



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

**Oportunidades y retos
para la enseñanza de las artes,
la educación mediática y la ética
en la era postdigital**

Coordinadora
Elke Castro León

Dykinson, S.L.

OPORTUNIDADES Y RETOS
PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES,
LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y LA ÉTICA
EN LA ERA POSTDIGITAL

OPORTUNIDADES Y RETOS
PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES,
LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y LA ÉTICA
EN LA ERA POSTDIGITAL

Coordinadora

ELKE CASTRO LEÓN

Dykinson, S.L.

2021

OPORTUNIDADES Y RETOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES,
LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y LA ÉTICA EN LA ERA POSTDIGITAL.

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 30 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-594-4

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL EXTRACURRICULAR
UNIVERSITARIO PLANIFICADO E IMPLEMENTADO
CONJUNTAMENTE POR DOCENTES Y PROFESIONALES
DE DINAMIZACIÓN CULTURAL:
VALORACIÓN DEL CASO DE LA SIMULACIÓN DEL
PARLAMENTO VASCO POR PARTE DEL
PROFESORADO PARTICIPANTE

JONATAN CARO REY
Universidad de Deusto

MIKEL BAIGORROTEGUI RUÍZ
Universidad de Deusto

MARÍA VISITACIÓN PEREDA
Universidad de Deusto

1. INTRODUCCIÓN

El modelo de enseñanza-aprendizaje de las universidades, ha experimentado numerosos y profundos cambios como consecuencia de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Entre dichos cambios destaca la consideración del estudiante como eje y protagonista del proceso de desarrollo competencial que persigue su formación (Grimaldo y Arevalillo, 2011). La finalidad no es otra que procurar una mejor preparación del alumnado para un entorno social y profesional en continua transformación.

Este nuevo enfoque educativo reclama el tránsito de aprendizajes reproductivos y mecánicos, que priorizan la adquisición de conocimientos, a aprendizajes significativos al servicio de una formación integral.

Según la teoría de Ausubel sobre el aprendizaje significativo (1963, 1968, 2000), la característica principal de éste es la interacción no arbitraria entre conocimientos previos y conocimientos nuevos. En este

proceso, los nuevos conocimientos adquieren significado para el sujeto y los conocimientos previos adquieren nuevos significados o mayor estabilidad cognitiva (Moreira, 2012). Debe tenerse en cuenta que el paso del aprendizaje mecánico al aprendizaje significativo no es natural, automático y que el aprendizaje significativo es progresivo. Por otro lado, al aprendizaje significativo le caracteriza su capacidad de transferencia a situaciones nuevas, mientras que el mecánico solo es capaz de trabajar con situaciones conocidas. Y, por lo que se refiere al olvido, que en el aprendizaje mecánico es rápido y prácticamente total, en el aprendizaje significativo es residual. Así, cuando el olvido afecta a un conocimiento producto de un aprendizaje significativo, éste podría reaprenderse de forma fácil y rápida. Lo contrario ocurre, si el aprendizaje fue mecánico. El tipo de aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes es, en buena medida, resultado de las estrategias de enseñanza aprendizaje y de evaluación que se emplean en su ámbito educativo. De hecho, las actividades colaborativas facilitan el aprendizaje significativo, ya que potencian el intercambio y la negociación de significados.

Lo expuesto hace cada vez más evidente la necesidad de repensar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, si bien, no todo depende de la adopción de nuevas metodologías, sino, sobre todo de una nueva postura docente (Moreira, 2012) que dote de mayor practicidad e interdisciplinariedad al proceso de aprendizaje. En este marco, destaca, como factor facilitador del aprendizaje significativo, el creciente interés por el aprendizaje experiencial (Hawtrey, 2007; Myers y Sadaghiani, 2010; Pereda, Velasco y Palmeiro, 2018), del que John Dewey (1859-1952), uno de los fundadores de la filosofía del pragmatismo, es considerado el padre.

Ya Confucio (2019), en el siglo V a. C., nos dejaba la frase: “Dime algo y lo olvidaré, enséñame algo y lo recordaré, hazme partícipe de algo y lo aprenderé”. Dewey, en el S. XX, también defiende la educación por la acción (*learning by doing*) o lo que es lo mismo, la importancia de la implicación en la experiencia para el aprendizaje. La educación, en general, y la universitaria no constituye ninguna excepción, debe, por tanto, involucrar a los estudiantes en aquello que están aprendiendo y favorecer el diseño de experiencias reales que supongan a su vez la

resolución de problemas prácticos (Ruiz, 2013). Esa participación en experiencias reales es la que puede despertar, según Dewey (1989), el interés en los estudiantes, interés que puede cambiar y evolucionar, al estar ligado a la actividad.

El pensamiento constituye, para Dewey, un instrumento destinado a resolver situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades, de la experiencia, La resolución de esos problemas genera la acumulación de sabiduría que es el conocimiento. Por ello la experiencia y el pensamiento se refuerzan mutuamente.

Esta concepción del aprendizaje se inscribe dentro del paradigma constructivista, que vincula las experiencias y los aprendizajes anteriores con los presentes y futuros y sostiene que cada vez que alguien aprende algo nuevo, “construye” conocimiento, incorporándolo a sus experiencias previas y a sus estructuras mentales. En este proceso de aprendizaje constructivo, el educador cede su protagonismo al educando quien asume el papel fundamental en su propio proceso de formación, pasando el educador a ser un facilitador, orientador y dinamizador del aprendizaje del educando.

Ahora bien, para lograr un aprendizaje completo, no solamente es necesaria la interacción directa con aquello que se está estudiando, sino que se hace necesario un proceso reflexivo personal en el que se construyen significados a partir de la experiencia vivida (Smith, 2001). El estudiante va comprendiendo el mundo a través de la práctica y de la posterior reflexión sobre dicha práctica, pudiéndose identificar diferentes fases en el proceso de aprendizaje. La propuesta metodológica de Dewey consta de diferentes fases: (1989): 1. Consideración de alguna experiencia actual y real del estudiante; 2. Identificación de algún problema o dificultad suscitados a partir de esa experiencia; 3. Inspección de datos disponibles, así como búsqueda de soluciones viables; 4. Formulación de la hipótesis de solución; 5. Comprobación de la hipótesis por la acción. Por su parte, Kolb (1984) distingue cuatro fases: la experiencia concreta, la reflexión, la conceptualización y la aplicación o capacidad de aplicar el nuevo conocimiento a otras situaciones.

Para que una experiencia pueda provocar conocimiento el estudiante ha de implicarse cognitivamente, ha de buscar sentido a lo experimentado, ha de relacionarlo con su conocimiento previo y ha de desarrollar estructuras conceptuales que le permitan transferir el nuevo conocimiento a otras situaciones (Romero, 2010).

No obstante, para resultar efectivo, el aprendizaje experiencial ha de reunir una serie de características, entre las que Guzmán (2016) señala las siguientes: confianza, comunicación, cooperación y diversión. Para poder compartir hace falta perder el miedo a hacerlo. Solo cuando tenemos confianza nos expresamos libremente. El miedo frena, reprime. Se debe favorecer la confianza, para que los estudiantes puedan manifestarse, compartir sus puntos de vista, hablar con libertad acerca de cómo se sienten frente a la problemática a resolver y aprender los unos de los otros. Debe existir una escucha atenta. El estilo de comunicación puede ejercer tanta influencia como lo que se quiere comunicar. Por su parte, la cooperación incrementa la habilidad para trabajar en equipo y facilita el sentido de grupo. Finalmente, la diversión es esencial en la educación experiencial, por constituir una potente estrategia de cara a atraer el interés de los estudiantes, facilitar la motivación y predisponer favorablemente al aprendizaje, aumentando la atención y la posibilidad de éxito.

Este aprendizaje significativo y experiencial, que debe ser importante y motivador para los estudiantes, puede darse tanto dentro como fuera del aula, pudiendo tener como facilitadores no solamente profesores/as, sino otros agentes educativos de la comunidad universitaria. Es por ello que, en las universidades del Plan Bolonia, las actividades extracurriculares adquieren un papel muy relevante junto a las actividades curriculares, conduciendo a una perspectiva holística e integradora de los diferentes tipos y modalidades de aprendizaje.

Obviamente, esto requiere de la participación y coordinación de los distintos agentes educativos en la planificación, formación y evaluación, la consideración de los distintos escenarios como espacios-tiempos de aprendizaje y la utilización de los resultados de la evaluación con carácter prospectivo (Caro y Pereda, 2020)

Como conclusión, podemos afirmar que aprender a través de la experiencia nos brinda la extraordinaria oportunidad de poder crear espacios para construir aprendizajes significativos (Dillon *et al*, 2006), Los resultados de los estudiantes que aprenden en distintos entornos mejoran de forma significativa, muestran conductas más responsables y actitudes más positivas.

Por ello este capítulo pretende, En primer lugar, describir un caso de aprendizaje experiencial que, desde el curso 2018-2019, se está llevando a cabo por el Departamento de Actividades Extracurriculares de la Universidad de Deusto (Deusto Campus) titulado “Simulación del Parlamento Vasco”. Su diseño, implementación, gestión y evaluación se desarrolla en sinergia con la Facultad de Derecho de la misma universidad, integrando, junto a los dinamizadores culturales, al profesorado de Derecho Constitucional en todo el proceso.

En segundo lugar, el capítulo se propone recoger y analizar la valoración que de este caso de aprendizaje experiencial hace el profesorado del área curricular participante y sobre la que se han recogido datos a través de la aplicación de un cuestionario y valoraciones informales.

2. OBJETIVOS

El proyecto de EUSLESI ha completado en el momento de escribir estas líneas tres ciclos completos, estando el proyecto en el cuarto curso. Ello ha provocado una cierta evolución en sus objetivos, que han sido adaptados a la luz de los resultados y datos obtenidos de las sucesivas experiencias.

El proyecto nació íntimamente ligado a la convocatoria de ideas juveniles “Balioak Martxan” promovida por el ayuntamiento de Bilbao en el año 2018, en un contexto político y social novedoso, en el que, paralelamente, se estaba produciendo un alza sostenida y constante de interés y participación de los jóvenes en la política junto a los peores datos de confianza en las instituciones políticas y funcionamiento de la

democracia por parte de la juventud en la serie histórica²⁷⁸. En la creencia de que gran parte de esa disyuntiva se generaba en un cierto desconocimiento del funcionamiento real de las instituciones democráticas, el primer EUSLESI formuló los siguientes objetivos:

1. Ser una herramienta de “Lerning by doing” que dotase a los participantes de un conocimiento exhaustivo sobre el procedimiento legislativo, desde la redacción de los textos a su aprobación, pasando por los procesos de información, audiencia, negociación, debate y enmiendas.
2. A través de ese conocimiento del funcionamiento institucional, contribuir a la generación de un verdadero pensamiento crítico, basado en conocimientos reales sobre el funcionamiento institucional de la democracia.
3. Restaurar la herramienta del debate, como generadora de puntos de encuentro y fábrica de conocimiento común, alejado de la actual concepción de lugar de enfrentamiento partidista y ajeno a la razón.

Tras una primera experiencia exitosa, se identificaron roles funcionales muy concretos, que, por una parte, ofrecían una excelente oportunidad para que los estudiantes realizaran el proyecto en repetidas ocasiones, obteniendo unos beneficios diferentes en cada una de ellas, si bien, por otra parte, podía resultar de gran dificultad para alumnos/as que participaran por primera vez en la simulación.

Así pues, se generaba un escenario muy adecuado para reforzar e implementar como objetivos las destrezas de trabajo en equipo, liderazgo, solución de conflictos y habilidades interpersonales. Por ello, desde la segunda edición, pasaron de hecho a formar parte de los objetivos axiales del proyecto:

4. El desarrollo de las destrezas de trabajo en equipo, a través de la configuración de la experiencia en fases más claramente definidas, con un flujo de trabajo y definición de objetivos de la simulación (leyes) supervisado por los propios participantes.

²⁷⁸ Informe INJUVE

5. El desarrollo del liderazgo de los participantes, a través de la configuración de diferentes itinerarios en función de los roles desempeñados en las ediciones anteriores y el desempeño en los mismos.
6. La solución de conflictos a través de la negociación. Se trabaja esencialmente la capacidad de empatizar con la postura adversaria, a través de su adopción como propia durante la simulación.
7. El desarrollo de las habilidades interpersonales en un entorno controlado de exigencia, responsabilidad y desafío hacia las propias capacidades.

3. METODOLOGÍA

Si la metodología, desde su etimología griega supone la sistematización del “camino” recorrido, no podemos dejar de significar las etapas de trabajo en las que se ha desarrollado nuestro proyecto.

Primera etapa: Evaluación, Diseño y Fijación de Objetivos:

- En los meses de junio y julio y tras finalizar el periodo ordinario de exámenes, aquellos alumnos que han tomado parte en los roles directores y/o han demostrado un rendimiento sobresaliente mantienen una serie de seminarios de trabajo con el objetivo evaluar la edición en la que han tomado parte, identificando fortalezas y debilidades.
- Sobre esas sesiones de trabajo, elaboran una propuesta, que es revisada y aprobada por el profesorado, que contiene:
 - Las posibles temáticas (leyes) a tratar en la siguiente edición.
 - Las sugerencias de mejora, si las hubiere, de las dinámicas de la simulación.
 - Una propuesta de calendario adaptada a la percepción de exigencia que para ellos ha supuesto la actividad, buscando un equilibrio con el calendario académico.

Segunda etapa: Formación y asignación de roles.

- EUSLESI se inicia con todos los participantes formando parte de un cuerpo común.
- Se imparte una formación colectiva, sobre las siguientes bases:
 - Materiales audiovisuales desarrollados por el Catedrático de Derecho Constitucional Dr. Santiago Larrazábal Basáñez.
 - Seminarios formativos impartidos por los propios estudiantes de las etapas superiores del proyecto. En esta formación emplean mayoritariamente los materiales que ellos mismos produjeron en la anterior edición.

Tercera etapa: División por grupos parlamentarios, selección y redacción de las leyes.

- Tras la formación, los estudiantes se dividen en grupos parlamentarios inspirados en la composición parlamentaria vigente en cada proyecto.
- Bajo la coordinación del “Portavoz” (alumno/a miembro del comité, nombrado por su rendimiento en anteriores ediciones) los estudiantes eligen, sobre las propuestas del comité (que no son vinculantes) el texto legislativo que desean elaborar. Dicho texto, se recomienda que sea uno de los que, en ese momento, están sometidos a trámite parlamentario y debe de ser aprobado por los profesores/as que tutorizan EUSLESI, pertenecientes al Departamento de Derecho Constitucional.
- Una vez elegido el tema, se nombra un profesor/a para que supervise el texto de ese grupo. Los estudiantes deben, al finalizar esta fase, entregar un texto articulado completo que consiga el visto bueno.
- Para lograr un correcto enfoque ideológico del texto, los estudiantes investigan y buscan las referencias ideológicas del grupo que representan. Se busca, esencialmente, situar a los alumnos y alumnas, durante la simulación, en un grupo lo más alejado posible de su preferencia política real.

Cuarta etapa: Fase de enmiendas:

- Cada uno de los grupos debe de leer y analizar las propuestas normativas de los grupos y presentar entre diez y quince enmiendas a dichos textos.
- Las enmiendas son coordinadas por el alumno/a portavoz y revisadas por el profesor/a tutor/a del grupo.
- Aprobadas por ambos, son remitidas a los demás grupos parlamentarios.
- El proceso formal de remisión y control es llevado a cabo por un grupo de cinco estudiantes que componen la mesa del parlamento.

Quinta etapa: Asignación de roles y elaboración del “tocho”

- A propuesta del estudiante portavoz, y en función del trabajo realizado, los alumnos/as adoptan los siguientes roles, siendo asignados además a una comisión determinada (se crea una comisión por ley):
 - Asesor: Alumno/a que ha superado la formación, pero aún no tiene las destrezas necesarias para ser nombrado parlamentario. Es el rol natural para la primera participación.
 - Parlamentario: Alumno/a que ha superado la formación y demuestra destrezas para el desarrollo de un trabajo autónomo suficiente. Rol natural para el segundo año de participación y para estudiantes de primero con un aprendizaje notable.
 - Miembro de la ponencia: Alumnos/as que, habiendo sido parlamentarios en una edición anterior, muestran dotes de liderazgo, negociación y coordinación de equipos. La ponencia es la responsable de la elaboración del tocho y de la dirección de la primera fase de los debates.
 - Los/las portavoces y miembros de la mesa, son nombrados de entre lo/las ponentes de la edición precedente.
- El “tocho”, en el argot parlamentario, hace referencia al texto bruto que incorpora sobre el texto base remitido por el grupo parlamentario la totalidad de las enmiendas admitidas por la mesa. Es el documento que el/la presidente de la comisión

emplea para dirigir los debates y sobre el que se deben de ir aceptando, pactando o rechazando las enmiendas, hasta lograr un texto que refleje la pluralidad parlamentaria.

Sexta etapa: Debates

- Debates en ponencia: Aquellos estudiantes designados para integrar las ponencias someten el texto a un primer debate (al igual que en el parlamento) con el objetivo de elaborar el “informe de la ponencia”, esto es, el “tocho” tras las modificaciones de la ponencia.
- Debate en comisión: Los estudiantes de la ponencia, a los que se les incorporan los parlamentarios miembros de la comisión, realizan una segunda ronda de debate (al igual que en el parlamento) de la que resulta el “dictamen de la comisión”, texto que finalmente se eleva a debate parlamentario.
- Debate en sede parlamentaria: Tercera y última fase de debate, realizada conforme al reglamento del parlamento vasco. Finaliza con la aprobación o rechazo de la ley por parte del hemiciclo.

Séptima etapa: Evaluación

Finalizado el punto octavo, la experiencia en sentido estricto, se recogen datos y evaluaciones de los participantes para el siguiente ciclo del proyecto.

4. RESULTADOS

El principal foco de atención en la recopilación de los resultados es, obviamente, la valoración del profesorado participante. En concreto los diferentes equipos que simulaban los diferentes partidos políticos y grupos parlamentarios fueron coordinados por tres profesores y una profesora de Derecho Constitucional de la Facultad de Derecho de la Universidad de Deusto. Su naturaleza híbrida (en cuanto profesores/as en contexto curricular y coordinadores y orientadores de grupos de simulación en el proyecto extracurricular) supone sin duda un punto de vista privilegiado para valorar la experiencia.

Valoración del profesorado

Para recoger la opinión del profesorado se han utilizado dos técnicas: por un lado, se construyó un pequeño formulario anónimo y, por otro, se han ido recogiendo las diferentes evaluaciones informales hechas de viva voz al final de cada una de las tres ediciones. Aquí presentamos, sobre todo, los resultados obtenidos a partir de la encuesta, si bien los completamos, en algunos puntos, con matices obtenidos a partir de las valoraciones informales.

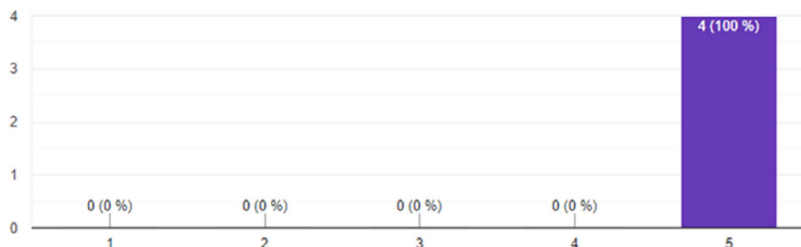
El cuestionario alternaba preguntas acerca de la valoración personal del profesorado que permitían respuestas de escala 0-5 (siendo cero valoración nula o muy negativa y 5 muy alta o muy positiva), con preguntas orientadas a la posibilidad de desarrollar la opinión libremente en cada una de las secciones de valoración. Los resultados fueron los siguientes

- *Valoración de la experiencia de cara a la formación del alumnado en Derecho Constitucional/Parlamentario*: el cien por cien del profesorado respondió con la nota más alta de la escala (5). Ante la siguiente pregunta complementaria: *Competencias y estrategias educativas que la experiencia ayuda a desarrollar*, cabe destacar la amplia gama de competencias que a su juicio posibilita trabajar la actividad: Trabajo en equipo, sentido ético, pensamiento sistémico, expresión oral, comprensión del funcionamiento del sistema parlamentario y la resolución de casos relativos al funcionamiento de las instituciones políticas, contextualizando las normas constitucionales en su marco político.

GRÁFICO 1. Valoración de la experiencia de cara a la formación del alumnado en Derecho Constitucional/Parlamentario

Valoración de la experiencia de cara a la formación del alumnado en Derecho Constitucional/Parlamentario

4 respuestas



Fuente: elaboración propia

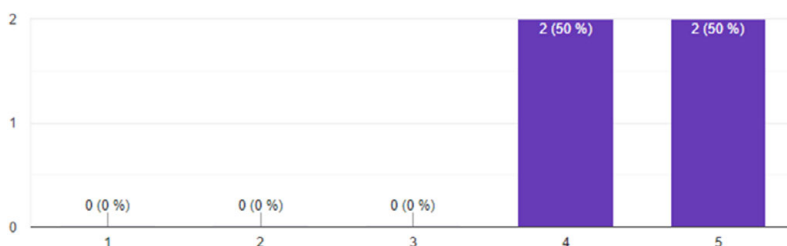
- *Valoración de los aprendizajes realizados como profesor/a de cara a la docencia propia:* la nota media obtenida fue de 4,5, tal y como se ha representado en el gráfico 2. A esta pregunta se le adjuntaba la posibilidad (en la cuestión posterior) de apuntar *Luces y sombras para la transferencia al aula de metodologías similares*. Correlativamente a las respuestas ofrecidas a la primera cuestión, el profesorado subrayaba que lo idóneo sería que todos los estudiantes de Derecho que cursan Derecho Parlamentario pudieran participar en una simulación como ésta, para que aprendan realmente cómo se aprueban las leyes. También se subrayaba en positivo que, si bien mayoritariamente los estudiantes participantes eran de grados de Derecho o dobles grados, como Derecho y Relaciones Internacionales (entre otros), al ser una actividad transversal y abierta a otros grados la pluralidad de perfiles participantes había supuesto una enorme riqueza en el trabajo de la actividad. Como sombras, se indicaba que la trasposición al aula de una iniciativa similar, aunque menos ambiciosa en el fondo y la forma, sería relativamente fácil, si bien no contaría con el factor de la voluntariedad (que facilita enormemente la receptividad del alumnado al aprendizaje), ni con la característica cognitiva transversal del alumnado (que favorece la coincidencia, en un mismo momento y lugar, de distintas formas de razonar y de

abordar un mismo problema). Además, ni siquiera todos los estudiantes que quieren realizarla pueden hacerlo por limitación de plazas y de recursos.

GRÁFICO 2. Valoración de los aprendizajes realizados como profesor/a de cara a la docencia propia

Valoración de los aprendizajes realizados como profesor de a cara a la docencia propia

4 respuestas



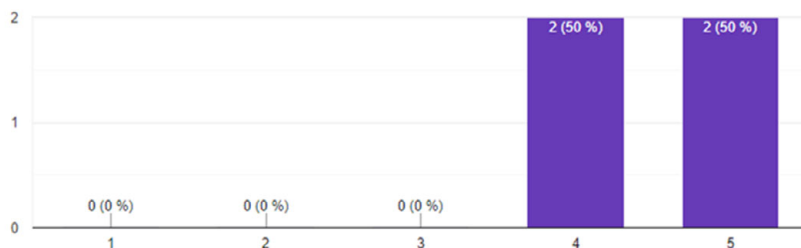
Fuente: elaboración propia

- Finalizaba el cuestionario solicitando una *valoración de los aspectos organizativos y de gestión*: al igual que en la cuestión anterior la nota media obtenida fue de 4,5, tal y como revela el gráfico 3. Los comentarios al respecto subrayaban dos líneas de trabajo: 1) que todas las personas apuntadas a la simulación participen realmente conforme a su nivel (estudiantes de nueva incorporación, veteranos, etc.) equilibrando la composición de los grupos, para evitar las grandes diferencias que, a veces, se producen entre ellos 2) tratar de incorporar profesorado de otras titulaciones como Filosofía, Política y Economía o Relaciones Internacionales, para que aporten pluralidad a la perspectiva docente encargada de la supervisión.

GRÁFICO 3. Valoración de los aspectos organizativos y de gestión

Valoración de los aspectos organizativos y de gestión

4 respuestas



Fuente: elaboración propia

Otras perspectivas de valoración

Aunque no son directamente objeto de análisis en este capítulo, presentamos a continuación algunas evidencias de la valoración que hacen del proyecto el alumnado e instituciones externas a la Universidad de Deusto, como el Parlamento Vasco.

Valoración del alumnado

Por lo que respecta a la valoración del alumnado, cabe destacar:

- La participación creciente en las diferentes ediciones. Hasta la fecha han pasado por el proceso 284 estudiantes diferentes.
- La valoración positiva del proyecto. En una escala de 0 a 5, la valoración no ha bajado de 4 en ninguna de las tres ediciones, ni en la perspectiva de los debutantes (alumnado de nuevo ingreso), ni en la perspectiva de los veteranos que acompañan y lideran el proceso.

Por lo que respecta a los puntos negativos o a mejorar (objeto preferente de atención) pueden resumirse en los dos siguientes:

- En primer lugar, el tiempo de dedicación que requiere la actividad, difícil de compaginar con las agendas académicas de los y las estudiantes.

- Las cuestiones de forma como la oratoria y la comunicación no verbal son más difíciles para personas de nueva incorporación. En realidad, el tiempo que se puede dedicar a estas cuestiones sigue siendo el principal problema al respecto.

Valoración Institucional

Por lo que respecta al nivel institucional, cabe destacar la valoración institucional del propio Parlamento Vasco, que ha apoyado la iniciativa desde el comienzo, contribuyendo a su calidad con un acompañamiento cercano objetivado en tres puntos:

- Coordinando el proceso de publicación de la actividad en los medios oficiales de la institución y en su difusión en los diferentes medios de comunicación (prensa y televisión), los cuales se han hecho eco del proyecto
- En segundo lugar, imprimiendo el denominado “tocho” en el mismo formato en que se imprimen las proposiciones y proyectos legislativos que trabajan los propios parlamentarios.
- Por último, permitiéndonos realizar la simulación de uno de los plenos en la propia Cámara, poniendo a disposición del alumnado, además, el servicio de traducción simultánea a euskera, junto con los medios electrónicos de votación y con la colaboración del personal de asistencia. A esto se suma, además, la propia recepción por parte de la presidenta, Dña Barkartxo Tellería, que ha recibido personalmente a la representación (Vicerrectorado de la universidad y Decanato de la Facultad de Derecho) y ha asistido a los plenos, alabando el trabajo del alumnado y animando a continuar con el proyecto.

5. DISCUSIÓN

Los resultados anteriormente presentados evidencian que, tanto la valoración de la experiencia de cara a la formación del alumnado en Derecho Constitucional/Parlamentario que realiza el profesorado, como la valoración de los aprendizajes realizados por los profesores/as de cara a la docencia propia y la valoración de los aspectos organizativos y de gestión, están, por un lado, en línea con los datos obtenidos en otras investigaciones previas que comentamos a continuación y, por otro,

animan a continuar y potenciar este proyecto basado en el aprendizaje experiencial.

Todo ello ayudará a aquellos profesores y profesoras más conservadores y partidarios de una metodología tradicional, a superar sus reticencias ante el potencial del aprendizaje fuera del aula como forma valiosa de complementar la formación en el aula. Incluso aquellos docentes indecisos respecto a la utilización de la metodología experiencial en el aula, pueden encontrar en esos datos motivos suficientes para animarse a implementarla. No puede obviarse que el papel del profesor o profesora para motivar y dirigir el interés es un factor clave, como señala Emmons (1997). La falta de confianza del docente sobre su capacidad para responder a los retos asociados o un mayor nivel de riesgo en la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje pueden llevarle a oponerse a aplicar o aumentar la aplicación de la metodología experimental.

La formación, en sus más diversas variantes, puede constituir una importante herramienta para ayudar a los profesores y profesoras a vencer sus miedos, a preparar adecuadamente sus intervenciones, dentro o fuera del aula, potenciando al máximo los efectos positivos del aprendizaje experiencial y a realizar un buen seguimiento y evaluación del desarrollo e impacto del mismo en los estudiantes (Orion y Hofstein, 1994).

Dillon y su equipo publicaron un trabajo de revisión (2006), en el que se hacían eco de evidencias aportadas por diferentes investigaciones sobre el valor del aprendizaje fuera del aula y su contribución al desarrollo competencial del estudiante. En ese mismo sentido, Romero (2010) describe una iniciativa con una potente influencia en el ámbito educativo: el Manifiesto por el Aprendizaje fuera del Aula, publicado por el Departamento de Educación de la Universidad de Nottingham (Department for Education and Skills), en el año 2006. Es un movimiento que promueve el aprendizaje experiencial y la educación fuera del aula, concediendo importancia no solo a lo que aprendemos, sino también cómo y dónde se aprende. El aprendizaje fuera del aula es visto, al igual que lo hacen los profesores/as del proyecto presentado, como un medio para el desarrollo competencial, construyendo

conocimiento y desarrollando destrezas y valores transferibles del ámbito curricular al extracurricular y viceversa. Frente a los métodos tradicionales, el Manifiesto aboga por un conocimiento contextualizado e integrador. Atendiendo a los resultados de trabajos de investigación especializada, éste destaca, entre otros, los siguientes beneficios del aprendizaje fuera del aula: involucra a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, despierta su motivación y mejora su actitud ante dicho aprendizaje, aporta desafíos interesantes y ayuda a los estudiantes a asumir un nivel razonable de riesgo, desarrolla la tolerancia hacia la incertidumbre, la capacidad de afrontar situaciones nuevas, la autonomía, la curiosidad, la creatividad, la colaboración y mejora el rendimiento académico.

Otros trabajos de investigación también demuestran que los aprendizajes llevados a cabo, ya sea en el ámbito curricular (en el aula) o en el extracurricular (fuera del aula), pueden ser transferidos al otro. En este sentido, son diversos los estudios sobre el impacto positivo de las actividades extracurriculares en el desarrollo integral de los estudiantes (Tam, 2002), en el ámbito académico, cognitivo (Terenzini, Pascarella y Blimling, 1999) o competencial (Astin, Vogelgesang, Ikeda & Yee, 2000; Strauss & Terenzini, 2007; Alcántara, Alcántara, Vara y Fimia, 2017). Estos estudios recogen evidencias de que el aprendizaje experiencial favorece el desarrollo de ciertas capacidades como: la actividad, la participación, la comunicación, la innovación, el trabajo en equipo, el liderazgo, la autoevaluación, el sentido crítico y analítico, el aprendizaje mediante los errores y aciertos. Por su parte, Huang & Chang (2004) concluyen que el desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes universitarios correlaciona positivamente con su nivel de implicación y de involucramiento en el ámbito curricular y extracurricular de la vida universitaria. Puede apreciarse la sintonía entre los resultados de las investigaciones citadas y el pensamiento del profesorado participante en el proyecto de Simulación del Parlamento Vasco, de la Universidad de Deusto.

A nivel institucional, Amo, Jareño, Lagos y Tobarra (2014) consideran que un factor decisivo para impulsar y consolidar este tipo de metodología basada en la experiencia, es promover entre los docentes la

coordinación, la disposición al cambio y el compromiso. Ha de involucrarse a toda la comunidad educativa (docentes, profesionales de dinamización cultural, voluntarios...) en las actividades fuera del aula, ya que todos ellos son agentes relevantes y muchas veces imprescindibles para poder llevar a cabo dichas actividades. Por tanto, debe subrayarse la contribución que pueden prestar todos los miembros de la comunidad promoviéndolas, apoyándolas y/o participando en ellas. Esto exige, inevitablemente, cambios en la estructura y organización de las universidades, los cuales han de obedecer a los principios de diversidad, flexibilidad y separación/integración. Y demanda, sobre todo, trabajar de forma colaborativa al servicio de un mismo proyecto educativo universitario (Caro y Pereda, 2020).

Para finalizar queremos dejar constancia de la convicción de la necesidad de continuar investigando sobre el tema, desde sus múltiples perspectivas y de descubrir y analizar ejemplos de buenas prácticas que permitan identificar factores y procedimientos de éxito.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, sintetizaremos las principales ideas que, desde el marco conceptual del aprendizaje experiencial y del proyecto presentado, se han planteado:

- En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior el modelo de enseñanza-aprendizaje de las universidades ha de profundizar en la convicción de que el centro y eje del aprendizaje es el propio estudiante. Sólo desde esta perspectiva de desarrollo formativo de la persona, y no de reproducción de modelos externos que el alumno, vía memoria u otros métodos de reproducción directa, debe mimetizar, se puede hablar, realmente de una educación verdaderamente basada en competencias.
- Esa educación competencial solo es posible, a su vez, desde un paradigma educativo experiencial preocupado por la creación de espacios, tiempos y redes para la construcción de

aprendizajes significativos basados en dinámicas del tipo “learning by doing”.

- Es evidente que, en el tejido de esos espacios, tiempos y redes, el ámbito extracurricular, habitualmente presentes en la cultura universitaria, supone una fuente fundamental de contribución, por su experiencia en el desarrollo de metodologías activas y participativas.
- Tales espacios, tiempos y redes no pueden construirse absolutamente en paralelo, simultáneamente y completamente al margen del calendario y las obligaciones de naturaleza académica, so pena de saturar la agenda del alumnado y terminar por hacer inoperante cualquier propuesta en esa dirección.
- Por ello la detección de posibilidades de complementar la actividad académica resulta crucial, a fin de coordinar la contribución extracurricular con los distintos agentes educativos. Esta visión integral e integradora de perfiles docentes, que rompa con la dicotomía académico-extraacadémico (que algo sea extracurricular no quiere decir que no se haga con rigor académico) y que integre a docentes en el diseño, gestión, implementación, desarrollo, evaluación y redefinición de prácticas educativas extracurriculares es esencial.
- Con una alta valoración por parte del alumnado participante, del profesorado de Derecho constitucional y parlamentario implicado y con una no menor valoración institucional ad intra (por parte de la propia Universidad) y ad extra (Parlamento Vasco, Ayuntamiento de Bilbao), consideramos que la práctica de la Simulación del Parlamento Vasco aquí presentada y analizada puede ser un ejemplo a tener en cuenta para quienes deseen apostar por este horizonte educativo que, en nuestra opinión, sería el deseable... y en muchas ocasiones el deseado, tanto por el propio alumnado como por el profesorado.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Al Parlamento Vasco, por su apoyo en la promoción de la actividad. Al Ayuntamiento de Bilbao por el premio Balioak Martxan que ayudó a financiar la primera edición. A la Facultad de Derecho de la Universidad de Deusto, muy especialmente a su profesorado de Derecho Constitucional, pieza clave de todo el proceso. A los veteranos y veteranas del Club de Debate, por su liderazgo en el proyecto. Y a todo el equipo de Deusto Campus que trabaja para que lo extracurricular y el rigor científico no se vivan como apuestas antagónicas.

8. REFERENCIAS

- Alcántara, P.F.C., Alcántara, P.A., Vara, M.E.J. y Fimia, D.R. (2017). Impacto de actividades extracurriculares de formación vocacional y orientación profesional en estudiantes de ciencias médicas. *EduMeCentro*, 9(2), 124-139
- Amo, E., Jareño, F., Lagos, M.G. y Tobarra, M.A. (2014). Las nuevas metodologías docentes y su repercusión en los planes de estudio. *Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales* 24(54), 231-250
- Biset, E. (2011). Ontologías políticas. Imago Mundi
- Astin, A. W.; Vogelgesang, L. J.; Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). How Service Learning Affects Students. *Higher Education*. 144
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Ausubel, D.P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge*. Kluwer Academic Publishers
- Caro, J. y Pereda, M. V. (2020). La contribución de lo extracurricular al aprendizaje competencial y al Proyecto Universitario. El caso del Proyecto de Teatro de la UD. Tirant lo Blanch
- Confucio (2019). Analectas. EDAF
- Deleuze, G. (2007). Empirismo y subjetividad. Gedisa
- Department For Education And Skills. (2006). *Learning Outside the Classroom Manifesto*. Nottingham. DfES Publications

- Dewey, J. (1989). *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Young Choi, M., Sanders, D. & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87: 107-111
- Emmons, K.M. (1997). Perceptions of the environment while exploring the outdoors: a case study in Belize. *Environmental Education Research*, 3(3), 327–344
- Grimaldo, F. y Arevalillo, M. (2011). Metodología docente orientada a la mejora de la motivación y rendimiento académico basada en el desarrollo de competencias transversales. *IEEE-RITA*, 6(2), 70-77
- Guzmán, J.C. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 285-358
- Lee, J. (2004). Reading National Heroes from Fantasy: Shin Chae-ho's "The Dream Heaven" (Una lectura onírica de los héroes nacionales: "El cielo soñado" de Sin Chae-Ho]. *The Review of Korean Studies*, 7 (1), 165-186. The Academy of Korean Studies
- Hawtrey, K. (2007). Using Experiential Learning Techniques, *The Journal of Economic Education*, 38(2), 143-152
- Huang, Y. & Chang, S. (2004) Academic and Cocurricular Involvement: Their Relationship and the Best Combinations for Student Growth. *Journal of College Student Development*, 45(4), 391-406
- Racel, M. (2014). Okakura Kakuzō's Art History: Cross-Cultural Encounters, Hegelian Dialectics and Darwinian Evolution (Historia del arte en Okakura Kakuzō: encuentros transculturales, dialéctica hegeliana y evolución darwiniana]. *Asian Review of World Histories*, 2 (1), 17-45. Brill
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Moreira, M.A. (2012). ¿Al final, qué es el aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, 25, 29-56
- Myers, K. K. & Sadaghiani, K. (2010). Millennials in the workplace: A communication perspective on millennials' organizational relationships and performance. *Journal of Business and Psychology*, 25(2), 225–238
- Orion, N. y Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 10(31), 1097–1119

- Pereda, V., Velasco, E. y Palmeiro, R. (2018). La entrevista autobiográfica como herramienta de aprendizaje. En A. Eizaguirre, M.J. Bezanilla y A. García-Olalla. *Innovación docente en Educación Superior*, Pearson, pp. 109-124
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124
- Smith, M.K. 2001 David A Kolb on Experiential Learning, *The Encyclopedia of Informal Education*
- Strauss, L.C. & Terenzini, P.T. (2007). The effects of students in-and out-of-class experiences on their analytical and group skills: A study of engineering education. *Research in Higher Education*, 48(8), 967-992
- Tam, M. (2002). University Impact on Student Growth: a Quality Measure? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 211-218
- Terenzini, P.T., Pascarella, E.T. & Blimling, L. (1999). Students' out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: a literature review. *Journal of College Student Development*, 40(5), 610-23