

Páginas: 210-221
Recibido: 2021-07-01
Revisado: 2021-10-22
Aceptado: 022-03-11
Preprint: 2022-03-15
Publicación Final: 2022-05-31



www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index

DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.17611>

Aprendizaje-servicio y educación inclusiva en la formación de maestros/as. Evaluando la satisfacción del alumnado

Service-learning and inclusive education in the initial training of teachers. Assessing student satisfaction

-   **María Fiuza-Asorey**
Universidade de Santiago de Compostela (España)
-   **Alexandre Sotelino-Losada**
Universidade de Santiago de Compostela (España)
-   **Igor Mella-Núñez**
Universidade de Santiago de Compostela (España)
-   **Mar Lorenzo-Moledo**
Universidade de Santiago de Compostela (España)

Resumen

El aprendizaje-servicio (ApS) forma, junto con la investigación-acción, un tándem que se está fortaleciendo en las universidades para incentivar la calidad de la enseñanza a través de la participación y la reflexión social. El presente trabajo narra el proceso seguido en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela para convertir una experiencia de aula en un proyecto de ApS consolidado, en colaboración con la Organización Nacional de Ciegos Españoles. A partir de ello, se ha planteado una investigación, que se encuadra dentro de un proyecto de I+D+i, y que tiene como objetivo evaluar la satisfacción del alumnado participante en el proyecto de aprendizaje-servicio, y a su vez conocer las competencias adquiridas en este proceso. Se ha seguido una metodología mixta (cuantitativa-cualitativa) *expostfacto*. Para ello, hemos empleado dos instrumentos validados: un diferencial semántico (escala oswood) y entrevistas grupales semiestructuradas a los estudiantes implicados. Los resultados indican un alto grado de satisfacción con el proyecto, al potenciar el aprendizaje y el futuro ejercicio profesional, así como con el servicio prestado a la comunidad. Como aspecto mejorable, el alumnado destaca el escaso tiempo dedicado a la planificación, organización y ejecución del servicio, dado el carácter cuatrimestral de la asignatura.

Abstract

Service-learning (SL) forms, together with action-research, a tandem that is being strengthened in universities to promote the quality of teaching through participation and social reflection. This article narrates the process followed in the Faculty of Teacher Training of the University of Santiago de Compostela to turn a classroom experience into a consolidated SL project, in collaboration with the National Organization for the Blind of Spain (ONCE). From this, an investigation has been proposed, which is framed within a project of R&D&I, and whose objective is to evaluate the satisfaction of the students who participate in the service-learning project, and in turn to know the skills acquired in this process. A mixed ex-post-factual methodology (quantitative-qualitative) has been followed. For this, two validated instruments have been used: a semantic differential (oswood scale) and semi-structured group interviews with the students involved. The results indicate a high degree of satisfaction with the project, by enhancing learning and future professional practice, as well as with the service provided to the community. As an aspect that could be improved, the students highlight the little time spent planning, organizing and executing the service, given the four-month nature of the subject.

Palabras clave / Keywords

Aprendizaje-servicio, investigación-acción, educación inclusiva, formación del profesorado, educación superior, universidad, competencias, educación en valores.

Service-learning, action-research, inclusive education, teacher training, higher education, university, skills, education in values.

1. Introducción

El aprendizaje-servicio (ApS) ha surgido en los últimos años en la universidad española como un revulsivo en las dinámicas participativas, permitiendo una combinación entre las tradicionales actividades de aprendizaje y un servicio a la comunidad. En este sentido, hoy en día existen cientos de proyectos en todas las áreas de conocimiento que se rigen por las premisas que establece esta metodología. No obstante, a la vista de diferentes trabajos (Álvarez et al., 2017; Pérez et al., 2016; Rubio et al., 2014; Santos Rego, 2016; Sotelino, 2014), que es en el área de Ciencias Sociales donde más ha calado esta estrategia, destacando el papel protagonista que están teniendo las Facultades de Educación, al entender que este tipo de proyectos permiten familiarizar a los futuros profesionales con los principios pedagógicos que dominan los discursos en la actualidad (Sotelino et al., 2020).

En este sentido, no han sido pocos los estudios en nuestro país que han demostrado la pertinencia del aprendizaje-servicio en las titulaciones vinculadas con las ciencias de la educación (Alonso et al., 2013; Opazo et al., 2018;). En concreto, su potencial radica en las posibilidades de establecer conexiones entre la formación universitaria y los contextos en los que se desarrollará profesionalmente el alumnado, como puede ser el propio sistema educativo (Vázquez et al., 2017), donde además se ha demostrado su eficacia para trabajar el desarrollo cívico-social y la orientación hacia una práctica inclusiva con el profesorado en formación (Mella-Núñez et al., 2021).

Una vez superada una primera fase de conocimiento e implementación de proyectos de aprendizaje-servicio en las aulas universitarias, el reto se presenta en evidenciar los resultados académicos y sociales que se están obteniendo con esta metodología experiencial. Esto ayudará a consolidar el modelo y hacerlo sostenible con las suficientes garantías de calidad. Para ello, la investigación-acción permite a los docentes aprender a partir de las consecuencias, de los cambios y de la planificación. Además, la acción y la reflexión les permiten dar una justificación razonada de su labor educativa ante la sociedad, mostrando de qué modo las pruebas obtenidas y la reflexión llevada a cabo contribuyen a crear una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente (Bausela, 2004).

Incluso, Reardon (2002) llega a afirmar que la propia investigación-acción es una forma de aprendizaje-servicio, puesto que a partir de la detección de una necesidad social se da una respuesta a partir de una propuesta científica. En esta línea se pronuncian Smink y Duckenfield (1998) cuando indican que la investigación-acción asegura la rigurosidad en los proyectos de ApS, los cuales tendrán que ser necesariamente evaluados en su desarrollo y resultado. En este sentido, y como consecuencia del vínculo que se establece entre acción y reflexión, se puede hacer un claro paralelismo (Tabla 1) entre las fases de un proyecto de investigación-acción y el proceso de desarrollo de un programa de aprendizaje-servicio.

Tabla 1

Fases en la Investigación-acción y en el aprendizaje-servicio

Investigación-acción	Aprendizaje-servicio
<ul style="list-style-type: none"> - Identificación del área problemática de la práctica docente. - Organización del equipo de trabajo. - Exploración de la situación inicial mediante el uso de procedimientos de investigación y el estudio teórico de la temática. - Planteamiento de conclusiones en informe escrito y puesta oral en común. - Enunciado del problema y formulación de objetivos. 	<p>FASE INICIAL:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer el punto de partida (proyecto nuevo, reformulado...). Definir objetivos y finalidad. 2. Detectar necesidades. 3. Buscar apoyos (socios comunitarios, otros docentes, servicios...). 4. Programar y organizar el servicio. 5. Prevenir los aprendizajes que se pretenden en el alumnado. 6. Promover la implicación y movilización del alumnado.
<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de factores a modificar y planteamiento de hipótesis-acción. - Planificación de estrategias a modificar. - Aplicación de estrategias y valoración de su impacto mediante la aplicación de instrumentos de investigación. 	<p>FASE DE DESARROLLO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Diseño e implementación del proyecto. 8. Establecer sesiones de seguimiento y conexión explícita con los aprendizajes. 9. Aplicar instrumentos de seguimiento del proceso (portafolio, rúbricas, etc.).

Investigación-acción	Aprendizaje-servicio
<ul style="list-style-type: none"> - Planteamiento de reflexiones y conclusiones. - Revisión del plan general y replanteamiento de hipótesis-acción. - Nuevas observaciones, acciones y reflexiones. - Comunicación pública del proceso realizado. 	<p>FASE DE CIERRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> 10. Reflexionar sobre la experiencia. 11. Celebrar los resultados. Divulgación. 12. Mejorar el proyecto.

Nota: elaboración propia a partir de Maciel (2003); Santos Rego y Lorenzo (2018)

Por ello, Rincón (1997) entiende que la investigación-acción se revela como uno de los modelos de investigación más adecuados para fomentar la calidad de la enseñanza e impulsar la figura de un profesional investigador, reflexivo, en continua formación y en contacto con los problemas reales. También dos de los referentes internacionales en el estudio del aprendizaje-servicio, los profesores Bringle y Hatcher (1996) se manifiestan en este sentido, cuando afirman que en estas iniciativas se antoja necesario establecer una evaluación de todos los agentes y factores que intervienen durante el proceso. En esta línea, la investigación-acción es un recurso que sistematiza el desarrollo del estudio, en tanto que termina por repercutir en alumnado, profesorado y las propias entidades implicadas. Justamente, el trabajo que aquí presentamos toma este modo de proceder como guía en un proyecto de aprendizaje-servicio, al promover la canalización de las inquietudes de todos los agentes y así caminar hacia un fin que ha de ser claramente pedagógico.

El proyecto de aprendizaje-servicio que presentamos se inicia en el curso 2012-2013 en la asignatura de Escuela Inclusiva y Necesidades Educativas Especiales, impartida en el 2º curso del Grado en Maestro o Maestra de Educación Infantil de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) (Campus de Lugo). En aquel momento, la principal pretensión era convertirlo en una experiencia que permitiese sensibilizar al alumnado sobre la educación inclusiva. Ocupaba únicamente tres sesiones de clase interactiva (4,5h), y se trataba de realizar en pequeños grupos (3-5 miembros) un breve cuento escrito en código braille que permitiese, además del objetivo que se acaba de mencionar, acercar a los estudiantes a la realidad de las aulas, en las que puede haber alguna niña o niño con discapacidad visual, y familiarizarlos con el código. No cabe duda de que ambos aspectos serán de gran utilidad una vez inicien su andadura profesional.

Hoy en día, representa una de las experiencias de aprendizaje-servicio más consolidadas en la USC, gracias a una sólida colaboración con la Delegación de Lugo de la Organización Nacional de Ciegos Españoles. De este modo, ha ido creciendo a lo largo de estos años y, pese a no considerar en su inicio las premisas de un proyecto de aprendizaje-servicio, ha podido ajustar sus pasos para optimizar los procedimientos didácticos y sociales.

Así, el objetivo de este trabajo pasa por evaluar la satisfacción del alumnado participante, tanto desde el punto de vista del aprendizaje, como del servicio ofrecido y la implicación de los diferentes agentes. Se trata de instalar patrones de evaluación rigurosos que permitan hacer avanzar y consolidar a una experiencia que, si bien en un momento inicial no fue considerada como ApS, terminó por definirse como tal y hacer uso de todos los principios pedagógicos que definen esta metodología.

2. Metodología

Como se ha señalado, es en el curso 2012-2013 cuando comienza un proyecto de aprendizaje experiencial que pretendía poner en contacto a estudiantes del Grado en Maestro/a de Educación Infantil de la Facultad de Formación del Profesorado (Campus de Lugo) con el ámbito de la diversidad, trabajando así la importancia de la educación inclusiva.

En el curso académico siguiente (2013-2014) se decide dar el salto y optar por pautar el proyecto a partir de las premisas de la metodología aprendizaje-servicio, algo que se extiende hasta 2019, y que ha sido interrumpido por cuestiones derivadas de la pandemia de la COVID-19. Asimismo, se opta por extenderlo también a la asignatura Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo, impartida en primer curso del Grado en Maestro/a de Educación Primaria, pues el plan de estudios de esta titulación no incluye una materia específica sobre inclusión.

Una característica primordial de los proyectos de ApS es que el servicio ha de ser acordado con los socios comunitarios, en este caso concreto la ONCE, en función de necesidades específicas (Santos Rego et al., 2015). De este modo, se han ido modificando y ampliando los recursos elaborados por el alumnado

atendiendo a las necesidades que el profesorado especialista de la ONCE ha ido considerando en cada momento, desde cuentos y maquetas, hasta juegos de parejas, calendarios o reproducción de cuentos originales de Braitico (un método de alfabetización braille inclusivo, diseñado para ser utilizado tanto por niños con ceguera o discapacidad visual como por cualquier niño con visión). En este sentido, es el receptor del servicio quien expresa los servicios que desea recibir, y cada grupo de estudiantes tiene la libertad de decidir cuál será el material que donará. A modo de resumen, la Tabla 2 incluye los principales rasgos pedagógicos del proyecto.

Tabla 2
Rasgos básicos del proyecto de ApS

Participantes	Todo el alumnado de la asignatura "Dificultades de aprendizaje y trastornos de desarrollo" (1º curso) del Grado en Maestro en Educación Primaria y el Grado en Maestro en Educación Infantil (Campus de Lugo).
Necesidades	En cada curso académico la ONCE traslada, al comienzo de la experiencia, una serie de necesidades al grupo. Así, si bien varían en función de cada año, la necesidad siempre está relacionada con la provisión de cuentos y maquetas inclusivas que la ONCE pueda utilizar en sus centros o enviar a otros centros escolares.
Servicio	El alumnado implicado en el proyecto diseña y construye, bajo demanda de la ONCE, cuentos de actualidad y maquetas con realidades del entorno inmediato inclusivos, para ser posteriormente donados a centros en los que se cuenta con niños/as con discapacidad visual.
Aprendizajes	El alumnado universitario se familiariza con determinadas dificultades de aprendizaje y reconoce lo que supone realmente el término inclusión educativa. Asimismo, aprenden competencias de trabajo en equipo y gestión de proyectos.

En definitiva, este proyecto consolida esta metodología didáctica en el ámbito de la educación superior, donde la praxis debe regir la orientación de las diferentes asignaturas. En el recorrido de esta iniciativa se han producido numerosas modificaciones con el fin de adaptarse a la realidad de los socios comunitarios, y también de optimizar la implicación del alumnado (Fiuza y Sierra, 2017). En la actualidad, se conforma como una experiencia de aprendizaje-servicio atendiendo a los criterios e indicios de calidad que rigen esta metodología pedagógica (Fiuza et al., 2016), motivo por el que se ha querido indagar sobre el impacto que tiene en los/as estudiantes.

La investigación que aquí se presenta es resultado del trabajo desarrollado en el marco del proyecto de I+D+i "Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes", del Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2013-41687-R). Este proyecto tenía por finalidad validar un modelo de institucionalización del ApS en la universidad (Santos Rego et al., 2017; Santos Rego y Lorenzo, 2018).

El objetivo de este artículo es evaluar la satisfacción del alumnado participante en el proyecto de aprendizaje-servicio "Cuentos y maquetas para compartir. Una experiencia de ApS y educación inclusiva", con la intención de que este proceso evaluativo contribuya a su consolidación. Conocer la satisfacción del alumnado en estas experiencias aporta información que facilita su avance y consolidación en los campus, pues las evidencias científicas permitirán sostener la validez y eficacia de esta metodología (Holland, 2001).

Aunque se han diseñado numerosos instrumentos para evaluar los proyectos de ApS (Santos-Rego et al. 2020), en este trabajo presentaremos los datos que se derivan de dos de ellos:

- Diferencial semántico o escala Osgood (1952) para evaluar la satisfacción del alumnado con el proyecto. Se ofrecen calificaciones por medio de una serie de escalas bipolares, constituidas por adjetivos antónimos (Díaz-Guerrero y Salas, 1975). En este caso, se diseñó una escala de cinco puntos alrededor de siete elementos que definen la experiencia de ApS: el proyecto en general, las actividades del proyecto en relación con la materia, el servicio ofrecido, los aprendizajes adquiridos, y la implicación del profesor/a, del socio comunitario, y del alumnado. El citado instrumento ha sido validado en el marco del proyecto anteriormente citado, demostrando su fiabilidad y consistencia interna en relación con los objetivos de medida (Santos-Rego et al., 2020).

- Entrevista grupal semiestructurada en la que se incluían dos grupos de cuestiones: uno orientado a reflexionar sobre la experiencia y su impacto, particularmente en el aprendizaje; y otro con preguntas centradas en el proceso desarrollado.

La muestra para el cuestionario ha sido de 69 estudiantes de los Grados de Maestro/as en Educación Primaria y en Educación Infantil. Por otra parte, La entrevista grupal ha sido realizada con 6 alumnas/os elegidas al azar (5 de Educación Primaria, y 1 de Educación Infantil). Para analizar los datos de la escala utilizamos el paquete estadístico IBM-SPSS versión 25.0. La entrevista grupal fue grabada, previo consentimiento de los estudiantes, para después transcribirla y analizar su contenido.

3. Resultados

A continuación, se presentan los datos recogidos por el cuestionario de satisfacción (Escala Osgood) para cada una de las dimensiones del proyecto de ApS, complementándolo con la información obtenida a través de la entrevista grupal. Incluimos también las Desviaciones Típicas (DT) para facilitar la comprensión del fenómeno. Para analizar el diferencial semántico debe considerarse que cada escala tiene 5 valores, lo que sitúa la media aritmética en 3. Conviene aclarar, que la posición intermedia se interpreta como neutra, siendo la posición equidistante de los extremos.

Comenzando por el proyecto de aprendizaje-servicio en general, los datos permiten afirmar que la experiencia desarrollada con la ONCE es considerada por el estudiantado como una actividad recomendable, útil, práctica, motivadora y apropiada. Sin embargo, reconocen que se trata de una metodología que implica mayor esfuerzo y trabajo en su desarrollo, al hacerlos salir de su zona de confort (Tabla 3).

Tabla 3
Satisfacción con el proyecto de ApS en general

	Media	DT
Inútil-Útil	4.74	.442
Insuficiente-Suficiente	4.07	.785
Inapropiado-Apropiado	4.57	.698
Cansado-Descansado	2.94	.959
Pasivo-Activo	4.40	.780
Corto-Largo	3.56	1.070
Desordenado-Ordenado	3.94	.844
Confuso-Claro	3.93	.880
Teórico-Práctico	4.65	.682
Desalentador-Motivador	4.62	.571
No recomendable-Recomendable	4.78	.511

Es destacable lo que sucede cuando valoran la duración del producto audiovisual. En este caso, se produce una diferencia que recoge la desviación típica (DT= 1.070) donde se interpreta que ha existido o una gran dispersión entre los resultados. Algo similar sucede cuando los espectadores de la muestra se posicionan respecto de si ha sido cansado-descansado (DT=.959). En el resto de las opiniones, parece que ha existido un mayor consenso.

Pero más allá de las medias, es en el testimonio de los propios alumnos/as donde se reafirma el interés del proyecto. Esta motivación surge, especialmente, como resultado de las posibilidades que genera para acercarlos a la realidad social:

“Era más atractiva que la otra opción...”.

“Yo creo que prepara un poco más para la vida, porque no solo te puedes encontrar en la escuela... Puedes salir y puedes ver algo escrito en braille. Y poder ayudar a alguien”.

También afirman que las actividades realizadas durante la ejecución del proyecto son útiles, interesantes, apropiadas y están relacionadas con la materia (Tabla 4). La media más baja se sitúa en la dificultad de las acciones acometidas, que es el ítem donde también situamos la más alta dispersión en las respuestas (DT=3.81).

Tabla 4

Satisfacción con las actividades del proyecto en relación con la materia

	Media	DT
Difíciles-Fáciles	3.81	1.033
Incomprensibles-Comprensibles	4.29	.806
Inapropiadas-Apropiadas	4.48	.740
Aburridas-Interesantes	4.61	.752
No relacionadas con la materia-Relacionadas con la materia	4.49	.678
Inútiles-Útiles	4.62	.599
Escasas-Abundantes	3.91	.926

Obviamente, es muy importante que el alumnado perciba la relación entre el proyecto y los contenidos de la materia, elemento fundamental para ser considerado ApS. Uno de los aspectos centrales para definir la calidad de estas experiencias es la unión entre el servicio realizado en la comunidad y el aprendizaje de los estudiantes, ya que un proyecto efectivo se fundamenta en la convicción de que no se trata de una experiencia de voluntariado, al tener una focalización explícita tanto a la comunidad como al aprendizaje académico (Bingle y Clayton, 2012).

En este sentido, lo que se evidencia en la entrevista grupal es el interés de los estudiantes por una mayor coordinación entre las asignaturas de la titulación, lo que terminaría por favorecer el desarrollo óptimo del proyecto:

“Coordinación entre las diferentes materias. No es lo mismo que tú tengas este trabajo y un trabajo más y que los profesores se hayan puesto de acuerdo para que lo entregues tal día, y el otro, otro día; a que te pongan ochocientos trabajos, no se pongan de acuerdo, y tengas que entregar tres trabajos un día, al día siguiente otros dos... entonces te pierde un poco, te confunde...”.

“Claro, más horas... dedicarle más horas, o sea, en el horario de clase, otras materias que se dedicasen más...”.

“A lo mejor coordinación entre materias, que dos materias fuesen por una misma línea...”.

Asimismo, en un proyecto de ApS se debe valorar el servicio realizado, y que este sea de calidad, dando respuesta a auténticas necesidades sociales y contribuyendo al desarrollo comunitario (Santos Rego et al.,

2015). En este caso, la satisfacción de los estudiantes con el servicio prestado a la comunidad es muy alta. Aun así, en consonancia con los datos anteriores, la media más baja se alcanza al considerar el servicio como insuficiente o suficiente. De nuevo, la duración del servicio aparece como un hándicap percibido por el alumnado (Tabla 5). En cuanto a las desviaciones, cabe señalar que no hay grandes variaciones en las respuestas. En todo caso, tan solo cabría señalar la variabilidad entre insuficiente-suficiente que marca una $DT=.897$, lo que indica mayor dispersión, pero sin ser en sentidos opuestos.

Tabla 5
Satisfacción con el servicio realizado

	Media	DT
Inútil-Útil	4.67	.721
Insuficiente-Suficiente	3.97	.897
Inapropiado-Apropiado	4.65	.510
Insatisfactorio-Satisfactorio	4.70	.523
Malo-Bueno	4.71	.459
Pasivo-Activo	4.62	.574

Los propios alumnos/as señalan como el aspecto más positivo del servicio la trascendencia y utilidad de sus actividades en la realidad socioeducativa en la que se enmarcan:

“Por ejemplo, ahora me empiezo a fijar y veo que en todos los supermercados, peluquerías, tiendas... hay unas pegatinas para niños; o que los carteles de los museos tienen unos puntitos, eso lo veías pero no sabías... Entonces empiezas a valorar determinadas cosas”.

“Facilitarles la vida a los demás, porque no lo tienen fácil. Nosotros hemos hecho un dominó... Los cuentos están bien para una determinada etapa de su vida, pero también hay niños mayores que necesitan algo más que un cuento...”.

En cuanto a la valoración de los aprendizajes adquiridos durante la experiencia, estiman que han sido muchos, definiéndolos positivamente en términos de satisfacción, utilidad, y aplicabilidad (Tabla 6).

Tabla 6
Valoración de los aprendizajes

	Media	DT
Inútiles-Útiles	4.71	.571
Insatisfactorios-Satisfactorios	4.75	.497
Pocos-Muchos	4.48	.759
Inaplicables-Aplicables	4.66	.536

Esta es una cuestión central cuando hablamos de ApS, ya que como bien indicó Howard (1993), el crédito académico no es tanto para el servicio o su calidad, como para la demostración del aprendizaje académico y cívico de los estudiantes. Y los aprendizajes se concretaron en la entrevista grupal:

“Te ayuda a comprender mejor a los alumnos que pueden tener posibles deficiencias en la vista”.

“Y las soluciones que les puedes dar...”.

“Te vas concienciando de sus dificultades...”.

Además, los alumnos vinculan claramente estos aprendizajes con sus responsabilidades educativas como maestros y maestras e, incluso, opinan que participar en el proyecto contribuye a su futuro ejercicio profesional. En este sentido, hacen alusión explícita al trabajo en equipo, aspecto que les ha resultado, en algunos casos, difícil, pero también satisfactorio por lo que supone de oportunidad para el aprendizaje:

“Que hayamos trabajado en grupo, porque ahora hemos aprendido a trabajar, hemos mejorado...”.

“Y al tener a tu compañera al lado, que te diga que lo estás haciendo bien, pero si lo estás haciendo mal también te lo diga, y que... pues lo arregláis entre todos...”.

“...porque yo tengo hermanos en primaria, y ellos me cuentan: tengo un compañero sordomudo en clase... tengo un compañero autista... Ahí dices, bueno, pues a ver cómo funciona... y te das cuenta de que no es un niño que está ahí aislado, es un niño más en la clase, entonces que también tienes que hacer que él participe... ¿Que es complicado? Sí... Pero siempre encuentras alguna finalidad. Entonces, el profesor, tiene una labor muy importante en todo esto”.

Otro punto que debe tomarse en consideración es el modo en que el alumnado ha percibido la implicación en el proyecto de cada uno de los actores: profesora, socio comunitario, y la suya propia. Podemos destacar, primeramente, que la valoración tanto del socio como de la docente es muy buena. Respecto del primero, su implicación en el proyecto ha sido, a juicio de los estudiantes, clara y motivadora, a la vez que perciben a la profesora como motivadora y cercana (Tabla 7). No obstante, esta valoración ha de matizarse teniendo en cuenta las desviaciones típicas que se derivan de las respuestas (DT=1.038). Si bien es cierto que son más estables al valorar a la entidad colaboradora.

Tabla 7

Satisfacción con la implicación de la profesora y del socio comunitario

	Profesora		Socio comunitario	
	Media	DT	Media	DT
Distante-Cercano/a	4.03	1.159	4.12	1.022
Pasivo/a-Activo/a	3.87	1.245	4.09	1.040
Confuso/a-Claro/a	3.72	1.348	4.25	.946
Desalentador/a-Motivador/a	4.16	1.038	4.23	.926
Insuficiente-Suficiente	3.99	1.118	3.99	1.015

Entendemos que la menor claridad percibida en la profesora (DT=1.348) se deriva del hecho de plantear un proyecto que les aleja de las dinámicas convencionales en la docencia universitaria, y que exige un mayor grado de autonomía, además de conocimientos sobre la disciplina para ejecutar el servicio. Así, consideran que:

“La ONCE podría haber venido, además de a las sesiones de formación al principio, también a mediados de la experiencia para ver como estábamos haciendo los proyectos, en vez de ir nosotros allí”.

“(...) más ayuda de profesionales, porque la profesora estaba aquí, sí, pero nos decía, tenéis que preguntarles a ellos, porque ellos os van a decir la forma...”.

“Claro, la profesora estaba aquí todos los días, no fallaba”.

Por último, por lo que respecta a la propia implicación del alumnado en el proyecto (Tabla 8), estiman que ha sido activa, entusiasta, satisfactoria, suficiente, adecuada y constante, aun cuando perciben dificultad a la hora de implicarse, si bien aquí el grado de dispersión es mayor (DT=1.005).

Tabla 8
Satisfacción con la propia implicación

	Media	DT
Pasivo/a-Activo/a	4.75	.526
Impasible-Entusiasta	4.72	.566
Insatisfactoria-Satisfactoria	4.58	.628
Inconstante-Constante	4.43	.737
Insuficiente-Suficiente	4.58	.655
Inadecuada-Adecuada	4.60	.650
Difícil-Fácil	3.78	1.005

En la entrevista grupal, los/as alumnos/as también hacen referencia a la motivación y la implicación en el proyecto, que se explica por el compromiso real que adquieren con un grupo de personas y a la utilidad de su trabajo:

“Que va a servir para algo”.

“La finalidad, porque queda ahí, por lo menos va a ser útil. Es lo que destacaría”.

4. Discusión

A la luz de los resultados, parece clara la satisfacción del alumnado con la metodología de trabajo. Ha sido determinante el hecho de que reconozcan que han adquirido más aprendizajes y más sólidos, al tiempo que refuerzan su protagonismo en su propio proceso de aprendizaje (Folgueiras et al., 2013; Rubio et al., 2015). En esta línea, no puede obviarse el empoderamiento de los estudiantes universitarios al recibir una dosis de autoestima y un aumento del autoconcepto profesional (Ogden y Clauss, 2006; Stenhouse et al., 2014). Tampoco es baladí la implicación emocional que manifiestan en el proceso, algo que es congruente con lo que propone Mora (2013) cuando afirma que "el cerebro sólo aprende si hay emoción", lo que quiere decir que el aprendizaje-servicio está claramente vinculado con el desarrollo neuroemocional, y por lo tanto con la satisfacción derivada del proceso y los resultados obtenidos (Billig, 2000; García y Sánchez, 2017). En este caso concreto, el alumnado participante logra entender el verdadero sentido de la educación inclusiva, desde un posicionamiento que se aleja de la atención al déficit y atiende a la educación para todos (Jiménez et al., 2018), reconociendo las necesidades y elaborando material adaptado, algo que parece repercutir claramente en su percepción del proyecto de aprendizaje-servicio.

Llegados a este punto cabe hacer balance de los resultados obtenidos. Comenzamos señalando el valor añadido que supone realizar un seguimiento del proceso utilizando la metodología de investigación-acción, de tal manera que se pueda atender a los diferentes estímulos que surgen en un proyecto de esta índole, donde son múltiples las variables que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto que la cotidianidad del entorno comunitario dificulta el control de las actividades a desarrollar.

En concreto, los resultados de este estudio muestran una clara satisfacción del alumnado con la metodología de trabajo. Además, los datos arrojan una estabilidad y escasa polarización en sus respuestas, determinando

su consistencia. Por otro lado, al tratarse de estudiantes de primer curso, no debemos olvidar que la participación en metodologías activas requiere un mayor acompañamiento por parte de la docente y de la entidad. Ahora bien, dicha condición les permite conectar con la titulación desde el comienzo, pudiendo desarrollar un aprendizaje más contextualizado en los siguientes cursos gracias al conocimiento que han podido adquirir en/de la comunidad (McIlrath, 2012). Así, y pese a que existen autores como Deeley (2015) que afirman que el aprendizaje-servicio resulta más oportuno para ser utilizado en cursos académicos superiores, garantizando de esta forma un nivel de preparación más alto por parte de los/as estudiantes, nos encontramos con trabajos que demostraron el potencial del ApS para que el alumnado de primer curso vuelva a matricularse en el siguiente año académico (Bingle et al., 2010).

Uno de los aspectos clave de este proyecto de ApS es la implicación personal de los/as alumnos/as desde los momentos iniciales, donde se destaca incluso una inversión económica en el diseño y creación de materiales, para hacerlos más duraderos. La satisfacción del alumnado se extiende al modo en que perciben la implicación de la profesora y de los socios comunitarios. También es fundamental la implicación institucional de la Facultad de Formación del Profesorado, que refuerza su difusión y su peso en la comunidad educativa. Quizás el elemento que más alumnos/as coinciden en destacar como negativo del proceso es el escaso tiempo dedicado a la planificación, organización y ejecución de las actividades de servicio. Coincide lo anterior con el estudio de Alonso et al. (2013), quienes entienden que la reducción de un proyecto de ApS a asignaturas semestrales supone un reto que incidirá en el transcurso del mismo. La propia complejidad de este tipo de iniciativas, y la necesidad de ofrecer un acercamiento teórico previo, limitan el tiempo en el que el alumnado puede prestar un servicio de calidad en la comunidad.

5. Conclusiones

En los últimos años, la USC ha seguido un proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio que ha ido creciendo paulatinamente a partir de la formación del profesorado, y que ahora se consolida con el reconocimiento de los docentes que coordinan experiencias de ApS (Lorenzo et al., 2017; Santos Rego y Lorenzo, 2018). Es por ello, que podemos afirmar que existe un calado de base en las facultades y que el conocimiento de la metodología es amplio entre profesorado y autoridades académicas (Sotelino et al., 2016). En este momento, nos situamos ante un nuevo desafío, que es sostener en el tiempo las diferentes iniciativas de aprendizaje-servicio surgidas en los últimos años en la USC e incrementar los niveles de calidad. El objetivo final no es otro que consolidar el conocimiento y desarrollo de esta metodología en la universidad, a través de la pertinente evaluación de los resultados en alumnado, docentes y socios comunitarios.

Cabe resaltar, en relación con la tercera misión de la Universidad, esta es la transferencia, que el proyecto que nos ocupa en estas páginas ha dado lugar a la elaboración de materiales didácticos adaptados que actualmente están siendo utilizados en diferentes sedes de la ONCE. Además, se ha promovido la implicación de alumnado como voluntarios/as en diferentes entidades vinculadas a partir de la participación en la experiencia de ApS. Por lo que, una vez más debemos resaltar que el ApS no solo desarrolla las competencias académicas, sino que también es una manera de conectar Universidad-Sociedad en favor de la mejora de la Responsabilidad Social (Sotelino et al., 2019).

En definitiva, el éxito de este proyecto se explica por la conjunción de varios factores. En primer lugar, su implementación y seguimiento atendiendo a la metodología investigación-acción. En segundo lugar, la implicación institucional existente, y que en numerosas ocasiones ha mostrado la propia Facultad de Formación del Profesorado y, por supuesto, la USC por medio del Centro de Tecnologías para el Aprendizaje (CeTA). Otro importante factor, y quizás el más determinante, es la evaluación realizada y que implica a todos los agentes, lo que ha permitido adaptar y reformular ciertas prácticas. Y, por último, cabe destacar la participación e implicación activa de la entidad colaboradora. Incluso, puede afirmarse que uno de los principales criterios de calidad en el desarrollo de este tipo de experiencias viene dado por una clara evaluación del proceso donde se tenga en cuenta a todos los agentes implicados. Además, conviene recordar que estamos ante una metodología pedagógica que tiene por finalidad la adquisición de contenidos, destrezas, habilidades y actitudes en relación con una problemática social, en este caso la atención educativa a personas con necesidades específicas de apoyo educativo. Por ello, debemos asegurar que durante su desarrollo no se pierda el rumbo didáctico del mismo. De no atender esta premisa no podríamos asegurar que estemos ante un proyecto de aprendizaje-servicio.

Apoyos

Este trabajo se deriva de dos Proyectos del Programa Estatal de I+D+i Orientado a los Retos de la Sociedad (EDU2013-

41687-R y EDU2017-82629-R) - <http://www.usc.es/apsuni/>

Referencias

- Alonso, I., Arandia, M., Martínez Domínguez, I., Martínez Domínguez, B., y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 195-216. <https://bit.ly/3qGne01>
- Álvarez, J. L., Martínez-Usarralde, M. J., González, H., y Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 7-16. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Billig, S. (2000). *Service-Learning Impacts on Youth, Schools and Communities: Research on K-12 School-Based Service-Learning, 1990-1999*. RMC Research Corporation.
- Bringle, R. G., y Clayton, P. H. (2012). Civic education through service learning: what, how, and why? En L. McIlrath, A. Lyons y R. Munck (Eds.), *Higher education and civic engagement. Comparative perspectives* (pp. 101-124). Palgrave Macmillan.
- Bringle, R. G., Hatcher, J. A., y Muthiah, R. N. (2010). The role of service-learning on the retention of first-year students to second year. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 38-49. <https://hdl.handle.net/1805/9646>
- Bringle, R., y Hatcher, J.A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.
- Deeley, S. (2015). *Critical perspectives on service-learning in higher education*. Palgrave Macmillan.
- Díaz-Guerrero, R., y Salas, M. (1975). *El diferencial semántico del idioma español*. Trillas.
- Fiuza, M., Lage, E., y Barcala, C. (2016). Sensibilización sobre inclusión y Aprendizaje Servicio en la Facultad de Formación de Profesorado de Lugo. *Educación y diversidad = Education and diversity: Revista Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 10(2), 51-62. <https://bit.ly/3hspTq4>
- Fiuza, M., y Sierra, S. (2017). Creando y adaptando materiales para compartir: una experiencia con futuros maestros. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 153-174. <https://doi.org/10.6018/i/308951>
- Folgueiras, P., Luna, E., y Puig-Latorre, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157>
- García, M., y Sánchez, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos*, 20, 127-145. <https://doi.org/10.18172/con.2991>
- Holland, B. A. (2001). A comprehensive model for assessing service-learning and community-university partnerships. *New Directions for Higher Education*, 114, 51-60. <https://doi.org/10.1002/he.13.abs>
- Howard, J. (1993). Community service learning in the curriculum. En J. Howard (Ed.), *Praxis I: A faculty casebook on community service learning* (pp. 3-12). University of Michigan.
- Jiménez, M., Rodríguez, H., Sánchez, S., y Rodríguez, J. (2018). Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 185-217. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.305771>
- Lorenzo, M., Mella, I., García Álvarez, J., y Varela, C. (2017). Investigar para institucionalizar el aprendizaje servicio en la universidad española. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 118-130. <https://bit.ly/3x6k1cB>
- Maciel, C. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 91-110. <https://doi.org/10.35362/rie330912>
- McIlrath, L. (2012). Community perspective on university partnership – Prodding the sacred cow. En L. McIlrath, A. Lyons y R. Munck (Eds.), *Higher education and civic engagement. Comparative perspectives* (pp. 139-154). Palgrave Macmillan.
- Mella-Núñez, I., Quiroga-Carrillo, A., y Crespo, J. (2021). Aprendizaje-servicio y desarrollo cívico-social en titulaciones universitarias del ámbito educativo: preparando al alumnado para la práctica de una educación inclusiva. *Educar*, 57(2), 367-377. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1241>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.

- Ogden, J., y Clauss, C. (Eds.). (2006). *Service learning for youth empowerment and social change*. Peter Lang Inc.
- Opazo, H, Aramburuzabala, P., y Ramírez, C. (2018). Emotions related to Spanish student-teachers' changes in life purposes following service-learning participation. *Journal of Moral Education*, 47(2). <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1438992>
- Osgood, C. (1952). The nature and measurement of meaning. *Psychological Bulletin*, 49(3), 197-237. doi: 10.1037/h0055737
- Pérez, C., Vázquez, V., y López, I. (2016). El aprendizaje-servicio en la universidad: un estudio de las guías docentes. *Educación y diversidad = Education and diversity: Revista Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 10(2), 155-177. <https://bit.ly/3hspTq4>
- Reardon, K.M. (2002). Participatory action research as service learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, 57-64. <https://doi.org/10.1002/tl.7307>
- Rincón, D. (1997). Investigación-acción cooperativa. En M. J. Gregorio (Ed.), *Memorias del seminario de investigación en la escuela* (pp. 71-97). Quebecor Impreandes
- Rubio, L., Moliner, L., y Francisco, A. (Coords.) (2014). *Construyendo ciudadanía crítica y activa: experiencias sobre el aprendizaje servicio en las universidades del estado español*. Icaria.
- Rubio, L., Puig, J. M., Martín, X., y Palos, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: Una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 111-126. <https://bit.ly/3qHj33X>
- Santos Rego, M. A. (Ed.). (2016). *Sociedad del conocimiento: aprendizaje e innovación en la universidad*. Biblioteca Nueva.
- Santos Rego, M. A., Jover, G., Naval, C., Álvarez Castillo, J. L., Vázquez Verdadera, V., y Sotelino, A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN). *Educación XX1*, 20(2), 39-71. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19031>
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (Eds.) (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Octaedro.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M., Sotelino Losada, A., y Rodríguez Fernández, J. E. (2020). Evaluar el impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio: una propuesta de implementación. En P. Aramburuzabala, C. Ballesteros, J. García-Gutiérrez y P. Lázaro (Eds.), *El papel del aprendizaje-servicio en la construcción de una ciudadanía global* (pp. 733-738). UNED.
- Smink, J., y Duckenfield, M. (Eds.). (1998). *Making the Case for Service-Learning. Action Research & Evaluation Guidebook for Teachers*. National Youth Leadership Council.
- Sotelino, A. (2014). *Aprendizaje-servicio en las universidades gallegas: evaluación y propuesta de desarrollo* [Tesis doctoral]. Universidade de Santiago de Compostela (España). Repositorio Minerva. <https://bit.ly/3jAvsoP>
- Sotelino, A., Mella, I. y Rodríguez, M.A. (2019). El papel de las entidades cívico-sociales en el aprendizaje-servicio: sistematizando la participación del alumnado en el tercer sector. *Teoría de la educación*, 31(2), 197-219. <https://doi.org/10.14201/teri.20156>
- 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(2), 225-248. <https://doi.org/10.14201/teoredu282225248>
- Sotelino A., Arbués-Radigales E., García-Docampo L., & González-Geraldo J.L. (2021). Service-Learning in Europe. Dimensions and Understanding From Academic Publication. *Frontiers in Education*. 6:604825. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.604825>
- Stenhouse, V. L., Jarrett, O. S., Fernandes, R. M., y Namisi, E. (2014). *In the service of learning and empowerment. Service-learning, critical pedagogy, and the problem-solution project*. Information Age Publishing.
- Vázquez, S., Liesa, M., y Lozano, A. (2017). Recreos Cooperativos e inclusivos a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 173-185. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.213181>