

El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria

**López-Fernández, I.
Benítez-Porres, J.**

Universidad de Málaga (España)

Service Learning in the University: an experience within the framework of a subject of the Degree in Primary Education

**López-Fernández, I.
Benítez-Porres, J.**

Universidad de Málaga (España)

Resumen

Estrechar las conexiones entre lo que aprenden los estudiantes en la universidad y la práctica en escenarios profesionales reales es una aspiración secular de la educación superior. El aprendizaje servicio es una metodología orientada a favorecer el aprendizaje de los estudiantes mediante su participación activa en experiencias relacionadas con el servicio a la comunidad. Su uso en la universidad en España, aunque todavía testimonial, está creciendo en los últimos años, destacando las iniciativas puntuales de carácter voluntario para los estudiantes y sin una vinculación directa con asignaturas concretas.

Abstract

Bridging the connections between what students learn in the university and practice in real professional settings is a secular aspiration of higher education. Service learning is a methodology aimed at encouraging student learning through active participation in experiences related to community service. This methodology, although still testimonial, is growing in recent years in Spanish universities, highlighting initiatives of a voluntary nature for students and without a direct link to specific subjects.

The present study describes an experience that incorporates service learning in a university subject framed in a curriculum

En el presente estudio se describe una experiencia que incorpora el aprendizaje servicio en una asignatura universitaria enmarcada en un plan de estudios para la formación de maestros y maestras en Educación Primaria. Participaron un total de 67 estudiantes universitarios, que impartieron clase a 429 escolares de primer y segundo ciclo de Educación Primaria (6-10 años) de tres centros educativos. Para registrar la opinión de los agentes implicados y la percepción del aprendizaje de los estudiantes se emplearon diversos instrumentos de evaluación, cuestionarios, entrevistas, diarios e informes de los estudiantes. Los resultados reflejan las posibilidades del aprendizaje servicio para reducir el sesgo academicista de los planes de estudio, aumentando las relaciones entre la teoría y la práctica, y para permitir a los estudiantes adquirir competencias transversales. Igualmente, se proporcionan orientaciones que pueden ser útiles para cualquier docente universitario que pretenda llevar a la práctica esta metodología con sus estudiantes.

Palabras clave: aprendizaje servicio, educación primaria, educación superior, método de enseñanza, formación de docentes, práctica pedagógica, aprendizaje a través de la experiencia

for the training of teachers in Primary Education. A total of 67 university students, who gave lessons to 429 primary education students (aged 6-10), participated in the project. In order to record the opinion of the staff involved and the students' perception of learning, several assessments tools were used, as questionnaires, interviews, journals and student reports were used. The results reflect the possibilities of service learning to reduce academic bias in curricula, increasing the relationships between theory and practice, and to enable students to acquire cross-curricular skills. Likewise, guidelines are provided that may be useful for any university teacher who aims to carry out this methodology with his students.

Key words: service learning, primary education, higher education, teaching methods, teacher education, teaching practice, experiential learning.

Introducción

La Universidad debe atender y adaptarse a los procesos de cambio y demandas provenientes de la sociedad. El actual sistema curricular regulado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está basado en la adquisición de competencias por parte del alumnado que sean funcionales y prácticas para la vida en sociedad. Asistimos a una transición en la epistemología de la formación del profesorado, desde una situación donde el conocimiento académico es visto como la fuente autoritaria de conocimiento sobre formación, hacia otra donde los diferentes elementos de las habilidades que encontramos en las escuelas y comunidades se aprovechan en la formación del profesorado y coexisten en igualdad con el conocimiento académico (Zeichner, 2010).

En este contexto, el aprendizaje servicio (APS) ha sido una de las metodologías activas que más ha llamado la atención en la literatura educativa y en las prácticas de formación del profesorado en los últimos tiempos, y que poco a poco ha ido instaurándose en algunos planes de estudios de universidades españolas (Álvarez Castillo, Martínez Usarralde, González González, y Buenestado Fernández, 2017). La metodología del APS nace en Estados Unidos en el año 1903 en la Universidad de Cincinnati como un movimiento de educación cooperativa, donde se integra trabajo, servicio y aprendizaje de manera conectada. Esta metodología persigue fomentar el desarrollo académico y competencial de los alumnos y alumnas, prestar un servicio de calidad a la sociedad y formar en valores (Martínez, 2008). Se pretende así estimular a los estudiantes como ciudadanos socialmente responsables y activos que trabajan en y con los miembros de la comunidad, desarrollando competencias mientras realizan actividades significativas en colaboración con profesionales y proyectos de su ámbito de estudio.

Una de las fortalezas del APS en el ámbito educativo es el vínculo entre la teoría, lo que enseñamos a través de los libros, diapositivas y apuntes, y la práctica funcional en los centros de educación. El APS presenta una ventaja adicional a ese acercamiento de la teoría a la práctica, ya que permite contribuir a la mejora de la realidad social, conduciendo al desarrollo de habilidades específicas relacionadas con las diferentes materias, así como habilidades generales, tales como la capacidad para el trabajo en equipo, habilidades de gestión, habilidades analíticas, resolución de problemas, pensamiento crítico, toma de decisiones, habilidades sociales relacionadas con el liderazgo, autonomía personal, relaciones interpersonales y compromiso ético (Opazo, Aramburuzabala, y Cerrillo, 2016).

Por otro lado, a pesar de que la evolución del APS en las universidades españolas ha sido lenta, en la actualidad hay más de 20 universidades, entre públicas y privadas, que han incluido este tipo de metodología en sus guías docentes (Opazo *et al.*, 2016). Paralelamente, existe una tendencia ascendente en la oferta de formación permanente para el profesorado universitario sobre la metodología docente de APS, al tiempo que progresa la institucionalización de la misma (Álvarez Castillo *et al.*, 2017).

Dentro de las titulaciones de formación del profesorado (Grado en Educación Primaria, Educación Infantil y Educación Social), la metodología APS ofrece a los futuros educadores la oportunidad de cultivar una comprensión más profunda de la diversidad en los centros, la justicia social, y de ellos mismos, desde una perspectiva democrática (Baldwin, Buchanan, y Rudisill, 2007). La autoevaluación de su práctica y las distintas percepciones que puedan tener al aplicar el programa pueden ayudar a mejorar la realidad en los centros, adaptarse a situaciones fuera del aula y resolver problemas, al tiempo que pueden identificar obstáculos en la implementación de este tipo de estrategias. En este sentido, el APS se presenta como una estrategia metodológica en la formación de una ciudadanía crítica entre los futuros maestros y maestras (Martínez, 2018).

La intención del presente trabajo es la de dar a conocer una experiencia de aplicación de la metodología APS en educación superior, concretamente en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. Por lo tanto, los objetivos que se plantea son, por una parte, describir el diseño y desarrollo de un proyecto de APS en una asignatura del plan de estudios del Grado en Educación Primaria; y, por otra parte,

conocer la opinión y actitud hacia el APS, la percepción de su potencial educativo y la valoración de los aprendizajes realizados, mediante el análisis de la percepción de los agentes implicados (alumnado y profesorado).

Metodología

Muestra e informantes

Se invitó a participar a los 70 estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga matriculados en el grupo bilingüe de la asignatura Didáctica de la Educación Física. La razón por la que se seleccionó este grupo fue porque las prácticas de APS se desarrollaban en centros de Educación Primaria bilingüe. Se informó de los objetivos del estudio por escrito y a través de una sesión presencial. Finalmente, participaron 67 estudiantes (tres de ellos fueron excluidos por dificultades para asistir en el horario establecido), de los que 12 eran hombres y 55 mujeres, con una media de edad de 20,2 años (Desviación estándar = 0,8 años), y procedentes en su mayoría de Málaga capital y municipios de la provincia. Tres de los estudiantes eran extranjeros y disfrutaban de una beca Erasmus de movilidad. Didáctica de la Educación Física es una asignatura de seis créditos de carácter obligatorio, que se imparte en inglés y se cursa en el segundo semestre del segundo curso. Esta asignatura pretende contribuir al desarrollo de las competencias profesionales genéricas y específicas sobre el área de Educación Física que le permitan afrontar con garantías la profesión docente en Educación Primaria. Entre estas competencias encontramos algunas relacionadas con el conocimiento de los contenidos a enseñar, el diseño y desarrollo de proyectos educativos, la capacidad para adquirir y promover el aprendizaje autónomo y cooperativo del alumnado, la colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social o la potenciación de la capacidad de reflexión y una actitud crítica entre el alumnado. Los estudiantes universitarios dieron clases a un total de 429 estudiantes de primer y segundo ciclo de Educación Primaria (6 a 10 años de edad) de tres colegios de Málaga que cumplían los criterios de selección establecidos: ser centros públicos, estar situados en un entorno urbano de clase media y ubicarse cerca de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Los informantes fueron los estudiantes universitarios citados, el profesor de la asignatura y tres maestros de tres colegios participantes en la experiencia.

Descripción y características

Cuatro experiencias de APS fueron desarrolladas en diferentes contextos con alumnado de Educación Primaria de tres colegios públicos de Málaga durante el segundo semestre del curso académico 2016-2017. Estas experiencias se realizaban como prácticas de la asignatura Didáctica de la Educación Física del Grado en Educación Primaria y las propuestas debían estar integradas en el proyecto educativo desarrollado por las instituciones destinatarias. En este sentido, las actividades se consensuaban con el personal de los colegios para atender necesidades concretas que no estuvieran cubiertas.

Los estudiantes universitarios, organizados en grupos reducidos de cinco personas, preparaban e impartían clases al alumnado de Educación Primaria, en el

marco de jornadas específicas celebradas con motivo del Día de la Comunidad (Jornadas de Juegos Tradicionales), Día del Libro (Jornadas de Cuentos Motores) y visitas de los colegios a la Universidad (Jornadas de Juegos Cooperativos y Alternativos). Los estudiantes universitarios debían conocer el currículum del nivel educativo de los escolares destinatarios finales de las acciones de APS e integrar su intervención en este marco curricular, especificando objetivos, contenidos, criterios de evaluación, etc. Los lugares de celebración de las sesiones fueron tanto las instalaciones de los colegios como las de la universidad. En los colegios se utilizaba tanto el gimnasio como el patio y en la universidad un pabellón polideportivo.

Tras cada experiencia, que tenía una duración de dos a tres horas, los estudiantes, en grupos reducidos, realizaban una asamblea en la que hacían una autoevaluación y coevaluación de la sesión de APS. Con una finalidad orientativa, los estudiantes disponían antes de cada sesión de una hoja de observación que describía unos criterios de evaluación basados en los elaborados por la Asociación Nacional para el Deporte y la Educación Física de Estados Unidos (NASPE, 2017). Igualmente, los estudiantes debían reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos y compartirlos en un foro alojado en una plataforma virtual, respondiendo a preguntas dirigidas a la autoevaluación de la propia práctica docente (por ejemplo, “¿qué cambios incluirías en la sesión si volvieras a repetirla?” o “¿cuáles fueron los aspectos más positivos de la clase?”) y a la coevaluación de la práctica docente de los compañeros (por ejemplo, “¿qué estrategia docente realizada por algún compañero te llamó la atención?” o “¿qué consejos darías a tus compañeros para que mejoraran como docentes?”). Además, se les pedía que relacionaran la experiencia con el currículum de Educación Primaria; tras el desarrollo de la actividad, debían comparar lo planificado con lo realmente ejecutado en la práctica, explicando las razones de las modificaciones realizadas, y valorando el grado de consecución de los objetivos propuestos.

Técnicas de recogida y análisis de la información

Se trata de un estudio multimetódico en el que se han empleado tanto herramientas cuantitativas como cualitativas. La diversidad de técnicas utilizadas ha permitido triangular la información recogida. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos han sido:

- Cuestionario anónimo a estudiantes, elaborado a partir del realizado por Prentice y Robinson (2010) para evaluar el aprendizaje de los estudiantes a través del APS. En este cuestionario tipo Likert, se solicitaba a los participantes que expresaran su grado de acuerdo o desacuerdo con ítems referidos a su opinión y actitud hacia el APS y a la valoración del potencial educativo de esta metodología.
- Informes de autoevaluación de los estudiantes, en los que los estudiantes hacían una narración escrita, tanto individual como por grupos, de los aprendizajes realizados por el alumnado. Estos informes se recogían a través de un foro en una plataforma virtual después de cada experiencia de APS.
- Grupos de discusión, de seis a 10 estudiantes, que se formaron tras la última sesión de APS. Guiados por el profesor, durante una hora, ponían en común y contrastaban diferentes puntos de vista en relación al aprendizaje que estaban

adquiriendo. Esto aportaba al análisis el valor añadido de la reflexión colectiva (Barbour, 2013).

- Entrevistas semiestructuradas a maestros de los colegios participantes en la que el entrevistador llevaba un guión abierto con la finalidad de facilitar la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental sobre un tema definido (Merlinsky, 2006), en este caso, sobre el APS.
- Diario del profesor de la asignatura en la universidad. Este diario, entendido como un instrumento abierto de reflexión e investigación (Barba, González-Calvo, y Barba-Martín, 2014), reflejaba los aspectos más destacables para el docente de la realidad educativa en relación a las experiencias de APS.

Los resultados del cuestionario se expresarán en porcentajes y para la citación del resto de fuentes constará en primer término el instrumento: informe autoevaluación (IA), grupo de discusión (GD), entrevista a maestros (EM) o diario del profesor (DP); y, a continuación, cuando proceda, el código del informante.

Resultados y discusión

En la tabla 1 se muestran los resultados del cuestionario anónimo sobre la opinión y actitud hacia el APS.

Tabla 1. Resultados del cuestionario anónimo sobre la opinión y actitud hacia el APS.

Ítem	Puntuación
Aprendo mejor la asignatura cuando se relaciona con situaciones escolares reales	3,9
Las experiencias de APS mejoraron la relación con mis compañeros de clase	3,7
Gracias a las experiencias de APS comprendo mejor mi rol como docente	3,7
En las experiencias de APS aprendí algo nuevo sobre cómo trabajar como docente	3,8
Habría aprendido más si el tiempo invertido en el APS se hubieran dado clases normales en el aula	1,9
Después de las experiencias de APS tengo más claro lo que quiero hacer en mi vida profesional	3,6
Las experiencias de APS influyeron en mi deseo de seguir aprendiendo	3,6
Las experiencias de APS me ayudaron a saber cómo aplicar la teoría a la práctica real	3,6
Me gustaría que mis otras asignaturas incluyeran experiencias de APS	4,0
Las clases desarrolladas dentro del aula contribuyeron de manera significativa a mi aprendizaje	3,0
Las prácticas de APS contribuyeron de manera significativa a mi aprendizaje	3,9
Las tareas desarrolladas a través de la plataforma virtual contribuyeron de manera significativa a mi aprendizaje	2,6
Las prácticas desarrolladas en el gimnasio contribuyeron de manera significativa a mi aprendizaje	3,6

Nota: 1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=De acuerdo, 4=Muy de acuerdo.

Para estructurar la presentación de los resultados en torno a dimensiones de análisis, partimos de la adaptación realizada por Folgueiras Bertomeu, Luna González y Puig Latorre (2013), para analizar la metodología del APS, del modelo multidimensional

de satisfacción propuesto por Cabrera, Donoso, Aneas, Del Campo y Pi (2010), que incluye componentes objetivos y subjetivos. Los componentes objetivos nos sirven para contextualizar las experiencias y se refieren a las características de las experiencias de APS y del entorno educativo en el que se desarrollan, y que constituyen un marco de referencia para el análisis de los resultados. Estos componentes, denominados objetivos por el carácter externo de la información recopilada, y que ya han sido descritos en el apartado anterior, nos permiten contextualizar los componentes subjetivos a través de los cuales se estructuran los significados atribuidos:

- Conocimiento e intención atribuida: el grado de conocimiento de los participantes sobre lo que hacen y por qué lo hacen.
- Valoración de la utilidad atribuida: la percepción sobre los aprendizajes y el servicio.
- Valoración del proceso: el nivel de implicación, la relación entre la teoría y la práctica, la reflexión y la evaluación.
- Proyección social: la utilidad social de las acciones que realizan.

Conocimiento e intención atribuida

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de comprobar la eficacia de su propuesta curricular en base a la respuesta de los destinatarios de la misma, es decir, del alumnado de primaria. En los informes elaborados por los estudiantes se pone de manifiesto, por ejemplo, no solo que saben lo que hacen, sino también por qué lo hacen, manifestando si las actividades propuestas realmente contribuían en la práctica a desarrollar los objetivos planteados.

Por otro lado, tanto el alumnado como el profesorado de los centros son conscientes de que este tipo de proyectos cumplen una función social contribuyendo a mejorar la oferta educativa que los colegios ofrecen a su alumnado. “Sin vuestra colaboración [de la universidad] la organización de estas actividades no sería posible, ya que no contamos con recursos suficientes para llevarla a cabo” (EM, 2). En este sentido, el APS se define como un servicio solidario protagonizado por los estudiantes, destinado a atender necesidades reales de una comunidad (Tapia, 2006).

Los maestros receptores de las experiencias de APS agradecían poder contar con personal de apoyo, especialmente para el alumnado con diversidad funcional. Igualmente, detectaron un cambio en la conducta del alumnado respecto a las clases habituales. “Los más revoltosos se portan bien. Los más tímidos y, en general, los alumnos con NEE, participan más” (EM, 3). El tipo de actividades, de carácter cooperativo, pero también la reducción de la ratio profesorado/alumnado, al facilitar el APS más recursos humanos, ayudan a explicar estos cambios. En referencia a un niño diagnosticado con TDAH, una estudiante comentaba lo siguiente: “Cuando las actividades eran competitivas se ponía nervioso y agredía a los compañeros, pero cuando eran cooperativas, cuando no se trataba de ganar individualmente, sino de superar un desafío colectivo, desaparecía el comportamiento disruptivo” (IA, 53).

La colaboración de los estudiantes universitarios también permitió que estudiantes con problemas de movilidad pudieran participar en las sesiones. “Me di cuenta de que ella [una alumna de seis años] se caía cuando intentaba correr por lo que hicimos las actividades que eran más dinámicas cogidas de la mano” (IA, 4). A ello también ayudó la actitud inclusiva mostrada por los estudiantes. “En nuestro juego los niños tenían que correr, pero cuando había niños con problemas motores, modificábamos las reglas y tenían, por ejemplo, que imitar animales” (IA, 50).

La realidad les hace ser conscientes de la diversidad existente en el grupo, de que no todos responden de la misma manera a los mismos estímulos y de que es frecuente tener que modificar y adaptar las propuestas iniciales para asegurar la participación de todos el alumnado, incluidos aquellos con diversidad funcional. “Considero que las prácticas realizadas con los colegios me han ayudado a aprender cómo improvisar para adaptar una actividad a alumnos con discapacidad” (IA, 58).

Estos resultados corroboran la investigación realizada por Mergler *et al.* (2017) durante la formación inicial de futuros docentes, que mostraba que, cuando los estudiantes participaban en experiencias de APS, incrementaban su comprensión y actitud positiva hacia la atención a la diversidad así como las competencias para enseñar al alumnado con diversidad funcional en contextos escolares.

En esta línea, se observa una evolución hacia una orientación más inclusiva del contenido, y la constatación de que el potencial educativo de la actividad física no solo es educación del movimiento sino también educación a través del movimiento, sin limitarse a la reproducción de estereotipos motrices rígidos: “Al principio, me dediqué a enseñar pasos de baile, pero después me di cuenta que no estaba allí para enseñar pasos, sino para ayudar a los alumnos a expresarse con sus cuerpos” (IA, 16). Como señala Ayuste (2016), la práctica reflexiva permite al docente en formación hacer consciente comportamientos muy asentados y automatizados, sobre los que normalmente no reflexionamos porque nos parece que no lo requieren, aunque no siempre resulten en un aprendizaje eficaz.

La incardinación del APS en el currículum de los futuros maestros y maestras ha favorecido la consecución de las competencias previstas en los planes de estudio. No obstante, las peculiaridades de esta metodología pueden originar conflictos en su desarrollo. “Una dificultad para la integración curricular de este tipo de actividades ha sido la necesaria búsqueda de una compatibilidad de horarios entre las instituciones implicadas, que no ha sido fácil” (DP). A la burocracia habitual que acompaña cualquier actividad no habitual en los colegios, se sumaban, como se ha puesto de manifiesto en otros proyectos de APS (Rodríguez Rojo y Gutiérrez Tapia, 2012), las gestiones necesarias para cambiar horarios y espacios y sacar a los estudiantes universitarios de las aulas. Por otro lado, a pesar de que los estudiantes universitarios pertenecían a un grupo bilingüe y que dos de los colegios participantes eran bilingües, la competencia lingüística de los escolares sugirió que el idioma utilizado fuera el español. “El compromiso en la universidad era que esta asignatura se desarrollara completamente en inglés, pero en las prácticas en los colegios tuvimos que ser pragmáticos para asegurar la comunicación con los alumnos, aunque se pusiera en práctica la metodología *TPR*” (DP). La Respuesta Física Total (*Total Physical Response, TPR*) es una metodología de aprendizaje de una segunda lengua a través de la actividad física (González Villora, Villar García, Pastor Vicedo, y Gil Madrona, 2013).

Por su parte, los estudiantes sugieren que estas prácticas deberían realizarse preferentemente en las últimas semanas del curso, después de un periodo de preparación suficiente, cuando los estudiantes se sientan más capacitados y cuenten con más recursos para enfrentarse a estas situaciones (GD, 1). Además, los estudiantes proponen ir más lejos y no limitarse a acciones puntuales en días concretos, sino tener la posibilidad de desarrollar proyectos a más largo plazo, en torno a centros de interés social, en los que tengan más protagonismo, no solo en la ejecución, sino también en la planificación y el diseño del proyecto (GD, 1). En este sentido, parece que apuestan por llevar a la práctica menos experiencias de APS, pero de más duración y en las que tengan más responsabilidad y libertad para desarrollarlas, en la línea de otros proyectos de APS en los que los estudiantes son los que diseñan las propuestas a partir de un análisis de la realidad y la detección de necesidades, actuando el profesorado solo de mediador en este proceso (García Gómez, 2011).

Valoración de la utilidad atribuida

Cuando se compara el APS con otras actividades desarrolladas en la asignatura, se aprecia la utilidad con la que los estudiantes valoran el APS. Como indicaba uno de los estudiantes: “Esta experiencia ha sido de las mejores de la carrera, porque estamos trabajando como verdaderos maestros y podemos poner en práctica nuestras habilidades” (IA, 10). Mientras que el 89% de los estudiantes considera que la contribución de las experiencias de APS desarrolladas en los colegios a su aprendizaje ha sido muy alta, ese porcentaje se reduce al 17% cuando valoran las actividades desarrolladas en el aula y al 6,3% las desarrolladas a través del campus virtual. En el caso de las prácticas simuladas desarrolladas con ellos mismos como alumnado, un 54% señala que su contribución al aprendizaje ha sido alta. A pesar de la inversión temporal suplementaria que ha supuesto la participación en el APS, no solo para el profesor, sino también para los estudiantes: “Estas experiencias requerían un trabajo extra por nuestra parte” (GD, 2), más del 70% opinaban que, si el tiempo invertido en las experiencias de APS se hubiera invertido en tareas llevadas a cabo dentro del aula, el aprendizaje habría sido menor.

Por otro lado, valoraban especialmente aprender de los errores, lo que implica tener capacidad de analizar la realidad desde una perspectiva crítica, reconocer lo que no ha salido bien y buscar soluciones alternativas: “Siempre que trabajas con niños, puedes cometer errores, pero la siguiente vez puedes hacerlo mejor” (IA, 55).

Numerosos estudiantes valoraron de manera especial la oportunidad que se les dio de aprender de las contingencias, de dar respuesta a situaciones reales, a situaciones que, como diría Perrenoud (2004), nos ponen en jaque. “Dos niños se pelearon y empezaron a llorar. Estuve hablando con los dos y, al final, se pidieron disculpas y continuaron jugando. He aprendido de esta situación, porque tuve que buscar una solución a este problema” (IA, 36).

Valoración del proceso

Como sugiere Ayuste (2016), el APS debe trascender la mera vivencia de una experiencia educativa y permitir que los aprendizajes que se puedan desarrollar a partir de ella sean múltiples y variados en lo que se refiere a la adquisición de conocimientos teóricos, actitudes y competencias profesionales. Los informes de autoevaluación realizados por

los estudiantes les permitían construir el conocimiento a partir de la práctica reflexiva, y a tomar decisiones razonadas sobre sus acciones, en definitiva, a actuar de un modo distinto, más eficaz. “Cambiaría las decisiones que tomé para solucionar los problemas como una pelea en la que un alumno pegó a sus compañeros o cuando otros se enfadaban cuando no ganaban” (IA, 21). Los estudiantes, conscientes del valor de este proceso de reflexión, propusieron realizar un análisis posterior más profundo, en el que se compartieran, no solo de manera virtual o en asambleas en pequeños grupos, sino de manera presencial y a nivel de grupo clase, los problemas surgidos durante el APS y se buscaran alternativas y propuestas de solución de manera cooperativa (GD, 2). En este sentido, se estimularía el aprendizaje reflexivo entre pares, más efectivo para moldear a un profesional crítico que no solo mejore su enseñanza, sino que también transforme la realidad escolar (González Calvo, Barba, y Rodríguez Navarro, 2015).

El 94% está muy de acuerdo y el restante 6% está de acuerdo en que el contenido de la asignatura se aprende mejor cuando se acompañan de situaciones profesionales reales, valorándolo como una oportunidad de poner en práctica lo que han aprendido en clase. “Es necesario aprender en clase diferentes métodos y actividades, pero también aplicarlas con los niños en los colegios” (IA, 34). “En las prácticas [de APS] he comprobado si mis actividades funcionan con los niños” (IA, 72).

De hecho, los estudiantes están muy de acuerdo (62%) o de acuerdo (35%) en que estas experiencias les han ayudado a ver cómo el contenido que han aprendido en las aulas de la universidad puede ser utilizado en el escenario profesional. El APS proporciona un conjunto de experiencias reales que, a la vez que hibridan teoría y práctica, conectan con su futuro profesional. En este sentido, la metodología sintoniza con esa nueva forma de gestionar el conocimiento y los recursos humanos, derivada de la introducción de las competencias, y que pretende suturar “una ruptura histórica en la formación universitaria: la separación entre lo abstracto y lo concreto, entre lo práctico y lo teórico.” (Martínez Bonafé, 2004:139), contribuyendo a eliminar esa creencia muy arraigada en el alumnado de magisterio de que una cosa es lo que se aprende en la universidad y otra muy distinta es la práctica diaria en las escuelas, donde verdaderamente se aprende (García Gómez, 2011).

La organización de experiencias de APS para grupos numerosos fue la razón inicial por la cual el diseño de las actividades de APS se realizara en grupos reducidos de cinco estudiantes. Esta organización parece que ha contribuido a potenciar el efecto beneficioso sobre las habilidades sociales que el APS ha proporcionado a los participantes en investigaciones previas (Chiva-Bartoll, Peris, y Piquer, 2018). De hecho, todos los estudiantes encuestados están de acuerdo o muy de acuerdo en que su participación en el APS ayudó a estrechar las relaciones con sus compañeros. En este sentido, Ferreiro Gravié (2007) subraya la importancia de las relaciones que se establecen entre iguales para aprender, lo que facilita el desarrollo de habilidades sociales y de la inteligencia emocional. “He trabajado muy bien con mi grupo. Me ha encantado compartir con ellos todas las actividades de aprendizaje servicio. Estuvimos muy implicados y aprendimos juntos cómo resolver los desafíos que se nos presentaron cuando estábamos con los alumnos” (IA, 26). El aprendizaje cooperativo permite, como indican Casey, Dyson y Campbell (2009), situar los objetivos de aprendizaje social y académico en el mismo nivel. Trabajar en equipo les permitió también profundizar en el aprendizaje de contenidos vinculados directamente al programa de la asignatura y que podríamos considerar más

“académicos”. Cuando tenían que responder a las contingencias que se encontraban en la práctica se ponían de manifiesto las diferentes habilidades de los componentes del grupo y cómo los más competentes para resolver una situación servían de modelo y ejemplo al resto, que aprendía gracias a esa disonancia competencial habitual en cualquier grupo: “Cuando no conseguíamos que los alumnos comprendieran los juegos que les explicábamos, uno de nuestros compañeros nos sorprendió tomando decisiones rápidas para cambiar las reglas y hacerlas más fáciles” (IA, 64).

Igualmente, tener la oportunidad de ser observado por iguales, que no la tienen normalmente durante otras prácticas durante la formación inicial, favoreció el aprendizaje de los participantes: “Me ha sorprendido lo diferente que es mi propia percepción de la percepción que tienen de mi intervención como maestra mis compañeros” (IA, 20). Estos comentarios sintonizan con estudios previos que sugieren que el aprendizaje cooperativo favorece logros superiores a los del aprendizaje individualista (Johnson, Johnson, y Smith, 2014). Aunque estaba el riesgo de que el estudiante con más experiencia asumiera un protagonismo excesivo, algo que habría que prevenir, por ejemplo, estableciendo turnos y creando una atmósfera en la que no haya miedo al fallo. “Un punto negativo ha sido que, en algunos juegos, solo uno de los miembros del grupo lo ha explicado” (IA, 43)

En sus reflexiones, los estudiantes identifican elementos esenciales de teorías pedagógicas que anteceden y son la base del APS, como el “learning by doing” (“aprender haciendo”) de Dewey, que representa un aprendizaje experiencial que favorece el aprendizaje autónomo, integral, interdisciplinar, colaborativo y de carácter práctico (Alonso-Saéz, Arandia Loroño, Martínez Domínguez, Martínez Domínguez, y Gezuraga Amundarain, 2013). “En mi opinión, es la mejor manera de aprender, aprender haciendo, porque no es aburrido y te hace participar de tu aprendizaje todo el tiempo” (IA, 22).

Proyección social

Los estudiantes son conscientes de que el APS contribuye a prepararlos mejor para su futura profesión, que desarrollarán mejor sus competencias y serán mejores docentes cuantas más oportunidades tengan de enfrentarse a situaciones reales en grupo. “Vamos a ser futuros profesores, por lo que necesitamos practicar en contextos reales, aprendiendo con la práctica y con las experiencias de nuestros compañeros” (IA, 37).

Esta valoración es compartida por los maestros de los colegios participantes, que comparan este tipo de experiencias con la formación inicial que ellos recibieron. “Ojalá yo hubiera podido disfrutar de clases como esta cuando estudiaba en la universidad. Esto es lo que les hace falta para convertirse en buenos maestros” (EM, 1).

Por otro lado, el 75% de los estudiantes reconoce estar muy de acuerdo en que, como resultado de su participación en las experiencias de APS, tienen una mejor comprensión del rol de los maestros y las maestras en los colegios y, por lo tanto, de su profesión. Igualmente, un 62% está muy de acuerdo en tener tras el APS una mejor idea de lo que quiere hacer en su futuro, de las decisiones académicas y profesionales que tomará: “Me ha ayudado mucho a pensar sobre la Educación Física en Educación Primaria de una manera completamente diferente, a ver otros puntos de vista y a centrarme en lo realmente importante” (IA, 34).

De este modo, el impacto del APS no queda solo en el momento presente, si no que se proyecta hacia el pasado y el futuro. En sintonía con el principio de continuidad de la experiencia de Dewey (2004), la experiencia de APS recogería algo de lo que ha ocurrido antes, es decir, de experiencias pasadas, transformándolo y reconstruyéndolo, y modificaría de algún modo lo que viene después, las experiencias futuras.

A pesar de que la gran mayoría (92%) desearía que otras asignaturas ofrecieran la oportunidad de realizar experiencias prácticas reales en colegios, reconocen que su formación adolece de asignaturas que apliquen metodologías de este tipo. “En estas prácticas con los colegios es donde más me he divertido y he aprendido. Estoy muy agradecida, porque es la única asignatura que nos ofrece este tipo de prácticas” (IA, 50).

Cabe recordar que sí existen en los planes de estudio asignaturas “monográficas” de prácticas en las que los estudiantes pasan periodos más o menos prolongados en los centros educativos, que son muy valoradas por los estudiantes y constituyen un eje vertebrador de la formación inicial. No obstante, suele ser más difícil relacionar de manera tan directa lo aprendido en las aulas de la universidad con la realidad profesional, generalmente por razones estructurales (Zeichner, 2010). La aplicación del APS en el marco de asignaturas concretas puede fortalecer las conexiones entre el contenido de las asignaturas y las prácticas realizadas en los colegios al permitir unas orientaciones, supervisión y tutorización más directa del proceso.

Sin embargo, el hecho de que esta propuesta se circunscriba a una sola asignatura se contradice con las necesidades docentes reales, que precisan de aproximaciones no acotadas a una única disciplina, evitando que se pierda la visión de conjunto. La realidad educativa se resiste a un abordaje estrecho desde la perspectiva de una sola área de conocimiento. “Cuando estás en los colegios, te das cuenta de que lo que te encuentras en la práctica requiere respuestas que escapan a los límites de una sola asignatura” (DP). La participación de otras asignaturas también contribuiría a optimizar el esfuerzo que implica la organización de este tipo de iniciativas, facilitando además la construcción de redes más amplias de colaboración y generando espacios fructíferos de convivencia e intercambio docente (Francisco Amat y Moliner Miravet, 2010).

Conclusiones

Las experiencias de APS suponen una oportunidad para los estudiantes, no solo para demostrar que saben aplicar conocimientos previamente aprendidos, sino también para adquirir nuevos aprendizajes. Los estudiantes, a la vez que reclaman más protagonismo en la planificación, valoran de manera positiva el aprendizaje obtenido a través de esta metodología, percibiendo mejoras, entre otras, en su capacidad para atender a la diversidad, analizar la realidad, adaptarse a nuevas situaciones y para resolver problemas.

El APS es un instrumento destacado en la formación universitaria, que contribuye a mitigar el sesgo academicista de los planes de estudio, al asociar la teoría con la experimentación curricular. La utilización del APS en asignaturas de los planes de estudios estrecha el vínculo establecido entre el contenido de las asignaturas y la realidad profesional, al permitir profundizar en la supervisión del proceso en mayor medida que en las asignaturas de prácticas curriculares. Este acompañamiento es fundamental para

consolidar este tipo de experiencias como espacios de experimentación y reflexión que no induzcan a prácticas reproductoras y alienantes (Colén Riau y Castro González, 2017).

Entre los obstáculos para la implementación de este tipo de estrategias en educación superior destacamos la dificultad para compatibilizar objetivos y horarios entre la universidad y el entorno laboral, en este caso, los colegios. La introducción de la metodología APS en grupos no familiarizados con ella también puede suponer una carga extra de trabajo tanto para el profesorado como para los estudiantes. Poner en práctica el APS con un número elevado de estudiantes no tiene por qué ser un inconveniente; la formación de subgrupos que trabajen de manera coordinada puede ser una alternativa para llevar a la práctica experiencias de APS con grupos numerosos, sumando a los beneficios derivados del APS los conseguidos gracias al trabajo en equipo.

Teniendo en cuenta que el APS tiene lugar en escenarios reales, las iniciativas que se desarrollan en el marco de una sola asignatura tienen sus limitaciones, siendo preferible el trabajo colegiado de varias asignaturas y disciplinas que puedan acercarse desde una perspectiva más holística a situaciones complejas y diversas.

En definitiva, el APS promueve la creación de espacios híbridos e inclusivos, como los que defiende Zeichner (2010), en los que la teoría y la práctica converjan y en los que la sinergia entre la comunidad escolar y las universidades hagan posible el cumplimiento de la misión de formación del profesorado, a la vez que se presta un servicio directo a la comunidad.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Saéz, I., Arandia Loroño, M., Martínez Domínguez, I., Martínez Domínguez, B., y Gezuraga Amundarain, 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.
- Álvarez Castillo, J. L., Martínez Usarralde, M. J., González González, H., y Buenestado Fernandez, M. (2017). Service-learning in teacher training in Spanish universities. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Ayuste González, A., Roig Escofet, A., Suari Obiols, N., y Juanola Masgrau, M. (2016). Aprendizaje-servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 169-183. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68211>
- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M., y Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315–327. <https://doi.org/10.1177/0022487107305259>
- Barba, J. J., González-Calvo, G., y Barba-Martín, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de Educación Física y Ddeportes*, 405, 55–63.

- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cabrera, F., Donoso, T., Aneas, A., Del Campo, J., y Pi, A. (2010). Valoración de la satisfacción de usuarios de programas sociales: propuesta de un modelo de análisis. *Revista de Educación*, 351, 311–336.
- Casey, A., Dyson, B., y Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407–423. <https://doi.org/10.1080/09650790903093508>
- Chiva-Bartoll, Ò., Peris, C. C., y Piquer, M. P. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 277–293. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>
- Colén Riau, M. T., y Castro González, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro de educación primaria. *Profesorado*, 21(1), 57-79.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ferreiro Gravié, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1–9.
- Folgueiras Bertomeu, P., Luna González, E., y Puig Latorre, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios Service learning: study of the degree of satisfaction of university students. *Revista de Educación*, 362, 159–185.
- Francisco Amat, A., y Moliner Miravet, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 69-77.
- García Gómez, T. (2011). Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio: universidad, escuela y comunidad conectadas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 125-141.
- González VÍllora, S., Villar García, L., Pastor Vicedo, J. C., y Gil Madrona, P. (2013). Propuesta didáctica interdisciplinar en educación primaria en España: la enseñanza de la educación física y el inglés. *Paradigma*, 34(2), 31–50.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in University Teaching*, 25(4), 1–26.
- Martínez, A. (2018). El aprendizaje servicio como experiencia en el Grado de Educación Primaria. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 5, 142-149.
- Martínez Bonafé, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 127-143.
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Mergler, A., Kimber, M., Bland, D., y Boman, P. (2017). Exploring the Value of Service-Learning on Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(6), 69-80. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n6.5>

- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: notas para una pedagogía de la investigación. *Cinta de moebio*, 27, 27-33.
- NASPE. (2017). Physical Education Teacher Education Instrument. Performance descriptors. Recuperado de <http://www.naspeinfo.org>
- Opazo, H., Aramburuzabala, P., y Cerrillo, R. (2016). A review of the situation of service-learning in higher education in Spain. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(1), 75-91.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Prentice, M., y Robinson, G. (2010). Improving Student Learning Outcomes with Service Learning. *American Association of Community Colleges (NJ1)*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED535904>
- Rodríguez Rojo, M., y Gutiérrez Tapia, M. (2012). La formación del alumnado universitario. El Programa Complementa tu Formación (COMFO). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 81-96.
- Tapia, M. N. (2006). *La pràctica solidària com a pedagogia de la ciutadania activa*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 123-149.

Artículo concluido el 27 de diciembre de 2017

López-Fernández, I., Benítez-Porres, J. (2018). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 195-210.

<https://doi.org/10.4995/redu.2018.9127>

Iván López-Fernández

Universidad de Málaga

Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte
ivanl@uma.es

Profesor Titular de Universidad. Licenciado en Educación Física por la Universidad de Granada (1995). Doctor en Pedagogía por la Universidad de Málaga (2001). Impartiendo docencia desde 2005 en la Universidad de Málaga en los Grados de Educación Primaria y Educación Social, así como en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria. Principales líneas de investigación: Actividad física y salud en edad escolar, Formación del profesorado de educación física

Javier Benítez-Porres

Universidad de Málaga

*Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte
benitez@uma.es*

Investigador. Maestro en Educación Física (2008). Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (2010). Licenciado en Psicopedagogía (2014). Doctor en Investigación e Innovación Educativa por la Universidad de Málaga (2016). Impartiendo docencia desde 2014 en la Universidad de Málaga en los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil, así como en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria. Principales líneas de investigación: Evaluación de la actividad física y composición corporal en todo tipo de poblaciones.