



UNIVERSITY OF DEUSTO

Service Learning and Responsible University Social  
Innovation in the Project Hiri Lagunkoiak –  
Ciudades Amigables – Friendly Cities 4all

Tesis doctoral presentada por

ÁNGELA GARCÍA PÉREZ

dentro del Programa de Doctorado en EDUCACIÓN

dirigida por

DR. AURELIO VILLA y DRA. AITZIBER MUGARRA





UNIVERSITY OF DEUSTO

Service Learning and Responsible University Social  
Innovation in the Project Hiri Lagunkoiak –  
Ciudades Amigables – Friendly Cities 4all

Tesis doctoral presentada por

ÁNGELA GARCÍA PÉREZ

dentro del Programa de Doctorado en EDUCACIÓN

dirigida por

DR. AURELIO VILLA y DRA. AITZIBER MUGARRA

La doctoranda

El Co-director

La Co-directora







## Abstract

---

This doctoral thesis analyses Responsible University Social Innovation in the project titled Friendly Cities 4All. This was a Service Learning project in education, i.e. in learning based on solidarity projects. Friendly Cities 4All fostered civic engagement in urban accessibility, and was coordinated by the Zerbikas Foundation (a Service Learning promoter centre in the Basque Country, Spain) jointly with a multidisciplinary research team (Law, Engineering and Education) and a range of stakeholders such as schools, associations of people with disabilities and older people's groups. From 2012 to 2017 1,000 people participated in the project, mapping accessibility in their surroundings in mixed groups (young people and people with reduced mobility), and sharing their results in OpenStreetMap and in reports to their local councils.

The thesis sets out research evidence from two Action Research processes from Friendly Cities 4All. The first was undertaken by the project's educators (whose perceptions are analysed qualitatively), and the second by the author during her educational support of the stakeholders (who are analysed in case studies). Among the findings, the most notable were the role of educational support in Service Learning and the university contribution to this networking project.

The project was funded by the city council of Portugalete, the Spanish Foundation for Science and Technology (FECYT, in its Spanish initials), the University of Deusto and the Basque Government (through pre-doctoral grants) amongst others. The organizations taking part, the sources of funding and the awards achieved are published in [ciudadesamigables.org](http://ciudadesamigables.org)

KEYWORDS: Service Learning; Responsible University Social Innovation; Friendly Cities; Action Research; educational support.



## Resumen

---

La presente tesis doctoral analiza la Innovación Social Universitaria Responsable en la iniciativa comunitaria Friendly Cities 4All. Éste es un proyecto educativo de Service Learning, es decir, de Aprendizaje Basado en Proyectos con un fin solidario. Friendly Cities 4All promueve la conciencia cívica en accesibilidad urbana, con la coordinación de la Fundación Zerbikas (Centro promotor de Aprendizaje Servicio en el País Vasco) junto a un equipo investigador interdisciplinar (Derecho, Ingeniería y Educación) y diferentes stakeholders como colegios, entidades de discapacidad y de personas mayores. Desde 2012 a 2017, 1000 personas han participado en este proyecto: han mapeado la accesibilidad de su entorno en grupos mixtos (jóvenes y personas con movilidad reducida), compartiendo sus resultados en OpenStreetMap y en informes ante sus municipios.

La tesis recoge evidencias de dos procesos de Investigación-Acción (IA) en Friendly Cities All: por un lado, la IA realizada por los protagonistas pedagógicos (se analizan cualitativamente sus percepciones); y, por otro, la IA realizada por la doctoranda en su acompañamiento educativo a los stakeholders (se analiza a través de estudio de casos). Entre las conclusiones, se destaca la pertinencia del rol de acompañamiento educativo en los proyectos de Service Learning y la contribución de la universidad a este trabajo en red.

Este proyecto ha recibido financiación del Ayuntamiento de Portugalete, de la Fundación Española de Ciencia y Tecnología (FECYT), de la Universidad de Deusto y de Gobierno Vasco (becas predoctorales), entre otros. Las entidades participantes, financiadoras y premios obtenidos aparecen en [ciudadesamigables.org](http://ciudadesamigables.org)

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje y Servicio Solidario; Innovación Social Universitaria Responsable; Ciudades Amigables; Investigación-Acción; acompañamiento educativo.



## Agradecimientos

---

*Otros vendrán. Verán lo que no vimos.* — Blas de Otero

Posiblemente, este sea el apartado de la tesis que más me haya costado escribir. Por ser las últimas páginas, aunque aparezcan las primeras; por ser un saludo con sensación de despedida, ante estos 5 años de doctorado y de la trayectoria que me ha llevado hasta aquí. Me siento muy orgullosa de todo lo que debo de agradecer en este camino, he sido afortunada con mis acompañantes y con lo emprendido juntos. Es precisamente reconocer la otredad e integrar diferentes miradas, el trabajo en red en combinación la interdisciplinariedad (al menos yo así lo considero), el principal valor de este trabajo. En presente, pasado y futuro. Es por ello que, además de todas las personas e instituciones a las enumeraré (con mayor o menor acierto) contribuyendo a la elaboración de la tesis, también me atrevo a agradecer a «quienes vienen a ver» ahora evaluando este trabajo y a «quienes vendrán», potenciales lectores o incluso futuros doctorandos a quienes espero que este documento inspire, provoque o ayude en alguna medida por pequeña que sea.

GRACIAS a mis directores de tesis: Aurelio Villa Sánchez y Aitziber Mugarra Elorriaga. Por vuestra paciencia y confianza en mí, por todos esos caminos en paralelo por los que me habéis invitado a desviarme, por permitirme también rebatíroslos y trabajar con una autonomía por mi parte con la que he me sentido muy cómoda, ¿quizá en ocasiones en exceso? Junto a cada uno he tenido grandes oportunidades, de contactos y aprendizajes, incluso algunas de ellas se convirtieron en sinergias que han repercutido directamente en el proyecto de tesis. Y, desde luego, todas me han aportado un entrenamiento «intenso» y comprometido, seguiros el ritmo así lo ha exigido y me lo habéis contagiado con vuestro ejemplo.

GRACIAS a los co-autores de los artículos que aportó en esta tesis: Rafael Mendía Gallardo, Ana Luisa López Vélez y Monike Gezuraga Amundarain. Por darme vuestro consentimiento en incluirlos y, sobre todo, por las aventuras compartidas

en este apasionante mundo creativo y publicador. Como Aurelio y Aitziber, sabéis que mi agradecimiento va más allá de lo académico. Os admiro, os aprecio y espero seguir aprendiendo tantísimo de vosotros.

GRACIAS a Miquel Martínez, Iciar Elexpuru y Lorraine McIlrath por ser mi tribunal. Espero que el tiempo invertido en esta lectura y valoración os sea de alguna manera grato. GRACIAS también a quienes os habéis ofrecido con interés por este trabajo y no estaréis, es tremendamente halagador. GRACIAS a quienes han accedido a ser «suplentes»: Robert Bringle, Pilar Aramburuzabala y Marijose Bezanilla. Por vuestra comprensión y generosidad. GRACIAS a los creadores de los informes externos internacionales: Andrew Furco, Christopher Johnstone y Héctor Opazo Carvajal. No tengo palabras ni manera de agradeceros vuestro tiempo invertido, evaluación sincera y apoyo desinteresado.

\*

GRACIAS a cada componente de *Ciudades Amigables - Hiri Lagunkoiak - Friendly Cities 4All*. No me resulta posible nombrar aquí a las 1000 personas con rol investigador-actor «con conciencia» y «con ciencia» ciudadana, pero todas coincidirían en resaltar a DIEGO LASTRA, cuya empatía y compromiso ha inspirado (y continúa haciéndolo) a nuevos inspiradores, como Marian Andrés Acha, Espe Toquero, Marco Sala, Ander Urbiola, Asier Calvo, Maite Allende, Marta Manzanares, Mikel Malkorra, Ainhoa Salvador... De ahí, la importancia del estudio de las percepciones en la juventud implicada para ser «motores de cambio», como dice Marian, y a cuyo análisis cualitativo y devolución de resultados hemos dedicado tiempo y espacio fuera y dentro de esta tesis.

GRACIAS a Aitziber Mugarra y a Cruz Borges por comenzar conmigo en 2012 este intrépido viaje desde la universidad e incluir en él a una curiosa cuadrilla interdisciplinar de investigadores deustenses: Ander Pijoan (desde 2013 ideando conjuntamente la App vinculada a OpenStreetMap, «lanzándose» conmigo ante las primeras tropas adolescentes en 2015 y continuando comprometido e ingenioso desde el cuartelillo informático, dándonos soporte al momento); Ainhoa Alonso Vicario (desde 2014 movilizandoo recursos humanos y espaciales dentro y fuera de DeustoTech Energy); Arantza Echaniz (desde que en septiembre de 2015 nos acompañase al primer mapeo de más de 100 personas y se enamorase del proyecto desde entonces); Saray Casas Simón (aunque fue breve tu marzo de 2016, conseguiste dar tu toque

inicial a las unidades didácticas); Mikel Gómez-Goiri (mi compañero y relevo de Ander en el intenso campo de batalla de 2016, tanto que abarcó también 2017; por tu actitud y encandiladores recursos, por cada risa-botella-tableta y mucho más).

La iniciativa se ha visto nutrida de recursos humanos y materiales aportados por las entidades participantes junto a Zerbikas y Universidad de Deusto. GRACIAS a sus coordinadores en cada entidad:

- Javi Cueva (FEKOOR), junto a Izaskun Jimenez. Movilizando a sus compañeros y directores de servicios Luis Melús, Ana Osuna, Raúl Aguirre, Ana Elorz... Incluso a su director, Juan Carlos Sola, quien nos acompañó en la celebración de Portugalete de diciembre de 2016.
- Marta Manzanares (IGON).
- Mikel Malcorra (Elkartu).
- M<sup>a</sup> José Blanco, Rai Parreño (Ayuntamiento de Portugalete), Cristina Palacio (Adaka).
- Janire Castresana e Iván Barrio (Jolas eta Ekin).
- La comunidad de OpenStreetMap. Voluntarios anónimos que conforman una red altruista e internacional de desarrollo y uso de Software Libre.
- Voluntarios P+ (Personas mayores activas y solidarias, vinculados a las asignaturas senior de la UD, Asociación Cultura y Solidaridad): M<sup>a</sup> Angeles Pérez, M Isabel Izarzugaza, Marta Artiach, Cristina Torrecilla, Jose Antonio Magro, M<sup>a</sup> Jose Pérez, Michel Gancedo y Begona Saiz...
- Roberto Orbea (IES Zumaia).
- Esti Sánchez y Sonia Acero (Santa Maria Ikastetxea - Portugalete).
- Josebe Vidales y Javi Blazquez (CIP Tartanga LHII - Erandio).
- M<sup>a</sup> Luz Merodio Deusto (Deustuko Ikastola - Bilbao).
- Alai Yarza (Colegio Madre de Dios - Bilbao).
- June Arroitauregi (Colegio Nuestra Señora de Europa - Getxo) [+ FUNDACIÓN SWF].
- Miriam Atutxa (Askartza Claret Ikastola- Leioa).
- Jabi Delgado (Centro Formativo Otxarkoaga).
- Miren Etxabe (Claret Ikastola - San Sebastián).
- Olaia Prieto (Angeles Custodios - Bilbao).
- Ainhoa Salvador y Jon Palomero (IES San Adrián- Bilbao). [+ BENE].

No ha sido para nada fácil implementar este proyecto en el tiempo comprometido con los co-financiadores. Si bien lo fue aún menos llegar a contar con este listado de agentes comprometidos de principio a fin. Sin duda, el «rol comercial» para convencer y planificar la logística en red ha sido tan emocionante y retador como frustrante y agotador en ocasiones. Si algo me ha quedado claro tras este proceso es que es crucial llegar a través de las PERSONAS, partir de relaciones establecidas (propias o a través de otros) en las que construir relaciones de CONFIANZA y COMPROMISO con TIEMPO y dedicación. Y, que a su vez, esas personas inspiren esa misma confianza y movilización entre sus compañeros de institución. En espiral y sabiendo que no siempre se recibirá lo esperado. Ejemplo de ello es que los 11 centros educativos citados fueron «captados» entre otros 100: una increíble fuente de aprendizaje el visitar en primera persona 20 de ellos (gracias por su tiempo a quienes me recibieron); emitiendo en directo el mensaje en otros espacios a otros 30 (gracias a colegas de Deusto por çolarnosünos minutos en sus reuniones colectivas); y compartiendo la información vía online y/o presencial con otros 50, a través de las entidades con las que colaboramos el equipo investigador UD.

Por otro lado, no contar con FINANCIACIÓN desde el comienzo (tanto como doctoranda como para el abordaje de toda la iniciativa comunitaria), incrementó la manera de valorarla, optimizarla y escalarla. Esos esfuerzos de estrategia en la co-financiación han sido liderados por la coordinadora desde Deusto y Zerbikas, Aitziber Mugarra, consiguiendo en equipo ayudas por parte del Ayuntamiento de Portugalete (vocaciones solidarias), la Fundación Española de Ciencia y Tecnología (FECYT) y otras instancias públicas como la Diputación Foral de Bizkaia (Departamento de Juventud) y Gobierno Vasco (Asuntos Sociales).

No han sido las únicas instancias públicas a las que nos hemos dirigido, y es por ello que es especialmente de agradecer a quienes nos han concedido audiencias personales aunque no hayamos conseguido a través de estas el propósito final. Por ejemplo, nos invitó a su despacho Gabin Azaola (Acción Social de Diputación de Bizkaia) e Igotz López (alcalde de Zamudio) consiguió reunirnos en su ayuntamiento con todos los colegios del municipio.

La gestión de mis IP's (Aurelio Villa, Elena Auzmendi y Lourdes Villardón) en mi equipo de investigación en educación (primero INNOVA y luego integrado en eDucAR) también ha contribuido de manera indirecta a dicha financiación de la iniciativa, ya que me permitieron cubrir estancias con co-financiación de Zerbikas

con las que conseguir contactos, competencias y recursos que he aportado en mi trabajo investigador (a través de la Universidad de Deusto) y voluntario-gestor (a través de la Fundación Zerbikas) en la iniciativa. GRACIAS.

La oferta de la beca predoctoral industrial de la Universidad de Deusto, posteriormente llamada «en transferencia», me ayudó a legitimar el cambio de tesis para centrarme a un 300 % en la iniciativa. Una prueba inmediata de su validez fue que meses después se incrementó el número de doctorandos que conseguimos beca predoctoral de Gobierno Vasco.

Si bien considero que en ocasiones las directrices de DIRS (Escuela de Doctorado de Deusto) no me han facilitado precisamente el proceso, debo agradecer especialmente durante estos años el buen hacer y acercamiento personal conmigo de Izaskun Urien, Inge Zabaleta y Garbi Zurikarai. GRACIAS también a la amabilidad de Alaine Zelaia (Secretaría General) y a Fernando Díez y Adolfo RUiz de Gauna Lucas (Deiker). Gracias por cada minuto extra invertido por Conchi Yániz y Marijose Bezanilla (anterior y actual directora del nuevo Programa del Doctorado en Educación). Es de agradecer la mejora en la metodología de los seminarios durante este último año, aunque personalmente sigo creyendo que los cursos formativos siguen siendo demasiado genéricos, salvo excepciones como el de Investigación-Acción (con Miren Larrea y Patricia Canto, de Orkestra).

Directamente sobre la iniciativa, también por parte de la Universidad Deusto, José Javier Pardo S.J (anterior vicerrector de Identidad y Misión) trasladó en persona el proyecto a los colegios jesuitas de Euskadi. Ello nos proporcionó entrevistas en persona con los jefes de estudios de Durango y Bilbao. Juan José Etxebarria S.J. (actual vicerrector de Identidad y Misión) recibió a la primera tanda de 100 adolescentes que acudieron desde Portugalete a continuar el proyecto en nuestra universidad. También a través de Aitziber, Eugenio Viyuela (Gerente de la Facultad de Derecho) nos ha salvado en más de una ocasión con una actitud y acción más que comprometida. GRACIAS.

Almudena Eizaguirre (Directora de Innovación Docente) y Ana García-Olalla (Directora del Departamento de Innovación Educativa<sup>1</sup>) nos han cedido sus contactos personales escribiéndoles con su recomendación, por ejemplo, a Ana Valenciaga (Berritzegune de Sestao) y Josune Elordio (Ángeles Custodios). GRACIAS.

---

<sup>1</sup>A quien a su vez agradezco enormemente su atención y diligencia inmediata cada vez que he necesitado su ayuda con documentación de las becas predoctorales.

Por parte de la Facultad de Psicología y Educación, Jesús Marauri (Practicum) nos consiguió y estuvo presente conmigo en una reunión con Aitor Kamiruaga, el director de los colegios claretianos de Euskal Herria, y todos los directores de dicha red. Además, a través de Natxo Martínez conseguimos un primer contacto con FEKOOR (en 2013 reuniéndonos en Etxegoki con Luis Melús; y desde ahí otra serie de reuniones con Ana Osuna y otros directores de servicios hasta que tomase la coordinación de la iniciativa Javier Cueva desde Ocio). También por parte de Zoe Martínez de la Hidalga (Máster de Secundaria) realizó varias selecciones de CV's muy adecuados al perfil que necesitábamos con premura y a través de los cuales contratamos a Saray y a Mikel. GRACIAS.

GRACIAS a las primeras pre-adolescentes en participar en la iniciativa, Cristina y Marina Echaniz Macarulla, hijas de la investigadora Ana Macarulla. En 2014 junto a las tres, Ander, Cruz y yo salimos a testar las primeras pruebas del proceso de mapeo con OpenStreetMap, para ofrecer un primer algoritmo contrastado a entidades y colegios. Nos acompañaron también Oihane Kamara, Iraia Oribe, Gorka Sorrosal Yarritu... (DeustoTech Energy). En nuestro agitado 2016, se sumó también como voluntario Héctor Barco, quien se atrevió incluso a dar unas palabras ante la cámara.

GRACIAS a Deusto Learning (Facultad de Ingeniería) por ofrecernos vuestra ayuda, nos habéis proporcionado un gran impulso: IP MariLuz Guenaga, dándonos vitales consejos para la convocatoria de FECYT (con la que conseguimos para 2016 un puntaje de 99/100); Iratxe Mentxaka, introduciéndonos en reuniones con sus colegios colaboradores para presentar el proyecto (a través de las cuales, el Centro Formativo Otxarkoaga se animó a participar); Pablo Garaizar (Txipi), dándonos la oportunidad de hablar en el plenario de las JEDI (Jornadas de Educación Digital) e incluso acudiendo a cada una de nuestras invitaciones de ApS (panel en el congreso internacional de Software Libre, visita de Andrew Furco, mapeo ApS UD...); o Andoni Egiluz y Susana Romero, mostrando apoyo e interés por el proyecto.

GRACIAS a Erika Pradas (Comunicación de Facultad de Derecho) y Szilard Kados (Director de DeustoFabLab) por aceptar y cumplir con precisión cada uno de los horarios ajustados que os ofrecíamos cada vez que nos visitaban las masas juveniles del proyecto. Con vuestra amabilidad, paciencia y valentía, valoraron

gratamente la oportunidad de ser acompañados en su primer recorrido por la universidad (además, era un momento de relax, les hacíamos trabajar duro en los talleres de OpenStreetMap y en los grupos de discusión toda la mañana).

GRACIAS a Joseba Doistua (DeustoBide, Facultad de Sociales y Humanas) por facilitarnos reuniones con el alumnado senior, desde las cuales la Asociación de Cultura y Solidaridad se sumó al proyecto. A Aitor Arbaiza (DeustoCampus Solidaridad), por hacernos hueco en la feria de voluntariado. A Toñy Caro (IRPO), por su acompañamiento a lo largo de estos años para la publicación del Social Briefing y la invitación a la Primera Jornada de Impacto Social UD. A Leire Blázquez, Ana Martínez y Sonia Arranz (eCampus), por su asesoramiento, honestidad e increíble disposición para el lanzamiento del MOOC.

GRACIAS a Pernan Goñi, CreativeRainbow, IKUSEE y otros profesionales externos que nos han facilitado el trabajo en esta iniciativa.

GRACIAS a quienes nos han trasladado su interés desde el ámbito internacional, con la oportunidad de reunirme por ejemplo con ExCiteS London en la Royal Geographical Society, a través de Patrick Rickles, o con los equipos de Andrew Furco en la Universidad de Minnesota e incluso en el Gobierno; o Mikel en el primer webinar de CLAYSS.

GRACIAS a las entidades y personas evaluadoras de los reconocimientos recibidos, entre otros, la iniciativa ha recibido el Fekoor Sariak-2015 por la perspectiva inclusiva, en 2016 el II Premio Nacional de Aprendizaje Servicio (a Santa Maria Ikastetxea) y Elkarlan-2017 (a Fundación Zerbikas) celebrado en 2018.

Finalmente, me despidió de Ciudades Amigables agradeciendo de nuevo toda la generosidad de Diego Lastra, por todo lo que nos ha impactado en primera persona y por lo que continúa haciéndolo a través de sus familiares y amigos. Fue emocionante estar junto a su primo, Oscar Martínez, acompañando a su tía y madre de Diego en el homenaje de la iniciativa. No había pasado ni un mes y su entereza fue admirable. También por parte de sus compañeros de FEKOOR, entre los que Marian Andrés ha hecho suya su causa convenciendo y alentando a cada alumnado participante, a cada claustro de profesorado implicado y equipos directivos (gracias a ti también, Alfonso Blázquez, por dejarte contagiarte así). *Goian bego, Diego. Eutsi goiari eta Harago begira, talde!*

¿Demasiados nombres? ¡Ni si quiera he citado a los 1000 investigadores-actores! El **Trabajo en Equipo** ha sido la apuesta sobre la que pivotar la iniciativa que le ha dado forma a mi doctorado. Esencial para la construcción en red de la iniciativa y para el desarrollo de cada proyecto por parte de los protagonistas pedagógicos.

Es curioso, porque no siempre lo he visto así. El proyecto también me ha ayudado a transformarme a mí. Quién lo diría, yo en contra del trabajo en equipo. Que se lo pregunten a mis profes del Colegio Sagrado Corazón de Jesús, en Santoña. Cuando me quedaba a solas con interminables plantillas de una «e» que no cerraba, empeñada en dibujar espirales, y mi mamá acudía al rescate cada día a las 8 de la tarde. Parvulitos ha cambiado mucho desde entonces. Para por fin llegar a 1º EGB con Jesús María... qué diferente habría sido mi vida si, en vez de «Ángela tiene una gran imaginación, por favor que lea y que escriba», hubiese plasmado en mi evaluación «Está siempre en las nubes, es tremendamente despistada».

¿Trabajar en equipo? Que se lo pregunten a quienes años después debían lidiar conmigo ante mi resistencia a los trabajos en grupo porque terminaban bajándome la nota (sí, el cambio de Infantil a Secundaria fue extremo) y, en realidad, por mi timidez llevada al extremo. Sor Begoña, Sor Juana y Sor Engracia; Veronica y Mavi; Jose Tezanos y José Luis; M. Angela y Anabel. Lucía y Berna, «los mejores» de mi colegio e instituto, al menos los que más impacto tuvieron en mí. Todavía no me puedo creer que ya hayáis dejado de pasear por mi pueblo.

¡Si hasta llegué a renegar de Bolonia! Formé parte de una comisión para la junta de facultad en Matemáticas oponiéndome al proyecto piloto en la Universidad de Cantabria. Paradójico, porque para exponer nuestra escéptica posición tuvimos que cooperar. Aunque dejé la carrera sin acabar (como las e's de parvulitos), estaré siempre agradecida a Luis Miguel Pardo (por salir a buscarme en cada examen del que huía) y a Cecilia Valero (los dos de álgebra, asignaturas de las que disfruté desde el pensamiento crítico). Fue por ellos que nos embarcamos en un trabajo en equipo sobre criptología, mientras cuidábamos a Jayro (o él a nosotras), y en el que Cruz nos ayudaba como experto y a través del cual empezamos a conocernos (las penínsulas de la Magdalena y del Buciero también tuvieron algo que ver). También gracias a Joos Heinz, por los aprendizajes “no formales”, por ser el primero en mostrarme una Argentina comprometida y desconocida.

GRACIAS a Paco Jarauta, Nieves Soriano y a sus filósofos, con cada mirada de Ulises durante los seminarios de verano.

A todos y cada uno de mis profesores, porque de todos he aprendido qué es la educación, qué es lo quiero y lo que no. Especialmente GRACIAS a mis geniales tutoras de prácticas: Celia Fernández, Belén Rodríguez Rey (Primaria y PT respectivamente, en Colegio de Nuestra Señora de Latas, Somo), Nekane Torres (Artatse, Bilbao), Carmen Fernández (Fundación Integrando, Sestao), Patricia Fernández (APNABI, Ortuella).

En Magisterio, el trabajo en equipo que cambió mi visión definitivamente fue el que realizamos sobre Comunidades de Aprendizaje. GRACIAS a Paula Moreno, Ana Arcocha, Elena Cobo, Carmen Cuerno y Patricia García, juntas descubrimos el CEIP Vital Alsar de Santander. GRACIAS a su director Fernando Diego por guiarnos en directo allí mismo y años después por dejarme volver a entrevistarle para mi TFM (como a Cristina Garre, directora sinfónica de Artatse durante décadas de referencia nacional). Fuimos animadas a salir de los muros de nuestra facultad por Gonzalo Silió, precisamente mi «iniciador» en ApS.

\*

GRACIAS Gonzalo por engancharme al apasionante mundo del **Aprendizaje Servicio** (ApS). Por ir más allá y proponernos a tus estudiantes crear la asociación que configuraría el grupo promotor en Cantabria, junto a Patricia Izuel, Silvia García Ontañón, Jessica Sánchez, Adrián Hoyos, Cristina Gómez Castro... Gracias por encomendarme la tarea de coordinar la I Jornada de Escuela Rural junto a Ana Trimallez (incansable Maestra en Espinama).

Por animarnos a asistir al encuentro nacional de Portugalete - 2011 y encomendarme ir de tu parte a Barcelona - 2012. Allí no sólo escuché en directo a Josep Maria Puig, también comencé a entablar relación con los grandes Rafael Mendia y Roser Batlle, todo un lujo que se convirtieran en RAFA y CHARO también para mí, sentirlos tan cerca durante todos estos años. Me sentí tremendamente acogida por todo el grupo vasco (justo fue el mes en el que había empezado a trabajar en Deusto) y fue todo un acierto accidental que en la cena Aitziber y Cruz se sentaran a parte, cruzando investigación, «sinergias»... ¡y creando Ciudades Amigables!

GRACIAS de nuevo a AITZIBER y RAFA, por invitarme y mantener a flote ZERBIKAS. A todo lo emprendido anteriormente por Victor Moreno, Roberto Flores (EDEX), Concha Clavero, Karmele Artaraz, Alfredo Santamaria (SARTU), Isabel y Begoña Martínez (UPV/EHU), Javi Lobato, Periko Pérez-Arróspide, Jose Larrauri, Mari Asun Olano (ahora en Hartu Emanak y quien, por ejemplo, nos contactó con Alberto para cooperar en la guía de personas mayores activas y solidarias), Roser Batlle, Lourdes Iriarte... Y a quienes estarán próximamente, como Elena López de Arana.

A la oportunidad que nos concedió Aitziber de participar en el proyecto de investigación derivado del congreso APSU4 (2013), a tres doctorandos de las universidades vascas: junto a Monike Gezuraga (UPV/EHU) y Diego Egizabal (Mondragon). Aprendí muchísimo trabajando con los dos en la categorización de las 64 experiencias universitarias.

Al equipo de investigación interuniversitario REDICE, a sus IP's Pilar Folgueiras, Pilar Aramburuzabala y Aitziber Mugarra. A Héctor Opazo comprometido con cada comisión y, en concreto, gracias a mi grupo «Servicio»: por cada uno de los encuentros y de las sesiones de skype/hangout/appearIn con Esther Luna, Mariona Graell y Charo Cerrillo.

A las redes nacionales de REDAPS y ApS(U), que nos han permitido formarnos, compartir ideas y generar alianzas con personas que hemos ido reencontrándonos. En mi caso, y a sumar a las ya nombradas: Pilar Arranz, Diana Aristizabal, Aranzazu Martínez (Zaragoza); Laura Rubio, Laura Campo (Cataluña); Susana Lucas (Castilla y León); Cloty López, Esther Raya y Raquel Ramírez, comunidad rural ejemplar de Nalda (La Rioja); Pedro Uruñuela, Belén Flor, Carlos Ballesteros, Marta Ruíz-Corbella, Juan García-Gutiérrez (Madrid); Alexandre Sotelino, Susana Pérez, Eloisa Teijeira (Galicia); Héctor Colunga (Asturias); Concepción Naval, Nieves Ledesma (Navarra), Sergio Ferrandis, Esther Escoda (Valencia); Mayka García, Ana Zarzuela, Pablo Calle y APSUCA (Cádiz); Ana Cano (Canarias); Verónica Rivera (Ceuta)...

A la red iberoamericana de ApS REDIBAS, impulsada cada agosto desde los seminarios de CLAYSS en Buenos Aires. Gracias a Zerbikas pude acudir en 2014, y recibir un genial recibimiento por parte de Enrique Ochoa, Marina Suárez; con las anfitrionas Nieves y María Rosa Tapia. Allí conocí a Alvaro Ugueño, quien me invitó a generar con él primer panel de ApS en el FIIU; a Manuel Caire, a Iván Torres, a Leti Ivonne Villareal...

A los editores de las revistas que me han invitado a ser revisora. Y los revisores anónimos que han aportado de manera no lucrativa su revisión a mis trabajos. Especialmente, gracias a quienes han apostado por el OPEN ACCESS más allá del imperativo en nuestros días. Gracias a RIDAS por invitarme a publicar y, sobre todo, por el compromiso y la labor de quienes mantienen a flote la iniciativa.

GRACIAS a Andy Furco, por invitarme y hacer realidad mi estancia en la Universidad de Minnesota. Chris Johnstone, por acompañarle en una vorágine de burocracia para el visado J1. A Laurel Hirt, por llevarme consigo a Chicago al Campus Compact, cruzando varios estados en coche y volviendo en avión con Katie Peacock. A Isabel López por ser mi manager con su equipo de investigación. A la oficina de compromiso público (OPE), por cada día de aquellos 3 meses y contactarme con interesados en el proyecto (detallados en el anexo de internacionalización): Amber Cameron, Kate Kent, Sara Axtell, Nina Shepherd...

A cada una de las personas e instituciones que han confiado en mí para impartir conferencias o talleres sobre ApS. Mayka García (UCA), Inmaculada Maillo (Maristas Ibérica), Chantal Jouannet (PUC), Javier Villar y Álvaro Ugueño (UC Temuco), Juan Marcelo Castro Riquelme (USCS), Paula Riveros (UST)... A todos los profesores que han participado como estudiantes en los mismos, he disfrutado muchísimo asesorando sus proyectos.

A los encuentros del FIIU, también a sus excursiones y lunch-breaks, discutiendo sobre ABP y pinturrujeando jugosos manteles con Carlos Astengo (TEC Monterrey).

Es reseñable que haya tenido que ser en las redes externas donde haya conocido a referentes UD en ApS de otros sectores/departamentos, y desde los cuales estoy agradecida por la relación profesional y personal creada: Aitziber Mugarra (REDAPS, Barcelona, 2012), Jorge Canarias (CLAYSS, Buenos Aires, 2014), Idoia Irigaray (REDAPS Valencia, 2015), Marian Alaez (FIIU, Vigo, 2017).

En el caso del **Aprendizaje Servicio en la Universidad de Deusto**, mis comienzos se los debo a Analu López Vélez: quien fuera mi tutora de los dos TFM's de inclusión educativa y social, y quien me recomendó a Aurelio Villa para la beca de Iniciación a la Investigación en INNOVA desde 2012. A ella también mi primera participación en una investigación sobre ApS: ayudando a categorizar las experiencias de ISUR de 14 universidades latinoamericanas.

Ha sido crucial también la apuesta por mí de Aitziber Mugarra, como decía comenzando por el congreso ApSU4 del 2013 y la inclusión en el equipo interuniversitario de REDICE. A compartir espacios y tiempos con cada uno de los expertos internacionales que nos han visitado, el último de ellos Robert Bringle.

GRACIAS Josune Baniandres y cada uno de los docentes y estudiantes deustenses que me han pedido asesoramiento. A Maite Gorriño, por invitarme a impartir una clase en la BAM (2015); y a Itziar Urquijo (2017) y Jessica Paños (2018), en su asignatura de CAFYD en San Sebastián. Además, tanto en el caso de Itziar como de Jessica, han participado de diferentes maneras en el diseño de instrumentos de investigación, generación y recogida de los datos en Ciudades Amigables- Hiri Lagunkoiak- Friendly Cities 4All.

GRACIAS a quienes confiaron en mí para encargarme del mapeo para Campus Engage Europa e invitarme posteriormente a la comisión «expertos» en la que generar un documento sobre qué es ApS para la UD. GRACIAS a Luz Maceira Ochoa e Idoia Irigaray por coordinar tan comprometidamente este trabajo, y al resto de participantes Cristina Pena, Iciar Elexpuru, Jorge Canarias y Aitziber Mugarra.

GRACIAS a Jon Igelmo por creer en mi potencial (¿estas seguro?), hasta tal punto de invitarme a publicar contigo y exponer junto a ti en tu seminario de Educacionalización vinculado a la convocatoria del Consejo de Ciencia de Canadá en Chile (Rosa Bruno-Jofré, Sol Serrano, Macarena Ponce de León...) y en el congreso de ApSU madrileño de 2018 junto a tu equipo de investigación de la Complutense de Madrid.

GRACIAS a Almudena Eizaguirre y Elena Quevedo (Innovación Docente), por invitarme a impartir junto a Jorge Canarias el taller de formación interna sobre ApS para docentes universitarios. GRACIAS a Arantza Arruti (Innovación Docente) por recomendarme como «experta» a la que consultar por la comisión de ApS de docentes noveles.

GRACIAS a Jorge Canarias por invitarme a formar parte del equipo docente de «Participación Social y Valores». A mis 13 estudiantes del curso 2017/2018 y a sus tutores comunitarios. A Vanesa Lorenzo, por su especial ayuda para iniciarme en la asignatura.

El proceso doctoral, acompañado de todas estas experiencias y de expertos con los que he dialogado, me han constatado que tanto **Educación enseñando** (o al revés) como **Investigar actuando** no son utopías. Es posible y necesario.

Aún con ello, no han sido pocas las **barreras** a este respecto. GRACIAS a quienes me ayudaron a solventarlas (o a intentarlo). En realidad, actuaron como revulsivo expresiones recibidas desde otras áreas educativas y entornos sociales, como «Hippie teórica», «Explotación y Servicio», «Bah, la juventud está perdida»; y desde dentro de la universidad, como «¿ApS? Ya se encargan en I+M», «¿Qué organización grande y seria te va permitir que los estudiantes propongan proyectos?», «Gracias por invitarme, pero no es un proyecto de investigación rentable», «¿Ya estas haciendo algo de la tesis? No te veo por el despacho», «Céntrate, bonita»... No han tenido porqué ser malintencionadas, en muchos casos me consta que no ha sido así, pero no han dejado de tener cierto aire de condescendencia. En ocasiones han sido puntos de inflexión, sobre los que reflexionar duramente o incluso practicar en la contra-argumentación (a veces interna, pues no siempre tiene sentido la confrontación y si en algo soy experta de verdad es en evitar los conflictos, en la mayoría de las ocasiones por lentitud). Así que hoy puedo dar gracias a cada «pelea» con mis matemáticas (Irene, tú también cuentas como una de ellas), incluso con Cruz.

Una de las barreras o golpes más duros fue la salida durante estos años de Ana Luisa López Vélez, Lucía Campo y Jon Igelmo. Los tres han sido muy importantes para mí en Deusto y han sido una fuente de aprendizaje inagotable, generosa y desinteresada para todos quienes estuviésemos a su alrededor.

Ellos han sido además un porcentaje alto del **apoyo emocional** recibido. Acompañantes en un proceso de crecimiento derivado de la montaña rusa emocional que es el doctorado, para conservar la cordura y perseverar. Avanzar más allá de la inseguridad, especialmente en terrenos desconocidos, donde el sentimiento de vulnerabilidad me ha hecho valorar más cada detalle de quienes me han CUIDADO y SONREÍDO en el recorrido doctoral:

- **PREVIO.** Una trayectoria educativa que me ha dado seguridad en cada paso a emprender, entrenada por personas y profesionales. Desde Dominica Pérez en representación familiar con su ejemplo obstinado de estudio y biblioteca personal, hasta convivir con la tesis de Cruz en Santander y la acogida

de quienes tuve la suerte de encontrarme en Euskadi en mis dos primeros años viviendo aquí. Gracias a Berta Martínez y Susana López (Berritzegune Barakaldo), por cada gesto en los encuentros en los que hemos coincidido. Gracias al Máster de Delfín Montero y al de Almudena Fernández, incluso a Isabel Rubio y al Máster de Ocio que no cursé. A mis compañeras y amigas de los máster de inclusión, Breogán Riobóo incluido. A Ana Casas, por ser la primera persona que me animó a hacer el doctorado, y a Garazi Yurrebaso. A Fany Santurde, por lanzarme a sus saltos de fe semanal: «¿Estás segura?». A toda la formación recibida en inclusión educativa de la mano de personas que han trabajado directamente con Mel Ainscow, como Analu López Vélez, Mayka García o Teresa Susinos, por ser auténtica y certera. A cada pequeño gran guiño por los pasillos de Isabel Ariceta, Ainhoa Bilbao, Manuel Poblete, Visi Pereda, Dona Fernández... A INNOVA y a todos los que me aceptaron riendo los desenfadados chupitos de agua en el despacho Aurelio.

- DURANTE todo un lustro, desde 2013/2014. GRACIAS al presencial Despacho 234bis (no olvidaré el recibimiento de las couraçaos Nere-Lu-Itzi y su reto de que no podría «evAngelizarlas en ApS», ¿quién lo diría, eh?) y a su extensión virtual de *La Bola*. No os imagináis lo importantes que habéis sido y seguís siendo. A nuestra achispada Amparo y sus morenaz(s)os Jon, Ben Iker, Erlantz. A Gonzalo-bedel, y a sus guardias de noche. A cada «txikitina» sonriente de Teresa-Tintas. GRACIAS a DeustoTech Energy y EDISPe, mi agradecimiento más especial a sus IP's Ainhoa Alonso y Aitziber Mugarra respectivamente, por hacerme parte formal e informal de sus equipos, a todo lo bailado con Ander-Mikel-Oihane (Dra. Kamara, tendrá usted que esperar para el dancing-dancing conmigo, a no ser que recurramos a disco infantil con Claudia), a Ana, Cris, Virginia, Tony, Josu, Cristian, Paula... a Marta, Gema, Aran, Laura, Iratxe... A mis compañeros de la primera promoción del nuevo doctorado (Natalia Flores...), y de las siguientes (Icy Anabo, Luana Ferreira...), incluso de otros programas (como Sarah Berrocoso de Psicología o Marisa Di Martino de Derechos Humanos). A los amigos de todo el mundo cosechados en América, dentro y fuera de ApS, en USA (Anna Adamusiak, Maria Hytti, Isabel López Hurtado, Radhika Arya; Silvia Herrero), en Guatemala (GRACIAS INFINITAS a Manuel Arias y Marta Pérez de Chen, por cada oportunidad en vuestra Universidad Rafael Landívar y sobre todo por la

ilusión con la que habéis hecho mía también vuestras familias y hogares) y en Chile (incluidos los ya nombrados mil veces Chantal Jouannet, Javier Villar, Álvaro Ugueño, Héctor Opazo, Joseto Montalva, Manuel Caire, Iván Torres, Bárbara Olivares, Paula Riveros; y también Mauricio Jara, Chenda Ramírez, Carlos Martínez, Antonia Salvestrini, Sergio Riquelme...).

- FIN. Gracias a mi hermana Carlota (picando datos de los cuestionarios cuantitativos en papel, que al final no me ha dado TIEMPO a meter; sherpa en mi llegada a USA y mi asistente en Cádiz). Gracias al profesorado de la UCA (10 horas de taller en un intenso día sin perder el entusiasmo), especialmente por sus atenciones a Laura de las Flores. MILLONES DE GRACIAS por cada día durante 2017/2018 a eCampus, con Sonia Arranz Turnes, Asier Arteche Hernández, Matxalen Belausteguigoitia Arrien, Leire Blázquez Zuloaga, Xabat Lertxundi Aiertza, Ana Martínez Arostegui; y a colaboradores recurrentes como Esti Curiel (AulaTic), Begoña Arrieta (Grado FPE) y Stella Sollernou (Servicio Jurídico). A Almudena Eizaguirre y las chicas de Innovación Docente (Roberto Carballedo incluido): Nerea Sáenz, Marta Roldán, Eva Hernández... MILA ESKER, Marije Bilbao eta gure euskera taldea: Mili, Luz, Irene, Fernando, Dani, Marina, Karin, Lucas, Juliana, Cruz...

GRACIAS, SONIA Arranz, por ser a la vez compañera, jefa y patrocinadora. Por toda tu ILUSIÓN Y COMPROMISO contagiada en eCampus. Cada día estoy más contenta de la decisión tomada (por mi parte al postularme para el puesto y por la vuestra por aceptarme y acogerme). En un ambiente así, es motivador mantener e incrementar nuestra orientación al servicio en EQUIPO.

GRACIAS, CRUZ ENRIQUE. Apareces en todas mis páginas, en todos mis días. Somos un buen equipo, ya nos lo dijo la inminente Dra. Melany H.C. (experta en el tema), a través de una evaluación psicológica no requerida en cada pirueta con Elena e Ignacio Jara Hebles. Tú me has enseñado a romper techos de cristal y yo a ti a disfrutar de sus vistas tras ellos. Gracias a nuestra excepcional familia. Gracias por ser «mi tercer director» de tesis. Me has alentado siempre no a ser la mejor, sino a dar lo mejor de mí misma junto a otros, contigo y sin ti. Cual dragón y tortuga distanciados con más de 10 000 km hasta BsAs (mi primer viaje sola), 7000 km hasta Minne, 12 000 km hasta Pucón... Por ayudarme a «empoderarme» con tantos proyectos y locuras, GRACIAS por nuestras alas Cruz Enrique. Por Pandora. Por Claudia.

Thank you  
Ángela García Pérez

# Índice general

<b>Índice general</b>	<b>xxvii</b>
<b>Índice de figuras</b>	<b>xxxI</b>
<b>Índice de cuadros</b>	<b>xxxIII</b>
<b>Introduction</b>	<b>xxxv</b>
<b>I Aprendizaje-Servicio e ISUR</b>	<b>1</b>
<b>1. Acompañamiento educativo y ApS</b>	<b>3</b>
1.1. El acompañamiento educativo como proceso . . . . .	5
1.2. Aprendizaje y Servicio Solidario como propuesta educativa . . . . .	9
1.3. El rol del educador en los proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario	12
1.4. Conclusiones . . . . .	18
1.5. Referencias bibliográficas . . . . .	21
<b>2. Recepciones en ApS del referente pedagógico John Dewey: Aprendizaje Experiencial</b>	<b>27</b>
2.1. Fuentes y Recepción de la Pedagogía Experiencial de John Dewey . .	28
2.2. Enfoques Metodológicos Actuales del Aprendizaje Experiencial, ¿legado de Dewey? . . . . .	33
2.3. Comparativa entre ABProblemas, ABProyectos, ABRetos, ApS... ¿valor añadido del ApS? . . . . .	42
2.4. Conclusiones . . . . .	44
2.5. Referencias bibliográficas . . . . .	47

<b>3. Recepciones en ApS del referente pedagógico John Dewey: Empoderamiento democrático</b>	<b>51</b>
3.1. Concepto de «experiencia educativa» de John Dewey y su recepción en ApS . . . . .	53
3.2. Concepto de «ciudadanía» de John Dewey y fomento de la inclusión social y el empoderamiento democrático a través de ApS . . . . .	56
3.3. Clasificación de experiencias de ApS en base a sus niveles de contribución a través del fomento de dos dimensiones: «experiencia educativa» y «ciudadanía democrática» . . . . .	58
3.4. Resultados del análisis . . . . .	60
3.5. Interpretación de los resultados y ejemplificación con programas de ApS clasificados . . . . .	62
3.6. Discusión teórico-práctica . . . . .	65
3.7. Referencias Bibliográficas . . . . .	70
<b>4. Innovación Social Universitaria como marco para la fundamentación, desarrollo y evaluación comunitaria de proyectos de Aprendizaje-Servicio</b>	<b>73</b>
4.1. Innovación Social Universitaria y ApS: innovación pedagógica y transformación social . . . . .	75
4.2. Dimensiones de ISUR ejemplificadas desde un proyecto de ApS innovador y transformador: «Ciudades Amigables para todas las personas»	78
4.3. Conclusiones . . . . .	80
4.4. Referencias Bibliográficas . . . . .	83
<b>II Hiri Langunkoiak - Ciudades Amigables - Friendly Cities 4all</b>	<b>87</b>
<b>5. Procesos de investigación-acción en Aprendizaje y Servicio Solidario: percepciones de los protagonistas pedagógicos en el proyecto Hiri Lagunkoiak</b>	<b>89</b>
5.1. La filosofía desde la que partimos . . . . .	91
5.2. Metodología . . . . .	99
5.3. Resultados . . . . .	101

5.4. Conclusiones . . . . .	111
5.5. Referencias Bibliográficas . . . . .	112
<b>6. Procesos de investigación-acción en Aprendizaje y Servicio Solidario: estudio de casos en el proyecto Hiri Lagunkoiak</b>	<b>117</b>
6.1. Introducción al problema en Friendly Cities 4All: fomentando vocaciones científicas y solidarias . . . . .	118
6.2. Solución Propuesta en Friendly Cities 4All: combinando Aprendizaje Servicio y Ciencia Ciudadana . . . . .	121
6.3. Resultados en Friendly Cities 4All: compromiso como clave entre «aprendizaje experiencial» y «empoderamiento democrático» . . . . .	129
6.4. Una propuesta de modelo para Friendly Cities 4All: doble rol investigador-educador en Investigación-Acción . . . . .	158
6.5. Referencias bibliográficas . . . . .	164
<b>III Conclusions</b>	<b>169</b>
<b>7. Final Reflections</b>	<b>171</b>
7.1. The difficulties and benefits of collaborating in networks . . . . .	171
7.2. The importance of context and the characteristics of the real leading actors . . . . .	173
7.3. The need for a theoretical approach to underpin Service-Learning practice . . . . .	175
7.4. Service Learning as a link blending teaching, research and community action . . . . .	176
<b>8. Strengths, Limitations and Prospective of the research</b>	<b>179</b>
8.1. Strengths of the research . . . . .	179
8.2. Limitations of the research . . . . .	180
8.3. Prospective of the research . . . . .	182
<b>IV Appendixes</b>	<b>187</b>
<b>A. Datos cualitativos en FriendlyCities 4All</b>	<b>189</b>

<b>B. Datos cuantitativos en FriendlyCities 4All</b>	<b>193</b>
<b>C. Publicaciones de la doctoranda</b>	<b>197</b>
<b>D. Actividades para la Mención en Transferencia</b>	<b>205</b>
<b>E. Actividades para la Mención Internacional</b>	<b>209</b>

## Índice de figuras

1.1. Síntesis del AySS en la universidad. . . . .	11
1.2. Rol del acompañante educativo en proyectos de AySS. . . . .	16
2.1. Marco metodológico del ABR (Apple). . . . .	36
2.2. Fases en el desarrollo de un proyecto de A-S. . . . .	38
2.3. Cuadrantes del aprendizaje experiencial. . . . .	41
2.4. Relaciones de pertenencia entre algunas de las tendencias actuales en aprendizaje experiencial. . . . .	42
3.1. Aspectos comunes entre la pedagogía de John Dewey y el Aprendizaje- Servicio en proyectos que fomenten la inclusión social y el empodera- miento democrático. . . . .	52
3.2. Matriz para el análisis de experiencias de ApS según los niveles alcanzados de «experiencia educativa» y de «ciudadanía democrática» en personas con NEE. . . . .	60
5.1. Relación entre AySS y Ciudades Amigables: un ejemplo de proyecto para cambiar percepciones desde la IA en Accesibilidad Urbana. . .	93
5.2. Fases de reflexión-acción en el proyecto. . . . .	95
5.3. Nube de palabras sobre discapacidad, previa al inicio del proyecto. .	102
5.4. Nube de palabras sobre discapacidad, durante el desarrollo del proyecto.	102
5.5. Interacción entre las transformaciones de emociones-sentimientos, de la percepción de la (in)justicia social y de la orientación a la acción.	109
6.1. Procesos de generación de una visión compartida. . . . .	120
6.2. Elaboración en equipos de fases IA, junto a investigadores y <i>stakehol- ders</i> en taller del congreso Equity in Action- 2017. . . . .	126

6.3. Construcción de relaciones de transformación en proyectos con parteneriado. . . . .	127
6.4. Caso 1. IES Zumaia (Zumaia) . . . . .	133
6.5. Caso 2. Colegio Santa Maria Ikastetxea (Portugalete) . . . . .	135
6.6. Caso 3. CIFP Tartanga LHII (Erandio). . . . .	137
6.7. Caso 4. Colegio Madre de Dios (Bilbao). . . . .	139
6.8. Caso 5. Deustuko Ikastola (Bilbao) . . . . .	141
6.9. Caso 6. Colegio Askartza Claret (Leioa). . . . .	143
6.10. Caso 7. Colegio Nuestra Señora de Europa (Getxo). . . . .	145
6.11. Caso 8. Centro Formativo Otxarkoaga (Bilbao) . . . . .	147
6.12. Caso 9. Colegio Ángeles Custodios (Bilbao) . . . . .	149
6.13. Caso 10. Claret Ikastola (San Sebastián). . . . .	151
6.14. Caso 11. IES San Adrián (Bilbao). . . . .	153
6.15. Sesiones de devolución en FEKOOR. . . . .	155
6.16. Línea temporal sobre el desarrollo de la iniciativa y de la investigación de la doctoranda. . . . .	157
6.17. Roles de educadores y protagonistas pedagógicos como Investigadores-Actores en Proyectos de Aprendizaje Servicio. . . . .	162
A.1. Cuestionario de reflexión individual tras la experiencia de mapeo. Preguntas realizadas a través de formulario <i>online</i> . . . . .	190
B.1. Cuestionario previo y posterior a la experiencia global de Ciudades Amigables. . . . .	194
B.2. Cuestionario previo y posterior a la experiencia global de Ciudades Amigables (continuación). . . . .	195
C.1. Póster APS(U)9 . . . . .	204
D.1. Certificado de prácticas en Zerbikas. . . . .	206
D.2. Certificado de prácticas en Zerbikas (continuación). . . . .	207
E.1. Informe de estancia en Universidad de Minnesota. . . . .	210
E.2. Informe de estancia en Universidad de Minnesota (continuación). . . . .	211
E.3. Informe de estancia en Universidad de Minnesota (continuación). . . . .	212

# Índice de cuadros

1.	Chronology of the PhD thesis. . . . .	XLVIII
2.	Published articles included in the thesis. . . . .	L
1.1.	Técnicas para el acompañamiento educativo en proyectos de AySS . . . . .	13
1.2.	Rasgos del estilo de acompañamiento educativo en AySS . . . . .	14
1.3.	Tareas del docente y/o educador en el proceso de acompañamiento . . . . .	15
2.1.	Presencia de la pedagogía de Dewey en ABP, ABR y ApS. . . . .	44
3.1.	Matriz cumplimentada tras el análisis de las 50 experiencias de ApS según el impacto en la «experiencia educativa» y el rol de «ciudadanía democrática» de personas con NEE (en %). . . . .	61
4.1.	Dimensiones y factores del modelo de Innovación Social Universitaria Responsable. . . . .	76
5.1.	Análisis de las percepciones en el proyecto Hiri Lagunkoiak . . . . .	101
6.1.	«7 Criteria Action-Research» rellena con Friendly Cities 4All. . . . .	128
6.2.	Caso 1. IES Zumaia (Zumaia) . . . . .	132
6.3.	Caso 2. Colegio Santa María Ikastetxea (Portugalete) . . . . .	134
6.4.	Caso 3. CIFP Tartanga LHII (Erandio). . . . .	136
6.5.	Caso 4. Colegio Madre de Dios (Bilbao). . . . .	138
6.6.	Caso 5. Deustuko Ikastola (Bilbao) . . . . .	140
6.7.	Caso 6. Colegio Askartza Claret (Leioa). . . . .	142
6.8.	Caso 7. Colegio Nuestra Señora de Europa (Getxo). . . . .	144
6.9.	Caso 8. Centro Formativo Otxarkoaga (Bilbao) . . . . .	146
6.10.	Caso 9. Colegio Ángeles Custodios (Bilbao) . . . . .	148

---

6.11. Caso 10. Claret Ikastola (San Sebastián). . . . .	150
6.12. Caso 11. IES San Adrián (Bilbao). . . . .	152
6.13. Recomendaciones para implementar cada fase de <i>Friendly Cities 4All</i>	159
A.1. Instrumentos cualitativos empleados en los 11 centros educativos de <i>Friendly Cities 4All</i> . . . . .	191
C.1. Artículos de la doctoranda. . . . .	198
C.2. Comunicaciones o paneles en congresos de la doctoranda. . . . .	199
C.3. Comunicaciones o paneles en congresos de la doctoranda (continuación).	200
C.4. Comunicaciones o paneles en congresos de la doctoranda (continuación).	201
C.5. Ponencias invitadas o talleres impartidos por la doctoranda. . . . .	201
C.6. Artículos de divulgación realizados por la doctoranda. . . . .	202

# Introduction

The spontaneous joy, the clamor for pleasure, the desire of the Young people to appear finer and better and altogether more lovely than they really are, the idealization not only of each other but of the whole earth which they regard but as a theater for their noble exploits, the unworldly ambitions, the romantic hopes, the make-believe world in which they live, if properly utilized, what might they not do to make our sordid cities more beautiful, more companionable? (pp. 15-16).

Jane Addams (1915). *The spirit of youth and the city streets*. (11<sup>o</sup> ed.). New York: Macmillan.



---

What can young people do in our, and their, cities? This was a question put by Jane Addams, who was not only a social reformer contemporary with 19th-century pragmatism, inspired by North American thinkers on education such as John Dewey's. At Hull House in Chicago, Addams put her own philosophy on youth empowerment into practice, and this would subsequently give rise to a debate on democracy in education.

Addams asks what would happen if this 'desire of the Young people', all this energy and emotion, were optimized and channelled into collective constructive action beyond the confines of the educational institutions. In my training as a teacher I did not have the chance to discover her work (for this I needed actually to travel to America during my PhD studies and work with Andrew Furco), although on the other hand I was lucky enough to have a teacher, Gonzalo Silió, who introduced us to Service Learning. This style of 'learning by doing service in the community' inspired us so much that, still students, we helped set up a group to promote Service Learning in Cantabria.

However, how would we reach this 'if they were properly utilized'? In my case, since I started studying Mathematics years ago I was always primarily interested in understanding the *how* rather than the *what*. This was one of the reasons for which I changed course and opted for the world of education, and then continued studying after graduating in order to develop as a teacher: how to put the theories, the resources, the support that everyone needed into practice? How? How? How? I needed to know how specific tools and research could help address this educational challenge. This question of how led me to undertake this PhD in which, although it was unintended and unexpected, I have enjoyed asking and answering all the questions, both the whats and the hows.

Currently, understanding Service Learning still requires us to apply it as a 'discovery' and not an 'invention', as Roser Batlle, Josep Maria Puig, Rafa Mendía, Nieves Tapia and a long list of others have cautioned in the Iberoamerican context. Also in Spanish universities this revolution in education is gathering momentum, boosted by American endeavours, in the form of *Aprentatge Servei* (**ApS**, Catalan for Service Learning) and *Aprendizaje y Servicio Solidario* (Learning and Solidarity Service, **AySS** or ApS in its Spanish initials), firstly in Catalonia and then in the Basque Country. Here, following in the Argentinian tradition embodied in the term 'Solidarity Service'. There is even **A+S** (Learning + Service, with the initials of

---

Aprendizaje -- Learning -- and Servicio -- Service -- in Chilean Spanish given new meaning, since the dash in Service-Learning could be read as subtraction rather than addition). Once again I asked, how? How does the university take on the challenge of Service Learning and make it its own? Is it merely a passing educational fad, or can it be supported by and exist alongside research? How does each university see this opportunity for multilevel action research WITH the community? In the syllabus, are teacher-researcher synergies taken advantage of and transferred to other fields, or is it 'only' a name change for other already existing experiences such as 'Community Service'? How do the university and the community connect and mutually support each other in this responsible form of innovation?

I should acknowledge that, while I was sure that I wanted to take my 'juvenile passion' for Service Learning further than volunteering in groups promoting it, and that I would do this through research, during the first two years of my doctorate I did not feel comfortable theorizing on SL without connecting it with my educational practice or with other research projects which my thesis directors, Aurelio Villa and Aitziber Mugarra, introduced me to. It was the offer from the Vice-Rectorate for Research at the University of Deusto, through their pre-doctoral grants in transference (previous called the 'industrial thesis') which enabled me to reorient my PhD studies by unifying the *what* with the *how*. To use Andrew Furco's metaphor of the 'Purple Sphere,' I felt that writing a thesis on Action Research in the community would enable me to legitimize the merging of my 'blue sphere' -- as an academic and researcher -- with my 'red sphere', doing solidarity service in 'real life'. As co-designer, volunteer and education coordinator since 2012 on the Friendly Cities 4All project ([ciudadesamigables.org](http://ciudadesamigables.org)), and as a PhD student, I could be both an internal and an external observer when studying the evidence gathered in my research. Thus I was seen as the ideal person to undertake this thesis 'on transference'.

# Description of the Community Initiative and its Action-Research in the Form of the 'PhD in Transference'

The 'PhD in Transference' is a type of pre-doctoral study which both acknowledges and promotes the possibility of PhD researchers doing research jointly with a community partner in a shared process which creates knowledge and social change. For this thesis my partner was the Zerbikas Foundation, and the community project on which the action research was carried out was Friendly Cities 4All.

*Ciudades Amigables para todas las personas- Hiri Lagunkoiak- Friendly Cities 4All* is an interdisciplinary action-research initiative undertaken in collaboration with various social, municipal and educational institutions. Its main objective was to boost young people's civic awareness in the field of universal accessibility, seeing the environment as both facilitating and blocking access, and seeing the person as a full participant in her/his context (with rights and duties), who can improve and enjoy it. These opportunities for experiential learning in the field work (registering urban barriers presenting mobility problems for people with motor difficulties) enabled secondary-school students to consolidate competences closely linked to their academic development, while at the same time creating products that can be useful for society in general (recording data, making accessibility reports and designing friendly routes), using the open source platform OpenStreetMap and the methodological model of Service Learning.

I should point out that the name of this project in Service Learning (the methodology around which the initiative revolves and whose theoretical grounding is set out in the first section of this thesis) is very similar to other international

---

initiatives such as Friendly Cities, Educational Cities and Accessible Cities. While all these movements share aspirations and sometimes also trajectories, they are all different (as I explain in the second section of the thesis).

Bearing all this in mind, the Zerbikas Foundation (a centre for the promotion of Service Learning in the Basque Country, Spain) set up Friendly Cities 4All not only as a Service Learning project, for ‘learning through solidarity projects,’ but also because the project’s many potentials were seen as an opportunity: to disseminate Service Learning on a wider scale and also to take on its civic responsibility on the macro-structural level, which required fostering an intercommunity pilot project with these features. Thus the role of the university was essential in instigating (with Zerbikas and the other organisations involved) the creation of a community of dialogue, through/by/for the transference of its research and teaching as dimensions of University Social Innovation in community service.

In this context, the contribution of this thesis has meant an improvement in the Friendly Cities 4All project from the standpoint of the Service Learning model in itself, boosting the action-reflection cycle systematized in each SL project on the ground, and resulting in added value for both the project which frames the thesis and the outcome offered to society. The research for the thesis was approached from a qualitative perspective, through the content analysis of the proofs, compiled jointly with the different partners, relating to the implementation of the Friendly Cities 4All project in each school. In turn, this was motivated by the partners’ own interest in shedding light on these processes, whether they were:

- the social stakeholders (to call for enhanced, inclusive accessibility),
- the educational actors (creating opportunities for practical learning),
- or the scientific researchers (obtaining data for the study of sustainability indicators, for example).

# Precedents, Background and Innovative Features

This thesis forms part of the implementation of an interdisciplinary action-research initiative in urban accessibility: Friendly Cities 4All, led by the Zerbikas Foundation and by research teams at the University of Deusto (UD from here on): EDISPe, Deustotech-Energy and INNOVA (forming part of eDucaR from 2016 onwards), together with associations of people with disabilities (such as FEKOOR), schools (amongst these, Santa María Ikastetxea) and town councils (the municipality of Portugaleta was heavily involved in the pilot project). Using the open source platform OpenStreetMap, the finished project aimed to visibilise and analyse indicators which would help student groups write reports on accessibility. For this purpose, it was not only essential to have some kind of training in the use of the platform, but also in social inclusion; from different areas, fields of knowledge and university and community experts (from here on we will also use the concept of ‘experts by experience’).

While other similar projects have been undertaken in the Basque Country, all were designed to create applications using closed databases, and thus were unable to feed back with external users or extend themselves in either time or space. In fact, there have been and still are urban accessibility projects which have either carried out their work through compartmentalized (either technically or socially) approaches, or have not brought together the same wide range of features that our initiative encompassed, among them the concept of active participation in all the project’s phases and methodological approaches: on the educational level through Service Learning and on the technical level through the development and use of Open Source Software. Thus our urban accessibility project aspired to contribute to the creation of citizenship, on the basis of (a) a participatory-emancipatory

---

approach, since it was the ‘beneficiaries’ who ‘did it’ (i.e. young and disabled people, traditionally excluded from the rights and duties of the notion of ‘citizenship’); and (b) a collaborative approach, both between structures which normally function separately, and in the learning of the various groups interacting together.

In this context the research plan of the thesis was organised around the processes carried out in each school participating in Friendly Cities 4All. Thus, for the thesis, a series of case studies was projected, each case representing the implementation of the project in a different high school. In the following section I outline the theoretical grounding of my work.

## **Service Learning in the framework of Responsible University Social Innovation**

The 2009 UNESCO Declaration on Higher Education sees Community Service as one of the three basic functions of the university and refers to the new approaches of the knowledge-based society, including interdisciplinarity in the service of society. Also the Bucharest Declaration (EHEA, 2012) stresses both the social dimension as a driver of learning and the central role of the student in this process. Beyond the challenges that this represents for the further development of University Social Responsibility (USR) (Martínez, 2010; Naval & Ruíz-Corbella, 2012), other theoretical models also urgently call for the building of a two-way relationship between the university and the community (Carrington, 2011). Thus, Social Innovation refers to new processes and solutions in meeting specific social needs (Murray, Cullier-Rice & Mulgan, 2010); and in turn, University Social Innovation stresses the need to show clear processes of reflection and evaluation, both in the different dimensions of the university and in commitment, and in its effects on the environment and reciprocity with the community, using models such as the Responsible University Social Innovation (RUSI) featured in the Tuning project (Villa, 2013).

The Service Learning approach can offer specific solutions, in the approaches of both USR and in RUSI, to the many challenges the university faces, at the same time achieving this in a unified way. This ‘learning by serving the community’ differs from other experiential types of learning due to its curricular and service intentions (Furco, 1996): two elements which are not jointly present in community service, volunteerism, field education, internship programmes or project work. The

---

outcomes of this higher level of intentionality in both service and learning are not only short term ones such as immediate improvements in the social actions (Batlle, 2009) and in students' education (Eyler & Giles, 1999; Billig & Waterman, 2003), including the development of their knowledge of each particular subject and their emotional and social competences (Conway, Amel & Gerwien, 2009), all from a pro-social, non-paternalist standpoint. We should also mention the long-term impacts, across a wide spectrum of dimensions among the students – the future professionals who will make up part of a social reality (Tejada, 2013), not forgetting that young people are already citizens (Folgueiras & Martínez-Vivot, 2009). Interest in the study of learning across a lifetime is still in its initial stages on an international level, particularly in university education (Plater, 2012) and in Spain (Opazo, Aramburazabala & Cerrillo, 2016). For this reason a number of doctoral theses on Service Learning from my local area were models in developing my work, as there has been strong recent growth in Spanish research, particularly in the academic year that I started my doctoral studies (Lorenzo, 2013; Campo, 2014; Gezuraga, 2014).

By definition, university Service Learning cannot be uncoupled from the community, or from the transformational relationships with the community which should be intrinsic to the process (Clayton, Bringle, Senor, Huq & Morrison, 2010). In fact, on occasion, and as has happened for example on education degrees, university Service Learning projects develop by setting up further SL projects in the community (García & Cotrina, 2015). This 'double Service Learning' or 'waterfall model' was the case for Friendly Cities 4All, in which university staff and students (researchers and students accompanied by their teachers and tutors from the associations of people with disabilities) were the mentors and/or guides of the secondary-school pupils' action research. It should be remembered that the title of this thesis plan refers to University Social Innovation, and this is because the support offered and study of the proofs yielded by Friendly Cities 4All in non-university education also depended on this university structure.

---

## Urban accessibility and the Friendly Cities 4All project

Universal accessibility is a right, as stated in various United Nations conventions (ONU, 2006). In Spain, since 2008 the Government has been committed to guaranteeing universal design:

‘this should be understood as the design of products, environments, programmes, and services which can be used by everyone, to the widest possible extent, without needing to be adapted or specially designed. Universal design does not exclude technical aids for particular groups of people with disabilities when they are needed’ (BOE, 2008, p. 20649).

Specific plans exist, such as that for ‘participation and quality of life among people with disabilities in Bizkaia’ (Diputación Foral de Bizkaia, 2010), under the aegis of which the Friendly Cities 4All project, initiated in Bizkaia in 2012, was mainly carried out.

As I remarked above, the idea of ‘friendly cities’ for certain groups (elderly people, children, people with disabilities, etc.) has given rise to various movements linked to the World Health Organization and other bodies, particularly in the last decade. In our case, Friendly Cities 4All was an independent initiative which took all of this on board and implemented it by creating open source resources through the platform OpenStreetMap and Service Learning Methodology.

Friendly Cities 4All drew from the Functional Diversity approach (Romañach, 2010), which lent a sounder theoretical and social grounding to the project. This approach contributed a wider view of terms such as disability and/or aging, not only from the point of view of age range and risk of exclusion, but also in the overall perception of people’s rights and opportunities/biases and the facilitators/barriers in their contexts, going beyond the model which (still today) assumes that difficulties inhere in people and not in their contexts. Thus Friendly Cities 4All was based on the Service Learning pro-social educational model, bringing together in the same project practical learning and community service for both learners and their educators, university staff and students (researchers, teachers, students, mentors, etc.); who, jointly with the people with disabilities who guided them in awareness-

---

raising sessions, fieldwork and data analysis, were able to build a shared social meaning, enhancing learning and the quality of the products created, and with participation as the key for educational, social and professional empowerment.

## **‘Internationalisation’ and adaptation to the values of the University of Deusto**

On an international level it is increasingly common that processes of transformation in universities and communities are formulated in terms of social justice, particularly in Jesuit universities (Di Trolio, 2007); and this means that they are often put into practice in initiatives such as those deriving from Service Learning (Cuban & Anderson, 2007). In addition to this internationally-recognized relationship between Service Learning and Jesuit pedagogy, Friendly Cities 4All brought together another series of features which made it an opportunity to implement the ideas of the European Horizon 2020 project, since Friendly Cities 4All achieved social innovation in a single well-organised project, without leaving aside any of the components relevant to innovation, and at the same time tightening the relationship between technology and society. In addition to this, the project represented an example in which many of the Horizon 2020 premises converged: in the individuals involved, in terms of scientific excellence; in the associations, in their leadership; and in the teams, in terms of the social challenges. This thrust coincided with that of the Framework Programme, both in the area of teamwork and in the way the research questions were approached by considering their usefulness for the solution of current social problems and issues.

Thus both Friendly Cities 4All and the thesis plan predicated on it were and are congruent with the identity and mission of the UD. Likewise, this thesis on Service Learning shares the motto of ‘Deusto: service and commitment,’ chosen for the UD’s strategic plan 2014-2018. The thesis is aligned particularly with four of its eight strategic projects (present in three strategic lines): students for social transformation; Excellence research & transfer; USR; and Social Engagement.

Furthermore, both this thesis and Friendly Cities 4All as a whole converge with the ideas of the UD in terms of the positioning of the project’s values. The four dimensions of the Ledesma-Kolvenbach paradigm are the basis of the twelve values ratified in the UD’s 2010 Strategic Plan, in which the metaphor of the propeller is

---

used, with the four blades (Humanitas, Fides, Utilitas, Iustitia) driving the engine (the values); and applying this model to four broad areas of the university: the institution, the curriculum, extra-curricular activities and research.

FIIU, Aristos Campus Mundus, UNIJES, AUSJAL, etc. are all international networks in which the University of Deusto is an institutional member, with an explicit interest in Service Learning, promoted in a number of partnerships with the Zerbikas Foundation. This internationalization has also favoured visits from leading figures in Service Learning (Nieves Tapia, Roser Batlle, Chantal Jouannet, Miquel Martínez, Andrew Furco, Javier Villar, etc.) and, for example, the creation of the Loyola Juridical Clinic (Mugarra & Martínez de Bringas, 2018), following the tendency in American Jesuit universities. Among other initiatives, promotion of the ‘transference doctorate,’ recalling the North European model of Science Shops, has enabled interdisciplinary Action-Research projects with community organisations, such as @Hiri\_Lagunkoiak and other examples of Service Learning.

The mutual enrichment between ‘visiting’ and ‘visited’ people and institutions, and Friendly Cities 4All’s aspiration to ‘glo(c)alidad’ (global thinking combined with local action), also benefited the international relevance of this thesis. My pre-doctoral fellowship, undertaken at the University of Minnesota on the invitation of Andrew Furco, represented a great privilege, as I was able to come into direct contact with an American source of inspiration for Service Learning. Thanks to Zerbikas, I arrived on the American continent for the first time in 2014 to work in the International Seminar of the Latin-American Centre for Service Learning and Solidarity Service (CLAYSS in its Spanish initials). Also, we were able to take part in important international conferences such as the Campus Compact in 2017 (held at the Loyola University, Chicago) and the Royal Geographical Society (with the Extreme Citizen Science ExCiteS team at Imperial College London). Furthermore, the International Forum of University Innovation (FIIU in its Spanish initials) also afforded us invitations to share projects and lead seminars in America, for example at the Universidad Rafael Landívar (Guatemala), the Pontificia Universidad Católica de Chile, the Universidad de Santo Tomás, the Universidad Católica de la Santísima Concepción and the UC de Temuco (Chile).

# Objectives and Methodology

What were the strengths and areas for improvement in the school social innovation initiatives of the Friendly Cities 4All project?

Starting from this research question, I aimed to achieve three objectives:

1. To **identify the possibilities** of University Social Innovation and, specifically, of university Service Learning methodology in the academic field and for the benefit of the community.
2. To **analyse the use** of Service Learning in the schools involved in Friendly Cities 4All.
3. To **create a Service Learning model** in Friendly Cities 4All which would enable scaling and replication of the project in other environments.

The methodology chosen was essentially qualitative, using Action Research:

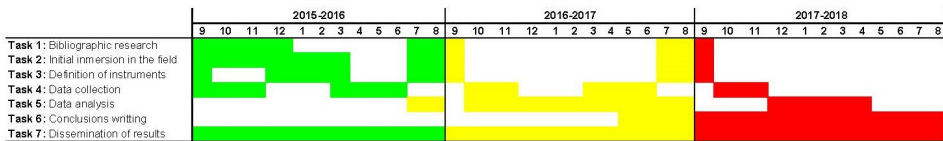
- The Action Research of the students undertaking Service Learning, guided by the community ‘experts by experience’. The thesis provides a content analysis of their perceptions of their own AR.
- Action Research by the author, who supported the stakeholders through Responsible University Social Innovation. The thesis provides a number of case studies.

Specifically, I include a series of case studies of the Basque Country schools taking part in the Friendly Cities 4All project. Each case study represents an implementation in a different secondary school, with its own educational culture and context. The proofs gathered are studied through a content analysis (Bardin, 1980), based on the results of a questionnaire administered after each action research project carried out by the pupils (from 12 to 18 years old) as part of their Service Learning projects. As Gebhard (2005) remarks, questionnaires enable us to obtain

and record open and/or precise answers in a short time, including in Action Research. In turn, the analysis of how Service Learning was used in each case was completed using qualitative techniques such as direct observation and/or focus groups (recorded in audio), in order to gather more information on the different ways of carrying out the Service Learning project and its effects on the level of commitment among the participants, always with systematic reflection as a transversal indicator at each stage of the project.

Furthermore, some biases of the emic or internal perspective were taken into account, since the main sources of information were the teachers and other professionals (including the author in her role as head of socioeducational support in Friendly Cities 4All), who in turn were the project’s leading actors (although the main educational role was given to the students and the main social role to the community). Also the etic or external biases were accounted for, in this case those of the researcher-in-training in her role as the external observer of part of the study, with all the strengths and weaknesses which this can bring, not only in the writing of the report on the case studies. Also, the ethical scope of the research was accounted for through a normative, ethical and qualitative approach, incorporating confidentiality for participants.

After two initial years of part-time work as researcher-in-training studying Service Learning, and at the same time beginning to build the relationships for the community project, I completed the project in three years of full-time work, as is shown in Table 1.



**Table 1:** Chronology of the PhD thesis. Source: Own Elaboration.

# Structure of the Thesis: Compilation of Articles

The ‘compilation of articles’ structure enables me to defend my thesis by presenting at least three indexed publications with the same research topic. In this case, the articles are organized into two broad sections. The first part, mainly theoretical, introduces the grounding of Service Learning and RUSI. This leads naturally to the second part, mainly empirical, giving an account of the project studied.

This model of organization also enables me to combine English and Spanish in the text. The published articles compiled here are in Spanish; while the introduction, the theoretical-practical debate section and the conclusions are in English. Also, while the citation style used is APA6, in each published document specific variations were required for inclusion in the specific journal.

The publications making up this doctoral thesis and the objectives to which they respond (listed above) are set out in Table 2.

Each of the published articles chosen for the thesis is presented as a separate chapter and included in one of two sections: (I) a theoretical section, setting out the concepts of Service Learning and Responsible University Social Innovation; and (II) an empirical section on the Friendly Cities 4All project.

In section I the first article was written jointly with Rafael Mendía (of the Zerbikas Foundation) by invitation of Mayka García and Manuel Cotrina (University of Cadiz) for a monograph on Service Learning in the *Revista Profesorado* (Teachers’ Journal, 2015). In ‘Educational support: the educator’s role in Service-Learning’ we introduce essential concepts from the educational perspective. Educational support is a fundamental dimension in the growth and development of individuals and groups. Teaching through care for the relations, climate and educational style constitutes a

---

**Table 2:** Published articles included in the thesis.

Number	Publication	Objectives
I – 1	García-Pérez, A. y Mendiá, R. (2015). Educational support: the educator's role in Service-Learning. Profesorado. <i>Revista de Currículum y Formación del Profesorado</i> , 19(1), 42-58. (Journal indexed in SCOPUS and, recently, also in Web of Science).	1
I - 2(*)	García-Pérez, A. y Gezuraga, M. (in press). ABProblemas, ABProyectos, ABRetos...¿Legado de Dewey? Valor añadido del APS respecto a 'otros' aprendizajes experienciales. In V. Martínez-Lozano, N. Melero Aguilar, E. Ibáñez Ruiz del Portal y M.C. Sánchez Sánchez, <i>El Aprendizaje-Servicio en la universidad: una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible</i> . Sevilla: Comunicación Social. (Publisher in ranking SPI).	1
I – 2(*)	Gezuraga, M. y García-Pérez, A. (in press). John Dewey's Experiential Pedagogy: Projections on some current methodological approaches. <i>Journal Educatio Siglo XXI</i> (Web of Science).	1
I – 3	García-Pérez, A. y López, A.L. Contribution of Service Learning to the democratic educational experience of people with Special Educational Needs based on Dewey's Thinking. Article sent to <i>Inclusive Education Journal</i> .	1
I – 4	García-Pérez, A., Mugarra, M. y Villa, A. (2016). Responsible University Social Innovation as a framework for the theoretical foundation, development and evaluation in community of Service-Learning projects. <i>Education and diversity</i> , 10(2), 77-86.	1 & 2
II – 5	García-Pérez, A., Villa, A. y Mugarra, A. (2018). Action-research processes in service learning: perceptions of pedagogical protagonists in Friendly Cities 4All project. <i>RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio</i> , 5, 62-86.	1, 2 & 3
II – 6	García-Pérez, A. ( <i>Unpublished document</i> ). Action Research processes in Service Learning: Citizen Science to engage experiential learning and democratic empowerment. (Theoretical-practical discussion).	1, 2 & 3

Source: created by the author.

way to create personal and social itineraries enriched with experiential nuances in the planning of projects from methodological approaches such as Service-Learning (SL). In particular, the educational style of SL and the supporter attitude are able to grant the pedagogical role of every experience to learners. Besides, this leadership cannot be forged without the participation of all the stakeholders. As a result, in this work, a study of educational support as a process, focusing on the

---

democratic and pro-social leadership of the educators as well as on the pedagogical role and leadership of the learners is presented. Moreover, SL is shown here an educational proposal that allows to ‘learn while a service is done to the community’. Finally, some orientations for the educational role in SL projects are offered. Thus, the youth (or any other stakeholder) is considered as a subject with rights and responsibilities; participants of a learning process with practical relevance where they can make significant contributions to the community while consolidating their own personal and collective history.

Subsequently, we stress John Dewey as a widely accepted educational model in Service Learning, organizing our theoretical grounding around two basic elements from his work: experiential learning and democratic empowerment. Three published articles represent this topic. In the second chapter of the thesis two published articles are included (previously one book chapter and one article), both on experiential learning and written jointly with Monike Gezuraga (University of the Basque Country, UPV/EHU). We could say that the contributions made by Dewey in the field of Education have been innumerable, highlighting the ‘pragmatism’ as one of the most valuable. The reading of his work is an inexhaustible source of ideas and proposals that deserve to be treated. This approach, the Experiential Pedagogy, has left a mark on various educational proposals that are being developed in the last century in our universities: Problem-based Learning, Challenge-based Learning, etc., these proposals demonstrating the actuality of the approach itself. The work presented here is a review of the theories that somehow influenced the thinking of Dewey, to attend afterwards the projection this author and his ideas have had in Europe and Latin America. We also draw some of the educational proposals we mentioned, without doubt, they are based on a number of substantial elements to that Experiential Pedagogy, the principles of continuity and interaction, or social impact of all experience, among others. Referring to this last idea, we will highlight Service-Learning as a proposal of particular importance in the development of values and prosocial behavior.

The third chapter of the thesis discusses democratic empowerment in the work of John Dewey. For this purpose we include a study carried out jointly with Ana Luisa López Vélez, my first mentor in the INNOVA research team and from 2013 the tutor for my two master’s degree final projects, which are also the source of the article ‘Contribution of Service Learning to the democratic educational experience

---

of people with Special Educational Needs based on Dewey's Thinking'. Service Learning has received Dewey's principles of 'educational experience' and 'democratic citizenship'. The purpose is to analyse if Service Learning promotes democratic empowerment and inclusion of people with Special Educational Needs (SEN). A documentary analysis of 50 experiences of Service Learning in Ibero-America has been carried out. These experiences have been classified considering two dimensions: its grade of promotion of democratic citizenship; and its contribution to learning. Discussion bases on the strengths, weaknesses and challenges that Service Learning faces in order to be a key tool that, despite fostering participation, should improve the conditions that guarantee empowerment and inclusion of people with SEN and, finally, of the any student or collaborator that would included in Service Learning projects.

The fourth and final chapter of the theoretical section recapitulates the contents of the previous chapters on the definition of Service Learning methodology and its educational grounding in the Dewey and frames this, focusing specifically on universities, within the Responsible University Social Innovation approach. After my participation in the ApSU7 congress on this topic, together with my thesis directors Aurelio Villa and Aitziber Mugarra, we were invited to contribute to a monograph in the journal *Educación y Diversidad* (Education and Diversity, 2016). This was coordinated by Alexandre Sotelino, Miguel Anxo Santos Rego, Mar Lorenzo (University de Santiago de Compostela) and Pilar Arranz (University of Zaragoza). The potential of Social Innovation in general and the Service Learning (SL) in particular is to transform the environment, the people and their institutions but always from the perspective of reciprocity with /to /for the community. To illustrate this, an example from the perspective and dimensions of ISUR will is provided: 'Friendly Cities 4All'. This cross-community project is conceived from the promotion of scientific-solidarity vocations and implements the Service Learning waterfall model (in this case, graduate students with students of Secondary Education and people with reduced mobility).

Thus, after discussing the relationships between Service Learning and RUSI in the first section, the second, empirical section provides data on the project studied. This article was published in the *Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio* (Latin-American Journal of Learning and Service, RIDAS in its Spanish initials, 2018). In this piece I analyse, under the supervision of my thesis directors, the

---

Action Research undertaken by the leading educational actors of Friendly Cities 4All: ‘Action-Research processes in service learning: perceptions of pedagogical protagonists in Friendly Cities 4All’. This Service Learning project promotes civic awareness in the right of accessibility, already carried out by more than 1000 teenagers and/or people with reduced mobility in The Basque Country. In this work, we share a qualitative analysis of their perceptions, from their research role in their commitment to the transformation of the environment. Given the results offered in relation to social challenge, learning and service, we propose a synthesis of interaction between the continuum of perception of their own emotions-values-engagement and their orientation to action, in the co-generation of a competent and inclusive citizenship.

While this is the last article published so far as an empirical study of Friendly Cities 4All, in this empirical section it is also included a further chapter with an unpublished theoretical-practical discussion in which I focus on the Action Research processes from the standpoint of my reflection-action as a PhD researcher, and through the study of particular cases. In ‘Action-research processes in Service Learning: Citizen Science to engage Experiential Learning and Democratic Empowerment’ there are an Introduction to the Problem in Friendly Cities 4All: fostering solidarity and scientific vocations. From there, a Proposed Solution in Friendly Cities 4All: combining Service Learning with Citizen Science through RUSI. Thus, the Results in Friendly Cities 4All: Engagement as a key between Experiential Learning and Democratic Empowerment. And, finally a Proposed Model for Friendly Cities 4All: researchers of Action Research aslo as educators. The final part includes the thesis conclusions, in addition to a summary of the limitations and strengths perceived, and of the future prospects for this research.



# Social and Scientific Interest

## **Ethical-inclusive and gender scope**

Clearly, Inclusion is directly related to the object of my research and intervention. It is present from the grounding of the theoretical framework to every phase of the methodology and results analysis. More specifically, I base myself on Action Research in an initiative which aspires to transform environments (in the field of urban accessibility) and empower people through the creation of shared social meaning. In order to understand Educational Inclusion (from the standpoint of lifelong learning) as a cornerstone of Inclusion itself, the concepts of presence, learning and participation are essential (Ainscow, 2015). This enables me to focus attention on analysing how these terms were applied in the mapping, debate and results delivery sessions, and even in the Easy Reading levels of the co-created materials.

Up to now I have accounted for the gender variable in my research questionnaires (in order to show possible gender differences or the lack of them in academic, personal and community commitments), and by considering its effects from the points of view of various topics to a greater or lesser extent linked to my research (for example, the fact that in Service Learning projects there tend to be more female educators than male; or in studies and movements around the double discrimination against women with disabilities). Understanding the requirement for gender innovation (i.e. innovation necessarily involving a gender perspective), which sees gender as a historical construct, helped to enrich my analysis in the discussion of findings and their simultaneous delivery to the participating community.

---

## University interdisciplinarity in transference: sustainability and citizen science

Given the INTERDISCIPLINARITY of the actors, languages, contents and tools in this thesis, we can foresee a wide range of social and scientific interest in it. Firstly, the educational study of the Service Learning activities undertaken in each school is relevant, along with their impacts in the short, medium and long term in various spaces and times, which brought about changes in both individuals and institutions. All of this converges in and from an urgent need: to work together in solving real social problems, understanding the university as an ‘ethical space’ and ‘community of dialogue’ (Martínez, 2010) and seeing EVALUATION as necessary for the improvement and sustainability of social innovation experiences. Likewise, it enables us to make these experiences VISIBLE, which involves empowering participants and inspiring others; with the phenomenon of ‘contagion’ as a serendipitous effect and with the conviction that in order to train social educators and/or transformers we need professionals who are competent in all spheres, who can work with others in teams and who can create strategies for change which require global knowledge.

Further, this micro-level dimension is benefited by and benefits the macro-level dimension, which in this case includes everything relating to the Friendly Cities 4All project as a whole, since the project was what enabled this research to be undertaken in such a way that a feedback loop was set up between the two studies. In the Zerbikas Foundation and the UD team, we take on this social and educational challenge through leadership shared with our partners in the associations of people with disabilities, the town councils and the educational sphere. Implementing the pilot project required a great effort, involving the mobilization of a range of social actors in a preparatory phase which would have been difficult to tackle separately; and this is why the university and its support were important in this case, since it allows us to make Friendly Cities 4All an easily repeatable project, through the outreach of its open source software, its transferability and international citizen feedback.

# Bibliography

- Addams, J. (1915). *The spirit of youth and the city streets*. (11<sup>o</sup> ed.). New York: Macmillan.
- Ainscow, M. (2015). *Struggles for Equity in Education*. London: Routledge.
- Bardin, L. (1980). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Batlle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En J.M. Puig (Coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*, pp.71-91. Barcelona: GRAÓ.
- Billig, S. and Waterman, A. (2003). *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology*. Lawrence Erlbaum Associates.
- BOE (2008). Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad, Nueva York, 13th December 2006. *Boletín Oficial del Estado (Spain)*, 96 (21th April 2008), pp. 20648-20659.
- Campo, L. (2014). Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos. *PhD Dissertation*. Barcelona: University of Barcelona.
- Carrington, S. (2011). Service-Learning within Higher Education: Rhizomatic Interconnections between University and the Real World. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6), pp.1-14.
- Clayton, P. H., Bringle, R. G., Senor, B., Huq, J., and Morrison, M. (2010). Differentiating and assessing relationships in service-learning and civic engagement: Exploitative, transactional, or transformational. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 5-22.
- Conway, J., Amel, E. and Gerwien, D. (2009). Teaching and learning in the social context: A metaanalysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36, pp. 233-245.

- 
- Cuban, S., and Anderson, J. B. (2007). Where's the justice in service-learning? Institutionalizing service-learning from a social justice perspective at a Jesuit university. *Equity and Excellence in Education*, 40(2), 144-155.
- Di Trolio, S. (Ed.) (2007). *Identidad ignaciana y universidad*. Caracas: University of Andrés Bello-AUSJAL.
- Diputación Foral de Bizkaia (2010). *Plan para la participación y calidad de vida de las personas con discapacidad en Bizkaia*. 2010-2013. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.
- EHEA (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Bucharest Communiqué. Bucarest, 26-27th April 2012.
- Eyler, J., and Giles Jr, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Folgueiras Bertomeu, P., and Martínez Vivot, M. (2009). El desarrollo de competencias en la universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario. *International Journal of Education for Democracy (IJED)*, 2(1), 55-76.
- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. In *Expanding Boundaries: Service and Learning*, pp. 2-6. Washington: Corporation for National Service.
- García, M., and Cotrina, M. (2015). Service Learning at initial teacher training: from critical educational practices to curriculum institutionalization. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 8-25.
- Gezuraga, M. (2014). El Aprendizaje Servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): en el camino hacia su institucionalización. *PhD Dissertation*. Madrid: UNED.
- Gebhard, J. G. (2005). Awareness of teaching through action research: Examples, benefits, limitations. *JALT Journal*, 27(1), 53-69.
- Lorenzo, V. (2013). Efectos de un Programa de Aprendizaje-Servicio en la Salud Integral de Estudiantes Universitarios. *PhD Dissertation*. Bilbao: University of Deusto.
- Martínez, M. (Ed.). (2010). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Mugarra, A. and Martinez de Bringas, A. (2018). *Loiola Legal Clinic: A Project to Fight for Social Justice*. Oñati Socio-Legal Series, Available at <https://ssrn.com/abstract=3163676>

- 
- Murray, R., Cullier-Rice, J. and Mulgan, G. (2010). *The Open Book of Social Innovation*. NESTA and The Young Foundation. Available at <https://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2012/10/The-Open-Book-of-Social-Innovation.pdf>
- Naval, C. and Ruíz-Corbella, M. (2012). Towards university social responsibility: the university response to the society. *Bordón*, 64(3), 103-115.
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Available at <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Opazo, H., Aramburuzabala, P., and 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.
- Plater, W.M. (2012). The context for International Service Learning. An Invisible Revolution is Underway. In Bringle, R.; Hatcher, J. and Jones, S. (Eds), *International Service Learning. Conceptual Frameworks and Research*, pp. 29-56. Virginia: Stylus.
- Romañach, J. (2010). Functional diversity and Human Rights in Spain: A challenge for the future. *Dilemata, International Journal of Applied Ethics*, 2, 71-87.
- Ruiz-Olabuénaga, J. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: University of Deusto.
- Tejada, J. (2013). The development of professional competences through Service-Learning. *Culture and Education*, 25(3), pp. 285-294.
- UNESCO (2009). *World Conference on Higher Education 2009. Final Report. Paris, 5-8th July 2009*. Available at <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189242e.pdf>
- Villa, A. (2013) (Ed.). *RUSI. An Assessment Model for Responsible University Social Innovation (summarized version)*. Bilbao: Tuning Project.

---

Parte  
**I**

## Aprendizaje-Servicio e ISUR

Esta necesaria integración he dado en graficarla en lo que llamo la «esfera violeta» (Aprendizaje Servicio). Por un lado, imaginemos una esfera azul que representa la muy rica experiencia académica. Por el otro lado, tenemos una esfera roja, que representa la necesidad real que tiene la comunidad. A partir de la investigación, hallamos que no basta con que ambas esferas estén simplemente en contacto entre sí. (p. 20).

Andrew Furco,  
Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio,  
en las Actas del VII. Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario,  
Buenos Aires, 2004.



## Acompañamiento educativo y ApS

En un una reciente investigación en el ámbito escolar latinoamericano se recogen los siguientes datos en cuanto a la participación del alumnado: en promedio, «los profesores no logran que todos sus alumnos mantengan la atención en el aprendizaje más de un 25 % del tiempo de clase»; además, «entre una quinta y una cuarta parte del tiempo total de clase, en todos los países un grupo numeroso de alumnos (seis o más) claramente no participa en la actividad que dirige el profesor» (Bruns y Luque, 2014, p. 17).

En el presente capítulo<sup>1</sup> se pretende precisar esta última apreciación: ¿dirigir o acompañar en el aprendizaje? De dicha cuestión se derivan dos modelos que difieren en las relaciones educativas que conllevan, en los estilos de liderazgo, en la concepción participativa, en el clima de trabajo y, en definitiva, en la producción de los aprendizajes.

---

<sup>1</sup>Tal y como se explicita en la introducción, este capítulo se corresponde con el estudio teórico realizado junto a Rafael Mendiá (Fundación Zerbikas) resultante en el siguiente artículo publicado: García-Pérez, A. y Mendiá, R. (2015). Acompañamiento Educativo: el rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 42-58.

Actualmente, esta cuestión no está resuelta en la práctica, pues existen discrepancias en las opiniones de distintos profesionales del sistema educativo: ¿enseñar o educar? Los posicionamientos superan o atraviesan el espacio de lo formal, lo no formal e informal; desde las experiencias de ocio educativo (Franch, 1972), a la escuela (Bolívar, 2006) o a la universidad:

«En un estudio realizado en un conjunto de universidades españolas (Escámez, García y Jover, 2008) el 59 % del profesorado no cree que la universidad deba transmitir valores, mientras que un 85 % afirma que sí debe formar en los principios éticos de las profesiones y un 62 % sostiene que entre sus objetivos debe figurar la formación de ciudadanos competentes.» (Martínez, 2010, p.13).

Aún con todo ello, el «clima emocional del aula es una variable por sí misma» en el éxito escolar (Duk, 2004, p. 170) y no se puede obviar que el mismo esté ligado al aprendizaje emocional y social (Zins et al., 2007). En coherencia con ello, es necesaria una cultura de la colaboración en la institución educativa (Bolívar, 1993) y es conveniente a su vez comprender el rol de la persona educadora como mediadora (Bolívar, 2006).

Es más, para conseguir un «aprendizaje integrado», Beane (2005) afirma que la escuela democrática fomenta la ciudadanía; defiende un enfoque interdisciplinar y postula que para que el conocimiento sea funcional tiene que estar conectado con la experiencia y tener una implicación social. El «conocimiento para la acción (...) se centra en los problemas, utiliza los conocimientos y funciona en un marco de participación» (Beane, 2005, p. 39).

Por todo ello, se considera al acompañamiento como una dimensión fundamental en los procesos de desarrollo de personas y grupos (Hsieh, 2014); pertinente para impulsar el itinerario de crecimiento personal y social de cada individuo. Además, si el acompañamiento se realiza en el proceso de construcción de un proyecto compartido, se educa a través de la calidad de la relación y se posibilita la comprensión de un sentido social en la experiencia (Vigotsky, 1997).

En las siguientes páginas, el nivel educativo no se vincula en exclusiva a la educación formal, ni al ámbito escolar o al universitario, sino también a otras fórmulas educativas, como el Tiempo Libre Educativo. Así, al hablar del rol del educador (desde la personificación en una persona adulta) se hace referencia a la

figura del monitor/a, del docente, del maestro/a...y, al hablar de educandos, a niños y niñas, jóvenes, adolescentes, adultos u otros colectivos identificados por edad o por otros criterios. Aunque en ocasiones se contextualice desde el lenguaje propio de lo escolar o universitario, las ideas que subyacen a este discurso pueden ser adaptadas a otros ámbitos educativos.

Finalmente, se recomienda una profundización de los elementos prácticos y de las ejemplificaciones en la sexta guía de la Fundación Zerbikas (Mendia, 2013), al respecto del acompañamiento educativo en el Aprendizaje y Servicio Solidario (en adelante AySS): un enfoque metodológico que se articula desde el aprendizaje experiencial y el servicio a la comunidad, permitiendo transferir «la excelencia, el talento, la creatividad» al compromiso social (Batlle, 2013, p. 18). Es más,

«La dicotomía debe poder resolverse, porque no podemos renunciar ni a la competencia ni a la solidaridad. Como dice la filósofa Adela Cortina, hay que sumar ambos anhelos para resolver la antinomia.» (Batlle, 2013, p. 18).

## 1.1 El acompañamiento educativo como proceso

El debate sobre la redefinición de la profesionalidad educativa, superando la distancia entre enseñar y educar e, incluso, la «apuesta por construir capital social mediante el establecimiento de redes y relaciones con la comunidad» (Bolívar, 2006, p. 119) continua vigente propiciando diversos posicionamientos al respecto.

En términos de la identidad profesional educativa, la relevancia de la orientación trasciende a un proceso de negociación entre factores individuales y contextuales (Hsieh, 2014). De hecho, es una dimensión fundamental en los procesos de crecimiento y desarrollo de personas y grupos.

El acompañante como educador (o el educador como acompañante) es una persona adulta que contribuye con sus competencias y bagaje experiencial al itinerario de crecimiento personal y social de las personas y grupos en el proceso educativo. La persona adulta aporta su crítica constructivista, su trayectoria y su empatía para estimular al grupo y al individuo a que construya su propio proyecto. Se trata de un proceso en el que se educa a través de la calidad de la relación: transmitiendo interés, entusiasmo y motivación por el proyecto compartido; conviviendo y comunicándose

en un ambiente de respeto y libertad; cediendo el protagonismo a quienes están viviendo desde dentro su proceso educativo para que se sientan valorados, capaces y en posesión de un papel social relevante y transformador (Mendia, 2013).

Dichas relaciones pedagógicas tienen su fundamentación en el modelo de liderazgo carismático de Max Weber; en el modelo de ajuste a las necesidades y al conocimiento y, esencialmente, en el modelo liberador. Este último incide en la relación educador-educando desde la implicación personal, con un modelo de orientación no directiva y centrado en la persona (Rogers, 1986), de libertad y creatividad; así como desde la relación con el grupo y la dimensión institucional, con la autogestión y la multiplicidad de los recursos planteados por Célestin Freinet. Este enfoque liberador se ve reforzado por autores como Paulo Freire, su aprendizaje dialógico, junto a la educación problematizadora y su conciencia intencional (Mendia y Pitarque, 1975).

Así, se entiende el pensamiento como proceso y la liberación supera a las barreras de lo personal hacia lo social, hacia la lucha contra la desigualdad radicando desde lo propio y de ahí a la consecución de la reciprocidad en las relaciones, tanto en las intrínsecamente humanas como en las de su producción (Harnecker, 2005).

### 1.1.1 Liderazgo democrático y prosocial de los educadores

Tradicionalmente y en términos de «dinámica de grupos», se identifican tres tipos de «estilos de mandato»: el autocrático, el democrático y el *laissez-faire*. En la actualidad, se está demostrando que el liderazgo autocrático no funciona a largo plazo, aportando incluso en dichos estudios características profesionales de los líderes exitosos (Day, 2013).

De hecho, en el ámbito escolar, algunas investigaciones apuntan a que el liderazgo distribuido en la comunidad educativa mejora el rendimiento estudiantil (Leithwood y Louis, 2011). En el escenario de los equipos directivos en la escuela a este concepto de liderazgo distribuido se incrementa la terminología al respecto, haciendo referencia al liderazgo transformacional, al participativo, emancipador y democrático (Bass, 2000).

Como se apuntaba en la introducción, el clima de trabajo y los estilos de liderazgo son claves para el desempeño profesional y su impacto en el rendimiento educativo. Así, es preciso considerar la formación en la inteligencia emocional de los líderes (Goleman, Boyatzis y McKee, 2013), tanto en los acompañantes de cada experiencia educativa, como en quienes acompañan a dichos educadores: las personas líderes

de su institución. Incidir en los roles de equipo en el trabajo y en cada proyecto educativo (tanto de los educadores como de los educandos) permite «descubrir nuevos talentos, dada la combinación entre enseñanza y educación que ha superado roles estereotipados sin posibilidad de cambio en el pasado» (Belbin, 2010, p.9, traducción propia).

El análisis del aprendizaje integrado, donde la institución es creadora de una «ciudadanía sin certezas» (Martin, Novella y Puig, 2013, p. 99), supone otra manera de entender la cultura escolar y/o educativa, promover que la «escuela sea auténtica, dinámica, creativa» (Beane, 2005, p. 37).

### 1.1.2 Protagonismo pedagógico y liderazgo de los educandos

«La autonomía e iniciativa personal supone ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.» (Real Decreto 1513/2006, p. 43063).

La descripción de esta competencia básica desde la Educación Primaria<sup>2</sup> ha reivindicado un mayor espacio de participación del colectivo educado, en el marco de un incremento en la funcionalidad y relevancia práctica de lo aprendido. Aunque el Real Decreto citado ya ha sido derogado (por Real Decreto 126/2014), la señalada competencia de «Autonomía e iniciativa personal» continúa vigente en la actual «Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor».

---

<sup>2</sup>Como nota aclaratoria para el lector internacional es preciso señalar que «Educación Primaria» es una etapa de la Educación Básica en el sistema educativo español. La Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria configuran una educación obligatoria y gratuita de los educandos hasta los 16 años de edad, como derecho constitucional. Desde el referente común de la Constitución Española de 1978 (artículo 27), la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE) aspira a implementar la Teoría del Constructivismo; la Ley Orgánica de Educación (LOE) incluye el sistema de Competencias Básicas y, en la actualidad, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) redefine dicho enfoque. Estas leyes orgánicas regulan la educación en el ámbito estatal, junto a su concreción en los Reales Decretos de Mínimos y, territorialmente, en las normativas autonómicas; estableciendo aspectos que condicionan otros en cada institución educativa, como por ejemplo el Proyecto Educativo de Centro (PEC), realizado por cada colegio e instituto. Este PEC, a su vez, se contextualiza en/desde/con/para la comunidad educativa (alumnado, familias, entorno, profesionales) y recoge entre otros el enfoque competencial que se verá reflejado en la programación educativa para cada grupo y/o educando.

Al enfoque competencial de conocimientos, habilidades y valores, junto al conocido como «Informe Delors» y sus pilares de la educación (UNESCO, 1996), hay que añadirle otra serie de fundamentaciones de la participación en la Educación Básica, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). En las declaraciones precedentes a esta última, se definía al niño como objeto de protección y de provisión de derechos, pero esta vez también como sujeto de participación. Es más, su articulado explicita el «orientar la educación en conformidad con tales principios» (art. 29). De lo que se deduce que hay que aprender a ejercer la ciudadanía, con sus correspondientes repercusiones en los contenidos de enseñanza y en las relaciones interpersonales. De todos modos, ya en 1923 Eglantyne Jebb, fundadora de la organización Save The Children, formula la Declaración Ginebra: primera Carta de los Derechos del Niño. En la misma se interpela a que «l niño debe ser educado en el sentimiento de que tiene que poner sus mejores cualidades al servicio del prójimo». Con ello se legitima su «derecho a contribuir en mejorar la sociedad» (Batlle, 2013, p. 24).

Así, se podría apuntar a que las nociones «compromiso cívico» y «liderazgo estudiantil» se complementan, por procedimiento análogo con sus homólogas competencias en Educación Básica (social y autonomía, respectivamente); pudiendo darse por separado y, como ocurre con el resto de las Competencias Básicas, sin ser tan enriquecedoras en su desempeño si no se tratan de manera integral.

En nuestro ámbito académico y universitario este «protagonismo pedagógico, autónomo y social» se fomenta desde diversos enfoques como el Aprendizaje Basado en Competencias (Villa y Poblete, 2008), en coherencia con el proceso de Bolonia de las universidades europeas. Al mismo tiempo, la Declaración de Bucarest (EHEA, 2012) destaca la dimensión social como motor del aprendizaje, incidiendo en el papel central del estudiante en ese proceso.

A escala internacional, la Declaración sobre la Educación Superior de la UNESCO (2009) entiende el servicio a la comunidad como una de las tres funciones primordiales de la universidad y alude para ello a nuevas estrategias en la Sociedad del Conocimiento, con presencia de la interdisciplinariedad al servicio de la sociedad. Por ejemplo, es reconocido el espacio norteamericano de Campus Compact, en los que tanto las nociones de «compromiso cívico» como de «liderazgo estudiantil» están dotadas de la misma relevancia en su aparición en los planes estratégicos en el 75 % de la muestra estudiada por Zlotkowski, Longo y Williams (2006).

Más allá de la contextualización propia de cada etapa educativa, e incluso del ámbito estatal con el que ha presentado el inicio de este apartado para fundamentar la participación del educando, el enfoque competencial compete a todo el Aprendizaje a lo largo de la vida (Lifelong Learning), no sólo en su conceptualización de enseñanza para personas adultas. Trascendiendo a cualquier edad y situación social, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en su Proyecto sobre la definición y selección de competencias clave (DeSeCo) presenta las «competencias clave» desde tres grandes categorías: «interactuar en grupos socialmente heterogéneos; actuar con autonomía y emplear herramientas interactivamente» (OCDE, 2005, p. 9)

Aún con todo ello, todo este marco normativo u orientativo no delimita (o no debiera delimitar) en su totalidad la fundamentación educativa en su diseño, actuación y evaluación por los agentes educativos en el territorio. De hecho, que categorías tan amplias y complejas como Ciudadanía (en relación a la competencia ciudadana-social, compromiso cívico, y otros, según ámbito y etapa educativa) y Emprendimiento (autonomía e iniciativa, etc.) sean definidas externamente por orientaciones gubernamentales no implica que no sea necesario que éstas sean debatidas en un proceso de enseñanza-aprendizaje crítico en el centro o institución educativa. Así, la intención del agente educativo es fundamental para dotar de significado a las actuaciones desempeñadas, pues las diversas concepciones por las que éste puede optar en su entendimiento de la solidaridad y ciudadanía condicionan el proyecto, su perfil de acompañamiento y su impacto en los implicados, entre ellos los educandos. De esta manera, desde el compromiso cívico, el educador tiene la posibilidad de integrar (mediante un perfil de liderazgo prosocial y democrático) al protagonismo pedagógico y al liderazgo social de los educandos.

## 1.2 Aprendizaje y Servicio Solidario como propuesta educativa

«Nadie es demasiado pequeño, ni demasiado pobre, ni demasiado especial como para no tener la posibilidad de ofrecer algo a los demás.» (Tapia, 2008, p. 78).

Este principio es lo que propicia que cualquier persona en un proceso educativo pueda liderar su propio proyecto, sea con la medida y aportación que sea, pero con cierto grado de autonomía y con relevancia cívica en la misma. Así, el enfoque metodológico de AySS consiste en «aprender haciendo un servicio a la comunidad» y difiere de otros aprendizajes experienciales en cuanto a la existencia de una intencionalidad curricular y de servicio (Furco, 1996), dos componentes que no están presentes al mismo tiempo ni en la modalidad de Servicio Comunitario; ni en el voluntariado; ni en el trabajo de campo o prácticas.

Las repercusiones en servicio y aprendizaje no pueden entenderse únicamente a corto plazo, con las mejoras inmediatas de la acción realizada en los contextos sociales (Batlle, 2009) y en la formación (Eyler y Giles, 1999), entre las que no sólo se encuentra el conocimiento particular de cada materia, también las competencias emocionales (Conway, Amel y Gerwien, 2009) y sociales (Verjee, 2010), todo ello desde un enfoque prosocial, lejos de concepciones paternalistas. Es preciso señalar los impactos también a largo plazo, en un amplio espectro de dimensiones en el alumnado: los futuros profesionales que formarán parte de una realidad social (Tejada, 2013).

En relación al enfoque competencial anteriormente citado, todo proyecto de AySS deba concebirse, por lo menos, desde la competencia en autonomía e iniciativa personal; la competencia social y ciudadana y la competencia de aprender a aprender, e incluso una extra de «aprender a emprender» (Mendia, 2011), promoviendo el AySS como entrenamiento al emprendimiento social (Batlle, 2013), un proceso de aprendizaje también llamado (sobre todo en el tercer sector y en el universitario) «emprendizaje social» (Villa, 2013).

Con todo ello, AySS se consolida como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y la participación (Mendia, 2012), contextualizando los aprendizajes y asegurando el desarrollo de las competencias; dotando a lo aprendido de significado social compartido, a partir de espacios de participación y encuentro en las distintas fases del proyecto (diseño, ejecución, evaluación), con educandos actuando en alteridad para y con otras personas; resolviendo una necesidad comunitaria desde y por la justicia social, con la responsabilidad que le compete a todo miembro de la sociedad, individual y colectivo. La potencialidad del AySS como estrategia educativa permite reunir a diversos colectivos no sólo en términos de servicio, sino también de aprendizaje, pudiendo realizarse proyectos con

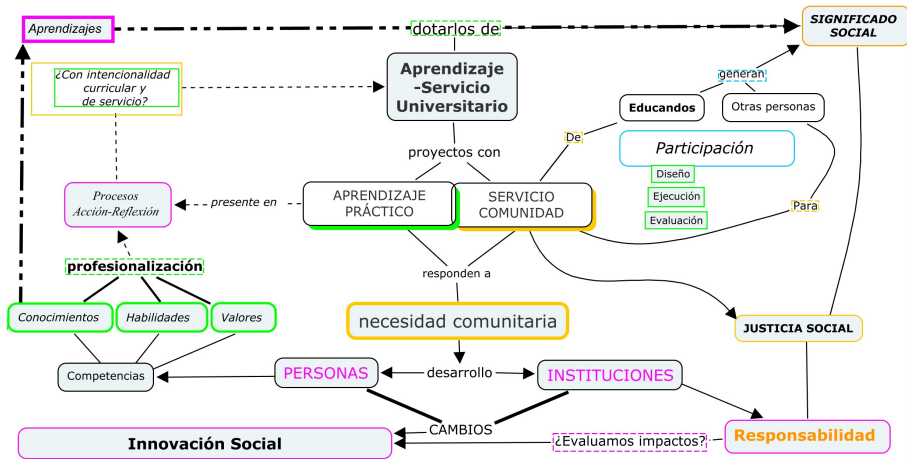


Figura 1.1: Síntesis del AySS en la universidad. Fuente: Elaboración propia.

protagonistas pedagógicos también en el ámbito educativo de lo no formal (Silió y Batlle, 2012). En concreto, en el ámbito formal, se configuran como especialmente urgentes los procesos de la reflexión sistematizada (Páez y Puig, 2013) y la evaluación de los impactos, de las mejoras y/o cambios, ambos aspectos en coherencia con el modelo de la Innovación Social (Villa, 2013), como se representa sobre el ámbito universitario en la figura 1.1.

En la construcción de ese significado social compartido tendría sentido a su vez favorecer el aprendizaje de los «destinatarios». Este término, así como el de «receptores», es coherente con el hecho de que no siempre se incluye la participación de los usuarios de un determinado servicio. Así, y en el marco de las diferentes categorías con las que puede contar un proyecto de AySS y su tipología (Gezuraga, Egizabal y García-Pérez, en prensa), es posible obtener un tipo de AySS que, a su vez, favorezca otra/s iniciativas de AySS desarrolladas por las personas a las que se pretende ayudar, convirtiéndose así los educandos en acompañantes simultáneamente. Aún sin concebir la posibilidad de este «doble AySS», lo que sí es preciso recuperar en cualquier proyecto de AySS es la RECIPROCIDAD:

No se lleva a cabo el Aprendizaje Servicio «para» o «hacia» a una comunidad. Se representa «en» y «con» la comunidad, a través de la comunicación y la actividad compartida entre las personas que puedan articular el beneficio mutuo y la reciprocidad de intereses que consigue el servicio compartido. (Plater, 2012, p. 33, traducción propia).

En la investigación, esta calidad de la relación recíproca (valga la redundancia, por enfatizar en lo no unidireccional) cuenta con Escalas de Evaluación para la Relación Transformacional (Clayton, Bringle, Senor, Huq y Morrison, 2010), que categorizan las relaciones humanas desde el criterio de compromiso cívico implicado en:

1. relaciones de explotación, tan unilaterales que, intencionalmente o no, tienen beneficios y/o daños para al menos una de las partes implicadas;
2. relaciones transaccionales o instrumentales, para el intercambio a corto plazo;
3. relaciones transformacionales, de compromisos profundos y sostenibles.

### 1.3 El rol del educador en los proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario

«El profesorado, en función de la edad, del grupo-clase, plantea los servicios a realizar de una manera más o menos abierta: motiva, dinamiza, problematiza, informa y orienta en la búsqueda de información, facilita herramientas, promueve la reflexión, ayuda a la síntesis, aporta el conocimiento experto, ayuda a la toma de conciencia de lo aprendido en el proceso [...]» (Hernández, Larrauri y Mendia, 2009, p. 9).

Es por ello que el acompañamiento educativo en AySS fomenta la Educación en Valores, la autoestima, la competencia social y ciudadana y el emprendimiento social. El diálogo, la acción cooperativa, la toma de decisiones y demás actividades involucradas en este estilo educativo fortalecen la experiencia dada su caracterización práctica para la planificación de un proyecto, como se aprecia en la apartado 1.3.

De hecho, algunas experiencias reúnen no sólo la recurrida «tutoría entre iguales», una estrategia que posibilita la caracterización y desempeño de las capacidades de cada miembro de la pareja (alternando ambos roles de ayuda) y otras dinámicas

**Cuadro 1.1:** Técnicas para el acompañamiento educativo en proyectos de AySS

Fases y componentes del proyecto	Actividades
Análisis de la realidad	Actividades de carácter socio-dramático; registro...
Propuestas de mejoras del entorno	Actividades creativas (lluvia de ideas; expresión artística; exposiciones de eslóganes,...)
Construcción de proyectos y experiencias	Centros de interés; Aprendizaje por proyectos; Proyectos de investigación
Desarrollo del proyecto	Actividades cooperativas
Ayuda mutua y relaciones interpersonales	Tutoría entre iguales; actividades de relación (juegos de presentación, resolución de conflictos; evaluación de resultados...)
Redes Sociales	Conocimiento; Plataforma; Difusión
Celebración	Jornadas de sensibilización, exposiciones o debates

Fuente: Adaptado de «Guía 6. Aprendizaje y Servicio Solidario: el Acompañamiento Educativo», por Rafael Mendia, 2013, Zerbikas Fundazioa, pp. 12-14.

como «acción tutorial y la escritura auto-reflexiva» (Páez y Puig, 2013); sino que, dada la flexibilidad en el diseño del AySS, pueden abordar una amplia gama de actividades, como es el uso de internet y/o software libre como plataforma para compartir, desarrollar y poner a disposición de la población el producto/idea/servicio, buscando nuevas fórmulas para la interdisciplinariedad y el encuentro de diferentes lenguajes y perspectivas (Mugarra, Borges y García-Pérez, 2015).

Así, el estilo de acompañamiento educativo en AySS, es decir, el modo característico de actuar superando concepciones paternalistas y preservando un clima educativo acorde al enfoque metodológico, es un estilo interactivo, participativo, transformador, solidario y facilitador de acción y reflexión. Tanto al respecto de los educandos como del clima educativo pueden recogerse ciertos rasgos sintetizados en la cuadro 1.2.

Una de las características señaladas en la tabla 2 hace referencia a que el educador «deposite su confianza en el nivel de conocimiento de los alumnos es una manera de otorgarles competencia, lo que influye sobre la percepción de competencia de éstos» (García-Rodicio y Silió, 2012, p.8).

Aún con todo ello, el perfil del educador en un proyecto de AySS no puede ser el de un mero espectador. El hecho de que el protagonismo pedagógico se le conceda al educando no implica una menor implicación del docente, todo lo contrario:

**Cuadro 1.2:** Rasgos del estilo de acompañamiento educativo en AySS

	<b>Interactivo</b>	<b>Participativo</b>	<b>Transformador y solidario</b>	<b>Facilitador de instrumentos de acción y reflexión</b>
<b>Educandos</b>	Interacciones. Agentes: compañeros, educadores, familia (y/o comunidad educativa),...	Espacios de reflexión sobre el proyecto: expresar, comprender y solucionar.	Capacidad de las personas como agentes de transformación social.	Dinámicas grupales y estrategias interactivas.
<b>Clima</b>	Valorar aportaciones en función de los argumentos y no de la posición de poder.	Descubrir el sentido de lo realizado para generar adhesión, entusiasmo y construcción de pensamiento y acción desde el consenso.	Potenciar la solidaridad desde la base y extenderla.	Ceder el protagonismo al educando (como grupo e individuo), con un aprendizaje que posibilite transformar la realidad.

Fuente: Adaptado de «Guía 6. Aprendizaje y Servicio Solidario: el Acompañamiento Educativo», por Rafael Mendiá, 2013, Zerbikas Fundazioa, p. 10.

«No es suficiente hacer que los estudiantes hagan un proyecto de aprendizaje-servicio y después tomarles una prueba escrita al final del proyecto. El aprendizaje-servicio tiene múltiples dimensiones de aprendizaje y el docente debe evaluar el desempeño de los estudiantes en cada una de estas dimensiones.» (Furco, 2007, p. 73).

Como explica Andrew Furco en la anterior cita, AySS tiene múltiples dimensiones de aprendizaje y el profesorado tiene que contar con diversas estrategias de evaluación para evaluar cada una de ellas, ya que «necesitamos evaluar sistemáticamente el aprendizaje que los estudiantes reciben a través del aprendizaje-servicio» (Furco, 2007, p. 72). No sólo deben evaluarse las competencias adquiridas por los educandos, sino también sus impactos en el entorno, con la «participación activa» de las personas implicadas en este proceso, lo que promueve por un lado un mayor nivel de reflexión en el educando y, a su vez, evidencia la capacidad transformadora de los proyectos de AySS.

**Cuadro 1.3:** Tareas del docente y/o educador en el proceso de acompañamiento

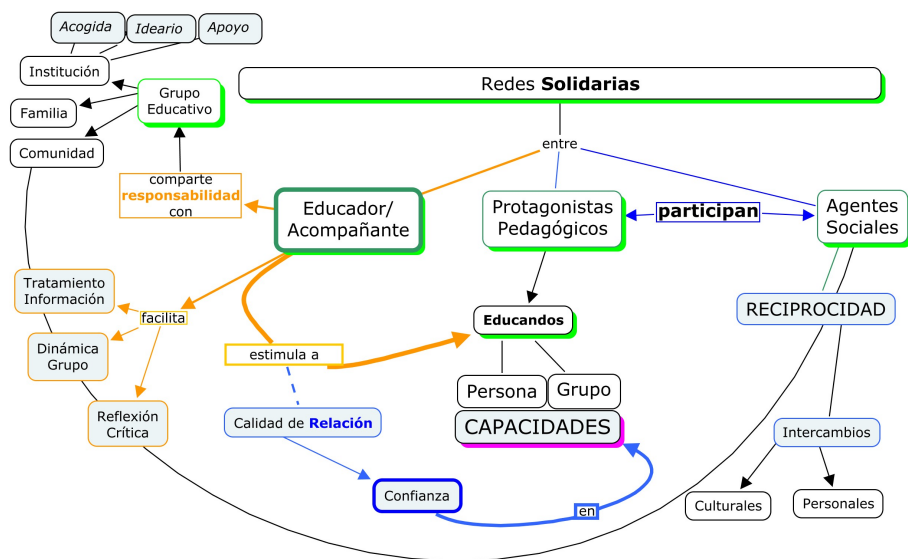
Trata de conocer a los educandos	Facilita la dinámica de integración en el grupo	Conoce el proyecto de Aprendizaje y Servicio Solidario que va a acompañar
Desarrolla su capacidad de observación para responder a las necesidades, expresadas o no.	Conoce la dinámica del grupo y facilita su desarrollo, identificando conflictos y ayudando a afrontarlos.	Se implica en la detección de necesidades.
Promueve la reflexión.	Activa su capacidad de diálogo y ayuda.	Facilita herramientas para el trabajo de grupo y la consecución de los objetivos del proyecto.
Ayuda en el proceso de toma de decisiones.	Orienta al grupo en la síntesis de las discusiones y debates en la búsqueda de soluciones.	Ayuda a la toma de conciencia de aquello aprendido en el proceso.
Problematiza, para estimular el pensamiento crítico y la creatividad.	Motiva a las personas y al grupo en su conjunto.	Mantiene la comunicación con los implicados en el proyecto y con miembros del equipo educativo y comunidad.

Fuente: Adaptado de «Guía 6. Aprendizaje y Servicio Solidario: el Acompañamiento Educativo», por Rafael Mendia, 2013, Zerbikas Fundazioa, p. 20.

Todos estos rasgos del estilo de acompañamiento en AySS sobre el clima educativo y sobre los educandos precisan de una especial motivación en quienes dinamizan procesos: dada «la relevancia de las actitudes del profesorado hacia las innovaciones educativas» (Furco y Moely, 2012, p. 128, traducción propia) y dado que «el grado de satisfacción en los alumnos es mayor por el alto grado de compromiso social de los profesores que lo están poniendo en práctica» (Folgueiras, Luna y Puig, 2013, p. 174). Con todo ello, en relación al estilo educativo de AySS y a la actitud y posicionamiento educativo del acompañante, se podrían seleccionar algunas tareas pertinentes en su acompañamiento, como muestra la tabla 3.

Algunos componentes como la comunicación es esencial transversalmente a nivel socioeducativo ya que, entre otros motivos, «a veces puede haber objetivos en conflicto en ambas partes» (Billig, 2011, p. 12, traducción propia).

Se trata de encontrar un equilibrio: que el acompañante asista, pero que no supla al grupo, pues se ha de preservar su protagonismo pedagógico; que facilite estrategias para el tratamiento de la información, la dinámica de grupo y la reflexión



**Figura 1.2:** Rol del acompañante educativo en proyectos de AySS. Fuente: elaboración propia.

crítica que potencien las capacidades de los individuos y del grupo, pero sin evitar que puedan desenvolverse por sí mismos ejercitándolas; trabajar con reciprocidad y con planificación, consensuando agendas y objetivos con los agentes implicados; compartir la responsabilidad con el grupo educativo, conformado por la institución y comunidad, que a su vez pueden formar parte de los agentes sociales participantes; crear conciencia de grupo sin olvidar las necesidades de cada cual y, a su vez, garantizar el mayor desarrollo de cada persona sin caer en individualismos que generen desigualdad o competitividad. Todo ello con la logística de intercambios culturales y personales, mientras los diversos agentes tejen redes solidarias a distintos ritmos, tiempos y espacios, como se expone en la figura 1.2.

Finalmente, ¿quién acompaña al acompañante? ¿Pueden manejar todos los factores sin ayuda? Como se explica en secciones anteriores, el liderazgo distribuido se está consolidando como garantía de éxito educativo:

«Mientras los docentes juegan un rol esencial en la calidad de cada experiencia individual de aprendizaje-servicio de los estudiantes, los directores tienen un rol fundamental en la sustentabilidad a largo plazo de los programas de aprendizaje-servicio en la escuela» (Furco, 2007, p. 72).

Estas sinergias entre miembros de la comunidad educativa también pueden alcanzar su reflejo en el alumnado/educando, con buenos resultados en liderazgo tras la realización de proyectos de AySS, «ayudándoles a sentirse mejor preparados para sus roles de liderazgo tanto en sus comunidades como en sus futuras profesiones» (Wurr y Hamilton, 2012, p. 213, traducción propia). Dicha dimensión de la profesionalización desde AySS (Tejada, 2013) repercute en sus aprendizajes universitarios y en su competencia para transferirlos en su formación, entre otros impactos como sus resultados académicos, sus habilidades de autogestión y pensamiento crítico; sus valores; su autoeficacia y, de nuevo, su liderazgo (Astin y Sax, 1998).

Mientras algunos autores inciden en la importancia de «crear comunidad a través del diálogo y la participación» para la formación de formadores (Susinos y Rodríguez Hoyos, 2011), a la vez se continúa avanzando e incidiendo en el modelo del Aprendizaje basado en Competencias y, en concreto y como ejemplo, específicamente en la percepción del profesorado de Magisterio al respecto (Villa, Campo, Arranz, Villa y García-Olalla, 2013). Tanto es así, que el aprendizaje basado en competencias no debiera desvincularse de la dimensión social en las universidades, ya que la evaluación de la Innovación Social a través de AySS puede reportar importantes beneficios a sus socios comunitarios, un enriquecimiento en ambas vías de cooperación (Villa, 2013). Esas conexiones universitarias «con el mundo real» ponen el foco, de nuevo, sobre experiencias de AySS como nexo de unión entre distintos universos (Carrington, 2011).

Por tanto, y respondiendo a la cuestión final del acompañamiento sobre la persona acompañante, el rol del educador en los proyectos de AySS precisa a su vez de apoyos, de calidad en diversas relaciones socioeducativas que maximicen el beneficio recíproco en su desempeño profesional y en el entorno que contribuye a transformar. Para ello y por ello, una institución educativa responsable socialmente y comprometida con su entorno cuenta con posibilidades metodológicas como el AySS, que integralmente puede revertir en resultados satisfactorios en cuanto a

lo competencial (conocimientos, habilidades y actitudes) y en su contribución a la Justicia Social, con especial relevancia cuando se trata de formación de los educadores (Aramburuzabala, García-Peinado y Elvías, 2013).

## 1.4 Conclusiones

Existe una premisa fundamental que subyace en este discurso: el desarrollo competencial en los educandos requiere de educadores competentes. Es muy complicado separar ambos roles, el de educando y el de educador; más cuando el profesorado, por ejemplo, debe continuar en un proceso de aprendizaje permanente. Para ello, es indispensable la PARTICIPACIÓN como clave educativa y social, como principal precursora del empoderamiento educativo y profesional. Además, esta participación se enriquecería si fuese lo menos dirigida posible, propiciando la «autonomía» del educando. Desde ahí, convendría subsanar algunas contradicciones propias del ejercicio profesional en educación, por ejemplo, cuando se delimita la acción del educando en un determinado proyecto y al mismo tiempo se prescinde de una adecuación de los aprendizajes para cada educando y grupo, que se debe en parte a las bajas expectativas sobre los educandos, por edad (infancia, personas mayores), por situación social (personas en riesgo de exclusión, ya sea por cultura, por diversidad funcional, etc.) o por otros términos que no tuvieran relación directa con la discriminación, como por ejemplo, el cursar el primer curso de titulación universitaria. Si, como diría Jon Holt, sólo se aprende haciendo, ¿por qué esperar a los últimos cursos de carrera para ofrecerles oportunidades como las de AySS? ¿y acaso no tienen el derecho y el deber de «entrenarse» como ciudadanos? O más bien, de ejercer su ciudadanía.

Al igual que en términos de Inclusión Social y/o Educativa, favorecer la autonomía no implica erradicar los apoyos, sino todo lo contrario, se trata de acompañar; de «asistir» a la persona y a su grupo en su contexto sin ser «asistencialista», facilitando recursos y oportunidades de calidad de vida/aprendizaje hacia la autogestión y el empoderamiento. En clave de prospectiva y continuidad a este artículo, entendemos que el acompañamiento educativo en AySS permite explorar estas y otras muchas conexiones con diferentes modelos derivados de los Derechos Humanos.

Retomando los interrogantes de la introducción, se trata de acompañar y no de dirigir; no de enseñar, sino de educar. Quizás este debate entre «educar» y «enseñar» esté superado en áreas como en la Educación Social, tanto en términos de docencia e investigación universitaria, como en términos de intervención. Sin embargo, en el ámbito de la educación formal existe polémica al respecto, más aún en la Educación Secundaria si se compara con la Educación Primaria y aún en esta primera etapa obligatoria se reivindica que la «educación» compete en exclusiva a las familias, dándose este discurso por algunos profesionales de la educación (precisamente). Es por ello que en este artículo hemos recurrido (quizás en exceso) a una mayor fundamentación desde lo escolar, por ser común a todos; quizás deberíamos haber distribuido la citación a estudios teóricos y empíricos desde una concepción más generalista, sobre el Aprendizaje a lo largo de la vida. Se debe considerar a su vez que el acompañante no es sólo el docente (escolar, universitario, de Formación Profesional, etc.), cada vez existe un mayor abanico de tareas educativas que requieren acompañamiento y, por tanto, atención sobre sus necesidades y formación para el mismo. Esta formación de formadores no es exclusiva a lo universitario, pero sí ampara un gran volumen de futuros educadores: maestros, docentes (cualquier perfil académico a través de fórmulas como el Máster de Secundaria), psicopedagogos, trabajadores sociales, educadores sociales,...

Es más, no debe olvidarse que también el acompañante debe sentirse acompañado: contando con el apoyo educativo de su entidad, con el soporte del liderazgo de la dirección del centro que a su vez esté contextualizado en su entorno. En el caso de la universidad, como en otras instituciones, la asistencia al desarrollo profesional de los docentes precisa de refuerzo y reconocimiento, fomentando la motivación también de los educadores. Sin embargo, a pesar de que es positivo que ese liderazgo profesional incremente su presencia en la investigación, no es suficiente estudiar el liderazgo del educando únicamente desde la repercusión que los cambios en el paradigma del liderazgo educador (tanto de la dirección de la institución como de la propia acción educativa) generan en los resultados de aprendizaje del educando. Por ejemplo, en la educación formal, las investigaciones de «liderazgo estudiantil» inciden en el incremento del éxito académico derivado del liderazgo profesional de sus educadores, produciéndose un sesgo que convendría explorar, ¿cuál es el espacio del «compromiso cívico» en este liderazgo del educando? De hecho, ¿se asocia aprendizaje únicamente a los conocimientos? ¿Se identifica

liderazgo del educando únicamente desde la autonomía? ¿Cómo se interrelacionan estos componentes de compromiso social y de aprendizaje? ¿Qué supone vincular o desvincular el emprendimiento del educando de su vertiente social? (emprendizaje social y solidaridad). Aunque cada vez se menciona más el «compromiso cívico», este únicamente es un componente más de dicho liderazgo estudiantil, como se ha explicado en el artículo. Autonomía y compromiso cívico no siempre están vinculados, aunque enfoques metodológicos como AySS posibilitan oportunidades para su integración y muestran que es enriquecedor que así sea. El análisis desde la perspectiva de compromiso cívico suscita otra serie de cuestiones, también desde la calidad de la relación. Así como el AySS se distancia de otros aprendizajes experienciales en cuanto a intencionalidad curricular y de servicio, ¿tiene sentido hablar de AySS sin que se den relaciones humanas de intención transformacional? De ser así, todo cambio tendría que tener vocación de permanencia; aun siendo mejoras de humilde magnitud, pero sostenibles. Esto no quiere decir que un proyecto de AySS deje de serlo si no se replica, pues una determinada acción puntual de AySS puede tener una repercusión positiva en el entorno, gracias a la construcción del significado social compartido y a través del cuidado en las relaciones, con reciprocidad; trabajando por una transformación que no quede en lo meramente anecdótico. Del mismo modo, consideramos que la «sostenibilidad» no es un criterio ni necesario ni suficiente por sí mismo en cuanto a lo transformacional, aunque sí la fortalece, como ocurre con la institucionalización en AySS.

Finalmente, una de las principales gratificaciones del AySS es que permite no renunciar a nada, como se apuntaba en palabras de Roser Batlle al final de la introducción. No sólo no es necesario enfrentar los «conocimientos» a la «ciudadanía», sino que es contraproducente para todos. En las argumentaciones al respecto, por un lado hay quien se declina por una elección dicotómica de los conocimientos frente a la ciudadanía, si acaso con más fuerza la primera componente. En su fundamentación, la reacción del profesorado ante «los objetivos a cumplir», el temido currículo que parece estar condenado a una única manera de desempeño (cuando se está demostrando que las metodologías catalogadas como «tradicionales»/ transmisoras cada vez tienen menos impacto en el aprendizaje). Y, por otro lado, quienes para convencerles ante ello de la necesidad de «crear ciudadanos críticos» supeditan una a la otra, tal y como hacen aquellos a quienes se enjuicia desde ese extremo de su dialéctica: se arremete contra el profesorado «reactivo al cambio» que persiste en

la idea de que es «mejor ENSEÑAR únicamente conocimientos específicos y no EDUCAR». En realidad, no dejan de tratarse de dos ideas en la misma línea/vector, por muy contraria que sea la dirección de las mismas; ya que no es posible educar «ciudadanos críticos» sin formarles en competencias específicas, ni «ciudadanos expertos» sin enseñarles a pensar y actuar en competencias genéricas, proyectando sus capacidades a futuro.

## 1.5 Referencias bibliográficas

- Astin, A. W. y Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39, 251-263.
- Aramburuzabala, P., García-Peinado, R. y Elvías, S. (2013). Educación desde y para la Justicia Social: una Experiencia de Aprendizaje-Servicio en la Formación de Maestros. En M.C. Pérez y M.M. Molero (Comps.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*, pp. 257-265. Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Bass, B. M. (2000). El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden. En A. Villa. (Ed.). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto-Mensajero.
- Battle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En J.M. Puig (Coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*, pp.71-91. Barcelona: GRAÓ.
- Battle, R. (2013). *El Aprendizaje Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: Editorial PPC.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- Belbin, R. M. (2010). *Team roles at work* (2ª ed.). Oxford: Elsevier.
- Billig, S. H. (2011). Making the Most of Your Time: Implementing the K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice. *Prevention Researcher*, 18(1), 8-13.
- Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. Cuadernos de pedagogía, 219, 68-72. Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bruns, B. y Luque, J. (Coords.) (2014). *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington DC: Banco Mundial.

- Carrington, S. (2011). Service-Learning within Higher Education: Rhizomatic Interconnections between University and the Real World. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6), 1-14.
- Clayton, P. H., Bringle, R. G., Senor, B., Huq, J. y Morrison, M. (2010). Differentiating and Assessing Relationships in Service-Learning and Civic Engagement: Exploitative, Transactional, or Transformational. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 5-22.
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989)*. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Conway, J., Amel, E., Gerwien, D. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36, 233-245.
- Day, C. (2013). Prácticas exitosas de liderazgo desde una perspectiva comparada. En A. Villa (Ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores*, pp. 57-85. Bilbao: Mensajero.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)*. Aprobada el 10 de diciembre de 1948 en París. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Duk, C. (2004). *Educación en la Diversidad. Material de Formación Docente*. Santiago de Chile: UNESCO.
- EHEA Ministerial Conference (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Bucharest Communiqué. Recuperado de <http://www.ehea.info/Uploads/>
- Escámez, J., García, R. y Jover, G. (2008). Restructuring university degree programs. One opportunity for the ethics education. *Journal of Moral Education*, 37(1), 41-53.
- Eyler, J. y Giles, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje-Servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Franch, J. (1972). *L'autogestio a l'escola*. Barcelona: Editorial Nova Terra.

- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. En B. Taylor (Ed.), *Expanding Boundaries: Service and Learning*, pp. 2-6. Washington: Corporation for National Service.
- Furco, A. (2007). El rol del docente en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio. En Ministerio de Educación de Argentina (Coord.), *Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario*, .pp. 71-74. Buenos Aires: EUDEBA.
- Furco, A. y Moely, B. E. (2012). Using Learning Communities to Build Faculty Support for Pedagogical Innovation: A Multi-Campus Study. *Journal Of Higher Education*, 83(1), 128-153.
- García-Rodicio, H. y Silió, G. (2012). Tomando la temperatura al Aprendizaje-Servicio. ¿Qué procesos de aprendizaje fríos y cálidos promueve? *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 1-11.
- Gezuraga, M., Egizabal, D. y García-Pérez, A. (en prensa). Catalogación de experiencias de Aprendizaje y Servicio Universitario. En A. Mugarra (Ed.), *Aprendizaje y Servicio Universitario: creando sinergias*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2013). *Primal Leadership: Unleashing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business Press.
- Harnecker, M. (2005). *Los conceptos elementales del materialismo histórico* (65ª Ed.). México: Siglo xxi editores.
- Hsieh, B. (2014). The importance of orientation: implications of professional identity on classroom practice and for professional learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21(2), 1-13. DOI:10.1080/13540602.2014.928133
- Hernández, C., Larrauri, J. y Mendia, R. (2009). *Guía Zerbikas 2: Aprendizaje y servicio solidario y desarrollo de las competencias*. Bilbao. Zerbikas Fundazioa.
- Leithwood, K. y Louis, K. S. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Martin, X., Novella, A. y Puig, J.M. (2013). Citizenship without certainties. *Encounters on Education*, 14, 99-116.
- Martínez, M. (Ed.). (2010). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Mendia, R. (2011). *Guía 4, aprendizaje y servicio solidario: aprender a emprender sirviendo a la comunidad*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.

- Mendia, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y la participación. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.
- Mendia, R. (2013). *Guía 6, aprendizaje y servicio solidario: el acompañamiento educativo*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Mendia, R. y Pitarque, J. M. (1975). *Educación en el tiempo libre*. Salamanca: Instituto Pontificio San Pío X.
- Mugarra, A. Borges, C. E. y García-Pérez, A. (2015). Ciudades Amigables para Todos: Investigación-Acción universitaria en Accesibilidad urbana a través de OpenStreetMap. En P. ARAMBURUZABALA, H. OPAZO y J. GARCÍA-GUTIÉRREZ (Eds.), *El Aprendizaje-Servicio en las universidades: de la iniciativa individual al apoyo institucional*, pp. 245-257. Madrid: UNED.
- OCDE (2005). *Proyecto sobre la definición y selección de competencias clave (DeSeCo)*. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/>
- Páez, M. y Puig, J.M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2, 13-32.
- Plater, W. M. (2012). The context for International Service Learning. An invisible Revolution is Underway. In R. Bringle, J. Hatcher y S. Jones, S. (Eds.), *International Service Learning. Conceptual Frameworks and Research*, pp. 29-56. Virginia: Stylus.
- Real Decreto 1513/2006* de Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria. BOE, 296, 8 de diciembre de 2006, pp. 43053-43082.
- Real Decreto 126/2014* de currículo básico de Educación Primaria. BOE, 52, 1 de marzo de 2014, pp. 19349-19420.
- Rogers, C. R. (1986). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcelona: Paidós.
- Silió, G. y Batlle, R. (2012). Learning in a Non-Formal Setting: The Development of Service-Learning in the Spanish Context. En T. Murphy & J. E. C. Tan, *Service-Learning and Educating in Challenging Contexts: International Perspectives*, pp. 173-198. Carnegie: Continuum.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 15-30.

- Tapia, N. (2008). La pedagogía del aprendizaje-servicio, un estado de la cuestión. En Ministerio de Educación de Argentina (Coord.), *Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales "Aprendizaje y Servicio Solidario"*, pp. 74-98. Buenos Aires: EUDEBA.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y educación*, 25(3), 285-294.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior/2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
- Verjee, B. (2010). Service-learning: Charity-based or transformative? Transformative Dialogues. *Teaching & Learning Journal*, 4(2), 1-13.
- Vygotsky, L. (1997). Interaction between learning and development. En M. Gauvain y M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (2ª ed.), pp. 29-36. New York: W.H. Freeman and Company.
- Villa, A. (2013) (Ed.). *Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR)*. Bilbao: Tuning Project.
- Villa, A. y Poblete, M. (Eds.) (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O. y García-Olalla, A. (2013). Valoración del profesorado de Magisterio sobre el Aprendizaje basado en competencias implantado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 35-55.
- Wurr, A., y Hamilton, C. (2012). Leadership Development in Service-Learning: An Exploratory Investigation. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 213-239.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P y Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2), 191-210.
- Zlotkowski, E., Longo, N. V., y Williams, J. R. (Eds.). (2006). *Students as colleagues: Expanding the circle of service-learning leadership*. Providence: Campus Compact.



## Recepciones en ApS del referente pedagógico John Dewey: Aprendizaje Experiencial

El tiempo actual requiere de profundos cambios sociales y estos a su vez exigen cambios educativos, es por ello que pretendemos identificar «nuevas» propuestas metodológicas que consideramos vinculadas a la proyección de la pedagogía experiencial de John Dewey. Realizamos este estudio<sup>1</sup> desde un compendio común de rasgos de la «Experiencia Educativa» que hemos decidido resaltar, describiendo dichas componentes mediante extractos directos de sus libros *Democracia y Educación* (1995/1916) y *Experiencia y Educación* (2010/1938). Así, la actualidad del enfoque de Dewey se explicita en la conexión con ciertas metodologías/propuestas metodológicas: Aprendizaje basado en problemas (PBL Problem Based Learning)

---

<sup>1</sup>Como se ha explicado en la introducción, este capítulo se configura desde la integración de dos publicaciones junto a la Dra Monike Gezuraga Amundarain (compañera voluntaria en la Fundación Zerbikas, Centro Promotor de Aprendizaje y Servicio Solidario en País Vasco):

García-Pérez, A. y Gezuraga, M. (en prensa). ABProblemas, ABProyectos, ABRetos... ¿Legado de Dewey? Valor añadido del APS respecto a “otros” aprendizajes experienciales. En V. Martínez-Lozano, N. Melero Aguilar, E. Ibáñez Ruiz del Portal y M.C. Sánchez Sánchez, *El Aprendizaje-Servicio en la universidad: una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible*. Sevilla: Comunicación Social. (Editorial en ranking SPI).

Gezuraga, M. y García-Pérez, A. (en prensa). RECEPCIONES DE LA PEDAGOGÍA EXPERIENCIAL DE DEWEY EN DIVERSOS ENFOQUES METODOLÓGICOS: EL VALOR AÑADIDO DEL APRENDIZAJE-SERVICIO. *Revista Educatio Siglo XXI (Web of Science)*.

y Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL Project-Based Learning). En esta última categoría recogemos dos enfoques metodológicos: Aprendizaje basado en retos (CBL Challenge Based Learning) y Aprendizaje-Servicio (SL Service Learning), destacando especialmente este último, desde su diferencia con otras tipologías de aprendizaje experiencial como el voluntariado; el servicio comunitario institucional; o las prácticas.

No se puede negar la especial incidencia del mundo anglosajón en el iberoamericano, prueba de ello es la propia acogida de John Dewey. En concreto, en el caso del Aprendizaje-Servicio esto viene acompañado de la relación entre instituciones y, sobre todo, personas que las conforman. Ocurre lo mismo con los centros de investigación al respecto y grupos promotores. La interrelación de CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario) con NYLC (National Youth Leadership Council, USA) impulsó la creación en 2005 de la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio. Así, dedicamos esta mayor profundización en Aprendizaje-Servicio (con respecto a los otros enfoques experienciales) porque partimos de la hipótesis de una mayor adecuación de este enfoque a los fundamentos de «experiencia educativa» de Dewey, especialmente en cuanto a la proyección social-moral de toda experiencia.

## **2.1 Fuentes y Recepción de la Pedagogía Experiencial de John Dewey**

La pedagogía de John Dewey refleja el interés interdisciplinar de este filósofo, pedagogo y psicólogo por diversas fuentes, como la influencia de Darwin al respecto de la transformación y el cambio; la filosofía de Hegel o la psicología infantil de Hall. Es muy destacable a su vez la influencia de Pestalozzi (Escuela Activa), Decroly o Montessori, así como del Pragmatismo de Peirce y James. Y, desde ahí, se perciben otras influencias con retrospección a las propias fuentes de sus fuentes, como ocurriera en el caso de Pestalozzi con Rousseau. Para «Rousseau: los niños están siempre en movimiento; una vida sedentaria les es perjudicial» (Dewey, 1995/1916, p. 104) y en cierta medida esto pudiera haber influido en la concepción de libertad de Dewey, visible por ejemplo desde ideas como que «la quietud y la sumisión forzadas impiden que los alumnos desvelen sus naturalezas» (2010/1938, p. 102). Esto no le impidió ser crítico con parte de sus planteamientos: «Rousseau

[...] estaba profundamente equivocado al suponer que éstos (órganos educativos) ofrecen no sólo las condiciones, sino también los fines de su desarrollo» (2010/1938, p. 103). El mismo Dewey realiza este recorrido crítico a lo largo de toda su obra, como en *Democracia y Educación* (1995/1916), por ejemplo al analizar las filosofías de la educación: platónica; individualismo de la «ilustración» del siglo XVIII y el idealismo institucional del siglo XIX.

Sin embargo, la mayor fuerza de sus críticas se concentra en *Experiencia y Educación* (2010/1938), orientadas éstas hacia el modelo determinista de «Eficiencia Social». Los eficientistas han sido un modelo imperante en EEUU hasta 1970, así como en países que lo «exportaron». En dicho modelo, las personas estarían predestinadas por la medición de una inteligencia que se consideraba casi exclusivamente de «herencia genética». Uno de sus defensores fue el psicólogo Thorndike. Dewey luchó con fuerza contra ese paradigma que implicaba un cierto «adiestramiento» de determinados perfiles en las aulas, que conllevaba al determinismo de una sociedad estratificada.

Por otro lado, y en cuanto a continuadores de su pedagogía experiencial, destacamos la difusión a través de John Holt con su reconocido «aprendemos algo haciéndolo, no hay otra manera» (Holt, 2004/1976, p. 13, traducción propia); el aprendizaje y desarrollo experiencial de David A. Kolb; la semántica de la acción, del filósofo hermenéutico Paul Ricoeur; o su contribución a la tan globalmente extendida Pragmática, con influencias en el desarrollo de diversos modelos como el del Aprendizaje basado en Competencias (Jover y García, 2015). Por supuesto, la contribución de John Dewey y John Holt va mucho más allá del «aprender haciendo», puesto que su aprendizaje mediante la acción tiene una fuerte componente liberadora en lo educativo y lo social. De hecho, la estancia de Paulo Freire en Estados Unidos le llevó a estudiar con profundidad la filosofía y pedagogía de Dewey, apropiárselas a las suyas, con ciertas confluencias y distancias, y desde su discurso liberador impulsarlas en su ámbito de influencia iberoamericana (Igelmo, 2013).

Con todo ello, nos atrevemos a recoger los que, como elaboración propia, consideramos rasgos de toda «Experiencia Educativa»: principio de continuidad; principio de interacción; procesos de reflexión-acción; actitud de aprender a aprender y las características vinculadas al rol del educador.

### **2.1.1 Experiencia Educativa. Principio de continuidad.**

El principio de continuidad concibe la experiencia educativa desde su dimensión de continuum, ya que «aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas como consecuencia» (Dewey, 1995/1916, p. 125). La «experiencia educativa» precisa de la «ciudadanía democrática» y viceversa, podemos observarlo también en la identificación de continuum de la cultura y democracia, como «capacidad para ampliar constantemente el radio de acción y la precisión de la propia percepción de significados» (Dewey, 1995/1916, p. 111).

### **2.1.2 Experiencia Educativa. Principio de interacción.**

Las condiciones/factores de la experiencia pueden categorizarse como objetivas (mundo) e internas (yo), sin que ninguna deba «determinar la totalidad del proceso educativo» (Dewey, 2010/1938, p. 84). Así que «una vida comunal auténtica tiene su base en la sociabilidad natural. Pero la vida en comunidad no se organiza de un modo duradero sólo espontáneamente. Requiere pensamiento y planteamiento previos» (Dewey, 2010/1938, p. 97). Una interacción basada en la participación, porque el «ambiente social es educador si se participa» (Dewey, 1995/1916, p. 31).

La existencia o no y el nivel de esta interacción influye también en la disposición de las disciplinas:

«la materia en cuestión se aprendió aisladamente; se hallaba como colocada en un compartimento estanco [...] pero como se la segregó y por tanto se la desconectó del resto de la experiencia, no es aprovechable para las condiciones actuales de la vida.» (Dewey, 2010/1938, p. 89).

Y dentro de dichas materias, la adaptación de cada material:

«el principio de interacción demuestra que el fracaso de adaptación del material a las necesidades y capacidades de los individuos puede hacer que una experiencia sea antieducativa tanto como lo hace el fracaso de un individuo para adaptarse al material.» (Dewey, 2010/1938, p. 88).

### 2.1.3 Experiencia Educativa. Reflexión-Acción.

Dewey identifica el «método» desde los componentes del pensamiento a través de la acción, nos habla de que el alumno o la alumna tengan una experiencia auténtica:

«que surja un problema auténtico dentro de esta situación como un estímulo para el pensamiento; [...] posea la información y haga las observaciones necesarias para tratarlo; [...] que las soluciones sugeridas le hagan ver que él es el responsable de desarrollarlas de un modo ordenado y [...] que tenga la oportunidad de comprobar sus ideas por su aplicación, de aclarar su sentido y de descubrir por sí mismo su validez.» (Dewey, 1995/1918, p. 144)

De hecho, «el método científico es el único medio auténtico a nuestra disposición para descubrir la significación de nuestras experiencias diarias en el mundo en el que vivimos» (Dewey, 2010/1936, p. 123). Además, «la reflexión implica también preocupación por el resultado» de la acción (Dewey, 1995/1916, p. 130) y, en el otro sentido, Dewey también alerta del peligro de la acción sin reflexión: «la repetición mecánica para asegurar la eficacia externa del hábito de la destreza motriz sin el acompañamiento del pensamiento señala una deliberada clausura del ambiente para el crecimiento» (1995/1916, p. 52).

### 2.1.4 Experiencia Educativa. Aprender a aprender.

Dewey insta a «adquirir el hábito de aprender a aprender» (1995/1916, p. 49) y a su vez la identifica como «la actitud más importante que se puede formar es la de desear seguir aprendiendo» (2010/1938, p. 90). De hecho, la institución educativa debe ser impulsora de ese «deseo de crecimiento continuado» (Dewey, 1995/1916, p. 54).

Este «aprender a aprender» está íntimamente relacionado con la «libertad que es poder, poder para elaborar proyectos, para juzgar acertadamente, para evaluar deseos por las consecuencias que resultarían de su realización; poder para seleccionar y ordenar medios para poner en práctica fines escogidos» (Dewey, 2010/1938, p. 103).

### **2.1.5 Experiencia Educativa. Proyección social.**

Dewey se refiere a la proyección social de toda experiencia desde el vínculo a la vida real y desde la concepción de una ciudadanía democrática, basada en un ideal democrático, desde el que compartir valores, oportunidades e intereses mutuos que nos lleven a una «actividad intencional con propósito, controlada por la percepción de hechos y de sus relaciones recíprocas» (Dewey, 1995/1916, p. 94) y emplear dichos «buenos fines» (p. 93) en un proceso social que transforma (Saltmarsh, 1996).

### **2.1.6 Experiencia Educativa. Rol del educador.**

«El educador es el responsable del conocimiento de los individuos y del conocimiento de las materias que facilitarán la selección de las actividades que lleven a una organización social, una organización en la que todos los individuos tendrán la oportunidad de contribuir en algo y en la que las actividades en que todos participen sean el principal sostén de control» (Dewey, 2010/1938, p. 97).

El educador como responsable de este conocimiento de las personas, de las materias e, incluso «conocer íntimamente las condiciones de la comunidad local, físicas, históricas, económicas, profesionales, etc. con el fin de utilizarlas como recursos educativos» (Dewey, 2010/1938, p. 24). Todo ello desde una posición de «empática comprensión» (p. 82) hacia sus educandos y hacia la comunidad co-educadora.

A su vez, entender «cada experiencia es una fuerza en movimiento» conlleva como otra «misión del educador ver en qué dirección» va (Dewey, 2010, p. 81), con todas las implicaciones que ello tiene en cuanto a inteligencia social y mecanismos para la comunicación. Este contacto entre educador-educandos parte de que «el maestro pierde la posición de amo o dictador exterior y a adopta la de guía de las actividades del grupo» (2010/1938, p. 99).

Finalmente, «el empeño pedagógico de Dewey estuvo dirigido de manera preferente a transformar al profesorado y a la institución educativa» (Beltrán, 2000, p. 57). En relación a ello, Dewey identifica la «Misión de la escuela» (1995/1918, p. 29) desde tres fines que bien pudieran extrapolarse a cualquier entidad educativa:

1) crear espacios de participación en los que dotar de sentido a la acción; 2) no sólo transmitir rasgos de la sociedad, sino mejorarlos; 3) generar oportunidades en ambientes más amplios, con sociedad(es) como suma de muchas.

## **2.2 Enfoques Metodológicos Actuales del Aprendizaje Experiencial, ¿legado de Dewey?**

«Vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y sólo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia presente nos preparamos para hacer la misma cosa en el futuro. Ésta es la única preparación que a la larga cuenta para todo.»  
(Dewey, 2010/1938, p. 90).

Dewey formula el proceso de crecimiento siempre en presente, en la acción contextualizada. Así, en la presente sección recogemos diferentes propuestas educativas actuales que tienen una indudable base en la pedagogía experiencial de Dewey. Para realizar este recorrido, en cada caso nos valemos de los rasgos de la «Experiencia Educativa» que hemos identificado y descrito en la sección anterior.

### **2.2.1 Aprendizaje Basado en Problemas**

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABProb) es una propuesta que coloca al estudiante en el centro de su propio proceso de aprendizaje, para que profundice adecuadamente en la respuesta al problema que se le ha planteado. Para ello, deberá poner en práctica el análisis de elementos sociológicos, psicológicos y educativos, entre otros (Vizcarro y Juárez, 2008). Este problema podría ser ficticio o real (Arpí et al., 2012).

Si hablamos de la puesta en práctica del ABProb y si atendemos a diversos desarrollos del modelo, encontraremos diferentes epígrafes en los pasos a dar. De ahí que en algunos casos se hable del «método de los 7 saltos»; en otros del «método de los 8 pasos», etc. Nos vamos a centrar en la propuesta de Morales y Landa (2004), que se concreta en las siguientes fases:

- lectura y análisis del escenario del problema,
- lluvia de ideas de hipótesis sobre aquello que puede estar originando el problema,

- identificación de aquellos elementos sobre los cuales se tiene información previa,
- enumeración de aquello que se cree desconocer: principios, teorías, etc.,
- planificación de la estrategia de estudio-investigación,
- definición del problema,
- búsqueda de información,
- planteamiento de una solución (orientaciones).

Si atendemos a ciertos elementos que han sido y siguen siendo esenciales en el estudio de la concepción de «Experiencia Educativa» de Dewey, diremos que el ABProb representa:

- Un reflejo de lo que son los principios de continuidad y de interacción de la experiencia educativa (Dewey, 2010/1936). El ABProb tiene la capacidad de recoger algo de lo vivenciado, de lo previamente aprendido. Cada estudiante necesita revisar aquello que ya sabe, para orientar el proceso de análisis que será necesario poner en marcha en la solución del problema que se le plantea; de otro lado, el ABProb posibilita que el alumnado entre en interacción con el mundo y las problemáticas que le rodean, posibilita que reflexione acerca de las mismas, de ahí que el contexto de aprendizaje adquiera otra dimensión.
- Una oportunidad para la actividad reflexiva, ya que las y los estudiantes deben reflexionar acerca del contexto en el que se da la problemática, la mejor forma de abordarla, etc. (Allen y White, 2006).
- La presencia de una actitud indagadora, actitud positiva en el aprender a aprender (Atienza, 2008).
- El rol de las y los educadores, quienes acompañan al alumnado en la búsqueda de fuentes de información, en la reflexión acerca de las diversas posibilidades de solución al problema, etc. Hablamos de un rol facilitador (Restrepo, s/f).
- Una proyección social (Vega, 2011), pero sólo en el caso de que el proceso se integre en un contexto real, en una verdadera problemática a la que ofrecer una o más posibles soluciones.

Con todo ello, y si bien el ABProb podría centrarse en una problemática ficticia, entendemos en la medida en la que no se da la necesaria conexión con los agentes implicados, ese aprendizaje pierde fuerza y el alumnado siempre se quedará con la duda de si aquellas posibles «soluciones» que planteó habrían sido efectivas o no.

Todo esto nos lleva a reflexionar sobre el «tipo» de experiencia a la cuál exponemos a nuestro alumnado. Otro de los aspectos mencionados es que el ABProb se centra más en los procesos de aprendizaje que en los productos: no se busca obtener un único resultado, se entiende que más de uno puede ser bueno, lo importante es el proceso que ha ocurrido hasta llegar ahí.

Un ejemplo de ABProb sería el caso que la UPV/EHU (2014) presenta a su alumnado de primer curso de Educación Primaria, se trata de un escenario relacionado con las problemáticas de utilización de espacios, y las relaciones de poder que se establecen en un patio escolar. El alumnado trabaja para intentar dar una o más soluciones al mismo, esto les llevará, como indicábamos anteriormente, desde la lectura del escenario, el preguntarse acerca de aquello que conocen y desconocen sobre el mismo, pasando por otras fases, hasta la elaboración de las posibles soluciones al problema, y la evaluación de lo aprendido. Se trata por tanto, de un proceso que a modo de ensayo, les ayuda a prepararse de cara a posibles situaciones similares en su futuro profesional.

## **2.2.2 Aprendizaje Basado en Proyectos**

Más allá de la anterior concepción del «problema simulado», encontramos el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABProy). Este ABProy orienta al alumnado hacia la búsqueda de una solución concreta, la generación de un producto final, en respuesta a una problemática que se predefine de forma muy concreta. El ABProy proporciona una experiencia de aprendizaje que implica al estudiante en un proyecto complejo y significativo, desarrollando: capacidades, habilidades, actitudes y valores. Esta propuesta implica involucrar perfiles diferentes en un equipo de trabajo que se orientará hacia un mismo fin (Maldonado, 2008).

Dentro del ABProy nos encontramos dos tipos de propuestas que entendemos especialmente interesantes dentro de la concepción de lo que es la pedagogía experiencial: una es el Aprendizaje Basado en Retos y otra es el Aprendizaje-Servicio.



**Figura 2.1:** Marco metodológico del ABR (Apple). Fuente: Adaptado de Apple (2010, pp. 9-15).

### 2.2.3 Aprendizaje Basado en Retos

El Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico (TEC) de Monterrey define el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) como «un enfoque pedagógico que involucra activamente al estudiante en una situación problemática real, relevante y de vinculación con el entorno, la cual implica la definición de un reto y la implementación de una solución» (2015, p.3).

En la aplicación del ABR existen diferentes planteamientos de desarrollo. Hemos tomado como referencia la propuesta de Apple (2010), según la cual el proceso se concretaría en las diferentes fases recogidas en la figura 2.1:

Retomando elementos que han sido esenciales en la pedagogía experiencial de Dewey, diremos que el ABR permite:

- Desarrollar los principios de continuidad y de interacción, ya que el reto ante el cual el estudiante se encuentra, le obliga a revisar todos aquellos aprendizajes previos, a indagar y a interactuar con la realidad en la que se busca incidir. El trabajo cooperativo, el diálogo son esenciales en este tipo de procesos (Prieto, 2014).
- Fomentar la reflexión-acción. La reflexión es inherente a estos procesos de indagación donde las y los estudiantes se hacen conscientes del valor de sus aportes, de lo aprendido (Apple, 2010).
- Explicitar la actitud en el aprender a aprender, pues la premisa fundamental es que los estudiantes elijan su desafío (como defienden otros movimientos internacionales como «Desing for Change») y, desde ahí, hagan suyo el proyecto en todas sus fases, con especial foco en el diseño. Este empoderamiento del estudiante se refuerza desde el ejercicio de un aprendizaje inductivo como disfrute y descubrimiento permanente.

- Perfilar al educador o educadora como colaboradores en el proceso de aprendizaje (Observatorio de Innovación Educativa del TEC, 2015), no sólo respecto a la relación con su alumnado, sino también a la que establece con otras y otros colegas.
- Alcanzar una proyección social pues, de forma más o menos directa, la mayoría de los proyectos lanzados desde el reto tienen como objetivo la atención de problemáticas sociales (Johnson, Smith, Smythe y Varon, 2009).

Un par de ejemplos sobre Aprendizaje Basado en Retos:

- Chalmers University (Suecia) ha creado el llamado Challenge Lab. En este proyecto trabajan profesorado, estudiantes, socios y patrocinadores. Los estudiantes de postgrado están en el centro del proceso, orientando el modo en el que abordar los retos que se les presentan, relacionados con aspectos como la sostenibilidad en el desarrollo arquitectónico-urbano o en la generación de energía (Chalmers, 2014). De hecho, este ABR recuerda mucho al enfoque de «Tiendas de la Ciencia», muy extendido entre los países nórdicos europeos desde 1970 y según el cual algunos doctorandos asumen retos planteados por su comunidad (Pérez Sedeño, 2003).
- A nivel internacional, se extienden iniciativas como los Hackathon. Estos maratones de trabajo (de alrededor de una semana en cada caso) se conciben como encuentro entre programadores informáticos para el desarrollo colaborativo de Software Libre, con un fuerte componente de motivación, trabajo colaborativo con horizontalidad y compromiso con el reto desinteresadamente. Como en otros ABR, los Hackathon pueden llegar a tener conexión con fines sociales concretos (Merpet, Caldeiro y Odetti, 2013) o no. Su emplazamiento en el ámbito local suele ser anual y también se celebran a nivel internacional, como el último en 2015 en Barcelona.

#### **2.2.4 Aprendizaje-Servicio**

A pesar de las múltiples definiciones de Aprendizaje-Servicio (A-S) existentes (Jacoby, 2014), pilotamos sobre la concepción que presentan Puig y Palos, siendo A-S una «propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio



**Figura 2.2:** Fases en el desarrollo de un proyecto de A-S. Fuente: Adaptado de Gezuraga (2014, p. 46).

a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo» (2006, p. 60).

Se trata de un proyecto educativo que integra objetivos de aprendizaje y objetivos de servicio, en un proceso de colaboración con la comunidad. Se implementa a través de proyectos solidarios con: una primera fase de motivación hacia el proceso planteado; una segunda de diagnóstico, donde identificar los problemas existentes y priorizar aquellos que puede ser más relevante atender; un tercer momento en el que se realiza el diseño, la planificación del proyecto a desarrollar y donde, por último (4ª fase), se da la ejecución del mismo, tal y como podemos observar en la figura 2.2:

Hay 3 elementos que deben acompañar todo este proceso: la reflexión sobre aquello que estamos haciendo, valorar para qué sirve a otras personas, qué nos permite aprender, etc.; un registro, sistematización y comunicación de todo aquello que se está generando; y una evaluación continua, una revisión del proceso en sí mismo y de los impactos que pueden darse a distintos niveles.

Nuevamente, en relación a la pedagogía experiencial de Dewey, vemos que el A-S posibilita:

- Integrar los principios de continuidad y de interacción. Es necesario proseguir en el anclaje de conocimientos que se ponen e al servicio del proyecto. De otro lado, la interacción del grupo de estudiantes con el entorno que le rodea es absolutamente fundamental en este tipo de propuesta, pues esta interacción les permite recoger información de primera mano, redefinir las necesidades que orientaban el proyecto de colaboración en un principio, entender la filosofía que acompaña a una determinada entidad con la que se va a colaborar, etc. (Batlle, 2013).
- Garantizar un proceso de acción reflexionada. Tal y como Páez y Puig señalan, «la actividad reflexiva incrementa la fuerza educativa de cada uno de los dinamismos del Aprendizaje-Servicio y refuerza los vínculos entre dichos dinamismos. Además, la reflexión da sentido social y personal a la implicación en actividades de Aprendizaje-Servicio» (2013, p.15).
- Generar una actitud positiva hacia el aprendizaje. El alumnado inmerso en proyectos de A-S presentan una mayor implicación en sus procesos formativos, más concretamente en la: planificación, desarrollo y evaluación de propuestas (Rubio, 2009).
- Ejercer un rol educador con liderazgo prosocial. En este caso, el/la docente lejos de ser un espectador, se preocupa por conocer a su alumnado, motiva al grupo, facilita la comunicación en el mismo y conoce en profundidad el proyecto que va a acompañar. Esto implica a su vez un rol activo del acompañamiento educativo en/desde la comunidad, con el educador cuidando las relaciones y tejiendo redes solidarias: como fin para el buen desempeño del proyecto, y como medio de ejemplificación a su alumnado, a quienes implica en la reciprocidad de la acción con los actores comunitarios, junto a los que construyen un significado social compartido (García-Pérez y Mendia, 2015).
- Y como no, vincular a todo ello una proyección social de la experiencia educativa, ya que el A-S no se entiende sin la misma, sin una contribución en la comunidad (Martín, 2009). Así, el A-S hace suya esta convicción de Dewey, ya que este enfoque metodológico tiene un marcado sentido y propósito comunitario de transformación social (Saltmarsh, 1996).

Ahondando en la pedagogía experiencial de Dewey, consideramos necesario profundizar más sobre su recepción en A-S (Giles y Eyler, 1994). Existen varias razones para ello:

### **Aprender sirve – Servir enseña:**

a lo largo de este trabajo venimos hablando de procesos formativos en los que la experiencia es la protagonista y es verdad que, cuando hablamos de ella, podemos hacer referencia a diversas propuestas de aprendizaje experiencial (Furco, 1996): formación a través de unas prácticas de campo (con intencionalidad de aprendizaje); a través del voluntariado (con intencionalidad de servicio solidario); a través de servicio comunitario institucional (con ambas componentes, pero sin una explicitada vinculación a lo curricular), etc. Sin embargo, el A-S tiene la virtud de integrar, de poner en un mismo nivel, el Servicio y el Aprendizaje con el máximo exponente en la intencionalidad de ambos, como se ilustra en la figura 2.3.

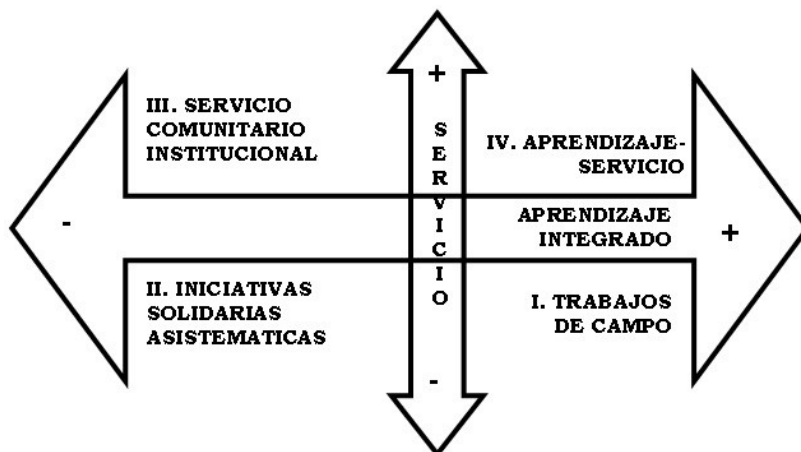
Esta integración genera indudables sinergias: beneficios en el alumnado, el profesorado, la comunidad con la que se colabora y la propia institución educativa (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007).

### **El desarrollo de valores que impulsa el A-S:**

En el marco de la pedagogía de lo experiencial, Dewey hace referencia a su dimensión moral, identificándola con la dimensión social de dicha experiencia (Dewey, 2010/1938) y aludiendo al «interés constructivo por el bienestar de los demás» que junto a ese desarrollo moral conlleva a un «influjo recíproco» (Dewey, 1995/1916, p. 49). En este sentido, hemos de destacar el potencial que el A-S supone en el desarrollo de valores y conductas prosociales (Roche, 2008).

### **La integración Docencia–Investigación–Extensión a través del A-S:**

Esta propuesta ofrece una gran oportunidad a la hora de eliminar las habituales barreras entre la Docencia Universitaria y las que podríamos denominar «hermana mayor» y «hermana menor» de la misma, siendo la Investigación a día de hoy la mayormente valorada en términos de producción científica dentro del mundo académico. El A-S nos demuestra que existe la posibilidad de una integración entre estas funciones (Schlierf, Boni y Lozano, 2010), y no sólo eso, evidencia la posibilidad de un protagonismo estudiantil en las mismas a través de una experiencia de participación directa en el desarrollo de las mismas.

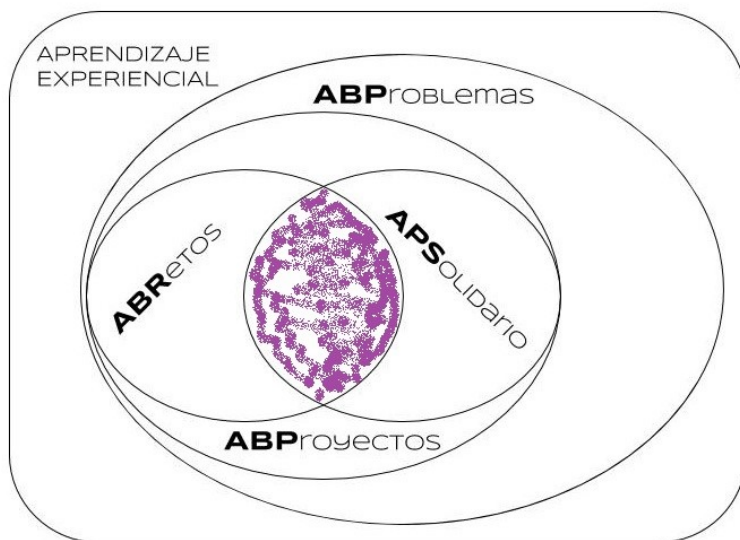


**Figura 2.3:** Cuadrantes del aprendizaje experiencial. Fuente: Tapia (2006, p. 26); adaptado de Service-Learning 2000 Center (1996).

### La capacidad de integración a las nuevas modalidades de formación del A-S:

Recientes estudios hacen llamar nuestra atención sobre la rápida adaptación que el A-S está teniendo en relación a las diferentes modalidades de formación on-line (Waldner, McGorry y Widener, 2010). El denominado «E Service-Learning» evidencia la posibilidad de una experiencia formativa que va más allá del aquí y ahora, procesos no exentos de dificultades pero que abren una nueva puerta a la participación y experiencia estudiantil.

Destacamos como ejemplo ilustrador de A-S al reconocido «Piletones»: estudiantes de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires participan en un proyecto que se desarrolla en el contexto de Villa Soldati, entorno en el que convive una población multicultural y carenciada. El alumnado toma parte en actividades relacionadas con: el diagnóstico, la prevención y el control de enfermedades que se transmiten de animales a humanos; y la tenencia responsable de animales y el control poblacional de mascotas. Este proyecto viene implementándose en estrecha colaboración con la Fundación «Margarita Barrientos», entidad que lleva dos décadas trabajando en la villa. El alumnado obtiene un desarrollo potencial de competencias relacionadas con el currículo que cursan (Folgueiras y Martínez Vivot, 2009). Proyectos como este nos inspiran al evidenciar que no sólo



**Figura 2.4:** Relaciones de pertenencia entre algunas de las tendencias actuales en aprendizaje experiencial. Fuente: Elaboración propia.

puede conseguirse la sostenibilidad de los mismos, sino que además, se parte de una necesidad comunitaria real e INTERDISCIPLINAR. Este proyecto en un principio se concibió como una clínica «únicamente» veterinaria y, en el proceso vivo del mismo, gradualmente se han ido incorporando nuevos «servicios» a la comunidad desde diversas titulaciones: arquitectura, educación, etc.

### 2.3 Comparativa entre ABProblemas, ABProyectos, ABRetos, ApS... ¿valor añadido del ApS?

Mientras que el Aprendizaje Basado en Problemas (ABProb) puede hacer referencia a realidades simuladas, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABProy) precisa una implementación en lo real. Esta autenticidad forma parte también del Aprendizaje Basado en Retos (ABR) y del Aprendizaje-Servicio (ApS), dos modalidades del ABProy con confluencias y aspectos diferenciadores entre sí. Tanto es así, que una misma experiencia puede ser identificada como APS y a la vez como ABR, y por tanto también ABProy y ABPr, como ilustra la figura 2.4.

La comparativa de estas metodologías (o incluso enfoques pedagógicos, en términos más amplios), con respecto al hilo conductor de los principios de interacción y de continuidad fundamentados por John Dewey (2010/1938), no sólo nos ayuda a esclarecer la diversidad en la nomenclatura actual; también nos ofrece puntos fuertes y de inflexión para inspirarnos en la evaluación y mejora de nuestras experiencias universitarias. Si bien debemos tener precaución a la hora de identificar a John Dewey como «referente» de cualquiera de estas metodologías, ya que las definiciones de las mismas son posteriores a su obra, sí podemos estudiar la proyección del legado del pragmatismo y ciudadanía democrática de Dewey en términos históricos de «recepción» en ApS, por ejemplo.

En la sección anterior hemos analizado la presencia que elementos claves de la pedagogía experiencial de Dewey tienen en diferentes propuestas pedagógicas de marcada actualidad. A continuación, presentamos una síntesis-comparativa nos permite hacer una rápida revisión al respecto.

Como recogemos en el cuadro 2.1, estas metodologías o enfoques metodológicos comparten características similares en cuanto al principio de continuidad, al de interacción y a los procesos de reflexión-acción. Sin embargo, se encuentran diferencias en otros elementos como: Aprender a Aprender, Proyección Social y Rol del Educador/a. El valor añadido del APS radica en ser precisamente un Aprendizaje por Proyectos con fin Solidario, y es desde ahí donde confluyen dos intencionalidades tradicionalmente entendidas desde la dicotomía: la académica y la social. A su vez, la comparativa con el ABRetos nos alerta de aspectos que no están presentes en algunos proyectos identificados con la etiqueta APS. ¿Es suficiente la reflexión-acción en APS? ¿es un proceso guiado o acompañado? ¿Cómo se fomenta la creatividad del alumnado en cada fase? Generar oportunidades que garanticen la autenticidad en el protagonismo del alumnado permite fortalecer la creatividad y otras componentes de su competencia emprendedora al Aprender a Aprender.

Por ello, más allá de impulsar los procesos de Reflexión-Acción, es necesario en APS sistematizar la Investigación-Acción de todas sus personas participantes, incluidos stakeholders y especialmente el alumnado. La idea de «la juventud (también universitaria) como investigadores en Aprendizaje-Servicio» fundiéndose con el rol de «activistas sociales [...] trabajando para el bien común y la conducta social» (Delgado, 2016, p.71, traducción propia) forma parte de la esencia de la definición de ApS, en la que no es posible renunciar a ninguno de los dos componentes.

**Cuadro 2.1:** Presencia de la pedagogía de Dewey en ABP, ABR y ApS.

Rasgos Experienciales	ABProblemas	ABProyecto	
		ABRetos	ApS
Ppo. Continuidad	=	=	=
Ppo. Interacción	=	=	=
Reflexión-Acción	=	=	=
Aprender a Aprender	Sí	Educandos siempre eligen su desafío.	El grado de consecución depende en cada proyecto.
Proyección Social	No, porque suelen ser casos simulados.	Depende de quiénes sean los socios y el fin, ¿«bien común»?	Por definición, el servicio es solidario. Y reciprocidad con la comunidad.

Nota: Elaboración propia.

En el caso de la universidad, todo ello precisa de un rol educador que haga confluir docencia-investigación-transferencia (Innovación Social Universitaria Responsable) y sea modelo para tejer esas redes solidarias con la comunidad. Junto a la interdisciplinariedad y a la proyección social de toda experiencia, esta Educación Liberadora ya se recoge en los ensayos de Dewey, y se recibe en nuestros días en múltiples formas, como es en lo académico desde la Investigación-Acción y en lo solidario desde la Justicia Social (Cipolle, 2010; Soria y Mitchell, 2016); enfoques que, por coherencia con su definición, puede y debe hacer suyo cada proyecto de APS.

## 2.4 Conclusiones

La revisión construida a lo largo de estas páginas nos ha permitido obtener algunas conclusiones que compartimos a continuación:

- No hay duda de que el pensamiento de Dewey continua despertando interés, teniendo además una amplia proyección en diversos contextos a nivel internacional. Su influencia en diversas propuestas pedagógicas es evidente, en el día a día de nuestras universidades, seguimos buscando las vías mediante las cuales desarrollar una pedagogía experiencial, una pedagogía que ponga a las y los estudiantes en diálogo con la Sociedad. Dewey y su trabajo son una fuente de inspiración a este respecto.

- Podemos decir que los diferentes enfoques metodológicos presentados comparten características similares en cuanto al principio de continuidad, de interacción y a los procesos de reflexión-acción. Sin embargo, se encuentran diferencias en Aprender a Aprender, Proyección Social y Rol del Educador.

En el caso del Aprendizaje Basado en Retos (ABR), se destaca la exigibilidad de que los educandos elijan siempre el desafío. Sin embargo, la proyección social puede ponerse en cuestión dependiendo de cuál sea la finalidad del reto y quiénes sean los socios, pues en algunos casos se trata de empresas con las que se colabora sin aportar específicamente un «bien común» a la comunidad. En el caso de A-S, este es precisamente un rasgo diferenciador: al menos por definición, el servicio es siempre solidario y debe realizarse en reciprocidad con la comunidad.

El rol del educador presenta una cierta progresión: mientras que en el Aprendizaje Basado en Problemas el docente es guía, en el caso del ABR además es acompañante con una mayor horizontalidad y, finalmente, el A-S suma al papel de facilitador el de líder prosocial, como responsable del cuidado de las relaciones que se den entre todos los participantes, en la construcción de redes solidarias, etc.

- Hemos de subrayar que, a pesar de habernos acercado a propuestas, experiencias educativas que se enmarcan bajo diferentes siglas (ABProb, ABR, A-S...) en algunos elementos es difícil establecer las líneas separatorias entre éstas. ¿El problema no puede ser planteado como un reto?; ¿un reto que implica la colaboración de diferentes agentes y que se inserta en lo curricular, no puede plantearse como un proyecto de A-S? Entendemos que independientemente de las siglas, lo importante es identificar qué hacemos, cómo lo hacemos, para qué y en alianza con quién. No es poco el profesorado que está convencido de la necesidad de avanzar desde una pedagogía tradicional, hacia una pedagogía más pragmática, hacia procesos de enseñanza-aprendizaje donde encontremos un sentido en aquello que trabajamos (Gezuraga, Egizabal y Garcia-Pérez, en prensa).
- La interdisciplinariedad de toda experiencia. Si vamos a trabajar sobre problemáticas concretas, retos sociales, nos situamos ante la complejidad de la realidad. Esto nos obliga a adoptar actitudes y formas de hacer distintas como docentes, nos empuja a coordinarnos más y mejor con otras colegas de profesión, con nuestro alumnado y con otros agentes socio comunitarios (Villa, 2013).

- La participación en la Comunidad. Hacemos referencia tanto a la Comunidad educativa, como a la Comunidad-Sociedad, la «Gran Comunidad» de Dewey. El tiempo que nos está tocando vivir requiere de ciudadanas y ciudadanos más comprometidos; esto implica tener capacidad de argumentar, evaluar, tomar decisiones, planificar... en definitiva, participar, y participar sobre temáticas reales, temáticas que nos importan. En ocasiones hemos presenciado procesos en los que se solicitaba la participación de jóvenes, personas adultas, obteniendo un bajo resultado y muchas pueden ser las razones, pero es evidenciable la falta de experiencia o el limitado background al respecto (Palou, Rodríguez y Vilá, 2013). La pedagogía experiencial nos brinda una gran oportunidad en esta línea.
- No podemos dejar de hacer referencia a uno de los aspectos que, a nuestro entender, es de mayor relevancia en todo esto del aprender a través de la experiencia: la contribución en el desarrollo de actitudes y valores prosociales. Nuestras universidades recogen en sus estatutos y planes estratégicos páginas y páginas que hacen referencia a la formación integral de las y los estudiantes, subrayando además elementos como la formación de estudiantes comprometidos, etc. Propuestas como el A-S implican un gran potencial en el desarrollo efectivo de esa formación integral, atendiendo a varias de las cuestiones mencionadas previamente (desarrollo de competencias unidas a la participación ciudadana), y en la que destacamos con respecto al resto de metodologías/enfoques, la vinculada a la formación en valores a través de la experiencia y, en concreto, a los procesos de reflexión-acción.

La obra de Dewey sigue guiando a gran parte de la comunidad educativa de este globalizado mundo. Una globalización que nos hace pagar no pocos peajes pero que, de otro lado, nos permite seguir compartiendo y aprendiendo de diversos caminos comunes.

## 2.5 Referencias bibliográficas

- Allen, D. y White, H. B. (2006). Estudiantes de pregrado que trabajan como facilitadores de múltiple grupos en el aula. En B. J. Duch, S. E. Groh, D. E. Allen (Eds.), *El poder del aprendizaje basado en problemas: una guía práctica para la enseñanza universitaria* (pp. 97-112). Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Apple. (2011). *Challenge based learning: A classroom guide*. Recuperado de [http://www.apple.com/br/education/docs/CBL\\_Classroom\\_Guide\\_Jan\\_2011.pdf](http://www.apple.com/br/education/docs/CBL_Classroom_Guide_Jan_2011.pdf)
- Arpí, C., Ávila, P., Baraldés, M., Benito, H., Gutierrez, M.J., Orts, M., ... Rostán, C. (2012). El ABP: origen, modelos y técnicas afines. *Aula de Innovación Educativa*, 216, 14-18.
- Atienza, J. (2008). Aprendizaje Basado en Problemas. En M. J. Labrador Piquer y M. A. Andreu, *Metodologías activas. Grupo de Innovación en Metodologías Activas (GIMA)* (pp. 11-24). Valencia: Editorial UPV.
- Battle, R. (2013). *El Aprendizaje Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Beltrán, F. (2000). John Dewey. Una Democracia vital. En AA.VV, *Pedagogías del siglo XX. Cuadernos de Pedagogía. Especial 25 años*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Chalmers university. (2014). *Challenge Lab*. Recuperado de [http://media.wix.com/ugd/5133f3\\_33c1b235a88046df857483264931289e.pdf](http://media.wix.com/ugd/5133f3_33c1b235a88046df857483264931289e.pdf)
- Cipolle, S. B. (2010). *Service-learning and Social Justice: Engaging Students in Social Change*. Nueva York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Delgado, M. (2016). *Community practice and urban youths: Social Justice Service-Learning and Civic Engagement*. New York: Routledge.
- Dewey, J. (1995/1916). *Democracia y Educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2010/1938). *Experiencia y Educación. (2ª ed.)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- E.U. de Magisterio de Bilbao UPV-EHU (2014). *Educación Primaria. 1er módulo: Función docente. Guía del alumnado*. Recuperado de <http://www.ehu.es/documents/2955630/3232350/ATT00010.pdf>
- Folgueiras, P. y Martínez Vivot, M. (2009). El desarrollo de competencias en la universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario. *RIED*, 1(1), 56-76.

- Furco, A. (1996). Service-learning: A Balanced Approach to Experiential Education. En *Expanding Boundaries: Service and Learning*, pp. 2-6. Washington DC: Corporation for National Service.
- García-Pérez, A. y Mendia, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario. *emphProfesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 42-58.
- Gezuraga, M. (2014). *El Aprendizaje-Servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): En el camino hacia su institucionalización*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gezuraga, M., Egizabal, D. y García-Pérez, A. (en prensa). Catalogación de experiencias de Aprendizaje y Servicio Universitario. En A. Mugarra (Ed.). *ApS(U)4: Creando Sinergias (pp. 23-66)*. Zerbikas Fundazioa.
- Giles, D. E., y Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 77-85.
- Holt, J. (2004/1976). *Instead of Education: ways to help people do things better*. Holt Associates. Sentient Publications.
- Igelmo, J. (2013). Paulo Freire y John Holt: de la educación a la libertad más allá de la educación. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 21, 13-35.
- Jacoby, B. (2014). *emphService - Learning essentials. Questions, Answers, and Lessons learned*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Johnson, L. F., Smith, R. S., Smythe, J. T., y Varon, R. K. (2009). *Challenge-Based Learning: An Approach for Our Time*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Jover, G., y García, A. (2015). Relectura de la educación por competencias desde el pragmatismo de John Dewey. *Teoría de la Educación; Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 16(1), 32-43.
- Maldonado, M. (2008). *Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior*. *Laurus*, 14(28), 158-180.
- Martín, X. (2009). La pedagogía del aprendizaje servicio. En J.M. Puig. (Coord.). (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 107-126). Barcelona: GRAÓ.
- Merpet, G., Caldeiro, A. y Odetti, O. (2013). *Nuestro primer Hackaton*. FLACSO Argentina.

- Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. Problem - Based Learning. *Theoria*, 13, 145-157.
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2015). *Reporte EduTrends. Aprendizaje basado en retos*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/edutrends-aprendizaje-basado-en-retos.pdf>
- Páez, M. y Puig, J.M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *RIEJS*, 2(2), 13-32.
- Palou, B., Rodriguez, M. y Vilá, R. (2013). Convivencia y participación de jóvenes en Sant Boi de Llobregat. *Revista de Educación*, 361, 252-278.
- Pérez Sedeño, E. (2003): Los científicos, el público y la torre de marfil. En Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), *Percepción Social de la Ciencia y la Tecnología en España*, 27, pp. 57-63.
- Prieto, A. (2014). Enseñanza inductiva: enseñanza por medio de cuestionamiento y retos. En A. Prieto, D. Díaz y R. Santiago, *Metodologías inductivas. El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos*. (Capítulo 1). Editor Digital-Text.
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *emphAprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J.M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Restrepo, B. (s/f). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y educadores*, 8, 9-19.
- Roche, R. (2008). *Fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje-servicio: la educación para la prosocialidad*. Seminarios Internacionales “Aprendizaje y Servicio Solidario” (Antología 1997-2007). Buenos Aires: EUDEBA.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J.M. Puig. (Coord.). (2009), *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Barcelona: GRAÓ.
- Saltmarsh, J. (1996). Education for critical citizenship: John Dewey’s contribution to the pedagogy of community service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3(1), 13-21.

- Schlierf, K., Boni, A. y Lozano, J.F. (2010). La transferencia de tecnología participativa desde la universidad: hacia un cambio tecnológico. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las universidades*, (pp. 193-217). Barcelona: Octaedro.
- Soria, K. M., y Mitchell, T. D. (Eds.). (2016). *Civic Engagement and Community Service at Research Universities: Engaging Undergraduates for Social Justice, Social Change and Responsible Citizenship*. California: Palgrave Macmillan.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Vega, C.F. (2011). Mirando el Aprendizaje Basado en Problema (ABP) desde las tensiones educativas en su implementación. *REDEC*, 7(1), 148-166.
- Villa, A. (Ed.) (2013). *ISUR: Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable*. Bilbao: Tuning.
- Vizcarro, C. y Juárez, E. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el Aprendizaje Basado en Problemas? En Julia G. (Coord.). *El Aprendizaje Basado en Problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 17-36). Murcia: Universidad de Murcia.
- Waldner, L., McGorry, S. y Widener, M. (2010). Extreme E Service-Learning (XE-SL): a Service-Learning into a 100 % online course. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(4), pp. 839-851.

Capítulo  
**3**

## Recepciones en ApS del referente pedagógico John Dewey: Empoderamiento democrático

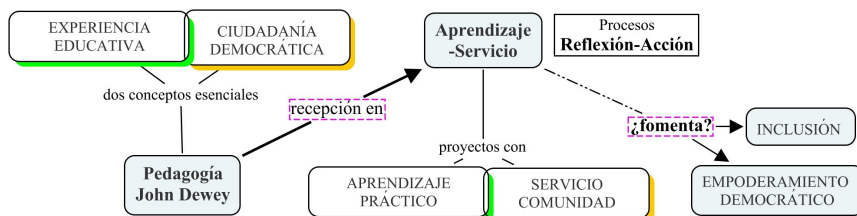
«Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos.» (UNESCO, 2015, p. 1).

Actualmente, están proliferando propuestas educativas de Aprendizaje-Servicio (ApS), basado en el aprendizaje por proyectos con un fin solidario. En este estudio<sup>1</sup> se consideran dos de las dimensiones del pensamiento pedagógico de John Dewey, como son «la experiencia educativa» y la «ciudadanía democrática», y se ponen en relación con el aprendizaje práctico y el servicio a la comunidad que se desarrollan a través de ApS. Estas dos últimas categorías son definitorias de cualquier iniciativa de ApS. Así, según indica Dewey (1900-1915, traducción propia):

«Cuando la escuela introduce y forma a cada niño y niña de la sociedad como miembro de una pequeña comunidad, saturándolo con el espíritu del servicio, y proporcionándole instrumentos para su propia auto-

---

<sup>1</sup>Como se explica en la introducción, este capítulo se corresponde con el artículo realizado junto a la Dra. Ana Luisa López Vélez:  
García-Pérez, A. y López Vélez, A.L. (en proceso de revisión). Contribución del Aprendizaje Servicio a la experiencia educativa democrática de las personas con Necesidades Educativas Especiales en base al pensamiento de Dewey. Artículo enviado a *Revista de Educación Inclusiva*.



**Figura 3.1:** Aspectos comunes entre la pedagogía de John Dewey y el Aprendizaje-Servicio en proyectos que fomenten la inclusión social y el empoderamiento democrático. Fuente: elaboración propia.

dirección eficaz, tendremos la mejor y más profunda garantía de una sociedad mayor que merece la pena, y que es amable y armoniosa.» (pp. 27-28).

De esta manera, se pretende analizar si el ApS asimila en su práctica dichos dos principios, y así fomenta con proyectos reales y auténticos la inclusión social y el empoderamiento de todas las personas. Esto es, si como insta Dewey la persona educadora propicia que sus educandos puedan «emplear sus propios poderes» (Dewey, 1995-1916, p. 151) ejercitando una «actividad liberadora» (p. 96).

Nuestro foco se centra en aquellas personas con necesidades educativas especiales (NEE). Al utilizar este concepto se quiere hacer alusión a que en el proceso de aprendizaje estas personas pueden experimentar dificultades debido a las condiciones y características en que se presentan las experiencias educativas en las que participan. Pero, a su vez, también alude a que a través de la forma en que se organice esta experiencia de aprendizaje y los recursos con los que se cuente, se fomentará la presencia, participación y aprendizaje de dichas personas (López-Vélez, 2018).

Así, a través de este estudio nos cuestionamos si dichos programas de ApS impulsan en los colectivos de personas con NEE su capital humano, su inclusión y empoderamiento, experimentando un aprendizaje transformador que les permita ser líderes, autogestores y promotores de dichos servicios.

En base a lo planteado, la pregunta de investigación en la que se centra este artículo es la siguiente: *¿Cuál es la contribución del ApS a la inclusión social y el empoderamiento democrático de personas con NEE a través del fomento de dos de las dimensiones especificadas por Dewey: «experiencia educativa» y «ciudadanía democrática»?*

Para ello, hemos seleccionado 50 experiencias de ApS de un total de 158 alojadas en tres bases de datos iberoamericanas (Batlle, 2013; Mugarra, 2013; Villa, 2013). Asumimos el reto de analizar los puntos comunes entre la filosofía de Dewey y el enfoque de ApS. Para clarificar estos puntos comunes y el hecho de que esta relación llevada a la práctica pueda asegurar la inclusión y el consecuente empoderamiento de las personas con NEE, optamos por realizar un análisis documental de experiencias que ejemplifican y dotan de sentido «real y auténtico» a las teorías presentadas.

## 3.1 Concepto de «experiencia educativa» de John Dewey y su recepción en ApS

### 3.1.1 John Dewey, Aprender de la experiencia: reflexión, investigación y experimentación

«Hacer al individuo un partícipe de la actividad asociada de modo que sienta su éxito y su fracaso como propios constituye la etapa complementaria, tan pronto como está poseído por la actitud emocional del grupo se sentirá alerta para reconocer los fines especiales a los que aspira este y los medios empleados para tener éxito.» (Dewey, 1995-1916, p. 24).

Conceptualizando la educación como una actividad social, Dewey considera esencial la participación en la experiencia educativa del educando en comunidad, ejercitando su ciudadanía democrática. Desde ahí, se construyen sentidos atribuidos y sentimientos de pertenencia, que aumentan la significatividad y proyección de la «experiencia compartida como proceso social» (Dewey, 2010-1938, p. 99).

Una cuestión central en la obra de Dewey es ¿Cómo puede ser educativa una experiencia? La replantea a lo largo de su obra, y particularmente en «Democracia y Educación» (1995-1916), y en «Experiencia y Educación» (2010-1938).

Según el autor, se obtienen aprendizajes de una experiencia mediante el pensamiento reflexivo. Dicho «pensamiento reflexivo» conduce a la investigación como problematización de la experiencia, siendo el docente quien «proporciona el material y las condiciones para que la curiosidad orgánica se dirija hacia la investigación que tenga un objetivo y que produzca resultados en lo que respecta al aumento de conocimiento» (Dewey, 1933, p. 40, traducción propia). Esa curiosidad se convierte en social en cuanto se desarrolla en interacción.

Así Giles y Eyler (1994) indican como elemento identificativo de la experiencia educativa de ApS el principio de interacción y el principio de continuidad (continuum) de la experiencia de Dewey. Esta experiencia es situacional, dependiendo del contexto, se basa en proyectos educativos reales-verdaderos, que fomentan la investigación, la actividad reflexiva, desarrollando el conocimiento concreto y abstracto. Con el fin de dar respuesta a la curiosidad, se generan hipótesis, sobre las que Dewey subraya que sólo pueden ser testeadas a través de la acción. Pero enfatiza que no puede haber «acción sin pensamiento» (Dewey, 1995-1916, p. 52). Este proceso interrelacionado de reflexión-acción puede ser ilustrado por Kurt Lewin de la siguiente manera: «no hay acción sin investigación, ni investigación sin acción» (Marrow, 1969 cit Adelman, 1993, p. 8, traducción propia).

### **3.1.2 ApS: aprendizaje a través de la reflexión-acción con una finalidad social**

«En las llamadas escuelas nuevas la fuente primaria de control social reside en la misma naturaleza del trabajo realizado como una empresa social a la cual todos los individuos tienen la oportunidad de contribuir y respecto a la que todos sienten responsabilidad.» (Dewey, 2010-1938, p. 97).

Esta es una idea recurrente en el pensamiento de Dewey: todas las personas debieran tener la oportunidad de contribuir a su comunidad y sentirse responsables de esa actuación. Esta participación universal entendida como derecho y deber (lo que más adelante se conceptualizaría como compromiso cívico) sirve para fundamentar, entre otros, el enfoque metodológico de ApS. Este articula en un mismo proyecto el reconocido «aprender haciendo», sumándole el «para qué» del que tanto reflexionó a su vez Dewey: el sentido y finalidad que debe tener toda experiencia y su proyección comunitaria.

En el caso de ApS, se aprende haciendo un servicio a la comunidad. Esta definición ha sido muy extendida en el contexto iberoamericano, partiendo de que el ApS no es un invento, sino un descubrimiento (Batlle, 2013). Así, los proyectos de ApS difieren de otros aprendizajes experienciales en cuanto a su intencionalidad curricular y al énfasis puesto en el servicio prosocial, respondiendo a una necesidad

real de la comunidad (Furco, 1996). Incluso Dewey teorizó sobre la pertinencia de una «educación deliberada y sistemática» validando «intereses recíprocos» para el «progreso» común (Dewey, 1995-1916, p. 98), aspectos fundamentales de ApS.

El estudio del trabajo de Dewey y su recepción en ApS nos ha ayudado a establecer las conexiones con «el mundo real» desde una teoría crítica social que fomenta un «aprendizaje transformador» (Carrington, Mercer, Iyer y Selva, 2015) al consumir conocimiento, pero también al producirlo, cualesquiera que sean nuestras condiciones y contextos:

«La pedagogía se diseña de manera intencional y lo suficientemente flexible como para adaptarse a situaciones dinámicas; para responder a todas las necesidades y para construir oportunidades para todos y todas las involucradas.» (Felten y Clayton, 2011, p. 81, traducción propia).

De hecho, en ApS el protagonismo pedagógico del alumnado implicado debe nutrirse de un servicio diseñado, realizado y evaluado junto a la comunidad implicada, desde un principio de reciprocidad. Este enfoque fundamentalmente solidario se entiende como encuentro (Tapia, 2001).

«Y si lo que llamamos comunidad surge de la unión de quienes tienen algo en común, la participación resulta ser una dimensión inseparable de comunidad» (Naval, 2003, p. 84)

De esta manera se distancia de las arraigadas concepciones academicistas, cuya perspectiva es, por un lado, aislada y/o unidireccional, bien sea porque se reporte un producto sin estar construido junto a la comunidad, o por la instrumentalización unilateral; y, por otro, asistencialista. Por tanto, la superación de ese modelo y sus barreras a la participación, potencia que se asuma una concepción de transformación social (Verjee, 2010).

## **3.2 Concepto de «ciudadanía» de John Dewey y fomento de la inclusión social y el empoderamiento democrático a través de ApS**

### **3.2.1 La ciudadanía de John Dewey: comunidad y democracia**

Según Dewey, existe proyección social en toda experiencia. Con esta concepción, la «co-participación» de cada miembro, «la actividad conjunta» (Dewey, 1995-1916, p. 23), marca una diferencia entre «la Gran Comunidad» que plantea y la «gran Sociedad»: desde la base de que la primera se presupone democrática, cara a cara y mutua.

Autores que han analizado el pensamiento de Dewey desde la perspectiva de ApS, como Giles y Eyler (1994), resaltan la idea de esta «Gran Comunidad», así como la «ciudadanía» y la «democracia». De esta forma, las experiencias compartidas, los valores en común, la oportunidad equitativa y el reconocimiento de intereses mutuos configuran su «ideal democrático» (Dewey, 1995-1916, p. 107).

Dewey afirma que el fin de la educación es «formar al ciudadano» (1995-1916, p. 105) en la «promoción de la mejor realización posible de la humanidad como humanidad» (p. 107). Desde la aspiración de este fin último educativo, para Dewey una «razón para democratizar a la escuela es que el alumnado experimente la mutualidad de la vida social a través de la experiencia» (Giles y Eyler, p. 82). Esta vida democrática desde la escuela, entendida como comunidad replicada a pequeña escala, precisa asumir que la «la autoridad no es una manifestación de la voluntad meramente personal; el padre o maestro la ejercen como representantes o agentes de los intereses del grupo como un todo» (Dewey, 2010-1938, p. 96).

### **3.2.2 Empoderamiento democrático e Inclusión social**

«La comparación en cantidad de capacidades de una persona con las de otra no es asunto del maestro. No es importante para su trabajo. Lo que se requiere es que todo individuo tenga oportunidades para emplear sus propios poderes o facultades en actividades que poseen sentido, el espíritu, el método individual, la originalidad... cualidad de la acción intencional.» (Dewey, 1995-1916, p. 188).

Partimos de la conceptualización de empoderamiento donde desde la perspectiva de Dewey se pone el foco en la oferta de oportunidades para que cada persona pueda emplear y desarrollar sus capacidades. Freire, siguiendo esa línea, subraya que no se puede empoderar siendo espectador, sino que hay que ser actor e incluso autor, y para que se dé esto último de forma exitosa es necesario el fomento de la (auto)-reflexión, actividad que Dewey enmarca como actividad conjunta.

«Autorreflexión que las llevará a la consecuente profundización de su toma de conciencia y de la cual resultará su inserción en la historia, ya no como espectadores, sino como actores y autores.» (Freire, 1976, p. 26).

Paulo Freire postula que el objetivo esencial de la educación debe ser la liberación para asegurar que todos tengamos posibilidades de acción, entendimiento y relación. Un «dar poder auto-reflexivo», un empoderamiento a nivel profesional, familiar y del grupo educando. Así, en las experiencias de ApS, las personas involucradas son, si no autores, actores del propio servicio, ya que, en principio, son los que tienen que diseñar el servicio e implementarlo. Al ser esas personas artífices de todo, irán autorregulándose creando un servicio y comprometiéndose a responder a las necesidades de la sociedad/comunidad desde sus propias capacidades, hecho que además de asegurar el éxito, asegura la motivación, y el aprendizaje (Puig, 2015). Pero deben, a su vez, explicitarse los mecanismos para implicarlas en los procesos intencionados de reflexión-acción (Puig et al., 2015), también en el caso de las personas con NEE.

«El problema de fondo consiste en ver cómo pueden comprenderse mejor las consecuencias educativas de la necesidad de inculturización del ser humano y el respeto a la diversidad.» (Amilburu, 2017, p. 23)

Esta idea del empoderamiento en cada educando/a está llevando al modelo de las NEE (UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994) al incipiente y potencial «modelo de la autodeterminación» (Wehmeyer, 2009), la capacidad de decidir. Podremos conseguirlo siempre y cuando contemos con apoyos, los que todos necesitamos en ajuste a nuestras necesidades.

Si se basa en la comunidad, esta concepción del educando como sujeto activo de participación no es simulada, es real. La necesidad de «aprender a ser ciudadano», de ejercitar la «libertad» se contrapone con la representación histórica de la infancia y de la discapacidad, ya que han sido colectivos tradicionalmente alejados de la participación cívica. De esta forma se fomenta una inclusión social real.

«La educación es más que meramente otro “tratamiento”. Es el modo en que a los ciudadanos se les enseñan los valores, la comprensión, el conocimiento y las habilidades que les capacitarán para su plena participación en su comunidad; es la puerta para la plena inclusión social.» (Jordan, 2008, p. 12).

Ya el propio Dewey alertaba sobre las percepciones de «injusticia» que podrían darse (en el contexto de aula, pero fácilmente extrapolable a otros entornos) si esta se asociaba a «imposiciones individuales» externas. Una vía para dar respuesta a esta encrucijada puede ser el ApS, ya que como señalan Murillo y Aramburuzabala (2014) puede considerarse como una vía para educar desde y para la justicia y la transformación social.

### **3.3 Clasificación de experiencias de ApS en base a sus niveles de contribución a través del fomento de dos dimensiones: «experiencia educativa» y «ciudadanía democrática»**

Dadas las características de ApS abocadas a la implicación y transformación de la realidad social, en este estudio nos hemos centrado en el impacto que tienen en los colectivos con NEE. Nos interesa conocer si realmente los programas de ApS analizados fomentan la inclusión social y el empoderamiento democrático de dichas personas.

#### **3.3.1 Metodología**

A continuación se hace una descripción de la selección de la muestra y el diseño de la matriz de clasificación en base al análisis documental.

### 3.3.2 La muestra

En este estudio se parte de 3 bases de datos Iberoamericanas que recogen un total de 158 proyectos de ApS, de los cuales se han seleccionado 50, siguiendo el criterio de que en dichas experiencias participaron personas con NEE. Cabe mencionar que esta selección abarca diversos contextos educativos y geográficos:

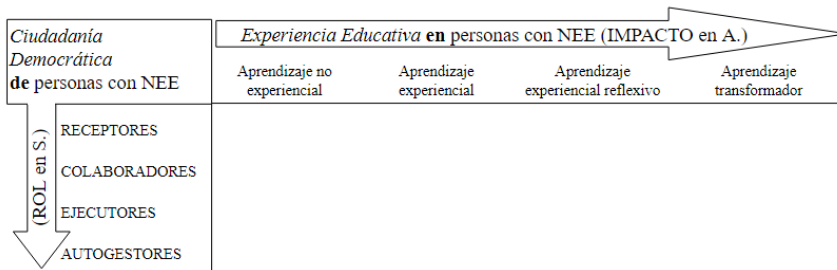
- Guía de buenas prácticas de ApS (Batlle, 2013). Se seleccionan 17 experiencias de diferentes ámbitos y etapas educativas en España, de un total de 60 publicadas.
- Categorización de iniciativas de ApS (Mugarra, 2013). Se seleccionan 16 experiencias universitarias españolas, de un total de 65 registradas.
- Estudio de casos sobre ApS en la investigación del modelo de Innovación Social Universitaria Responsable ISUR (Villa, 2013). Se seleccionan 17 experiencias de universidades iberoamericanas, de un total de 33 obtenidas.

### 3.3.3 Diseño de la matriz

El análisis documental de dichos proyectos de ApS se ha realizado a través de una matriz de elaboración propia, en la que se establecen los criterios de análisis desde una doble vía, a través de la que se analizan las dos dimensiones o conceptos claves de la teoría de Dewey que venimos desarrollando: la «experiencia educativa» por un lado y la «ciudadanía democrática» por el otro.

Desde la perspectiva de la «experiencia educativa» según el principio de interacción de la experiencia que fomenta el aprender haciendo, la investigación y reflexión e incluso la transformación, al tener una participación activa en la experiencia. De esta forma, la clasificación considera el grado de impacto logrado por los proyectos de ApS en el aprendizaje de las propias personas con NEE implicadas. Así, se han tenido en cuenta los siguientes criterios, que evolucionan en un continuo:

1. No hay aprendizaje experiencial.
2. Aprendizaje experiencial, aprender haciendo.
3. Aprendizaje experiencial crítico, reflexivo.
4. Aprendizaje transformador.



**Figura 3.2:** Matriz para el análisis de experiencias de ApS según los niveles alcanzados de «experiencia educativa» y de «ciudadanía democrática» en personas con NEE. Fuente: Elaboración propia.

Dentro de la dimensión «ciudadanía democrática», Dewey la conceptualiza dentro de la Gran Comunidad, que tiene la responsabilidad de ofrecer oportunidades para el desarrollo de las capacidades de las personas, pero no como meras espectadoras, sino implicándolas como autoras de la experiencia educativa. Por ello, en esta dimensión se clasifican los proyectos de ApS según el rol de sus participantes, especificando las siguientes categorías que evolucionan en un continuo:

**Receptores:**

ApS enfocado a dar un servicio a las personas con NEE como meras espectadoras.

**Colaboradores:**

ApS en el que participan las personas con NEE.

**Ejecutores:**

ApS donde las personas con NEE ejecutan dicho servicio.

**Autogestores:**

ApS donde las personas son diseñadoras, gestoras y participan en la toma de decisiones sobre el servicio.

### 3.4 Resultados del análisis

A continuación se explicarán, por un lado, los resultados cuantitativos obtenidos de la categorización de las experiencias a través de la matriz de clasificación. Posteriormente, para clarificar las diferencias cualitativas de la categorización, se

**Cuadro 3.1:** Matriz cumplimentada tras el análisis de las 50 experiencias de ApS según el impacto en la «experiencia educativa» y el rol de «ciudadanía democrática» de personas con NEE (en %).

«Ciudadanía democrática»	«Experiencia educativa»			
	No experiencial	Experiencial	Experiencial Crítico	Transformador
Receptores	4	14	2	0
Colaboradores	4	20	28	10
Ejecutores	0	0	0	18
Autogestores	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia.

van a ejemplificar con programas de ApS que responden a distintos niveles de impacto en las dimensiones indicadas previamente. De esta manera, se conocerán las características y condiciones que han fomentado el desarrollo de aprendizajes y de nivel de implicación de las personas con NEE.

La tabla 3.1 recoge la síntesis de la categorización del total de las 50 experiencias seleccionadas según se ha indicado anteriormente en la descripción de la muestra.

Analizando la dimensión de «experiencia educativa», se observa que únicamente en el 8% de los proyectos de ApS no se da aprendizaje experiencial, y casi equánimamente quienes participan han desarrollado un aprendizaje experiencial, en un 34% de los proyectos; aprendizaje experiencial crítico, en el 30%; y aprendizaje transformador, en el 28%.

Con respecto a la dimensión «ciudadanía democrática», en su gran mayoría las personas con NEE tienen un rol de colaboradoras, en el 62% proyectos de ApS; siendo meramente receptoras en el 20%, y llegando al nivel de ejecutoras en el 18%.

Cuando se comienza a analizar el entramado ( $4 \times 4$ ), los resultados que se perciben son congruentes con la progresión de los cuatro niveles de aprendizaje y participación citados. En el primer nivel, receptores del servicio, donde se clasifican 10 programas de ApS, en algunos casos no se da ni siquiera aprendizaje (4%), y aunque en algunos casos, experimentan un aprendizaje crítico o reflexivo (2%), en su mayoría el aprendizaje es experiencial (14%).

En el segundo, colaboradores, donde se clasifican la gran mayoría de los programas de ApS, un total de 31, se aprecia que las experiencias fomentan mayoritariamente el aprendizaje experiencial (20%) y el experiencial crítico (14%), y en menor medida, el aprendizaje transformador (5%). Sin embargo, este tipo de aprendizaje transformador se garantiza cuando las personas implicadas tienen el rol

de ejecutores, ya que en el total de programas de ApS donde cumplen este rol (18 %) se da este tipo de aprendizaje. Finalmente, no se ha obtenido evidencia del cuarto nivel autogestores, que conllevaría junto a todo lo anterior el pleno empoderamiento del colectivo por/para y con el que se desarrolla la experiencia.

## **3.5 Interpretación de los resultados y ejemplificación con programas de ApS clasificados**

En primer lugar, es representativo el bajo porcentaje de la dimensión de servicio que atiende a las personas con NEE únicamente como receptores del mismo, sólo un 20 %, ya que esta es una carencia percibida entre los profesionales de intervención: la idea extendida de que son más las experiencias en las que se aborda a personas con NEE puramente como receptoras de un servicio, en vez de como colaboradoras o actoras/autoras del mismo.

### **3.5.1 Personas con NEE como receptoras**

Dentro de este 20 % de experiencias en las que las personas con NEE son únicamente receptoras, destaca la subdimensión «receptores-aprendizaje experiencial», que computa un 14 % del total. Ese 14 % corresponde a experiencias en las que se presupone que el producto final (que ha sido «entregado» a las personas con NEE, sin una relación con ellas en el proceso) les ha propiciado un incremento de conocimiento.

### **3.5.2 Personas con NEE como colaboradoras**

Continuando con los niveles de participación de las personas con NEE en la elaboración del servicio de ApS, su participación como «colaboradores» reúne a la mayor parte de esta muestra: 62 %. Las modalidades para que las personas con NEE contribuyan al servicio son diversas, pero en comparación con la categoría de «receptores», en esta la mayor implicación también tiene un impacto en los aprendizajes adquiridos.

De esta manera, se observa que en la categoría de «colaboradores» se incrementa en número y en calidad el avance en las categorías relativas a la «experiencia educativa» de las personas con NEE: no sólo hay más experiencias categorizadas en

aprendizaje experiencial (un incremento del 6 % en relación a la categoría «receptores aprendizaje experiencial»), sino que este aumenta al pasar a considerarse como de «aprendizaje experiencial crítico»: 28 % en «colaboradores-aprendizaje experiencial crítico» en comparación con 2 % de «receptores-aprendizaje experiencial crítico». En este caso, el servicio en el que colaboran les reporta para sí mismos un mayor nivel de implicación e inclusión en su comunidad. Aquí se presenta un ejemplo:

**Programa «Sonreímos»: asistencia, prevención y promoción de la salud bucal destinado a bebés y niños con discapacidad para mejorar su calidad de vida. Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.**

Desde la asignatura «Atención Odontológica del Paciente Discapacitado», los universitarios imparten charlas de educación para la salud bucal en escuelas de Educación Especial; elaboran folletos en Braille y confeccionan cepilleros en las aulas. Esta experiencia fue premiada por el Ministerio de Argentina en 2010. En nuestra matriz, pudiera identificarse como Receptores-Aprendizaje experiencial, pero hemos optado por Colaboradores-Aprendizaje experiencial al asistir los niños con NEE a las intervenciones sanitarias.

Además, la relación de la persona con NEE durante el proceso del servicio con otras personas permite que puedan encontrarse en esta dimensión de «colaboración» experiencias que lleguen a fomentar un aprendizaje transformador, y, en consecuencia, su empoderamiento, un 10 %. Este ámbito se corresponde con actuaciones de intervención destinadas específicamente a mejorar el empoderamiento de personas con NEE, a través de dinámicas que les ayuden a tomar conciencia sobre sí mismas. Por ejemplo, mediante talleres dedicados a ese fin: tertulias con personas en riesgo de exclusión; capacitación laboral; etc.; o incluso formación solidaria sobre cómo ayudar a otras personas. Lo que determina este posible impulso de los «colaboradores-aprendizaje transformador» es el fortalecimiento de las relaciones con los otros, el sentimiento de pertenencia y de grupo, y por ende, su inclusión social. A continuación se relata un ejemplo de programa de ApS al respecto:

**Tijeras que cortan barreras. Estudiantes del Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), del Taller de Peluquería y Estética del Centro de Información y Formación Ocupacional (CI-FO) Santurtzi, Bizkaia.**

Este alumnado recibe en su salón de belleza una vez a la semana a los usuarios de Ranzari (Centro Especial de Empleo, discapacidad intelectual). A través de las relaciones que se entablan, las personas con NEE fortalecen su autoestima más allá de la imagen, por la prosocialidad, reciprocidad y la calidad de las relaciones construidas (Mendía, 2012). Fue Primer Premio Nacional de Aprendizaje-Servicio 2015, en la categoría de Formación Profesional. Se ha catalogado en el análisis la participación de las personas con discapacidad intelectual como Colaboradores-Aprendizaje transformador, porque desarrollan su criterio con respecto a su imagen personal y a las relaciones sociales entabladas.

### 3.5.3 Personas con NEE como ejecutoras

Como se observa en la tabla, las experiencias detectadas como «ejecutores» pasan directamente a contribuir a al aprendizaje transformador de quienes participan con NEE, el 18%. Esto no quiere decir que cuando una persona con NEE realiza un servicio solidario en ApS no tenga presencia, aprendizaje ni participación, sino todo lo contrario, además de tener garantizados los niveles previos de la «experiencia educativa» los «ejecutores» realizan un servicio solidario específico para otras personas, de esta manera su aprendizaje es participativo y transformador de la realidad, y por ello, fomentando su inclusión social y su empoderamiento. Seguidamente se presenta un ejemplo derivado de la clasificación de programas de ApS:

**Jardín Miquel Martí i Pol: sembrando jardines de inclusión social. Grado en Terapia Ocupacional, Universitat de Vic, Cataluña.**

Desde 2005, estudiantes de Terapia Ocupacional de la Universitat de Vic trabajan conjuntamente con usuarios del servicio de Salud Mental en la creación y mantenimiento de un jardín dedicado a la memoria del poeta Martí i Pol (Simó, 2013). El proyecto ha sido premiado como Good practice UNESCO-GUNI en 2013. Se ha categorizado esta experiencia como Ejecutores-Aprendizaje transformacional. En esta iniciativa se aprecian dos proyectos de ApS: por un lado, las personas de Salud Mental reciben una formación y la aplican realizando un bien comunitario concreto, tanto en términos de impacto en sostenibilidad ambiental, como en sensibilización sobre la Salud Mental; por otro, los universitarios reciben también formación para colaborar con las personas con las que van a trabajar y participan en la transformación social.

### 3.5.4 **Personas con NEE como autogestoras**

Finalmente, no se aporta en esta muestra ninguna experiencia en la que las personas con NEE lideren autogestionadamente el proyecto de ApS. Esta es una línea de trabajo que convendría impulsar en el futuro, ya que actualmente, según los datos de este estudio, no se puede especificar si la ausencia de autogestión es algo inherente a las características del colectivo participante, o de los diseños de ApS, y la dificultad que supone dicho objetivo.

## 3.6 **Discusión teórico-práctica**

En este último apartado se pretende debatir sobre si las experiencias analizadas aseguran el empoderamiento democrático y la inclusión social de las personas con NEE implicadas según los principios de «ciudadanía democrática» y «experiencia educativa» de Dewey, y qué condiciones deben garantizar las experiencias de ApS para lograrlo.

Se debe indicar que en este estudio la muestra ejemplifica la expansión del enfoque metodológico de ApS en diversas etapas y ámbitos educativos, dado que se plantea como una estrategia de aprendizaje a lo largo de la vida. Cabe destacar además, la alta representación del colectivo de personas con NEE en las experiencias

analizadas. Esto se evidencia en que de los 158 proyectos de ApS recabados, 50 hacen referencia a experiencias destinadas y/o construidas junto a personas con NEE. Este colectivo es uno de los que más precisa apoyos para empoderarse y lograr una inclusión real en la sociedad y ApS parece estar contribuyendo a ello.

Uno de los mecanismos para visualizar esa consecución es el análisis de los espacios de implicación entre las personas del proyecto, como receptores, colaboradores y ejecutores del servicio. Los aprendizajes intencionados son significativos al vincularlos a la experiencia; que fomenta un mayor empoderamiento cuando la experiencia educativa deriva de la reflexión y construcción compartida de un significado social y lo hace propio y colectivo contribuyendo a la transformación de la sociedad. Además, la posibilidad de incluir a personas con NEE y/o riesgo de exclusión en estos proyectos de ApS parece incidir en la mejora de las condiciones de vida de sus participantes y el ejercicio de sus plenos derechos como personas ciudadanas democráticas.

Si centramos la discusión en el fomento de la inclusión social, según Dewey, el educador no debe focalizar su atención desde la comparativa, sino en la meta de garantizar el desarrollo, poder, ciudadanía y libertad de todos y cada uno de los estudiantes. En la actualidad, el paradigma inclusivo añade a todo esto la convicción de que la diversidad es además una fortaleza; no se trata únicamente de aprender a vivir con la diferencia, o de atenderla, sino de «aprender a aprender» con ella (Booth y Ainscow, 2015). A esto debe añadirse la idea del fomento de la presencia, el aprendizaje y la participación de estos colectivos, categorías analizadas en el marco empírico desde los dos principios de Dewey, y que en nuestros días son ejes vertebradores de la consecución de la inclusión, como piedra angular que permite que cada persona, independientemente de sus características individuales, pueda crecer como ciudadana democrática y tenga una vida plena, compromiso compartido de la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015).

Como dicen demostrar Florin y Rossa (2018), a través de otro estudio categorizado en cuatro modelos de programas en ApS con personas con NEE (“deficit model”, “empowerment model”, “reciprocal model” y “citizenship model”), “la verdadera inclusión es el resultado de un pacto social, de un compromiso común entre escuela y territorio. Una escuela inclusiva promueve la participación de los estudiantes fuera del aula, poniéndolos al servicio del bien común” (p. 33).

De hecho, en la reedición del Index For Inclusion, Booth y Ainscow (2015) aluden a actuaciones de transformación comunitaria, siendo necesario: «vincular la educación a realidades locales y globales», ciudadanía democrática, según Dewey; «fomentar relaciones mutuamente enriquecedoras entre los centros escolares y las comunidades del entorno», aludiendo al concepto de reciprocidad, central en ApS; y «reconocer que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad» (p. 15), aludiendo al empoderamiento social.

«Si en una sociedad que se define a sí misma como del conocimiento (...) la educación escolar es hoy la principal garantía del derecho de todos a aprender (...) y, por lo tanto, la llave más importante para la puerta de entrada a la inclusión social, entonces para las personas más vulnerables (como lo son buena parte de las personas con discapacidad) esta tiene que ser la principal ayuda que evite que esa puerta se cierre ante ellos.» (Echeita y Simón, 2007, p. 114).

En el trasfondo encontramos una argumentación de John Dewey: la concienciación de que la educación es un «proceso en desarrollo» (1995-1916, p. 53). La educación de las personas con NEE y, en suma de todos, no solo precisa de inclusión como fin, sino como medio. Este aspecto, central en el actual planteamiento inclusivo, denota la relevancia de empoderar al grupo educando (desde una concepción de Aprendizaje a lo largo de la Vida) en su totalidad y en particular a quienes pueden encontrarse en situaciones de exclusión, para que este alumnado con NEE (UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994) tenga oportunidades formándose como personas ciudadanas y democráticas de pleno derecho.

Es esta necesidad la que interpela a la responsabilidad de comunidad educadora y también a la inclusión y al ApS, por separado y en conjunto, como un movimiento global y local. Experiencias como las analizadas en este artículo evidencian un mensaje consistente: «somos una comunidad; estamos todos juntos en esto; vamos a asumir la responsabilidad unos de otros; no abandonaremos a las personas por sus diferencias o dificultades» (Sapon-Shevin, 2005, p. 47, traducción propia).

En cuanto al empoderamiento en base al «Ideal Democrático» de Dewey, que insta a compartir, desde el reconocimiento de los intereses mutuos, y a garantizar oportunidades de contribución de todas y cada una de las personas, se percibe en las experiencias analizadas, que a través de ApS cuanto mayor sea el nivel de

implicación de las personas, como colaboradoras y ejecutoras, se logra un mayor aprendizaje experiencial, que trasciende a niveles de aprendizaje experiencial crítico, e incluso transformador. Esto indica que se logran niveles de empoderamientos más altos. No obstante, no se ha obtenido evidencia del cuarto nivel autogestores, que conllevaría, junto a todo lo anterior, el pleno empoderamiento del colectivo por/para y con el que se desarrolla la experiencia.

Por todo ello, concluimos con una cuestión para cada proyecto de ApS, ¿se da una reflexión sistémica y sistematizada de las personas empoderadas en ambos sentidos del servicio (emisores y receptores/colaboradores/co-ejecutores)? Ese «empoderamiento mutuo» (Crabtree, 1998, p. 182) continúa escaseando en las experiencias documentadas. Esto es sorprendente, ya que quienes practican ApS indican cada vez más a menudo la pertinencia de los aprendizajes de «ida y vuelta», alumnado y comunidad aprenden juntos en el proceso compartido y, a su vez, quienes investigan sobre ApS inciden cada vez más en la necesidad de evaluar los impactos en y con la comunidad. Esta brecha entre lo deseable y lo alcanzado pudiera deberse a varios motivos, entre ellos:

1. Carencias en la documentación. En ocasiones, sí se da el «empoderamiento mutuo» pero no se registra o explicita en su publicación. Iniciativas como los premios nacionales de ApS (por ejemplo, en Argentina y en España) están promoviendo estos registros.
2. Carencias en la acción. En ocasiones, no se da el «empoderamiento mutuo» porque se ha entendido el ApS de manera unidireccional, bien sea desde un sentido academicista y/o asistencialista. También pudiera ser que el enfoque fuera prosocial pero no se cuidase esta aspiración en su implementación, ya que no siempre en la práctica se establecen mecanismos de reflexión sistematizada desde la doble vía (alumnado y comunidad), con espacios de encuentro y reconocimiento.

Se trata, entonces, de que la reflexión-acción sistematizada no aluda solamente a una de las partes (quienes «aprenden» y/o quienes «son ayudados»). Todos los participantes, incluidos los y las educadoras y personas voluntarias, debieran impulsar y formar parte de esa reflexión sistematizada, a su vez desempeñando todos el rol de apoyo y de investigación-acción. Ello mejoraría la experiencia, su replicabilidad y, sobre todo, incrementaría los niveles de «empoderamiento mutuo», tanto desde la dimensión individual, como académica/profesional y comunitaria.

Una manera de conseguirlo es a través de modelos como el «ApS doble» o el «ApS en cascada» (García, 2016), en el que el alumnado participa en un proyecto como impulsores de otro en el que quienes suelen recibir mayor ayuda sean, esta vez, empoderados para desempeñar un proyecto de ApS.

Todo esto, y como se aprecia en el análisis de las experiencias, no está exento de dificultades y desafíos. Entre ellos, en lo referente a la formación en/desde la realidad del presente, con un claro componente ético; establecer relaciones de reciprocidad auténticas; la implicación activa y equitativa de los socios comunitarios en el diseño de programas educativos o la construcción y el mantenimiento de espacios de encuentro, libertad, autonomía y empoderamiento.

«Dewey confió en la ciencia como factor de emancipación, confianza que ha sido fuertemente cuestionada por la teoría crítica primero, y la posmodernidad, después, y frente a la que han surgido nuevos enfoques éticos que ponen el acento en el tú concreto. El riesgo implícito en un instrumentalismo que pierde de vista al ser humano real como un valor en sí, es convertir el servicio y a los otros en medio para la propia autorrealización. Un riesgo que necesariamente ha de ser evitado para garantizar tanto la consistencia de los programas como la formación ética de los estudiantes.» (González-Gerardo, Jover y Martínez, 2017, p. 70)

Con todo ello, respondemos a la pregunta de investigación planteada al comienzo del artículo: los principios de la «experiencia educativa» y la «ciudadanía democrática» de John Dewey son componentes recepcionados en los proyectos de ApS que fomentan la inclusión social y el empoderamiento democrático. No obstante, es necesario que cualquier experiencia de ApS garantice las condiciones indicadas previamente en este último apartado para que estos logros sean reales y sostenibles en el tiempo.

En conclusión, según lo investigado, detectamos cuatro grandes ámbitos de futuras líneas de investigación:

1. Explorar la relación entre la autonomía, de educandos con/sin NEE, y la autodeterminación, de personas con diversidad funcional, a través del enfoque de Derechos Humanos en iniciativas de ApS.

2. Determinar la influencia del trabajo en red comunitario en su incremento de los indicadores inclusivos.
3. Evaluar el impacto del servicio comunitario, específicamente desde el paradigma inclusivo evidenciando la pertinencia de que los socios comunitarios participen en el diseño de los programas educativos.
4. Profundizar en el análisis de los niveles de consecución de empoderamiento democrático en cada proyecto de ApS, para lo que ofrecemos la matriz de análisis propuesta en este artículo.

### 3.7 Referencias Bibliográficas

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the Origins of Action Research. *Educational Action Research*, 1(1), 7-23.
- Amilburu, M. G. (2017). La evolución del ideal de la Escuela Común en el pensamiento de R. Pring. Sobre la compatibilidad de la democracia con la pluralidad de centros. *Estudios sobre Educación*, 33, 9 – 26.
- Batlle, R. (Coord.) (2013). *60 buenas prácticas de aprendizaje servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social*. Zerbikas Fundazioa.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*. Madrid, OEI y FUHEM.
- Crabtree, R. D. (1998). Mutual empowerment in cross cultural participatory development and Service Learning: Lessons in communication and social justice from projects in El Salvador and Nicaragua. *Journal of Applied Communication Research*, 26(2), 182-209.
- Carrington, S., Mercer, K. L., Iyer, R. y Selva, G. (2015). The impact of transformative learning in a critical service-learning program on teacher development: Building a foundation for inclusive teaching. *Reflective Practice*, 16(1), 61-72.
- Dewey, J. (1900-1915). *School and society* (2ª ed.). Chicago: University of Chicago.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath.
- Dewey, J. (1995-1916). *Democracia y Educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2010-1938). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Echeita, G. y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo y R. C. Pérez (Ed.). *Tratado sobre la discapacidad*, pp. 1103-1133. Madrid: Aranzadi.
- Florin, I. y Rossa, C. (2018). El Aprendizaje Servicio como pedagogía inclusiva en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 5, 24-36.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad* (19º ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A Balanced Approach to Experiential Education. En *Expanding Boundaries: Service and Learning*, pp. 2-6. Washington DC: Corporation for National Service.
- García, M. (Coord.). (2016). Aprendizaje-Servicio para el desarrollo de la educación inclusiva. En A. Palomares, *Liderazgo y empoderamiento docente, nuevos retos de la educación inclusiva en la sociedad del conocimiento* (pp. 109-115). Albacete: Universidad de Castilla La Mancha. [http://dx.doi.org/10.18239/jor\\_05.2016.03](http://dx.doi.org/10.18239/jor_05.2016.03)
- Giles, D. E., y Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 77-85.
- González-Geraldo, J.L., Jover, G., & Martínez, M. (2017). La ética del Aprendizaje Servicio en la Universidad: una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(4), 63-78. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690405>
- Jordan, R. (2008). The Gulliford lecture: Autistic spectrum disorders: A challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education*, 35(1), 11-15.
- López-Vélez, A.L. (2018). *La escuela inclusiva: el derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Leioa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
- Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.

- Mugarra, A. (Ed.) (2013). *Aprendizaje y Servicio Universitario: creando sinergias*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Murillo, J. y Aramburuzabala, P. (2014). Aprendizaje-servicio y justicia social. *Cuadernos de pedagogía*, 450, 50-53.
- Naval, C. (2003). Democracia y participación en la escuela. *Anuario Filosófico*, XXXVI/1, 183-204.
- Puig, J.M. (Coord). (2015). *11 Ideas Clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: GRAÓ.
- Sapon-Shevin M. (2005). Ability differences in the classroom: Teaching and learning in inclusive classrooms. En D. A. Bymes y G. K. (Eds.), *Common bonds: Anti-bias teaching in a diverse society* (pp. 37-51). Maryland: Association for Childhood Education International.
- Simó, S. (2013). El aprendizaje servicio universitario: materializando el compromiso social de la universidad desde una educación basada en la excelencia. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 1027-1033.
- Tapia, M.N. (2001). *La solidaridad como pedagogía (2ª ed.)*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon*. Educación 2030. ED-2015/WS/18.
- UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. París: UNESCO.
- Verjee, B. (2010). Service-learning: Charity-based or transformative? Transformative Dialogues. *Teaching & Learning Journal*, 4(2), 1-13.
- Villa, A. (2013) (Ed.). *Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR)*. Bilbao: Tuning Project.
- Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 276-285.

# Innovación Social Universitaria como marco para la fundamentación, desarrollo y evaluación comunitaria de proyectos de Aprendizaje-Servicio

Si bien está extendiéndose el concepto de «Innovación Social»<sup>1</sup>, sigue siendo muy común el uso de «Responsabilidad Social». En los últimos años, el ámbito educativo también ha comenzado a integrar en su gestión e idearios el paradigma empresarial de Responsabilidad Social. Las iniciativas que responden a este compromiso quedan amparadas por la norma ISO 26000 (International Organization for Standardization, 2010), con una serie de características comunes en todas ellas: comportamiento ético y transparente, desarrollo sostenible, legislación coherente con la normativa internacional, integración en toda la organización e implementación en su práctica.

---

<sup>1</sup>Como se detalla en la introducción, este capítulo retoma el siguiente artículo publicado: García-Pérez, A., Mugarra, M. y Villa, A. (2016). Innovación Social Universitaria como marco para la fundamentación, desarrollo y evaluación comunitaria de proyectos de Aprendizaje-Servicio. *Educación y Diversidad*, 10(2), 77-86.

En relación a ello, hay quien ya desde 2002 alertaba de que «es previsible un estancamiento en el crecimiento de los recursos, al mismo tiempo que se incrementarán los esfuerzos de evaluación y mejora de la calidad» (Martínez Rueda, 2002, p. 15). En la actualidad, más allá del agotamiento de recursos y modelos (en algunos casos, ciertos modelos de evaluación externos y/o impuestos son acogidos con cierto rechazo lejos de ser abordados para la mejora) son urgentes innovaciones que, desde una actitud creativa y comprometida, promuevan procesos de cambio en su funcionamiento interno y en las repercusiones sobre sus beneficiarios/participantes directos y sobre la sociedad en general, o más bien, contextual, evidenciando impactos en la bidireccionalidad de la relación universidad-comunidad.

Dada nuestra propia experiencia en proyectos de investigación y/o intervención en Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS), nos preguntamos en esta comunicación: ¿ApS es un enfoque pedagógico innovador y transformador? Abordamos este concepto de transformación «también» desde lo social, pues aunque esta componente sea esencial en la propia definición de ApS, la investigación empírica suele concentrarse en la esfera del aprendizaje académico. Así, el principal objetivo es identificar las posibilidades de la Innovación Social Universitaria y, en concreto, de la metodología de ApS Universitario en el ámbito académico-comunitario. Con el fin de responder a dicha pregunta principal, se aportan respuestas a estas cuestiones:

- ¿Qué es Innovación Social? ¿Qué es ApS?
- ¿En qué términos se concibe la relación entre Universidad-Sociedad?
- ¿En qué se sustenta el modelo de Innovación Social Universitaria Responsable y su desarrollo desde ApS? Más allá de la RSU, ISUR incide en la reciprocidad y en la bidireccionalidad evaluando impactos en y con la comunidad.

Se ilustra este enfoque de innovación pedagógica y social a través de un ejemplo concreto: el proyecto «Ciudades Amigables para todas las personas»<sup>2</sup>. Este pone de manifiesto la importancia del compromiso y de la reciprocidad en las relaciones con la comunidad; la reflexión sistematizada; la devolución de resultados y la creación de un conocimiento compartido, dados diferentes intereses y agendas de agentes comunitarios involucrados, incluida la universidad.

---

<sup>2</sup><http://ciudadesamigables.org>

## **4.1 Innovación Social Universitaria y ApS: innovación pedagógica y transformación social**

«Definimos Innovación Social como aquellas nuevas ideas (productos, servicios y modelos) que al mismo tiempo pueden satisfacer necesidades sociales y crear nuevas relaciones sociales o colaboraciones. En otras palabras, son las innovaciones que son buenas para la sociedad y que mejoran la capacidad de la sociedad para actuar.» (Murray, Cullier-Rice y Mulgan, 2010, p. 3).

La Innovación Social hace referencia a los procesos de nuevas resoluciones ante determinadas necesidades sociales e incide en la necesidad de evidenciar los procesos de reflexión y evaluación, tanto en las distintas dimensiones universitarias como en su repercusión en los entornos y en la reciprocidad con la comunidad. En el ámbito universitario y sin explicitar este término de Innovación Social, algunos marcos normativos internacionales recogen ciertas de sus componentes, como el compromiso cívico, social, institucional y académico. Por ejemplo:

- La Declaración sobre la Educación Superior de la UNESCO (2009) entiende el servicio a la comunidad como una de las tres funciones primordiales de la universidad y alude a nuevas estrategias de la Sociedad del Conocimiento, con presencia de la interdisciplinariedad al servicio de la sociedad.
- La Declaración de Bucarest (EHEA, 2012) destaca la dimensión social como motor del aprendizaje, así como el papel central del estudiante en ese proceso.

En este marco, el enfoque metodológico de ApS puede dar respuestas concretas tanto en términos de Responsabilidad Social Universitaria (Martínez, 2008) como de Innovación Social Universitaria Responsable (Villa, 2013) a los diferentes retos de la universidad en la comunidad, realizándolo además de manera unificada. Este «aprendizaje por proyectos con fin solidario» difiere de otros aprendizajes experienciales en cuanto a la intencionalidad Curricular y de Servicio (Furco, 1996).

Desde modelos como el de la Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR), planteado en el marco del proyecto Tuning (Villa, 2013), se han realizado estudios de caso sobre ApS y/o Emprendimiento Social más allá de la evaluación de las percepciones de los participantes, aportando evidencias de los resultados obtenidos y de los procesos de reflexión-acción implementados. Se trata de construir/compartir:

**Cuadro 4.1:** Dimensiones y factores del modelo de Innovación Social Universitaria Responsable.

Dimensiones	Factores
D1. Curricular y pedagógica	I. Formación del alumnado.
	II. Desarrollo profesional para el personal universitario.
	III. Respuesta educativa con equidad atendiendo a la diversidad.
D2. Organizacional	I. Planificación, gestión y evaluación institucional.
	II. Estructura organizacional.
	III. Cultura organizacional.
D3. Investigación, desarrollo e innovación, I+D+i	I. Políticas institucionales de investigación.
	II. Comunidad investigadora y redes de producción de conocimiento.
	III. Gestión, transparencia y difusión de conocimiento.
	IV. Fomento de la investigación en temas prioritarios.
D4. Relación con el entorno	I. Relación con la sociedad, proyectos, contribución al desarrollo del país.
	II. Trabajos en red.
	III. Incidencia en políticas públicas.
	IV. Conocimiento académico popular.
D5. Ambiental	I. Cultura ambiental.
	II. Políticas y sistemas de gestión ambiental.
	III. Formación en el área del medio ambiente.
	IV. Investigación en el área de medio ambiente.
	V. Acción en relación al medio ambiente.
D6. Internacionalización	I. Políticas de fomento de internacionalización.
	II. Trabajo de enfoque social en redes internacionales.
	III. Movilidad académica internacional.
	IV. Programas de formación conjunta.

Fuente: Villa, 2013.

«una cultura de evaluación que ayude a las universidades no solo a rendir cuentas, sino también a involucrarse en el análisis de la situación en la que se encuentran, los logros alcanzados y los resultados objetivos, en pro de una mejora y transformación institucional hacia una universidad innovadora, y a la transformación de la sociedad en su conjunto.» (López, 2016, p. 89).

En este sentido, puede resultar clarificadora una categorización de dimensiones y factores como la reportada en la cuadro 4.1, a la que asociar unos determinados instrumentos genéricos y específicos (como las plantillas de evidencias y los cuestionarios para los casos de ApS).

La aplicación de ApS, en concreto en la universidad desde las competencias profesionalizantes (Tejada, 2013), conlleva una determinada mirada y manera de entender la universidad (Santos Rego, Sotelino y Lorenzo Moledo, 2015). El marco de ISUR fortalece estos fundamentos e implementaciones, desde la teoría y desde la acción a través de instrumentos para la evaluación. A continuación, se recogen **componentes de ApS vinculados a la innovación pedagógica** y social. Por un lado, en cuanto a la innovación pedagógica:

- Como sintetiza Míquel Martínez (2016), «el ApS posibilita experiencias para enfocar con profundidad el aprendizaje» (p. 232), «implica situaciones de aprendizaje colaborativo que desarrollan la sensibilidad social y moral y la voluntad» (p. 235) y «permite la práctica de participación auténtica» (p. 236).
- De hecho, ApS permite «evidenciar el valor de aprender investigando y enseñar desarrollando el conjunto de actividades vinculadas con la investigación» (Sabariego, Folguezas y Martínez, 2014, p. 44).
- Además, «la innovación docente generada por la iniciativa particular de algunas y algunos docentes debe seguir avanzando hacia su institucionalización, para que sea viable y sostenible» (Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013, p. 112).
- ApS también puede y debe ser una estrategia inclusiva (Mendia, 2016), también en la universidad.
- ApS facilita el compromiso académico y cívico (Naval, García, Puig, y Santos Rego, 2011).

Por «otro» lado (en realidad es el mismo, pues ApS permite integrar las acciones y no renunciar a ninguna de las finalidades en las que tiende a dicotimizarse la educación), el ApS universitario no puede estar desvinculado de la **innovación comunitaria y de la transformación social**:

- Para empezar, desde la construcción y cuidado de las relaciones con reciprocidad y carácter transformacional (Clayton, Bringle, Senor, Huq, y Morrison, 2010).
- Diseñando, ejecutando y evaluando el servicio desde la prosocialidad (Batlle, 2009), pues no hay que olvidar que ApS surge de la solidaridad como encuentro, para la construcción de un significado social compartido desde los procesos de reflexión sistematizada y de la evaluación comunitaria (López, 2016).

- Con la posibilidad de desempeñar un «doble ApS» o «ApS en cascada», promoviendo el empoderamiento comunitario (García, 2016).

Finalmente, toda esta innovación pedagógica y social tiene puntos de convergencia. Uno de ellos es vital en ApS: la realidad es interdisciplinar y precisa de diversas competencias, personas y lenguajes en diferentes ámbitos de conocimiento (académicos, científico-sociales, comunitarios...). Un ejemplo de estos son los implicados en el proyecto «Ciudades Amigables para todas las personas», en el que confluyen investigadores de Derecho, Ingeniería y Educación, que dotan de sentido y fuerza a su acción y transferencia de conocimiento desde su alianza junto a expertos comunitarios municipales, de entidades de diversidad funcional y educativos.

## 4.2 Dimensiones de ISUR ejemplificadas desde un proyecto de ApS innovador y transformador: «Ciudades Amigables para todas las personas»

«Ciudades Amigables para todas las personas» pretende potenciar la conciencia cívica de la juventud en accesibilidad urbana. Este es el objetivo primordial, que a su vez coincide en objetivos que pudieran ser comunes a cualquier otro proyecto de ApS, tales como los relativos a los «aprendidos» en la consecución del a fase preparatoria expuestos en el congreso universitario APSU6 de 2015 (García-Pérez, Pijoan, Borges, Alonso y Mugarra, 2017). En esta ocasión, describimos los componentes de innovación social del proyecto desde las siguientes dimensiones:

### **D1. Curricular y pedagógica:**

Se articula la innovación pedagógica desde la interdisciplinaridad (áreas disciplinares en la ESO; áreas de investigación-intervención sociales y tecnológicas; áreas de experiencia vivencial en la comunidad) y desde el entrenamiento de competencias desempeñadas en este proyecto integrado, colaborativo, participativo y emancipador. Desde ahí a su vez se fomenta de la inclusión (la diversidad como una fortaleza). Además, en este caso se da el «doble ApS» en el que los universitarios (investigadores y alumnado universitario acompañado por sus docentes y por tutores desde las entidades de discapacidad) son mentores y/o acompañantes en el proceso de investigación-acción del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

## **D2. Organizacional:**

La cultura de evaluación y gestión de este proyecto nos insta a sistematizar los procesos de reflexión-acción, fomentando la participación y la ciencia ciudadana. La iniciativa precisa y a la vez aspira al impulso del pensamiento crítico y compromiso de cada participante, también de los implicados en la gestión (profesionales desde las instituciones, voluntarios, etc.), todo para que los protagonistas pedagógicos alcancen los objetivos planteados. En este caso:

«Adolescentes interactúan con el entorno urbano y político de su ciudad, proponiendo mejoras arquitectónicas a las instituciones y rutas amigables a personas con diversidad funcional, quienes a su vez aprenden, mentorizan y contribuyen al servicio, como derecho y como deber.» (Zerbikas Fundazioa, 2016, p.2).

## **D3. Investigación, desarrollo e innovación, I+D+i:**

Más allá del I+D+i propio a los equipos de investigación universitarios (entre los que se encuentran además dos tesis doctorales vinculadas, una de ellas con modalidad industrial entre Universidad de Deusto y Zerbikas Fundazioa), el proyecto de intervención en terreno fomenta las vocaciones científicas y solidarias, como así lo han avalado convocatorias competitivas, como por ejemplo del Ayuntamiento de Portugalete; el Departamento de Educación de Gobierno Vasco; o FECYT.

## **D4. Relación con el entorno:**

Relaciones intercomunitarias y creación de productos a disposición de la comunidad: datos y rutas de accesibilidad disponibles en abierto en internet; informes de accesibilidad presentados ante el ayuntamiento, etc. Además, en este proyecto, como en cualquier otro de ApS, se dan diversas sinergias. Por un lado, se fomenta en los participantes el paradigma de Diversidad Funcional vinculado a los Derechos Humanos, desde el conocimiento y promoción de la accesibilidad en interacción con otras personas, conociendo otras realidades. Y, por otro lado, se consiguen a su vez otras componentes de relación con el entorno como el uso responsable de las nuevas tecnologías o una ciudadanía comprometida retomando el control del conocimiento a través del software libre.

#### **D5. Ambiental:**

Intervención educativa en interacción con determinadas áreas como paisajismo urbano, o indicadores de consumo energético desde la investigación de SmartCities, etc. También se tiene en cuenta la sostenibilidad de la iniciativa y el aprovechamiento de los recursos desde sus inicios en 2012 y su progresivo escalado, con las primeras pruebas en 2014, hasta que en 2015 se realiza una acción de referencia en Portugaleta con 150 participantes sobre las que pilotar el proyecto en 2016 en 5 institutos de Euskadi.

#### **D6. Internacionalización:**

La proyección internacional de la iniciativa es posible en gran medida gracias al soporte en software libre, colaborativo y abierto. Además, se está trabajando en la producción de materiales didácticos para su escalado en diferentes territorios y etapas educativas. Como en cualquier otro proyecto de intervención comunitaria, se trata de «pensar globalmente y actuar localmente».

### **4.3 Conclusiones**

Aunque en esta comunicación se ha ejemplificado desde un único caso la interacción entre el marco de ISUR y ApS, existen multitud de variantes para el desempeño de proyectos: asociados a diversos ámbitos, duración, niveles de participación... Retomamos una cuestión que nos fue planteada en el Parlamento Cívico de Navarra (Mugarra y García-Pérez, 2015): «¿Hasta qué punto puede ser el Aprendizaje-Servicio una herramienta pedagógica (y social) transformadora?» La cuestión es interesante y la respuesta comienza por confirmar que ApS lo es: es una herramienta pedagógica transformadora; pero confirmar «hasta qué punto» depende de cada proyecto, de los objetivos que se planteen y de la explicitación de los resultados. Por ello es tan importante la tarea de evidenciar los impactos, para visibilizarlos, «contagiar» a otros y, sobre todo, para hacerlos llegar verdaderamente a la comunidad.

Conceptualizar, implementar y evaluar ApS desde ISUR precisa poner el foco en el protagonismo pedagógico del alumnado para que aprenda haciendo siendo consciente de cuál es el fin solidario, su contribución y pertinencia. No tiene porqué ser algo «nuevo», de hecho el Aprendizaje-Servicio no es un invento, sino un descubrimiento, como señalan expertos como Roser Batlle y Rafa Mendia. Puede

que «sólo» se trate de potenciar determinadas dinámicas, puntualmente, para que los estudiantes y sus acompañantes educativos (docentes, y/o tutores en la comunidad) tengan la oportunidad de construir un significado social compartido entorno a un proyecto bien articulado, partiendo de una necesidad comunitaria real sobre la que incidir.

Las repercusiones de ApS no pueden entenderse únicamente a corto plazo, con las mejoras de los contextos sociales (demandantes de una necesidad cubierta en mayor o menor grado con el proyecto de ApS) y en las adquisiciones por parte de los universitarios de competencias curriculares, entre las que no sólo se encuentran las competencias emocionales y sociales, sino también y especialmente el conocimiento particular de cada materia. Es preciso señalar los impactos también a medio plazo, con una mejora en un amplio espectro de dimensiones en los «inminentes» profesionales que formarán parte de una realidad social, más próxima si han vivenciado estos proyectos. Y, a largo plazo, todo ello puede repercutir en diversos procesos de institucionalización de ApS en las entidades universitarias y comunitarias implicadas. En este sentido, es pertinente recordar que en la teoría tanto ISUR como ApS confluyen en la necesidad de evidenciar impactos en y desde, por y para la comunidad.

Entre otras consideraciones, es recomendable implementar ApS «partiendo de lo que ya se hace», de iniciativas de aprendizaje experiencial en las que puedan incrementarse los ejes del servicio y del aprendizaje explicitando la intencionalidad de ambos. Es preciso ser cuidadosos con los «grandes» proyectos, en volumen de participantes, entidades... El cuidado de las relaciones es fundamental en cualquier proyecto de Aprendizaje-Servicio, evitando que los agentes puedan sentirse «utilizados» o «abandonados». Es común que en la universidad, con nuestras agendas e intereses particulares, suplamos los de las entidades/socios a quienes pedimos colaboración (más por descuido que por mala intención) y que, de hecho, así se «quemen puentes», relaciones que difícilmente puedan retomarse en un futuro por una mala experiencia. Es preferible escalar los proyectos, siendo conscientes de las posibilidades de cada dinámica, nivel curricular y condiciones diversas desde las que construir el proyecto junto a la comunidad. Por supuesto, todo ello no sería suficiente sin un paradigma de acompañamiento educativo que lidere al grupo de educandos sin por ello suplirlo (grupale e individualmente), buscando un equilibrio

al tejer redes solidarias entre todos los agentes implicados, pues cada persona debe saber qué debe hacer a lo largo del proyecto, qué se espera de ella y cuáles son los resultados de su acción.

Todo ello supone un cambio de visión en la docencia, en la gestión y en el liderazgo si previamente el servicio no había sido prosocial (no asistencialista) o si no se han explicitado los procesos de reflexión-acción, o la intencionalidad curricular y de servicio. El cambio radica o se genera desde la conceptualización de la universidad-sociedad más allá de la relación de pertenencia (¿universidad alejada de la sociedad? ¿universidad con ciertos puntos en común con la sociedad? O... ¿universidad como parte de la sociedad?), asumiendo la necesidad de bidireccionalidad (¿universidad receptora de recursos de la sociedad? ¿universidad al servicio de la sociedad? ¿universidad y sociedad beneficiándose mutuamente?) en acciones con impacto formativo y transformador de los entornos, instituciones y personas. Mejor aún si se evidencian y evalúan los impactos, si todo ello se reflexiona/actúa desde enfoques y dimensiones como los de la Innovación Social universitaria.

En definitiva, la potencialidad de la Innovación Social y, en concreto, de ApS reside en transformar: al entorno, a las personas y a sus instituciones; siempre desde la óptica de la reciprocidad, con/desde/para la comunidad. Por ello es tan importante la tarea de evidenciar los impactos, para visibilizarlos, «contagiar» a otros y, sobre todo, para hacerlos llegar verdaderamente a la comunidad. Es más, abordar ApS desde ISUR supone un cambio de visión en la docencia, en la gestión y en el liderazgo si previamente el servicio no había sido prosocial o si no se han explicitado los procesos de reflexión-acción, o la intencionalidad curricular y de servicio. Supone un cambio, en definitiva, en la manera de entender la universidad y su misión y las relaciones universidad-sociedad; en los beneficios mutuos que pueden nutrirse a corto, medio y largo plazo. Esto implica una serie de recomendaciones a la hora de implementar cualquier proyecto de ApS, cuidando las relaciones con el entorno comunitario y, en definitiva, de cada participante desde la reciprocidad y prosocialidad. Se concluye así que ApS es una oportunidad de innovación social (oportunidad entendida como un medio, una de las estrategias disponibles para aplicar ese proceso), con especial pertinencia en el ámbito universitario.

## 4.4 Referencias Bibliográficas

- Batlle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En J.M. Puig (Coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*, pp.71-91. Barcelona: GRAÓ.
- Clayton, P. H., Bringle, R. G., Senor, B., Huq, J., y Morrison, M. (2010). Differentiating and assessing relationships in service-learning and civic engagement: Exploitative, transactional, or transformational. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 5-22.
- EHEA (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué*. Bucarest.
- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. En B. Taylor (Ed.), *Expanding Boundaries: Service and Learning*, pp. 2-6. Washington: Corporation for National Service.
- García, M. (Coord.) (2016). Aprendizaje-Servicio para el desarrollo de la educación inclusiva. En A. Palomares, *Liderazgo y empoderamiento docente, nuevos retos de la educación inclusiva en la sociedad del conocimiento* (pp. 109-115). Albacete: Universidad de Castilla La Mancha. [http://dx.doi.org/10.18239/jor\\_05.2016.03](http://dx.doi.org/10.18239/jor_05.2016.03)
- García-Pérez, A., Pijoan, A., Borges, C.E., Alonso, A. y Mugarra, A. (2017). Consecución de la fase preparatoria de “Ciudades Amigables para Todos: Investigación-Acción universitaria en Accesibilidad urbana a través de OpenStreetMap”. En F. JAVIER CARRILLO-ROSÚA, JOSÉ L. ARCO-TIRADO y FRANCISCO D. FERNÁNDEZ-MARTÍN (EDS.), *Investigando la mejora de la enseñanza universitaria del Aprendizaje Servicio*, pp 429-435. Granada: Universidad de Granada. Disponible en [http://editorial.ugr.es/pages/publicacionesabierto/investigandolamejora/!](http://editorial.ugr.es/pages/publicacionesabierto/investigandolamejora/)
- International Organization for Standardization (2010). *Social responsibility (ISO 26000)*. Ginebra, Suiza.
- López, A.L. (2016). Propuesta de Modelo de Evaluación de la Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR). *Estudios sobre Educación (ESE)*, 30, 71-93.
- Martínez, M. (Ed.). (2008). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro.

- Martínez, M. (2016). Aprendizaje, Docencia y Responsabilidad Social en la universidad contemporánea. En A. Villa (Ed.), *Innovación en la formación del profesorado universitario. Contribuciones desde la docencia, investigación y tecnologías*, pp. 223-240. Burgos: FIIU.
- Martínez Rueda, N. (2002). De los sujetos a los contextos: Perspectivas en la creación de Redes comunitarias de apoyo. *Revista de Educación Especial*, 31, 7-28.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I. y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias pedagógicas*, 21, 99-118.
- Mendia, R. (2016). El aprendizaje-servicio: una metodología para la innovación educativa. *Revista CONVIVES*, 16, 20-26.
- Mugarra, A. y García-Pérez, A. (2015, noviembre). El Aprendizaje-Servicio como medio para la Innovación Social. *Ponencia invitada*. Pamplona, Parlamento Cívico de Navarra.
- Murray, R., Cullier-Rice, J. y Mulgan, G. (2010). *Social innovation series: ways to design, develop and grow social innovation*. Recuperado de <http://www.nesta.org.uk/library/documents/SocialInnovator020310.pdf>
- Naval, C., García, R., Puig, J.M. y Santos Rego, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77 – 91.
- Sabariego, M., Folgueiras, P. y Martínez, F. (2014). El valor de la investigación formativa per a la innovació i el desenvolupament competencial en l'educació superior. En M.J. Rubio Hurtado y M. Torrado Fonseca, *Desarrollo competencial en el EEES: experiencias de investigación e innovación educativa*, pp, 44-48. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A. y Lorenzo Moledo, M. M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y educación*, 25(3), 285-294.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Paris.

- Villa, A. (2013) (Ed.). *Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR)*. Bilbao: Tuning Proyect.
- Zerbikas Fundazioa (2016). *Ciudades Amigables para todas las personas*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.



Parte  
**II**

**Hiri Langunkoiak**  
— **Ciudades Amigables** —  
**Friendly Cities 4all**

‘We understand [curricular engagement] to be most fundamentally a relational process focused on capacity-building and grounded in the principles of servant leadership: all participants are engaged in relationships not only in which all contribute and all benefit but [also] of mutual learning, growth, and change. For us, mutual transformation through a process of co-creation in the context of a mentoring community is a powerful framework: together, we have undertaken—and are still engaged in—a shared developmental journey that has transformed us, our relationships, our fellow students and faculty/staff, and our program itself. [...] Ultimately, students best undertake [service-learning as] a developmental journey when those who support and mentor them are also striving for growth through the same process.’ (p. 195).

Patty Clayton and her students

Whitney, B. C., McClure, J. D., Respet, A. J., and Clayton, P. H. (2007). Service-learning as a shared developmental journey: Tapping the potential of the pedagogy. *Higher education and civic engagement: International perspectives*, 185-196.



## Procesos de investigación-acción en Aprendizaje y Servicio Solidario: percepciones de los protagonistas pedagógicos en el proyecto Hiri Lagunkoiak

«La ciudad deviene educadora cuando asume intencionalidad y responsabilidad en la formación y desarrollo de todos sus habitantes. Desde esta concepción, se entiende que la función educadora no recae únicamente en los centros educativos formales, sino que éstos resultan un parte más de la compleja red educativa de la ciudad.» (Campo, 2015, p. 162).

Más allá de los movimientos actuales de Ciudades Educadoras, Ciudades Accesibles, Ciudades Amigables<sup>1</sup> (propios de la última o dos últimas décadas) podríamos remontarnos a una «ciudadanía democrática», una «gran comunidad» cuidadora

---

<sup>1</sup>Como se detalla en la introducción, este capítulo retoma el siguiente artículo publicado: García-Pérez, A., Villa, A. y Mugarra, A. (2018). Procesos de investigación-acción en Aprendizaje y Servicio Solidario: percepciones de los protagonistas pedagógicos en el proyecto Hiri Lagunkoiak. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 5, 62-86.<http://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/22142>

y educativa-experiencial argumentada por John Dewey en los inicios del siglo XX y a las referencias en su construcción que el propio filósofo-pedagogo encontró en civilizaciones que nos han precedido.

Términos como *Innovación Social*, o incluso *Educacionalización* (respuesta desde el ámbito educativo formal a retos que no han sido considerados propiamente como educativos), son novedosos, pero su fundamento y recorrido en la acción es ciertamente antiguo. Así ocurre también con el término de Service Learning, visible desde 1967 en EEUU. Este «Aprendizaje por Proyectos con un fin Solidario» cada vez está siendo más valorado como herramienta en el desarrollo de los movimientos actuales mencionados sobre *SmartCities*, *Smart-Personas*, ciudadanía concienciada y comprometida. Tanto es así que entre los primeros premiados en 2016 de la red de Ciudades Educadoras no sólo estaba una iniciativa de Finlandia y otra de Corea, sino también «El Aprendizaje-servicio como herramienta de convivencia y cohesión social de L'Hospitalet de Llobregat (España)» (AICE, 2018).

¿Por qué Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS) para alcanzar Ciudades Amigables? Son precisamente las dificultades en su «contagio» (una revolución pedagógica necesaria, como defiende Roser Batlle) las evidencias de su pertinencia. Aquí algunas cuestiones que podrían seguir sosteniendo algunas resistencias a este tipo de innovación:

- en el ámbito educativo: ¿ciencia versus solidaridad?, ¿ética vs. tecnología?, ¿e-learning como fin o como medio? ¿también la interdisciplinariedad se percibe como una amenaza? ¿todos aprenden con el aprendizaje basado en proyectos?
- en el ámbito social, ¿se confunde «estar concienciada» con «estar comprometida»? ¿nos fiamos de la juventud para desempeñar competentemente acciones con impacto social? ¿Están y estamos «preparados»?

Al tratar de convertir estos problemas en retos pareciera que estuviéramos hablando de «Ética-ficción» (Cortina, 1999). Sin embargo, cuando ofrecemos oportunidades de investigar-actuar, ¿qué dicen los protagonistas pedagógicos?, ¿qué hacen?, ¿cómo se transforman y ayudan a transformar? En este artículo aportamos un ejemplo al respecto desde un proyecto para fomentar la conciencia en accesibilidad urbana, en concreto desde la mirada de movilidad reducida, en el que «adolescentes y personas con diversidad funcional mapean su entorno (compartiéndolo en OpenStreetMap) y plantean propuestas de mejora (mediante un informe de accesibilidad)» (Zerbikas, 2016, p. 1).

Hiri Lagunkoiak (Ciudades Amigables en euskera) comenzó en 2012, gracias al encuentro estatal de Aprendizaje Servicio en Barcelona. Desde entonces, continúa construyéndose en espiral. Así hemos tratado de compartirlo en algunas de las publicaciones al respecto:

- Propuesta de Investigación-Acción Universitaria desde ingeniería, derecho y educación (Mugarra, Borges y García-Pérez, 2015);
- estudio pre-piloto evidenciando las necesidades en la sistematización de la reflexión-acción (García-Pérez et al, 2017);
- resultados de las primeras 100 personas implicadas en Ciencia Ciudadana (García-Pérez et al, 2016);
- unidades didácticas en abierto y empleo de la herramienta de software libre junto a algunos resultados cuantitativos de las 1000 personas participantes (Gómez Goiri et al, 2017).

En esta ocasión, nos centramos en la **Investigación-Acción realizada por los protagonistas pedagógicos** (adolescentes y voluntariado con movilidad reducida) y presentamos las evidencias del proceso a través de **nuestro análisis cualitativo de sus percepciones**.

## 5.1 La filosofía desde la que partimos

¿Qué es Aprendizaje y Servicio Solidario? Si bien desde la aparición del concepto en 1967 en EEUU han surgido cientos de definiciones (Villa, 2013), lo retomamos aquí desde su interpretación como «Aprendizaje por Proyectos con un fin Solidario».

La paradoja de conceptos como «Aprendizaje Servicio Crítico» reside en la siguiente cuestión: ¿Por qué hemos llegado a tener que explicitarlo? ¿Qué está ocurriendo con la reflexión-acción en AySS? ¿demasiado guiada y se pierde la esencia del protagonismo pedagógico para la justicia social? ¿Por qué no se refuerza la Investigación-Acción de los protagonistas pedagógicos? Este es uno de los motivos por los que reivindicar la metodología de AySS desde el enfoque de Innovación Social Universitaria Responsable: por su bidireccionalidad con la comunidad, la evaluación compartida de impactos y los retos de acompañamiento universitario a la comunidad en Ciencia Ciudadana (García-Pérez, Mugarra y Villa, 2016).

### 5.1.1 Movimientos de Ciudades Amigables y Aprendizaje y Servicio Solidario

Los movimientos actuales de Ciudades Amigables, especialmente desde 2012, han tenido una creciente expansión internacional. Esta «amigabilidad de los entornos» puede concretarse desde diversos criterios e iniciativas, aquí algunos ejemplos diferenciadores:

#### **Ciudades Amigables:**

Una de sus acepciones más conocidas es la promovida por la Organización Mundial de la Salud al respecto de la búsqueda de indicadores de amigabilidad de las ciudades con las personas mayores (Buffel, Phillipson y Scharf, 2012). Por ejemplo, en 2012 España se unió a través del IMSERSO a la red internacional conformada por la OMS en 2010, configurada ya por ciudades de 37 países.

#### **Ciudades Accesibles:**

En este caso se autodefine en términos de inclusión desde la diversidad funcional y, en concreto, desde la accesibilidad cognitiva, para promover su «vida independiente». Como ejemplo, la iniciativa «La Ciudad Accesible» (Brusilovsky, 2016) comienza en Granada y publica por primera vez su blog en 2011.

#### **Ciudades Educadoras:**

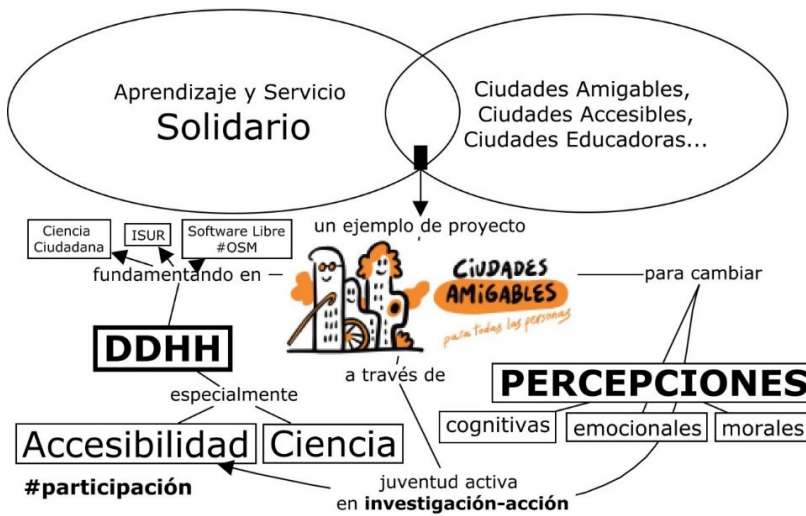
Aunque son famosas iniciativas como las de «La ciudad de los niños» (Tonucci, 1991-2015), el movimiento en general no se dirige exclusivamente a infancia y juventud, sino a la mejora de calidad de vida de cada persona ciudadana involucrada en actividades compartidas desde una perspectiva intergeneracional en «aprendizaje a lo largo de la vida». La Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) fue fundada en 1994 y ya cuentan con ciudades de más de 36 países.

¿Dónde encaja AySS en todo esto? Retomando la cita de Laura Campo en la introducción, entendemos también que «el Aprendizaje Servicio es una propuesta educativa que toma sentido en un territorio donde todos sus miembros y entidades tienen o pueden tener un papel educativo» (2015, p. 162).

«Ciudades Amigables para todas las personas: investigación-acción en accesibilidad urbana a través de OpenStreetMap» es un ejemplo de proyecto en el que confluyen ambos movimientos, así como todos los colectivos y objetivos descritos en

dichas concepciones de Ciudades Amigables/Accesibles/Educadoras. De hecho, las «personas mayores activas y solidarias» (o P+) (Mendia, 2017) han sido y son parte fundamental de esta iniciativa intergeneracional: como expertos por experiencia directa, al haber tenido algún tipo de movilidad reducida temporal o no y/o al haber sido acompañantes de personas con movilidad reducida.

Desde este ejemplo de proyecto de AySS en Ciudades Amigables, y dadas las publicaciones citadas justificando su fundamentación desde el modelo ISUR, software libre y Ciencia Ciudadana, en este artículo nos centramos en las percepciones cognitivas, emocionales y morales de los participantes, en cuanto a los Derechos Humanos especialmente de Accesibilidad y Ciencia, cuyo ingrediente común es la universalidad de la participación (figura 5.1).



**Figura 5.1:** Relación entre AySS y Ciudades Amigables: un ejemplo de proyecto para cambiar percepciones desde la investigación-acción en Accesibilidad Urbana. Fuente: Elaboración propia.

### 5.1.2 Percepciones de Investigación-Acción en este proyecto de AySS y Ciudades Amigables

La Psicología Social nos ofrece dos elementos sobre el que pivotar nuestro análisis: desde las percepciones (Bandura, 1987) y desde la investigación-acción participativa (Fals Bordá, 2005). El significado otorgado por cada persona a determinadas conductas y adaptaciones en contextos es esencial en los procesos de Investigación-Acción.

Kurt Lewin (1946) destaca la pertinencia de este tipo de proceso investigador orientado al «cambio social» (p. 40) a través de toma de decisiones con «relaciones intergrupales» (p. 34). Cualquier Investigación-Acción precisa (Karlsen y Larrea, 2015):

- Participación. Pasar del «para» al «con» los *stakeholders*.
- Investigación. A través de métodos contrastados en la recogida y análisis del *data* y evidencias del proceso.
- Acción. Interacciones orientadas al cambio social.

La perspectiva crítico-social de la Investigación-Acción favorece su aplicabilidad también a la intervención educativa (Carr y Kemmis, 1986): mejorando lo aprendido mediante los cambios generados; participando en espiral de ciclos; colaborando en responsabilidades y creando comunidades autocríticas en cada fase.

Así, ofrecemos un breve marco teórico sobre las percepciones en cuanto a los procesos de Investigación-Acción desde los tres componentes indispensables de un proyecto de ApS: necesidad, aprendizaje y servicio. En concreto, dotándoles de contenido con el proyecto Hiri Lagunkoiak y trabajando la investigación-acción a partir de las fases identificadas de reflexión-acción (figura 5.2).

#### 5.1.2.1 Necesidad social: percepción de la Accesibilidad Urbana como Derecho.

«La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.» (ONU, 2006, p.2).



**Figura 5.2:** Fases de reflexión-acción en el proyecto. Fuente: ilustración realizada por Pernan Goñi y contenido por Zerbikas (2016).

Este énfasis en la participación es la clave común con otras comunicaciones como las de la Organización Mundial de la Salud. En este proyecto nos hacemos eco especialmente de dos derechos universales:

#### **Accesibilidad:**

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su artículo 9 describe este derecho, el cual deben hacer suyo en su legislación y cumplimiento los Estados firmantes (ONU, 2006). Por su parte, «el diseño universal está todavía en desarrollo y necesitará de más investigación para determinar su efectividad» (Johnstone et al, 2008, p. 35, traducción propia).

#### **Ciencia:**

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, dice en el artículo 27: «Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten». Ello es independiente de la edad, y/o de la situación de discapacidad de cada persona. «El derecho humano a la ciencia es un viejo derecho con un gran futuro» (Mancisidor, 2017).

La participación de **personas con movilidad reducida en calidad de co-investigadores** en este proyecto no sólo incrementa su consecución en ambos derechos, también reivindica el concepto de «expertos por experiencia» iniciado en Salud Mental (McLaughlin, 2009).

Así, la necesidad social de Hiri Lagunkoiak se centra en la Accesibilidad Urbana como derecho universal, no cuestionable. Y, a la vez, parte de la participación cívica como derecho, especialmente vulnerado en jóvenes y personas con movilidad reducida. Los cambios en la percepción de este Derecho Universal (y de cualquier necesidad) están inevitablemente unidos no sólo a la visión del entorno (a través de evidencias que recogen y analizan ellos mismos), sino también a sus cambios de visión con respecto a diversos colectivos, inferidas desde las relaciones con personas concretas, con espacios de encuentro común generando acercamiento con nuevas emociones/sentimientos y su repercusión en valores compartidos desde las componentes interrelacionadas de Aprendizaje (competencial) y Servicio (Solidario).

#### 5.1.2.2 **Aprendizaje competencial: vocaciones científico-solidarias e inteligencia interpersonal.**

«En este tipo de proyectos el conocimiento científico da respuesta y se pone al servicio de una necesidad social sentida, se utiliza para salir de uno mismo, solidarizarse, ayudar a otros... En este sentido, conocer y valorizar no sólo se vuelven elementos indisociables, sino que, al unirse, multiplican el valor pedagógico de esta actividad.» (Rubio, 2009, p. 96).

AySS promueve la interacción entre el conocimiento científico y la ética, y ello implica también la pertinencia del **entrenamiento en el método científico para solidarizarse**, para conocer y valorizar. Quizá, en dicha cita de Laura Rubio sería interesante incluir el «sentir» y el «sentir-se» como clave para desarrollar los valores morales, más allá de la discusión de dilemas propuestas por referentes como Kohlberg (Hersh, Reimer y Paolitto, 1984). En AySS es esencial el valor añadido de los valores, lo citamos aquí desde su conjugación junto a otros tres elementos en la formación de la inteligencia interpersonal (aprender a pensar, educación emocional y desarrollo de habilidades sociales):

«el desarrollo moral y ético de manera que el alumno/a pase de una moral heterónoma, dependiente de otros, a una moral autónoma en la que acepte y se comporte conforme a principios morales universalizables, sin necesidad de recurrir a un control externo para regular su conducta» (Uruñuela, 2016, pp. 184-185).

Con ello, podríamos asociar este modelo de inteligencia personal con la categorización de percepciones cognitivas, emocionales y morales, en conexión con el aprendizaje por competencias y su Interacción con modelos de análisis en AySS como el de Miquel Martínez (ApS en Cataluña y España en general) o el Chantal Jouannet (A+S en Chile).

Las competencias abordan contenidos del currículum, habilidades psicosociales y educación en valores. Esta tríada de conocimientos-habilidades-valores coincide en trasfondo con las dimensiones de AySS: académica, comunitaria y formación en valores (Jouannet et al, 2015); también en cuanto a la dimensión ética en formación deontológica, ciudadana y humana (Martínez, 2010); y a la pertinencia del AySS como estrategia para alcanzar el desarrollo y evaluación de competencias a través del enfoque de Innovación Social Universitaria Responsable (Ugueño, Villar y Uribe, 2018).

Por otro lado, el AySS como Aprendizaje por proyectos con fin solidario, es también un aprendizaje para todos. De hecho, Andrew Furco (2015) resalta que incrementa especialmente el rendimiento del alumnado en riesgo de fracaso (escolar, universitario, etc.), ya que existe una mayor motivación: asociada al sentimiento de pertenencia en un grupo y a la percepción de utilidad (de lo aprendido, de lo transferido a la realidad y de sí mismos). También Mel Ainscow destaca «el desarrollo de valores inclusivos en acción» (Booth y Ainscow, 2015, p. 1), esta educación inclusiva con los ejes de presencia-participación-aprendizaje puede impulsarse desde el AySS. Este proyecto de Hiri Lagunkoiak es un ejemplo de ello (García-Pérez, 2016).

Con todo ello, se trata de «aprender para crear a lo largo de su vida redes emocionales, redes sociales y redes profesionales estructuradas (...), pero eso solo se puede construir a través de pedir ayuda y dar ayuda» (Toro, 2014).

### 5.1.2.3 Servicio Solidario: justicia y compromiso social transformador

«Con la solidaridad conviene llevar cuidado, ya que sólo es un valor moral cuando no es solidaridad grupal, alérgica a la universalidad, sino solidaridad universal, es decir, cuando las personas actúan pensando no sólo en el interés particular de los miembros de un grupo, sino también de todos los afectados por las acciones del grupo.» (Cortina, 1997, p. 244).

La manera de llevar los conocimientos, las emociones y los valores a la acción va a determinar el sentido de desempeño en la reflexión y en la acción: ¿oportunista?, ¿caritativa?, ¿asistencialista?, ¿transaccional?, ¿prosocial?, ¿solidaria?, ¿transformacional? Trascender la solidaridad más allá del beneficio del propio grupo implica comprometerse con causas que en principio no fueron consideradas como propias.

«Esta relación personal temprana con la otredad construye su capacidad de empatía y compasión y da como resultado una visión más inclusiva de los demás» (Cipolle, 2010, p.29, traducción propia); de hecho, «cambian su opinión sobre quién es uno de nosotros a través del compromiso constructivo con la otredad» (p. 34, traducción propia). Sin embargo, esta ética del cuidado precisa de algunas consideraciones, desde la perspectiva comunitaria de Ciudad/Comunidad Cuidadora que comienza en la relación entre dos personas: «la **compasión es necesaria, pero no suficiente**» pues es necesario que se realicen «acciones coherentes con el valor absoluto de la humanidad» (Ramos Pozón, 2011, p. 120).

Cipolle (2010) identifica tres etapas en el desarrollo de la conciencia crítica desde AySS: Caridad, Cuidado y Justicia Social. Ese cuidado de las relaciones forma así parte del camino hacia la Justicia Social, pero es preciso algo más. La noción de justicia implica la comprensión de un problema en el sistema que trasciende más allá de la situación de una persona o de un colectivo, a un cambio sistémico con compromiso comunitario. Marina habla incluso de «inteligencia comunitaria», pues «de nada vale que tengamos derechos si la sociedad no nos ayuda a realizarlos», resaltando «la compasión, el respeto y la indignación ante la injusticia» (2013, p.6). Cortina (1997) enfatiza la justicia como trasfondo imprescindible en la educación de los principales valores cívicos: libertad (como participación, independencia y autonomía), igualdad, respeto activo, solidaridad y diálogo. Volvemos de nuevo a precisar de la interrelación del aprendizaje para mejorar el servicio, y viceversa. Esta retroalimentación entre aprendizaje-servicio, y por tanto de la investigación-acción

en su totalidad, depende a su vez de que ese «otro» con/para quien trabajamos sea bien reconocido (Puig y Bär Kwast, 2016), de cómo se construyan la reciprocidad y las relaciones transformacionales (Clayton et al, 2010).

Así, el desempeño y análisis del servicio solidario en Hiri Lagunkoiak, como en cualquier otro proyecto de AySS, requiere una triple mirada de sus transformaciones comunitarias, como ciudadanos comprometidos que forman parte de una comunidad: en sí mismos, en otras personas y en el entorno; a través del proceso y de los resultados del servicio.

## 5.2 Metodología

En la iniciativa Hiri Lagunkoiak coexisten diferentes tipos de **Investigación-Acción**: la realizada por el equipo universitario (acompañando en el entrenamiento de Ciencia Ciudadana a stakeholders) y la realizada por los protagonistas pedagógicos, siendo esta segunda desde la que realizamos nuestra contribución.

Ofrecemos un **análisis cualitativo**, dados los resultados de un cuestionario aplicado tras cada experiencia de investigación-acción realizada por estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. El motivo de selección de este colectivo alude a que, para contribuir a la resolución de la necesidad social (en este caso el fomento en conciencia cívica sobre accesibilidad urbana), es preciso contar con todos los miembros de la comunidad. Su investigación-acción ha implicado diversas fases:

1. Diagnóstico de la situación. El conocimiento les permite capacitarse y tener posibilidad de compartir sus impresiones (Park, 2006). Este acercamiento de los estudiantes a un problema real se realiza, en el caso de Hiri Lagunkoiak, a través de seminarios de sensibilización sobre accesibilidad.
2. Más etapas de apertura a otros puntos de vista (Martí, Montañés y Rodríguez-Villasante, 2002). En Hiri Lagunkoiak, esta apertura-extra se ha realizado a través de mapeos urbanos junto a personas con movilidad reducida. No sólo han recogido datos, también los han compartido con la comunidad local e internacional en OpenStreetMap.
3. Procesos de negociación (Wilson, 2000), enriqueciendo la visión primigenia y elevándola a una más crítica y heterogénea. En Hiri Lagunkoiak, han negociado en los grupos de discusión y elaborando informes de accesibilidad (entre diversas asignaturas y/o grupos-clase).

4. Evaluación y cierre, replanteando su propia “concientización” y la generada en otras personas a través de sus niveles de compromiso (Freire, 1978). La gestión por su parte de los actos de devolución de resultados y celebración con la comunidad han servido a su vez como toma de conciencia de la prospectiva y de las limitaciones de su investigación-acción.

El cuestionario consta de 16 preguntas, diseñadas para entrenar su reflexión individual al respecto de sus vivencias hasta el momento (mapeo y publicación de sus propios datos en abierto) y para fomentar así su participación en los grupos de discusión posteriores, orientados a explicitar sus cambios de percepción y a que generen propuestas-productos con los que realizar un efecto multiplicador. Este cuestionario se construyó en 2015 junto a FEKOOR (Federación Coordinadora de Personas con Discapacidad Física de Bizkaia), el claustro de profesorado del colegio Santa Maria, investigadores de tres facultades de la Universidad de Deusto y con la coordinación de la Fundación Zerbikas (Centro Promotor de Aprendizaje y Servicio Solidario en el País Vasco). Como herramienta de investigación, se ha asegurado el anonimato en la participación y su replicabilidad (Morales, 2011).

Tras una primera lectura de los primeros 100 resultados con inferencia inductiva, se ha analizado el contenido a partir de las categorías generadas tras la re-lectura y el primer esquema generado para los grupos de discusión, a repetirse con adecuaciones en cada uno de los mismos, tanto para los grupos en castellano como en euskera (Ruíz Olabuénaga, 2012).

Si bien en Hiri Lagunkoiak han participado 1000 personas entre 2015 y 2017, ascendiendo a 800 el alumnado de 11 institutos de la Comunidad Autónoma del País Vasco (España), para este estudio únicamente se han analizado los resultados del cuestionario de intervención cumplimentado por 382 adolescentes (entre 12 y 18 años), en concreto de los 6 colegios y/o institutos que han respondido en castellano: Santa Maria (Portugalete); Tartanga (Erandio); Colegio Europa (Getxo); Madre de Dios, Ángeles Custodios y Centro Formativo Otxarkoaga (Bilbao).

Los instrumentos de investigación y datos recogidos (propuesta de modelo, herramienta de enrutamientos, vídeos, informes y otros productos generados) están disponibles en la web del proyecto ([ciudadesamigables.org](http://ciudadesamigables.org)), en coherencia con el espíritu «Open Access» que lo ha hecho posible.

**Cuadro 5.1:** Análisis de las percepciones en el proyecto Hiri Lagunkoiak

	Necesidad social	Aprendizaje competencial	Servicio solidario
Objetivos iniciativa	Accesibilidad Urbana como derecho.	Proceso científico e inteligencia interpersonal.	Ciudadanía comprometida.
Objetivos de análisis	Triple mirada social: (in)justicia, inclusión y compromiso	Triple mirada de su protagonismo pedagógico: conocimientos, habilidades, valores.	Triple mirada de sus transformaciones comunitarias: en sí mismos, en otras personas y en el entorno.

Fuente: Elaboración propia.

## 5.3 Resultados

Con todo ello, aportamos aquí una síntesis del relato de los participantes sobre sus percepciones cognitivas, emocionales y morales al respecto de la necesidad atendida, el aprendizaje obtenido y el servicio realizado; con nuestro análisis desde diferentes miradas en cada dimensión (tabla 5.1).

### 5.3.1 Percepción de la necesidad social

La Accesibilidad Urbana como Derecho Universal se ha trabajado desde los cambios de percepción sobre el entorno (a través de evidencias recogidas por las y los participantes) y sobre las personas (a través de experiencias de encuentro en los mapeos, seminarios, talleres y celebraciones, como parte de su investigación-acción compartida).

Para empezar, y por iniciativa de FEKOOR (a replicar en el resto de los seminarios con otras entidades como BENE, IGON, Elkartu), se invita al alumnado a describir con 3 palabras su concepción de la discapacidad. Entre las evidencias, predominan percepciones negativas como problema, dificultades, minusvalía, deficiencia, enfermedad; y se identifica como elemento diferenciador la silla de ruedas (figura 5.3).

En cambio, tras la experiencia de mapeo en grupos mixtos con las personas con movilidad reducida, su redefinición de discapacidad dista de su pre-concebida. Si bien la indicación de tres palabras sigue siendo la misma, esta vez contestan con oraciones elaboradas y subordinadas a determinados matices. Entre las evidencias



**Figura 5.3:** Nube de palabras sobre discapacidad, previa al inicio del proyecto.  
Fuente: Elaboración propia.



**Figura 5.4:** Nube de palabras sobre discapacidad, durante el desarrollo del proyecto.  
Fuente: Elaboración propia.

encontradas, se dan concepciones proactivas como reto, apoyos, diversidad, personas, situaciones. Perciben la complejidad de definir discapacidad, encontrando similitudes con lo que ocurriría con cualquier persona en términos de diversidad funcional:

- «Que no puede o tiene dificultad para hacer alguna/s cosas»,
- «Que no tiene facilidad para hacer las cosas sin ayuda»,
- «Una persona que no tiene capacidad para hacer todo»,
- «Discapacidad es, en mi opinión, una palabra mal utilizada para definirse a personas con una diferencia, ya sea física o mental, a las demás personas»,
- «Que necesita ayuda para superar algunas situaciones»,
- «Me parece que una discapacidad es una dificultad, pero no una limitación que muchas veces se confunde, porque con propósitos, esfuerzo y actitud todo es posible».

Destacamos la respuesta de un/a adolescente que, además de ajustarse a las 3 palabras, genera con ellas una idea vital: discapacidad es «una percepción social». Ello responde en términos inclusivos y de justicia social a la cuestión planteada en los seminarios por Javi Cueva y Diego Lastra: «¿la persona tiene discapacidad o es la sociedad quien discapacita?»

Aún así, continúan existiendo (en las respuestas a esta pregunta y al resto sobre descripciones de la experiencia) cierta prevalencia de conceptos previos o incluso sentimientos como la pena, que nos instan a retomar la reflexión en directo de la manera más participativa posible.

Entre dicho análisis de resultados cualitativos y su puesta en común en los grupos de discusión, se realiza en cada caso también una devolución de resultados cuantitativos. En estas sesiones, el alumnado visibiliza en la plataforma los datos que han recogido y aporta un primer análisis que ha coincidido en todos los casos mapeados: una alta prevalencia de líneas (aceras) accesibles, relativas al ámbito de lo público; y una alta prevalencia de puntos (portales, comercios) no accesibles o accesibles sólo con ayuda, relativos al ámbito de lo privado. Ante ello, una de las primeras participantes expresó que «Estamos arruinando a los bares», poniendo de manifiesto un tema muy relevante: la tensión entre lo público-privado. Ello introduce la cuestión desde la perspectiva de compromiso: ¿quién es responsable en ello y quién debe solucionarlo? ¿cómo?

### 5.3.2 Percepción del aprendizaje adquirido

El alumnado menciona aprendizajes competenciales que consideran haber adquirido/incrementado gracias a Hiri Lagunkoiak, en términos de:

#### **Conocimientos**

(conceptos sobre accesibilidad de manera interdisciplinar; ciencia; ética, comunicación, e-learning...). Por ejemplo: «una buena manera de conocer la ciudad en la que vivimos»; «han conseguido enseñarnos de manera divertida en la que podíamos participar todos»; «Me gustaría seguir con el proyecto en lengua, para hacer más fácil el lenguaje (de toda esta información) para niños pequeños».

#### **Habilidades**

(incluido el trabajo en equipo; y cambio de mirada ética, autonomía y emprendimiento científico-tecnológico; desempeño de proceso científico). Por ejemplo: «(trabajar) en equipo mejor, todos aportamos, + rápido, + a gusto» distribuyéndose las tareas. Incluso habilidades a mejorar: «En el grupo, el sentido de la orientación brillaba por su ausencia, por lo tanto nos llevaba más tiempo mapear».

#### **Valores**

(prosocialidad, compañerismo, compromiso, solidaridad, alteridad, reconocimiento del otro), incluida la orientación a la democratización del conocimiento y la cooperación altruista desde el anonimato, por ejemplo: «Me parece que un mapa en el que cualquiera pueda editar y contribuir es útil, sobre todo con toda la información que se puede añadir».

Además, el propio alumnado destaca su aprendizaje y atribución de valor a la EXPERIENCIA especialmente desde:

1. El acompañamiento de personas con movilidad reducida, como expertos por experiencia, en los grupos mixtos de mapeo. Es significativo que aporten nombres concretos de quienes les acompañaban (la persona más allá de su discapacidad) y que algunas personas expliciten un aprendizaje vital: «Nos dimos cuenta de que algunas veces les dejábamos de lado (de la toma de decisiones), sobre todo al principio». Otras personas ni siquiera contestaron cuando se incorporó esta pregunta en la segunda edición y a otros les parecía

obvio «Claro, para eso nos acompañaron», «como si fueran nuestros profesores». En su mayoría, explicitan que les gustaría repetir la experiencia. Estas personas voluntarias les han ayudado a cambiar su percepción del entorno (antes no percibían las barreras de movilidad) y de la necesidad de los apoyos en la vida cotidiana de cualquier persona: «Antes pensaba que había una gran cantidad de actividades que no podían hacer, pero ahora me he dado cuenta de que realmente sí pueden. Lo único que necesitan es una adaptación de la actividad o algo que les ayude a realizarla»; «Antes creía que eran inválidas y ahora veo que nos pueden enseñar mucho»; «Nos ayudaron mucho y nos enseñaron en lo que debíamos fijarnos». En general, valoran muy positivamente la experiencia de «estar CON».

2. El uso de la silla de ruedas en la calle. En este sentido ha habido una variedad muy dispersa de descripciones: desde quienes dicen «igual que siempre», pasando por aquellos que llegan a explicitar que se han sentido «(peor) sólo físicamente», hasta quienes admiten haberse sentido «observada y dependiente»; «débil, vulnerable»; «Al principio me lo tomé como un experimento divertido, pero al de un rato tenía muchas ganas de levantarme y andar por mi cuenta, ya que me cansé de depender de otra persona»; «Sinceramente, me lo tomé con humor, aunque comprendo que no les haga gracia a las personas que realmente lo padezcan. Creo que es fundamental tener esa actitud para adaptarse más rápido a esta sociedad», «Era difícil pasar por algunos tramos con la silla de Juan». En ocasiones percibieron actitudes positivas de los viandantes y en otras todo lo contrario, desde la condescendencia al rechazo: «Cuando fuimos ayer con las personas en silla de ruedas, la gente te miraba raro, como si fueras menos que ellos o así. Y muchas veces no te dejaban espacio para pasar».

Ambas componentes han mejorado la calidad de los datos recogidos sobre el entorno y su cambio de percepción sobre las personas acompañantes y acompañadas, imprescindible para comprometerse en la promoción de la accesibilidad desde una perspectiva prosocial.

### 5.3.3 Percepción del servicio realizado

El alumnado percibe en diferentes grados la atribución de valor al servicio realizado desde sus dos componentes:

**Proceso:**

Experiencia compartida como investigadores junto a personas con movilidad reducida y resto de comunidad educativa. «Gracias por esta experiencia. Ha estado muy bien porque además de conocer a otras personas y pasarlo bien, se aprende bastante y estas ayudando para algo que es útil y necesario»; «Convivir para ayudar a otras personas te une».

**Resultados:**

Datos en OpenStreetMap, herramienta de enrutamientos, informes de accesibilidad (posteriores a estas respuestas del cuestionario). Por ejemplo, «No me gusta que una persona tenga que entrar al colegio por donde entra la comida o que tenga que subir la acera por la rampa de un garaje». «Quiero mejorar y completar el mapa».

### 5.3.4 Interacción de las percepciones de necesidad, de aprendizaje y de servicio.

¿La compasión es necesaria? ¿Y suficiente? Lo hemos planteado en todos los grupos de discusión de Hiri Lagunkoiak, suscitada por lo analizado en cada grupo de cuestionarios de intervención tras los mapeos. En la respuesta se combinan aspectos mencionados en la necesidad, en el aprendizaje y en el servicio.

En las respuestas de los cuestionarios, interpretamos un continuum entre diferentes emociones suscitadas, que a su vez tienen relación con la comprensión de la necesidad social (en términos de problema individual o de reto comunitario) y con los itinerarios derivados en la orientación a la acción, promocionando unos determinados valores. Algunos ejemplos:

**Indiferencia:**

«No me afecta». Este rechazo social tiene su motivación generalmente en el desconocimiento por inexperiencia, por no haber convivido con personas «afectadas» ni haber experimentado en primera persona una situación al respecto. Sin embargo, nos hemos encontrado con jóvenes que lo han manifestado teniendo a su lado a compañera/os de aula con movilidad reducida permanente, por ejemplo; en ese caso el problema de empatía es alarmante y ese rechazo social puede provocar situaciones de violencia por acción o por omisión.

**Tristeza:**

«Me dan pena, pobrecillos». Estos sentimientos en ocasiones están asociados a una actitud pasiva o, aún llegando a estar orientados a la acción, caritativa: «ayudar a los necesitados» (un término que no tiene por qué ser desfavorable si va acompañado posteriormente de reflexión crítica sobre las relaciones establecidas, ¿sólo se ayuda en una dirección? ¿somos «salvadores»?). En todo caso, perciben que existe un problema, aunque lo vinculen a una determinada persona/colectivo.

**Sentir(se) conmovida/o:**

Ante la situación en la que se encuentra la persona y/o colectivo, con conciencia de aspectos positivos y negativos en su recorrido. En la orientación a la acción: «Antes solo me preocupaba de que yo pudiera pasar, pero ahora también pienso a ver si las personas “con discapacidad pueden acceder a los sitios que yo voy». Además de la alteridad, aparecen otros valores como empatía y prudencia.

**Compasión:**

Reconocimiento (empieza por citar el nombre de la persona con discapacidad). «Ayudar para facilitarles la vida a otros»; «Al ponerte en su lugar te das cuenta de que es realmente importante de que tengan la facilidad de moverse independientemente». Percepción de que el problema no concierne solo a la persona con discapacidad y/o movilidad reducida, si no que existen causas propiciadas por el sistema. Entre los valores destacan el valor de libertad-independencia, respeto, dignidad, inclusión y diálogo.

**Admiración:**

«Antes sentía pena, ahora les admiro»; «Me gustaría seguir hablando con ellos, sobre sus experiencias, sentimientos». En la orientación a la acción, relación de reciprocidad. «No siento pena (sin ánimo de ofender) porque implica cierto grado de superioridad. El trato debería de ser de igual a igual». Desde este reconocimiento, se percibe que pueden existir soluciones, aunque no se identifiquen responsables en el cambio. Otros valores vinculados a la reciprocidad son la confianza y gratitud.

### **Indignados:**

«Ahora solo me fijo en si los accesos a portales y comercios están bien adaptados, me sorprende que haya pocos», «Te das cuenta de que tu barrio no está tan bien como creías y se puede cambiar». Es una primera etapa necesaria (pero no suficiente) para percibir que existen soluciones con las que comprometernos. Destaca el valor de justicia.

### **Convencimiento de que es necesario un cambio social:**

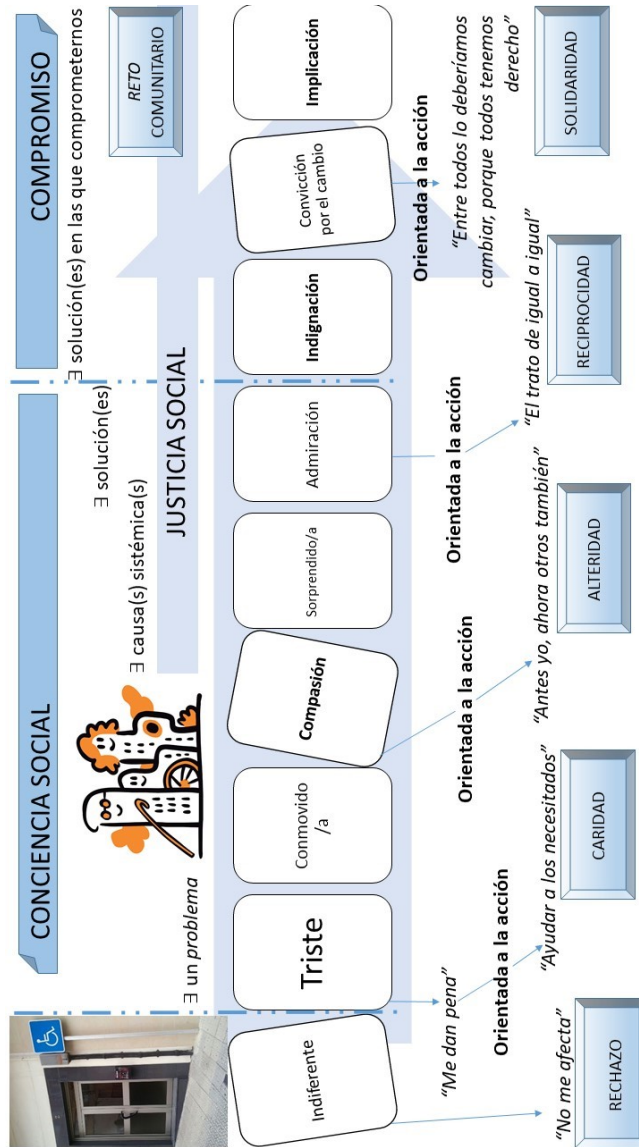
ante los sentimientos provocados por la exploración del entorno: sorprendido/a, impactado/a, impresionada/o, impotente, frustrante... Hay un punto de diferencia entre (a) el convencimiento de que es necesario cambiarlo (sin precisar quiénes, quizá es únicamente la administración) y (b) el convencimiento de que todos deberíamos estar implicados en dicho cambio. Valor de solidaridad asociado a sensibilidad, generosidad, responsabilidad o, incluso en ocasiones, amistad. Ejemplo caso A: «El tiempo es necesario para transformar (...) Hace 20 años nadie pensaba en rampas, pero ahora las hay. Se necesitan más, sí, pero el propietario de una tienda seguramente no quiera cambiar un escalón solo por una persona discapacitada que pueda ir al año. El ayuntamiento es quien debería poner accesible las aceras y centros públicos». Ejemplo caso B: «Los accesos son necesarios en la vida cotidiana de una PERSONA».

### **Comprometidos**

y desde ahí implicados en la promoción del reto comunitario. Partir de la «compasión» hasta una implicación comprometida «con-pasión». Valores de colaboración, participación, creatividad e incremento de sentimiento de pertenencia. Ejemplo: «Antes no daba importancia a que en Portugalete hubiera muchas barreras para las personas con dificultades para moverse. Gracias a este proyecto me he dado cuenta de que es algo que deberíamos cambiar porque todos tenemos el derecho a tener acceso a cualquier portal, comercio...».

Con todo ello, aportamos un gráfico de interacción entre la percepción de emociones, percepción de (in) justicia y compromiso comunitario (figura 5.5).

¿Qué entendemos exactamente por **orientación a la acción**? ¿Lo desarrollamos desde una perspectiva inclusiva? Ilustramos esta cuestión con ejemplos de desempeño en tres casos con tiempos y colegios diferentes:



**Figura 5.5:** Interacción entre las transformaciones de emociones-sentimientos, de la percepción de la (in)justicia social y de la orientación a la acción. Fuente: Elaboración propia.

**Presencia:**

A pesar de haberse creado grupos mixtos para el mapeo de alumnado de Educación Secundaria Obligatoria con alumnado de Educación Especial, a estos últimos no se les había explicado la actividad, ni si quiera a sus educadores. Resultado contraproducente: no participaron, solo acudieron como «turismo exótico», no se atribuyó sentido a la experiencia y expresaron sentirse frustrados.

**Participación:**

Alumnado de Educación Especial sale a mapear en grupos mixtos con alumnado de ESO. Sí están implicados en el entrenamiento del mapeo el alumnado y el equipo educador de ambos colectivos. La experiencia de mapeo resulta muy enriquecedora: el alumnado de Educación Especial adquiere el rol de «experto por experiencia», con relación y reconocimiento en doble vía con sus compañeros del aula ordinaria, y además los datos recogidos por estos grupos mixtos son más fiables.

**Aprendizaje:**

Si bien en este caso el alumnado de Educación Especial no salió a mapear en grupos mixtos con alumnado de ESO, con la consecuente oportunidad perdida en términos de diversidad, sí que demostraron incrementar su aprendizaje a través de su aportación de investigación-acción en esta iniciativa. No sólo recogieron datos de mapeo, también los subieron por sí mismos en un taller de OpenStreetMap e incluso explicaron el procedimiento a sus educadoras.

Como consecuencia de estos procesos de reflexión orientados a la acción, aportamos algunos ejemplos de PRODUCTOS y/u otras TRANSFORMACIONES (como resultado de sus niveles de implicación) realizados por los protagonistas pedagógicos: datos de accesibilidad compartidos en OpenStreetMap y enrutamientos en [ciudadesamigables.org](http://ciudadesamigables.org); informes de accesibilidad indoor ante sus institutos, creándose por ejemplo rampas de acceso desde la puerta principal; adaptación del tríptico en lectura fácil; informes de accesibilidad a sus representantes municipales, con repercusión en prensa y recepción de las autoridades, e ideas planteadas por alumnado con discapacidad, por ejemplo, para realizar rampas en sus talleres de carpintería a ofertar a comercios de su entorno.

Las sesiones de devolución de resultados, más allá de lo comprometido desde la ética de la investigación, propician a su vez más beneficios para la intervención, retomando procesos de reflexión individual desde el diálogo compartido y generando prospectiva. Entre otras aportaciones, el voluntariado con movilidad reducida y/o P+ (personas mayores activas y solidarias), coincide en la necesidad percibida de adaptar la herramienta de enrutamiento de [ciudadesamigables.org](http://ciudadesamigables.org) en términos de accesibilidad sensorial y cognitiva. Si bien es cierto que es mejorable el grado de autonomía en la comprensión de su uso, por el momento todos los grupos han conseguido con acompañamiento subir sus datos a OpenStreetMap y visualizarlos a través de talleres.

## 5.4 Conclusiones

¿Pueden existir CIUDADES amigables/accesibles/educadoras sin PERSONAS accesibles? Si bien en esta iniciativa nos hemos centrado en la movilidad reducida para generar datos sistematizados, la amigabilidad de los entornos no puede reducirse a una perspectiva y excluir otras necesidades de accesibilidad como la cognitiva, desde donde se reivindica este concepto actual de «**personas accesibles**» (Cabezas, 2017). Se trata de aspirar a una accesibilidad alcanzada por aproximaciones sucesivas, en las que a la vez que los proyectos-iniciativas de base vayan reivindicando y divulgándose, también desde ahí se permeabilice en doble vía a la legislación y al proceso de institucionalización en cada entidad/grupo de personas.

La educación de dichas personas accesibles no es casual, y consideramos que AySS es una potencial herramienta para lograrlo, sumándose a iniciativas desarrolladas o por llegar. Destacamos para ello la dimensión de **glo(c)alidad**, con una perspectiva global sobre Justicia Social y una aplicación que dote de sentido en lo local; aprovechando recursos disponibles en el territorio cercano y por supuesto en el ámbito internacional, diversas combinaciones con lo online posibilitan encuentros por explorar (Strait y Nordyke, 2015).

«Conscientes, implicados e indignados (...) con la necesidad de reaccionar» (Hessel, 2011c, p. 9-10). ¿Primero la implicación para indignarse? ¿o indignarse para implicarse? Indignarse, comprometerse y actuar (Hessel, 2011a, 2011b, 2011c) son procesos retroalimentados por la reflexión-acción, y hemos visto su orden alterado en diferentes casos con Hiri Lagunkoiak. Hay que brindar a la juventud oportunidades

de participación para que puedan percibir esa necesidad (de participación social) y enriquecerse colectivamente. Si nunca lo han experimentado, es menos probable que vayan a valorar la posibilidad de implicación/compromiso social en su futuro laboral/personal. El mismo está irremediamente unido a las percepciones sobre sus vivencias, y desde ahí a sus emociones, reflexión vinculada a la experiencia. La reflexión-acción aporta contenido a la educación emocional; y la componente solidaria incluye la proyección en valores. En este sentido y en AySS, la tristeza como conclusión en nuestros educandos es un fracaso como educadores: no porque ese sentimiento no sea legítimo por sí mismo, sino porque su orientación a la acción puede ser contraproducente, por ejemplo, generando actitudes paternalistas.

Hiri Lagunkoiak nos ha permitido cuestionar los procesos de reflexión-acción y valorar sus posibilidades como investigadores en cada grupo-clase. ¿Quiénes son realmente los protagonistas pedagógicos? ¿Cómo se evalúan sus transformaciones? Por supuesto, el estudio de las percepciones no es suficiente, pero sí necesario; así como también promocionar la **Investigación-Acción, crítica-empoderadora-creativa-transformadora** que contribuya en la construcción de una ciudadanía concienciada, comprometida, activa, colaborativa, competente y solidaria.

## 5.5 Referencias Bibliográficas

- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) (2018). *Web*. <http://www.edcities.org/>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*. Madrid: OEI-FUHEM. Recuperado de <http://www.oei.es/IndexLibroAgosto>
- Brusilovsky Filer, B. L. (2016). *Innovaciones en accesibilidad cognitiva. Entornos urbanos que hablan a las personas*. Colección Democratizando la Accesibilidad, vol. 11. Granada: La Ciudad Accesible.
- Buffel, T., Phillipson, C. y Scharf, T. (2012). Ageing in urban environments: Developing 'age-friendly' cities. *Critical Social Policy*, 32(4), 597-617.
- Cabezas, D. (2017, octubre). Plan de accesibilidad cognitiva de Gorabide. *I Congreso Estatal de Accesibilidad Cognitiva*, Cáceres.

- Campo, L. (2015). Para implantar y difundir el aprendizaje servicio conviene aplicar estrategias locales. En J.M. Puig (Coord.), *11 ideas clave, ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* pp 161-174. Barcelona: Graó.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, Knowledge and Action Research*. Geelong: Deakin University.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, Knowledge and Action Research*. Geelong: Deakin University.
- Clayton, P. H., Bringle, R. G., Senor, B., Huq, J. y Morrison, M. (2010). Differentiating and Assessing Relationships in Service-Learning and Civic Engagement: Exploitative, Transactional, or Transformational. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 5-22.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cortina, A. (1999). *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- García-Pérez, A. (2016). Liderazgo prosocial del educador fomentando la inclusión: un proyecto sobre accesibilidad urbana a través de OpenStreetMap. *XII Congreso Internacional y XXXIII Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva*. Albacete: Universidad de Castilla La Mancha. [http://dx.doi.org/10.18239/jor\\_05.2016.03](http://dx.doi.org/10.18239/jor_05.2016.03)
- García-Pérez, A., Mugarra, M. y Villa, A. (2016). Innovación Social Universitaria como marco para la fundamentación, desarrollo y evaluación comunitaria de proyectos de Aprendizaje-Servicio. *Educación y Diversidad*, 10(2), 77-86. [www.grupo-edi.com/descargar\\_anuario.php?id=131](http://www.grupo-edi.com/descargar_anuario.php?id=131)
- García-Pérez, A., Pijoan, A., Borges, C.E., de Casas, S., Echaniz, A., Alonso, A. y Mugarra, A. (2016, septiembre). Ciudades Amigables”: combining service learning with citizen science to improve urban accessibility information on OpenStreetMap. *Annual International Conference, Learning GIS*. Londres: Royal Geographical Society.
- García-Pérez, A., Pijoan, A., Borges, C.E., Alonso, A. y Mugarra, A. (2017). Consecución de la fase preparatoria de Ciudades Amigables para Todos: Investigación-Acción universitaria en Accesibilidad urbana a través de OpenStreetMap. En F. J. Carrillo-Rosúa, J. L. Arco-Tirado y F.D. Fernández-Martín (Eds.), *Investigando en la mejora de la enseñanza universitaria a*

- través del Aprendizaje Servicio, pp 429-435. Granada: Universidad de Granada. Disponible en <http://editorial.ugr.es/pages/publicacionesabierto/investigandolamejora/>!
- Gómez Goiri, M., García-Pérez, A., Pijoan Lamas, A., Echaniz, A., Borges, C.E., Alonso-Vicario, A. y Mugarra Elorriaga, A. (2017). Hiri Lagunkoiak - Ciudades Amigables - Friendly Cities 4All: Interdisciplinariedad y Compromiso sobre Accesibilidad Urbana en Secundaria. Bilbao: *Libro de actas CIMIE17 de AMIE*. Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa. Disponible en <http://amieedu.org/actascimie17/wp-content/uploads/2016/06/269.pdf>
- Fals Borda, O. (2005). Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges. En P. Reason y H. Bradbury, *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. pp. 27-37. Londres: SAGE.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Furco, A. (2015, mayo). A Status Report on the Impacts of Service-Learning: A Review of the Research. *Conferencia invitada*. Bilbao: Universidad de Deusto y Fundación Zerbikas.
- Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Hessel, S. (2011a). *¡Indignaos! Un alegato contra la indiferencia y a favor de la insurrección pacífica*. Barcelona: Destino.
- Hessel, S. (2011b). *¡Comprometeos! Ya no basta con indignarse: conversaciones con Gilles Vanderpooten*. Barcelona: Destino.
- Hessel, S. (2011c). Es tiempo de acción. En R.M. Artal (Coord.), *¡Reacciona! 10 razones por las que debes actuar frente a la crisis económica, política y social*, pp. 9-10. Madrid: Santillana.
- Johnstone, C. J., Thompson, S. J., Bottsford-Miller, N. A. y Thurlow, M. L. (2008). Universal Design and Multimethod Approaches to Item Review. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 27(1), p. 25-36.
- Jouannet, C., Montalva, J. T., Ponce, C., y Von Borries, V. (2015). Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio en educación superior. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 1, 112-131. 10.1344/RIDAS2015.1.7
- Karlsen, J. y Larrea, M. (2015). *Desarrollo territorial e investigación acción. Innovación a través del diálogo*. San Sebastián: Orkestra.

- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.
- Marina, J.A. (2013). Prólogo Aprendizaje-Servicio. En R. Batlle, *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*, pp. 5-10. Madrid: PPC.
- Martí, J., Montañés, M., y Rodríguez-Villasante, T. (2002). *La investigación social participativa*. Barcelona: Viejo Topo.
- Martínez, M. (Ed.). (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- McLaughlin, H. (2009). What's in a name: 'client', 'patient', 'customer', 'consumer', 'expert by experience', 'service user'—what's next?. *The British Journal of Social Work*, 39(6), 1101-1117.
- Mancisidor, M. (2017). El derecho humano a la ciencia: Un viejo derecho con un gran futuro. *Anuario de Derechos Humanos*, (13), 211-221.
- Mendía, R. (2017). *Guía 7, Aprendizaje Servicio y P+. Personas Mayores Activas y Solidarias*. Zerbikas Fundazioa y Hartu Emanak: Bilbao.
- Morales, P. SJ (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Ciudad de Guatemala: CINDEG, Universidad Rafael Landívar.
- Mugarra, A., Borges, C. E. y García-Pérez, A. (2015). Ciudades Amigables para todos: investigación-acción universitaria en accesibilidad urbana a través de OpenStreetMap. In P. ARAMBURUZABALA, H. OPAZO y J. GARCÍA GUTIÉRREZ (Eds.), *El Aprendizaje Servicio en las universidades: de la iniciativa individual al apoyo institucional*, pp. 245-257. Madrid: UNED.
- Soria, K.M. y Mitchell, T.D. (Eds.). (2016). *Civic Engagement and Community Service at Research Universities*. London: Palgrave Macmillan UK.
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Disponible en <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Ramos Pozón, S. (2011). La ética del cuidado: valoración crítica y reformulación. *Laguna: Revista de Filosofía*, (29), 109-122.
- Park, P. (2006). Knowledge and participatory research. *Handbook of action research*, 2, 83-93.

- Puig Rovira, J.M. y Bär Kwast, B. (2016). Reconocimiento y aprendizaje servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, 139-165. DOI10.1344/RIDAS2016.2.7
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J.M. Puig (Coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*, (pp. 91-106). Barcelona: GRAÓ.
- Ruíz Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5º ed). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Strait, J., y Nordyke, K. (Eds.). (2015). *EService-learning: Creating Experiential Learning and Civic Engagement Through Online and Hybrid Courses*. Sterling: Stylus.
- Tonucci, F. (1991-2015). *La ciudad de los niños*. Barcelona: GRAÓ.
- Toro, B. (2014, agosto). El cuidado: el nuevo paradigma ético de la educación. *Conferencia en XVII Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Ugueño, A., Villar, J. y Uribe, P. (2018). Aprendizaje Servicio (AS) como estrategia integral de evaluación en un modelo educativo basado en competencias. En A. Villa (Ed.), *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital*. Vigo: FIIU.
- Uruñuela, P. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid: Narcea.
- Villa, A. et al. (2013). *ISUR. Un modelo de evaluación de la Innovación Social Universitaria Responsable*. Bilbao: Tuning.
- Wilson, T. D. (2000). Recent trends in user studies: action research and qualitative methods. *Information research*, 5(3), 5-3. Recuperado de <http://informationr.net/ir/5-3/paper76.html>
- Zerbikas Fundazioa (2016). *Hiri Lagunkoiak – Ciudades Amigables – Friendly Cities 4All*. Bilbao: Zerbikas.

Capítulo  
**6**

## **Procesos de investigación-acción en Aprendizaje y Servicio Solidario: estudio de casos en el proyecto Hiri Lagunkoiak**

«Artículo 27 (Derecho a la Ciencia)

»Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

»Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.»

*Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, ONU.*

## 6.1 Introducción al problema en Friendly Cities 4All: fomentando vocaciones científicas y solidarias

En el capítulo anterior, al respecto del estudio empírico sobre las percepciones de los protagonistas pedagógicos<sup>1</sup> en Friendly Cities 4All, compartimos algunas claves de la necesidad social a la que atiende el proyecto, en términos de *percepción de la Accesibilidad Urbana como Derecho*. En la iniciativa no sólo nos hacemos eco de este derecho universal más allá de la discapacidad, sino que lo vinculamos con el de Ciencia desde su pivotaje común en dichas declaraciones de la ONU (las ya citadas de 1948 y 2006): el derecho, de cualquier persona, a participar en su comunidad.

Si bien dichos tratados y su concreción en las legislaciones de cada país orientan a su consecución, la realidad con la que nos encontramos es otra (Escandón, 2016). ¿Cuál es el papel de la sociedad civil en el cumplimiento de los tratados? La ONU no puede ni debe legislar, sólo ofrecer unos criterios generales y los gobiernos son quienes intentan demostrar que cumplen con ello. ¿Es exclusiva dicha responsabilidad de la administración pública? ¿Qué rol cumplen la juventud y, en este caso, las personas con movilidad reducida en todo ello? Un requisito previo al fomento de la acción comprometida por el cambio social es la conciencia de que existe un problema, y tras esto, se buscarán soluciones. En este caso, la problematización precisa ser alejada del foco tradicional sobre las situaciones concretas de cada persona («discapacitada»<sup>2</sup>) y evidenciar que existen unas barreras y facilitadores en el entorno físico y, especialmente, en las actitudes de quiénes por desconocimiento no comprenden el problema que supone.

El principal recurso de una comunidad es la comunidad en sí misma, aprovechando a su vez las oportunidades de aprendizaje que pudieran (¿y debieran?) darse en cada vecindario (McKnight, 2010). Ello puede llegar a suponer una ocasión

---

<sup>1</sup>Dicho estudio fue publicado en *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, como se explicita previamente. En el caso del presente capítulo, se trata de un texto inédito y específico para la presente tesis doctoral. Se trata en este capítulo de realizar un breve recorrido sobre mis procesos de investigación-acción como doctoranda en Educación en esta iniciativa.

<sup>2</sup>Como han argumentado los protagonistas pedagógicos, este es un adjetivo que sigue muy presente en nuestro lenguaje. En su recorrido en la iniciativa, han argumentado junto a sus compañeras y compañeros que ser discapacitada no es lo mismo que tener una discapacidad, o incluso una diversidad funcional.

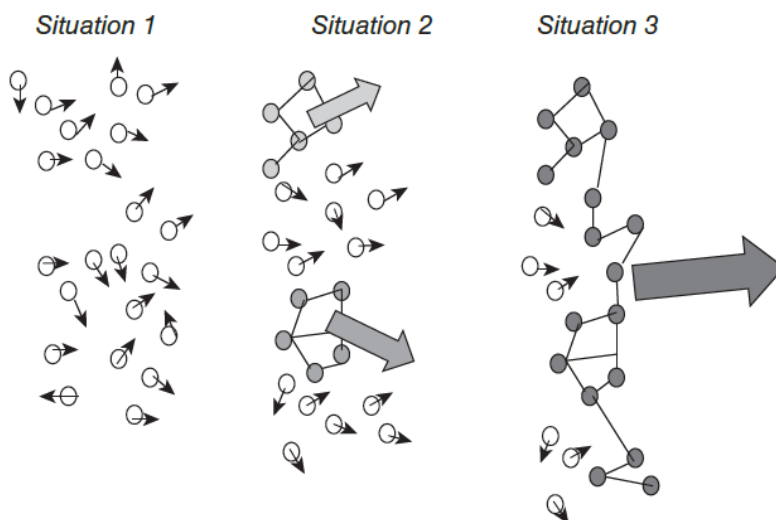
beneficiosa también para la universidad, para *salir de la Torre de Marfil*, contribuyendo a esta labor educadora, aportando su experiencia-recursos en investigación y co-generando conocimiento compartido.

En la existencia y calidad de dicha relación entre universidad-comunidad, que es a su vez otra problemática a considerar, es urgente valorar cada contexto. En el caso del País Vasco (donde implementamos Friendly Cities 4All), el tejido asociativo-cooperativo está muy arraigado, especialmente desde los años 60. Esto repercute en paralelo en diversas disciplinas universitarias aunándose a conceptos de movimientos internacionales, como *capital social* desde la economía (Mugarra Elorriaga, 2005); o como la transición a la *cultura de la comunidad* en educación social (Mendía, 1991); u otros muchos, como por ejemplo el Software Libre en Informática (GIS, 1996). Si hablamos de Inclusión como proceso (Ainscow y Miles, 2009), País Vasco también ha sido y continua siendo ejemplificador. Son diversos los colectivos de familias asociadas, quienes entienden y reivindican la Inclusión Educativa y Social como un *proceso* que trasciende a todas las dimensiones las esferas pública-privada.

En el caso concreto de la accesibilidad urbana y en concreto en esta iniciativa de Friendly Cities 4All en País Vasco desde 2012, percibimos que existían fuerzas trabajando en presente y pasado desde diferentes vías en un mismo ámbito geográfico: entidades de discapacidad reivindicando este derecho ante la administración pública; el *Ararteko* o *defensor del pueblo* con una App, cuyos datos no habían podido reaprovecharse porque se trataba de una plataforma cerrada; colegios interesados en recibir información al respecto y ofrecer oportunidades de aprendizaje experiencial a su alumnado; equipos de investigación con herramientas tecnológicas para registrar información sobre indicadores de sostenibilidad; etc.

Si bien en algunos casos se daban sinergias (como colegios recibiendo charlas de entidades de discapacidad), entendíamos que podían y pueden optimizarse aún más las acciones ya realizadas. Más aún teniendo en cuenta la necesidad de crear COMPROMISO en la juventud, fomentando vocaciones científicas y solidarias que sean competentes a la hora de resolver nuevos retos.

Son los procesos de co-generación desde una visión compartida, integrando el mayor número de fuerzas en redes con objetivos y estrategias articuladas en común, los que garantizan un mayor éxito en Investigación-Acción-Participación; atendiendo



**Figura 6.1:** Procesos de generación de una visión compartida. Fuente: Aranguren y Larrea, 2015, p. 62.

a procesos en paralelo de aprendizaje-negociación-colaboración. Como ilustra la figura 6.1, es mucho más significativo ir más allá de la suma de las fuerzas, con su integración (Aranguren y Larrea, 2015).

En ese sentido, una fuerza más a tener en cuenta es el contexto-digital en el que vivimos. ¿Cómo llegar a una mayor motivación de la juventud? ¿con qué herramientas contar para fomentar sus vocaciones científicas y solidarias?

«La paradoja es que, para ser socialmente más activos, para ejercitar y desarrollar nuestro yo digital, necesariamente tenemos que ser más pasivos físicamente» (Ippolita, 2012, p. 71).

Desde un primer momento, apostamos por OpenStreetMap, una plataforma internacional, libre y gratuita, pero...¿llega su alcance a todas las personas? ¿o potenciamos aún más la brecha digital? Sin descuidar ese aspecto, lo cierto es que las evidencias parecen apuntar a que con esta herramienta estamos contribuyendo a un mayor empoderamiento académico y social de la adolescencia y de las personas con movilidad reducida, quienes a su vez contribuyen a su mejora (la de la herramienta y la de su propia vida independiente, al generar enrutamientos amigables y al

continuar aprendiendo junto a otras personas). Por lo que, en cierta manera, esta premisa de Ippolita no sería siempre cierta. Se trata de avanzar en la mejora del estudio de las categorías, de la Investigación Acción Participativa para pensar soluciones más justas.

## 6.2 Solución Propuesta en Friendly Cities 4All: combinando Aprendizaje Servicio y Ciencia Ciudadana

Con todo ello, ¿cuál es la solución que planteamos ante la necesidad comunitaria de fomento de conciencia cívica en accesibilidad urbana? En Friendly Cities 4All la solución propuesta ha sido la siguiente, aprendida-negociada-colaborada junto a los stakeholders:

«Adolescentes acompañados por personas con diversidad funcional mapean su entorno descubriendo barreras/facilitadores, compartiendo los datos online y en abierto. En base a este mapeo, plantean propuestas de mejora, con la elaboración de un informe de accesibilidad que a su vez presentan ante su comunidad, desarrollando sus vocaciones científicas y solidarias.»

Sobre su práctica investigadora, es de destacar que previo a la acción de mapeo urbano (principal acción en terreno) se realiza un briefing técnico con el alumnado y comunidad participante, en el que se clarifican entre otros los criterios de accesibilidad<sup>3</sup> a tener en cuenta para su valoración de cada punto (entradas a edificios) y línea (tramos de acera y pasos de cebra):

- Totalmente accesible. No existe ningún obstáculo, por ejemplo con rebajes de acera a cota cero. En dicho caso, el punto o línea se identifica con color verde. Equiparable al concepto de «vida independiente».

---

<sup>3</sup>Siguiendo la iniciativa internacional de Wheelmap, que es la capa de accesibilidad de OpenStreetMap sobre la que volcamos los datos. FEKOOR (Federación Coordinadora de Discapacidad Física en Bizkaia) ha aceptado los mismos para su uso en la iniciativa en el territorio de Bizkaia. En el caso de Gipuzkoa, Elkartu (análogo de FEKOOR en dicho territorio) ha preferido prescindir del grado «casi accesible», por considerarlo contraproducente de cara a su lucha de la accesibilidad total ante la administración pública y ciudadanía.

- **Casi accesible.** Si hay un obstáculo y es precisa ayuda externa para solventarlo. Por ejemplo, si el borde de un escalón fuese más pequeño que lo reglado. En dicho caso, el punto o línea se identifica con color naranja. Equiparable a un «¡cuidado! necesitarás pedir ayuda».
- **Inaccesible.** Si no es posible solventar el obstáculo. En dicho caso, el escalón es más grande que lo reglado, o incluso rampas con una pendiente superior a lo permitido.

Para ello, cuentan los protagonistas pedagógicos con plantillas de mapeo, una agenda naranja que es a su vez regla (de 7 cm, para que midan los obstáculos) y con una silla de ruedas manual por grupo, además del recurso más importante: el acompañamiento de personas con movilidad reducida o con experiencia de acompañamiento a las mismas.

Este es el **qué y en cada caso hemos adecuado el cómo**: aprendiendo de las fortalezas y debilidades en cada iteración, en diferentes contextos, tiempos y espacios; desde las primeras experiencias piloto (García-Pérez et al., 2017) hasta cada implementación con sus diferencias en cada edición. ¿Cómo conseguirlo?

En primer lugar, optamos por ApS teniendo en cuenta especialmente sus siguientes beneficios:

- Incrementa el nivel de *motivación vinculado al éxito académico* especialmente en quienes pudieran encontrarse en riesgo de fracaso escolar/universitario, o en educandos implicados en otras etapas educativas (Song, Furco, López y Maruyama, 2017).
- Cuenta con la posibilidad de realizarse vía «*waterfall model*»-mentorización entre disciplinas y etapas diversas, incluso con ciencias computacionales por ejemplo (Kafai et al, 2013).
- Implica un *acercamiento a una realidad social* en ocasiones desconocida, a través de la interacción comunitaria, el cuidado de las relaciones y emociones (Opazo, Aramburuzabala & Ramírez, 2018).
- Aumenta el *impacto solidario de las instituciones educativas* implicadas en la comunidad. Por ejemplo, aplicando la investigación cualitativa universitaria sobre proyectos concretos, desde observaciones en profundidad que permitan fotografiar las complejas interacciones humanas y enriquecer los entornos de aprendizaje (Shumer, 1997-2014).

- Posibilita una *doble vía de transformación* académica-comunitaria de la relación escuela-entorno. «También» y, de manera especialmente coherente, en el modelo de *Comunidades de Aprendizaje* (Álvarez y Silió, 2015).

¿Es suficiente para atender a la necesidad planteada? En nuestra solución propuesta nos hemos valido de la integración de dos movimientos internacionales ampliamente fundamentados y extendidos: ApS y Ciencia Ciudadana (García-Pérez et al, 2016). Sintetizando de nuevo sus definiciones, podríamos decir que *Ciencia Ciudadana* es ciencia participada por la ciudadanía (Haklay, 2013) y que *ApS* es Aprendizaje Basado en Proyectos con finalidad solidaria. Además de la participación como indicador que incrementa la calidad de ambos, existe un componente básico común a cualquier proyecto de ApS o de Ciencia Ciudadana. Esta es la reflexión-acción como medio de empoderamiento ciudadano:

- Explicitando la componente de acción solidaria en el caso de ApS.
- Explicitando la componente de investigación en el caso de Ciencia Ciudadana.

Así, podríamos decir que nuestra apuesta apunta a una Investigación-Acción con el apellido *solidaria*. La ampliamente conocida como Investigación Acción Participativa está fundamentada desde el trabajo de Paulo Freire, a partir de su reivindicación del aquí y ahora de los participantes y del «nivel de equilibrio entre la abstracción necesaria y la búsqueda de lo concreto» (Freire, 1993, p. 156). ¿Qué implica esta Investigación-Acción desde la universidad?

- Un posicionamiento de la propia universidad en torno a la IA y a su introducción en la comunidad universitaria, saliendo de su «Torre de Marfil» para co-generar un impacto social en doble vía; generando relaciones de confianza que posteriormente se conviertan en relaciones críticas para contribuir al cambio desde ahí (Herr & Anderson, 2015).
- Un modelo cogenerativo, cuyo proceso de horizontalización conlleva una distribución de poder-conocimiento, con «un compromiso compartido para el cambio social democrático» (Brydon-Miller, Greenwood, & Maguire, 2003, p. 13) e incluso la posibilidad de contemplar a sus «investigadores en un doble rol de educadores» en comunidad (p. 19).

- La disposición de cada estudiante de doctorado implicado en clave de *nosotros* sin renunciar al *yo* a reflejarse en cada investigación (Klocker, 2011); así como la relación entre investigación e intervención en complejos procesos de cambio social (Romano, 2018).
- La fiabilidad de la investigación a través de la recogida y análisis del DATA, con ciertos factores elementales: investigación en partenariatado, control de sesgos, métodos estandarizados y búsqueda de explicaciones alternativas a cada proceso (Levin, 2012).

En la práctica, la IA requiere de una serie de fases de abstracción-concreción. En genérico, estas podrían ser algunas de las fases en IA (figura 6.2):

1. Elección de un tema (sistematizando la reflexión crítica).
2. Lectura de investigación al respecto (sistematizando la reflexión crítica).
3. Construcción de relaciones en comunidad (sistematizando la reflexión crítica).
4. Reclutamiento de participantes (sistematizando la reflexión crítica).
5. Creación de instrumentos de recogida de datos, con la colaboración de los *stakeholders* (sistematizando la reflexión crítica).
6. Validación de los instrumentos (sistematizando la reflexión crítica).
7. Desarrollo de soluciones (sistematizando la reflexión crítica).
8. Redefinición de los instrumentos (sistematizando la reflexión crítica).

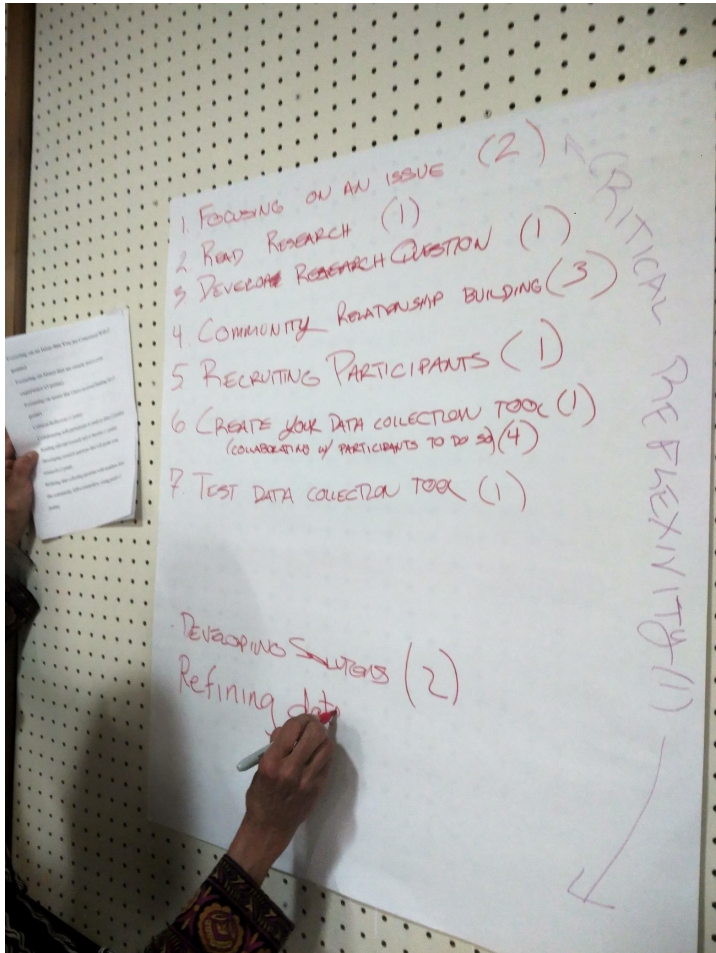
Desde mi experiencia, la fase más crítica que determinará la consecución de cada proyecto es el cuidado de las relaciones con la comunidad figura 6.3. La construcción de confianza depende a su vez de la manera en la que se establecen los compromisos, la definición de roles y se comparten expectativas, tiempos...

En Friendly Cities 4All, esta IA se da en cada caso de manera solidaria y «en cascada»:

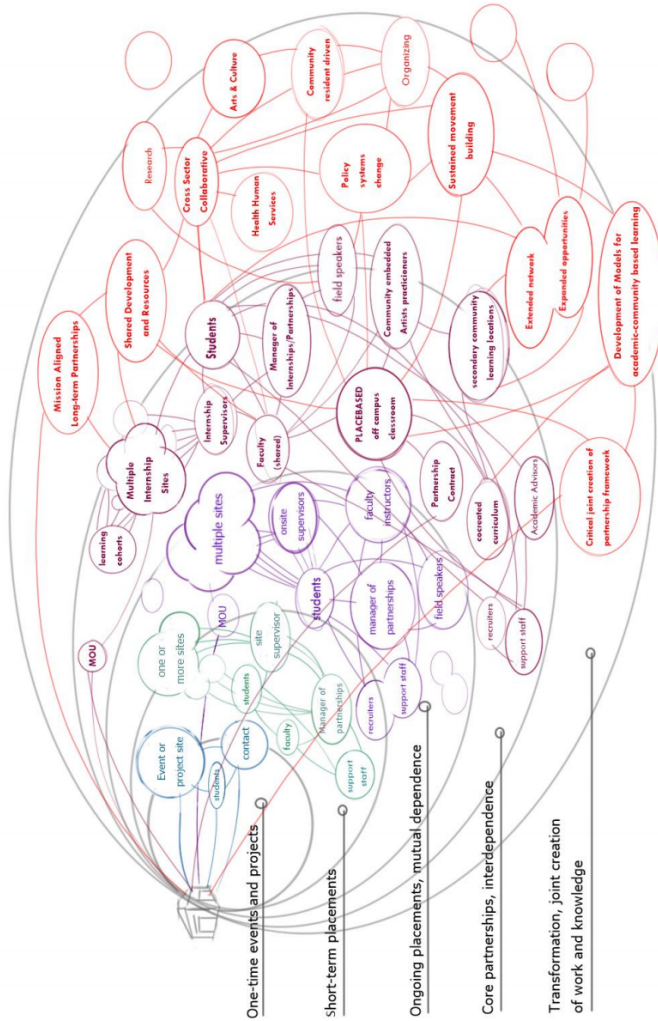
- IA del equipo investigador interfacultativo universitario (Ingeniería, Derecho y Educación), contribuyendo al empoderamiento en Ciencia Ciudadana de la comunidad implicada;
- IA de mi proceso como doctoranda, con acompañamiento educativo a educadores y practitioners, analizando y devolviendo resultados durante los procesos de intervención y coordinando los procesos de IA en terreno;

- IA realizado por cada grupo de adolescentes y personas con movilidad reducida que han cumplimentado juntos todas las fases del método científico para, en este caso, fomentar la conciencia sobre accesibilidad a través de mapeos urbanos, subida de sus datos a OpenStreetMap y difusión de sus informes de accesibilidad.

Así, me atrevo a sintetizar en la tabla cuadro 6.1 la solución propuesta desde la consecución de los criterios de calidad en términos de IA.



**Figura 6.2:** Elaboración en equipos de fases IA, junto a investigadores y *stakeholders* en taller del congreso Equity in Action- 2017. Fuente: Elaboración propia.



**Figura 6.3:** Construcción de relaciones de transformación en proyectos con partneriado. Fuente: HECUA, recopilación de las aportaciones de los participantes en taller - Camp Compact (Seru et al., 2017).

**Cuadro 6.1:** «7 Criterios Action-Research» rellena con Friendly Cities 4All.

Criterio	Descripción en este proyecto
Articulación de objetivos	Por un lado, las decisiones tomadas en cada proceso (mías y de los otros IA) han preservado la consecución del objetivo principal de la iniciativa: mejorar la conciencia cívica en accesibilidad. Por otro lado, en cuanto al objetivo principal de mi aportación a la IA como doctoranda, mi estudio uso/mejora de la iniciativa se ha realizado devolviendo de los datos en comunidad durante cada iteración, propiciando la co-generación de nuevas soluciones.
Partenariado	Los stakeholders y las personas con/para las que trabajan no han sido considerados meros receptores, sino propiamente «full-researchers», con los valores y el componente relacional que ello implica en la investigación.
Contribución a la IA	Integración de movimientos como ApS, Ciencia Ciudadana y Software Libre. Además, la INNOVACIÓN se ha entendido desde un modelo analítico integrando innovación tecnológica + innovación educativa + innovación social + innovación universitaria.
Métodos y procesos	Instrumentos, procesos y resultados co-generados en comunidad y compartidos en abierto en artículos, conferencias invitadas y congresos. También transferencia de la IA a través de videotutoriales y otros manuales.
Orientación a la acción- viabilidad	La devolución de resultados no es mera información, es discusión de las acciones desarrolladas a desarrollar por los protagonistas pedagógicos y sociales (estudiantes y personas voluntarias con movilidad reducida).
Reflexión	Entre los agentes de cambio, me incluyo como doctoranda, con IA junto a investigadores universitarios, profesorado y profesionales sociocomunitarios, todos educadores en esta iniciativa. Nuestra transformación durante el proceso ha contribuido a la transformación de los protagonistas pedagógicos y, desde ellos, a la comunidad.
Significatividad	Desde el análisis de significado de las diferentes IA en cascada, hemos contribuido a dotar de mayor relevancia a las acciones orientadas al cambio local en la comunidad (procesos como seminarios, grupos de discusión; productos como informes, datos en OpenStreetMap, enrutamientos de accesibilidad o impactos directos en el entorno como construcción de rampas de acceso en colegios participantes).

Fuente: Elaboración propia respondiendo a los criterios de IA enumerados por Action Research Journal (Bradbury, 2010).

## 6.3 Resultados en Friendly Cities 4All: compromiso como clave entre «aprendizaje experiencial» y «empoderamiento democrático»

Hemos entendido el COMPROMISO como clave entre *aprendizaje experiencial* y *empoderamiento democrático*, y así hemos tratado de plantearlo en los instrumentos de investigación e intervención. Consideramos que los datos, tanto los cualitativos (en apéndice A) como los cuantitativos (apéndice B), recogidos hasta el momento así lo evidencian. Se ha aportado parte de su análisis en anteriores capítulos de esta tesis, respondiendo a las siguientes cuestiones:

- ¿Friendly Cities 4All es un proyecto **innovador**?  
Dimensiones de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR) ejemplificando la innovación Pedagógica, innovación Social e Innovación Tecnológica en esta iniciativa (*capítulo 4*).
- ¿Friendly Cities 4All es un proyecto **inclusivo**?  
Dada la categorización del *capítulo 3*, en Friendly Cities 4All la participación de las personas participantes alcanzaría la categoría de Ejecutores-Empoderamiento. No sólo realizan ApS los estudiantes de los colegios, también es así por parte de las personas usuarias del servicio de ocio de Fekoor por ejemplo. El proyecto continúa creciendo y se aspira a que el trabajo generado conjuntamente en [ciudadesamigables.org](http://ciudadesamigables.org) conlleve a que pueda ser autoges-

tionado en su uso cotidiano por las personas con discapacidad, tanto en la visibilización de datos, como en la introducción de nuevos y el empleo de la herramienta para poder generar sus propios informes y productos a compartir con la comunidad. De esta manera, la iniciativa podría considerarse en un futuro como Autogestores-Empoderamiento.

- ¿Friendly Cities 4All contribuye a la **solución** de la necesidad planteada? ¿y al aprendizaje competencial? ¿y al servicio solidario?

En el capítulo empírico anterior (*capítulo 5*) se aporta un análisis de percepciones del grupo educando al respecto.

Desde mi percepción como investigadora en IA en esta iniciativa, apporto en cuadros 6.2 a 6.12 una síntesis de mi acompañamiento en cada uno de los 11 colegios o institutos implicados en Friendly Cities 4All, junto a la ilustración de cada caso por las figuras 6.4 a 6.14.



**Cuadro 6.2:** Caso 1. IES Zumaia (Zumaia)

Criterio	Descripción en este proyecto
Contexto	Instituto público. Primera prueba piloto con un grupo-clase de 4º ESO. Curso 2014/2015. Coordinador en el centro: Roberto Orbea. Desarrollado en castellano (mapeo) y euskera (taller de OpenStreetMap).
Práctica Investigadora - Aprendizaje Experiencial	Grupos mixtos para el mapeo: 28 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria con alumnado de Educación Especial. Sin embargo, a estos últimos no se les había explicado la actividad, ni si quiera a sus educadores. Acudieron como «turismo exótico», no se atribuyó sentido a la experiencia y expresaron sentirse frustrados. Ese mismo día, el alumnado de 4º ESO subió sus datos a OpenStreetMap.
Acciones colaborativas - Empoderamiento democrático	Alumnado de 4º ESO desempeñó su MAPEO con compañeras y compañeros de Educación Especial y sus profesores; e investigadores de la universidad. No hubo fase de sensibilización previa. De hecho, ese día «El Budy» (Mancidisor, 2011) impartió charla para toda la comunidad educativa y esta clase no asistió.
Resultados	Un gran aporte a OpenStreetMap: 200 puntos introducidos, en 3 itinerarios diseñados por el profesor coordinador. De este piloto obtuvimos evidencias para formular las estrategias imprescindibles a respecto de: mejorar la coordinación con entidades participantes; implicar a la comunidad educativa; implicar al alumnado desde su rol de protagonista pedagógico (García-Pérez et al., 2017).

Fuente: Elaboración propia.

6.3 Resultados en Friendly Cities 4All: compromiso como clave entre «aprendizaje experiencial» y «empoderamiento democrático»



Figura 6.4: Caso 1. IES Zumaia (Zumaia)

**Cuadro 6.3:** Caso 2. Colegio Santa Maria Ikastetxea (Portugalete)

Criterio	Descripción en este proyecto
Contexto	Colegio concertado. Con 20 años de experiencia en proyectos de ApS. Primer colegio que desarrolla todas las fases de reflexión-acción propuestas. Primera prueba piloto en curso 2014/2015 con 20 estudiantes voluntarios de 4º ESO. Después, escalado a los casi 100 por cada curso académico: 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018. Coords: Esti Sánchez y Sonia Acero. Castellano.
Práctica Investigadora - Aprendizaje Experiencial	20 estudiantes en la prueba piloto, y en las siguientes ediciones 99+92+100 estudiantes, con más de 60 personas acompañándoles en todas las fases de IA del proyecto (sensibilización, mapeo, taller OpenStreetMap, reflexión individual, grupos de discusión, sesiones de elaboración del informe y difusión).
Acciones colaborativas - Empoderamiento Democrático	En la prueba piloto, participaron en taller de sensibilización con Diego Lastra, quien les acompañó junto a otras personas voluntarias de FEKOOR en el mapeo. Su compromiso inspiró también a las 20 personas de FEKOOR que han acudido replicando su labor en los cursos posteriores en este colegio (invitándoles incluso cada año a Etxegoki) y a las 1000 personas que han participado en total hasta el momento (García-Pérez, 2017).
Resultados	Recogen y re-valoran durante las 3 ediciones siguientes más de 800 puntos (accesos a portales, comercios, etc.) y 300 líneas (tramos de acera y pasos de cebra). Informe indoor de accesibilidad de su colegio emprendido por el propio alumnado, invitando a la reunión con equipo directivo a las entidades participantes (FEKOOR, Zerbikas, Ayto. y UD); informe audiovisual sobre parque de ocio; informes urbanos ante Ayto y abiertos a toda la vecindad de Portugalete, incluidas familias. Videopildoras en castellano, euskera e inglés. En diciembre de 2016, tras ganar el 2º Premio nacional de ApS, una comisión de alumnado participante en cada edición lideró un acto de celebración comunitaria <sup>4</sup> .

Fuente: Elaboración propia.

<sup>4</sup>Videoreportaje en Tele 7, incluyendo las explicaciones del alumnado sobre su método científico alimentando OpenStreetMap y cómo se visibiliza la herramienta de enrutamientos amigables en [ciudadesamigables.org](http://ciudadesamigables.org). Disponible en <http://www.tele7.tv/index.php/7941-alumnos-del-colegio-santa-maria-han-hecho-de-portugalete-una-ciudad-amigable>

6.3 Resultados en Friendly Cities 4All: compromiso como clave entre «aprendizaje experiencial» y «empoderamiento democrático»



Figura 6.5: Caso 2. Colegio Santa María Ikastetxea (Portugalete)

**Cuadro 6.4:** Caso 3. CIFP Tartanga LHII (Erandio).

Criterio	Descripción en este proyecto
Contexto	Centro público de Formación Profesional. Participan en curso 2014/2015, con la coordinación de Josebe Vidales y Javier Blazquez. Desarrollo del proyecto en castellano.
Práctica Investigadora - Aprendizaje Experiencial	34 estudiantes de 1º de Formación Profesional Superior en Integración Social retoman el trabajo cualitativo realizado durante ese mismo curso: con una plantilla de preguntas abiertas planteada por sus docentes, habían apuntado sus impresiones sobre aspectos de movilidad reducida y discapacidad visual. Con nosotros, repiten el mapeo registrando de manera cuantitativa y sistematizada los indicadores sobre movilidad reducida según lo establecido internacionalmente por Wheelmap (aceptado de acuerdo al criterio de FEKOOR en Bizkaia).
Acciones colaborativas - Empoderamiento Democrático	En la sesión de reflexión individual y en el grupo de discusión ponen en valor que les hubiese gustado trabajar junto a personas con movilidad reducida en el mapeo.
Resultados	Recogen y comparten en OpenStreetMap 226 puntos y 29 líneas. Debaten sobre sus resultados y los comparten con su ayuntamiento.

Fuente: Elaboración propia.

6.3 Resultados en Friendly Cities 4All: compromiso como clave entre «aprendizaje experiencial» y «empoderamiento democrático»



Figura 6.6: Caso 3. CIFP Tartanga LHII (Erandio).

**Cuadro 6.5:** Caso 4. Colegio Madre de Dios (Bilbao).

---

Criterio	Descripción en este proyecto
Contexto	Colegio concertado. Participan en el curso 2015/2016 y en 2016/2017. Coordinador: Alai Yarza. Desempeño en castellano.
Práctica Investigadora - Aprendizaje Experiencial	Realizan todas las fases de reflexión-acción planteadas en el proyecto. Es de destacar el aprendizaje crítico desempeñado por el alumnado de la primera edición, que incluso mentoriza a los compañeros que continúan su acción en la elaboración del informe de accesibilidad.
Acciones colaborativas - Empoderamiento Democrático	48 estudiantes de 3º ESO en la primera edición, junto a 53 de 1º ESO en la segunda edición. Colaboran con FEKOOR en ambas ediciones (además de investigadores de UD y personas voluntarias de Zerbikas, que están presentes en todos los casos).
Resultados	201 puntos y 87 tramos. Además del informe de accesibilidad realizado conjuntamente por alumnado de ambas ediciones, y de la instancia dirigida a su ayuntamiento, el proyecto tiene implicaciones directas en su colegio, que decide construir una rampa de acceso en la entrada principal.

---

Fuente: Elaboración propia.

6.3 Resultados en Friendly Cities 4All: compromiso como clave entre «aprendizaje experiencial» y «empoderamiento democrático»



Figura 6.7: Caso 4. Colegio Madre de Dios (Bilbao).

**Cuadro 6.6:** Caso 5. Deustuko Ikastola (Bilbao)

---

Criterio	Descripción en este proyecto
Contexto	Colegio público. Coordinadora: María Luz Merodio. Participación en 2015/2016. Desempeño en euskera.
Práctica Investigadora - Aprendizaje Experiencial	Retoman una experiencia de mapeo cualitativo previo con FEKOOR y, posteriormente, lo sistematizan cuantitativamente con OpenStreetMap.
Acciones colaborativas - Empoderamiento Democrático	Es de destacar que las y los 13 estudiantes (de diferentes aulas de 4º ESO) se comprometieron con la experiencia de manera voluntaria. Colaboraron en un primer momento con FEKOOR y Jolas eta Ekin (junto a un grupo más amplio de alumnado) y, posteriormente, continuamos con Jolas eta Ekin en la repetición sistematizada del mapeo y grupos de discusión.
Resultados	188 puntos y 98 tramos que introducen en OpenStreetMap. En la experiencia previa, habían escrito una carta al ayuntamiento que no fue respondida. Tras esta, y dadas las fechas (junio) y que la profesora coordinadora no siguió en el colegio, no pudieron realizar el informe de accesibilidad. Aun con ello, tras conocer sus resultados, plasmaron en el grupo de discusión en la Universidad de Deusto su alto nivel de aprendizaje y empoderamiento alcanzado.

---

Fuente: Elaboración propia.

6.3 Resultados en Friendly Cities 4All: compromiso como clave entre «aprendizaje experiencial» y «empoderamiento democrático»



Figura 6.8: Caso 5. Deustuko Ikastola (Bilbao)

**Cuadro 6.7:** Caso 6. Colegio Askartza Claret (Leioa).

Criterio	Descripción en este proyecto
Contexto	Colegio concertado. Coordinador: Rodolfo Agirretxu. Participación en 2016/2017. Desempeño en euskera.
Práctica Investigadora - Aprendizaje Experiencial	144 estudiantes de 4º ESO participan muy activamente en seminarios de sensibilización (aumento de su diálogo crítico), mapean en tres días diferentes su municipio (2 grupos-clase cada día, divididos en equipos de 5 estudiantes con acompañamiento) y comparten sus datos en OpenStreetMap.
Acciones colaborativas - Empoderamiento Democrático	Estudiantes colaboran con asociación BENE (discapacidad neuromuscular), Zerbikas, UD y Asociación Cultura y Solidaridad (personas mayores activas y solidarias). Esta vez es BENE quien participa en los 3 seminarios, coordinados por Zerbikas-UD. Además de ser en euskera, el formato es totalmente diferente a anteriores seminarios de sensibilización, incrementándose la participación del alumnado: con cuestionario previo reflexivo individual, después con preguntas provocadoras sobre accesibilidad en pequeños grupos, gamificación y debate en el grupo completo, completando en cada caso con el testimonio personal de Ainhoa Salvador (BENE).
Resultados	Cuantitativamente, el número de datos compartidos en OpenStreetMap no es muy alto (186 puntos y 105 líneas), pero en los seminarios se ha evidenciado una gran participación que ha continuado en diálogo durante los mapeos. Por otro lado, si bien estaban implicados los 6 tutores y profesorado de religión (asignatura desde la que este colegio decidió pivotar la experiencia, debido a sus prácticas solidarias de largo recorrido), matemáticas, euskera e informática; no ha sido posible coordinar la elaboración del informe de accesibilidad. En esta experiencia, se han grabado las sesiones de los seminarios, tomas de los mapeos y testimonios de profesorado y personas voluntarias.

Fuente: Elaboración propia

6.3 Resultados en Friendly Cities 4All: compromiso como clave entre «aprendizaje experiencial» y «empoderamiento democrático»



Figura 6.9: Caso 6. Colegio Askartza Claret (Leioa).

**Cuadro 6.8:** Caso 7. Colegio Nuestra Señora de Europa (Getxo).

Criterio	Descripción en este proyecto
Contexto	Colegio concertado. Coordinadora: June Arroita Jauregi. Desempeño en castellano.
Práctica Investigadora - Aprendizaje Experiencial	52 estudiantes de 4º ESO participan en la experiencia en dos líneas de tiempo diferenciadas, una por cada grupo-clase. En la primera, seguimos el tipo de seminarios de sensibilización realizados en otros colegios (replicando la metodología de FEKOOR, que no pudo asistir en este caso), de manera lineal: introducción a la temática de Accesibilidad-Derecho y, después, testimonio personal de Marta Manzanares (IGON). Tras el mismo, estudiantes y profesorado solicitaron un modelo de interacción más participativo. El seminario realizado con la segunda clase testó la dinámica de gamificación-testimonios de manera dialogada (diseñada por Mikel Gómez Goiri y Janire Castresana), esta vez con el testimonio de Marian Andrés Acha (usuaria de FEKOOR y voluntaria de Zerbikas).
Acciones colaborativas - Empoderamiento Democrático	Estudiantes colabora con FUNDACIÓN SÍNDROME WOLF HIRSCHHORN o 4p-, IGON, Asociación Cultura y Solidaridad, Zerbikas y Universidad de Deusto. A pesar de la disposición del grupo educando durante los mapeos, nos sorprendió obtener sólo 10 respuestas en el cuestionario cualitativo individual posterior al mapeo y taller de OpenstreetMap. En este caso, el colegio había optado por enviárselo para que lo realizaran como tarea (manteniendo el anonimato como hemos hecho en otros casos) desde sus casas. Esta evidencia fue una manera pertinente de iniciar los grupos de discusión al respecto del compromiso percibido por su parte y proyectado en prospectiva.
Resultados	Además de incluir 73 puntos y 25 líneas en OpenStreetMap, realizan un informe de accesibilidad en las asignaturas y una comisión de estudiantes es recibida en el ayuntamiento para presentarlo.

Fuente: Elaboración propia

6.3 Resultados en Friendly Cities 4All: compromiso como clave entre «aprendizaje experiencial» y «empoderamiento democrático»



Figura 6.10: Caso 7. Colegio Nuestra Señora de Europa (Getxo).

**Cuadro 6.9:** Caso 8. Centro Formativo Otxarkoaga (Bilbao)

criterio	Descripción en este proyecto
Contexto	Centro formativo concertado. Participan en el curso 2016/2017. Coordinador: Jabi Delgado Nieto. Desempeño en castellano.
Práctica Investigadora - Aprendizaje Experiencial	50 estudiantes implicados: por un lado, dos grupos de adolescentes de Educación Especial (SAT) y, por otro, dos grupos de adolescentes de 4ºESO. Si bien en este caso el alumnado de Educación Especial no salió a mapear en grupos mixtos con alumnado de ESO, con la consecuente oportunidad perdida en términos de diversidad, sí que demostraron incrementar su aprendizaje a través de su aportación de investigación-acción en esta iniciativa. No sólo recogieron datos de mapeo, también los subieron por sí mismos en un taller de OpenStreetMap e incluso explicaron el procedimiento a sus educadoras. Por otro lado, el alumnado de ESO salió a mapear en equipos de 4 estudiantes con acompañamiento de profesionales y personas voluntarias de FEKOOR.
Acciones colaborativas - Empoderamiento democrático	Estudiantes colaboraron con FEKOOR, UD y Zerbikas. Además, en la sesión de sensibilización contaron con servicio de intérprete en Lengua de Signos por parte de SILS Euskal Gorrak. Tanto estudiantes como profesionales y voluntarios de FEKOOR explicitaron haberse sentido muy a gusto juntos (FEKOOR resaltó que este grupo tuvo la mejor actitud de todos los mapeos realizados, a pesar de que tradicionalmente este grupo de jóvenes suele etiquetarse socialmente como «conflictivo»), superando estereotipos previos por ambos lados y demostrando su respeto mutuo y compromiso en acciones reales y colaborativas.
Resultados	Incluyeron 29 puntos y 37 líneas. A pesar de ser un número bajo, la calidad y reflexión de lo mapeado superó toda expectativa (incluso por parte de los grupos educandos). El alumnado de ESO envió a su distrito y ayuntamiento un informe de accesibilidad. A su vez, en los grupos de discusión de SAT, el alumnado propuso ofrecer alternativas a los comercios (o incluso la propia iglesia del barrio) que no cumplieran con la accesibilidad, proporcionándoles rampas a medida realizadas en sus talleres de carpintería.

Fuente: Elaboración propia.

6.3 Resultados en Friendly Cities 4All: compromiso como clave entre «aprendizaje experiencial» y «empoderamiento democrático»



Figura 6.11: Caso 8. Centro Formativo Otxarkoaga (Bilbao)

**Cuadro 6.10:** Caso 9. Colegio Ángeles Custodios (Bilbao)

Criterio	Descripción en este proyecto
Contexto	Centro concertado. Participan en el curso 2016/2017. Coordinadora: Olaia Prieto. Desempeño en castellano.
Práctica Investigadora - Aprendizaje Experiencial	Alumnado de Educación Especial (Aula Estable) sale a mapear en grupos mixtos con alumnado de ESO (47 estudiantes en total). Sí están implicados en el entrenamiento del mapeo el alumnado y el equipo educador de ambos colectivos. La experiencia de mapeo resulta muy enriquecedora: el alumnado de Educación Especial adquiere el rol de «experto por experiencia», con relación y reconocimiento en doble vía con sus compañeros del aula ordinaria, y además los datos recogidos por estos grupos mixtos son más fiables.
Acciones colaborativas - Empoderamiento Democrático	Además, de colaborar entre Aula Estable y ESO (tanto entre alumnado como entre profesorado) cuentan con acompañamiento de FEKOOR, UD y Zerbikas.
Resultados	Comparten en OpenStreetMap 143 puntos y 52 líneas. Por iniciativa del alumnado, elaboran desde la asignatura de Lengua adaptaciones en Lectura Fácil del tríptico de la iniciativa, para continuar concienciando a sus compañeros de Educación Primaria.

Fuente: Elaboración propia.

6.3 Resultados en Friendly Cities 4All: compromiso como clave entre «aprendizaje experiencial» y «empoderamiento democrático»



Figura 6.12: Caso 9. Colegio Ángeles Custodios (Bilbao)

**Cuadro 6.11:** Caso 10. Claret Ikastola (San Sebastián).

Criterio	Descripción en este proyecto
Contexto	Colegio concertado (Comunidad de Aprendizaje). Participan en el curso 2016/2017. Coordinadora: Miren Etxabe. Desempeñado en euskera.
Práctica Investigadora - Aprendizaje Experiencial	20 estudiantes de 4º ESO participan en seminario de sensibilización, mapeo urbano, taller de OpenStreetMap, reflexión individual y grupo de discusión con devolución de resultados.
Acciones colaborativas - Empoderamiento Democrático	Estudiantes colaboran con ELKARTU (Federación coordinadora de Personas con Discapacidad Física de Gipuzkoa), quien lidera el seminario de sensibilización y acompaña a los equipos de estudiantes en el mapeo, junto a voluntariado de Zerbikas e investigadores de DeustoTech Energy.
Resultados	Estudiantes comparten en OpenStreetMap 157 puntos y 43 líneas.

Fuente: Elaboración propia.

6.3 Resultados en Friendly Cities 4All: compromiso como clave entre «aprendizaje experiencial» y «empoderamiento democrático»



 **Claret Ikastola**  
@Claretikastola

 **Claret**  
IKASTOLA

DBHko 4. mailako ikasleekin  
jarduera desberdina egin dugu  
gaur. Eskerrik asko  
[@Hiri\\_Lagunkoiak](#)  
[@elkartuGipuzkoa](#)

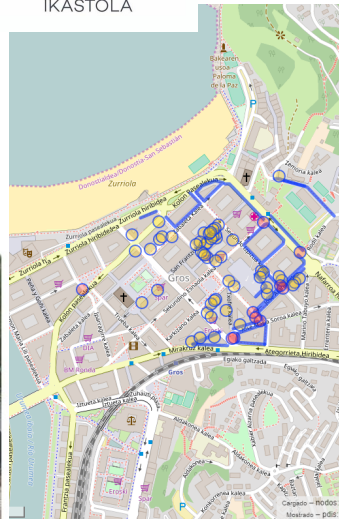


Figura 6.13: Caso 10. Claret Ikastola (San Sebastián).

**Cuadro 6.12:** Caso 11. IES San Adrián (Bilbao).

Criterio	Descripción en este proyecto
Contexto	Instituto público. Participan en curso 2016/2017. Coordinadora: Ainhoa Salvador. Desempeñado en euskera y castellano.
Práctica Investigadora - Aprendizaje Experiencial	28 estudiantes de 4º ESO participan en seminario de sensibilización, mapeo urbano y taller de OpenStreetMap. Como anécdota reflexionada por el alumnado durante la acción investigadora, destaco su interacción con las personas que se les acercaban a preguntar por la actividad en la calle y su explicación del concepto «vida independiente» a una comerciante al salir a abrirles la puerta y cambiar mobiliario para que pudieran entrar con la silla de ruedas.
Acciones colaborativas - Empoderamiento Democrático	Estudiantes colaboran con BENE, con Ainhoa Salvador como «experta por experiencia» en el seminario de sensibilización, siendo además referente del alumnado por ser profesora de informática en el mismo instituto; y junto a Marian Andrés Acha y los vídeos de Diego Lastra (que hemos empleado en todos los seminarios).
Resultados	Estudiantes comparten en OpenStreetMap 138 puntos y 21 tramos.

Fuente: Elaboración propia.

6.3 Resultados en Friendly Cities 4All: compromiso como clave entre «aprendizaje experiencial» y «empoderamiento democrático»



Figura 6.14: Caso 11. IES San Adrián (Bilbao).

En cada uno de los 11 centros educativos hemos estado presentes desde Zerbikas y desde el equipo investigador implicado en la Universidad de Deusto (EDISPe, DeustoTech Energy y eDucaR). Además, ha sido esencial la distribución de la participación en cada caso con las siguientes entidades:

- FEKOOR (Federación Coordinadora de Discapacidad Física en Bizkaia), con la coordinación del proyecto por parte de Javi Cueva.
- ELKARTU (Federación Coordinadora de Discapacidad Física en Gipuzkoa), con la coordinación de Mikel Malcorra.

- IGON (Fundación para la inclusión sociolaboral de personas con discapacidad física o sensorial de Bilbao), con la coordinación de Marta Manzanares.
- BENE (Asociación de familiares y afectados por enfermedades neuromusculares de Bizkaia), con la coordinación del proyecto por parte de Ainhoa Salvador.
- FUNDACIÓN SÍNDROME WOLF HIRSCHHORN o 4p-, con la coordinación de June Arroita Jauregi.
- Asociación Cultura y Solidaridad, de personas mayores activas y solidarias vinculadas a la Universidad de Deusto. Coordinación especial en este proyecto de José Antonio Magro y Michel Gancedo.
- ADAKA (Servicio de Promoción del voluntariado en Portugalete), con la coordinación de Cristina Palacio (Adaka). Además, desde el ayuntamiento participan Rai Parreño (Técnico del Área de Participación e Innovación Social) y María José Blanco (Concejala de Bienestar).

Son de destacar las sesiones de devolución de resultados con personas usuarias de FEKOOR, realizadas desde 2015 a 2017 en el centro de día Arbolarte y en las que se aprovechaba para invitar a otros profesionales y voluntarios que no habían participado hasta el momento en la iniciativa. Entre las mejoras a introducir propuestas por las propias personas usuarias, se llevó a la práctica la grabación de un taller sobre OpenStreetMap en el que ellas mismas fuesen participantes, ya que hasta entonces sólo habíamos realizado estos talleres con alumnado o con profesionales. Momentos destacados de estas sesiones de devolución pueden verse en la figura 6.15.

Entre los resultados indirectos, son dignas de mención algunas réplicas de este modelo y su «efecto multiplicador» en otros entornos geográficos:

- Briefing técnico, experiencia de mapeo y taller de OpenStreetMap, coordinado por *Ander Pijoan*<sup>5</sup> (DeustoTech Energy) en Galicia. En el marco de su conferencia invitada sobre «Uso de OpenStreetMap en proyectos de movilidad, accesibilidad y medio ambiente», 15 de diciembre de 2016, **A Coruña**. En *Escola de Enxeñería de Camiños, Canais e Portos da UDC*, con evento coor-

---

<sup>5</sup>Doctorando que a su vez ha diseñado la herramienta de enrutamientos accesibles de [ciudadesamigbles.org](http://ciudadesamigbles.org), contrastándolo con su director de tesis (Cruz. E Borges) y conmigo, junto al resto de investigadores de la iniciativa. Hemos liderado en terreno los mapeos piloto y los talleres de OpenStreetMap hasta la llegada de financiación externa de FECYT en 2016, con la que pudimos contratar a Mikel Gómez Goiri para apoyarme en las acciones desarrolladas durante ese año. Ander Pijoan continúa siendo investigador activo en la iniciativa.

6.3 Resultados en Friendly Cities 4All: compromiso como clave entre «aprendizaje experiencial» y «empoderamiento democrático»



Figura 6.15: Sesiones de devolución en FEKOOR.

dinado por *Laboratorio de Cartografía da Universidade da Coruña (Cartolab)* y presencia de estudiantes universitarios, bomberos y técnicos de la Xunta de Galicia.

- Sensibilización, mapeo y taller de OpenStreetMap, coordinado por *Mikel Gómez Goiri*<sup>6</sup> (DeustoTech Energy). Acude por la invitación de *Carlos Cámara* al proyecto, el 24 de marzo de 2017 en **Zaragoza**, junto a alumnado de la Escuela de Arquitectura de la USJ y entidades cívicas de la ciudad (Zerbikas, 2017).
- Adaptación de cada fase de la propuesta en instituto ceutí (García y Rivera, 2018). Conversé con *Verónica Rivera* en los premios nacionales de ApS de 2016 en Oviedo y, basándose en la experiencia ganadora de Portugalete, han replicado el proyecto adaptándolo y haciéndolo suyo en **Ceuta**.

Finalmente, incluyo como parte de los resultados una síntesis en figura 6.16 de la **historia de la iniciativa comunitaria en interacción con mi proceso de investigación-acción**. Considero que este desarrollo comunitario y personal ha estado intensamente retroalimentado, con beneficios mutuos. Co-liderar la experiencia desde su diseño en 2012 y coordinarla en terreno con los diferentes stakeholders que se han ido incorporando me ha permitido experimentar en primera persona los procesos de co-generación de:

1. relaciones de confianza, responsabilidad y compromiso (alianzas sostenidas con personas e instituciones);
2. instrumentos de investigación y de intervención;
3. respuestas educativas ante los retos planteados en cada caso, tiempo y contexto.

Para ello, ha sido esencial el crecimiento en espiral de la iniciativa, a través del apoyo interdisciplinar de diferentes equipos de investigación en áreas como Ingeniería, Derecho y Educación; de las co-financiaciones que hemos ido obteniendo; del uso de Software Libre y nuestra puesta a disposición de otros recursos en abierto (apéndice D), incluidas mis publicaciones (apéndice C); de los proyectos piloto con los que hemos ido testando cada fase, aumentando la muestra de manera escalada; y, por supuesto, de los premios obtenidos, que han supuesto un gran reconocimiento, refuerzo y otra oportunidad más de encuentro-celebración con las diferentes personas e instituciones implicadas. A su vez, mis oportunidades de

---

<sup>6</sup>Contratado en 2016 desde la convocatoria de FECYT (con la que obtuvimos 99 puntos sobre 100), para dar soporte en las acciones de terreno de ciudadadesamigables.org Ha participado en todas ellas conmigo, incluso liderando las realizadas en euskera y coordinando la elaboración de las unidades didácticas con profesorado de 4º ESO. Actualmente, está vinculado a DeustoTech Energy en el proyecto europeo Waste 4Think, en el que, entre otras funciones, replica acciones de mapeo en Zamudio y otros municipios.



**Figura 6.16:** Línea temporal sobre el desarrollo de la iniciativa y de la investigación de la doctoranda. Fuente: elaboración propia.

formación recibida y entregada en ApS en redes internacionales (apéndice E) a través de la Universidad de Deusto y, especialmente, a través de la Fundación Zerbikas, me han supuesto un catalizador de desarrollo en la materia (desde la reflexión en otros contextos, conociendo en primera persona a investigadores, educadores y educandos

de experiencias de referencia; o con la conversación de este proyecto, obteniendo concreciones para su mejora desde áreas y perspectivas expertas y externas). Espero haberlo así transferido al proyecto.

## **6.4 Una propuesta de modelo para Friendly Cities 4All: doble rol investigador-educador en Investigación-Acción**

Tanto la investigación como la intervención en Friendly Cities 4All se caracterizan por la INTERDISCIPLINARIEDAD & el TRABAJO EN EQUIPO. Así hemos tratado de ilustrarlo en la publicación de *Social Briefing UD*, aportando una propuesta de modelo detallada para facilitar la escalabilidad de la iniciativa (Mugarra et al., en prensa). En este apartado, explico ciertas consideraciones desde mi experiencia de Investigación-Acción al respecto del doble rol investigador-educador que he desempeñado.

Desde mi doble rol investigador-educador acompañando en Ciencia Ciudadana a educadores y educandos de Friendly Cities 4All, en cada uno de los proyectos de ApS iniciados en cada colegio, he contribuido a dicha propuesta modelo co-generada a través de mi experiencia directa de Investigación-Acción desde 2012 en la iniciativa testando diferentes maneras de implementarla (con adecuación a lo requerido y posibilitado en cada comunidad). Con ello, tras este proceso sintetizo aquí el qué y el cómo hemos considerado más eficiente proceder en cada fase.

**Cuadro 6.13:** Recomendaciones para implementar cada fase de *Friendly Cities 4All*

Fase	Contenido	Metodología	Mejoras
Seminario de sensibilización.	Accesibilidad como derecho y su contextualización en nuestro entorno.	Dialogica	Es preferible integrar los testimonios de las personas con movilidad reducida a través de debates con los educandos, dinamizados a partir de preguntas provocadoras. En cada pregunta se les distribuye primero en pequeños grupos para incentivar su participación en el grupo completo, con técnicas de gamificación.
Briefing técnico	Normas de mapeo.	Expositiva, aclarando el algoritmo a toda la comunidad educativa participante y detallándola a su vez en papel para cada equipo. Trabajo de campo con distribución en equipos mixtos (adolescentes acompañados de adultos), debatiendo y recogiendo juntos los datos de cada zona en plantillas de mapeo. A cada equipo se le entrega previamente el material de recogida de datos y una silla de ruedas manual <sup>7</sup>	Invitar a estudiantes de años anteriores a realizar la exposición.
Mapeo de accesibilidad urbana.	Grado de accesibilidad en su entorno próximo.		Incluir en cada grupo a personas con movilidad reducida de la propia comunidad educativa, con la mayor proximidad generacional.
Subida de los datos a OpenStreetMap	Comunicación de los datos en una plataforma de software libre.	Taller, con breve explicación técnica en un comienzo y detalle por fases.	Son los educandos quienes comparten los datos de otros equipos, apreciando la necesidad de la sistematización en la comunicación científica. Aprovechar recursos comunitarios: aulas de ordenadores en universidades <sup>8</sup> , por ejemplo; o invitar a impartir la sesión a voluntariado local de OpenStreetMap.
Reflexión individual sobre la experiencia	Percepciones sobre la accesibilidad, la discapacidad, la interacción comunitaria y el compromiso establecido.	Cuestionario anónimo individual de preguntas cerradas y abiertas	
En aula, cuestionario online, de manera obligatoria. Grupos de discusión	Percepciones sobre la accesibilidad, la discapacidad, la interacción comunitaria y el compromiso establecido.	Debate en pequeños grupos de participantes	Dotarles primero de evidencias sobre los datos que han subido a OpenStreetMap y, posteriormente, generar controversias sobre sus diferentes opiniones compartidas en los resultados del cuestionario individual.
Creación del informe de accesibilidad.	Conocimiento de diversos recursos para analizar los resultados de su información recogida. Reconocimiento de la labor realizada en primera persona, el «nosotros» como grupo educando y como parte de la comunidad participante.	Sesiones de trabajo en cada asignatura posibilitando espacios interdisciplinares y de creación de otros productos emprendidos por los educandos.	Mentorización de estudiantes de ediciones anteriores. Facilitar espacios de contribución, donde comisiones de estudiantes propongan y lideren nuevos productos.
Difusión		Envío de instancia y presentación del informe(s) ante su ayuntamiento.	Acto de celebración compartida con los diferentes participantes comunitarios de la iniciativa, también como oportunidad por parte del docente(s) implicado para permeabilizar la innovación en horizontal y de abajo a arriba.

Aún con todo ello, ¿estamos realmente empoderando a la comunidad participante? ¿o generando relaciones no sostenibles de dependencia entre universidad-comunidad? Desde luego, el extremo opuesto al ignorarles no es tampoco la respuesta. Sin embargo, ¿estamos teniendo siempre en cuenta las expectativas de educandos y comunidad participante? ¿En qué niveles de Ciencia Ciudadana? ¿con qué enfoques, estrategias y recursos? Precisamente, la Investigación-Acción universitaria aspira a la gestión de los procesos emergentes, en la co-construcción de nuevas soluciones y ello nos recuerda, una vez más, que el proceso de cambio es «suyo» (de la comunidad con la que colaboramos): no sólo a la hora de que nos vuelvan a re-invitar o no, sino también en la conciencia de que desde la universidad debieramos «ir saliendo» de la iniciativa. Ello requiere ciertos posicionamientos en cuanto a la definición de roles, compromisos y tiempos.

Entre los aspectos del modelo propuesto destaco ciertas dimensiones de un mismo prisma:

- Acompañamiento educativo en Ciencia Ciudadana.
- Acompañamiento educativo en Inclusión Educativa y Social.

Este acompañamiento requiere acciones diferenciadas para los equipos de profesionales y de protagonistas pedagógicos. En todos los casos es necesario trabajar en equipo aspectos relacionados con las actitudes, explicitándolas para conocer los estereotipos a superar. En el caso de los **profesionales en los colegios**, el acompañamiento consiste en:

- Co-creación y/o adecuación de unidades didácticas interdisciplinares.

- Capacitación en ABProyectos y ApS.
- Briefing técnico-científico.

En el caso de los profesionales en las **entidades de discapacidad**, el acompañamiento consiste en:

- Co-creación y/o adecuación de los criterios de accesibilidad a registrar.
- Capacitación en comunicación con juventud.
- Briefing técnico-científico.

En el caso de los **protagonistas pedagógicos** (estudiantes y personas voluntarias), el acompañamiento consiste en:

- Sistematización de la reflexión-acción en cada fase, individual y en equipos.
- Aproximación al método científico. A través contraste de hipótesis, recogida y análisis de datos, así como su difusión, uso y vías de puesta a disposición de la comunidad; disponiendo a su vez espacios para desarrollar su creatividad y compromiso solidario.
- Briefing técnico-científico.

El ApS no sólo permite integrar ambos acompañamientos (al respecto de temáticas y agentes), sino que los potencia entre sí; retroalimentando a su vez beneficios entre las distintas etapas educativas implicadas y el resto de agentes comunitarios en el proceso. Como explicábamos en capítulos anteriores, el ApS no sólo conlleva las fases de un Aprendizaje Basado en Proyectos, sino que agrega el «apellido» de su componente solidaria a la necesidad (comunitaria), la respuesta (solidaria) y la celebración (compartida) generada por cada grupo educando. Los roles que desempeñan los protagonistas pedagógicos (en este caso, el grupo educando y el voluntariado «experto por experiencia» en movilidad reducida) están condicionados a su vez por los de sus educadores y sus diferentes grados de presencia en cada fase, como se ilustra en figura 6.17.

Como parte de este ApS universitario (sin olvidar que sin la comunidad carece de sentido), explicitar la Investigación-Acción pudiera parecer trivial pero no siempre ocurre. En ocasiones la reflexión-acción está tan guiada en el ámbito docente universitario, que los procesos analíticos son meras descripciones en vez de estudios críticos basados en la interpretación de las evidencias recogidas. Contribuir a la docencia con el resto de dimensiones de Innovación Social Universitaria Responsable



**Figura 6.17:** Roles de educadores y protagonistas pedagógicos como Investigadores-Actores en Proyectos de Aprendizaje Servicio. Fuente: García-Pérez, 2018, p. 442.

puede ayudar a revertirlo, o al menos así lo hemos percibido en Friendly Cities 4All. No es casual que resulte más «fácil» encontrarnos con una mayor autenticidad en términos de Investigación-Acción en proyectos de ApS escolar en comparación con los de ApS universitario: en Primaria aun más que en Secundaria se dan más facilidades a la interdisciplinariedad, una mayor apertura entre departamentos de disciplinas. Esta flexibilidad también influye en el trabajo en equipo: de los educandos, de los educadores y de los investigadores que los acompañan, entrenándoles para ser co-investigadores a su vez. Y, por supuesto, en la ruptura con la subestimación del grupo educando especialmente en cuanto a juventud e infancia: no son aún profesionales, pero desde luego son ya ciudadanos, y de las oportunidades que se les ofrezcan dependerá en cierta medida su grado de compromiso activo y solidario, en presente y en futuro.

En Friendly Cities 4All ha sido esencial la interacción entre la **Investigación-Acción universitaria, escolar, cívica y, en suma, comunitaria**. Los diferentes latidos de los diferentes agentes, ondas de esta Investigación-Acción entrando y saliendo entre lo concreto y lo abstracto, han «roto» para bien la linealidad del proceso de ApS, mejorando su rigurosidad y relevancia teórico-práctica. Este modelo analítico requiere hacer a la comunidad participante partícipe (valga la redundancia) del marco abstracto, lo que requiere a su vez la adecuación y practicidad en el lenguaje y en la gestión de la comunicación.

Desde la universidad, como investigadores somos co-responsables en la contribución a la transformación: del conocimiento y de la transferencia que de él se deriva. Como educadores, tenemos la co-responsabilidad de fomentar el aprendizaje transformador (Mezirow, 1997) en nuestro grupo educando y ello no es posible sin la construcción de su y nuestro relato. Esto suscita posiciones encontradas, por ejemplo, entre expertos en ApS: ¿Es correcto «censurar» testimonios como «me dan pena»? ¿no deberíamos asegurarnos de minimizar ese tipo de percepciones finales?

Podemos ayudarnos de la filosofía hermenéutica de Ricoeur en cuanto a la **semántica de la acción**. Por un lado, cada persona está llamada a vivir bien junto al otro mediante acciones justas; y, por otro, la identidad narrativa se construye por el impacto entre nuestro contexto y nuestra propia capacidad de narrar la acción experienciada. La vida requiere armar la trama de sentido, de significación. En

esa línea, ¿cuál es la contribución de la universidad? Es más, ¿hasta qué punto la formación universitaria es capaz de ayudar a las personas a encontrar respuestas a las preguntas vitales y existenciales? (Molino, 2016).

Tal y como indica también Mel Ainscow “avanzar hacia el cambio es esencialmente aprovechar mejor las habilidades, los recursos y la creatividad ya existentes” (Parrilla, 2004, p. 45). Partir de lo ya realizado por otros, de lo que ya tenemos, nos permite dar continuidad de manera responsable e inteligente, por ejemplo al fortalecer nuestras iniciativas de investigación-acción solidarias desde el estudio de Dewey; o proyectar ApS como descubrimiento de lo ya existente, con cambios sostenibles; y hacerlo sin perder la perspectiva del objetivo final inclusivo, como medio y como fin, para conseguir la presencia, aprendizaje y participación de cada miembro de la comunidad implicado. Se trata de aprovechar sinergias, recursos comunitarios, compartir experiencias, habilidades, conocimientos y perspectivas que permitan enriquecernos en un proyecto común.

«Trabajar en red quiere decir cooperar. Y cooperar no es lo mismo que coordinarse. Digamos que coordinarse es un acto de inteligencia (porque la descoordinación es una amenaza), mientras que cooperar es un acto de amor porque, aparte de inteligencia, necesita un plus de afectividad y generosidad» (Batlle, 2009, p. 1).

## 6.5 Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., & Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems: how can we move policies forward. En C. Giné Giné (Coord.), *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, 167-170.
- Aranguren, M. J., & Larrea, M. (2015). Territorial strategy: Deepening in the ‘how’. En J.M. Valdaliso & J.R. Wilson, *Strategies for shaping territorial competitiveness* (pp. 55-72). Londres: Routledge.
- Batlle, R. (2009). La cultura del trabajo en red en el aprendizaje-servicio. En C. Berger Kaye (Ed.), *Creating a Culture of Service through Collaborations*. Disponible en <http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/06/la-cultura-del-trabajo-en-red-en-el-aprendizaje-servicio.pdf>
- Bradbury Huang, H. (2010). What is good action research? *Action Research*, 8(1), 93-109.

- Brydon-Miller, M., Greenwood, D., & Maguire, P. (2003). Why action research? *Action Research*, 1(1), 9-28. <https://doi.org/10.1177/14767503030011002>
- Escandón, P. (2016, 17 de septiembre de 2016). El bordillo que impide a Maite volver a casa. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/ccaa/2016/09/15/madrid/1473953593\\_689024.html](https://elpais.com/ccaa/2016/09/15/madrid/1473953593_689024.html)
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 74, 5-12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García, R.J. & Rivera, V. (2018, 18 de marzo). Capaces y Solidarios. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/elpais/2018/03/16/escuelas\\_en\\_red/1521201807\\_955709.html](https://elpais.com/elpais/2018/03/16/escuelas_en_red/1521201807_955709.html)
- García-Pérez, A. (2017). Viajando con Diego Lastra. *Blog UD Aprender para Enseñar*. Recuperado de <https://blogs.deusto.es/aprender-ensenar/viajando-con-diego-lastra/>
- García-Pérez, A. (2018). Transformaciones de los protagonistas pedagógicos: Alumnado y comunidad participante. En A. Villa (Ed.), *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital*, pp. 439-445. Disponible en <http://www.foroinnovacionuniversitaria.net/tendencias-actuales/>
- García-Pérez, A., Pijoan, A., Borges, C.E., de Casas, S., Echaniz, A., Alonso, A. y Mugarra, A. (2016, septiembre). Ciudades Amigables: combining service learning with citizen science to improve urban accessibility information on OpenStreetMap. *Annual International Conference, Learning GIS*. Londres: Royal Geographical Society.
- García-Pérez, A., Pijoan, A., Borges, C.E., Alonso, A. y Mugarra, A. (2017). Consecución de la fase preparatoria de Ciudades Amigables para Todos: Investigación-Acción universitaria en Accesibilidad urbana a través de OpenStreetMap. En F. J. Carrillo-Rosúa, J. L. Arco-Tirado y F.D. Fernández-Martín (Eds.), *Investigando en la mejora de la enseñanza universitaria a través del Aprendizaje Servicio*, pp 429-435. Granada: Universidad de Granada. Disponible en [http://editorial.ugr.es/pages/publicacionesabierto/investigandolamejora/!](http://editorial.ugr.es/pages/publicacionesabierto/investigandolamejora/)

- GIS (1996, 12 de marzo). *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/diario/1996/03/12/sociedad/826585215\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1996/03/12/sociedad/826585215_850215.html)
- Haklay, M. (2013). Citizen Science and Volunteered Geographic Information, overview and typology of participation. En Sui, D.Z., Elwood, S. y Goodchild (Eds.), *Crowdsourcing Geographic Knowledge: Volunteered Geographic Information (VGI) in Theory and Practice*, pp. 105-122. Berling: Springer.
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2015). *The action research dissertation: A guide for students and faculty* (2 ed.). Londres: SAGE.
- Ippolita, C. (2012). *El acuario de Facebook. El irresistible ascenso del anarcocapitalismo*. Madrid: Enclave de libros.
- Levin, M. (2012). Academic integrity in action research. *Action Research*, 10(2), 133-149. <https://doi.org/10.1177/1476750312445034>
- Kafai, Y., et al. (2013). A cascading mentoring pedagogy in a CS service learning course to broaden participation and perceptions. *Proceeding of the 44th ACM technical symposium on Computer science education*. Denver: SIGCSE'13, DOI: 10.1145/2445196.2445228/
- Klocker, N. (2012). Doing participatory action research and doing a PhD: words of encouragement for prospective students. *Journal of Geography in Higher Education*, 36(1), 149-163.
- Mancisidor, J.M. (Budy) (2011). *Tengo parálisis cerebral. Pero no estoy enfermo*. Bilbao: Berbak.
- McKnight, J. (2010). Asset mapping in communities. En A. Morgan, M. Davies & E. Ziglio, *Health assets in a global context* (pp. 59-76). New York: Springer.
- Mendia, R. (1991). *Los orígenes del educador social: aproximación histórica en Euskadi*. Conferencia en Primeras Jornadas sobre el Educador Social: presente y futuro (13-15 diciembre 1990). Bilbao: Editorial Los Libros de la catarata.
- Molino, E. G. (2016). *Competencias semánticas. Categorías hermenéuticas para la innovación educativa. Tesis doctoral*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Mugarra Elorriaga, A. (2005). Capital social y cooperativas: la experiencia en el país vasco. *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*, (59), 306-329.
- Mugarra, A. (Coord.), Alonso, A., Borges, C.E., Echaniz, A., García-Pérez, A., Gómez-Goiri, M. & Pijoan, A. (2017). Ciudades Amigables para todas las personas: Aprendizaje y Servicio Solidario para proyectos Innovadores e Inclusivos *DEUSTO Social Impact Briefing*, 2.

- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Paris: ONU.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P., & Ramírez, C. (2018). Emotions related to Spanish student-teachers' changes in life purposes following service-learning participation. *Journal of Moral Education*, 47(2), 217-230.
- Parrilla, M.A. (2004). Mel Ainscow. Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 307, 44-49.
- Romano, S.A. (2018). Slaying my own ghosts: My process into Action Research. *Action Research SAGE Journal*, 1-13. DOI:10.1177/1476750318769991
- Seru, E., Walsh, E., Van Avery, M., & Hoyt, M. (2017, junio). What we talk when we talk about Partnership: Centering Long-Term Community Partnerships in Student Engagement Programs. *Midwest Campus Compact Conference*, Chicago. Disponible en <https://goo.gl/Y4EqSz>
- Shumer, R. D. (1997-2014). Learning from qualitative research. En A.S. Waterman, *Service-learning: Applications From the Research* (pp. 41-54). New York: Routledge.
- Álvarez, C., & Silió, G. (2015). El aprendizaje-servicio y las comunidades de aprendizaje: dos proyectos escolares innovadores que se enriquecen mutuamente. *Enseñanza & Teaching*, 33(2), pp. 43-58.
- Song, W., Furco, A., Lopez, I., & Maruyama, G. (2017). Examining the Relationship between Service-Learning Participation and the Educational Success of Underrepresented Students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 24(1), 23-37.
- Zerbikas (2017). El Proyecto CIUDADES AMIGABLES se ha presentado a Los Alumnos De La Escuela De Arquitectura Y Tecnología De La Universidad San Jorge (Zaragoza). Noticia en *Boletín Zerbikas*, marzo de 2017. Disponible en <http://www.zerbikas.es/>



Part  
**III**

## Conclusions

Usualmente se piensa que la objetividad surge cuando dos observadores se ponen de acuerdo, pero yo afirmo que cuando dos observadores acuerdan, ellos tan sólo han descubierto que tienen ciertas propiedades que les son comunes. Estoy seguro de que ustedes acordarán conmigo que es sintáctica y semánticamente correcto decir que afirmaciones subjetivas son hechas por sujetos. Por tanto, podríamos decir también que afirmaciones objetivas son hechas por objetos. Pero lamentablemente los objetos no hacen ningún tipo de afirmaciones. [...] Yo afirmo que el problema de la ciencia es la ilusión de ser capaz de hacer afirmaciones objetivas. Esta ilusión nos fuerza no solamente a perder de vista al semejante, sino también a eliminarlo si algo de él se vuelve visible. [...] ¿Cómo se proyecta esta falta de afectividad en la ciencia? (p. 209)

von Foerster, H. (1991). Las Semillas de la Cibernética. Barcelona: Gedisa.



## Final Reflections

While each chapter of this thesis discusses both the evidences of the achievement of the objectives outlined in the theoretical-practical debate (Chapter 6) and its own specific conclusions, in this section I offer an overall summary of these. In response to the research question on the strengths and areas of improvement of the social innovation initiatives in the Friendly Cities 4All Service Learning project, we could say that they are the same which would arise from any Service Learning project, but with the added factor that this particular project required a higher level of collaboration in networks.

### **7.1 The difficulties and benefits of collaborating in networks**

This collaboration in networks, essential to a certain extent in any Service Learning Project, saw exponential growth in Friendly Cities 4All. Constantly scaling upwards in a spiral motion, we increased our integration with our new partners and stakeholders, with their temporary or permanent contributions to the project and their interaction with the others. We hope that this ‘exponential’ growth may be ‘asymptotic’ in terms of its sustainability in each school, in such a

way that each institution can make the project its own and make its internal working relations and those with its external environment sustainable without having to depend exclusively on coordination by the university or any other exterior body.

In this case, the university's mission in Friendly Cities 4All was to train and support educators, learners, professionals and volunteers in citizen science. It is not the task of Responsible University Social Innovation, however, to replicate eternally or appropriate initiatives which in time can and should be led by the community itself. Fomenting and keeping up the COMMITMENT of all the actors involved in the network was, without doubt, the main source of the limitations, the strengths and even the prospects of this project (in its dimensions as both research and intervention), as I explain in the following section.

Personally, the different processes, levels, interactions and feedback loops of Action Research in Friendly Cities 4All enabled me to enhance my understanding of 'the strengths and areas for improvement in the social innovation initiatives in schools carrying out the Service Learning project(s)'. Although I was already aware of various projects through my reading of the scientific and educational literature, and through personal contact with educators and learners on these initiatives in different parts of the world, in my view I have achieved a truer understanding of Service Learning through my own reflections on the basis of my experience in Friendly Cities 4All, and of course through my communications on and dissemination of the project.

What, then, are the strengths and areas for improvement in all Service Learning projects? What is the role of the university in relation to this and in interaction with other educational and community bodies? On the 'objective' level I have attempted to enumerate, substantiate and discuss some of these considerations in the previous chapters, particularly in terms of educational and social innovation. Therefore, here I will permit myself to draw on the subjectivity of observations others have shared with me, as the quotation introducing this final section suggests. In my view it is the relationships and relationship difficulties with research experts and/or practitioners which strengthen our ways of thinking about and synthesizing what we have learnt. Thus here I would venture to construct this final account by inviting the reader to question whether these 'common properties' belong to Service Learning or not, by means of fragments of my dialogues from 2017, a particularly full year due to my

itinerary of conversations in America and my return from there: an opportunity for space-time-experience-reflection which I feel lucky to have benefited from in the final stage of my PhD studies.

## 7.2 The importance of context and the characteristics of the real leading actors

To begin with, I would like to share with you an idea on the inclusive approach (conceived in terms of presence, learning and participation as everyone's right) which I see as essential in education, and to which Service Learning can contribute:

‘Inclusion is a global concept with local meanings [...]. (But, around the world) childs (and people in general) who are usually in the margins have difficulties to see themselves as contributors’. *Christopher Johnstone* (Seminar ‘Inclusive Education: A Public Health in Africa Workshop for Educators’, University of Minnesota UMN; May 9, 2017).

Thus, *Andrew Furco* himself tells us that research shows that Service Learning projects enable high school students at risk of dropping out to learn much more; in fact, it is specifically these students who improve their learning most, due to the opportunities for and the mechanisms of motivation in SL projects.

On occasion this difficulty in seeing ourselves as ‘contributors’ rather than ‘receivers’ or even ‘absentees’ comes from our own lack of awareness that people in situations of vulnerability ‘also’ have rights. This also occurs, for example, in the field of universal design:

‘We have a great challenge, because sometimes they (3.000 students with disabilities from 40.000 students in total at the University of Minnesota) don’t know they have the right! [...] Universal use... people don’t think about until they need it.’ *Haley Kimmert* (Disability Resource Center, UMN; June 1, 2017).

Sometimes the legislation is more advanced than the society. This is why it is essential to consider the interactions between the public and private spheres and their responsibilities, and to foster community civic awareness of certain topics. However, these needs are not always felt by the community:

‘If the community is not motivated, maybe is not the right moment, people...or event, the right Project. [...] Sometimes we forget to ask about...How are you feeling (about the need, the initiative...)? How we understand concept of social inclusion? What do you consider is the central?’ *Cynthia Matthias* (Urban Research Outreach-Engagement Center, UMN; June 29, 2017).

On occasion perhaps the need is indeed real, if it is felt, and it may even be clearly manifested, but we also need to take into account, for the success of particular Service Learning projects, the specific time of each institution, the human relationships at that time, and the commitment of educators, learners, professionals and volunteers. Also, in these relationships with the civic groups and/or socioeducational organisations we should not forget the leading educational actors of each project. In addition, in the educational institutions there is a further need, since one recurring phenomenon (both in this citation on a study in Minnesota schools and in other places and contexts) is that:

‘Schools are not talking with their students. The recognition about that they want to tell us knowing the students, the communities, where they are from [...]. Besides, there are a gap in the data between skills and achievements’ *Michael C. Rodríguez*. (Conference ‘Exploring developmental skills, supports and challenges of Minnesota Youth’, UMN; June 21, 2017).

This researcher also states that ‘In our study, none of the children saw themselves as students who would fail in their future education.’ This is a revealing piece of information, and implies an educational challenge in terms of being able to identify this situation and offer opportunities for motivation and learning at all stages of lifelong learning. For the university:

‘Our responsibility is to provide spaces and possibilities across the experiences and time to LEARN’ *Annie Kelly & Patrick Green* (Loyola University Chicago; June 7, 2017).

What is more, beyond these learning experiences, in Service Learning projects it is essential to guarantee such spaces of ‘time to learn,’ connecting theory with practice and infusing action-reflection with conscious intent not only from the standpoint of the educator but also that of the learner:

‘Lead them to be aware of what they’re learning, in terms of social-territorial responsibility’ *Natacha Alejandra Pino Acuña* (UFRO, Temuco; August 11, 2017).

## 7.3 The need for a theoretical approach to underpin Service-Learning practice

The link between learning knowledge and skills through action in the environment also requires action-reflection on the values involved, adopting a competences approach. However, at what level of the discussion do we situate the value of ‘values’ in methodologies like Service Learning?

‘Educationalization of the spirituality? Or... spiritualization of the education?’ *Patricia Quiroga* (International Symposium - Connection Grant, Santiago de Chile, August 1, 2017).

The theoretical construct through which we develop our definition and concept of Service Learning determines to a certain extent our endeavours in action and research, whether integrated or separate. It is common to find studies on Service Learning grounded in social and/or community education, but where does education theory come in? The study of theoretical influences can also (and should) enrich us through the empirical study of their current implementation and future prospects.

This interdisciplinarity is therefore necessary from the standpoint of research in the conceptualization and implementation of Service Learning. Similarly in the practice of teaching:

‘They [some teachers starting out in SL] realise that a need can’t be addressed by working on it through only one subject.’ *José Tomás Montalva* (A+S coordinator, PUC, Santiago de Chile; August 4, 2017).

This interdisciplinarity opens minds and furnishes learners with tools for developing an awareness of particular social (in)justices while they are at the same time ‘getting trained’ in academic and civic engagement as actual, current students and citizens. It is they who are the leading educational actors in the project, and this is sometimes forgotten. The students, together with the community they are carrying out the project with, should be an active part of the project and should

understand it in depth in order to be able to collaborate in the networks it generates. In this area universities face a serious challenge, in education, dissemination and the co-creation of every plan that is shared with the community:

‘Everybody needs to know the plan, working as a team for the same goal. [...] Building trust with the partners requires safety feeling and it takes time build this collaboration [...] How do you change that and get into the community? How do you align their plans with the university plans? (included research agenda). People not came for us for 1 day, it is needed a sustainability of the partnerships.’ *Diane Hill* (Meeting National Public Engagement Officers; May 18, 2017).

## 7.4 Service Learning as a link blending teaching, research and community action

Once again, partnership and collaboration in networks goes beyond the classroom, the researcher’s office or her/his team or faculty, and connects on various levels with the relationships built up with each participating community.

‘We don’t all have to do everything, but we have to achieve it together.’  
*Rodrigo del Río* (chemistry teacher at PUC, Santiago de Chile; August 8, 2017).

The contribution of the university offers added value in this task, bringing to bear proofs which can help improve the intervention:

‘How do we use DATA to improve what we do? Focus on improving and/or proving assessment, also with Social and Emotional Learning. (...) If you don’t know why and how, maybe there will be big mistakes’  
*Dale A. Byth* (Equity in Action Conference, UMN; June 20, 2017).

Not only this, but in my view the challenge for universities in Service Learning today is not only in researching-assessing-transferring information and data in order to improve the intervention, but also in integrating all of this such that the community does not become dependent on the university’s support but instead benefits from it through a form of training enabling transformation and self-transformation:

‘The primary asset in a community is the community itself [...] For example, what are the technologies and tools that the people have available to them?’ *Danielle Leek* (Campus Compact; June 6, 2017).

Once again, sustainability, interdisciplinarity and collaborating in networks take on meaning and can be embodied in Service Learning projects:

‘Our ultimate objective is to show that there is a way of “making something sustainable” [...]. A big challenge: how can I ask a community to be self-sufficient if we aren’t ourselves? Breaking paradigms among ourselves (persuading other teacher-researchers in the faculty that it’s possible and necessary) [...]. From the standpoint of the hard sciences you can do it (projects like the dam in the rural area prove it) and we need the support of the social sciences.’ *Carlos Enrique Garcia Bickford and Mario Alberto Estrada Ocampo* (URL, City of Guatemala; June 12, 2017).

This ‘contagion’ in education and research in Service Learning has various facets. Firstly, its relevance to teaching (at university or any other stage of lifelong learning); and secondly the two-way process which both calls for and benefits from research (the university WITH the community, in a process of scaffolding which promotes the community’s autonomy in citizen science). In fact, it is precisely this interaction between the parties which marks the shift represented by models such as University Social Innovation:

‘How do we do integrated assessments of a cycle? [...] The line of solidarity action-research (with the community), persuading the academics that this is not just some other thing they can add on separately, but that it actually helps to improve education. And even that through this way of integrating teaching with research, we can produce publications.’ *Javier Villar & Álvaro Uguetño* (UC Temuco; August 11, 2017).

It is a question of responsibly optimizing the resources that we already have or can have to hand; of ‘not giving anything up’ as Roser Batlle says (going beyond a form of solidarity service which makes learning more meaningful and skills-based learning which can improve service quality). Researchers into processes of institutionalization in Service Learning, even those using a retrospective historical

approach, have found that the most effective innovations are those turning ‘top-down’ into ‘bottom-up’ processes. This is something that can be seen also in the cases of Friendly Cities 4All, where the most successful cases (and those which continue to implement the project with a certain degree of autonomy) are those that were not imposed by a managing team, but instead were spread by single teachers through small pilot projects which showed that it was possible and necessary to work with Service Learning in general, and with this project in particular. This spread from below to above did not only depend on horizontal growth across the network of teachers; also those who were able to open up these innovations through their learners, sharing their projects with the whole educational community, succeeded in making the co-created initiative more sustainable.

In short, University Social Innovation enabled us, in this Service Learning Project, to make visible a way of collaborating across a network of solidarity and commitment, which was both possible and necessary; and this is similar to the significance of the research-education role played by the university beyond its walls. Personally, I was able to confirm in person that educational support is not only essential in Service Learning interventions, but also in research carried out jointly with the community. In fact, seeing Service Learning as Action Research in solidarity gives it enhanced quality and coherence throughout the process, and also enhances the quality of our support as researcher-actors in fostering experiential learning and democratic empowerment: transformation-innovation through interdisciplinary citizen science, engaged and in solidarity.

## Strengths, Limitations and Prospective of the research

‘It is rare that any one piece of work successfully responds to all choice-points equally. If there is a rule in action research on the creation quality, it is to be transparent about the choice points we make and about the limitations that come as a results of these choices’ Hilary Bradbury Huang (2010, *What is good action research?*<sup>1</sup>, p.101).

### 8.1 Strengths of the research

Below I highlight some strengths brought to the community project through my action research process in this PhD in transference:

- A contribution, from the standpoint of research and educational intervention in Service Learning, to **interdisciplinarity and teamwork**, also in the research sphere (engineering-law-education) jointly with various stakeholders (who were included in the role of ‘experts in experience’). This is not only enriching for our research, it is also congruent with what we have asked of schools and their students and staff (working together across a range of different subjects), since reality is interdisciplinary.

---

<sup>1</sup>Bradbury Huang, H. (2010). What is good action research? *Action Research*, 8(1), 93-109.

- Leadership in **nurturing relationships** in order to create areas of trust and to integrate different agendas, languages and interests in the achievement of a single common objective (the common good): fostering civic awareness in urban accessibility.
- The creation, validation and triangulation of the action research instrument for this initiative through published **pilot studies** which enabled us to adapt our methodology and tools jointly with the participant community (professionals and users from the disability organisations, teaching teams, research groups and even international experts in SL).
- Constant theoretical-practical rethinking of social-educational-technological innovation, seen from a **'bottom-up' approach** and organized in 'spiral' form through educational support to the 1,000 people who took part in an inclusive-participative-empowering process of citizen science, Service Learning and open source software.
- Achievement of the main project objective by **transforming 1,000 participants' perceptions** of their relationships with others and with the environment.
- The **content analysis** of these perceptions, deducing and illustrating categories among them, was also useful for offering results to each participant group during their intervention process and for inducing them to **make changes in their action-reflection** and improvements in each case.
- The gathering of proofs generated in the sphere of the **social transformation** fostered by the action research project: data introduced into OpenStreetMap, reports created and initiatives undertaken by each class group (ramps or easy read leaflets, for example).

## 8.2 Limitations of the research

One of the main limitations of this PhD Project from the standpoint of its Action Research approach is the fact that no diary is attached, although I have tried to make up for this lack with other forms of proof registered during the process (such as the written results of the questionnaires, the audios recorded in the focus groups and the video reports made by/for the participants).

Action Research involves certain risks, such as the fact that as a researcher I was not the person **controlling the process**, nobody were (there is a loss of control of the process); instead open variables come together and the actors making decisions on the action are multiplied. This also influences the implementation and gathering of data, both on my part and on the part of all the Action Research participants (such as the researchers-actors in their own projects of Service Learning). All the limitations in this process stem from the challenge/difficulty of fomenting and maintaining the COMMITMENT of all the actors involved in the network.

Depending on who these actors are, I identify two groups of limitations in my research on Friendly Cities 4All. In relation to the study of the search for **participants in schools**:

- The difficulty of **access to the school sector**, which is saturated with offers for research and external intervention, and of gaining the commitment of teachers, students and even management teams and the educational community to the deadlines established, keeping up their motivation throughout the process.
- In qualitative terms, the complexity of the implementation of **systematised action-reflection by students** stemmed from various interacting factors, mainly: the level of direct support to teaching staff on my part as a researcher (uneven in each case) and the commitment of various teachers to finding places and times for generating, collecting and analysing the information jointly with students. To this we should add the particularities of each area, such as the use of Euskera (the Basque language) in the Basque education system. In this case, on the one hand using Euskera was a strength for the intervention since it contributed to diversity and also because it increased the number of students involved, and on the other, it was a limitation for my research since I was not able to incorporate them in the content analysis.
- In quantitative terms, the **survival of the sample** was vulnerable to an added risk over and above those noted in the qualitative sphere: the pre-post questionnaires for the experimental and control groups were designed to be administered before starting the project and on completing it, with due dates which varied widely in each case. In some cases their administration in the schools required more than a whole academic year (with changes in teaching

staff and the reduction of the number of students taking part). These long time-scales have prevented the inclusion of the quantitative study in the thesis and the triangulation, up to now, of their results with the qualitative ones.

As for the study of the search for professionals and volunteers in the **disabled people's and elderly people's** associations (active and in solidarity):

- Situations of **precarity in the third sector** and their effects in terms of professional burnout.
- Situations of risk similar to 'everything for us but without us,' in which the organisations were susceptible to dropping out of the process if they did not **involve their users** in all its parts, such as for example the choice of who would attend each mapping session; and particularly when the objective was empowerment.
- Support for their empowerment in citizen science: giving support without creating **relationships of dependency** between the university and the social organisation or individuals.

The demands of some stakeholders set us on guard. This community initiative is still not as autonomous and scalable as we had thought, and certain adjustments in the model are still needed (these are detailed in the following section).

### 8.3 Prospective of the research

There are still a wide range of challenges to explore in researching Friendly Cities 4All. Should the university research team stay in the project? What for? Personally, in my view it is possible and necessary to support the sustainability of the initiative and create new lines of research on it from the standpoint of the gender approach, for example. As for my contribution as a researcher to these prospects, below I list some lines of work that are currently under way on **project Friendly Cities 4All**, in order of their closeness to completion:

- Quantitative testing of the relationship between **emotional intelligence + engagement** (academic and communitary) in the leading educational actors of Friendly Cities 4All, at the same time triangulating these unpublished quantitative data with the published qualitative data. This work is being carried out jointly with Itziar Urkijo and Cruz Borges.

- Proofs of the fostering of scientific-solidarity vocations and its relationship with the mechanisms of motivation in Friendly Cities 4All, through the in-depth analysis of interviews with participants, examining these for phenomena such as the **‘Pygmalion effect’**. This study is being carried out with Aranzazu Echaniz and Aitziber Mugarra.
- Improvement of the model taking all these factors into account, together with video tutorials in which the leading educational actors appear, thereby helping to make each phase and the **methodology and tools accessible**, so that any individual or organization can replicate or adapt the project to their own context. Jointly with the Friendly Cities 4All research and community team, coordinated by Zerbikas (with the president of the foundation and project lead researcher Aitziber Mugarra, and with the volunteer Marian Andrés Acha).

Also as prospects, other lines of work initiated on **Service Learning** in general:

- A comprehensive diagnostic study of **solidarity service** in university initiatives using the testimony of **teachers, students and stakeholders**. This study forms part of the REDICE-UB study on Service Learning (lead researcher Pilar Folgueiras), with an article written with Esther Luna, Mariona Graell and Charo Cerrillo.
- A longue-duréé study of Marian congregations from the 15th century onwards and the development of the **theoretical-historical construct** of Service Learning using the University of Deusto as a case study. This research was initiated in the Connection Grant on Educationalization study (lead researchers Rosa Bruno-Jofré and Jon Igelmo) and an article written with Jon Igelmo.
- Inclusive approach in the study of the levels of commitment achieved in Service-Learning projects. This study promises to shed light on the **learner’s experience of feeling included** (or not). I instigated this article during my fellowship at the University of Minnesota, jointly with Andrew Furco and Chris Johnstone.
- Optimization of opportunities for pedagogical encounters through various types of **eService Learning**. A line to be developed with Aurelio Villa, Sonia Arranz and eCampus.

I hope that I have been able to contribute to research on Service Learning, through the experiences and networks that I have benefited from while working on my PhD, and that I will also continue to do so indirectly through inspiring others, with ‘problematization’ and ‘enthusiasm’ in science and with grounded, nurtured and proven ‘objectivity’ and ‘subjectivity.’





Part  
**IV**

**Appendixes**





# Datos cualitativos en FriendlyCities 4All

Dados los 856 estudiantes participantes desde los 11 institutos implicados (entre 2015 y 2017), se han obtenido 382 respuestas en castellano al cuestionario individual cualitativo (las obtenidas en euskera se han analizado para su uso en los grupos de discusión, pero no se ha sistematizado su categorización para esta tesis) y, tras la investigación realizada sobre las mismas por la doctoranda durante su IA, se han realizado 25 sesiones de grupos de discusión con un total de 608 estudiantes. Se desglosa esta información en la siguiente tabla.

Hiri Lagunkoia: accesibilidad urbana a través de OpenStreetMap.  
2016/2017. Cuestionario de evaluación [CUALITATIVO]

**Reflexionando sobre el Aprendizaje-Servicio de esta experiencia...**

Te planteamos una serie de cuestiones para ayudarte en la reflexión.  
Son preguntas abiertas, para que puedas señalar tus pensamientos,  
tus dudas, tus descubrimientos...



Género; Edad;; Formación padres y madres  
¿Conocías HiriLagunkoia? [No] [Sí, porque la hice el año pasado] [Sí, porque me habían comentado otras personas]

1. ¿Tienes algún familiar/amigo que se haya enfrentado a alguna barrera de movilidad?  
[Sí/No]
2. ¿Has tenido que enfrentarte en algún momento a alguna barrera de movilidad? [Sí/No]
3. Valora en esta escala del 0 (nada) al 10 (mucho) la importancia social de mejorar la accesibilidad urbana de nuestro pueblo/barrio/.... [1\_10]
4. Antes de esta experiencia, ¿creías que la accesibilidad urbana sólo era un "problema" de las personas con "discapacidad" motora? [Sí/No]
  - 4.(a). ¿Y ahora has cambiado de opinión? [Sí/No]
5. ¿Cómo te has sentido a lo largo del proceso de este proyecto?
6. ¿Ha cambiado tu visión del ENTORNO? [Sí/No]
  - 6.(a) ¿Por qué?
7. ¿Ha cambiado tu percepción de las PERSONAS con discapacidad? [Sí/No]
  - 7(a) ¿Por qué?
8. En la salida a mapear, ¿os ha acompañado un profesional y un usuario de Fekoor? (si es que no, no contestes la pregunta 8 ni la 9)  
[Sí/No]
  - 8.a. Si te han acompañado usuarios y profesionales de Fekoor, ¿cómo valoras la experiencia?
  - 8.b. Si te han acompañado usuarios y profesionales de Fekoor, ¿tú y tus compañeros les habéis incluido en la conversación y en todas las decisiones durante el trayecto?
9. ¿Has realizado algún tramo del recorrido con la silla de ruedas? ¿Cómo lo has percibido en tu acción y en la de otras personas?
10. ¿En este proyecto has trabajado en EQUIPO? ¿De qué manera? ¿Cómo lo valoras?
11. Sobre la aplicación de software, ¿crees que es útil? [Sí/No] ¿Por qué?
12. Sobre la aplicación de software, ¿ahora podrías usarla tú solo/a?
  - a. [Sí/No] En caso negativo, ¿qué mejorarías? ¿qué necesitarías?
13. ¿Crees que sería INTERESANTE continuar el proyecto en clase? [Sí/NO]
14. ¿En qué asignaturas y para qué? ¿Qué más podríais aprender y aportar?
15. ¿Te ha gustado participar en esta iniciativa? ¿Por qué?
16. ¿Qué mejorarías del proyecto? ¿Queréis contarnos algo más?

**Figure A.1:** Cuestionario de reflexión individual tras la experiencia de mapeo. Preguntas realizadas a través de formulario *online*.

**Table A.1:** Instrumentos cualitativos empleados en los 11 centros educativos de *Friendly Cities 4All*

Centro	Estudiantes	Cuestionario	Grupos de Discusión
Zumaia (Público), curso 2014/2015	28	0	∅
Santa Maria (Concertado), curso 2014/2015	20	0	0
Santa Maria (Concertado), curso 2015/2016	99	94 CAS	sí
Santa Maria (Concertado), curso 2016/2017	92	77 CAS	sí
Santa Maria (Concertado), curso 2017/2018	100	89 CAS	sí
Tartanga, Erandio (Público), curso 2015/2016	34	21 CAS	sí
Deustuko Ikastola (Público), curso 2015/2016	13	13 EUS	sí
Madre de Dios (Concertado), curso 2015/2016	48	24 CAS	sí
Madre de Dios (Concertado), curso 2016/2017	53	15 CAS	sí
Nuestra Sra Europa (Concertado), curso 2016/2017	52	10 CAS	sí
Askartza Claret, Leioa (Concertado), curso 2016/2017	144	140 EUS	sí
Claret, Donosti (Concertado), curso 2016/2017	20	18 EUS	sí
Otxarkoaga (Concertado), curso 2016/2017	50	21 CAS	sí
Angeles Custodios (Concertado), curso 2016/2017	47	36 CAS	sí
San Adrian (Público), curso 2016/2017	56	no	no



APPENDIX

# B

## Datos cuantitativos en FriendlyCities 4All

**HIRI LAGUNKOIAK:**  
**CUESTIONARIO I, CURSO 2016/2017**

IDENTIFICADOR (nº de lista y letra de aula):



El presente estudio de los equipos de investigación EDISPe, DeustotechEnergy y eDucaR de la Universidad de Deusto forma parte de la iniciativa intercomunitaria [ciudadesamigables.org](http://ciudadesamigables.org). En concreto, esta investigación examina el impacto de este proyecto de Aprendizaje-Servicio en el compromiso cívico y académico de sus participantes. Para ello, se llevarán a cabo distintas pruebas en las que se requerirá sinceridad y confianza. Les recordamos que el anonimato será respetado y que los datos serán tratados con la máxima confidencialidad únicamente con fines de investigación. Puntualizar que no existen preguntas correctas e incorrectas, cada persona contestará siguiendo las instrucciones indicadas y bajo su propio criterio. ¡Muchísimas gracias por la colaboración prestada!

**DATOS DEMOGRÁFICOS**

Sexo: Mujer  Hombre   
 Edad: \_\_\_\_\_  
 Centro Educativo: \_\_\_\_\_  
 Formación padres y madres: Sin Estudios  Estudios Primarios   
 Formación Profesional  Estudios Universitarios   
 ¿Has repetido algún curso? Sí  No   
 ¿Conocías Hiri\_Lagunkoiak?  
 No  Sí, porque la hice el año pasado  Sí, porque me habían comentado otras personas  
 ¿Has participado antes en otro proyecto de ApS? Sí  No

**MÓDULO A**

A continuación, encontrarás algunas afirmaciones sobre tu felicidad. Redondea la puntuación que más se aproxime a tus preferencias.

- A.1. En general, considero que  
 No soy una persona muy feliz      1 2 3 4 5 6 7      Soy una persona muy feliz
- A.2. En comparación con la mayoría de mis iguales, me considero  
 Menos feliz      1 2 3 4 5 6 7      Más feliz
- A.3. Algunas personas son muy felices en general. Disfrutan de la vida independientemente de lo que suceda, sacan el máximo provecho de todo. ¿Hasta qué punto me describe esta caracterización?  
 Nada      1 2 3 4 5 6 7      Mucho
- A.4. Por término general, algunas personas no son muy felices. Aunque no se encuentran deprimidas, nunca parecen estar tan felices como podrían. ¿Hasta qué punto me describe esta caracterización?  
 Nada      1 2 3 4 5 6 7      Mucho

**MÓDULO B**

A continuación, encontrarás algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Señala con una X la respuesta que más se aproxime a tus preferencias.

	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
B.1. Presto mucha atención a mis sentimientos					
B.2. Normalmente me preocupo por lo que siento					
B.3. Normalmente me dedico a pensar en mis emociones					
B.4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estados de ánimo					
B.5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos					
B.6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente					
B.7. A menudo pienso en mis sentimientos					
B.8. Presto mucha atención a cómo me siento					

**Figure B.1:** Cuestionario previo y posterior a la experiencia global de Ciudades Amigables.



### MÓDULO C

A continuación, encontrarás algunas afirmaciones sobre tu visión académica. Señala con una X la respuesta que más se aproxima a tus preferencias.

C.1. Encuentro el contenido de las asignaturas intelectualmente estimulantes					
C.2. Aprendo más cuando hay actividades prácticas					
C.3. Las cosas que aprendo en la escuela son útiles en mi vida					
C.4. Mis asignaturas me hacen pensar sobre la vida real de nuevas maneras					
C.5. Disfruto aprendiendo cuando en las asignaturas abordamos la vida real					
C.6. No encuentro relación entre mis asignaturas y mi vida fuera del centro educativo					

Completamente en desacuerdo  
En desacuerdo  
De acuerdo  
Completamente de acuerdo

### MÓDULO D

A continuación, encontrarás algunas afirmaciones sobre tu visión comunitaria. Señala con una X la respuesta que más se aproxima a tus preferencias (escala del módulo C).

D.1. Involucrarme en un proyecto para mejorar mi comunidad es importante					
D.2. Me preocupan los problemas de mi barrio					
D.3. Es importante para mí encontrar una profesión que beneficie a los demás					
D.4. No considero necesario ofrecer mi tiempo para ayudar a personas con alguna necesidad					
D.5. Dar parte de mis ingresos para ayudar a personas que lo necesiten es algo que debería hacer					
D.6. Siento que puedo tener un impacto positivo en los problemas sociales locales					
D.7. Creo que la gente debe encontrar tiempo para contribuir a su comunidad					
D.8. Tengo la intención de mejorar mi barrio en un futuro próximo					
D.9. Es importante que yo trabaje hacia la igualdad de oportunidades para todas las personas					

### MÓDULO E

A continuación, encontrarás algunas afirmaciones sobre ti. Señala con una X la respuesta que más se aproxima a tus preferencias (escala del módulo C).

E.1. Puedo crear una diferencia positiva en mi vida					
E.2. Me gusta tener la oportunidad de tomar decisiones					
E.3. Siento que tengo poco control sobre las cosas que me pasan					
E.4. Lo que me pasa está directamente relacionado con lo que hago					
E.5. A veces no soy tan eficaz como debería ser					
E.6. Cuando me ponen a cargo de un proyecto/tarea, a veces me pregunto si puedo tener éxito en ella					
E.7. Soy la persona que toma las decisiones con respecto a qué hacer con mi vida					

Figure B.2: Cuestionario previo y posterior a la experiencia global de Ciudades Amigables (continuación).





# Publicaciones de la doctoranda

Las contribuciones se realizan desde la experiencia en **proyectos de investigación** en los que he participado (de manera formal salvo en el caso de ISUR) y que han repercutido en el desarrollo de su tesis doctoral:

1. Connection Grant – Educationalization. IP: Rosa Bruno-Jofre (QUC, Research Council of Canada) (2017).
2. Ciudades Amigables. IP: Aitziber Mugarra (UD). 3 facultades UD (desde 2012).
3. REDICE. IP: Pilar Folgueiras (UB). 5 universidades españolas (2014-2015).
4. APSU4. IP: Aitziber Mugarra (UD). 3 universidades vascas (2013-2014).
5. ISUR. IP: Aurelio Villa (UD). 14 universidades latinoamericanas y 2 europeas (2012).

Table C.1: Artículos de la doctoranda.

Año	Indexación	Cita
2015	SCOPUS y WoS Web of Science.	García-Pérez, A. y Mendiá, R. (2015). Acompañamiento Educativo: el rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario. <i>Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado</i> , 19(1), 42-58. <a href="http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART3.pdf">http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART3.pdf</a>
2016	Latindex y otros.	García-Pérez, A., Mugarra, M. y Villa, A. (2016). Innovación Social Universitaria como marco para la fundamentación, desarrollo y evaluación comunitaria de proyectos de Aprendizaje-Servicio. <i>Educación y Diversidad</i> , 10(2), pp. 77-86. <a href="http://www.grupo-edi.com/anuario_list.php?ano=2016(2)">http://www.grupo-edi.com/anuario_list.php?ano=2016(2)</a>
2018	REDIB, REBIUN y otros.	García, A.; Villa, A. y Mugarra, A. (2018). Procesos de investigación-acción en Aprendizaje y Servicio Solidario: percepciones de los protagonistas pedagógicos en el proyecto Hiri Lagunkoiak. <i>RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio</i> , 5, 62-86. <a href="http://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/22142">http://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/22142</a>
(En prensa)	WoS Web of Science	Gezuraga, M. y García-Pérez, A. (en prensa). Recepciones de la pedagogía experiencial de Dewey en diversos enfoques metodológicos: el valor añadido del Aprendizaje-Servicio. <i>Revista EDUCATIO SIGLO XXI</i> .
(Enviado)	-	García-Pérez, A. y López, A.L. Contribución del Aprendizaje-Servicio a la experiencia educativa democrática de las personas con Necesidades Educativas Especiales en base al pensamiento de Dewey.
(Enviado)	-	Luna, E., Graell, M., Cerrillo, R., y García-Pérez, A. Perceptions of Community Service in SL Projects Seen from a Three- Fold Critical Perspective: University Students, Instructors and Community Agents.
(Enviado)	-	Igelmo, J. y García-Pérez, A. De las Congregaciones Marianas del siglo XVI al Aprendizaje Servicio: la educacionalización de la filantropía en las universidades de los jesuitas.
(En proceso)	-	Mugarra, A., Echaniz, A. y García-Pérez, A. Procesos de Innovación Social en Ciudades Amigables.
(En proceso)	-	Echaniz, A., García-Pérez, A. y Mugarra, A. Motivación y efecto Pigmalión en Ciudades Amigables. El caso de Portugalete.
(En proceso)	-	García-Pérez, A., Urkijo, I. y Borges, C.E. Happiness, civic and academic engagement in Friendly Cities 4All. (Structural Equation Model).
(En proceso)	-	García-Pérez, A., Furco, A. and Jonshtone, C. The relationship between Engagement and Inclusion in Service Learning.

**Table C.2:** Comunicaciones o paneles en congresos de la doctoranda.

Año	Con-greso	Capítulo de libro
2018	ApS(U)9	(PANELISTA INVITADA). García-Pérez, A. y Gezuraga, M. (in press). ABProblemas, ABProyectos, ABRetos... ¿Legado de Dewey? Valor añadido del APS respecto a “otros” aprendizajes experienciales. In V. Martínez-Lozano, N. Melero Aguilar, E. Ibáñez Ruiz del Portal y M.C. Sánchez Sánchez, <i>El Aprendizaje-Servicio en la universidad: una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible</i> . Sevilla: Comunicación Social. (Editorial en ranking SPI).
2017	ApS(U)8	(SIN CAPÍTULO). Participación en el simposio internacional <i>Educationalization of social and moral issues in the western world and the “educationalization of the world”: Historical dimensions through time and space</i> . Santiago Chile, August 1 - August 4 2017. (PANELISTA INVITADA).
2017	Con- nection Grant- Canadá	García-Pérez, A. (2018). Transformaciones de los protagonistas pedagógicos: Alumnado y comunidad participante. En A. Villa (Ed.), <i>Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital</i> , pp. 439-445. ISBN: 9788415045199. Vigo: FIIU. (PANELISTA INVITADA) <a href="http://fiiu.es">fiiu.es</a>
2017	VII FIIU	Gómez Goiri, M., García-Pérez, A., Pijoan Lamas, A., Echaniz, A., Borges, C.E., Alonso-Vicario, A. y Mugarra Elorriaga, A. (2017). Hiri Lagunkoiak - Ciudades Amigables - Friendly Cities 4All: Interdisciplinarietà y Compromiso sobre Accesibilidad Urbana en Secundaria. <i>Libro de actas CIMIE17</i> <a href="http://amieedu.org/actascimie17/wp-content/uploads/2016/06/269.pdf">http://amieedu.org/actascimie17/wp-content/uploads/2016/06/269.pdf</a>
2017	CIMIE17	García-Pérez, A., Mugarra, M. y Villa, A. (2016). Innovación Social Universitaria como marco para la fundamentación, desarrollo y evaluación comunitaria de proyectos de Aprendizaje-Servicio. Libro de Actas ApSU7: Santiago de Compostela.
2016	APS(U)7	García-Pérez, A., Pijoan, A., Borges, C.E., de Casas, S., Echaniz, A., Alonso, A. y Mugarra, A. (2016, septiembre). Ciudades Amigables: combining service learning with citizen science to improve urban accessibility information on OpenStreetMap. <i>2016 Annual International Conference, Learning GIS</i> . Londres: Royal Geographical Society.
2016	Learning GIS	Mugarra, A., Borges, C.E., Alonso-Vicario, A., Echaniz, A., Gómez Goiri, M., Pijoan, A. y García-Pérez, A. (2016, junio). Community relationships in Ciudades Amigables’ project: Social Innovation, Service Learning and Free Software towards Urban Accessibility for all. International Association for Research on Service-Learning & Community Engagement (IARSLCE) European Regional Research Conference, Bologna.
2016	IARSLCE Bologna	

Table C.3: Comunicaciones o paneles en congresos de la doctoranda (continuación).

Año	Con-greso	Capítulo de libro
2016	CIDUI	Folgueiras, P., Graell, M., Aramburuzabala, P., García Pérez, A., Mugarra, A. y Opazo, H. (2016). La participación de estudiantes universitarios: Un estudio diagnóstico-comprensivo de proyectos de Aprendizaje y Servicio. <i>Revista CIDUI</i> . <a href="http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/1066">http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/1066</a>
2016	Edu-cación Inclusiva	García-Pérez, A. (2016). Liderazgo prosocial del educador fomentando la inclusión: un proyecto sobre accesibilidad urbana a través de OpenStreetMap (pp. 109–115). <i>XII Congreso Internacional y XXXIII Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva</i> . Albacete: Universidad de Castilla La Mancha. <a href="http://dx.doi.org/10.18239/jor_05.2016.03">http://dx.doi.org/10.18239/jor_05.2016.03</a> (PANELISTA INVITADA).
2015	VI FIIU	García-Pérez, A. y Villa, A. (2016). El rol del docente universitario en Aprendizaje-Servicio: Liderazgo prosocial y buenas prácticas para formar ciudadanos competentes. En A. Villa (Ed.), <i>Innovación en la formación del profesorado universitario: contribuciones desde la docencia, investigación y tecnología</i> , pp. 253–266. Asunción: FIIU. <a href="http://fiiu.es">fiiu.es</a>
2015	ApS(U)6	García-Pérez, A., Pijoan, A., Borges, C.E., Alonso, A. y Mugarra, A. (2017). Consecución de la fase preparatoria de Ciudades Amigables para Todos: Investigación-Acción universitaria en Accesibilidad urbana a través de OpenStreetMap. En F. JAVIER CARRILLO-ROSÚA, JOSÉ L. ARCO-TIRADO y FRANCISCO D. FERNÁNDEZ-MARTÍN (EDS.), <i>RESEARCHING THE UNIVERSITY TEACHING THROUGH SERVICE-LEARNING</i> , pp 429-435. Granada: Universidad de Granada. <a href="http://editorial.ugr.es/pages/publicacionesabierto/investigandolamejora/">http://editorial.ugr.es/pages/publicacionesabierto/investigandolamejora/!</a>
2014	ApS(U)5	Mugarra, A, Borges, C. E. y García-Pérez, A. (2015). Ciudades Amigables para todos: investigación-acción universitaria en accesibilidad urbana a través de OpenStreetMap. In P. ARAMBURUZABALA, H. OPAZO y J. GARCÍA GUTIÉRREZ (Eds.), <i>El Aprendizaje Servicio en las universidades: de la iniciativa individual al apoyo institucional</i> , pp. 245–257. Madrid: UNED.
2015	ICE UB	Folgueiras, P.,Luna, E., Cabrera, J., Mugarra, A., Cerrillo, R., Egizabal, D., Tello Díaz- Maroto, I., Palos Rodríguez, J., Rubio Serrano, R., García Pérez, A., Martínez Gorrotxategi, A., Gezuraga, M.,Legorburu, I., Goikoetxea Agirre, N., Hernández Castilla, R., Murillo Torrecilla, J., Graell, M., Ruiz Bueno, A., Palou, B., Aramburuzabala, P., Arexolaleiba Biteri, J. <i>emphICE U</i> . Barcelona, III Jornada de Investigación en Docencia Universitaria.

**Table C.4:** Comunicaciones o paneles en congresos de la doctoranda (continuación).

Año	Con-greso	Capítulo de libro
2014	REDAPS, Logroño	Gezuraga, A., Egizabal, D., García-Pérez, A. y Mugarra, A. Categorización ApSU. (Póster sin publicación).
2014	FECIES	García-Pérez, A. y Mugarra, A. (2014). Aprendizaje-Servicio para la alfabetización económica: una experiencia de autoevaluación de sus aprendizajes por parte de estudiantes universitarios (pp. 484-491). En A. Díaz-Román y M.T. Ramiro Sánchez (Comps.), XI <i>FORO INTERNACIONAL SOBRE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN Y DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (FECIES)</i> . Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
2013	ApS(U)4	Mugarra, A. (Ed.), Gezuraga, M., Egizabal, D., García-Pérez, A. et al. (en prensa). <i>Universidad-Comunidad: Creando sinergias mediante el Aprendizaje-Servicio</i> . Bilbao: Fundación Zerbikas, ISBN: 978-84-9726-781-6.
2018	<i>DEUSTO Social Impact Briefing</i> , 2	Mugarra, A. (Coord.), Alonso, A., Borges, C.E., Echaniz, A., García-Pérez, A., Gómez-Goiri, M. & Pijoan, A. (2018) <i>Ciudades Amigables para todas las personas: Aprendizaje y Servicio Solidario para proyectos Innovadores e Inclusivos</i> . Guía práctica para agentes educativos. Bilbao: Universidad de Deusto. ISBN 978-84-16982-67-7 <a href="https://www.deusto.es/cs/Satellite/deustoresearch/es/inicio/difusion-y-transferencia/briefings-y-story-tellings">https://www.deusto.es/cs/Satellite/deustoresearch/es/inicio/difusion-y-transferencia/briefings-y-story-tellings</a>

**Table C.5:** Ponencias invitadas o talleres impartidos por la doctoranda.

Año	Cita
2018	García-Pérez, A. Sesión en curso de verano UIMP, Santander. <a href="http://www.uimp.es/gabinete-de-comunicacion/actualidad-uimp/la-uimp-expone-distintos-proyectos-basados-en-aprendizaje-servicio.html">http://www.uimp.es/gabinete-de-comunicacion/actualidad-uimp/la-uimp-expone-distintos-proyectos-basados-en-aprendizaje-servicio.html</a>
2018	García-Pérez, A. Taller en UCA, Cádiz.
2018	Canarias, J. y García-Pérez, A. Taller de formación interna sobre <i>ApS y rol del docente universitario</i> . UNIVERSIDAD DE DEUSTO, BILBAO.
2017	García-Pérez, A. ¿Cómo empoderar en Ciencia Ciudadana?. PUC, SANTIAGO DE CHILE.
2017	García-Pérez, A. UST, SANTIAGO DE CHILE.
2017	García-Pérez, A. <i>ApS e Inclusión universitaria</i> . USCS, CONCEPCIÓN CHILE.
2017	García-Pérez, A. Seminarios con profesorado, <i>ApS e Investigación-Acción</i> . UC TEMUCO, CHILE.
2017	García-Pérez, A. Conferencia y taller <i>¿Por qué ApS en la universidad?</i> . URL, CIUDAD DE GUATEMALA.
2015	Parlamento Cívico Navarra. Mugarra, A. y García-Pérez, A. Conferencia y taller sobre <i>ApS e Innovación Social</i> .
2015	INNOBASQUE García-Pérez, A. <i>Zerbikas Fundazioa eta Hiri Lagunkoiak</i> . Leioa.

**Table C.6:** Artículos de divulgación realizados por la doctoranda.

Año	Cita
2016	Ángela García-Pérez, Ander Pijoan, Mikel Gomez Goiri, Aránzazu Echaniz, Cruz Borges, Ainhoa Alonso-Vicario y Aitziber Mugarra. (2016). Participación ciudadana para la accesibilidad urbana. <i>Revista Bizkaia Maitea</i> . <a href="https://issuu.com/bizkaia-maitea/docs/bizkaia_maitea_primavera_2016_impre/14">https://issuu.com/bizkaia-maitea/docs/bizkaia_maitea_primavera_2016_impre/14</a>
(En prensa)	Ángela García-Pérez. Artículo invitado sobre ApS y Ciudades Amigables en Educación Secundaria. <i>Revista INNOVAMOS</i> .





IX Congreso Nacional y I Europeo de Aprendizaje-Servicio Universitario

9th Spanish & 1st European Conference on Service-Learning in Higher Education

Experiencias de ApS en Educación Superior

Aitziber Mugarra (present.)<sup>1</sup>, Angela García-Pérez<sup>1</sup>, Cruz Enrique Borges<sup>2</sup>, Ainhoa Alonso<sup>2</sup>, Ander Pijoan<sup>2</sup>, Aranzazu Echaniz<sup>1</sup>, Mikel Gómez-Goiri<sup>1</sup>



1 Universidad de Deusto y Zerbikas Fundazioa, {aitziber.mugarra; angelagarcia; aechaniz; mgomezgoiri}@deusto.es;

2 Fundación Deusto - DeustoTech Energy, {cruz.borges, ander.pijoan, ainhoa.alonso}@deusto.es

# ApS(U) y Ciudades Amigables: 1.000 investigadores-actores en un proyecto vivo y abierto

## Descripción general



## Necesidades detectadas

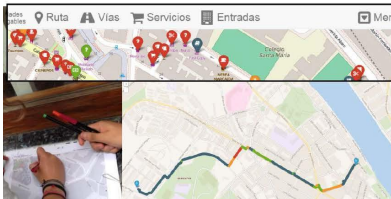


## Participantes



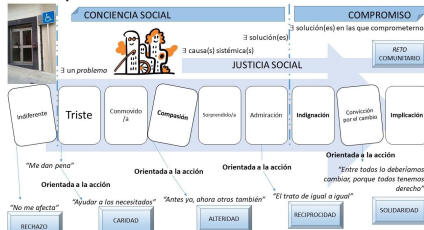
## Servicio Realizado

Datos en OpenStreetMap, App enrutamientos amigables, (vídeo)informes de accesibilidad, trípticos Lectura Fácil, rampas y otros productos en su entorno, así como procesos de acompañamiento (en Ciencia Ciudadana, por ejemplo)..



## Aprendizajes Realizados

- ApS “en cascada” (waterfall model):
- **Estudiantes Doctorado:** investigación-acción en transferencia.
- **Estudiantes Secundaria:** unidades didácticas en todas las asignaturas.
- **Voluntariado con Movilidad reducida:** competencias en Ciencia Ciudadana



[ciudadesamigables.org](http://ciudadesamigables.org)

INVESTIGACIÓN - PERCEPCIONES DE LOS PROTAGONISTAS PEDAGÓGICOS: García-Pérez, A., Villa, A. y Mugarra, A. (2018). Procesos de investigación-acción en Aprendizaje y Servicio Solidario: percepciones de los protagonistas pedagógicos en el proyecto Hiri Lagunkoia. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 5, 62-86.

Figure C.1: Póster APS(U)9

APPENDIX

# D

## Actividades para la Mención en Transferencia



## CERTIFICADO DE PRÁCTICAS

### Doctoranda: Ángela García Pérez (Universidad de Deusto)

Zerbikas Fundazioa (en adelante Zerbikas), con CIF G95542759 y domicilio social en Bilbao, C/ La Laguna 5 bajo (Plaza de la Cantera), CP 48003, está representada en este acto por **Aitziber Mugarra Elorriaga**, (con DNI 72255701M), en calidad de presidenta de la junta de patronato de Zerbikas Fundazioa. Dicho órgano está facultado para certificar las prácticas vinculadas al convenio específico realizado con la Universidad de Deusto en la tesis doctoral sobre [ciudadesamigables.org](http://ciudadesamigables.org). En virtud de las atribuciones y capacidad que le confiere su cargo, así como a su vez **en calidad de tutora en Zerbikas de la doctoranda Ángela García Pérez (con DNI 72079891F)**, **Aitziber Mugarra Elorriaga certifica:**

- 1) La coordinación de Zerbikas Fundazioa en la iniciativa [ciudadesamigables.org](http://ciudadesamigables.org) junto a más de 1.000 personas de diferentes centros educativos, entidades de discapacidad, socioeducativas y voluntariado en el País Vasco, así como otro tipo de instituciones como la Universidad de Deusto y la Fundación Deusto.
- 2) El total de **más de 500 horas** realizadas durante el periodo oficial de prácticas de la doctoranda en Zerbikas, a media jornada durante 6 meses: **desde el 21 de junio de 2016 hasta el 31 de diciembre de 2016**. Ello cumple el siguiente requisito del convenio de colaboración:

Modalidad A: En el caso del doctorando con contrato con la Universidad de Deusto, éste debe desarrollar, al menos, una parte de su proyecto de investigación en el seno de la organización o empresa. En concreto, el periodo de desarrollo del proyecto en el seno de la organización colaboradora será equivalente a, al menos, seis meses a media jornada en la organización. Concretamente, en el presente acuerdo se establece que el periodo de desarrollo del proyecto en la entidad colaboradora sea como mínimo de seis meses a media jornada.

- 3) La descripción breve de las actividades realizadas durante este periodo de desarrollo concreto del proyecto en Zerbikas:
  - **Investigación-acción** desarrollada junto al equipo investigador inter-universitario e inter-comunitario (con "expertos por experiencia" de FEKOOR, Elkartu, IGON y Bene, entre otras entidades). De hecho, la doctoranda lleva realizando esta Investigación-Acción y especial cuidado de las relaciones con los *stakeholders* (con crecimiento en espiral) desde la creación de la iniciativa en 2012 (momento desde el cual la doctoranda participó como co-fundadora y voluntaria, como así lo acreditan las publicaciones en las que ha participado desde entonces).
  - Coordinación pedagógica y **acompañamiento educativo** directo a educadores y educandos implicados en la iniciativa. En dicho período, se coordinaron, ejecutaron y devolvieron resultados de acciones en el colegio Santa Maria Ikastetxea (Portugalete), Colegio Europa (Getxo), Askartza Claret (Leioa), Madre de Dios Ikastetxea, Centro Formativo Otxarkoaga, Ángeles Custodios (Bilbao) y Claret Larraona (Donosti San Sebastián).
  - Liderazgo de acciones directas e indirectas sobre empoderamiento de la comunidad y de los protagonistas pedagógicos (adolescentes y personas con movilidad reducida mapeando juntos) en **Ciencia Ciudadana**.

Figure D.1: Certificado de prácticas en Zerbikas.



- Contribución a la creación en equipo interdisciplinar e intercomunitario de todos los **recursos en abierto**, en coherencia con la filosofía Open Access y de empleo de Software Libre que ha hecho posible la existencia e impulso de este proyecto. Todo disponible en la web de la iniciativa: [ciudadesamigables.org](http://ciudadesamigables.org)
- Participación en la elaboración de las **memorias justificativas** para la co-financiación del proyecto (durante 2016: FECYT, Gobierno Vasco, Diputación de Bizkaia y Ayuntamiento de Portugalete), así como en las fichas de solicitud a premios obtenidos (por ejemplo, en 2016 el premio nacional de REDAPS).
- **Difusión local, nacional e internacional del proyecto**. Por ejemplo, asistiendo al encuentro anual de la Royal Geographical Society en un panel con el equipo de Ciencia Ciudadana eXciteS (Londres, septiembre de 2016).

Lo relatado en este punto cumple lo relatado en el convenio de colaboración:

<p>Temática de investigación:  <i>El Aprendizaje-Servicio como medio y oportunidad de Innovación Social Universitaria, en este caso desde la sistematización y evaluación de la reflexión realizada en un proyecto interdisciplinar e intercomunitario al respecto del fomento del compromiso cívico en accesibilidad urbana, empleando para ello herramientas de uso libre y en abierto, con sostenibilidad, escalabilidad y proyección internacional.</i></p> <p>Título provisional de la tesis:  <i>Innovación Social Universitaria en el proyecto "Ciudades Amigables: investigación-acción en Accesibilidad Urbana a través de OpenStreetMap"</i></p> <p>Palabras clave que describen la temática de estudio:  <i>Innovación Social Universitaria,  Aprendizaje-Servicio,  Accesibilidad Urbana,  OpenStreetMap</i></p>
--

Sirva todo ello para acreditar la pertinencia de este tipo de colaboraciones entre universidad-comunidad y, en concreto, sirva a su vez para acreditar este requisito en la obtención de la mención de su Doctorado en Transferencia por parte de la doctoranda Ángela García Pérez.

En Bilbao, a 22 de mayo de 2018



Aitziber Mugarra Elorriaga  
 Presidenta de la Fundación Zerbikas

**Figure D.2:** Certificado de prácticas en Zerbikas (continuación).



APPENDIX

# E

## Actividades para la Mención Internacional

## UNIVERSITY OF MINNESOTA

*Twin Cities Campus*

*Office for Public Engagement  
Office of the Executive Vice President and Provost*

*110 Morrill Hall  
100 Church Street S.E.  
Minneapolis, MN 55455  
Office: 612-624-6876  
Fax: 612-626-8388  
<http://engagement.umn.edu>  
Email: [afurco@umn.edu](mailto:afurco@umn.edu)*

### ANGELA GARCÍA PÉREZ

#### REPORT OF THE MOBILITY STAY AND ACTIVITIES CARRIED OUT

June 30, 2017

This notice serves to confirm that Ángela García Pérez (PhD Student at the University of Deusto, with a grant from Basque Government) was present at the Office for Public Engagement of the University of Minnesota (UMN) from 1st of April of 2017 to 30th of June of 2017, where she researched issues of Civic Engagement and Service Learning in collaboration with Dr. Andrew Furco. During her three-month stay, she completed the following activities of her work plan:

Action – Working Plan	Achievement
Establish relationship and collaborations with Associate Vice President Furco and the Office for Public Engagement (OPE) Team at the University of Minnesota.	Attended and participated in the weekly staff meetings of the Office for Public Engagement (OPE) from April to June, and participated in six OPE-sponsored events.
Updating and using bibliographic resources.	Increased the bibliographic base about Service Learning with 75 books and 85 papers from journals.
Training in the models, indicators and measurement indices of civic and academic commitment of the University of Minnesota.	Conducted comparative analyses of SLQAT (UMN) and ISUR (UD) service-learning instruments. Incorporated issues of Social Emotional Learning to service-learning.
Visitation of local Service Learning projects and participating in conferences.	Attended 2 conferences (Education) and 10 seminars (Inclusion and/or Interdisciplinary)
Collaboration with centers of shared interest.	Began work on developing a joint, co-authored article, building a database of Service Learning experiences, and analyzing the database information with indicators of inclusion and engagement.
Leadership of a seminar to train trainers about the proposed model of the PhD industrial project (impact on the transformation of the environment, through the study and improvement of the processes of Social Innovation in Hiri Lagunkoiaik - Friendly Cities 4All).	It was not possible for her to attend the seminar (given the timing of her visit). But, she attended individual, customized workshops and participated in interviews held during 10 different meetings (groups and individual). She also distributed 100 brochures of her project to higher education teachers, researchers and high school principals.

Page 1 of 3

**Figure E.1:** Informe de estancia en Universidad de Minnesota.

---

The meetings that she attended are listed below.

**Conferences:**

MidWest Campus Compact, University of Loyola. Chicago, 06/06-07/2017.  
<https://2017midwestcampuscompactconferen.sched.com/>

II Convening Educational Equity in Action, UMN. Minneapolis, 06/20-21/2017.  
<http://www.gap.umn.edu/about/edequityinaction.html>

**Office for Public Engagement events (in addition of the OPE staff meetings):**

- Award- Campus Club, 04/13/2017.
- UM-PEN Public Engagement Network, 04/18/2017.
- Engaged Scholar Critical Community Roundtable, 05/02/2017.
- Public Engagement Action Plan work group, 05/10/2017.
- University of Minnesota Public Engagement Leaders Retreat, 05/10/2017.
- National Convening of Chief Engagement and Outreach Administrators, 05/18/2017.

**Inclusion Seminars (OLPD e ICI):**

*"Partnerships for Inclusion: United Nations-University Partnerships to Promote Inclusive Education in Armenia"*. Featuring a panel from UNICEF, Armenia State Pedagogical University, and University of Minnesota, 04/13/2017.

*"OLPD Tea Talk: Centering Queer Identities in Service Learning Research"*, Tania Mitchell and Finn Schneider (OLPD, Higher Education), 04/17/2017.

*"GLOS X0013 - Inclusive Education: A Public Health in Africa Workshop for Educators"*, Chris Johnstone (OLPD), 05/09/2017.

ICI Showcase- Weisman Art Museum (David Johnson), 06/01/2017.

**Interdisciplinarity Seminars (ICSGC), Interdisciplinary Center for the Study of Global Change:**

*"Theory, activism and community building in the natural sciences"*, Sidharth Iyengar (Ecology), 04/07/2017.

*"Institutions and Solidarity: Wild Rice Research and the Commodification of Knowledge"*, Melanie Bowman (Philosophy), 04/14/2017.

*"Developmental Crises and Global Crises: Helping Grieving Children and Adolescents"*, Ilene N. Cupit (Human Development), 04/21/2017.

*"Land, Gender, Colonial Legacies: On Women's Movements for Land Justice in Morocco Today"*, Zakia Salime (Sociology), 04/28/2017.

*"Landless Science and Capitalist Development in Colombia"*, Alexander Liebman (Horticulture), 05/05/2017.

PhD Dissertation *"Açúcar nem Sempre Doce: Reinvestment, Land, and Gendered Labor in a 'New' Mozambique"*, Alicia Lazzarini, 05/26/2017.

**Personal meetings**

In addition to the working meetings to elaborate the paper about Service Learning and Inclusion [with me and Dr Chris Johnstone, from the Department of Organizational Leadership, Policy, and Development (OLPD)], she had the opportunity to talk with more than 100 people through different encounters, including the University's Executive Vice President and Provost, Karen Hanson. As result of this networking and through the support of the OPE, Angela held ten work session meeting with various University professionals including: Sara Axtell (Public Engagement Faculty Development Liaison), Nina Shepherd (Public Relations Director), Amber Cameron (Associate

Page 2 of 3

Figure E.2: Informe de estancia en Universidad de Minnesota (continuación).

Director for Public Engagement Initiatives), Kate Kent (Public Engagement Research Associate), Tarek Abdelqader (Public Engagement Communications Associate), Diane Gihl (Executive Assistant to the Associate Vice President for Public Engagement); Julie Sweitzer (co-director of **Educational Equity Resource Center**); Jennifer McComas (Professor of Special Education); Laurel Hirt, Katie Peacock (Directors of **Center for Community-Engaged Learning, CEL**); David Johnson (Director of the **Institute on Community Integration ICI**); Haley Kimmel (Access Consultant, **Disability Resource Center**); Shereen Sabet (Analyst in, **ICSGC, Interdisciplinary Center for the Study of Global Change**), and graduate students of College of Education & Human Development | University of Minnesota **CE+ HD**, including Isabel Lopez and Wei Song.

Angela also held interviews with individuals external to University, including Patricia Salmi (**SALMI** Wayfinding Design Assoc. Ltd) and Lynda Wolford and Margot Imdieke Cross (Interagency Coordinator, Disability Supports Division, **Minnesota Department of Human Services** [mn.gov/dhs](http://mn.gov/dhs); **Minnesota State Council on Disability** (MSCOD)).

Should you have any questions or need additional information, I can be reached at [afurco@umn.edu](mailto:afurco@umn.edu) or at 1-612-624-6876.

Sincerely,



Andrew Furco  
Professor, Organizational Leadership, Policy & Development  
Associate Vice President for Public Engagement  
Director, International Center for Research on Community Engagement

**Figure E.3:** Informe de estancia en Universidad de Minnesota (continuación).

---

## Declaration

---

I, Ángela García Pérez, herewith declare that this dissertation is my own original work, carried out as a doctoral student at the University of Deusto. All assistance received and notions from other sources have been identified as such, acknowledging their correspondent contributions and citing them properly.

This work contains no material which has been presented in identical or similar form to any examination board, except where due acknowledgement is made in the dissertation.

This dissertation was finished writing on June 8<sup>th</sup>, 2018.