento ordinario de trabajo en el aula para el profesorado de las distintas etapas educativas» (INTEF, 2017). De este modo, el ITE añade que los materiales que elaborarán y difundirán será en soporte digital y audiovisual además de la creación de redes sociales para promover un espacio en el que los docentes intercambien experiencias y recursos en el aula. Como consecución de este último objetivo, se crea la plataforma *Agrega*, contenedora de materiales educativos organizados de acuerdo al currículo de las enseñanzas y con licencia libre para su descarga y uso por parte de los docentes.

Las integraciones que se iban realizando cada cierto tiempo no hacían más que desarrollar una cultura en TIC dentro de nuestra enseñanza e impulsar cambios en los agentes educativos. A partir de 2009, se vivirá un auge abismal de la formación del profesorado a través de internet y de las aulas digitales. Estas transformaciones vinieron dadas por la aparición en España de la fibra óptica que, gradualmente, comienza a instalarse en los centros educativos españoles y por la creación del programa *Escuela 2.0*. Según enumera INTEF (2017), los objetivos de esta iniciativa fueron los siguientes:

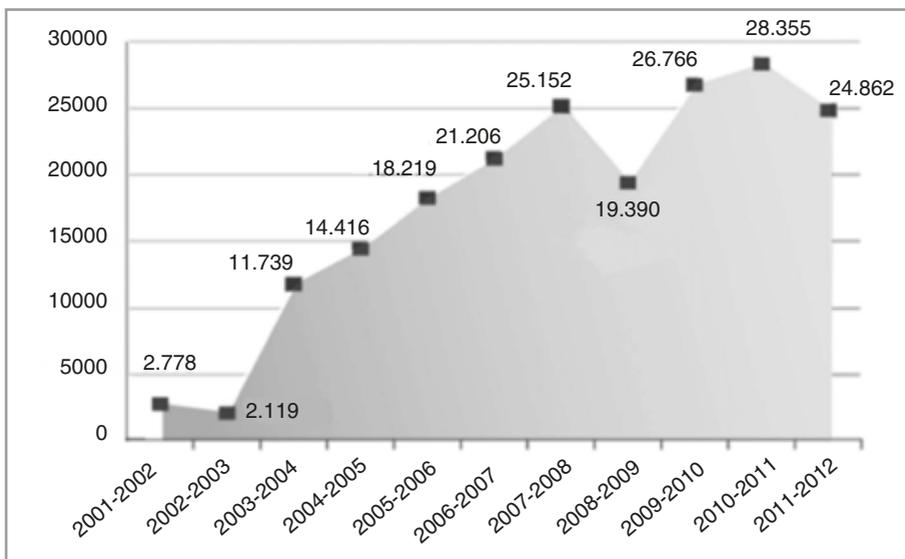
- a. Transformación en aulas digitales de todas las aulas de los cursos 5º y 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria de los centros públicos, de acuerdo con las especificaciones mínimas que se determinen.
- b. Dotación de ordenadores para el uso personal de todos los alumnos de los cursos citados, matriculados en centros sostenidos con fondos públicos, en proporción 1:1, de acuerdo con las especificaciones mínimas que se determinen.
- c. Oferta y desarrollo de acciones de formación del profesorado suficientes para garantizar el uso extenso y eficaz de los recursos educativos incluidos en el programa.
- d. Desarrollo de contenidos educativos digitales para su puesta a disposición de los docentes. Esta actuación se llevará a cabo en un proceso de cooperación multilateral.

Escuela 2.0 consiguió darle una profunda evolución a la aplicación Agrega, que cambió de denominación a Agrega2. Asimismo, se procuró que Agrega2 pudiese estar integrado en la web de forma que pudiese tener más visibilidad para las comunidades educativas y, así, hacer uso de los recursos existente. El resultado será la creación del Espacio Procomún en sucesivos años. Este programa 2.0 también permitió el conocimiento a toda la comunidad educativa de *eXeLearning*, una herramienta de código abierto destinada a los docentes interesados en la creación de contenidos educativos en función de sus necesidades para sus sesiones de clase.

Si se regresa al objetivo número tres que perseguía la Escuela 2.0, podremos observar la importancia que se daba a la adecuada instrucción del educador a fin de convertirse en un agente de transformación. Como bien muestra la ilustración 6, desde la creación del CNICE la actualización docente ha sido una máxima que ha conseguido ir aumentando en cifras a una correcta velocidad.

Figura 3. Número de docentes participantes en formaciones por el CNICE-ITE.

Fuente: INTEF, 2017.



El programa Escuela 2.0 llega a su fin con el cambio de gobierno en diciembre de 2011. A comienzos de 2012, el ITE fue suprimido y se procedió a la creación del INTEF. Si bien es cierto que las funciones a ejercer son real-

mente muy parecidas a las realizadas por su antecesor, la elaboración de un Plan de Cultura Digital en la Escuela supuso un planteamiento ambicioso para reforzar procesos de transformación digital. Este plan se encuentra encuadrado en la segunda parte del Plan Avanza, titulado Avanza 2. Los frutos de ese plan se traducen en la enumeración de un total de siete proyectos, los cuales presenta INTEF (2013):

Figura 4. Proyecto del Plan de Cultura Digital en la Escuela.

Fuente: INTEF, 2013.



Como se ha mencionado anteriormente, los objetivos atribuidos al INTEF eran muy similares a los de ITE. Deteniéndonos en el Real Decreto 257/2012 de 27 de enero por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y en el que se establecen los fines de este nuevo instituto, se puede observar como la formación del profesorado siendo teniendo una situación privilegiada.

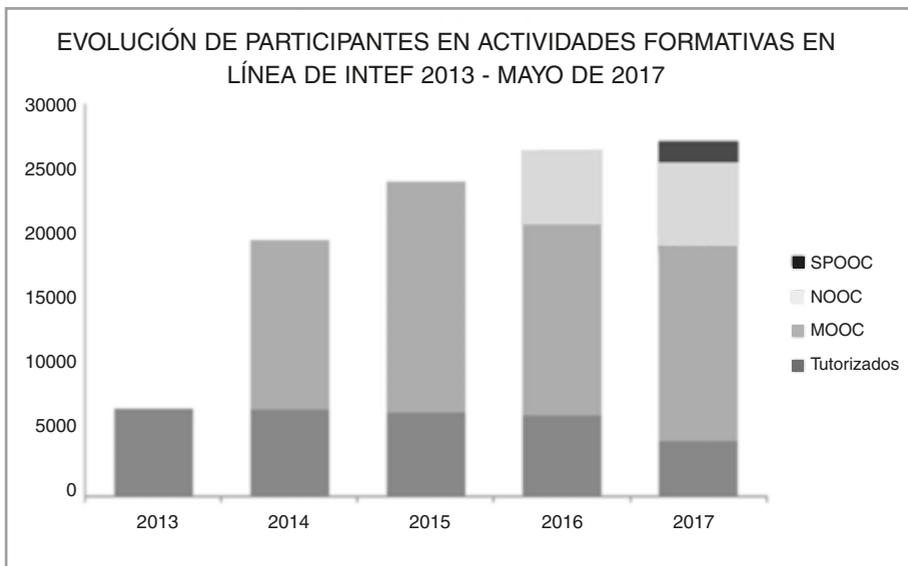
- r) La elaboración y difusión de materiales curriculares y otros documentos de apoyo al profesorado, el diseño de modelos para la formación del personal docente y el diseño y la realización de programas específicos, en colaboración con las Comunidades Autónomas,

destinados a la actualización científica y didáctica del profesorado. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012)

A este respecto, el INTEF lanzó la plataforma Educalab (actualmente, AprendeINTEF) como lugar para alojar un abanico de actividades de aprendizaje en línea y gratuitos con diferentes modalidades. Como bien se indica en la ilustración 3 elaborada por INTEF y presentada en la siguiente página, la primera modalidad en aparecer resultaron ser los cursos tutorizados en línea. Aquellos que inicien estos cursos contarán con un seguimiento en línea por parte de un equipo de tutoría especializado en una formación, tal como explica INTEF (2017), «enfocada a la mejora de competencias profesionales, a la adquisición y/o el desarrollo de competencias digitales por parte de los docentes, a la actualización de metodologías activas, innovadoras y conectadas». De esta forma, salvo excepciones como el curso de *El desarrollo de la función directiva*, todos los cursos contribuyen al desarrollo de la competencia digital docente.

Figura 5. Evolución de participantes en actividades formativas en línea de INTEF.

Fuente: INTEF, 2017.



Un año más tarde, se comenzaron a ofertar Cursos Masivos, Abiertos, en Línea (MOOCs) basados en una «formación con propuestas orientadas a la difusión web de contenidos y un plan de actividades de aprendizaje abier-

to a la colaboración y la participación masiva» (INTEF, 2016). Remitirse a Castaño y Cabero (2013) resulta fundamental para profundizar en las características de estos:

Es un recurso educativo que tiene cierta semejanza con una clase, con un aula. Tiene fechas establecidas de comienzo y finalización y cuenta con mecanismos de evaluación. Es online y de uso gratuito, es decir, es abierto a través de la web y no tiene criterios de admisión, permitiendo la participación interactiva a gran escala de cientos de estudiantes. (p. 89)

Los primeros MOOCs que se realizaron fueron acerca de «Entornos virtuales de aprendizaje (PLE) para el desarrollo profesional docente» y «Aprendizaje basado en proyectos (ABP)» teniendo como objetivos desarrollar la competencia digital del profesorado a través de sus sesiones. Como respuesta a la búsqueda de evidencias de haber realizado un curso en línea, INTEF decidió aportar al finalizar las formaciones una insignia digital. A través de ésta, se muestra por parte del usuario la consecución de haber adquirido una serie de destrezas que se pretendían con la realización del curso. EducaLAB insignias (ahora, insignias INTEF) es el portal creado para ser el repositorio de todos los logros conseguidos funcionando como una mochila en línea en la que se podrán almacenar y compartir nuestras credenciales. En línea con esta iniciativa, resulta significativo la filosofía que pretende transmitir (INTEF, 2017) al restar importancia a la cantidad y priorizar la calidad «no se emiten certificados en horas de formación, sino que la motivación por aprender es el principal motivo por el que los docentes realizan estos cursos abiertos».

No obstante, 2015 también trajo consigo la activación del programa Escuelas conectadas por parte del gobierno español. El fin primordial del proyecto se enuncia por parte del Consejo Escolar del Estado (2019) de la siguiente forma: «lograr la conexión de todos los centros educativos españoles por banda ancha ultrarrápida, así como la dotación de infraestructura de comunicaciones internas». La puesta en marcha de este proyecto ha supuesto una velocidad «entre tres y nueve veces superiores a dicha velocidad mínima, para muchos centros cercanas a tasas de transferencia de 1Gb por segundo» (Consejo Escolar de Estado, 2019); mejorando la conectividad de manera pronunciada.

En 2016 se comenzaron a ofrecer Nano Cursos Masivos, Abiertos, en Línea (NOOCs) que permitían, en un periodo máximo de entre una a tres horas, aprender sobre una destreza o algún área de conocimiento específico. La principal diferencia entre éstos y los anteriores reside en el número de horas, mucho menor en los últimos. Sin embargo, las insignias siguen siendo un aspecto motivador para concluir el aprendizaje. Nos encontramos, hasta ese momento, con la mayor variedad de formación por parte del INTEF al ofertar un total de 24 cursos tutorizados en línea, 9 MOOCs y 11 NOOCs.

Sin embargo, el último mes de ese año trajo consigo una iniciativa experimental que pasó a convertirse en una modalidad de aprendizaje. Estos nuevos cursos reciben el nombre de *Self-Paced Open Online Course* (SPOOC) y consiste en una experiencia en línea, sin un límite temporal y persiguiendo la consecución de objetivos para mejorar la competencia digital docente. De esta forma, se posibilita la autonomía propia en el ritmo de trabajo y se abre una nueva propuesta en la que el docente se encuentra en un nuevo contexto digital. Aunque su andadura comenzó en 2016, no será hasta el año siguiente donde se fueron desarrollando nuevas experiencias y captando la atención de un número considerado de docentes.

En 2017, INTEF presentó su última oferta formativa hasta la fecha conglomerando el auto aprendizaje en una app disponible para dispositivos móviles. *EduPills* es una app de micro-autoformación del profesorado dirigida a adquirir y/o desarrollar habilidades, destrezas y competencias digitales docentes de una forma sencilla y rápida. Las píldoras educativas *EduPills* versan sobre diferentes temas educativos de interés y están categorizadas según las Áreas del Marco de Competencia Digital Docente 2017 del INTEF, de acuerdo a metodologías activas y para tu actualización didáctica. Todas ellas tratan de ajustarse a las necesidades y tiempos de aprendizaje del docente, y pueden completarse en cualquier momento y desde cualquier lugar.

En 2018, el INTEF puso en marcha un nuevo programa denominado Escuela de Pensamiento Computacional. Con arreglo al informe *La escuela de pensamiento computacional y su impacto en el aprendizaje*, se establece que el objetivo principal no es otro que «proporcionar recursos y formación a los docentes sobre pensamiento computacional para que,

posteriormente, lo implementen en el aula con sus alumnos» (INTEF, 2019). Cada curso académico se contextualiza dentro de una diferente temática central, siendo en el curso escolar 2018-2019 la programación, robótica y pensamiento computacional la temática escogida mientras que el curso 2019-2020 se centró en la Inteligencia Artificial.

Sin embargo, tanto este programa como la actividad generalizada del país se vieron interrumpidos ante la situación sanitaria ocasionada por la COVID 19 y que provocaría la declaración del estado de alarma el 14 de marzo de 2020. A partir de ese momento la actividad docente sufre un revés al trasladarse del plano presencial al virtual en cuestión de días, presuponiendo que tanto docentes como alumnos tienen acceso a dispositivos electrónicos y conexiones estables para continuar con dicha actividad.

A pesar de ello, las estimaciones del Ministerio de Educación y Formación Profesional arrojan una realidad acerca de la brecha digital que supondría esta nueva normalidad para muchos núcleos familiares:

En la actualidad no tienen recursos para acceder a la educación desde el hogar ... un millón de escolares. Teniendo en cuenta los equipos de los que actualmente disponen los centros educativos, que podrían ser prestados y puestos a disposición de los estudiantes con necesidades, y considerando los alumnos inscritos en centros de titularidad pública, se estima que es necesario disponer de 500.000 equipos informáticos, 300.000 de ellos con conexión a Internet incorporada. (Boletín Oficial del Estado, 2020, p. 14)

Esta serie de antecedentes marcan la aprobación del *Educa en Digital* por parte del gobierno español y Red.es. A pesar de que la actuación primaria y de emergencia por parte del programa fue el reparto de 500.000 equipos a lo largo del primer trimestre del curso 2020-2021, se destinó una partida del presupuesto para cumplir con más ejes de actuación del proyecto: capacitación y competencia digital docente, aplicación de la inteligencia artificial a la educación personalizada y dotación de recursos educativos digitales. A estos tres se le añadiría la urgente dotación de dispositivos y conectividad.

Por la naturaleza del presente trabajo, es preciso ahondar en las actuaciones de Educar en Digital en torno al eje de capacitación y competencia digital docente (Boletín Oficial del Estado, 2020, p. 19):

- Poner a disposición de los docentes de recursos formativos online para facilitar el mayor aprovechamiento de la actuación de urgencia del Puesto Educativo en el Hogar.
- Evaluar la competencia digital de los docentes, seguida de una ... asociada a la capacitación continua del profesorado.
- Adecuar las competencias digitales del docente desarrollados por el Ministerio de Educación y las CC. AA.

Las circunstancias generadas por la COVID-19 han constituido una buena ocasión para que se sigan implementando procedimientos que beneficien al colectivo de docentes del sistema educativo. Una apuesta por la formación digital siempre reclama la creación de nuevos recursos para impartir esa formación pero se consigue una concienciación de la importancia que la figura del profesorado posee para una transformación digital en aulas españolas.

4. PROSPECTIVA DIGITAL DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD EUROPEA

A través de la revisión bibliográfica en los dos puntos anteriores, se observan unas claras directrices tanto a nivel nacional como internacional para una convergencia entre educación y tecnología. La utilización de estos dos ámbitos de forma unitaria para crear procesos que supongan un cambio en las prácticas educativas vigentes es síntoma del potencial que albergan para una transformación de los sistemas educativos. De hecho, la reciente crisis sanitaria ha tenido tal resonancia en la educación de todos los países que la tecnología se presentó como soporte para seguir formando a las generaciones futuras.

En esta línea es de destacar el Plan de Acción de Educación 2021-2017 que la Comisión Europea ha formulado «como parte de la respuesta de la Unión Europea a la crisis de la COVID-19 para guiar a los Estados miembros». Como consecuencia, la Comisión Europea (2020, p. 2) define dos prioridades estratégicas de este Plan de Acción:

- Fomentar el desarrollo de un ecosistema educativo digital de alto rendimiento.

- Mejorar las competencias y capacidades digitales para la transformación digital.

Para apoyar las anteriores líneas estratégicas, se establecen una serie de medidas que la Comisión Europea pondrá en marcha con el fin de ayudar que persiguen la ayuda a los países de la UE para enfrentar los desafíos y oportunidades de la educación en la era digital. Para apoyar este ecosistema de educación digital de alto rendimiento, la Comisión Europea pondrá en marcha las siguientes medidas (Comisión Europea, 2020, pp. 13-15):

1. Iniciar un diálogo estratégico con los Estados miembros a efectos de la elaboración de una posible propuesta de recomendación del Consejo para 2022 sobre los factores propicios para una educación digital exitosa.
2. Recomendación del Consejo sobre el aprendizaje en línea y a distancia para la educación primaria y las distintas etapas de la educación secundaria para finales de 2021.
3. Desarrollar un Marco Europeo de Contenidos de Educación Digital que se base en la diversidad cultural y creativa europea.
4. Apoyar la conectividad de alta velocidad de las escuelas, así como la conectividad en general en las escuelas; instando a los Estados miembros a incluir la banda ancha en sus proyectos de inversión.
5. Utilizar los proyectos de cooperación Erasmus para apoyar los planes de transformación digital de los centros. Apoyar la pedagogía digital y la experiencia en el uso de herramientas digitales para profesores y poner en marcha una herramienta de autoevaluación en línea para profesores, SELFIE.
6. Desarrollar directrices éticas sobre inteligencia artificial (IA) y el uso de los datos en la educación y la formación para los educadores.

A raíz de la enunciación del segundo eje estratégico, mejorar el desarrollo de las competencias digitales, la Comisión Europea llevará a cabo las acciones siguientes (Comisión Europea, 2020, pp. 18-20):

7. Desarrollar directrices comunes para profesores y personal educativo respecto al uso de la educación y la formación como medio para fomentar la alfabetización digital y abordar la desinformación.

8. Actualizar el Marco Europeo de Competencias Digitales con miras a incluir la inteligencia artificial y las capacidades relacionadas con los datos.
9. Proponer una Recomendación del Consejo sobre la mejora de la provisión de capacidades digitales en la educación y la formación.
10. Promover la participación de las mujeres en los estudios de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas.

Si bien los Estados miembros son responsables del contenido de la enseñanza y de la organización de sus sistemas de educación y formación, la acción a nivel de la UE puede contribuir al desarrollo de una educación y formación inclusivas y de calidad apoyando, para ello, la cooperación, el intercambio de buenas prácticas, los marcos de actuación, la investigación, las recomendaciones y otras herramientas.

5. PROSPECTIVA DIGITAL DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA

Para que la sociedad española se sume a procesos de transformación digital, la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE) declara que «la educación, innovación y emprendimiento son pilares fundamentales» (CEOE, 2018). Este organismo fue el encargado de elaborar el Plan Digital para el año 2025 en el que se desarrollan diferentes estrategias y propuestas para llegar a una digitalización más óptima en los sectores productivos.

La CEOE valora los resultados obtenidos en el último informe DESI para fijar objetivos y propuestas que conlleven una especialización de la sociedad española y una subida de resultados que haga escalar a España hasta la posición diez en el ranking.

Para la consecución de este objetivo a medio plazo, se plantean una serie de propuestas que hagan converger los agentes educativos con nuevos modelos de aprendizaje, concretando para la etapa de Educación Primaria los siguientes puntos (CEOE, 2018, pp. 40-41):

- a. Promover el equipamiento y uso de las tecnologías en el modelo educativo digital desde sus primeros niveles educativos.

- b. Formar y/o actualizar a los docentes del sistema educativo en el conocimiento y dominio de nuevas tecnologías y aplicaciones para su uso en el aula, así como su enseñanza por proyectos, incluyendo el emprendimiento digital. De igual modo, se propondrá un programa intensivo de formación en las asignaturas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), que complemente su papel como guía y agente esencial en la educación.
- c. Estimular proyectos educativos digitales para mejorar la calidad y la eficiencia en la enseñanza (e-learning, laboratorios remotos, digitalización de prácticas).
- d. Utilización de entornos virtuales de aprendizaje para la aplicación de planes educativos específicos y para la extensión del concepto de aula en el tiempo y en el espacio.
- e. Utilización de plataformas digitales y de recursos didácticos de calidad compartidos por toda la comunidad educativa, dando cabida a nuevos modelos de enseñanza y contenido digital.
- f. Potenciar, desde Primaria y con foco particular en las niñas, la formación tecnológica, incorporando las asignaturas oportunas (programación, robótica, etc.) y, las vocaciones STEM, introduciendo el aprendizaje por proyectos, ya que permite incorporar los conocimientos curriculares de dichas asignaturas, y trabajar competencias, actitudes y comportamientos con la tecnología como nexo de unión.
- g. Promover el Cloud como herramienta educativa para que los futuros trabajadores lo hagan de forma colaborativa. Enseñar a trabajar en equipos virtuales.

La integración de estas medidas configura un nuevo paradigma en el sistema educativo de España al fomentar el crecimiento de la tecnología en el aula y la búsqueda de prácticas innovadoras. El conjunto de estas medidas puede parecer ambicioso teniendo en cuenta que algunas de ellas se han extraído de modelos de referencia del país germano, sin embargo, «se estima que un 65% de los estudiantes que entra ahora en Educación Primaria trabajará en actividades que todavía no han sido identificadas» (CEOE, 2018, p. 17).

El alumnado que se encuentra en las actuales aulas debe ser educado en un ambiente que propicie esta nueva sociedad digital. De esta forma, se podrá crear el suficiente impacto para que los futuros agentes activos de la sociedad se adecuen al mercado laboral del momento. En este sentido se debe prestar atención a la formación continua de los docentes, líderes del cambio metodológico y social. Se hace crucial potenciar en las facultades de formación del profesorado una serie de estrategias docentes para su adecuada incorporación al aula (CEOE, 2018, p. 37):

- El uso de las nuevas tecnologías aplicadas al aula y a la educación, conociendo en profundidad herramientas que permitan gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Las nuevas competencias y disciplinas tecnológicas (programación, robótica, etc.), despertando las vocaciones STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) llevando a la realidad del aula el axioma: «aprender haciendo».
- El modo de facilitar el aprendizaje y en nuevas prácticas docentes innovadoras.

Es llamativo ver como el organismo autor prioriza la formación digital a lo largo de las etapas del individuo, pareciendo una antesala de los cuantiosos cambios y novedades aceleradas que provocó la COVID-19. Asimismo, la CEOE sitúa en este mismo documento una primera aproximación a la formación digital desde las primeras etapas educativas hasta finalizar estudios superiores, estos últimos incluidos. El segundo escenario de formación aparecería una vez insertado en el mercado laboral con el fin de potenciar habilidades digitales que aumenten la productividad.

Terminando con el análisis del documento, el Plan Digital 2025 también considera oportuno un fortalecimiento de la ciberseguridad y cree necesario «fomentar el desarrollo de profesionales en materia de ciberseguridad incorporando esta materia dentro de los planes de formación académicos de enseñanza básica y media» (CEOE, 2018, p. 74). Estas últimas líneas no hacen más que apoyar una revisión de las estrategias docentes que se adquieren en los planes universitarios para la adquisición del título docente. De esta forma, los futuros docentes se integrarán a las aulas futuras con una experiencia formativa adecuada a la educación del siglo XXI.

6. CONCLUSIONES

En la sociedad que se vive hoy día no se pueden ignorar las bases culturales que se necesitan para la construcción integral del individuo y el provecho que el conjunto de la ciudadanía obtiene al tener personas con capacidades y habilidades suficientes para desarrollarse acorde al ajuste del siglo XXI. Las transformaciones educativas requieren de un tiempo específico y variable para formalizarse y conocer el alcance social de las estrategias y actuaciones planteadas para el beneficio del futuro de la sociedad que se encuentran actualmente en las aulas.

Para ello se necesitan instituciones y organismos que velen por un derecho tan fundamental como es la educación y apoyen los procesos de enseñanza-aprendizaje, integrando en ellos objetivos claros y alcanzables orientados a un impulso de tecnologías. No obstante, el colectivo de docentes necesita de impulsos de dichas organizaciones al tratarse de agentes imprescindibles para producir cambios significativos.

Las circunstancias generadas por la COVID-19 han constituido una buena ocasión para que se sigan implementando procedimientos que beneficien al colectivo de docentes del sistema educativo. Una apuesta por la formación en competencias digitales siempre reclama la creación de nuevos recursos con el fin de dar a conocer las herramientas y acciones punteras en el ámbito educativo. Sin embargo, a la vez se consigue una concienciación de la importancia que la figura del profesorado posee para una transformación digital en aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boletín Oficial del Estado. (2020). *Resolución de 7 de julio de 2020, de la Subsecretaría, por la que se publica el Convenio entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional, el Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital y la Entidad Pública Empresarial Red.es, M.P.*
- Castaño, C., y Cabero, J. (2013). *Enseñar y aprender en entornos m-learning*. Síntesis.
- CEOE. (2018). *Plan Digital 2015. La digitalización de la sociedad española*. <https://bit.ly/2PBepXq>

- Comisión de las Comunidades Europeas. (1999). *eEurope, una Sociedad de la Información para todos*. <https://bit.ly/32YfThf>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2000). *eEurope 2002, una Sociedad de la Información para todos*. <https://bit.ly/2SaT87P>
- Comisión Europea. (2010). *Una Agenda Digital para Europa*. <https://bit.ly/3t125wY>
- Comisión Europea. (2018). *Comunicación de la comisión al parlamento europeo al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones sobre el plan de acción de educación digital*. <https://bit.ly/32Ygkbn>
- Comisión Europea. (2019). *Erasmus+. Guía del Programa*. <https://bit.ly/3aNwYih>
- Comisión Europea. (2019). *Índice de la Economía y la Sociedad Digital (DESI)*.
- Comisión Europea. (2020). *Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027. Adaptar la educación y la formación a la era digital*. <https://bit.ly/3gHTuNq>
- Comunidad de Madrid. (2019). *Proyecto Escuelas Conectadas*. <https://bit.ly/3dZkEon>
- Consejería de Educación y Juventud. (2019). *Programas Educativos Europeos*.
- Consejo Escolar del Estado. (2019). El INTEF y la escuela en la era digital: nuevos retos, nuevas oportunidades. *Participación Educativa. Participación y mejora educativa. Agenda 2030*, 27-36.
- European Schoolnet. (2016, Mayo 24). 04 16 MENTEP ANIMATION SPANISH V4.
- European Schoolnet. (2017). *Pautas para Estudiar y Adaptar los Espacios de Aprendizaje en Centros Educativos*. (INTEF, Ed.) <https://bit.ly/3t12Ea4>
- Eurydice. (2001). *ICT@Europe.edu Survey 4*. <https://bit.ly/3eDRy5V>
- INTEF. (2013). *Plan de Cultura Digital en la Escuela*.
- INTEF. (2017). *Formación en Red del profesorado: cinco años de evolución en el INTEF*. <https://bit.ly/3aLgqrj>
- INTEF. (2017). *Una breve historia de las TIC Educativas en España*. <https://bit.ly/3aMdoV6>
- INTEF. (2019). *La escuela de pensamiento computacional y su impacto en el aprendizaje. Curso escolar 2018-2019*. <https://bit.ly/3dZgoOH>
- Martínez Castro, S. M. (2017). *Políticas educativas de la Unión Europea y su influencia en el sistema educativo español*. <https://bit.ly/2R4h1ob>
- Martinez Figueira, M. (2006). Políticas autonómicas para la integración de las TIC en centros educativos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 97-112.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *Real Decreto 257/2012, de 27 de enero.*

Parlamento Europeo y del Consejo. (2003). *Decisión n° 2318/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 de diciembre de 2003, por la que se adopta un programa plurianual (2004-2006) para la integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas de de educación y formación en Europa (programa eLearning).*
<https://bit.ly/3sYd5LJ>

Parlamento Europeo. (2017). *Pilar europeo de derechos sociales.*
<https://bit.ly/3dZl2fg>

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Cabrera Jurado, R., y Ruiz Ruiz, J. M. (2021). Iniciativas institucionales de promoción de las competencias digitales en el profesorado. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (44), 221-250.

Promoción del empoderamiento de la mujer (ODS). Visibilizar, influenciar y modificar la desigualdad de género en Instagram

Promoting Women's Empowerment (SDG): An Attempt to Visibilise, Influence and Modify Gender Inequality on Instagram

ANTONIO GARCÍA GÓMEZ

DOCTOR EN FILOLOGÍA INGLESA. PROFESOR TITULAR DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

Resumen

El presente trabajo nace del compromiso adquirido por la universidad del siglo XXI de contribuir al desarrollo sostenible del planeta. Más concretamente, se describe, a continuación, un proyecto de innovación docente llevado a cabo en la Universidad de Alcalá que conceptualiza al estudiante como un agente activo social de cambio. Tras contextualizar y hacer una revisión crítica de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible de los que consta la Agenda 2030, se explican las cuatro fases de las que consta el proyecto. Al completar las cuatro fases, se pretende implicar a estudiantes de segundo curso del Grado en Lenguas Modernas y Traducción para que apliquen los contenidos y las competencias adquiridas durante el curso en la realización de un proyecto grupal que contribuya a luchar en contra de la desigualdad de género y a empoderar a las mujeres. Para ello, los estudiantes deben crear anuncios y memes que pongan de manifiesto las desigualdades de género en la sociedad actual. Asimismo, deben hacer público su trabajo en sus redes sociales para visibilizar dichas desigualdades. Los resultados ponen de manifiesto las fortalezas y debilidades del proyecto. Por un lado, se dan evidencias del impacto directo positivo no solo en la motivación sino además en el aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, el alcance limitado de la iniciativa señala una de las posibles vías de mejora que se pueden llevar a cabo en estudios futuros.

Palabras clave: Agenda 2030, Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), igualdad de género, empoderamiento, redes sociales, pensamiento de diseño.

Abstract

The present paper acts on the commitment that the 21st-century university has made to the development of the Agenda 2030. More precisely, this paper describes in detail an innovation project developed at the University of Alcalá that conceptualises the student as an active social agent. After reviewing the 17 Sustainable Development Goals (SDGs) that the Agenda 2030 comprises, the four main phases the project consists of are explained. By completing these four phases, the project aims to engage second year students in the Degree on Modern Languages and Translation to apply all the content and competences they had acquired during the course in the design of memes and advertisements that promote gender equality. In so doing, they are not only encouraged to raise awareness of gender bias in society but also to take the initiative to fight against gender inequalities. Given that the students were required to post their work on the social networks, they could contribute actively to the visibility of this social injustice. The results highlight strengths and weaknesses. On the one hand, this project has had a positive impact on the student motivation and the student learning. On the other hand, the limited scope of the initiative has underscored one of the main avenues for improvement that may result in future studies.

Key words: Agenda 2030, Sustainable Development Goals (SDGs), gender equality, empowerment, social networks, design thinking.

1. INTRODUCCIÓN

Desde su firma por los estados miembros de la ONU en el año 2015, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) han cobrado en estos cinco años gran protagonismo en la esfera de las entidades tanto públicas como privadas (Fukuda-Parr et al., 2014). Dicho protagonismo se debe, principalmente a que la Agenda 2030 plantea una hoja de ruta que nace de los retos y aprendizajes previos extraídos de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que se articularon en el año 2000 y que tenían como misión clave paliar la pobreza en los países en vías de desarrollo (Green et al., 2012). Aunque se podría entender que la Agenda 2030 es una mera extensión actualizada de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, son varios los cambios significativos que se ponen en marcha, tal y como se recoge en el informe de las Naciones Unidas (2015a):

- a. Sostenibilidad.** Se recoge de manera explícita que solo es posible garantizar la vida, tanto de las personas como del propio planeta, si el modelo que se articula es sostenible. Dicho de otro modo, se pone de manifiesto la falta de sostenibilidad del modelo actual y se busca trazar una nueva hoja de ruta que lo permita.
- b. Universalidad.** Solo es posible concebir la agenda de desarrollo como un todo global; es decir, como retos interconectados por lograr a nivel internacional que no se focalizan exclusivamente en los países en vías de desarrollo.
- c. Equidad.** Se deja a un lado las estadísticas generales y se parte de un análisis real de la situación actual a nivel global. Asimismo, se identifican los sectores más desfavorecidos, así como las personas y áreas más vulnerables.
- d. Compromiso.** La persecución de los objetivos implica el trabajo de todos y cada uno de los países que deben cooperar en búsqueda de un bien común.
- e. Alcance.** Los objetivos no solo multiplican su número al pasar de 8 ODM a 17 ODS, sino que los Objetivos de Desarrollo Sostenible se materializan, a su vez, en 169 metas y 232 indicadores que, si bien

podría parecer un plan muy ambicioso, plantea cuestiones antes ignoradas como es el impacto del cambio climático (Long, 2018).

Estas características concretas de los 17 ODS justifican, como señala Sarvajayakesavalu (2015), no solo su carácter universal sino además fundamenta el lema con el que la Agenda fue promulgada: «no dejar a nadie atrás». Dado el alcance de estos 17 objetivos, su redacción no estuvo exenta de problemas y tensiones entre los diferentes países que tenían intereses diferenciados y presionaron por definir las metas desde su prima (Kroll, 2015). Este fue el caso de las metas relacionadas con las cuestiones socioeconómicas que los países desarrollados concebían como una lucha contra el cambio climático y la necesidad de crear una agenda sostenible mientras que los países en desarrollo entendían que los objetivos debían orientarse a promover el desarrollo económico y social (Dernbach y Cheever, 2015). En esta misma línea, las metas que se centraban en los derechos de la mujer tales como los derechos sexuales y reproductivos fueron especialmente problemáticos por la diversidad de principios que rigen los derechos de la mujer en los diferentes países (Sen y Avanti, 2014) A pesar de las tensiones, el documento final hizo que todo el planeta llegara a un consenso y se comprometiera a su cumplimiento (Naciones Unidas, 2015b).

Como cabría de esperar, una agenda de tales dimensiones requiere de un cuidado plan de seguimiento y evaluación que monitorice la implementación de las medidas e iniciativas de los diferentes países (Naciones Unidas, 2014). Así, entre 2016 y 2020, la gran mayoría de los países han dado cuenta, algunos de ellos en más de una ocasión, de sus progresos a través de exámenes nacionales voluntarios (Naciones Unidas, 2016). Países como Bolivia o Estados Unidos no han realizado hasta el momento ninguna de estas autoevaluaciones, pero sí se han comprometido a llevarlas a cabo a lo largo del próximo año 2021 y presentarlas, como el resto de países en el órgano encargado de monitorizar el progreso de la Agenda 2030: el Foro Político de Alto Nivel sobre Desarrollo Sostenible¹.

1 Véase la información sobre la reunión Mundial sobre la Educación de 2018: Declaración de Bruselas. <https://bit.ly/2QELXUY>

De estas primeras evaluaciones se ha puesto de manifiesto que las medidas no están evolucionando a la velocidad esperada que permita prever que la agenda se podrá cumplir por completo en el plazo estipulado (Cardesa-Salzamann y Pigrau Solé, 2017). En concreto, en septiembre de 2019, el presidente de la Asamblea General de la ONU señaló que el ritmo de acción era deficiente y, por tanto, había que acelerar la acción para que todos los países alcanzaran sus metas. En esta línea, fue el secretario general de la ONU quien apeló al esfuerzo de todos los países y se anunciaron más de un ciento de «acciones aceleradas» o proyectos voluntarios que permitieran en una década de acción lograr todos los objetivos en el plazo acordado². Estas acciones giran en torno a estos tres pilares fundamentales:

- 1. Ambición.** Se persiguen acciones más concretas y que se puedan medir de forma objetiva. Así, acciones como *Target Gender Equality* o *Business Ambition for 1.5C* se han puesto en marcha para establecer objetivos empresariales más ambiciosos en lo que respecta a representación y liderazgo de la mujer, por un lado, y a la limitación del calentamiento global fijando un límite de 1,5°C en el aumento de la temperatura global por otro.
- 2. Innovación.** Las acciones aceleradas requieren de ideas, proyectos y planes tangibles de carácter innovador. En línea con lo expuesto en el objetivo 9 de la Agenda 2030, se considera clave que solo a través de la innovación será posible la consecución de los objetivos y, más concretamente, se apela al trabajo en equipo. Esto se debe a la convicción de que las acciones ambiciosas requieren de colaboración entre los agentes implicados ya sean nacionales ya sean internacionales para su correcta ejecución.
- 3. Concienciación.** A pesar de su importancia y de los esfuerzos llevados a cabo hasta el momento, una amplia mayoría de ciudadanos parece conocer la existencia de los ODS, como recoge el Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible³ (2019), pero desconoce las iniciativas nacionales e internacionales que se están realizando

2 Para más información puede consultarse. <https://bit.ly/2Seobg3>

3 Véase el informe en: <https://bit.ly/3aQS1Ro>

para conseguirlos. De ahí que se promueva que fuera el sector empresarial el encargado de enfrentar el reto de aumentar la conciencia colectiva sobre el desarrollo sostenible.

De entre todos los agentes activos de aceleración de los objetivos y, a pesar de la situación de pandemia global acaecida durante el año 2020, la Universidad puede y debe ser un eje central. Así, CRUE, en su plan de acción estatal para implementar la Agenda 2030 de la ONU⁴, ha manifestado el firme compromiso de las universidades españolas con la Agenda 2030. Tal y como indica CRUE, la Universidad tiene una función clave en la promoción del desarrollo humano sostenible. Por un lado, la labor de generación, transferencia y difusión de conocimiento del equipo docente e investigador de la Universidad a toda la sociedad es una pieza fundamental para contribuir activamente al desarrollo sostenible. Por otro lado, la Universidad también debe ejercer una labor activa para la educación de unos estudiantes comprometidos con una sociedad inclusiva, igualitaria y sostenible. Solo a través del desarrollo de un pensamiento crítico que permita comprender la magnitud del proyecto que la Agenda 2030 representa hará posible el cumplimiento de todas sus metas.

Como se recoge en el *Dossier REDS: Implementando la Agenda 2030 en la Universidad*⁵, las contribuciones de las universidades españolas se pueden resumir del modo siguiente:

- a. Adopción con carácter transversal de los objetivos de desarrollo sostenible en todas las políticas e iniciativas de las universidades españolas.
- b. Formación de toda la comunidad universitaria que busque la adquisición de conocimiento y competencias para contribuir al desarrollo sostenible.
- c. Realización de proyectos de innovación vinculados a la Agenda 2030 y la consecución de los ODS que supongan, a su vez, permitir la generación y transferencia de conocimiento a la sociedad sobre

4 Puede consultarse el plan de acción en: <https://bit.ly/3eLg4lQ>

5 Puede consultarse el dossier en: <https://bit.ly/3nwZLg7>

el desarrollo sostenible. Estas iniciativas supondrán un acercamiento entre la universidad y la sociedad en tanto en cuanto permite que el conocimiento que genera la universidad llegue a otros agentes de la sociedad. Esto, en último término, supondrá abrir un diálogo fluido entre todos los agentes implicados.

Del mismo modo, existe el compromiso de realizar un seguimiento mediante informes que den cuenta no solo de las iniciativas realizadas sino de su alcance real en lo que respecta a las tres áreas clave universitarias: investigación, transferencia y docencia (Sanahuja, 2013; Sanahuja y Tezanos Vázquez, 2017). A continuación, se hará una revisión crítica de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que permitirá contextualizar el proyecto de innovación docente llevado a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alcalá.

2. LOS DIECISIETE OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE: UNA MIRADA CRÍTICA

Como se indicaba anteriormente, la Agenda 2030 consta de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que son deudores de los compromisos adquiridos en los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Sin embargo, como afirma Gómez Gil (2018a), no se realizó una evaluación que permitiera identificar las deficiencias de los ODM que hiciera posible planificar correctamente las políticas mundiales de desarrollo sostenible (Tezanos, 2013). Dado que los ODM nacieron de un importante conocimiento estadístico que estuviera bien fundamentado en materia de desarrollo, no tuvieron la capacidad de dar cuenta de la multi-dimensionalidad del proceso ni de medir de manera sistemática los avances realizados (Dubois, 2006). A pesar de ello, sí fueron capaces de impulsar medidas que tuvieron gran calado en lo que a combatir la pobreza en el mundo se refiere y supusieron un avance significativo en materias de salud y educación (Fukuda-Parr, 2012, 2013).

Al igual que se hizo con los ODM, la Agenda 2030 se vertebra en torno a 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. Estos 17 grandes bloques de trabajo se concretan, a su vez, en 169 metas que se pueden medir a través de 230 indicadores verificables. Como señala Gómez Gil (2018b), no son pocas las críticas que este número tan alto de objetivos, metas e indicadores han reci-

bido por tratarse de un plan idealista y de difícil realización. Sin embargo, esta agenda, si bien es la más extensa que se ha creado hasta el momento, permite a todas las naciones hacer un seguimiento de las iniciativas realizadas, las metas conseguidas a través de los más de doscientos indicadores que permiten verificar y medir su desempeño (Tezanos, 2014).

Los diecisiete objetivos apoyan el desarrollo sostenible en tres grandes pilares: el pilar económico, social y el medio ambiental (Naciones Unidas, 2015b). Más concretamente, el primer objetivo (*1. Fin de la pobreza*) busca acabar con la pobreza en todas sus formas en todo el mundo. Aunque las personas que viven en situación de extrema pobreza han disminuido considerablemente en los últimos veinte años, este cambio favorable se ha visto afectado, como apunta el informe *Shared Responsibility, Global Solidarity: Responding to the socio-economic impacts of COVID-19*⁶, por la crisis mundial producida por la COVID-19 y cuyos efectos son todavía difíciles de predecir a corto y medio plazo. El segundo objetivo (*2. Hambre cero*) se centra en poner fin al hambre. Los esfuerzos se centran principalmente en aumentar la productividad agrícola, así como en promover una agricultura sostenible que garantice alimentos y una mejor nutrición ayudando, de este modo, a paliar los riesgos del hambre. El tercer objetivo (*3. Salud y Bienestar*) intenta garantizar una vida sana con el objeto de promover el bienestar para todas las personas a cualquier edad. En estos años de esfuerzo se ha trabajado en el aumento de la esperanza de vida y la reducción de las causas de muerte relacionadas con la mortalidad infantil. La necesidad de reforzar esfuerzos para lograr este objetivo ha puesto de manifiesto la necesidad de dotar de ayudas económicas que mejoren los sistemas sanitarios y sirvan para financiar investigaciones que permitan encontrar la cura a diversas enfermedades (Gómez Gil, 2018a). Esta necesidad se ha visto subrayada con el azote de la COVID-19 en el que todo el planeta ha unido esfuerzos para encontrar una vacuna efectiva. El cuarto objetivo (*4. Educación de calidad*) trabaja para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Se parte de la premisa de que la educación es esencial para salir de la pobreza en la medida de que permite, a aquellas personas que estudian, una movilidad socioeconómica ascenden-

6 Puede consultarse el informe en: *Shared Responsibility, Global Solidarity: Responding to the socio-economic impacts of COVID-19*. <https://bit.ly/3u6PDgA>

te. El quinto objetivo (5. *Igualdad de Género*) persigue alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. Dada la desigual situación de la mujer en los diferentes países del mundo, este objetivo es clave para trabajar en lo que se considera no solo un derecho humano fundamental sino decisivo para que las naciones colaboren en la construcción de una sociedad global pacífica.

En lo que se refiere al sexto objetivo (6. *Agua limpia y saneamiento*), se intenta conseguir la disponibilidad de agua y su gestión sostenible para todos. Los esfuerzos se centran en lograr a un acceso equitativo al agua potable que garanticen los servicios de saneamiento e higiene adecuados. El séptimo objetivo (7. *Energía asequible y no contaminante*), por su parte, busca aumentar la cooperación nacional para mejorar la tecnología y poder así garantizar servicios energéticos asequibles para todos. El octavo objetivo (8. *Trabajo decente y crecimiento económico*) promueve políticas orientadas al crecimiento económico sostenido y para ello fomenta el emprendimiento, la creatividad y la innovación en el ámbito de la empresa. El noveno objetivo (9. *Industria, innovación y estructuras*) persigue modernizar la infraestructura de los países y crear infraestructuras resilientes con el objeto de promover el desarrollo económico y, por ende, el bienestar humano. El décimo de los objetivos (10. *Reducción de las desigualdades*) aboga por la adopción de políticas salariales justas que favorezcan el crecimiento de los ingresos de la población más pobre. De esta manera, se intenta evitar prácticas o medidas discriminatorias.

En lo que respecta al resto de objetivos, el undécimo objetivo (11. *Ciudades y comunidades sostenibles*) procura hacer de las ciudades y los asentamientos humanos lugares seguros, inclusivos y sostenibles. Se presta especial atención a la salvaguardia del patrimonio cultural, los sistemas de transporte seguros y las zonas verdes. El duodécimo objetivo (12. *Producción y consumo razonables*) trata de gestionar el uso eficiente de recursos naturales y de controlar el uso de productos químicos. El decimotercer objetivo (13. *Acción por el clima*) aspira a incorporar medidas urgentes que sirvan para paliar el cambio climático y sus efectos. Entre otros, se subraya la mejora de la educación y la sensibilización para conseguir este objetivo. El decimocuarto objetivo (14. *Vida submarina*) trabaja a favor de la reducción de la contaminación marina y la implementación de medidas para restaurar los ecosistemas marinos. El deci-

moquinto objetivo (15. *Vida de ecosistemas terrestres*) promueve conservar los ecosistemas terrestres, acabar con la deforestación rehabilitando las zonas afectadas y proteger las especies en peligro de extinción. El decimosexto objetivo (16. *Paz, justicia e instituciones sólidas*) focaliza sus esfuerzos en crear sociedades más justas y para ello se quiere reducir cualquier forma de violencia y facilitar a todas las personas acceso a la justicia. El decimoséptimo objetivo (17. *Alianza para lograr objetivos*) persigue ayudar a los países en desarrollo a fortalecer y a gestionar eficientemente sus recursos internos.

Como se puede apreciar en la síntesis ofrecida, todos los objetivos persiguen una visión del crecimiento económico no solo incluyente para todos los países, sino que, además, las propuestas a implementar deben ser sostenibles para velar por el bienestar del planeta. Esta visión a nivel mundial busca la interrelación y promueve compartir recursos, iniciativas y esfuerzos. Sin embargo, como puntualiza Gómez Gil (2018a), las metas se subdividen en planes a nivel mundial y nacional. Del mismo modo, se distinguen entre aquellas metas que los países desarrollados y los países en desarrollo deben lograr (Swain, 2018). En concreto, de las 169 metas, solo un 16% de ellas se vinculan a los países en desarrollo, lo que pone en tela de juicio la universalidad que dice caracterizar la Agenda 2030.

A pesar del notable aumento de objetivos en la Agenda 2030, otra de las críticas que se recoge en la bibliografía pone de manifiesto que un número nutrido de las metas y los indicadores son intentos fallidos no solo de los ODM sino de otros intentos de reforma que nunca se consiguieron y que parecen se siguen posponiendo (Spaiser, 2017). Las voces más críticas subrayan que no es posible definir la Agenda 2030 como novedosa ya que los cimientos de la agenda son deudores de acuerdos y conferencias internacionales que no han satisfechos los objetivos fijados (McGowan, 2019).

Por último, los informes de seguimiento que se han ido haciendo ponen de manifiesto que existe una gran diferencia en los datos existentes en materia de desarrollo sobre los distintos países; dicho de otro modo, como recogen los informes del PNUD⁷, las estimaciones ponderadas que ofrecen los

7 Informe de Desarrollo Humano, PNUD, 2003.

países en desarrollo no hacen posible realizar un seguimiento correcto, sistemático y fiable. Se hace necesario, como indica Gómez Gil (2018a y 2018b), ser capaces de recabar el mismo tipo de información de todos los países.

3. LA UNIVERSIDAD COMO MOTOR DE CAMBIO: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

El Gobierno de España ha diseñado un plan de acción para la implementación de la Agenda 2030 que desarrolla una estrategia de carácter nacional de desarrollo sostenible (véase *nota 4*). En este informe se plantea la responsabilidad que tiene España para asegurar las políticas con los ODS y manifiesta el compromiso de las diferentes comunidades autónomas para contribuir al desarrollo de la Agenda 2030. En dicho informe, se deja constancia que se trata de una alianza de todos los actores: la sociedad civil, las empresas, las organizaciones sindicales, las profesiones liberales y la Universidad.

Desde la aprobación de la Agenda 2030, las Universidades Españolas han venido trabajando de forma activa y han puesto en marcha diferentes iniciativas y diseñado estrategias concretas. La Universidad de Alcalá, en concreto, defiende que la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible no debe entenderse exclusivamente como una oportunidad de participar en una iniciativa global, sino que asume la obligación que como Universidad tenemos para responder a los desafíos que la consecución de los ODS entraña. Así, la Universidad de Alcalá está liderando un gran número de iniciativas tales como la organización de exposiciones, mesas redondas, conferencias para visibilizar los ODS y generar ideas para su consecución. De esta manera, formación, investigación, transferencia, extensión y gestión universitaria se unifican como un todo para abordar los retos de la Agenda 2030.

El profesorado de la Universidad de la Alcalá, asimismo, está trabajando activamente desarrollando iniciativas dentro del marco de los proyectos de acción docente y, más recientemente, el Vicerrectorado de Políticas de Responsabilidad Social y Extensión universitaria ha promovido la creación de Grupos de Trabajo Agenda 2030 (GTA2030). Se pretende impulsar las iniciativas que hasta el momento numerosos miembros de la comunidad

universitaria han ido llevado a cabo. Si bien estos grupos están en pleno proceso de formación, no cabe duda de que serán una plataforma para reforzar los lazos entre los miembros de la universidad y servirán de puente para visibilizar y entrar en contacto con otros agentes e instituciones.

En este contexto, el proyecto que aquí se presenta es una propuesta para aunar la mirada global que impregna la Agenda 2030 con una propuesta local que hunde sus raíces en la necesidad de dotar a los estudiantes universitarios de una comprensión crítica de la situación social, económica y ambiental actual. Dicho de otro modo, el proyecto asume, a nivel local, la responsabilidad con el desarrollo sostenible. Para ello, el proyecto involucra a estudiantes universitarios e intenta que adopten un papel activo y tomen iniciativas que tengan como fin último transformar la realidad que les rodea. A continuación, se explica la naturaleza del proyecto en detalle.

3.1 Diseño del proyecto. Lenguaje y sexismo en estudio de la lengua inglesa

Como parte del Grado en Lenguas Modernas y Traducción, los estudiantes deben cursar la asignatura obligatoria de *Inglés IV* cuyos contenidos se centran en el estudio de la morfología y la sintaxis del inglés. Durante un cuatrimestre, los estudiantes estudian de manera formal y por primera vez, todos los procesos existentes en la formación de palabras en lengua inglesa. De manera sistemática, los estudiantes exploran mayoritariamente todo lo referente a la derivación por prefijación y sufijación, así como la composición de palabras. La enseñanza de estos contenidos supone varios retos que van más allá de la competencia lingüística de los estudiantes como son: a) la adquisición de contenidos en su gran mayoría nuevos para los estudiantes; b) la sistematización de los procedimientos de formación de palabras en inglés; c) el desarrollo de la capacidad de aplicar los fenómenos estudiados más allá de la memorización de los procesos explicados y las palabras utilizadas como ejemplo. Sin lugar a dudas, dado que uno de los riesgos que este tipo de contenidos presenta es la memorización mecánica, el mayor de los retos es conseguir motivar a los estudiantes para que se impliquen en la adquisición de estos contenidos y competencias y sean capaces de aplicar este conocimiento nuevo en otros contextos (Kelly, 2004).

Para ello, se introdujo como parte del desarrollo de la asignatura un trabajo con carácter obligatorio que los estudiantes debían completar que, por un lado, consiguiera introducir la inyección de motivación necesaria (Maki, 2010) y, por otro lado, consiguiera incluir un conjunto de tareas, basadas en la Taxonomía de Bloom (Bloom, 1956; Anderson y Krathwohl, 2001), que fueran desde los pensamientos de orden inferior (*i.e.* recuerdo, comprensión, aplicación) a los pensamientos de orden superior (*i.e.* análisis, evaluación y creación). Todo ello, con el objetivo de garantizar un aprendizaje significativo. A pesar de la dificultad del reto, se diseñó un proyecto basado en el pensamiento de diseño (Kelley y Kelley, 2013) que no tenía como hilo conductor uno de los objetivos de desarrollo sostenible. En concreto, se optó por focalizar el trabajo en un plan de acción local que relacionara el estudio de la formación de palabras en inglés con la búsqueda de la igualdad entre los géneros que sirviera, además, para ayudar a empoderar a todas las mujeres y niñas. Dicho de otro modo, el proyecto adopta con carácter transversal uno de los objetivos de desarrollo sostenible. A continuación, se describen las diferentes fases que dan forma al proyecto adaptadas de la propuesta de Brown (2009):

- **Fase 1: SIENTE.** Se animó a los estudiantes a que, en parejas, hicieran búsquedas en internet para encontrar anuncios diseñados para un público femenino. Inicialmente, el propósito tenía un carácter exclusivamente lingüístico en tanto en cuanto el criterio de búsqueda era identificar procesos de creación de palabras. A modo de ejemplo, se seleccionaron algunos anuncios como el que se ofrece a continuación:



Del mismo modo, se les animó a buscar memes que se hubieran vuelto virales en las redes sociales que utilizaban con asiduidad (i.e., Instagram, Twitter o Facebook) y que representaran estereotipos de género. Al igual que se hizo con los anuncios, se usaron algunos memes como ejemplo para aclarar qué tipo de búsqueda debían hacer. Es lícito puntualizar que tanto en el caso de los ejemplos de anuncios como de los ejemplos de memes se escogieron aquellos que tenían claros ejemplos de formación de palabras.



En esta primera fase del proyecto se pretendía activar los pensamientos de orden inferior al diseñar una actividad que testara la comprensión y aplicación de los aspectos morfológicos previamente estudiados (Anderson y Krathwohl, 2001). Se iniciaba, además, el pensamiento de orden superior al pedir a los estudiantes que identificaran y analizaran los procesos de formación de palabras (Krathwohl, 2002). Es precisamente a través del análisis de los ejemplos encontrados que se fomentaba la investigación para comprender mejor las situaciones de su entorno. Dicho de otro modo, se animaba a los estudiantes a identificar cómo la publicidad y el uso de memes sobre estereotipos de género (ya fueran en clave de humor o no) tienen como trasfondo la posibilidad de dotar de una gran visibilidad aspectos latentes en la sociedad. Mediante el desarrollo de este análisis se creaba el contexto adecuado para que los estudiantes encontraran un aspecto de su entorno que les gustaría cambiar y/o mejorar.

- **Fase 2: IMAGINA.** Activada la empatía que nace de sensibilizar a los estudiantes con el impacto que los memes virales, por ejemplo, pueden tener en la sociedad, la segunda base hunde sus raíces en un ejercicio de creatividad y, en línea con Conklin (2005), se fundamenta en los dos procesos restantes de pensamientos de orden superior (i.e., evaluación y creación). En concreto, los estudiantes debían no solo identificar los procesos de palabras que contenían los anuncios y los memes seleccionados, sino que, además, debían evaluar su función. Dicho de otro modo, debían identificar qué tipos de roles de género se activaban, cómo los procesos de creación de palabras contribuían a ello y cómo se podría reescribir el anuncio o el meme para conseguir el fenómeno opuesto. Para ello, era necesario aplicar en otro contexto todo el conocimiento adquirido y utilizarlo de forma dirigida para conseguir una función concreta: luchar con la desigualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas. El resultado final era su propio anuncio o meme que lanzara un mensaje de igualdad y justicia social.
- **Fase 3: ACTÚA y COMPARTE.** Dado que la creación en sí misma de anuncios o de memes no tendría ningún tipo de calado en la sociedad, se propuso a los estudiantes que compartieran sus trabajos (i.e., anuncios y/o meme) en Instagram –red social de uso mayoritario por los estudiantes–. Esto se hizo con el fin de generar un número lo suficientemente representativo de respuestas como para evaluar posteriormente su repercusión. Como los propios y las propias estudiantes conocían la dinámica de las redes sociales donde los usuarios suelen estar saturados y, de manera mecánica, tienden dar al icono de «Me gusta» incluso sin pararse a leer el contenido ni reflexionar sobre su contenido. Los estudiantes compartieron sus anuncios y memes en tres ocasiones en Instagram con la intención de, en un primer lugar, testar las reacciones generales de sus contactos, identificar el número de personas que habían expresado algún tipo de emoción (por ejemplo, número de número de personas que habían clicado en el corazón del que dispone Instagram) y cuantificar el número de veces que sus contactos habían compartido el contenido por iniciativa propia. En un segundo lugar, se volvió a compartir el mismo anuncio o meme, pero se añadía un comentario en el que se animaba a los contactos a compartir el con-

tenido si estaban de acuerdo en la necesidad de cambiar la situación que en tono de humor o ironía se identificaba. En tercer y último lugar, se animaba a los contactos no solo a compartir sino a hacer comentarios tanto en la red social del estudiante y en la suya propia al compartirlo para dar visibilidad al contenido.

- **Fase 4: EVALÚA.** Una vez repetido el proceso, se maximizaban los esfuerzos para que los estudiantes recogieran suficientes evidencias y evitarán sacar conclusiones precipitadas. Una vez recabada la información, los estudiantes debían grabar un vídeo no superior a 3 minutos donde explicaran los resultados observados y sacaran sus conclusiones sobre la valía del trabajo, valoraran el éxito de su proyecto y plantearan vías de mejora para el futuro. Los vídeos serían visionados en clase para compartir la experiencia con el resto de compañeros y compañeras y poder así sacar las conclusiones finales al ver otras propuestas y los resultados obtenidos. Del mismo modo, se planteaba como objetivo final reflexionar sobre la necesidad de diseñar otras estrategias futuras que se pudieran implementar.

3.2 Reflexiones críticas

Al término del proyecto es posible identificar una serie de buenas prácticas y sugerencias de mejora que se pueden resumir de la siguiente manera. En lo que respecta a las buenas prácticas, cabe señalar tres aspectos clave:

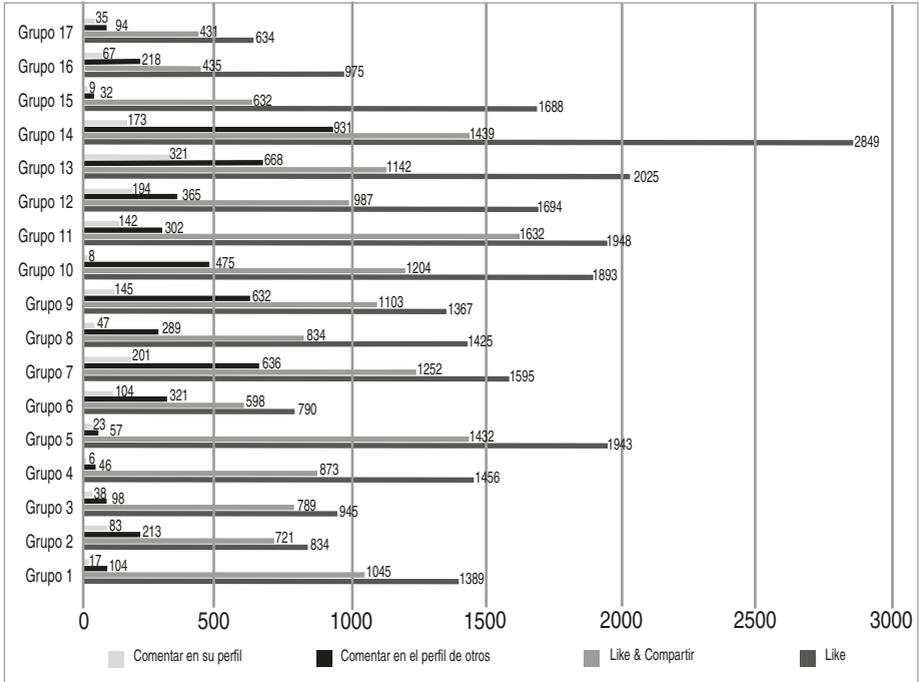
- **Desarrollo y mejora de la motivación intrínseca del estudiante universitario.** Tanto las encuestas docentes como las valoraciones informales que los estudiantes consideraron oportunas hacerme llegar como profesor de la asignatura subrayan el efecto positivo que el trabajo supuso en el desarrollo de la asignatura. Las palabras de uno de los estudiantes ilustran esta afirmación: «Quién me iba a decir que iba acabar teniendo esta asignatura como una de mis favoritas. La formación de palabras es mazo aburrida pero el proyecto ha sido lo mejor sin duda». En numerosas ocasiones, los estudiantes hicieron hincapié en la utilidad del proyecto («Por primera vez lo que he estudiado me ha servido para algo») y lo que supuso a nivel emocional («Aunque la asignatura tiene unos contenidos muy áridos, lo que más me sorprendió fue el

proyecto. Me hizo pensar, aplicar lo que había aprendido y sobre todo motivarme a dar lo mejor de mí»).

- **Consolidación y mejora de la adquisición de contenidos y competencias de la asignatura.** La propia dinámica del proyecto iba ligada a tener que trabajar de forma autónoma empleando los contenidos trabajados en aula. Los estudiantes necesitaban recurrir a sus apuntes y las lecturas obligatorias del curso para identificar y analizar los ejemplos de formación de palabras encontrados en los anuncios y los memes. Del mismo modo, la creación de sus propios anuncios y memes o la reescritura de los anuncios o memes seleccionados suponía demostrar la comprensión y capacidad de aplicar un conocimiento nuevo en otro contexto con un fin concreto. Uno de los literales de los estudiantes en las encuestas docentes ejemplifica este aspecto: «Tuve que mirarme tantas veces mis apuntes que no me hizo falta estudiar para el examen. Realmente puedo decir que es la primera vez que hago un examen tranquila porque entendía todo». Este hecho que subrayado por los resultados globales que obtuvieron los estudiantes en la asignatura que fueron notablemente mejor que en cursos anteriores en los que no se había realizado el proyecto.
- **Pensamiento crítico como agente de cambio social.** A través del estudio de los procesos de formación de palabras y, más concretamente, la identificación del sexismo existente en la información que las nuevas generaciones consumen y vuelven virales en redes sociales, los estudiantes pudieron desarrollar su pensamiento crítico y diseñar un plan de intervención efectivo contra la falta de igualdad entre los géneros. Los propios estudiantes manifestaron haber sido consumidores de este tipo de memes y haber ayudado a visibilizar ese tipo de información sin pararse a reflexionar en las consecuencias o el impacto que un simple «Me gusta» podía tener. Así, un estudiante afirma: «Ahora sí que leo lo que la gente cuelga y si no me gusta no le doy a *like* sin pensar. Cualquier día mis amigas me bloquean porque no dejo de hacer comentarios cuando veo memes que denigran a la mujer». En suma, a todo lo expuesto anteriormente, se puede afirmar, de igual forma, que el proyecto sirvió no solo para poner el foco en los peligros que las redes sociales pueden tener a la hora de volver viral todo tipo de contenidos sino también para aprender a emplear estas redes con unos fines socialmente más positivos.

Gráfico 1. Análisis de los memes y anuncios hechos públicos en Instagram.

Fuente: elaboración propia.



El gráfico 1 recoge los resultados que los memes y anuncios obtuvieron en sus perfiles en Instagram. En primer lugar, cabe puntualizar que el resultado estadístico que obtuvo cada grupo depende del número de seguidores que cada grupo tenía de origen en sus cuentas de Instagram. Es decir, los resultados no permiten un estudio estadístico significativo en tanto en cuanto algunos grupos no superaban los 1500 seguidores entre los tres miembros del grupo y otros grupos contaban con más de 6000 seguidores. Sin embargo, sí permite ver una tendencia clara en todos los casos. Una gran mayoría de los seguidores de Instagram reaccionaban con un «Me gusta en forma de corazón» al contenido en los primeros minutos en el que el contenido fue subido, pero no interaccionaba con dicho contenido. La falta de interacción queda subrayada ante la solicitud de compartir el contenido, en ese caso concreto, el número de seguidores que compartían era sensiblemente menor en la gran mayoría de los casos. Nuevamente la falta de interacción quedaba manifiesta en todos los casos en los que los miembros del grupo pidieron a sus seguidores que comentaran sobre el contenido.

do y manifestaran su opinión. En estos casos, tal y como se recoge en la *tabla 1*, se puede apreciar cómo el número de comentarios recibidos baja significativamente. Así, contenidos que recibían más de 1800 *likes* no conseguían superar los 100 comentarios.

Ante esta situación, las conclusiones que una gran parte de los estudiantes extrajeron en los videos que grabaron al final del proyecto giraban en torno a la facilidad con la que una gran mayoría de sus contactos compartían sin más en sus historias de Instagram sin hacer ningún tipo de mención. Sin embargo, cuando se les pidió que, además de compartir, manifestaran algún tipo de opinión el número de personas que compartieron la información bajó a menos de un 10% de los contactos en todos los casos (véase *tabla 1*). Este les hizo entender la importancia que como individuos tenemos de diseñar planes de intervención con los que concienciar a las personas que nos rodean para ser críticos con la información que consumen y comparten en redes sociales. Una estudiante resume perfectamente esta afirmación: «Fue muy decepcionante ver cómo la gente le da a *like* a las fotos de este cantante porque sale poniendo morritos o consiguen seguidores por sus *tiktok* y cuando hay algo importante *se la bufa*, que vale que es un trabajo de clase pero que no se toman nada en serio».

Asimismo, es posible identificar tres puntos de mejora que implementar en futuros cursos escolares para conseguir mejores objetivos. Estos tres puntos se pueden resumir de la forma siguiente:

- **Dificultad en la difusión del proyecto a nivel local.** El hecho de vincular el proyecto para concienciar a las personas de la desigualdad de género y la presencia de estereotipos en la sociedad con el estudio de la morfología en inglés supone un gran reto en este caso no solo por la dificultad propia de la asignatura sino por el hecho de que la difusión de los memes y anuncios creados están en lengua inglesa. Esto dificultó la difusión del proyecto a nivel local ya que, como los propios estudiantes señalaron en sus valoraciones informales, algunos de sus contactos no entendían inglés. La falta de comprensión de los contenidos o los juegos de palabra que los estudiantes habían intentado crear hacían más complicado que los seguidores en redes sociales pudieran interaccionar con esos contenidos, comentarlos y compartirlos.

Algunas iniciativas que los estudiantes adoptaron en la difusión de su trabajo para enfrentar este reto fue traducir al español el texto del anuncio o meme, aunque con ello se perdiera el juego de palabras, la rima o el proceso de formación de palabras elegido en inglés. Dieron prioridad a cumplir con el objetivo que se habían marcado al diseñar su plan de intervención ante su imposibilidad de acceder a un mayor público que entendiera inglés y, por ende, la reivindicación en sus memes/anuncios.

Dada la falta de interacción entre los contenidos y los seguidores de Instagram, se considera como una vía futura en la presente investigación animar a los estudiantes a entrevistar a algunos de sus seguidores en Instagram para identificar qué les motiva a comentar una fotografía en concreto. Con ello, se podría ver si se trata de una dinámica general de los usuarios de esta red social donde sólo se busca conseguir el mayor número de «Me gusta» que sean posible pero realmente no se espera que los seguidores hagan comentarios específicos.

- **Diseño de una plataforma de difusión.** Aunque la estrategia implementada por los estudiantes pone de manifiesto la competencia estratégica para superar las dificultades encontradas, se plantean dos soluciones posibles para futuros proyectos. La primera solución que se plantea es animar a los estudiantes a hacer una versión en inglés y otra en español que permita llegar a un número mayor de personas. Este hecho podría servir para facilitar un estudio más profundo de la morfología en inglés al establecer correspondencias con sus conocimientos de la morfología del español. La segunda solución que puede complementar a la primera es la creación de una plataforma que permita una mayor difusión. En concreto, la creación de un perfil en Twitter y otro en Instagram que permita visibilizar y dar mayor difusión a todos los resultados e iniciativas. Asimismo, se está explorando la posibilidad de ponerse en contacto con diferentes universidades extranjeras que permitan hacer un proyecto conjunto a mayor escala que permita hacer de esta iniciativa una propuesta con mayor calado. En concreto, podría ser interesante hermanar el proyecto con estudiantes del Reino Unido que estén haciendo estudios uni-

versitarios vinculados con el español. Así, todas las iniciativas podrían trabajarse en ambas lenguas.

4. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, el presente trabajo ha pretendido visibilizar un proyecto de innovación docente que contribuye al desarrollo de uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible recogidos en la Agenda 2030. En concreto, el presente artículo ha contextualizado, en primer lugar, el origen tanto de la Agenda 2030 como de los 17 ODS que la integran. Para ello, se ha identificado su origen en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y se ha puntualizado las diferencias sustanciales entre ambos objetivos. Del mismo modo, se han señalado los agentes que deben intervenir en la concesión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Entre otros agentes, se concretado el firme propósito de la universidad española de promover el desarrollo humano sostenible a través de la adopción con carácter transversal de los ODS en todas las políticas e iniciativas de las universidades españolas. Asimismo, la universidad busca que toda la comunidad universitaria se forme para adquirir conocimiento y competencias necesarias que, en último término, hagan posible contribuir al desarrollo sostenible y la realización de proyectos de innovación vinculados a la Agenda 2030. Tal y como se ha expuesto, la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible supone, en definitiva, permitir la generación y transferencia de conocimiento a la sociedad sobre el desarrollo sostenible.

Seguidamente se ha ofrecido una revisión crítica de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. Por un lado, se ha explicado uno a uno los objetivos para demostrar la multidimensionalidad del proceso. Por otro lado, se ha puesto de manifiesto las deficiencias de la Agenda 2030 ya que las metas a conseguir no afectan por igual a todos los países. Algunas de estas metas, además, parecen hacer eco de los intentos fallidos por parte de algunos países de mejorar la sostenibilidad del planeta.

Una vez se ha ofrecido la información necesaria para entender el objetivo de este artículo, se ha explicado en detalle el proyecto de innovación llevado a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alcalá que tiene como foco principal el diseño de un plan de acción local

que sirviera para relacionar el estudio de la formación de palabras en inglés con el quinto Objetivo de Desarrollo Sostenible (*i.e.*, la búsqueda de la igualdad entre los géneros que sirviera, además, para ayudar a empoderar a todas las mujeres y niñas). La valía del proyecto radica no solo en el hecho de motivar e implicar a un grupo de estudiantes universitarios en el aprendizaje de una materia árida como es la morfología del inglés sino además la valía radica en el hecho de proponer una actividad de carácter transversal que les permita aplicar los fenómenos estudiados en un contexto nuevo más allá de la memorización. Este objetivo se ha podido llevar a cabo gracias a la adaptación de una metodología de pensamiento de diseño que hace posible que los estudiantes realicen tareas que requieren, en línea con la Taxonomía de Bloom (1956), tanto el uso de pensamientos de orden inferior (*i.e.* recuerdo, comprensión, aplicación) como del uso de pensamientos de orden superior (*i.e.* análisis, evaluación y creación).

El uso del pensamiento de diseño en fases escrupulosamente definidas no solo ha dado cuenta de la minuciosa planificación del proyecto sino, además, del complejo engranaje metodológico que ha hecho que el proyecto pudiera ser puesto en marcha. La primera fase (SIENTE) ha permitido que los estudiantes hicieran una investigación sencilla de procesos de creación de palabras en anuncios diseñados para un público femenino y de memes que se hubieran vuelto virales sobre estereotipos de género. El cumplimiento de los objetivos de esta fase ha permitido que los estudiantes fueran capaces de encontrar un aspecto en su entorno que les gustaría cambiar y/o mejorar en lo que a igualdad de género se refiere. La segunda fase (IMAGINA) ha servido para ayudar al desarrollo de la empatía de los estudiantes que usaron su conocimiento de morfología en inglés para crear sus propios anuncios y/o memes con el objeto de ayudar a la lucha en contra de la desigualdad de género y a empoderar a todas las mujeres y niñas. La tercera fase (ACTÚA y COMPARTE) ha puesto de manifiesto el impacto de las redes sociales y la importancia de un uso juicioso de las mismas. Así, los estudiantes han hecho públicos sus trabajos en sus perfiles de Instagram y en la descripción de la fotografía animaron a expresar una reacción (*i.e.*, «Me gusta»), compartir, comentar en su perfil y/o comentar en el perfil del usuario. Todo ello con el fin de dar visibilidad al contenido de sus memes y anuncios. La cuarta fase (EVALÚA) ha servido para trabajar el pensamiento crítico de los

estudiantes al tener que evaluar todo el proceso, sus aciertos y sugerir puntos de mejora para posibles intervenciones futuras.

Cabe destacar que la implementación del proyecto ha hecho posible el desarrollo y la mejora de la motivación intrínseca de los estudiantes que han tomado parte en esta iniciativa. En esta línea, se puede afirmar que el proyecto no solo ha servido para consolidar y mejorar la adquisición de contenidos y competencias vinculadas con la morfología del inglés sino, además, ha sido una pieza clave para que estos estudiantes desarrollen su pensamiento crítico y entienda la necesidad de ser agentes activos de cambio social.

Por último, el estudio cuantitativo ha puesto de manifiesto la tendencia de los usuarios de Instagram a expresar su reacción mediante «Me gusta» sin interactuar con el contenido sobre el que estaban expresando su emoción positiva. Más concretamente, el estudio ha puesto de manifiesto que los seguidores no se implicaron a la hora de compartir el contenido y, apenas, hicieron comentarios sobre dicho contenido. A pesar de que los anuncios y/o memes buscaban cuestionar principios, valores y normas, los estudiantes fueron consciente de que, en su inmensa mayoría, no consiguieron captar la atención de sus seguidores en Instagram. Aunque este hecho puede ser entendido como una debilidad del proyecto en sí mismo, queda por determinar si la falta de interacción es simplemente el código de uso de este tipo de redes sociales. Es decir, los usuarios solo buscan conseguir el mayor número de «Me gusta» por parte de los seguidores que sirven como marcadores de éxito del contenido subido. Este hecho junto el desarrollo de una plataforma para lograr una mayor visibilidad de la iniciativa quedan como las tareas que permitan realizar nuevos estudios en esta línea y seguir contribuyendo al desarrollo de la Agenda 2030.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for teaching, learning, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans, Green.
- Brown, T. (2009). *Change by Design. How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*. HarperCollins.

- Cardesa-Salzmann, A., y Pigrau Solé, A. (2017). La Agenda 2030 y los Objetivos para el Desarrollo Sostenible. Una mirada crítica sobre su aportación a la gobernanza global en términos de justicia distributiva y sostenibilidad ambiental. *Revista Española de Derecho Internacional*, 69, 279-285.
- Conklin, J. (2005) A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. *Educational Horizons*, 83(3), 153-159.
- Dernbach, J. C., y Cheever, F. (2015). Sustainable Development and Its Discontents. *Transnational Environmental Law*, 4(2), 247-287.
- Dubois, A. (2006). La dimensión normativa del desarrollo en la globalización: Una visión crítica de los objetivos del milenio. *Revista de Dirección y Administración de Empresas*, (13), 33-52.
- Fukuda-Parr, S. (2012). *Should Global Goal Setting Continue, and How, in the Post-2015 Era?* [Working Paper n° 117]. Naciones Unidas, Department of Economic and Social Affairs (DESA).
- Fukuda-Parr, S. (2013). *Global Development Goal Setting as Policy Tools. Intended and Unintended Consequences* [Working Paper n° 108]. International Policy Centre for Inclusive Growth (IPC-IG).
- Fukuda-Parr, S., Yamin, A., y Greenstein, J. (2014). The Power of Numbers: A Critical Review of Millennium Development Goal Targets for Human Development and Human Rights. *Journal of Human Development and Capabilities*, 15(2-3), 105-117.
- Gómez Gil, C. (2018a). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la diplomacia del PowerPoint. *Esbozos: Revista de filosofía política y ayuda al desarrollo*, (17), 27-36.
- Gómez Gil, C. (2018b). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, (140), 107-118.
- Green, D., Hale, S., y Lockwood, M. (2012). *How Can a Post-2015 Agreement Drive Real Change?* [Oxfam Discussion Paper].
- Kelley, T., y Kelley, D. (2013). *Creative confidence: Unleashing the creative potential within us all*. Crown Business.
- Kelly, A. (2004). Design research in education: Yes, but is it methodological? *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 115-128.
- Krathwohl, D. D. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory in Practice*, 41(4), 212-218.
- Kroll, K. (2015). Sustainable Development Goals: Are the rich countries ready? *Sustainable Governance Indicators*. Bertelsman Stiftung.

- Long, G. (2018). Underpinning commitments of the Sustainable Development Goals: indivisibility, universality, leaving no one behind. En K. Kroll (ed.), *Sustainable Development Goals* (pp. 15-40). Edward Elgar Publishing.
- Maki, P.L. (2010). *Assessing for learning: Building a sustainable commitment across the institution* (2nd ed). Sterling, VA: Stylus Publishing.
- McGowan, P. J. J. (2019). An imperfect vision of indivisibility in the Sustainable Development Goals. *Nature Sustainability*, 2(1), 43-45.
- Naciones Unidas. (2014). Informe del Grupo de Trabajo Abierto de la Asamblea General sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Resolución aprobada por la Asamblea General el 12 de agosto de 2014 (A/68/970)*.
- Naciones Unidas. (2015a). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 (A/RES/70/1)*.
- Naciones Unidas. (2015b). Consejo Económico y Social (2015), Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer. *Declaración política con ocasión del vigésimo aniversario de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Resolución aprobada el 5 de marzo de 2015 (E/CN.6/2015/L.1).
- Naciones Unidas. (2016). Report of the Inter-Agency and Expert Group on Sustainable Development Goals Indicators. *Consejo Económico y Social*. Resolución aprobada el 19 de febrero de 2016 (E/CN.3/2016/2/Rev.1).
- Sanahuja, J. A. (2013). Las nuevas geografías de la pobreza y la desigualdad y las metas de desarrollo global post-2015. En M. Mesa (coord.), *El reto de la democracia en un mundo en cambio: respuestas políticas y sociales*. Anuario CEI-PAZ 2013-14. Madrid, CEIPAZ, 61-100.
- Sanahuja, J. A. y Tezanos Vázquez, S. (2017) «Del milenio a la sostenibilidad»: retos y perspectivas de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. *Política y Sociedad*, 54 (2), 521-543.
- Sarvajayakesavalu, S. (2015). Addressing challenges of developing countries in implementing five priorities for sustainable development goals. *Ecosystem Health and Sustainability*, 1(7), 24.
- Sen, G., y Avanti M. (2014). No Empowerment without Rights, No Rights without Politics: Gender-equality, MDGs and the post-2015 Development Agenda. *Journal of Human Development and Capabilities*, 15(2 y 3), 188-202.
- Spaiser, V. (2017). The sustainable development oxymoron: quantifying and modelling the incompatibility of sustainable development goals. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 24(6), 457-470.
- Swain, R. B. (2018). A Critical Analysis of the Sustainable Development Goals. En W. Leal Filho (ed.), *Handbook of Sustainability Science and Research* (pp. 341-355). Springer International Publishing.

Tezanos Vázquez, S. (2014). Retos de los Objetivos de Desarrollo del Milenio post-2015. Aportes desde los Estudios del Desarrollo. En B. Román y G. Castro (eds.), *La era de la política más allá de los límites nacionales. Cambio social y cooperación en el siglo XXI* (pp. 212-239). Editorial Icaria y Educo.

Tezanos Vázquez, S. (2013). Más allá de 2015. Desafíos para la construcción de una agenda post-ODM. En R. Domínguez y S. Tezanos Vázquez (Coords.), *Desafíos de los Estudios del Desarrollo: Actas del I Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo* (pp. 87-97). Red Española de Estudios de Desarrollo, Universidad de Cantabria.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

García Gómez, A. (2021). Promoción del empoderamiento de la mujer (ODS). Visibilizar, influenciar y modificar la desigualdad de género en Instagram. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (44), 251-275.



RESEÑAS

LIBROS

Nuestros mayores. Entre el sufrimiento y la esperanza

CARDONA, V. (2020)

BARCELONA: LUCIÉRNAGA. 184 PÁGS.



Victoria Cardona, conocida autora catalana, nos presenta un nuevo libro de literatura pandémica. No sé si se ha acuñado este adjetivo ni si existe el género, pero sí es cierto que en estos casi ocho meses de pandemia que llevamos se han acumulado muchas obras sobre el tema: su descripción, literatura científica, y también literatura íntima que afronta el modo cómo hemos vivido esta experiencia única para muchos de nosotros.

El libro está prologado curiosamente por un hijo (Jaume Aurell), que es Catedrático de Historia

Medieval. Con la emoción y el cariño de hijo nos dice que es «libro para todos. A los mayores les hace pensar sobre su pasado, su presente y su futuro. A los medianos nos ayuda a considerar, una vez más, la grandeza de una sociedad que sabe atender, escuchar, valorar y cuidar con afecto a los mayores. A los más jóvenes, ‘los nietos’, les confirma en la maravilla de poder gozar muchos años más de los abuelos de lo que lo habían hecho generaciones previas» (p. 10).

Jaume Aurell nos presenta con sencillez el momento en que su madre, gran activista y educadora, le dio por la escritura, a la vez que desgrana sus principales títulos: *Ensenyar a viure* (2006), *Conciliar la vida familiar* (2008), *Qui mana aquí?* (2010), *Un estrany a casa* (2011), *¿Quién educa a mi hijo?* (2012), *Autoridad y libertad en la educación de los hijos* (2014), *Estudi sobre valors que aporten els avis i les àvies* (2015), *Teixint el tapís de l'amistat* (2015), *Consell per a pares i professors* (2016), *Educar amb 100 piulades* (2017) y *La receta del amor en pareja* (2018).

Como señala Victoria Cardona, en la introducción, el libro está dividi-

do en tres partes y «contiene frases, anécdotas, fábulas, reflexiones, vivencias, comentarios de algunas novelas o películas, y algún mensaje de orientación familiar basado en mi experiencia. Aunque sentimos dolor y tristeza por todo lo sufrido, también recibimos mensajes poderosos del virus para hacer autocrítica y para mejorar personalmente. Por ello, reflexionamos con actitud positiva sobre la esperanza de un futuro mejor y un reinicio del mundo con todo lo aprendido» (p. 18).

Las tres partes de la obra consiguen los tres grandes mensajes que la autora quiere trasladar a sus lectores: el sufrimiento pasado, el aprendizaje de la situación y una mirada esperanzada al futuro: «sufrimiento, lo hemos vivido; el aprendizaje ha sido intenso y hemos mantenido la esperanza para un próximo futuro en el que valoraremos el cariño hacia los nuestros y daremos importancia a la vida de todas las personas con respeto y amor» (p. 20).

Victòria Cardona es madre y abuela de familia numerosa, maestra y se ha especializado en orientación familiar. Colabora en medios de comunicación y publica artículos de educación en la prensa y en diferentes portales de internet. Además, da conferencias sobre temas

educativos y ha participado activamente en numerosos congresos en España y en el extranjero. Mantiene actualizado su portal. Su rica experiencia de educadora, de maestra, de orientadora familiar se percibe en una literatura ágil, muy expresiva y muy transparente. Nos deja una invitación clara e inexcusable para plantearnos muchas cosas de nuestra vida. Podemos concluir que es un buen relato pandémico y postpandémico. **José Luis Guzón Nestar.**

Un invierno en Filadelfia. Juan de la Cierva y su autogiro

DE LA CIERVA BENTO, F. (2021)
SEVILLA: ALFAR. 251 PÁGS.



En el año 1920, Juan de la Cierva y Codorníu (1895-1936) dio a cono-

cer el primer modelo de su autogiro, uno de los grandes inventos que revolucionarían la aeronáutica en el siglo XX. Admirado por personajes tan destacados como Edison o Marconi, en diciembre de 1931 realizó su segundo viaje a Estados Unidos, país donde conoció a Henry Ford, quien lo convence para que publicara sus memorias. Este es el punto de partida de la novela *Un invierno en Filadelfia (Juan de la Cierva y su autogiro)*, que acaba de ser publicada por el nieto de este ingeniero, Fernando de la Cierva Bento, en la actualidad director médico del Hospital General Universitario Reina Sofía de Murcia.

Se trata de una biografía novelada en la que lo que escribe no se ajusta a la realidad histórica totalmente, pero tampoco se aleja excesivamente de la realidad, y que se fundamenta en lecturas realizadas de biografías científicas sobre el inventor, como la de José Warleta, *Juan de la Cierva y su obra*, publicada en 1977, o escritos de familiares como Antonio Hernández-Ros Codorníu, primo hermano de su abuelo y que compartía con él la pasión por el aeromodelismo.

La novela narra el momento en que Juan de la Cierva Juan de la Cierva viaja por segunda vez a los

Estados Unidos en diciembre de 1931 para encontrarse con su socio en la Autogiro Company of America Harold Pitcairn, que le acoge en su mansión de Bryn Athyn, en las afueras de Filadelfia. Estando allí recibe una invitación para asistir a una fiesta en Michigan, en la que conoce al fabricante de automóviles Henry Ford, quien le convence para que escriba unas memorias.

De la importancia de Juan de la Cierva da buena cuenta que, en aquel invierno de 1931 fuera recibido en la Casa Blanca por el presidente Herbert Hoover, su amistad con Ford o Marconi, entre otros personajes relevantes de la época. «Siempre hemos visto que Juan de la Cierva era más considerado fuera de España que dentro de España, de ello hay muchos ejemplos: desde una conferencia que se hace cada año, el 21 de septiembre, el aniversario de su nacimiento, en Londres, en la Royal Aeronautical Society o que esté en los Museos del Aire y del Espacio, en Washington, compartiendo el *hall of fame* con Leonardo da Vinci, o que yo me haya encontrado con gente que han venido de diferentes países buscando el rastro de Juan de la Cierva aquí a España», explica el nieto del ingeniero.

En realidad, ¿qué inventó Juan de la Cierva? Juan de la Cierva inventó el *autogiro* o *girocóptero*, que es una aeronave de ala giratoria, es decir, vuela como los aviones, pero su ala es un rotor que gira por la acción del viento relativo que lo atraviesa de abajo hacia arriba. Por ello, se puede considerar un híbrido entre el aeroplano y el helicóptero: al igual que el aeroplano, su propulsión se realiza mediante una hélice, pero, además de alas, tiene un rotor como el helicóptero. Este rotor no está conectado al motor de la aeronave, por lo que gira libremente (autogira), impulsado por el aire, generando así la fuerza de sustentación. En el helicóptero, por el contrario, la propulsión y la sustentación se producen en el rotor, que sí está impulsado por el motor.

Fueron muchos los prototipos que salieron de sus manos y la historia es mucho más compleja. Lo que ha querido su nieto es hacer una biografía sencilla, al alcance de todos. En ese sentido, se puede decir que ha conseguido acercar su figura al gran público, lo cual no siempre es fácil. Por consiguiente, la obra la podemos considerar no una historia de la ciencia *tout court*, sino una historia de la ciencia novelada.
Mario E. Meyer.

Ámbitos para el aprendizaje. Una propuesta interdisciplinar

ELIZONDO, C. (2020)

BARCELONA: OCTAEDRO. 148 PÁGS.



El libro aborda el modo de programación por ámbitos para subsanar un escoramiento que ha habido en estos últimos años de superespecialización y aprendizajes concretos. Como señala Juan José Vergara, autor que prologa el libro, hoy la educación tiene que estar muy atenta: 1) a las tremendas emergencias del planeta y abordarlas desde una óptica humanista y comprometida, y 2) a la realidad compleja y cambiante que tenemos delante. Por consiguiente, nos encontramos ante una mirada atenta, «una mirada humanista y comprometida con la función que la educación debe ejercer en esta sociedad 'líquida'»

que nos ha tocado habitar. El desarrollo de competencias personales, sociales y profesionales son el centro del aprendizaje. Este solo es posible desde una mirada globalizada. El esfuerzo debe ser ofrecer herramientas sencillas a los docentes para que rompan la parcelación del currículo y viajen caminos de cooperación e interdisciplinariedad. Esto es lo que ofrece este libro en una sencilla, pero magistral mirada de una docente que escribe para docentes» (p. 12).

La mirada interdisciplinar se quiere realizar desde los ámbitos. La verdad es que no profundiza el libro –yo pienso– en el significado de los ámbitos, en definirlos. Con todo se acerca en un momento concreto a la tarea de definirlos.

Coral Elizondo nos dice que «el trabajo por ámbitos es un modelo compartido, donde docentes de disciplinas distintas trabajan en equipo para planificar la enseñanza, se integran los aprendizajes con el fin de trabajar de forma integrada y globalizada, se relacionan los conceptos y las ideas en sus clases y se enmarca dentro de una concepción constructivista del aprendizaje» (p. 29).

¿Cuáles pueden ser esos ámbitos? El PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento) señala tres ámbitos, excepto para el primer nivel de Educación Secundaria obligatoria, donde no concreta. Estos podrían ser, pues, los tres ámbitos:

1. Ámbito de carácter lingüístico y social, que incluirá al menos las materias troncales Lengua Castellana y Literatura y Geografía e Historia, y la materia Lengua Cooficial y Literatura.
2. Ámbito de carácter científico y matemático, que incluirá al menos las materias troncales Biología y Geología, Física y Química, y Matemáticas.
3. Ámbito de lenguas extranjeras.

La autora es Coral Elizondo Carmona, maestra y licenciada en Psicología en la especialidad de Psicología Educativa. Diplomada en Estudios Avanzados en el Área del Conocimiento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Psicología y Aprendizaje «Abordando la Variabilidad de los Aprendizajes» por *Fellow Group CAST*. Autora de artículos, libros y cursos sobre la personalización

del aprendizaje y el diseño universal para el aprendizaje. Ponente nacional e internacional sobre estos temas.

El libro consta de siete capítulos, el último con un ejemplo de programación didáctica por ámbitos, bibliografía (abundante), glosario (siempre muy útil) y anexos (dos, que realmente ejemplifican suficientemente la teoría de los capítulos anteriores).

Pienso que los objetivos principales que se fijaba su autora en la introducción se verifican plenamente. Por un lado, mostrar la complejidad del conocimiento en estos *tiempos líquidos* en que «se entrelazan interdisciplinariamente disciplinas científicas con disciplinas humanísticas, demostrando que no existen contraposiciones entre saberes y que la brecha que pudiese existir entre ambas es una quimera». Por otro, que el libro «sirva para abrir puertas y soltar redes y con la esperanza de encontrarte en este camino utópico de transformación personal y social que lucha por hacer posible y viable una educación inclusiva y equitativa de calidad centrada en la persona» (p. 15). **José Luis Guzón Nestar.**

Geometría plana intuitiva. El tangram, acción y comprensión

FERNÁNDEZ BRAVO J. A. (2021).

MADRID: EDITORIAL CCS. 154 PÁGS. (INCLUYE: TANGRAM RECTANGULAR, TANGRAM CIRCULAR Y 88 LÁMINAS).



Saber «para qué y cómo se aprende, para saber para qué y cómo se enseña» quizá sea una de las principales metas y desafíos a la hora de impartir áreas de conocimiento como es la Matemática. Una rama de esta materia de estudio es la Geometría.

La enseñanza de la geometría nunca fue tarea sencilla, principalmente por la dificultad a la hora de comprender significados y aplicaciones; saber qué es, por qué y cómo se aprende y, por consiguiente, para qué y cómo se enseña.

En palabras de Galileo «La filosofía está escrita en este inmenso

libro que tenemos abierto ante los ojos, quiero decir, el Universo, pero no se puede entender si antes no se aprende a entender la lengua, a conocer los caracteres en los que está escrito. Está escrito en lengua matemática y sus caracteres son triángulos, círculos y otras figuras geométricas sin las cuales es imposible entender ni una palabra; sin ellos es como girar vanamente en un oscuro laberinto».

La obra escrita por José Antonio Fernández Bravo es innovadora y única, incluye un libro a todo color magistralmente escrito, materiales para manipular y láminas para trabajar. Fundamental para despertar en maestras y maestros, en primer lugar y –como consecuencia de ello– en alumnos y alumnas, la emoción y la motivación necesarias para involucrarse en la adquisición de los conceptos necesarios que nos hagan entender, en palabras de Galileo, el idioma de la geometría.

Esta obra utiliza una metodología eficaz e innovadora para adquirir conocimientos necesarios en el proceso de aprender y enseñar geometría. Se basa en la premisa de «aprender haciendo», a través de la manipulación del tangram (incluye dos, uno rectangular y

uno circular; fotocopiables para los estudiantes) y una colección de 88 láminas (fotocopiables), que permite descubrir y comprender con facilidad los esenciales contenidos de geometría.

Los contenidos se presentan respetando un orden lógico para la correcta adquisición de los conceptos. Como dice el autor, no pretende imponer una secuenciación para los alumnos y las alumnas, sino respetar científicamente los contenidos previos y, orientar y guiar al que enseña en esta tarea. Por ello, se convierte en un manual de estudio para quien enseña, y en un vehículo fantástico para quien necesita aprender.

La obra propone un camino para que sea el lector quien decida qué presentar y qué ejercicios proponer, además de provocar la invención y la intención de otros nuevos, así como infinitas variantes con el fin de atender a las necesidades definidas por las circunstancias que imponga el momento y el alumnado.

Posiblemente, desde la publicación de *Elementos*, donde el matemático griego Euclides estructuró de una forma avanzada para su época las propiedades y relaciones de las figuras geométricas, considerado el más completo modelo de

exposición de una teoría por vía deductiva, podamos encontrar una obra como esta, que presenta de una forma intuitiva y accesible a todo el mundo, los conocimientos necesarios sobre geometría de un modo tan estimulante, personal e íntimo. Esta obra incorpora acciones para el pensamiento, la orientación, el razonamiento lógico, la actitud crítica y reflexiva, la intuición, la creatividad...

Es indispensable y obligatoria su lectura mediante la utilización de los materiales que ofrece, para aquellos interesados de la enseñanza de la geometría en Educación Primaria y primeros cursos de Educación Secundaria. Sus máximas «estudiar jugando» y «aprender haciendo» se apoyan en la experimentación y el diálogo para adquirir los fundamentos, principios, propiedades, criterios, características, conceptos y relaciones esenciales e imprescindibles, con el necesario rigor científico y la adecuada adaptación didáctica. La pregunta fundamental, como dice el autor, «no es cómo de bien realizan niños y niñas los ejercicios que hacen, sino cuánto bien les hacen a ellos los ejercicios que realizan». **Rubén Yebra Gómez.**

Patios vivos para renaturalizar la escuela

FREIRE, H. (COORD.). (2020)

BARCELONA: OCTAEDRO. 192 PÁGS.



Me llamó mucho la atención el título de este libro y lo solicité precisamente con una curiosidad inmensa. No cabe duda que la curiosidad es un dinamismo y acicate importante para la ciencia. Me he sentido satisfecho al leerlo.

Este libro nos habla de naturaleza y de patios de colegios, de cómo renaturalizar la escuela. Como explica su coordinadora (Heike Freire) en la *Introducción (Infancia, tierra y educación)*, incluso las autoras del libro se han visto sorprendidas por el alcance de sus intuiciones:

Su primera motivación fue seguir un instinto, escuchar su necesidad vital de humanizar el

entorno y las vivencias de las criaturas. Ninguna ley, ningún programa, ninguna empresa les ha empujado... El cambio de mirada hacia los patios escolares es, sin duda, un buen ejemplo de la influencia de las minorías sobre las mayorías. El inicio de una transformación cultural que se ha visto favorecida por las investigaciones, la labor paciente de un número creciente de personas y esa necesidad de sentido que todos llevamos dentro,

Aunque como sociedad estamos aún muy lejos de recuperar la cordura, nos parece importante celebrar estos «oasis de humanidad» que emergen silenciosamente en todas partes. Y hacerlo con unas reflexiones y experiencias que, sin pretender ser emuladas ni poseer la verdad, se ofrecen generosamente, en un deseo de compartir procesos, sembrar ilusión y procurar fértiles contagios. (p. 12)

Se analiza el patio desde una perspectiva transdisciplinar que parte de la antropología, pero que discurre por la arquitectura y termina en la biología, una perspectiva dialógica desde la que se considera el patio como un lugar, un espacio con un currículum propio, donde pasan cosas que quizás podrían ocurrir de otra manera:

«en este sentido, el patio de la escuela también puede formar parte de un currículum con potencial emancipador. Ello supone una nueva relación con el conocimiento, que ya no puede quedar encerrado en los espacios y tiempos del aula. De alguna manera, el patio puede ser la ventana por la que asomar el currículum al diálogo con los saberes dispersos y las intensas experiencias vividas que compartimos en la ciudad» (p. 24).

En este libro no se trata de solo de construir huertos escolares, o modificar los jardines. Estas tareas estarían insertas dentro de un proceso más amplio, en el que se considera el patio como un ecosistema de relación que tiene que verse transido de nuevos parámetros, nuevas políticas, nuevas relaciones y en el que lo natural debe ser tenido en cuenta, a ser posible más desde una perspectiva más biocéntrica que antropocéntrica.

La coordinadora del trabajo, como ya hemos señalado, es Haike Freire, docente, asesora y ponente internacional, que acompaña profesionales de todo el mundo desde hace más de veinticinco años. Es autora de dos obras: *Educación en verde. Ideas para acercar*

a niños y niñas a la naturaleza (Graò, 2011), traducido a seis idiomas, y *¡Estáte quieto y atiende!: ambientes más saludables para prevenir los trastornos infantiles* (Herder, 2017). En colaboración con Florida Univer-sitaria, dirige el Curso Superior de Pedagogía Verde, una formación de postgrado que capacita a profesionales del desarrollo humano vinculado a la naturaleza.

Me parece un libro muy profundo que enlaza perfectamente con nuestra tradición salesiana en la que el patio ha tenido un profundo alcance. Cada casa salesiana, decimos con frecuencia: es casa que acoge, parroquia que evangeliza, escuela que prepara la vida y patio donde encontrarse con los amigos y pasarlo bien. No obstante, la perspectiva del libro da contenido a esa consideración del patio y anima a profundizar mucho más en su significado educativo-cultural, antropológico, político, etc. **José Luis Guzón Nestar.**

¿La verdad nos hace libres o la libertad nos hace verdaderos? Una controversia

MENKE, K. H. (2020)

MADRID: DIDASKALOS. 191 PÁGS.



La cuestión de la relación entre la verdad y la libertad es una cuestión fundamental en el debate moral contemporáneo. La encíclica *Veritatis Splendor* del papa Juan Pablo II ha puesto de relieve dicha cuestión señalando una gran crisis de la época contemporánea que parte de un esfuerzo de desvincular la libertad de la verdad y por entender erróneamente la una y la otra. Frente a esto, la encíclica destaca sin duda alguna el primado de la verdad sobre la libertad. La relación esencial de la libertad con la verdad forma parte irrenunciable de la revelación sobre el hombre: «La verdad os hará libres» (Jn 8,32).

En esta obra, el profesor Karl-Heinze Menke (1950) nos ofrece una síntesis de las controversias que se establecen entre las categorías de verdad y de libertad en el debate teológico contemporáneo. *Menke es profesor de dogmática y propedéutica teológica en la Facultad de Teología católica de la Universidad de Bonn, y es miembro de la Comisión Teológica Internacional. Ha publicado numerosas obras y muchas de ellas se encuentran traducidas al español.*

El objetivo principal de la obra –como dice su antiguo alumno el profesor Raúl Orozco en la presentación del libro– es mantener el primado de la verdad sobre la libertad en la comprensión de la relación intrínseca entre ambas categorías, así como sus consecuencias a la hora de entender qué es el hombre y en qué consiste su salvación, es decir, su verdadera mayoría de edad (11). Como bien introduce en su título, esta obra se plantea como «una controversia»; siendo una verdadera antítesis del proyecto teológico de Stephan Goertz y Magnus Striet, el cual se caracteriza por querer repensar la fe y, por tanto, la revelación de Dios en Cristo para la salvación del hombre desde el primado de la libertad sobre la verdad.

Goertz es profesor de la Teología Moral en la Facultad de Teología católica en la Universidad Johannes Gutenberg de Maguncia, mientras Striet es profesor de Teología Fundamental en la Facultad de Teología católica de la Universidad Albert-Ludwigs de Friburgo de Brisgovia en Alemania. Los dos son grandes teólogos que iniciaron una serie de trabajos bajo el título *Katholizismus im Umbruch* (Catholicismo en una época de cambio radical). La obra de Menke que ahora se nos presenta se plantea como un verdadero antídoto contra el proyecto teológico de estos dos teólogos y, a la vez, como una invitación a entrar en el debate intelectual a los lectores.

La disposición de la obra es bastante cronológica y sistemática. Utilizando el método descriptivo, analítico y sintético, el autor intenta explicar la génesis intelectual e histórica de los intentos de convertir a la primacía de la verdad sobre libertad en la primacía de la libertad sobre la verdad. Sin embargo, al final, nuestro autor defiende la tesis tradicional –coincidente con la encíclica *Veritatis Splendor*– de que la desvinculación de la verdad y libertad provoca graves problemas en el orden moral, tanto cuando se bascula hacia la libertad (56),

como hacia la verdad, tal y como subrayaba Lutero (144).

La obra recién publicada por la editorial Didaskalos, Madrid (2020), se divide en tres capítulos:

En el primer capítulo el profesor de Bonn presenta el marco de la tensión entre verdad y libertad. Parte del concepto de la libertad según la autonomía moral, iniciado por el *nominalismo*, hasta llegar al momento culminante en el agnosticismo científico e inmanentismo de Kant, que afirma que la ley de la libertad no es heterónoma, sino autónoma, o sea, la autojustificación o autodeterminación de la libertad.

Como antítesis de esa autonomía moral, Menke presenta la verdad como fundamento de la libertad. Para combatir contra Goertz y Striet, que remitían a Kant y Fichte, nuestro autor remite a santo Tomás de Aquino y san Anselmo, que hablan del *Logos* divino como fuente de la libertad. Del mismo modo, el autor recurre a san J. H. Newman quien, en la lucha contra el sistema moral inmanentista de su época, presenta la conciencia como «sense of duty», como percepción prerreflexiva de la verdad, o sea, como

el principio creador de todas las religiones.

La idea principal que quiere transmitir el autor es que la libertad del hombre no se puede fundamentar en sí misma, sino en lo incondicional, en el Creador. Quien se vincula continuamente con lo verdadero y lo bueno reconocidos, intensifica su libertad (35). Aquí, se trata del primado de la verdad sobre libertad. De lo contrario, surgen algunas consecuencias como, por ejemplo: la autodeterminación de qué sea pecado y la autodeterminación de los mandatos morales o criterios morales.

Asimismo, la autodeterminación de los criterios morales implica grandes problemas controvertidos en los campos de la moral sexual y el matrimonio. Por eso, inspirado por la Exhortación apostólica *Amoris Laetitia* del papa Francisco, el autor trata de diagnosticar las cuestiones de la moral sexual y del matrimonio, señalando que la crisis de la Iglesia es más una crisis de fe que de doctrina (83). Las críticas a la Exhortación, según Menke, no es síntoma de un cambio de *paradigma*, como lo que plantean Goertz y Striet, sino, más bien, un síntoma de la distorsionada relación entre fe y sacramentos.

En el segundo capítulo, el autor habla de la verdad revelada en la persona de Jesucristo y en la sacramentalidad de la Iglesia. Jesús es Logos divino, la Verdad, y la Iglesia no es otra que la comunidad de comunicación con ese Logos divino. Aceptar esto implica que la verdad no será ya definida por la libertad del individuo o por el discurso del sujeto de la libertad, sino al revés: la verdad, que es idéntica al Logos divino, constituirá incluso el conocerse y reconocerse libremente a uno mismo (96).

La Iglesia, según nuestro autor, es el «lugar» al que llega cada creyente por la comprensión intelectual y existencial de la verdad. La fidelidad de la Iglesia a la verdad no depende de la mayoría estadística de los bautizados, sino de su apostolicidad diacrónica (la sucesión apostólica) y sincrónica (la unidad de fe de los sucesores de los apóstoles). Significa que la verdad auténtica viene no de la mayoría, sino del Logos divino, que se ha hecho visible con la venida de Cristo en el espacio y el tiempo y se ha significado a sí mismo en palabras y hechos, por lo que se puede hablar de *facta dogmatica* que son inseparables del acontecimiento original cristológico.

Para nuestro autor, la crisis de la tradición de la Iglesia no es en primer lugar la crisis de la modernidad, sino una crisis de fe (101), es decir, una crisis de creer en el Logos divino, la Verdad. Dicha crisis es provocada por la reducción de la verdad tanto por los tradicionalistas como por los inmanentistas modernistas, como bien describió el filósofo Maurice Blondel: el modernismo reduce la «verdad en sí misma» a la «verdad para mí», y el tradicionalismo reduce la «verdad para mí» a la «verdad en sí misma».

Asimismo, el profesor Menke ve en el Congreso de Múnich, «Hacer accesible el Concilio» (2015), un déficit esencial: allí, el acto de fe es descrito unilateralmente como ejecución de la libertad de cada sujeto y lo mismo sucede con la teología, descrita unilateralmente como la forma científica de reflexión de la fe que reivindica la libertad. Se percibe, en ese mismo Congreso, la inversión del primado de la verdad sobre la libertad al primado de la libertad sobre la verdad. En el fondo, el Congreso reclama una «eclesiología pneumatológica» y una Iglesia sinodal universal, lo que es contrario de una «eclesiología cristológica». Dicha reclamación, según nuestro autor, es sínto-

ma del cambio del primado de la verdad sobre la libertad al de la libertad sobre la verdad (113).

De igual modo, el autor rechaza cualquier pluralismo radical propuesto por Goertz y Striet en su proyecto teológico. Según nuestro autor, Goertz y Striet, igual que Ulrich Luz, destacan el pluralismo radical de todas las afirmaciones teológicas y exegéticas fundadas en la filosofía de lenguaje y la filosofía trascendental cuya clave principal es el llamado «linguistic turn». Por eso, para derrocarlo, el autor remite a J. Ratzinger quien afirma que «solo es grande la pluralidad teológica que está relacionado con la unidad de la Iglesia».

De todos modos, lo que quiere defender Menke en este segundo capítulo es la eclesiología cristológica, que cada vez más ha perdido su significado a causa de la eclesiología pneumática propuesta por Goertz y Striet. Por esa razón, el autor insiste en que no existe unidad de confesión sin la Iglesia. La Iglesia con sus dogmas garantizan la unidad, sin embargo, necesitan una continua purificación por medio de la reflexión filosófica, histórica o fenomenológica y la confrontación con los acontecimientos de las ciencias no teológicas (130).

En el último capítulo, el autor plantea una cuestión controvertida que gira en torno a la pregunta fundamental: ¿Es la reforma de Lutero una inversión del primado de la verdad sobre la libertad? Presentando las ideas polémicas de algunos pensadores, el autor nos lleva a disfrutar una interesante cuestión teológica respecto a las relaciones entre la verdad y la libertad.

La tesis principal que quiere defender el autor en este tercer capítulo es que el concepto de la libertad en Lutero, que remitía a san Agustín, significa algo muy distinto al concepto de *autonomía* y al de *autodeterminación*. Martín Lutero identifica la libertad verdadera con una obediencia de la fe, con la dependencia de Dios que es la Verdad con mayúsculas. Significa que la intuición original de la reforma protestante no tiene nada en común con lo que Striet y Goertz reclaman como la «venida del cristianismo en la modernidad».

Sin embargo, Kant, Hegel y muchos receptores teológicos de su filosofía han malentendido y malinterpretado el concepto de la libertad de Lutero. No han entendido como *obediencia de la fe* lo que el reformador describía como identidad de libertad verdadera

con la dependencia de Dios, sino como liberación hacia la autodeterminación y la emancipación. Por esa razón, según nuestro autor, los defensores de la autonomía moral o autonomía autodeterminada no deberían remitirse a Martín Lutero. Tampoco los conceptos de la libertad de la Ilustración y del Idealismo alemán deberían referirse en absoluto a Lutero, más bien a Erasmo de Rotterdam, el adversario de Lutero, o a los grandes pensadores del Renacimiento, como, por ejemplo, Pico della Mirandola.

El profesor Menke no niega el hecho de que la *doctrina de los dos regímenes* de Lutero –por una parte, Dios dirige por medio de la autoridad eclesiástica y por otra, por la autoridad secular– ha llevado a la doctrina de dos reinos separados: el reino invisible del poder de Dios y el reino visible de la autoridad eclesiástica y de la política al mismo tiempo. Precisamente por esto, la tradición protestante se fundamenta en el dualismo entre la libertad interior y la exterior, entre libertad y verdad, entre credo y práctica, y entre fe y obra.

En realidad, el dualismo de Lutero entre la libertad interior y la exterior se convirtió en marca distinti-

va del protestantismo real existente. Por eso, Karl Barth acusa al dualismo luterano como causa de un luteranismo que ha separado el campo de la fe del de la opinión pública, el de la moral del de la política, el del obrar cristiano del secular. Según Barth, no debería haber la oposición entre dos reinos, entre la ley y el Evangelio, entre «fides qua» y «fides quae». A esa luz, nuestro autor presenta los elogios y, a la vez, las críticas al dualismo luterano de parte de algunos filósofos como Karl Marx, Herbert Marcuse, Max Scheler, Friedrich Schleiermacher, y Sören Kierkegaard, etcétera.

Como antítesis de todo esto, nuestro autor presenta el principio rector reformador de Eberhard Jüngel, a saber: ningún «ser para sí» de la libertad con respecto a la gracia y la verdad. Afirmando que la verdad nos hace libres, Jüngel combate contra la autonomía moral y rechaza de manera estricta cualquier mediación de la criatura. De acuerdo con Jüngel, Erik Peterson y Heinrich Schlier concluyen que no puede haber sin Iglesia o fuera de ella una Escritura que conserve la unidad de la Iglesia. De igual modo, Hans von Urs Balthasar habla de la «verdad como libertad». La realización de

la libertad es la «percepción verdadera» de la realidad. El hombre es la criatura receptiva a la verdad del Logos divino. Esta receptividad no es pasiva, sino un acto de la libertad.

Esta obra de Menke resultará interesante y muy útil para los que estudian la teología, especialmente, la teología moral o la ética teológica, para que tengan una buena comprensión sobre la raíz y el desarrollo intelectual de la importantísima cuestión moral sobre la relación entre la verdad y la libertad. Es interesante que nuestro autor haya suscitado este debate en el mundo actual en el que la cuestión de la crisis de la verdad en contraposición de la libertad –manifestada en los conceptos como *post truth*, posverdad, o *decay of truth*, decaimiento de la verdad– ha sido, es y sigue siendo, un tema muy discutido, con amplias repercusiones en todos los ámbitos sociales, especialmente en la educación.

En definitiva, el autor nos advierte de que el primado de libertad sobre la verdad nos conducirá, pronto o tarde, al liberalismo radical, al subjetivismo, al relativismo y al nihilismo. Sin embargo, algo de verdad también se encuentra en la inversión del primado de la verdad sobre la libertad; como se-

ñaló el teólogo y psicólogo Eugen Drewermann, allí podemos intuir la receta para la liberación de un catolicismo atado con la camisa de fuerza del dogmatismo. Pero para finalizar esta recensión recurramos al Maestro, donde la verdad nos garantiza la seguridad, la paz y la alegría auténtica: «La verdad nos hace libres» (Jn 8,32). Como puede verse, quedan horizontes para seguir reflexionando. **Petrus Sina da Silva.**

Experiencias de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el diseño curricular universitario

MERMA MOLINA, G. (COORD.).
(2020)

BARCELONA, GRAÓ. 226 PÁGS.



Este libro es la publicación de un proyecto de investigación que la profesora María Ángeles Martínez presentó en 2019 a la II Convocatoria para financiar actividades para el impulso de los ODS.

La Agenda de 2030 nos ha marcado algunos caminos a la sociedad actual y de un modo especial al mundo universitario. Nosotros podemos recordar como en 2020 nuestro Proyecto de Centro se realizó también sobre los 17 ODS que la Asamblea de Naciones Unidas aprobó en septiembre de 2015. Como en esta obra que prologamos, el objetivo era: «cómo transmitir estos ODS a su alumnado a través de un amplio abanico de asignaturas y materias» (p. 9).

Si María Ángeles Martínez fue la que presentó el Proyecto, Gladys Merma es quien coordina la publicación. Siguiendo el testimonio de María Reyes González Ramírez, directora del Secretariado de Proyección Internacional y Cooperación, del Vicerrectorado de la Universidad de Alicante, Gladys es «una asidua en el ámbito de los ODS. Ha dirigido y participado en multitud de proyectos de cooperación demostrada solvencia, y en esta ocasión se ha vuelto a rodear de personas con una gran sensibilidad respec-

to a este tema, además de una gran valía profesional» (p. 10).

La pregunta que nos podemos hacer, que muchas personas al oír hablar de los ODS, se plantean es, pero esto: ¿nos atañe a nosotros? ¿En qué medida nos va a implicar al mundo universitario y especialmente a los Centros de Educación Superior?

En el primer artículo de esta obra colectiva encontramos algunas soluciones a nuestras preguntas. En primer lugar, se nos cita la propia Declaración de Naciones Unidas, especialmente el preámbulo, que es muy claro:

«This Agenda is a plan of action for people, planet and prosperity. It also seeks to strengthen universal peace in larger freedom. We recognise that eradicating poverty in all its forms and dimensions, including extreme poverty, is the greatest global challenge and an indispensable requirement for sustainable development. All countries and all stakeholders, acting in collaborative partnership, will implement this plan. We are resolved to free the human race from the tyranny of poverty and want and to heal and secure our planet. We are determined to take the bold and transformative steps

which are urgently needed to shift the world onto a sustainable and resilient path. As we embark on this collective journey, we pledge that no one will be left behind. The 17 Sustainable Development Goals and 169 targets which we are announcing today demonstrate the scale and ambition of this new universal Agenda. They seek to build on the Millennium Development Goals and complete what these did not achieve. They seek to realize the human rights of all and to achieve gender equality and the empowerment of all women and girls. They are integrated and indivisible and balance the three dimensions of sustainable development: the economic, social and environmental. The Goals and targets will stimulate action over the next fifteen years in areas of critical importance for humanity and the planet: People, Planet, Prosperity, Peace, and Partnership».

A continuación, las autoras de este artículo, entre las que se encuentra la directora del Proyecto, María Ángeles Martínez, nos dan tres razones, en forma de pregunta, muy convincentes para comprobar en qué medida nos atañen estos objetivos a los profesionales de la educación y responsables de Centros de Educación del Profesorado:

«¿Por qué la expansión y la educación superior no se ha extendido en el mismo porcentaje a los menos favorecidos y a las sociedades más vulnerables?

¿Dónde hemos perdido a las mujeres en la investigación y el tejido social productivo?

¿Qué compromiso tienen los estudiantes y académicos con los ODS?» (p. 13).

Realmente, si miramos bien, a nadie compete tanto como a los profesionales universitarios la asunción de estos ODS, porque en nuestras manos se juega la formación de los futuros maestros y educadores. No es un proceso sencillo, sino todo lo contrario y su articulación requiere aprendizaje:

«La articulación de los ODS en las aulas universitarias, en las mentes del alumnado y en sus quehaceres cotidianos necesita un auténtico aprendizaje. Las prácticas auténticas se han de diseñar como ejecuciones complejas de problemas reales, donde un marco conceptual consistente haya de ser aplicado en un proceso complejo, pero viable, realizado en colaboración. En suma, el aprendizaje auténtico es un reto creativo, fundamentado e ilusionante para el profesorado y el aprendiz. Si conjugamos nuestra

responsabilidad social como docentes con la visión de equidad, sostenibilidad y compromiso de los ODS, esta integración será posible y dará conocimiento y vida a todos nuestros diseños curriculares» (p. 17).

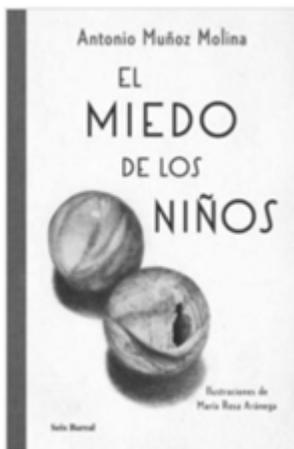
A parte de este artículo introductorio, la obra cuenta con ocho más, que pueden orientar sobre cómo diseñar asignaturas concretas desde esta perspectiva que se han fijado.

Un libro útil, claro, y que contiene mucha reflexión anticipatoria de los pasos que tendremos que ir dando en todas las asignaturas del amplio espectro universitario.
Mario E. Meyer.

El miedo de los niños

MUÑOZ MOLINA, A. (2020)

BARCELONA: SEIX BARRAL. 111 PÁGS.



Escribir sobre este autor andaluz, el autor de *El jinete polaco* (1991), es harto complicado porque su trayectoria literaria es larga, aunque por la misma razón se cuenta con muchos estudios que nos acercan a su obra y nos permiten desgranarla. Quienes lo conocen bien, diferencian dos grandes periodos, uno en el que el autor se basaba en literatura conocida, en películas, etc., y esta última, que ya va siendo larga, que se inspira en la vida misma, despojándose de préstamos literarios y fijándose en su propia prosa. Bien podríamos decir que *El miedo de los niños* tiene todas las características de este segundo período.

El libro es un cuento en el que se narra la historia de dos primos segundos, Bernardo y Esteban. Bernardo padecía un trastorno de poliomielitis. Esteban no tenía ningún problema de salud. Se ambienta en Mágina, ese trasunto literario de Úbeda, la patria de Antonio Muñoz Molina, que aparece en muchas de sus creaciones. En ese tiempo los niños/as pasaban gran parte de su tiempo en la calle. Jugaban, iban a la escuela, al cine, a la iglesia...Entre idas y venidas, en sus diálogos infantiles, aparecen diversos motivos de miedo: el miedo a los tísicos, el miedo a la desaparición de los chicos, el miedo

a ser enterrados vivos (catalepsia), el miedo a ser abusados. Todo ese conglomerado constituye la trama de este cuento epifánico, que aparece a caballo entre realidad y ficción, como casi toda obra literaria. Ya adulto, cincuenta años después, Esteban Ramos recibió una carta en la que un hermano de Bernardo (muerto de niño), le recordaba el cariño de que había gozado por parte de su hermano y su familia y en el que le descubría algunas circunstancias que no había comprendido a su debido momento.

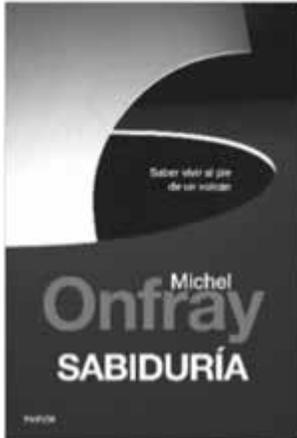
La obra cuenta con una «nota del autor» en la que explica de algún modo la dinámica de la creación literaria, como una noche de insomnio por el calor de Madrid o por el *jet lag* pueden desencadenar una idea, que se va acrecentando con el tiempo y en el que, aunque muchos elementos sean de ficción, «cada uno de los pormenores concretos que las componen, como las teselas diminutas en un mosaico, son exactamente reales, igual que los nombres de los lugares, incluido el más bello de todos, la calle Fuente de las Risas, donde viví con mis padres entre los tres y los nueve años, en ese paraíso sin tiempo en que los padres son jóvenes y aún no sabemos que ni ellos ni nosotros permaneceremos siempre así» (p. 108).

Antonio Muñoz Molina nació en Úbeda (Jaén) en 1956. Ha reunido sus artículos en volúmenes como *El Robinson urbano* (1984; 1993 y 2003) o *La vida por delante* (2002). Su obra narrativa comprende *Beatus Ille* (1986, 1999 y 2016), *El invierno en Lisboa* (1987, 1999 y 2014), *Beltenebros* (1989 y 1999), *El jinete polaco* (1991; 2002 y 2016), *Los misterios de Madrid* (1992 y 1999), *El dueño del secreto* (1994), *Ardor guerrero* (1995), *Plenilunio* (1997, 2013), *Carlota Fainberg* (2000), *En ausencia de Blanca* (2001), *Ventanas de Manhattan* (2004), *El viento de la Luna* (2006), *Sefarad* (2001, 2009), *La noche de los tiempos* (2009), *Como la sombra que se va* (2014), *Un andar solitario entre la gente* (2018), *Tus pasos en la escalera* (2019), el volumen de relatos *Nada del otro mundo* (2011), el ensayo *Todo lo que era sólido* (2013) y, finalmente, *El miedo de los niños* (2020), en que como todo cuento se apela a algunos de esos universales que hemos vivido todos: los miedos, el juego, la enfermedad, la muerte, etc. El cuento es precioso. Las ilustraciones de María Rosa Aránega lindísimos y no hacen otra cosa que embellecer más aún el cuento. Conviene recordar que estamos ante la obra de uno de los mejores narradores de nuestro país. **José Luis Guzón Nestar.**

Sabiduría. Saber vivir al pie de un volcán

ONFRAY, M. (2021)

BARCELONA: PAIDÓS. 442 PÁGS.



El conocido filósofo francés Michel Onfray (nacido en Argentan, el 1 de enero de 1959) no solo es capaz de llenar auditorios, sino que es uno de los grandes divulgadores culturales actuales. En ámbitos eclesiales españoles comenzó a ser conocido por su *Tratado de teología* (2005) y en círculos filosóficos por su proyecto de *Contra-historia de la filosofía* en cuatro tomos (2006-2007). En 2016, contando ya con más de ochenta libros publicados, inicia una trilogía titulada *Breve enciclopedia del mundo* (una filosofía de la naturaleza con *Cosmos*, una filosofía de la historia con *Decadencia* y una filosofía práctica con *Sabiduría*); en su tercer tomo anuncia que añade

otros tres nuevos volúmenes a este proyecto enciclopédico (una filosofía de la naturaleza humana con *Ánima*, una filosofía del arte con *Estética* y una filosofía del poshumano con *Nihilismo*). A pesar de haber sido educado con los salesianos y de presumir de tener amigos sacerdotes (como los dos que oficiaron el entierro religioso de su padre), ya en la Conclusión del primer tomo, *Cosmos*, afirma sin titubeos: «Este trabajo se inscribe en la estela francamente atea y netamente materialista a la que me he adherido desde siempre; no existe ninguna transcendencia y no hay nada más que materia». Pero ello no impide que el proyecto inicialmente se cerrase con el tomo *Sabiduría*, entendiendo por ella una filosofía práctica; es decir, el arte de vivir que puede describirse, en palabras de Plinio el Viejo y que recoge la idea de sabiduría tanto de Roma como la del autor, en estos términos: «Para un mortal, Dios significa ayudar a un mortal y este es el camino hacia la gloria eterna».

Con un formato y extensión parecida a los dos volúmenes anteriores, *Sabiduría* se estructura en tres partes, cada una de ellas con 6 capítulos, con casi idénticas páginas. Buscando la claridad pedagógica titula las Partes sirviéndose

del tradicional esquema: *El sí mismo*, *Los otros* y, por último, *El mundo*. Para cada Capítulo elige un verbo que refleja la acción existencial que va a analizar, por ejemplo, *Pensar*, *Existir*, *Sufrir*, *Hablar*, *Consolar*, *Reir*... Tras los capítulos pares analiza la figura de algún romano ejemplar; concretamente presenta a Panecio, Cicerón, Lucrecio, Séneca, Plutarco, Epicteto, Luciano, Marco Aurelio y Celso. La obra posee lógicamente de un texto introductorio, *Ser el dios de Plinio el Viejo. ¿Qué es vivir al pie de un volcán?*, en el que marca con gran claridad su proyecto y los presupuestos epistemológicos del ensayo. Posee una Conclusión, titulada *El gladio de Amazonia. ¿En qué consiste vivir como un romano?*, en la que explicita de forma breve, pero sin matices, su pensamiento materialista y anticristiano militante. Se cierra el ensayo con un Apéndice, *Del buen uso de la Antigüedad. Deambular por las ruinas*, en el que va reseñando las fuentes de las que ha bebido para confeccionar esta obra. Y establece, finalmente, un Índice de notas con el que cierra este voluminoso tercer tomo de su proyecto enciclopédico. Al margen de posibles críticas al ideario del ensayo, lo que es innegable es su ágil prosa, su dominio de la

cultura clásica y, por último, su habilidad/pedagogía para transmitir sus ideas. Se trata de un libro extenso, pero ameno; simple de comprender, a pesar de que se adentra en cuestiones de gran calado.

Onfray propone una sabiduría o filosofía práctica a la luz de la Roma clásica. Ya en la conclusión del primer tomo, *Cosmos*, al presentar su proyecto lo había anunciado: «La tercera parte se titulará *Sabiduría* y propondrá un análisis de los ejercicios espirituales precristianos realizados por Roma antes que en Grecia (los primeros son pragmáticos, a diferencia de los segundos, más bien teoréticos) que me permita formular invitaciones concretas a una filosofía práctica postcristiana» (p. 455). El objetivo de este tercer tomo, por tanto, no es otro que intentar mostrar cómo vivir una vida filosófica o, si se prefiere, sabia. Para ello reconoce en la Introducción que un método adecuado y sencillo es adentrarse en la filosofía antigua, donde aparecen poderosos textos como los de Platón, Aristóteles o Plotino, pero a su juicio son «los estoicos y los epicúreos romanos [los que] nos proporcionan las obras más importantes entre aquellas susceptibles de dirigir una existencia» (pp. 32-33). Todo

el ensayo es visitar esta sabiduría antigua, estos autores clásicos romanos (principalmente los estoicos), con el fin de sacar conclusiones prácticas para el arte de vivir dignamente en el entramado socio-cultural actual.

Ahora bien, el problema para este autor es que la sabiduría que durante siglos se vivió en la Roma imperial desaparece con la irrupción del cristianismo. En sus palabras, «Roma muere cuando nace el cristianismo oficial, es decir, con la conversión del emperador Constantino que, al dar *personalmente* la espalda al paganismo para abrazar la religión de Cristo, compromete *históricamente* al Imperio en esa aventura cuya historia he contado ya en *Decadencia*» (p. 400). Los valores viriles romanos («vivir una vida de romano, es decir, una vida en la cual la transcendencia se despliega y desarrolla en la pura inmanencia», p. 400) se desplazan por las nuevas virtudes cristianas que provocaron la deshumanización que ha arrastrado la sociedad occidental durante siglos, fruto de un imaginado Jesús y un san Pablo que trata de darle dimensión terrenal. Incluso la misma inteligencia deja de ser importante, como lo muestra el contramodélico san Agustín y sus dañinas obras como

La ciudad de Dios o las *Confesiones* (responsable en gran medida de la decadente sociedad de herencia judeo-cristiana).

Por todo ello, *Sabiduría* no es más que un libro que se propone entroncar con el espíritu de la filosofía/sabiduría romana, con el fin de incentivar al lector a recuperar el coraje de la buena vida mediante la superación de la transcendencia en general y más concretamente la herencia cristiana. Sabiendo que la instalación en una ontología materialista no conlleva ninguna anarquía ética, sino justamente lo contrario: un compromiso ético mayor (puesto que no existe un «dios» que vele por su cumplimiento). Y en continuidad con la lección que nos dejó Plinio el Viejo a los pies del Vesubio, Onfray insiste en que el único dios posible es ayudar/comprometerse con la sociedad y sus ciudadanos. En sus palabras: «Este es el único dios posible, el único concebible para un ateo en un mundo abandonado por el dios de los demás. No aumentar la miseria del mundo, acrecentar nuestros conocimientos, amar al amigo, ayudar al prójimo, preocuparse de uno mismo, saber morir porque es saber vivir» (p. 20).
Fernando Susaeta Montoya.

Aprender a desaprender

RIVAS, P. (2020)

MADRID: LID EDITORIAL. 228 PÁGS.



Seguramente a ningún ciudadano de nuestro tiempo por muy alejado que esté en algún rincón del planeta le resulten ajenos los profundos cambios que se han producido en todos los órdenes en las últimas décadas como consecuencia, en gran medida, del surgimiento y desarrollo de las nuevas tecnologías. Éstas han desplazado, cuando no desarmado, los ejes espacio-temporales, conceptuales o relacionales en los que nos asentábamos causando un cambio de paradigma que ha permeado a la educación desde las etapas iniciales. Más aún, este imparable proceso de digitalización ha alcanzado también inexorablemente al ámbito de la educación superior.

El presente libro, redactado en el tono propio del *coaching* empresa-

rial, pretende dar respuesta a las necesidades surgidas a nivel universitario a raíz de la revolución tecnológica global. La obra está trufada de términos característicos del mundo empresarial, tales como el *networking*, la aplicabilidad, los *knowmads*, el liderazgo, la creatividad, la innovación, las *startups*, construir marca o vender experiencia, riesgo y oportunidad...

Pablo Rivas, nos propone cultivar una actitud positiva hacia la digitalización, rehuyendo de la queja constante, para aprovechar los parabienes que conlleva este nuevo paradigma. No obstante, para tal fin será necesario desprenderse de rutinas y esquemas rígidos que nos impiden reciclar las técnicas y conocimientos adquiridos adaptándonos a un tiempo nuevo caracterizado por un aprendizaje personalizado y activo. Podría decirse que el autor sigue la línea de pensamiento del escritor y futurista estadounidense Alvin Toffler para quien «Los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer ni escribir, sino aquellos que no sepan aprender, desaprender y reaprender».

Aprender a desaprender, editado por LID, grupo especializado en el mundo editorial y la comunicación empresarial, resulta ágil de leer ya que está estructurado en tres blo-

ques y cada uno de ellos en varios apartados que se articulan, a su vez, en pequeñas píldoras de tres páginas cada una. En el bloque I el autor pretende infundir en el lector una especie de optimismo antropológico tratando de convencerle a partir de una serie de datos de que el cambio no solamente existe, como decía Heráclito, sino que además es positivo. En el bloque II se halla el grueso del libro y trata de desmontar los esquemas de lo que el autor considera la «vieja educación». Se urge a volcar todos los esfuerzos posibles en el conocimiento y uso eficiente de las tecnologías digitales, eludiendo la memorización todo conocimiento accesible a través de la tecnología. En línea con el constructivismo dominante, Pablo Rivas entiende que el papel del profesor universitario debe ser el de servir de apoyo al estudiante, de tal modo que éste se convierta en protagonista de su propio aprendizaje. Asimismo, apuesta por una formación universitaria basada en aspectos característicos de la formación de empresa. En el Bloque III hace un repaso de los aspectos más significativos de la conocida como Cuarta Revolución Industrial, poniendo el énfasis en el papel fundamental de las *startups* como semillas de crecimiento y nexo de unión entre uni-

versidad y empresa animando al lector ser flexible y levantarse si fracasa en su intento por emprender e innovar. A los tres bloques le sigue un Epílogo que desprende optimismo por doquier llegando a calificar el nuestro como el mejor momento de la historia.

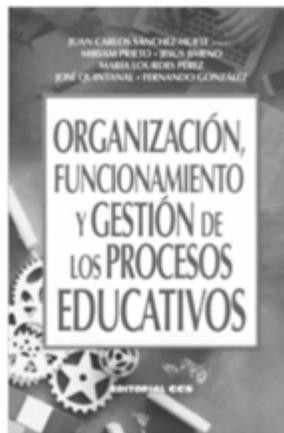
Este libro sintetiza, al fin y al cabo, una de las posibles respuestas, en la línea de la psicología positiva, a los desafíos de la era digital aplicando las respuestas del mundo empresarial al universitario y promoviendo las sinergias entre ambos.

Santiago Bautista Martín.

***Organización,
funcionamiento y gestión
de los procesos educativos***

SÁNCHEZ-HUETE, J. C. (2021)

MADRID: CCS. 163 PÁGS.



Juan Carlos Sánchez Huete (Santa Ana, 1961) coordina el presente libro, en el que también participan autores como Miriam Prieto, Jesús Jimeno, María Lourdes Pérez, José Quintanal y Fernando González.

El libro es una recopilación de siete artículos que se centran en cómo se organizan los centros educativos y expone las ramificaciones de la gestión de los procesos educativos. La presente obra expone una serie de conceptos abstractos que tras el devenir de sus páginas se convierten en elementos tangibles como lo son los proyectos educativos. Por este motivo, la secuenciación del libro ha sido perfectamente confeccionada para que el lector pueda iniciar su lectura como neófito y terminar el libro desgranando los aspectos más complejos de la organización y gestión de centros educativos.

El capítulo firmando por el coordinador, Juan Carlos Sánchez Huete, se centra en el concepto de la organización escolar como elemento transversal en la optimización de la escuela. Durante el desarrollo del artículo se exponen los elementos conceptuales para comprender el concepto y su aplicación en el sector de la educación; tratando de acercar al lector las diferentes visiones de la organización educa-

tiva. Finalmente, el artículo expone una serie de modelos de organización escolar junto con sus características más habituales; este aporte resulta muy clarificador para el lector lego en la aplicación de los modelos de organización educativa que se emplean con mayor frecuencia en el ámbito escolar.

Tras la aproximación hacia el concepto de organización escolar que presenta el primer autor Miriam Prieto expone las bases legales que constituyen el derecho a la educación en nuestro país. La propuesta de Prieto, incluye un repaso a la Constitución española en los apartados que referencian los derechos educativos; posteriormente revisados en textos legislativos de determinadas comunidades autónomas; para concluir con un análisis de las leyes educativas y la visión que éstas presentan acerca de la Organización Educativa. El artículo supone un nexo entre la fundamentación conceptual expuesta inicialmente y las bases legales y organizativas del sistema educativo español.

Sánchez Huete continua con un tercer artículo que expone la constitución de los documentos oficiales que requiere un centro educativo para fundamentar la gestión y la organización de los proyectos educativos. Este capítulo supone una

guía orientativa para futuros docentes o personas que quieran conocer los aspectos organizativos de un centro educativo; ya que se exponen desde el diseño del proyecto de centro, como sus contenidos, sus normativas e incluso la redacción de las memorias; teniendo en cuenta aspectos tan importantes como la atención a la diversidad, el plan de acción tutorial y el plan de convivencia. La visión expuesta en el tercer capítulo es una perfecta guía para comprender la realidad organizativa de un centro educativo.

En el cuarto capítulo Sánchez Hueite y Jesús Jimeno, analizan las estructuras internas de los centros educativos y, además, también realizan una cronología de la participación de las familias en el ámbito educativo en función de las diferentes leyes educativas en función de su vigencia. Este artículo supone un claro ejemplo de la vinculación necesaria que debe existir entre centros y familias, y como la unión a través de organismos es beneficiosa para el mejor funcionamiento de los centros.

María Lourdes Pérez, introduce un elemento más complejo en la organización educativa, en el quinto capítulo y es la gestión de los recursos materiales, los recursos espaciales y los recursos temporales.

Pérez expone las características básicas de la organización de los elementos nombrados, ya que su gestión es un reto para todos los centros educativos. Pérez explica en este artículo cómo las funciones que se atribuyen a los espacios pueden ser muy relevantes para la concepción del proceso de aprendizaje; sucede lo mismo con la asignación de la temporalidad y con la concepción de los materiales.

En el sexto capítulo se expone la importancia de la evaluación a nivel institucional. José Quintanal realiza una completa instrucción del concepto de evaluación institucional, acompañando al lector por una conceptualización que expone también las características que debe contemplar para poder gozar de los beneficios de ser un método científico para contrastar una realidad. La evaluación como método científico requiere de una referencia de calidad educativa, y para comprender esta aspiración en el capítulo seis, se analizan sus criterios de un modo detallado. Finalmente, en el artículo se explica el proceso de mejora escolar, con el que se concluye el proceso de análisis. Este capítulo propone metodologías que permitan la evaluación de los procesos de gestión y de organización, con lo que se pueda examinar la realidad con el fin de

mejorar y reconstruir los procesos que no estén alcanzando los niveles óptimos de excelencia educativa.

Finalmente, en el último capítulo del libro, Fernando González explica la importancia de la comunicación en el concepto de organización escolar, y como las herramientas TIC han facilitado la interacción y la comunicación entre los diferentes participantes de los procesos educativos, pero a su vez ha generado la necesidad de desarrollar las competencias digitales. La visión expuesta en el artículo acerca de la positividad de la comunicación, pero también de las dificultades, expone una vez más una visión realista y dual de una de las problemáticas más acentuadas que se presentan en los centros educativos, como son los canales de comunicación y el interés en que esta fluya.

En definitiva, el presente libro supone una completa guía del funcionamiento complejo de un centro educativo. Su lectura se recomienda a estudiantes de magisterio, pero también es recomendable para las familias que convivan con la realidad del alumnado de primaria. La lectura de este documento podría ayudar a clarificar la importancia de la vinculación entre centros y familias y como una estrecha colaboración apoyaría

una gestión y organización que favorecería al alumnado. Este libro también puede servir a centros educativos para renovar proyectos de centro y para conocer los procesos de innovación organizativa.

Albert Marquès Donoso.

***Capitalismo (1679-2065).
Una aproximación
al sistema económico que
ha producido más
prosperidad y desigualdad
en el mundo***

SANTIAGO NIÑO-BECERRA.
(2020)

BARCELONA: ARIEL. 512 PÁGS.



La obra nos presenta un acercamiento original y libre a la historia del capitalismo. Para Santiago Niño-Becerra este sistema econó-

mico comienza en 1679. Aunque no deja de reconocer que un sistema tiene raíces de diversa naturaleza que le influyen y están a la base, me sorprende la fecha. ¿El surgimiento del *habeas Corpus*? Choca bastante con lo que he estudiado, esto es, que el capitalismo ha pasado por diversas fases: capitalismo burgués, capitalismo industrial, capitalismo financiero, capitalismo...

Según Santiago Niño-Becerra, es otra afirmación que aparece en la obra, este tipo de sistemas económicos duran aproximadamente 250 años. Si es así, tampoco cuadra que su final esté fijado en torno a 2065.

Santiago Niño-Becerra (Barcelona, 1951) es uno de los economistas más conocidos en España y uno de los pocos que intuyeron la crisis económica manifestada en el 2007, un asiduo tertuliano de programas de análisis de la política y la economía nacional (la Sexta, TV3, ETB y Russia Today; también participa en el programa de radio «La Ventana» de Cadena Ser todas las semanas, así como en «Versió RAC 1» de la emisora RAC 1). Autor de al menos cinco libros sobre la crisis económica financiera (*El crash del 2010-2009-*, *Más allá del crash* (2011), *Diario del crash* (2013), *La Economía* (2015) y *El crash. Tercera fase* (2020) y de muchos artículos

en diferentes medios como su sitio *sninobecerra.com* y en la Carta de la Bolsa, Alta Dirección, Boletín Económico de ICE, Cinco Días, Expansión, l'Econòmic, Jornal Público, Bondia, El País, Diario Económico, Tribuna d'Economia o De Morgen.

Destaca por su visión polémica, sus explicaciones claras, su empeño en advertir constantemente sobre la naturaleza sistémica de la crisis y sus comentarios controvertidos. Desde el año 1994 es catedrático de Estructura Económica en la IQS School of Management de la Universidad Ramón Llull de Barcelona. También formó parte del cuerpo académico de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Barcelona como Profesor Ayudante. No es solo un economista universitario. Antes de dedicarse de lleno al mundo académico trabajó en el mundo de la empresa en el grupo Zurich y en diferentes puestos de responsabilidad en el sector siderúrgico. Estudió economía en la Universidad de Barcelona y se doctoró con una tesis sobre la *Teoría General de Sistemas*.

La obra tiene una introducción, una *adenda*, once capítulos y un epílogo. La *adenda* quiere ser una justificación del momento por el que atraviesa la humanidad cuando aparece

el libro. El contexto lo conocemos: la pandemia sanitaria, un mundo convulso, la nueva normalidad. Sus afirmaciones son polémicas y no siempre ajustadas y sobrias.

Santiago Niño-Becerra sostiene que el capitalismo ha colapsado. Esto no es tan fácil de ver, ni siquiera en medio de la pandemia. Quizás la afirmación tiene mucho que ver con su posición ideológica, que se trasluce también en el subtítulo de la obra, «una aproximación al sistema económico que ha producido más prosperidad y desigualdad en el mundo». Para ser más precisos, él afirma que ha colapsado este modelo de capitalismo, de lo cual se puede colegir, como él asevera, que «el Capitalismo seguirá, pero lo hará adaptándose al momento. De ahí que, a partir de la crisis actual, deba surgir un modelo nuevo» (p. 17).

Después en el *Epílogo* sostiene algo radicalmente más rotundo, la desaparición del Sistema Capitalista por inanición, por agotamiento, y además con una fecha aproximada 2060-2070: «Suponiendo que se continúe cumpliendo la dinámica histórica de los últimos dos mil años, el Sistema Capitalista dará paso a un nuevo sistema en algún momento entre los años 2060 y 2070, aunque poco importa cuál

sea el momento exacto. Lo cierto es que el Capitalismo desaparecerá porque se habrá agotado, al igual que en su momento desaparecieron los sistemas que le precedieron. En otras palabras, porque habrá cumplido su función» (p. 508).

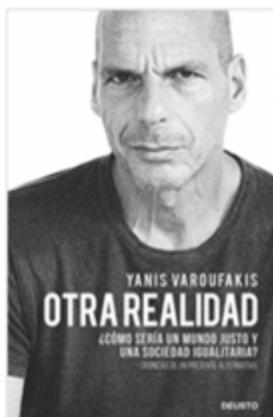
Me parece un libro interesante con todo, pero en el que la carga ideológica va por delante y su sobreabundancia contribuye a postergar el análisis económico crítico y pormenorizado que es lo que correspondería a un profesor universitario, técnico en estructura económica.

Mario E. Meyer.

Otra realidad. ¿Cómo sería un mundo justo y una sociedad igualitaria?

VAROUFAKIS, Y. (2021)

BARCELONA: EDICIONES DEUSTO. 240 PÁGS.



Las hermanas Wachowsky dirigieron entre 1999 y 2003 una serie de films que conocemos globalmente como *Matrix* (*The Matrix*, 1999; *The Matrix Reloaded*, 2001); *The Matrix Revolutions*, 2003), en los que unas cortinas de algoritmos verdes y unas imágenes excesivamente ralentizadas sumergían a los protagonistas en universos paralelos a la realidad en la que vivían afectando de tal modo al espectador que, en ocasiones, resultaba difícil concretar cuál de ellas estaba reproduciéndose en la pantalla. No obstante, había sido Paul Eluard quien formulara varias décadas antes el axioma: «Hay otros mundos, pero están en éste». Desde ese planteamiento de realidades convivientes escribe Varoufakis su última obra, tal vez porque el político, bloguero, escritor, catedrático y activista griego (que se hizo popular por su presencia en las listas del partido SIRIZA, con el que alcanzó un ministerio en Grecia en las elecciones de 2015), fue economista en Valve Software, empresa dedicada al mundo de los videojuegos.

Este preámbulo sirve para recomendar que, si se quiere disfrutar de su lectura, resultaría útil el conocer las dinámicas de mundos paralelos propias de los filmes de ciencia ficción y ejercitarse en el ejercicio de ir y venir a través de agujeros de gusano

por realidades convivientes que propone la física moderna. Saber algo de mitología clásica helena contribuirá a releer aspectos últimamente repetidos también por el séptimo arte (hay continuas referencias durante todo el texto). Es además imprescindible una mínima base de fundamentos sobre teoría económica o un diccionario especializado donde consultar las numerosas referencias al mundo de la macroeconomía, el capitalismo y los mercados, para no perderse demasiado en la forma (damos por hecho que el lector está al cabo de la calle de nombres y hechos de la actualidad sociopolítica de dos últimas décadas). El fondo es bastante más sencillo de explicar: *hay una teoría utópica y alternativa de ver el mundo y no es el capitalismo* (las herramientas y los agentes causantes de esa revolución son tan ficticios y tan improbables como los personajes de una novela, como se podrá ir conociendo a través del discurso, pero eso es sólo opinión personal).

El libro se plantea como una novela escrita desde un futuro cercano (2036) y no, como pudiera parecer por el título, como la estricta exposición de las teorías económicas alternativas que han hecho mundialmente famoso al activista. Durante la trama, el autor va a manejar dos referencias simultáneas, una

de ellas real o «consciente» (que denominará *Nuestra Realidad* y que se refiere también a aspectos de la actualidad no novelada que serán reconocibles por el lector), y otra «virtual» (a la que llama *Otra Realidad* y que contiene en realidad su propuesta teórica sobre una nueva sociedad), que coexiste con la anterior pero que es desconocida para casi todos los personajes de la novela por su invisibilidad y, fundamentalmente, por proceder de un programa informático creado por uno de los protagonistas. Los personajes irán descubriendo la presencia de esa *Otra Realidad* y lo irán haciendo desdoblándose en personajes que ya habitan ambas realidades de manera simultánea (los personajes de una y otra realidades son los mismos aquí y allí, pero tienen diferentes nombres; Eva es Eve, Iris es Siri y Costa, el creador de la máquina, es Kosti).

Está dividido en nueve capítulos, más un prólogo y un epílogo. El prólogo comienza en el entierro de una de los protagonistas, Iris, de modo que en *flash-back*, el narrador, Yango, va desgranando los encuentros entre los miembros del grupo, desde finales de la década de los 80, si bien el grueso de la acción se desarrolla en nuestros días. Ambos son economistas, y van conociendo a Eva, una profesora de

matemáticas que es madre soltera, y a Costa, ingeniero griego, educado en Alemania y con currículo profesional desarrollado a través de toda Europa. Los cuatro mantienen posiciones activistas de izquierda y se manifiestan beligerantes contra las políticas de Margaret Thatcher, pero también manifiestan su desencanto con los resultados que ese activismo está consiguiendo.

La situación personal del ingeniero, Costa, le lleva a aprovechar las instalaciones de su empresa para ir construyendo una máquina que suplante la realidad que tanto le disturba. Sin medir muy bien las consecuencias, va a ir dando origen a HALPEVAM, un computador que recuerda mucho –también desde su nombre– al HAL de *2001, odisea en el espacio* (Kubrick, 1968): progresivamente irá adquiriendo una autonomía tal que dará a luz a esa *Otra Realidad* en la que otra forma de vida, más justa, más social, más solidaria, es posible.

Es en esa realidad donde se está desarrollando un mundo paralelo en el que hay una estructura social absolutamente distinta a la que conocemos (y que en el libro se denomina también como *Nuestra Realidad*): se habla de una sociedad *sin jefes, sin sueldos, sin problemas* (es literalmente el título de uno de

los epígrafes del capítulo 3), en las que se han eliminado las jerarquías gracias a la distribución equitativa de los recursos económicos. Cada persona tiene un trabajo y, en cada trabajo, existe un accionariado proporcional, equitativo y justo que permiten una felicidad global para la que no hay, realmente, ninguna explicación (*Una persona, una acción, un voto*). La organización social se establece dotando a cada individuo de los suficientes recursos económicos desde el momento de su nacimiento para que no haya que pagar impuestos (lo que denominar una renta *Per-Cap*: acumulación de tres tipos de ingresos personales: *acumulación, patrimonio y dividendo*). No existen los especuladores, ni las operaciones en Bolsa, ni la Banca tal y como la entendemos; se facilitan una serie de préstamos *básicos y sencillos*, garantizados por un estado de impecable moral. En fin, un mundo ideal.

Y, mientras tanto, ¿Qué está ocurriendo en *Nuestra Realidad* (en la del libro, quiero decir)? Pues que también, como en la nuestra-nuestra, existen movimientos liberadores formados por insumisos, por indignados, por ecologistas... que reaccionan contra realidades concretas que tanto en la novela como en el presente conocemos: el crack de 2008, Goldman Sachs,

Barak Obama, Donald Trump, la crisis de la Euro-zona o, incluso muy especialmente, la referencia al movimiento 15 M en nuestro país. Y de esa forma se constituyen como respuesta la desobediencia civil, la movilización social, el impago de deudas, el bloqueo informático de algunas corporaciones, etc.

Progresivamente, Costa empieza a hacerse consciente de que lo imposible se ha hecho realidad y que ambas realidades están entrelazándose porque existen seres que ya la están habitando. Esos seres son los mismos que están de este lado, pero han adoptado nombres distintos, como ya hemos referido con anterioridad. ¿Cómo presentar esa *Otra Realidad* al resto de sus compañeros, cómo aceptarán esas evidencias, en qué medida afectará a las cosas de este otro lado de la pantalla?

A partir de ese momento, personajes de *Nuestra Realidad* trasladan a los de la *Otra* sus inquietudes y, de una forma un tanto inconsciente, quieren trasladar de tal manera sus bondades al mundo en el que realmente viven, que acaban contaminando la beatitud del sistema: comienzan a manifestarse los primeros *problemas en el paraíso*, las fallas a las que la polarización excesiva de algunas posturas puede lle-

varnos, por muy nobles que sean las intenciones iniciales. Y, como no podía ser de otro modo, en 2022 surge la crisis definitiva: en un apoloético *Discurso del Soho*, Iris acaba cuestionando algunas de esas verdades que hemos tenido que tragar porque han venido impuestas por lo políticamente correcto, en una muy fácilmente reconocible identidad que los lectores harán entre lo escrito y lo vivido. Por supuesto, la Pandemia, un nuevo desencanto, y una pregunta: ¿Adónde?; reflexión y necesidad de una decisión final más allá de la máquina de la que no vamos a privar al lector de su descubrimiento: dejemos que él o ella decidan a qué lado del espejo han de quedarse (y eso que la *Alicia* de Carroll no aparece mencionada en ninguna de las páginas).

Algunas referencias a las sirenas de Ulises para acabar (como ya se ha dicho, los mitos griegos han estado presentes desde el primer capítulo, con el anillo de invisibilidad de Giges), y al cine de ciencia ficción con la tripulación del *Enterprise* de *Star Trek* (nuevamente una alusión de la novela dentro de la novela), y para enfrentar definitivamente al protagonista, y probablemente a los lectores, con la decisión final: desconectar la máquina y limitarnos a vivir una sólo de las realidades, la que nos ha

tocado en gracia (o en desgracia), por muy imperfecta que esta sea. Pero la única que, si creemos conveniente, podemos transformar.

Juanjo García Arnao.

La necesidad de hacer pobre en la vocación laical

ZAMORANO MARTÍNEZ, T. (2020)

MADRID: PPC. 151 PÁGS.



Esta obrita teológica, que ha conseguido el II Premio de ensayo teológico joven PPC, podría calificarla de un «elogio de la pobreza» o «una invitación a la pobreza».

La obra consta de un prólogo, una introducción, tres capítulos, conclusión y bibliografía. Vamos por partes. El prólogo lo firma el bien conocido y amigo filósofo Carlos Díaz. Con palabras certeras nos señala el doble carácter de este libro. Por un

lado, una reflexión profunda a nivel teórico sobre la pobreza y el significado que tiene en el cristianismo: en la Biblia, en la Iglesia a lo largo de su historia y, finalmente, algunas modalidades que esa pobreza ha ido adquiriendo. Por otro lado, está corroborado con la experiencia personal de su autora que, como señala Carlos Díaz, es una persona que vive en comunidad por su fe y que desde una perspectiva teológica quiere corresponder con su vida, a nivel práctico, de aquello a lo que ha llegado por la teoría y la reflexión; o viceversa, teorizar sobre lo que va viviendo en la práctica.

Los tres capítulos precisamente abordan este horizonte teórico. La importancia de la pobreza (y sus referentes) en la Sagrada Escritura y, especialmente, en el Nuevo Testamento. El segundo, un repaso a la pobreza en la historia de la iglesia: las primeras comunidades (Hechos de los Apóstoles), los Padres de la Iglesia (Carta a Diogneto, Juan Casiano, Agustín de Hipona), Benito de Nursia, san Francisco de Asís y después da un salto al Concilio Vaticano II (*Lumen Gentium* y *Gaudium et Spes*), y al postconcilio, siguiendo las aportaciones de los últimos pontífices, desde Juan XXIII hasta Francisco). Después vienen las conclusiones y una bibliografía abundante.

Pienso que es una obra bien trabada, bien pergeñada y que vale la pena leer y releer para caer en la cuenta y, si fuera preciso, apuntalar el valor de la pobreza en la vida evangélica. La verdad es que no ha faltado nunca, especialmente desde el Concilio Vaticano II hasta el presente, la reflexión sobre la pobreza, que ha sido siempre situada el núcleo más importante de la espiritualidad evangélica.

Su autora es Teresa Zamorano Martínez (1981), que pertenece a la Comunidad laical Asís (asociación privada de fieles de la Diócesis de Málaga). Licenciada en Ciencias Religiosas por la Universidad de san Dámaso de Madrid, y licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Málaga. Como nos dice Carlos Díaz en el Prólogo vive en comunidad y ella misma sostiene que su vocación la descubrió en el trabajo con emigrantes y pobres. En la actualidad está implicada en proyectos de integración de mujeres en exclusión social y de alfabetización a inmigrantes dentro de la acción social de Asís.

Teresa Zamorano viene a señalar una vez más que vivir la pobreza es un don, además de una tarea, que descubrimos cada uno a través del mismo amor de Dios que nos es manifestado. Dice:

«El amor de Dios nos comunica a todos una radical dignidad que se transforma en comunión con los pobres y que nos lleva a presentarles el signo de nuestra pobreza: una comunidad fraterna y solidaria (Jn 4, 20). Estilo de vida que nos exige, a todo el que se proponga con seriedad el seguimiento de Jesús, dejar muchas cosas atrás. Pero es un estilo de vida que merece la pena incluso en la vocación laical, pues la promesa de la recompensa en la vida eterna empieza a tomar cuerpo ya, aquí y ahora. Eso sí, con persecuciones, yugos aligerados por el amor de dios manifestado en la comunidad» (p. 137).

Una bonita obra, que ha tenido su reconocimiento en la concesión del II Premio de ensayo teológico joven PPC 2020, como hemos señalado. Recomendando su lectura.

José Luis Guzón Nestar.

LIBROS RECIBIDOS

Hacia una antropología de los mundos contemporáneos

AUGÉ, M. (2020)

BARCELONA: GEDISA. 168 PÁGS.

La trama de los días

ÁVILA, R. (2020)

SAVILLA: ALFAR. 72 PÁGS.

2017. La crisis que cambió España

JIMÉNEZ TORRES, D. (2021)

MADRID: DEUSTO. 208 PÁGS.

La cocina musulmana de Occidente. Historia de la gastronomía arábigoandaluza

MOLINA, J. A. (2020)

SEVILLA: ALFAR. 170 PÁGS.

Cómo hemos cambiado. La transformación de España a través de la cultura pop

SANGUINO, J. (2020)

BARCELONA: PENÍNSULA. 320 PÁGS.

Mamá, lo he clavao. Cómo sobrevivir al instituto y evitar la muerte por aburrimiento

WEB, J. R. (2021)

BARCELONA: MARTÍNEZ ROCA. 192 PÁGS.

Una habitación propia

WOOLF, V. (2021)

BARCELONA: SEIX BARRAL. 224 PÁGS.



**ELENCO DE
AUTORES**

ELENCO DE AUTORES

EDUCACIÓN Y FUTURO Nº 44

SOFIA DANIELA CÓNDOR GUACHAMIN

Sofía Daniela Córdor Guachamin es titulada como Maestra en Educación Infantil por el CES Don Bosco adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. Desde 2015, ha ejercido como Oficial Administrativa en el Máster Profesional en Intervenciones en Necesidades Específicas en Apoyo Educativo (INEAE), Departamento de Prácticum y Aprendizaje y Servicio del CES Don Bosco. Además, ha colaborado en diversos proyectos educativos en el CES Don Bosco como en la Jornada de Metodologías e Innovación Docente «Formando educadores cristianos», Jornada de Puertas Abiertas, Mercadillos Solidarios, Voluntariado, entre otros.

SANDRA ESTEBAN VEGA

Sandra Esteban Vega es estudiante de Magisterio de Educación primaria con mención en pedagogía terapéutica en la Universidad CES Don Bosco (Centro Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid). En el 2019 se graduó en Bachillerato en el Colegio San José de Begoña. Desde el 2012 ha participado en JUCAR (Juventud Carmelita) en el Colegio San José de Begoña, actualmente participa como monitora. Ha sido voluntaria en la Fundación Pablo Horstmann animando a los niños con cáncer, acompañando a las familias en el Hospital Universitario La Paz. En el 2020 realizó un APS durante 2 semanas en el Colegio Salesiano de Carabanchel en Madrid. Actualmente ha realizado las prácticas de segundo curso de Educación Primaria en el Colegio la Inmaculada Hortaliza - Concepcionistas Misoneras de la Enseñanza.

JAVIER FERNÁNDEZ SAIZ

Licenciado en Economía por la Universidad Autónoma (Madrid). Magisterio en Educación Especial por la Universidad Complutense (Madrid) y Magisterio en Audición y Lenguaje por la Universidad Camilo José Cela (Madrid). Tesina en Psicología de la Educación por la Universidad Complutense (Madrid).

Implementación de consultorías informáticas en la empresa Indra implementando proyectos para Telefónica, Vodafone, Ministerio de Agricultura, etc. Profesor de apoyo en el Colegio de Educación Especial Virgen de Lourdes (Majadahonda).

Desde el año 2011, forma parte del Departamento de Orientación del Colegio Santa María La Blanca, desarrollando funciones de Profesor de Educación Especial y Audición y Lenguaje en las Etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Desde el curso 2019-20 pertenece al Departamento de Innovación de la Fundación Iruaritz Lezama.

ÁNGEL GARCÍA ASENJO

Ángel García Asenjo es estudiante de Magisterio de Educación Primaria con mención en pedagogía terapéutica y música en la Universidad CES Don Bosco de Madrid. En el 2019 se graduó como Técnico Superior de Educación Infantil en el Colegio Salesiano Santo Domingo Savio de Madrid. En 2020 realiza unas prácticas de Aprendizaje y Servicio en el colegio Salesiano de Carabanchel.

En 2020 crea y funda un proyecto socioeducativo llamado Boomerang Seed con el objetivo de paliar los efectos negativos que está causando la COVID-19, utilizando como metodología las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Desde el 2015 al 2019 ha sido responsable de medios de comunicación de la Delegación de Infancia y Juventud del Arzobispado de Madrid. Ha sido voluntario en la Fundación Pablo Horstmann animando a los niños con cáncer, y acompañando a las familias, también ha sido voluntario en el Santuario de Lourdes (Francia), como personal de mantenimiento en Accueil-Hospitalité Notre Dome, atendiendo a las personas enfermas, y como personal en el servicio de paquetería.

Actualmente, realiza prácticas como maestro de Educación Primaria en el colegio María Teresa de Alcobendas.

ANTONIO GARCÍA GÓMEZ

Profesor Titular de Universidad en el área de Lingüística Inglesa en la Universidad de Alcalá desde el año 2002. Su docencia se centra principalmente en

las áreas de motivación, manejo de aula y el desarrollo de la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Doctor en Filología Inglesa con premio extraordinario por la Universidad Complutense de Madrid ha publicado tres libros y numerosos artículos tanto en el campo del análisis del discurso como de la metodología de la enseñanza del inglés. Recientemente ha adquirido un compromiso firme en el diseño de proyectos de innovación que buscan contribuir a la Agenda 2030 y la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

FERNANDO GONZÁLEZ ALONSO

Fernando González Alonso es profesor de la Facultad de Educación, del Máster de Formación del Profesorado y del Master en Doctrina Social de la Iglesia (DSI) de la Universidad Pontificia de Salamanca (España) en el área de Didáctica y Organización Escolar. También es Mediador. investiga, publica y forma en temas sobre Didáctica y Organización Escolar, Educación en Valores, convivencia, interculturalidad, Mediación, Identidad, Derecho Educativo, Tic y Educación y Practicum. Dirige el Instituto de Estudios Maristas (IEM) de la UPSA. Ha sido Vicedecano de la Facultad, Jefe de Estudios, Secretario y Coordinador de prácticas de la Facultad de Educación. Es miembro de varias Asociaciones. Preside la Red de Investigación Internacional en Derecho Educativo (RIIDE) de España y el Comité Editorial internacional de la misma. Ha publicado numerosos libros, capítulos y artículos sobre las áreas mencionadas.

JOSÉ LUIS GUZÓN NESTAR

Doctor en filosofía por la Universidad Pontificia de Salamanca (2001) y Doctor en Teología Dogmática por la Facultad de Teología del Norte de España-Sede de Burgos (2012).

Ha sido Profesor del Instituto Superior de Filosofía «San Juan Bosco» (1991-2012), de la Facultad de Teología del Norte de España con sedes en Burgos y Vitoria (2010-2012), de la Universidad Pontificia de Salamanca (2012-2016) y de la Universidad de la Experiencia con sedes en Burgos y Salamanca (1994-2016).

Fue Secretario del Instituto Superior de Filosofía «San Juan Bosco» (1994-1998) y después Director de este mismo Instituto Superior de Filosofía «San Juan Bosco» (2006-2009 y 2009-2012). Director del Instituto de Pensamiento

Iberoamericano de la Universidad Pontificia de Salamanca (2012-2016). Director del Instituto Superior de Ciencias de la Familia UPSA (2012-2016). Co-Director del Máster en Orientación y Mediación Familiar de la Universidad Pontificia de Salamanca (2012-2016). Asesor Religioso de Didania, Federación de Escuelas de Tiempo Libre Cristianas (2008-2016). Coordinador de Enseñanza de la Vicaría 8 de Madrid (2017-). Coordinador de Pastoral del CES Don Bosco (2019-).

Ha publicado sus tesis doctorales. Destacamos la de filosofía: «El nuevo estatuto del tiempo. Introducción al concepto de tiempo de Ilya Prigogine» (Salamanca 2002) y una cincuentena de trabajos y artículos relacionados con la filosofía, la historia, la ciencia, la teología y la pedagogía. Ha dirigido las revistas *Pensar y educar* (2008-2012) y *Familia* (2012-2016). En la actualidad es Director de las revistas *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas* y *Educación y Futuro Digital* (2018-).

OIHANA LLOVET DÍAZ

Arquitecta titulada por la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid. Suficiencia investigadora en el Departamento de Proyectos arquitectónicos, ETSAM. Máster Universitario en Estrategias y Tecnologías para la función docente en la sociedad multicultural por la UNED. Su trayectoria profesional se ha desarrollado en los últimos doce años en el entorno educativo como docente de Educación Secundaria y Bachillerato e impulsora de la innovación educativa a través del Proyecto EBI. Sus intereses actuales tienen como foco el análisis y documentación de las prácticas educativas al servicio de la personalización, así como la generación de redes de cambio y mejora educativa. Es directora de Innovación de la Fundación Iruaritz – Lezama.

ALBERT MARQUÈS DONOSO (COORDINADOR N° 44)

Albert Marquès Donoso es profesor del CES Don Bosco y tutor de TFM en La Universidad Alfonso X el Sabio. Es doctorando en Educación por la Universidad de Educación a Distancia (UNED); licenciado en Sociología por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB); Máster en Psicopedagogía por la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR); Máster en Formación de profesorado de

secundaria por Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) y postgrado en Tecnologías Educativas por la Universitat Internacional de Catalunya (UIC). Ha coordinado la asociación Todo Avanza, orientada al apoyo socioeducativo de entornos socialmente complejos; también ha participado en la creación de proyectos de trabajo cooperativo en centros educativos.

Participa en proyectos de metodologías innovadoras y coordina un proyecto universitario de ApS en el CES Don Bosco. Es vicepresidente de Investigación Internacional en Derecho Educativo (RIIDE) de la Comunidad de Madrid. Ha realizado investigaciones en el campo de la sociolingüística; proyectos basados en el aprendizaje cooperativo; prevención del Bullying; problemáticas de la educación en el siglo XXI; brecha digital; alfabetización digital, y gamificación.

MERCEDES REGLERO RADA

Doctora en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Pontificia de Salamanca y Diplomada en Trabajo Social por la Universidad de Zaragoza. En la actualidad es docente en los Grados de Pedagogía, Educación Infantil y Educación Social en el CES Don Bosco, centro adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, donde además asume la responsabilidad de la coordinación académica en la figura de jefatura de estudios. Sus líneas de investigación principales son la pobreza y exclusión social en España, jóvenes en riesgo social y la Educación Social como profesión. Ponente en diversos cursos, seminarios y congresos, ha publicado varios artículos en estas temáticas en revistas especializadas. En el curso 2019/20 recibió el premio otorgado por el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Reconocimiento en la promoción de la Educación Social en la Comunidad de Madrid en la categoría del ámbito universitario.

JOSÉ MARÍA RUIZ RUIZ

Doctor por la Universidad de Oviedo. Licenciado en Pedagogía por la UCM. Profesor Titular de Universidad Complutense de Madrid. Miembro Team Europe. (Bruselas). Profesor Honorífico en tres Universidades de Perú: Universidad Nacional San Marcos de Lima, Universidad de Winner y Universidad Cesar Vallejo. Prof. Visitante en la Universidad Nacional de Cartagena

de Indias (Colombia). Miembro del Centro de Excelencia Jean Monet «Antonio Truyol» Experto en Mediación por la UCM. Trabaja en la Facultad de Educación, dónde dirige y participa en proyectos de investigación e innovación en enseñanza universitaria. Participa como asesor externo en Proyectos de Investigación, Programas de Formación. Participo en programas de formación del profesorado no universitario en relación al tema «cómo evaluar las competencias». Ha colaborado en programas europeos y en programas de Doctorado y en varios Diplomados y Master en Universidades de Latinoamericana.

JUAN CARLOS SÁNCHEZ HUETE

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (UCM). Máster en Animación Telemática y Formación en Red (Universidad de Barcelona). Postgrado em ambiente virtual Aprendizagem Cooperativa e Tecnologia Educacional na Univesidade em Estilo Salesiano (Universidade Católica de Brasilia). Diplomado en Profesorado de E.G.B. Diplomado en Maestro de Ed. Física. Es profesor titular acreditado por ACAP y ANECA. Ha ejercido la docencia como profesor en varias instituciones educativas, de educación primaria y enseñanza universitaria. Actualmente es profesor en el CES Don Bosco (adscrito UCM), Universidad Antonio de Nebrija y en la UNED.

CANDELA TERNERO CUESTA

Candela Ternero Cuesta es una estudiante de Magisterio de Educación Primaria con mención en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje en la Universidad CES Don Bosco (Centro Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid). En los años de 2015, 2016 y 2017 vivió en la ciudad de Málaga estudiando en los institutos IES Mare Nostrum y en el IES Emilio Prados. En Madrid cursó el bachillerato en el Colegio Pureza de María. En 2017 trabaja durante un verano ayudando en Portugal a construir una granja ecológica y sostenible. Desde 2019 es monitora en el Grupo Scout religioso de Nuestra Señora del Pilar, trabajando con niños de 6 a 9 años durante las mañanas del sábado y realizando diversas actividades, acampadas, excursiones y campamentos.

Ha sido voluntaria en la Fundación Pablo Horstmann animando a los niños con cáncer en el Hospital Gregorio Marañón, y acompañando a las familias de estos

niños, también ha realizado diversas recogidas de alimentos para los niños del campo de refugiados de Lesbos. En el 2020 realizó las prácticas de Aprendizaje y Servicio durante 2 semanas en el Colegio Salesiano de Carabanchel en Madrid. Actualmente trabaja entre semana con familias en riesgo de exclusión social y realiza las prácticas como Maestra de Educación Primaria en el Colegio Arenales de Carabanchel.

REVISTA EDUCACIÓN Y FUTURO

SOLICITUD DE INTERCAMBIO

Las instituciones interesadas en realizar intercambios científicos con la *Revista Educación y Futuro* deberán remitir la presente solicitud cumplimentada a:

BIBLIOTECA – Servicio de Intercambio

Centro de Enseñanza Superior Don Bosco

C/ María Auxiliadora, 9

28040 Madrid

PUBLICACIÓN QUE SOLICITA INTERCAMBIO

Nombre

Centro y Departamento

.....

Domicilio

Población **Provincia**

País **Código Postal**

Dirección Web

RESPONSABLE DEL INTERCAMBIO:

Nombre y Apellidos

Cargo

E-mail

Teléfono **Fax**

En **a** **de** **de**.....

Firma:



REVISTA *EDUCACIÓN Y FUTURO*

EXCHANGE REQUEST

To request an exchange of publications and receive the *Educación y Futuro* journal, please fill the form below and send it to:

BIBLIOTECA – Servicio de Intercambio
Centro de Enseñanza Superior Don Bosco
C/ María Auxiliadora, 9
28040 Madrid

YOUR PUBLICATION DETAILS

Publication Name

Center and Department

.....

Street (Number, Bldg, Unit)

City **State/Province**

Country **Zip Code**

Web Address

POSTAL ADDRESS (if differs from physical address):

.....

.....

EXCHANGE RESPONSIBLE (point of contact):

Name

Position

E-mail

Phone # **Fax #**

SIGNATURE:

Date (dd/mm/yyyy)

Please sign here

NORMAS DE PUBLICACIÓN

1. FORMATO DEL TEXTO

- En la primera página debe aparecer el título completo del artículo, la autoría (nombre y dos apellidos), resumido en español e inglés (5-8 líneas, 70-100 palabras) y 5-10 palabras clave en español e inglés.
- El texto se presentará en letra *Garamond*, tamaño 11 e interlineado 1,15.
- Los cuadros, gráficos, tablas e imágenes serán claros y se presentarán con el título en la parte superior, numerado e inserto en el cuerpo del texto, y la fuente. Las imágenes y los gráficos se enviarán también en archivos adjuntos.
- Toda expresión o palabra en lengua distinta a la empleada en el artículo se presentará en cursiva.
- Se recomienda que las investigaciones y estudios contemplen estos aspectos: introducción, fundamentación teórica, metodología, resultados, conclusiones y prospectiva. Es conveniente que los demás artículos vayan precedidos de una introducción y se cierren con unas conclusiones.
- Los artículos tendrán una extensión entre 15-20 páginas (7500 - 11500 palabras aproximadamente).

2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Se presentarán al final del texto en orden alfabético. Tanto estas como las notas seguirán la normativa de la *American Psychological Association (APA)* 7ª ed. Ejemplos:

– Libros:

- Goldrat, E. (1994). *La meta*. Díaz de Santos.
- García, J., Pérez, S., y López, A. (1999). *Los días felices*. Narcea.

– Artículos:

- González, G. (1985). Meta-análisis correlacional sobre estudios de rendimiento escolar en España. *Revista de investigación educativa*, 3(6), 236-251.

– Artículos con DOI:

- Vidal, J., Molina, V., Ruz, K., Taiba, C., y Tocornal, F. (1985). Características acústicas y psicosociales de mujeres con voces hiperagudas. *Revista de investigación en Logopedia*, 10(1), 1-6.

– Capítulos de libro:

- Morales, F. (1985). La motivación social. En J. L. Fernández, *Psicología general* (pp. 87-109). UNED.

– Citas textuales:

- (Bisquerra, 2001, pp. 52-53)

3. ENVÍO

- En archivo adjunto se incluirá un breve currículum del autor (no más de 5 líneas – 130 palabras): titulación, actividad profesional, publicaciones y líneas de investigación.
- Los artículos se enviarán por correo electrónico a: efuturo@cesdonbosco.com

4. ADMISIÓN Y PUBLICACIÓN

- Los artículos serán originales e inéditos.
- Se acusará recibo y se notificará a los autores del resultado de la evaluación.
- Los artículos publicados son evaluados por expertos pertenecientes al Consejo Evaluador Externo a la entidad editora, mediante un proceso de revisión por pares ciegos. En el caso de juicios dispares, el trabajo será remitido a un tercer evaluador. La selección de evaluadores es competencia de los editores de la revista, que tendrán en cuenta su especialidad y sus méritos. Si fuese necesario hacer alguna modificación, el artículo se remitirá a los autores para que lo devuelvan en el plazo indicado.
- El Consejo de Redacción se reserva el derecho de publicar los artículos en la edición y fecha que estime más oportuno.

5. RESPONSABILIDADES Y COMPROMISOS

- Los autores de los trabajos aceptados recibirán un ejemplar de la revista.
- La revista se reserva la facultad de introducir las modificaciones que estime pertinentes en la aplicación de estas normas.
- Los autores ceden los derechos (copyright) a la Revista *Educación y Futuro*.

CENTRO UNIVERSITARIO SALESIANO

Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid

CENTRO
UNIVERSITARIO

DON BOSCO



C/María Auxiliadora, 9
28040 Madrid
+34 91 4500472

info@cesdonbosco.com



PRÁCTICAS EN EL EXTRANJERO
SERVICIO DE ORIENTACIÓN PARA EL EMPLEO

www.cesdonbosco.com



PRESENTACIÓN

Aprendizaje y Servicio, de la Universidad a la práctica

TEMA CENTRAL

El Aprendizaje-Servicio: fundamentación y visión de la Pastoral como proyecto y origen del ApS

Service-Learning: Basis and Vision of Pastoral Care as Origin and Project of Service-Learning

¿Cómo es posible realizar ApS?

How is it possible to Implement SL?

Aprendizaje Servicio en el CES Don Bosco: buenas prácticas

Service-learning at CES Don Bosco: Good Practices

El Aprendizaje Servicio, una estrategia educativa frente a la individualidad y la exclusión social

Service Learning: An Educational Strategy Against Individualism and Social Exclusion

Aprendizaje-Servicio y brecha digital: la solución a un problema transversal en el sistema educativo

Service Learning and Digital Breach: The Solution to a Crosscurricular Problem in the Educational System

MATERIALES

Proyecto de Aprendizaje de Servicio: Resolución de conflictos en el patio

Service Learning Project: Conflict Resolution in the Playground

ARTÍCULOS

¿Cómo personalizar el aprendizaje de mis alumnos?: Guías de aprendizaje y citas de seguimiento

How to Personalise Students Learning: Learning Guides and Follow-Up Appointments

Iniciativas institucionales de promoción de las competencias digitales en el profesorado

Institutional Initiatives to Promote Teachers' Digital Skills

Promoción del empoderamiento de la mujer (ODS). Visibilizar, influenciar y modificar la desigualdad de género en Instagram

Promoting Women's Empowerment (SDG): An Attempt to Visibilise, Influence and Modify Gender Inequality on Instagram

RESEÑAS