

**Aprendizaje-servicio
mediante la divulgación
histórica a través de
Wikipedia**

**Service-learning through
historical dissemination via
Wikipedia**

Luis Toledo Machado  **Luis Toledo Machado**

luistoledomachado@gmail.com

luistoledomachado@gmail.com

Ángela Pérez del Puerto  **Ángela Pérez del Puerto**

angela.perez@uam.es

angela.perez@uam.es

Elena López-de-Arana Prado  **Elena López-de-Arana Prado**

elena.lopezdearana@uam.es

elena.lopezdearana@uam.es

María Llinares Galustian  **María Llinares Galustian**

m.llinares.galustian@gmail.com

m.llinares.galustian@gmail.com

Pilar Toboso Sánchez  **Pilar Toboso Sánchez**

pilar.toboso@uam.es

pilar.toboso@uam.es

Pilar Aramburuzabala Higuera  **Pilar Aramburuzabala Higuera**

pilar.aramburuzabala@uam.es

pilar.aramburuzabala@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid (España)

Universidad Autónoma de Madrid (España)

Resumen

Este trabajo se centra en una experiencia educativa basada en incorporar la metodología del aprendizaje-servicio (ApS)

Abstract

This paper focuses on an educational experience based on the incorporation of the service-learning methodology in

en dos asignaturas universitarias de historia contemporánea. El fin era lograr que los estudiantes generasen conocimiento con impacto social al mismo tiempo que colaboraban con agentes sociales extraacadémicos (como Ecologistas en Acción o la Asociación de Memoria Histórica “Los Barracones”). Se perseguía, por tanto, reunir la adquisición de competencias propias de la disciplina histórica con la realización de un servicio a la comunidad. Así, este texto parte de los datos recogidos (encuestas y evaluaciones) a lo largo de un semestre para realizar un estudio multicaso de carácter descriptivo. Ello ha permitido evaluar de forma precisa el desarrollo de la experiencia en las asignaturas implicadas. A partir del trabajo en grupo y de la interacción con los agentes sociales, los estudiantes redactaron cinco entradas en Wikipedia y desarrollaron competencias curriculares de sus guías docentes. El grado de satisfacción quedó patente, pero también se abrió espacio a la mejora en el funcionamiento de los grupos, la carga de trabajo y la calidad de las interacciones con los agentes sociales. Aunque los datos apuntan a que el aprendizaje-servicio podría ser una metodología útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia contemporánea, también revela que sus efectos podrían resultar más satisfactorios en caso de realizar una serie de modificaciones en la experiencia que aquí se presenta.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, historia contemporánea, universidad, memoria histórica, historia ambiental, didáctica de la historia, divulgación.

two university courses of Contemporary History. The objective of the service-learning practice was for students to generate knowledge with social impact while collaborating with extra-academic social agents (such as Ecologists in Action and the Historical Memory Association “Los Barracones”). The idea was, therefore, to combine the development of competencies inherent to the historical discipline with the performance of a service to the community. Thus, this paper is based on the data collected (surveys and evaluations) over the course of a semester to carry out a descriptive multi-case study. This has made it possible to accurately assess the development of the experience in the courses involved. Based on group work and interaction with social agents, students wrote five Wikipedia entries and developed curricular competencies included in the curriculum or their syllabus. Satisfaction with their participation in the service-learning experience was evident, but there was also room for improvement in group functioning, workload and quality of interactions with social agents. Although data suggests that service-learning can be a useful methodology for the teaching-learning process of Contemporary History, it also reveals that its effects could be more satisfactory if a series of modifications are made to the experience described here.

Key words: service-learning, contemporary history, university, historical memory, environmental history, history didactics, dissemination.

1. Introducción

La universidad, en ocasiones, es percibida como una institución que vive alejada o de espaldas a la sociedad. Sin embargo, algunos autores hoy en día consideran que esta visión no sería justa, ya que invisibiliza las numerosas acciones que tratan de alejarse

de esta cultura elitista conectándose con la realidad comunitaria que habita (Puig *et al.*, 2016). Una de estas acciones es el aprendizaje-servicio universitario (ApSU). El ApS es una metodología docente innovadora que aúna las necesidades sociales con el currículum (Puig, 2018). El ApS favorece, mediante la realización de un servicio a la comunidad, el aprendizaje disciplinar y el desarrollo en el alumnado (Batlle, 2020). Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje se articula en base a la colaboración con agentes sociales, posibilitando trabajar diversas competencias genéricas, transversales y específicas, y confiriéndole herramientas al alumnado para mejorar sus futuras habilidades profesionales.

En los últimos años, el sistema universitario español ha mostrado mayor interés en proyectos de ApSU como parte de la innovación educativa (Sebastián *et al.*, 2021). Asimismo, diversas experiencias han implementado esta metodología a la enseñanza de la historia (Cardete del Olmo *et al.*, 2020; Cardete del Olmo *et al.*, 2021; Rodríguez y Gutiérrez, 2019).

Entre estas experiencias, se encuentra la que aquí se expone y analiza. Durante el primer cuatrimestre del curso 2020/2021 se puso en marcha un proyecto de innovación docente en dos asignaturas impartidas por docentes del departamento de Historia Contemporánea de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). El alumnado realizó, en colaboración con diversos organismos sociales, una serie de contribuciones a Wikipedia sobre temáticas vinculadas con las asignaturas.

Existen evidencias de que esta metodología potencia la transferencia de conocimientos entre el entorno universitario y la sociedad civil, promoviendo sinergias entre ambos ámbitos y una satisfactoria formación personal y académica. Sin embargo, todavía resulta necesario profundizar en dos aspectos: la colaboración con agentes sociales y la producción del conocimiento con amplio impacto social por parte del alumnado.

2. La implementación del ApSU en el departamento de Historia Contemporánea

2.1 Antecedentes del aprendizaje-servicio

La Agenda 2030 de Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible es un plan de acción para la transformación del mundo (Naciones Unidas, 2015). Se concreta en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y 169 metas. Esta finalidad no puede estar solo en manos de los gobiernos, pues resulta imprescindible la implicación de todas las instituciones. Entre ellas, destaca la universidad por su capacidad de liderar la ejecución de dicho plan (López-de-Arana *et al.*, 2019).

Este nuevo reto supone una adaptación de la práctica educativa universitaria, tal y como se define en el Real Decreto 1791/2010, del 31 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Según estipula su artículo 64.3:

Las universidades deberán favorecer [...] prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con prestación de servicio en la comunidad orientado a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social.

Además, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) alude a la tercera misión de la universidad, que consiste en poner el conocimiento generado en la universidad al servicio de la ciudadanía con la intención de propiciar la mejora del bienestar social (CRUE, 2018). Basándose en estos marcos, varias expertas consideran el ApS como alternativa de enseñanza novedosa para el desarrollo de todo lo anterior (Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015).

2.2 Aprendizaje-servicio: características y beneficios

La estrategia metodológica denominada ApS integra el servicio comunitario con el currículum, donde se relaciona el conocimiento experiencial con el académico, reflexionando sobre el compromiso adquirido y materializado con colectivos vulnerados (McIlrath *et al.*, 2016). Según esta definición, conviene aclarar que el ApS se diferencia de otras prácticas que presentan similitudes. Como indican diferentes referentes (CLAYSS, 2016; Puig *et al.*, 2016), las prácticas solidarias pueden organizarse en función de dos ejes: la calidad del servicio y del aprendizaje (Figura 1). Según estos dos ejes, en el cuadrante inferior se encuentran las iniciativas solidarias, que son asistemáticas y no periódicas, por lo cual no ofrecen una alta calidad en el servicio ni en el aprendizaje. En el cuadrante opuesto se encuentra el ApS, donde el servicio ofrecido y el aprendizaje desarrollado sí suelen ser de alta calidad. Los voluntariados sistemáticos se basan en ofrecer servicios de alta calidad a través de colaboraciones regulares, no relacionadas con el currículo. Por el contrario, en las actividades o estancias externas que no tienen un fin solidario, el objetivo es el aprendizaje curricular y no el servicio prestado.



FIGURA 1. Diferencias del ApS con otro tipo de prácticas.

Fuente: CLAYSS, 2016.

Tratando de ahondar en las características diferenciales y propias del ApS, Furco (2001) sostiene que se basa en el paradigma del constructivismo social. En los fundamentos del constructivismo que sustentan el ApS existe la certeza de que no solo la escuela, sino el resto de los contextos sociales y culturales influyen en el desarrollo del conocimiento (Ramírez y Pizarro, 2005). En cualquiera de estos contextos, es la experiencia («learning by doing») la que posibilita el conocimiento (Dewey, 1995), que se construye cuando emerge la necesidad de modificar, adaptar, reconstruir, complementar, desechar alguna de las certezas o creencias

previas (Ramírez y Pizarro, 2005). Para ello, es imprescindible que el deseo de aprender nazca de un reto real y social (Ramírez y Pizarro, 2005) que garantice el protagonismo del alumnado y que el profesorado sea un guía durante el proceso (Chiva et al., 2016).

Los y las expertas identifican múltiples aspectos en los que el ApS tiene efectos positivos. Uno de los más aceptados por la comunidad científica es que el alumnado desarrolle las competencias disciplinares o académicas especificadas en el currículum (Eyler y Giles, 1999). Competencias transversales como la autonomía, la cooperación o trabajo en grupo, el pensamiento crítico, la responsabilidad cívica, el emprendimiento social o la capacidad para protagonizar o actuar como agentes de cambio son también algunos de los aprendizajes que se le atribuyen al ApS (Baldwin *et al.*, 2007; Bringle y Hatcher, 2004; López-de-Arana *et al.*, 2019). También se ha constatado que el ApS facilita la adquisición de competencias en sostenibilidad (Cebrián *et al.*, 2019; López-de-Arana *et al.*, 2021). Estos logros, quizá, sean los responsables de la satisfacción que relata el alumnado al finalizar el ApS (López-de-Arana *et al.*, 2019).

Por último, las personas expertas definen 5 grandes pasos para la preparación, ejecución y evaluación del servicio (CLAYSS, 2016): motivación; diagnóstico; diseño y planificación; ejecución; y cierre (Figura 2). Estos pasos principales se unen a los 3 procesos transversales: reflexión; registro, sistematización y comunicación; y evaluación.

- Motivación: dado que el alumnado no está familiarizado con el ApS, el primer reto es explicarles en qué consiste con el fin de que reflexionen sobre lo que podrán aprender incrementando su motivación intrínseca y extrínseca.
- Diagnóstico: el alumnado debe identificar las necesidades o retos a los que se va a enfrentar, tratando de resolverlos.
- Diseño y planificación: se definen y acuerdan los objetivos generales y específicos que estructurarán el servicio, teniendo en cuenta la necesidad social a atender y las competencias curriculares a desarrollar.
- Ejecución: implementación del servicio.
- Cierre: el alumnado al finalizar el servicio realiza una evaluación del proceso.



FIGURA 2. Fases del ApS.

Fuente: CLAYSS, 2016.

2.3 Implementación del ApSU en asignaturas vinculadas a la Historia Contemporánea

Antes de comenzar con la descripción del proceso llevado a cabo, cabe señalar que la implementación de experiencias de ApSU en los departamentos de Historia Contemporánea de las universidades españolas es escasa. Prueba de ello es que en el libro editado por Sotelino, Losada y Moledo (2016), donde se recopilan una gran variedad de experiencias y proyectos, no se observa ninguna impulsada en esta clase de departamentos.

En respuesta a lo anterior, en este proyecto se han implicado dos asignaturas coordinadas durante el curso 2020-2021 por docentes del departamento de Historia Contemporánea de la UAM. Sin embargo, se trata de materias pertenecientes a grados distintos. *Democracia y dictaduras en la España del siglo xx* (DDE) es una asignatura optativa del Grado de Historia, mientras que *Historia de España* (HE) posee un carácter obligatorio en el tercer curso del Doble Grado de Ciencias Ambientales y Geografía y Ordenación del Territorio. A pesar de las diferencias existentes, el perfil del alumnado, el tamaño de los grupos y su formato debido a la pandemia de la COVID-19, las guías docentes comparten elementos relacionados con las competencias curriculares. Gracias a ello, el proyecto ha podido ser implementado en dos contextos, a priori, distintos.

En el caso de la Guía Docente de *DDE* se recogen dos clases de competencias, “genéricas” y “específicas”. La primera clase detalla habilidades referidas a la comunicación escrita y en público, al trabajo en grupo y, también, a un conjunto de valores (igualdad, derechos humanos o diversidad) que podrían considerarse competencias transversales. En segundo lugar, las “específicas” serían aquellas propias de la disciplina historiográfica (como el conocimiento de sus fundamentos teóricos, el manejo de fuentes y su análisis histórico).

Por otra parte, la ordenación docente de *HE* recoge tres tipos de competencias. En primer lugar, las “básicas y generales” referidas al pensamiento crítico, el trabajo en grupo y el compromiso ético. Este último aspecto se desarrolla más exhaustivamente en un segundo grupo referido a las “competencias transversales” que, de nuevo, remiten a la igualdad, la cultura de la paz y otros valores éticos. Por último, se esbozan una serie de “competencias específicas” propias de las ciencias sociales, estableciendo un intercambio interdisciplinar entre estas y los procesos naturales y socio-territoriales que se abordan en dicho doble grado.

En los cursos anteriores, sin embargo, algunas de estas competencias —especialmente las transversales y el trabajo en equipo— o bien no habían adquirido el valor que les confieren sus respectivas guías docentes, o bien habían quedado ausentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. La renovación de la coordinación de ambas asignaturas ha conllevado cambios que buscaban cumplir de forma más satisfactoria con lo establecido en las guías docentes. Estos cambios consistieron en la realización de un proyecto de ApSU en ambas asignaturas en colaboración con organismos sociales. Mientras que el alumnado de *DDE* creó una entrada en Wikipedia sobre el Destacamento Penal de Bustarviejo, un campo de trabajo creado por la dictadura franquista para la construcción del ferrocarril Madrid-Burgos, en colaboración con la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (AMH) “Los Barracones” encargada de su difusión

y puesta en valor; los alumnos y alumnas de *HE* realizaron diversas aportaciones a Wikipedia sobre cuestiones vinculadas a la historia y al medio ambiente en el ámbito español (como las ecoaldeas, la reforestación con eucaliptos, el éxodo rural o los espacios naturales protegidos). En este caso, su interlocución se realizó con la Comisión de Educación de Ecologistas en Acción-Madrid, integrándose en su proyecto “Nueva cultura de la tierra”.

De manera específica, con el proyecto de ApSU se pretendía que el alumnado fuera capaz de desarrollar al menos cuatro competencias que, además de guardar relación con la ordenación de ambas materias, son propias de la disciplina histórica y útiles en su futuro profesional:

1. Trabajo en equipo: ofrecer al alumnado las herramientas necesarias para una cooperación eficiente con sus compañeros y con los agentes sociales, siendo capaces de establecer objetivos viables y lograr su consecución.
2. Implicación social del aprendizaje: orientar la adquisición de competencias a la resolución de problemáticas de índole social (como la memoria histórica y el cambio climático) en el marco de la Agenda 2030 suscrita por la UAM.
3. Manejo de recursos digitales: superar la virtualidad de la docencia en el marco de la COVID-19 mediante el uso de recursos digitales que fomenten la interacción entre el alumnado y permitan que el conocimiento tenga impacto social.
4. Búsqueda bibliográfica: ofrecer al alumnado los recursos necesarios para seleccionar fuentes adecuadas al caso abordado, comprometiéndose a ofrecer al público información científica contrastada y hacer un uso crítico de la misma.

3. Método

Para conocer y valorar los efectos de la implementación del ApSU en las asignaturas implicadas, se ha llevado a cabo un estudio multicaso de carácter descriptivo. El estudio de caso destaca entre los diseños de investigación de corte cualitativo. Por lo tanto, no se está haciendo referencia al estudio de caso como instrumento de análisis o de diagnóstico, ni como herramienta didáctica. El estudio de caso tiene como objetivo comprender el significado de una experiencia o realidad para indagar en lo que acontece durante procesos o experiencias concretas y, de ese modo, explicar su idiosincrasia y complejidad (Stake, 2010).

Se ha optado por este método porque el proceso de enseñanza-aprendizaje, que en este caso se basa en la metodología de ApSU, no se puede estudiar si no es en el propio contexto concreto en el que acontece. Específicamente, en este estudio contamos con dos experiencias llevadas a cabo a través de la metodología de ApSU: la asignatura *DDE* y la asignatura *HE*. Estos dos contextos nos obligan a que el estudio sea multicaso.

Por último, dado que el estudio de caso exige un análisis holístico y singular, se han recogido aquellos datos que ayudan a describir con detalle la realidad que se trata de estudiar. Concretamente, este estudio se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tratando de identificar todas las dimensiones posibles vinculadas a dicho proceso. Por este motivo, se cataloga como un estudio descriptivo.

3.1 Participantes

En este estudio ha participado el alumnado de las dos asignaturas mencionadas anteriormente. *DDE* contó con 37 estudiantes, divididos en dos desdobles, mientras que *HE* tuvo 19 matriculados. En total, en este proyecto han participado 56 personas con una edad comprendida entre los 19 y 22 años. Ya que dichas asignaturas se cursaron en un contexto de alta incidencia de la COVID-19, se desarrollaron en modalidades diferentes: *DDE* tuvo formato semipresencial, mientras que el de *HE* fue totalmente online.

3.2 Actividades diseñadas para la recogida de información

Las actividades variaron en función del formato y el calendario de cada asignatura. Por una parte, *HE* contó con 9 sesiones prácticas virtuales, y *DDE* dispuso de 5 sesiones presenciales con uno de los desdobles y 3 con el otro debido al calendario académico.

En ambos casos, la primera sesión se dedicó a introducir el proyecto, su contenido, el cronograma y, asimismo, la rúbrica para evaluar la participación. Como se detalla en la Tabla 1, la última se distribuyó de la siguiente manera: 50% para el resultado final de la aportación en Wikipedia de cada grupo, 25% para el aprendizaje activo de cada estudiante y 25% para el conjunto del trabajo realizado por cada equipo.

Tabla 1. Rúbrica de evaluación.

Entrada en Wikipedia (50%)	Aprendizaje activo (25%)	Trabajo en grupo (25%)
Contenido (relevancia histórica, manejo de fuentes y citación)	Participación activa en discusiones, clases, tutorías y otras actividades	Coordinación y cooperación
Forma (coherencia interna, indexación y manejo de las herramientas de edición de Wikipedia)	Proactividad en grupo	Organización
	Realización de formularios de autoevaluación	Carpeta de materiales (borradores, cronogramas, reparto de trabajo, bibliografía, otros materiales de creación propia, etc.)

Fuente: elaboración propia.

En la primera sesión se pidió al alumnado que consultara para la próxima clase un vídeo sobre ApS elaborado por la Universidad de Navarra en el 2016, titulado “¿Qué es el Aprendizaje Servicio?”. El objetivo fue que asimilaran los principios de esta metodología y, en segundo lugar, realizaran una lectura introductoria. En *HE* el texto versó sobre la historia ambiental (Worster, 2004), que es una corriente historiográfica que pretende

abordar la relación entre los seres humanos y los ecosistemas en el tiempo. En *DDE* leyeron un artículo realizado por el equipo de la excavación del Destacamento Penal de Bustarviejo (Falquina Aparicio *et al.*, 2008).

Para su discusión, que tuvo lugar en la segunda sesión, se emplearon dinámicas grupales colaborativas. El alumnado se dividió en grupos reducidos para tratar de resolver una serie de problemas relacionados con el texto y con la asignatura. A continuación, las conclusiones de cada equipo fueron compartidas en una puesta en común. Este tipo de dinámicas, con algunas adaptaciones, fueron empleadas posteriormente con la finalidad de que todo el alumnado participara activamente de manera constante.

En esta segunda sesión se realizó una autoevaluación colectiva de competencias, con el fin de diagnosticar en cuáles de ellas el equipo docente debía hacer hincapié durante la actividad, así como una nube de ideas colectiva para conocer qué esperaban aprender a través del ApSU (a modo de ejemplo, en la Figura 3 se muestra el resultado de uno de los desdoblés de *DDE*).

¿Qué competencias podemos mejorar?



Figura 3. Autoevaluación grupal de competencias realizada por el alumnado.

Fuente: elaboración propia. Realizado con la herramienta Mentimeter.

¿Qué podemos aprender?



Figura 4. Expectativas de aprendizaje del alumnado.

Fuente: elaboración propia. Realizado con la herramienta Mentimeter.

Como tarea, el alumnado inició el proceso de conformación de grupos de trabajo con la herramienta *Padlet*, que permite crear un espacio donde cada estudiante subía su perfil, incluyendo: nombre, curso y grado, intereses académicos, aptitudes, aspectos de mejora y áreas del proyecto que le interesaría desarrollar en Wikipedia. A través

de sus presentaciones, el alumnado pudo conocerse mejor y discutir la conformación de los equipos. Esta dinámica permitió que no estuvieran conformados en base a afinidades, sino en función de sus intereses comunes y de la complementariedad competencial.

La semana siguiente tuvo lugar el encuentro con los agentes sociales. Si bien en otras circunstancias la comunicación habría sido más constante —incluyendo diversas tomas de contacto y una celebración final como es habitual en este tipo de proyectos—, en este caso, por la situación sanitaria, solo se pudo celebrar un encuentro presencial. En el caso de *DDE*, el alumnado llevó a cabo un encuentro con un miembro de la AMH “Los Barracones”. En ella, se abordaron los objetivos y necesidades sociales que orientan la actividad de este organismo. En *HE* se realizó un encuentro virtual con Charo Morán, miembro de la Comisión de Educación de Ecologistas en Acción. Se explicó el proyecto de “Una nueva cultura de la tierra” con el que pretenden poner en valor compromisos basados en la defensa de los ecosistemas, de forma que adquieran un carácter transversal y permitan enfrentar el cambio climático. De esta manera, el alumnado de ambas asignaturas conoció las necesidades de los agentes sociales y abordarlas en sus entradas de Wikipedia.

A partir de la cuarta sesión, las horas disponibles en cada asignatura generaron un desarrollo distinto. En *HE*, se dedicaron tres sesiones a actividades de seguimiento del trabajo para buscar soluciones a los problemas que encontraban los equipos, reflexionar sobre los roles de cada estudiante, conocer el desarrollo del proyecto de ApSU en la otra asignatura implicada y explicar el funcionamiento de las herramientas de edición de Wikipedia. En *DDE*, debido al formato de semipresencialidad, hubo únicamente una hora con cada desdoble para realizar actividades de seguimiento.

Para finalizar, en ambos casos se realizó una exposición final donde los grupos presentaron brevemente el contenido de la temática abordada y, de manera más exhaustiva, ofrecieron una valoración crítica de la cooperación desempeñada. También, una vez finalizada la entrada en Wikipedia, los organismos sociales ofrecieron *feedback* a los grupos. Por una parte, la AHM “Los Barracones” realizó una serie de cambios menores en la entrada de Wikipedia; por la otra, la Comisión de Educación de Ecologistas en Acción discutió el trabajo llevado a cabo por el alumnado y emitió un mensaje personalizado a cada grupo. Por último, las y los estudiantes rellenaron la encuesta de elaboración propia para recoger una evaluación detallada de su experiencia.

3.3 Recursos para la recogida de información

Tras explicar las actividades, en este apartado vamos a clarificar los recursos que se han utilizado para recoger la información que posteriormente se ha procedido a analizar.

Por un lado, se han tenido en cuenta las calificaciones que ambos docentes han realizado al finalizar el proceso de las asignaturas. En dicha evaluación se han tenido en cuenta tres aspectos que se han explicitado en el apartado anterior: el aprendizaje activo, el trabajo en grupo y la entrada en Wikipedia. Por otro lado, se han analizado los resultados obtenidos en las encuestas de actividad docente de las asignaturas. Estas encuestas son institucionales e informan del nivel de satisfacción del alumnado con los

siguientes aspectos: Guía Docente, cumplimiento de los objetivos propuestos en la Guía Docente, sistema de evaluación especificado en la Guía Docente, coordinación entre el profesorado de la asignatura, tiempo total de las actividades prácticas, materiales para las actividades prácticas, carga de trabajo, satisfacción general.

Además, el profesorado implicado realizó unas encuestas a través de *Google Forms* al margen de las institucionales. Estas indagaban, incorporando el enfoque de género en diferentes ámbitos, sobre las siguientes cuestiones: charlas impartidas por los agentes sociales, autoevaluación del aprendizaje, aspectos positivos y aspectos a mejorar.

Por último, se quiere destacar que también se tuvo en cuenta el *feedback* que ofrecieron los agentes sociales. En el caso de “Los Barracones”, su junta directiva valoró en diversas asambleas el trabajo desempeñado por el alumnado, mientras que la Comisión de Ecologistas en Acción evaluó en su reunión del 1 de febrero de 2021 las entradas realizadas por los grupos. Además, como ya se explicó, este organismo remitió a cada grupo de trabajo un documento de retroalimentación.

4. Resultados

Los primeros resultados de esta actividad fueron un total de tres nuevas entradas en Wikipedia (“Destacamento Penal de Bustarviejo”, “Espacios naturales protegidos en España” y “España vaciada”) y dos modificaciones (“Ecoaldea” y “Eucalyptus”). En general, la calidad científica de todas ellas ha sido alta, teniendo en cuenta la solidez de las fuentes científicas empleadas, su correcta expresión escrita, la eficaz estructuración de la información o la adecuación al formato de Wikipedia. Ya que esta plataforma se gestiona de manera colaborativa, la comunidad de esta ha aceptado la información aportada por el alumnado y ello ha estimulado que otros usuarios hayan realizado nuevos cambios.

Cabe señalar el alto nivel de trabajo llevado a cabo por el estudiantado, que demostró un significativo avance en las competencias desarrolladas. Fruto de ello, sus calificaciones fueron, por lo general, altas. La nota media de la actividad en *HE* fue de 9,58 (que ponderó un 1,66% del total de la asignatura), mientras que en *DDE* (donde ocupó un 20% del total de la evaluación) fue de 8,90. Cabe también destacar que en ninguna de las asignaturas se produjo el “abandono” de estudiantes.

Otro elemento indicador del éxito del proyecto son los resultados de las encuestas de la universidad. Como puede observarse en la Tabla 2, en *HE* fueron respondidas por 8 estudiantes, un 50% de las personas matriculadas. Su opinión sobre la actividad vino recogida, fundamentalmente, en el apartado de valoración del docente. En las preguntas de respuesta cuantitativa, la media de respuestas fue de un 4,65 sobre 5 (siendo esta la puntuación máxima), superando en prácticamente todos los apartados las medias de la universidad, el centro, el plan de estudios y la asignatura. Los apartados mejor valorados, donde se obtuvo una media de 4,75, fueron el cumplimiento con la Guía Docente, la organización y estructuración de la actividad, la claridad en la explicación y la preocupación mostrada por el profesor en el proceso de aprendizaje. En cuanto a las preguntas cualitativas, destacaron el dinamismo de las sesiones prácticas, la motivación y la cercanía del profesor en el proceso de aprendizaje.

Tabla 2. Encuestas de actividad docente de la asignatura de HE.

ITEM	N válidos	Media	SD	Media universidad	Media centro	Media plan	Media asig.	Media grupo (suma asig.)
1. En general, estoy satisfecho/a con la Guía Docente	8	4,38	0,74	3,99	4,01	3,91	4,44	4,07
2. Se han cumplido los objetivos propuestos en la Guía Docente	8	4,25	0,89	4,15	4,21	4,19	4,33	4,26
3. Se ha seguido el sistema de evaluación especificado en la Guía Docente	8	4,13	0,99	4,34	4,42	4,25	4,22	4,54
4. Todos/as los/as profesores/as de la asignatura han actuado de forma Coordinada	8	3,75	1,49	4,12	4,10	4,30	3,89	4,25
5. El tiempo total de actividades prácticas ha sido suficiente	8	4,25	1,16	3,77	3,57	3,61	4,78	3,86
6. Los recursos materiales disponibles para las actividades prácticas han sido Adecuados	8	4,75	0,46	3,94	3,93	3,83	4,44	4,39
7. La carga de trabajo de esta asignatura es adecuada (comenta tu respuesta en las preguntas abiertas)	8	4,38	0,92	3,78	3,77	3,84	4,44	3,93
8. En general, estoy satisfecho/a con esta asignatura	8	4,38	0,52	3,86	3,83	3,93	4,44	4,19

Fuente: Informe de encuestas de Grado de la Universidad.

Por otra parte, los resultados de la encuesta institucional de DDE (respondidas por 10 estudiantes) han sido similares (Tabla 3). En las preguntas de respuesta cuantitativa, la media de respuestas fue de un 4,59 sobre 5. Al igual que en HE, superó a la mayor parte de medias. Los apartados con una puntuación más alta fueron la preocupación mostrada por el profesor en el proceso de aprendizaje (4,89) y las tutorías académicas (4,78). En los comentarios cualitativos, se mencionaron aspectos como la escasa cantidad de horas destinadas a la actividad debido a la pandemia, la motivación generada por la actividad, su impacto social y la utilidad del trabajo en grupo.

En general, los resultados de las encuestas de elaboración propia también muestran resultados positivos. Sobre la relación con los agentes sociales, la charla ofrecida por los organismos colaboradores resultó inspiradora para, aproximadamente, 9 de cada 10 estudiantes, aunque también diagnosticaron margen de mejora. Principalmente, el alumnado de ambas asignaturas consideró que sería necesario un contacto más directo con los agentes sociales (a pesar de entender que este hecho se debió a la situación sanitaria). En el caso de DDE, una parte significativa de la clase consideró que habría resultado muy positivo visitar el Destacamento Penal de Bustarviejo.

Tabla 3. Encuestas de actividad docente de la asignatura de DDE.

ITEM	N válidos	Media	SD	Media universidad	Media centro	Media plan	Media asig.	Media grupo (suma asig.)
1. En general, estoy satisfecho/a con la Guía Docente	10	4,80	0,42	3,99	3,98	3,96	4,80	4,30
2. Se han cumplido los objetivos propuestos en la Guía Docente	10	4,40	0,52	4,15	4,02	3,89	4,40	4,18
3. Se ha seguido el sistema de evaluación especificado en la Guía Docente	9	4,78	0,44	4,34	4,30	4,26	4,78	4,50
4. Todos/as los/as profesores/as de la asignatura han actuado de forma Coordinada	10	4,70	0,48	4,12	4,16	4,26	4,70	4,52
5. El tiempo total de actividades prácticas ha sido suficiente	10	3,50	1,51	3,77	3,83	3,71	3,50	4,00
6. Los recursos materiales disponibles para las actividades prácticas han sido Adecuados	10	4,20	1,03	3,94	4,01	3,92	4,20	4,38
7. La carga de trabajo de esta asignatura es adecuada (comenta tu respuesta en las preguntas abiertas)	10	4,20	1,03	3,78	3,81	3,83	4,20	4,16
8. En general, estoy satisfecho/a con esta asignatura	10	4,60	0,70	3,86	3,84	3,91	4,60	4,40

Fuente: Informe de encuestas de Grado de la Universidad.

La autoevaluación del aprendizaje ofreció también resultados esperanzadores. El desarrollo del aprendizaje a través de la intervención social resultó más interesante para el alumnado de DDE, de los cuales el 90% situó su respuesta entre el 4 (20%) y el 5 (71%). En cambio, un 56% de estudiantes de HE puntuaron este apartado con un 4, mientras que un 12,5% dio un 5. En lo que se refiere a la mejora de la competencia del trabajo en equipo, el 91% de las personas matriculadas en DDE valoraron su progreso entre el 4 (60%) y el 5 (31,3%); en HE los resultados fueron similares. Sobre la mejora de la búsqueda bibliográfica, el alumnado de HE consideró que el proyecto de ApSU les había permitido mejorar sus destrezas en dicho ámbito, situando el 68% de ellos sus respuestas entre el 4 (43,8%) y el 5 (25%), mientras que el alumnado de DDE situó sus respuestas en el 3 (37,5%), de modo que la suma del 4 (28,6%) y el 5 (11,4%) fue del 38% aproximadamente.

Al ser preguntados por el conjunto de la actividad, parece que, en general, cumplió sus objetivos. El 87,5% del alumnado de HE consideró que les había permitido comprender mejor la relación entre la historia y el medio ambiente; por otra parte, más del 88% de los de DDE interpretaron que les había permitido asimilar la relevancia de

la memoria y la paz en el ámbito historiográfico. Así, parece que esta actividad también influyó en su concepción de la educación y el aprendizaje. En ambos casos, para más del 60% del alumnado la actividad les hizo repensar en un alto grado la manera de entender la forma de aprender.

En cuanto a los aspectos a valorar positivamente, ambos grupos mostraron respuestas similares. Los elementos más destacados fueron, en primer lugar, la importancia del trabajo en equipo y la cooperación y, en segundo lugar, la motivación provocada por el hecho de realizar una aportación a la plataforma Wikipedia. Asimismo, en menor grado, subrayaron la implicación social, el papel desempeñado por el docente, el carácter innovador de la actividad y, en el caso de *HE*, el hecho de poder elegir libremente su objeto de estudio.

Sin embargo, los dos grupos no coincidieron en los aspectos a mejorar. En el caso de *HE*, la aportación más repetida fue la necesidad de dedicar una mayor cantidad de horas y profundidad, a la actividad (4 respuestas), seguida por la sustitución de *Onedrive* como entorno de trabajo (3) y la necesidad de desarrollar el proyecto de manera presencial (3). Por otra parte, el alumnado de *DDE* señaló una mayor coordinación entre los grupos (9), la eliminación o modificación de los roles (9), una mayor carga horaria (4), un contacto mayor con la asociación (3), la realización de una visita (3) y la profundización teórica del proyecto (3).

Otro indicador de los resultados obtenidos por el proyecto fue el *feedback* de los agentes sociales. La Junta Directiva de la AMH “Los Barracones” consideró que la creación de una entrada en Wikipedia sobre el Destacamento Penal de Bustarviejo es un hito en la promoción y puesta en valor del yacimiento, mostrándose agradecidos y dispuestos a seguir colaborando. Sobre el contenido de la entrada, solo plantearon modificar detalles menores y, en general, consideraron que la calidad científica del trabajo realizado fue muy alta. En cambio, el *feedback* ofrecido por Ecologistas en Acción fue mucho más crítico. Si bien agradecieron el empeño del alumnado en incluir aspectos ecológicos, entendieron que faltaba una mirada integral ecosocial que impulsara un cambio de paradigma en la relación entre los seres humanos y la naturaleza.

Por último, cabe destacar que fruto de esta actividad, tres estudiantes de *DDE* decidieron hacerse socios de la AMH “Los Barracones” y desempeñaron durante varios meses tareas para la misma.

5. Conclusiones

Es importante señalar que la puesta en marcha en ambas asignaturas de los proyectos de ApSU puede considerarse una contribución a las innovaciones ya existentes en la enseñanza de la historia (Cardete del Olmo *et al.*, 2020; Cardete del Olmo *et al.*, 2021; Rodríguez y Gutiérrez, 2019). Además, como apunta la literatura (Batlle, 2020; Eyller & Giles, 1999; McIlrath *et al.*, 2016), estos proyectos de ApSU han permitido que el alumnado entrara en contacto con agentes sociales relacionados con la temática del curso y con su especialización. Gracias a esto, desarrollaron conocimientos relevantes para su formación en materias como la memoria histórica y la historia ambiental. A partir de la colaboración con la AMH “Los Barracones” y Ecologistas en Acción, han desarrollado competencias transversales presentes en sus Guías Docentes. Coincidiendo con los hallazgos de otros trabajos (Baldwin *et al.*, 2007; Bringle y Hatcher, 2004; López-

de-Arana *et al.*, 2019), en esta experiencia ha destacado el trabajo en equipo. Además, también se han desarrollado la resolución de problemas de carácter social, el manejo de fuentes y recursos o el empleo de herramientas digitales. Por último, se constata que el ApSU facilita la adquisición de competencias en sostenibilidad (Cebrián *et al.*, 2019; López-de-Arana *et al.*, 2021); ya que el alumnado se ha implicado con intensidad en la defensa de los ecosistemas, la igualdad entre las personas, la cultura de la paz y la interlocución de la universidad con los agentes sociales externos a ella.

El éxito de este proyecto, avalado por un resultado muy satisfactorio en las encuestas, pone de manifiesto la pertinencia de este tipo de iniciativas en el aula, y también los retos a superar en su implementación en el futuro. En cuanto a los aspectos que destacan por su buena acogida, hay que mencionar el protagonismo que se ha facilitado al estudiantado, algo que, como ya se mencionó, es uno de los principales beneficios del ApSU. Han sido ellos y ellas, en negociación con los integrantes de sus grupos, quienes han escogido los temas, en el caso de *HE*, o han dado forma al proyecto propuesto, en el caso de *DDE*, y todos han llevado la iniciativa en el contacto con los agentes sociales. Esto ha sido fundamental en la fuerte motivación mostrada y en la alta adquisición de conocimientos teóricos y prácticos. De hecho, la familiarización del alumnado con la metodología de ApSU es importante, sobre todo teniendo en cuenta que la mayoría desconocían esta metodología. En su conjunto, estudiantes, equipo docente y agentes sociales han valorado muy positivamente también el diseño de proyectos de gran impacto social y difusión, pues el uso de Wikipedia ha representado una motivación clave al ser una herramienta de uso generalizado. De igual manera, es necesario reconocer la importancia del seguimiento constante del docente para mantener al alumnado centrado y, sobre todo, para transmitir un sentido de continuidad y retroalimentación a los grupos.

Junto a los éxitos ya mencionados, hay que abrir una oportunidad a la mejora de cara a cursos futuros. Todo proyecto de ApSU debe partir de una interacción con un agente social útil para el alumnado e igualmente comprometido. Esto siempre ha generado un reto a medio y largo plazo, pues las realidades de muchas de estas instituciones no siempre discurren en paralelo a las dinámicas de la universidad. Por esto, se necesita encontrar interlocutores con la disponibilidad y la motivación necesaria para llevar a cabo una comunicación fluida con el alumnado. Por otro lado, el docente debe ser consciente del sobreesfuerzo que este proyecto conlleva para el alumnado, la mayoría muy poco familiarizado con este tipo de metodologías, o los requisitos de autonomía que conlleva. Por lo tanto, hay que dotar de mayor presencia en horas de trabajo a los grupos en las asignaturas, para que no se vean sobrepasados por la carga y que esté correctamente reflejada en los sistemas de evaluación. Otro punto importante son las actividades de finalización que den el protagonismo merecido a los proyectos. La situación de pandemia ha condicionado mucho en esta ocasión las posibilidades para realizarlas, pero es un reto ineludible para el futuro. Dichos eventos permitirían comprobar la consecución de varios aspectos destacados en el análisis teórico del ApSU, como son, por ejemplo, la culminación del compromiso social adquirido por el alumnado, o el refuerzo de la sensación de éxito que experimentan. Además, en un esfuerzo para involucrar a la universidad, sería un gran logro facilitar al alumnado espacios de difusión de sus resultados dentro de sus instalaciones donde expusieran sus trabajos frente a la comunidad académica y los agentes sociales, de modo que la universidad cumpla su función de espacio de diálogo y de servicio social.

Referencias

Bibliografía

- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. & Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19, 78-95. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART5.pdf>
- 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>
- Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-Servicio, compromiso social en acción*. Barcelona: Santillana Educación.
- Bringle, R.G., y Hatcher, J.A. (2004). Advancing civic engagement through service learning. En M. Langseth y W. M. Plater (Ed.), *Public work and the academy: An academic administrator's guide to civic engagement and service-learning* (125-145). Bolton, MA: Anker Press.
- Cardete del Olmo, M.C., Barbero Barroso, J., Fernández Prieto, A., Sánchez Sanz, A. y Valdés Guía, M.A. (2020). *Historia Antigua y Transferencia de conocimiento a través del Aprendizaje Servicio*. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/61077/>
- Cardete del Olmo, M.C., Carracedo Doval, J.J., Valdés Guía, M., Chapinal Heras, D., Moreno Conde, M., Terrados González, H., Meroño Asenjo, J., Rendón Fiuza, M., Carrera Rodríguez, J., Cantallops Iglesias, F.J., González-Casanova Ávila, A.M. y López Nuñez, R. (2021). Aplicando el Aprendizaje Servicio a la enseñanza virtual de la historia antigua. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/65827/>
- Cebrián, G., Fernández, M., Fuertes, M.T., Moraleda, Á., & Segalàs, J. (2019). La influencia del aprendizaje-servicio en el desarrollo de competencias en sostenibilidad en estudiantes universitarios. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(3), 151-167. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68276>
- Chiva, Ó., Gómez, J.G., Martínez, R.C., & Peris, C.C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, (2), 70-94.
- CLAYSS (2016). *Cómo desarrollar proyectos de aprendizaje y servicios solidario en la Educación Media (Secundaria y Enseñanza Técnica)*. Buenos Aires (Montevideo): Ediciones CLAYSS. http://www.clayss.org.ar/uruguay/2_Secundario.pdf
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). (2018). Tendencias en tecnologías educativas en universidades españolas. https://tic.crue.org/wp-content/uploads/2018/11/Mapa_Tecnologias-educativas-Espa%C3%B1a.pdf
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Eyler, J., y Giles Jr, D.E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.

- Falquina Aparicio, A., Fermín Maguire, P., González Ruibal, A., Marín Suárez, C. Quintero Maqua, A. y Rolland Calvo, J. (2008). Arqueología de los destacamentos penales franquistas en el ferrocarril Madrid-Burgos: El caso de Bustarviejo. *Complutum*, 19 (2), 175-195. <https://revistas.ucm.es/index.php/CMPL/article/view/CMPL0808220175A>
- Furco, A. (2001). Advancing service learning at research universities. En M. Canada & B.W. Speck (Eds.), *Developing and implementing service learning programs* (pp. 67-78). San Francisco: Jossey-Bass Publishers. <https://doi.org/10.1002/he.15>
- López-de-Arana, E., Álvarez, A., Aristizabal, P., & Vizcarra, M.T. (2021). Trabajos Fin de Grado basados en aprendizaje-servicio. Una propuesta para el desarrollo de las competencias sostenibilidad. En C. Márquez, *Transformación universitaria. Retos y oportunidades* (pp. 677-686). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. <https://www.eusal.es/eusal/catalog/view/978-84-1311-530-6/5720/6824-1>
- López-de-Arana, E., Sáenz-de-la-Fuente, I., Prol, M., & Fernández, I. (2019). Ikaskuntza Zerbitzuan oinarritutako Gradu Amaierako Lanen azterketa, ikasleen identitate hezitzailea eraikitze eskaintzen dituzten aukerak identifikatuz. *Tantak*, 31(1), 149-175. <https://doi.org/10.1387/tantak.20504>
- McIlrath, L., Aramburuzabala, P., Opazo, H., Hopia, A., & Grönlund, H. (2016). *Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service-Learning Activities within the Partner Universities*. <https://europeengagedotorg.files.wordpress.com/2016/04/report-euen-mcilrath-et-al4.pdf>
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/RES/70/1. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/APROBACION_AGENDA_2030.pdf
- Puig, J.M. (Coord.) (2018). *11 ideas clave, ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó.
- Puig, J.M., Palos, J., Martín, X., Rubio, L., Escofet, A., y Freixa, M. (2016). Aprendizaje servicio e innovación en la universidad. En M. A Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e Innovación en la Universidad* (155-178). Madrid, Biblioteca Nueva.
- Ramírez, M.T., y Pizarro, B. (2005). *Aprendizaje Servicio. Manual para docentes*. Santiago de Chile: Dirección General Estudiantil de la Vicerrectoría Académica en la Pontificia Universidad Católica De Chile. <http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/09/0403RAMapr.pdf>
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (BOE 31 de diciembre de 2010). <https://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf>
- Rodríguez Pérez, R.A. y Gutiérrez Sánchez, M. (2019). Aprendizaje servicio como metodología para la enseñanza de la Historia y el patrimonio local. *Historia y espacio*, 15 (53), 191-219. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8661>
- Sebastián, M.G.M., Canales, C.M.M., Espinoza, M.B.P. y Caballero, J.E.A.P. (2021). Metodología de Aprendizaje Servicio en la Educación Superior: Revisión Sistémica. *Centro Sur*, 4 (3), 1-10. <https://doi.org/10.37955/cs.v4i3.183>

Santos, M., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2016). Aprendizaje-Servicio e innovación en la universidad: Actas VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela. <https://doi.org/10.15304/9788416533978>

Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5º ed.). Madrid: Morata.

Worster, D. (2004). ¿Por qué necesitamos de la historia ambiental?. *Tareas*, 117, 119-131.

Enlaces a Wikipedia y YouTube

Destacamento Penal de Bustarviejo. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Destacamento_penal_de_Bustarviejo

“Ecoaldeas en España”, *Ecoaldea*. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Ecoaldea#Ecoaldeas_en_Espa%C3%B1a

Espacios protegidos naturales de España. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Espacios_Protegidos_Naturales_de_Espa%C3%B1a

España Vacuada. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Espa%C3%B1a_vaciada

“Reforestacion”, *Eucalyptus*. Recuperado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Eucalyptus#Reforestaci%C3%B3n>

Universidad de Navarra (2016). ¿Qué es el Aprendizaje Servicio?. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Wj-AAoOm9Zs>