

Atendiendo al nuevo perfil de estudiante universitario del siglo XXI.

Experiencias y prácticas universitarias con las que dar respuesta a las demandas, intereses y motivaciones de nuestro alumnado, sus especificidades y expectativas, a la vez que se potencia el logro de los objetivos de aprendizaje.

XXI. mendeko unibertsitateko ikaslearen profil berria.

Gure ikasleen eskaera, interes eta motibazioei, beren berezitasun eta itzaropenei erantzuteko unibertsitateko esperientziak eta praktikak, aldi berean ikaskuntzako helburuak lortzeko asmoz.



Este libro recoge buenas prácticas académicas y de gestión implementadas por el profesorado de la
Universidad de Deusto.

© Unidad de Innovación Docente. Universidad de Deusto, 2020
Edita: Grupo de Comunicación Loyola-Bilbao
ISBN: 978-84-271-4469-9

BUENAS PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN Y CALIDAD

IX Jornada Universitaria de Innovación y Calidad:
“Atendiendo a un nuevo perfil de estudiante”

Título: “A la carta”: Diseño de una unidad didáctica para la clase de religión en respuesta a las necesidades de un centro escolar.

Profesorado: Cristina Pena Mardaras



DATOS GENERALES

Nombre de la titulación y asignatura: Grado en Educación Primaria. Pedagogía y Didáctica de la religión en la escuela. Asignatura conducente a la obtención de la Declaración Eclesiástica de Capacitación Académica (DECA).

Destinatarios: Alumnado de 4º del Grado de Educación Primaria matriculados en la asignatura optativa Pedagogía y Didáctica de la Religión en la escuela.



DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

Los estudiantes de Pedagogía y didáctica de la religión en la escuela, cursan esta asignatura en el segundo semestre de 4º curso, después de haber realizados las Prácticas a lo largo de todo el primer semestre.

Se trata de una asignatura optativa, la 4ª y última de un módulo que tiene como objetivo capacitar a los estudiantes para impartir clase de religión católica en la escuela. En ella, tras haber desarrollado algunas competencias relacionadas con la realidad religiosa y haber profundizado en los contenidos básicos de religión que se imparten en Primaria, los estudiantes se centran en algunas características de la pedagogía religiosa y en el modo práctico de abordar la clase de religión. La asignatura se desarrolla en modalidad semipresencial con un amplio margen de trabajo autónomo de los estudiantes.

En los últimos años, el modo en que se ha planteado la asignatura supone la organización de la misma en torno a una sencilla experiencia de aprendizaje-servicio: la realización de una unidad didáctica de religión que resulte útil para un centro educativo.

Los objetivos que se persiguen con este modo de articular la asignatura son los siguientes:

- Vincular el desarrollo curricular de la asignatura a la realidad profesional para la que prepara, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de conocerla de primera mano.
- Fomentar el trabajo autónomo del alumnado ofreciendo un amplio espacio para la planificación, el trabajo en equipo y la toma de decisiones.
- Incrementar la motivación del alumnado posibilitando la aplicación de sus aprendizajes en contextos cercanos y reales.
- Realizar un material útil para centros educativos, adecuándose a sus necesidades.
- Alcanzar los objetivos de enseñanza-aprendizaje de la asignatura plasmados en las competencias que se quieren desarrollar, con un grado de satisfacción medio-alto por parte de todo el alumnado.

Organización:

ANTES DEL INICIO DE LA ASIGNATURA

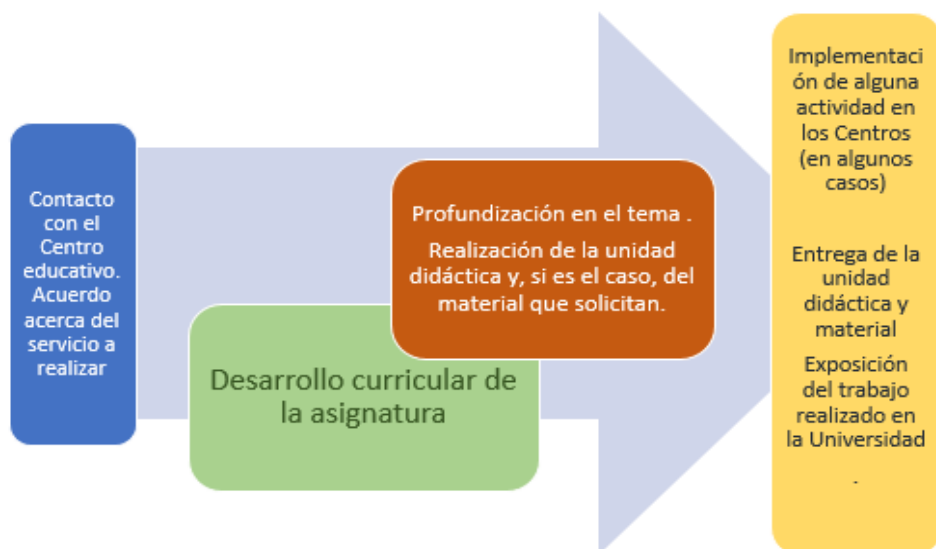
La realización de esta práctica educativa requiere una preparación previa posibilitada por la realización de las Prácticas profesionales de los estudiantes en diversos centros educativos durante el primer semestre del curso. En ese tiempo tienen posibilidad de asistir a clases de religión y establecen contacto con el profesorado de religión del centro educativo en el que realizan las Prácticas.

DESARROLLO DE LA ASIGNATURA

Incluye los siguientes momentos:

- Contacto con un centro educativo. Recogida de información y formalización del compromiso.
- Desarrollo curricular de la asignatura.
- Trabajo de profundización, en equipos, sobre la temática sobre la que se va a diseñar la unidad didáctica.
- Presentación de un borrador de la unidad didáctica al centro educativo y a la profesora de la asignatura.
- Feed-back por ambas partes.
- Trabajo en equipos (en aula y fuera de aula) en el diseño de la UD, la preparación de material didáctico (si se requiere) y la elaboración de herramientas de evaluación.
- Realización de tutorías
- En algunos casos (si el centro lo propicia), implementación de parte de las actividades en aula.
- Entrega de la Unidad didáctica a la profesora de la asignatura y al centro educativo
- Comunicación a los compañeros y compañeras y socialización de los aspectos más significativos del trabajo y de la experiencia

La secuencia temporal está expresada en el siguiente gráfico:

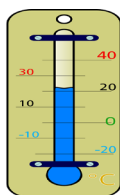


RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES

En esta práctica la persona directamente implicada ha sido la profesora de la asignatura, que ha establecido contacto con algunos centros educativos y ha hecho el seguimiento de los trabajos en respuesta a las demandas planteadas

Para el contacto con los centros resulta un apoyo importante el hecho de que las Prácticas profesionales de la titulación se realizan en 4º grado, en el semestre anterior a esta asignatura. Así, a través de los propios estudiantes, se inician los contactos con los profesores de religión.

No se requieren otros recursos adicionales.



REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

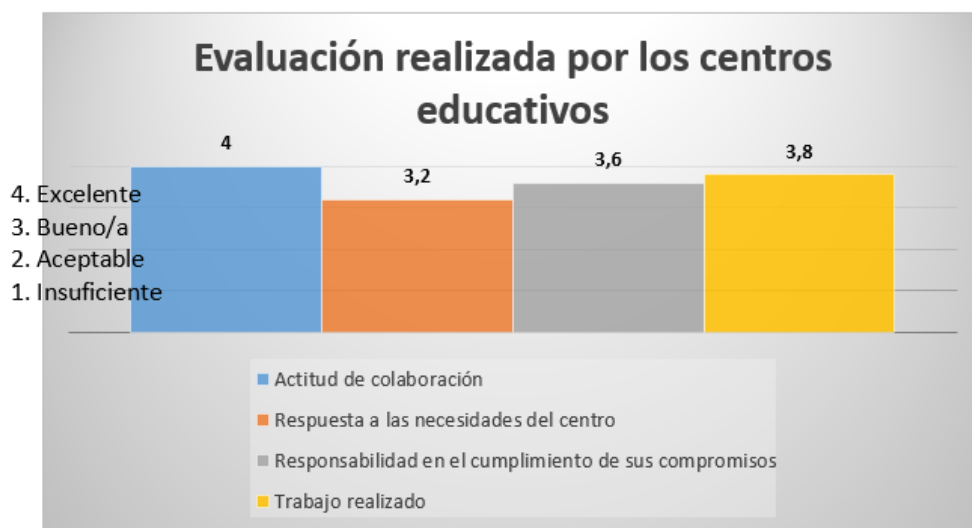
Evaluación de la Buena Práctica y lecciones aprendidas

Para la valoración de esta práctica educativa, además de los trabajos realizados, se han tenido en cuenta las hojas de evaluación pasadas tanto a los propios estudiantes como a los profesores de los centros educativos con los que se ha colaborado.

En el conjunto de la asignatura este trabajo ha supuesto un 35% de la calificación. Los estudiantes han tenido a su disposición, desde el comienzo, la rúbrica de evaluación de la unidad didáctica y se ha hecho un seguimiento de su proceso de elaboración. Los **resultados académicos** han sido buenos, puesto que se ha valorado todo el

proceso, pero algunos de los trabajos realizados no tienen el rigor deseado en cuanto a los contenidos religiosos.

En la hoja de evaluación cumplimentada por los **centros escolares**, los profesores implicados manifiestan una satisfacción alta con la experiencia realizada. El siguiente gráfico muestra su valoración.



Señalan, también, algunos aspectos de mejora:

- Iniciar el contacto antes, para incluir la actividad en la programación anual.
- Ampliar las posibilidades de servicio ofrecido por los estudiantes; no circunscribirlo al diseño de una unidad didáctica.
- Ofrecer los materiales en euskera.
- Entregar el trabajo antes, con el fin de poder implementarlo en el mismo curso escolar.

La **valoración por parte del alumnado** destaca como positivos los siguientes aspectos:

- La experiencia les ha proporcionado contacto con la realidad educativa.
- Se han sentido acogidos y valorados por los profesores en ejercicio y han visto la utilidad de su esfuerzo.
- Han desarrollado habilidades didácticas, útiles para todas las materias.
- La profundización en unos contenidos concretos de la asignatura de religión
- Han desarrollado la creatividad, la autonomía y la capacidad de trabajo en equipo
- Trabajar el proceso didáctico en su conjunto les ha ayudado a descubrir sus puntos fuertes y sus debilidades como profesores de religión en concreto y como maestros en general.
- Han desarrollado actitudes de escucha, solidaridad y compromiso.

LECCIONES APRENDIDAS

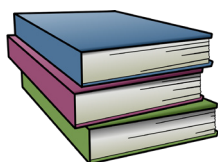
Aspecto organizativo: conviene establecer antes el contacto inicial con los centros educativos para posibilitar que los estudiantes puedan llevar al aula su propuesta

didáctica antes de finalizar el curso. También conviene tener más momentos de contraste a lo largo del proceso.

Desarrollo curricular de la materia: Hay que mantener un equilibrio entre el desarrollo de contenidos generales, el espacio dedicado a la profundización en el tema específico sobre el que cada equipo desarrolla su propuesta didáctica y la reflexión sobre su aprendizaje. Parece conveniente reducir los contenidos generales y dedicar más tiempo al trabajo diversificado, el seguimiento y tutorización de cada equipo, y la reflexión personal, por equipos y con todo el grupo.

Servicio a los centros: Conviene hacer una oferta más abierta y que requiera menos desarrollo que el diseño de una unidad didáctica. Eso posibilita adecuarse mejor a las necesidades, y disponer de tiempo para implementar la propuesta y reflexionar sobre lo aprendido.

Evaluación: en la medida que la experiencia de aprendizaje-servicio cobre más protagonismo dentro del desarrollo de la asignatura, tiene que tener un mayor porcentaje en la calificación de la misma, incluyendo, además, la valoración de los centros.



REFERENCIAS

Marco conceptual y Referencia bibliográficas que apoyan esta buena práctica

La práctica consiste en una experiencia de Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS) que, en palabras de Roser Batlle, consiste en “aprender haciendo un servicio a la comunidad”.

Definiciones más precisas lo presentan como una “técnica de enseñanza-aprendizaje que integra el servicio a la comunidad con la enseñanza y la reflexión para enriquecer la experiencia de aprendizaje, enseñar responsabilidad social y fortalecer las comunidades” (Jacoby, 1996) o como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (Centre Promotor d’Aprendetatge-Servei de Catalunya). La reflexión, como señalan Páez y Puig Rovira (2013), es un elemento decisivo para el equilibrio entre la vertiente solidaria, de servicio a la comunidad y el aprendizaje académico.

Esta colaboración entorno-estudiantes genera beneficios duales (Battle, 2013). Por un lado, el alumnado encuentra un contexto de aplicación y desarrollo práctico para las asignaturas implicadas; por otro, las instituciones destinatarias, también obtienen beneficios.

Entre las características de esta metodología se pueden destacar las siguientes:

- Vincula el desarrollo curricular a la práctica solidaria posibilitando el “aprender haciendo” y el “hacer aprendiendo” en un proceso intencional y articulado en el que el conocimiento está al servicio de una mejora en la comunidad.
- Fomenta un aprendizaje significativo, mostrando la necesidad de los conocimientos para responder a necesidades reales

- Centra el protagonismo en el estudiante que se hace cargo de la necesidad, investiga, articula los conocimientos y desarrolla competencias.
- Contribuye a la formación integral del estudiante desarrollando, además de competencias técnicas y profesionales, actitudes y valores claves para la mejora de la convivencia y a la adopción de un rol de ciudadanía activa.

Estas características hacen que el ApS sea más que una metodología innovadora. Su práctica supone una antropología implícita: una visión de la persona y su compromiso en el mundo que, a su vez, implica un modo de entender la pedagogía.

Por ello, además facilitar un aprendizaje experiencial y significativo, y desarrollar competencias de servicio a la comunidad, las experiencias de aprendizaje-servicio resultan particularmente aptas para la formación de maestros (Arambuzabala y García, 2012).

Entre los beneficios que destacan las investigaciones que, desde la década de los noventa, se han realizado en torno al empleo del ApS en la formación inicial de los docentes, se cuentan el incremento del interés hacia el tema de la diversidad, la reducción de estereotipos y el desarrollo del compromiso con la enseñanza (Root, Callagan, y Sepansky, 2002). Además, el contacto con la realidad escolar y la reflexión estimulan la mirada crítica de los futuros docentes y les capacitan para considerar aspectos éticos de la profesión y para innovar en la práctica educativa

Los estudios también presentan las dificultades y límites de esta metodología, así como las condiciones que se requieren para que sea eficaz y logre sus objetivos. Entre las dificultades destaca el incremento de tiempo de dedicación, tanto por parte del docente como de los estudiantes implicados en la práctica del ApS y la dificultad de algunos de los servicios solicitados (Alonso-Saéz, I., Arandia, M., Martínez, I., Martínez, B. y Gezuraga, M., 2013). Por ello es necesaria una adecuada planificación y una cuidadosa elección de las instituciones colaboradoras, de modo que se minimicen las barreras y se potencien los beneficios académicos y de desarrollo personal, así como la calidad del servicio prestado a la comunidad.

Referencias bibliográficas:

Alonso-Saéz, I., Arandia, M., Martínez, I., Martínez, B. y Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2 (2). Recuperado en <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/379>

Aranbuzabala, P., García, R. (2012). El aprendizaje-servicio en la formación de maestros. *Revista del CDUI*, 1. Recuperado de <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/232>

Battle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: Educar.

Buchanan, A. M., Baldwin, S. C. y Rudisill, M. E. (2002). Service-Learning as scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, November; 30-36.

Carbonell, J. y Carrillo, I. (2008). Prácticas de cooperación en planes de formación inicial. La educación en valores como vivencia. En M. Martínez: *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.

Carrington, S. y Sagers, B. (2008). Service Learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education* 24, 795-806.

Deeley, S. (2016). *El aprendizaje servicio en la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Jacoby, B. (1996). *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco: Jossey-Bass.

Páez, M., y Puig Rovira J.M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2 (2). Recuperado en <https://revistas.uam.es /riejs/article/view/370>

Puig Rovira, J. M., Cerda, M. D. L., Martín, X., Escofet, A., y Freixa, M. (2011). Aprendizaje servicio en la formación inicial. *Cuadernos de pedagogía*, (417), 68-70.

Root, S., Callahan, J. y Sepanski, J. (2002). Building teaching dispositions and servicelearning practice: A multi-site study. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 8, 50-60.

Rubio, L. y Escofet, A. (coord.) (2017). *Aprendizaje servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad*. Barcelona, Octaedro.