

GT. GT 9.5 Metodologías activas en las aulas de Ciencia Política y Relaciones Internacionales: de las buenas prácticas a la medición científica de las experiencias docentes

Aprendizaje por Servicio (APS): Aprender y explicar Políticas de clima y energía en diferentes contextos¹

Primer Borrador. No citar

Autores/as:

Mercedes Alda-Fernández (Universidad Rey Juan Carlos)
Profesora de Ciencia Política y de la Administración
Mercedes.alda@urjc.es

David Valero-Regalón (Universidad Rey Juan Carlos)
Estudiante de cuarto curso del Grado en Ciencia Política y Gestión Pública
d.valeror.2021@alumnos.urjc.es

Marcos Caballero de Mingo (Universidad Rey Juan Carlos)
Graduado en Ciencia Política y Gestión Pública
m.caballerod.2020@alumnos.urjc.es

Resumen

En esta ponencia presentamos el diseño, las distintas fases y el resultado de un proyecto de Aprendizaje por Servicio basado en una experiencia piloto llevada a cabo en la asignatura Políticas Públicas en España, de 4º curso, en Grado en Ciencia Política y Gestión Pública de la Universidad Rey Juan Carlos.

En los contenidos de la asignatura se encuentra la política de clima y energía. Uno de los objetivos de la metodología APS era que los propios estudiantes de la URJC, trabajando en grupo, aprendieran sobre esta política pública transmitiendo el conocimiento a un grupo de estudiantes de un instituto público.

El desarrollo de la metodología permitió adquirir las competencias generales y específicas de la asignatura que, de hecho, sirvieron como criterios de evaluación de la prueba, estableciéndose las correspondientes rúbricas al efecto. Asimismo, se estableció, además de los criterios de evaluación de la profesora, un sistema de autoevaluación y co-evaluación por parte de los estudiantes a través de rúbricas vinculadas fundamentalmente a competencias generales y específicas de la asignatura.

La actividad desarrollada supuso también una preparación de los estudiantes al margen de las clases habituales, desarrollándose un proceso de tutorización que guiaba las actuaciones de los estudiantes, así como la utilización del Aula Virtual para hacer el seguimiento de algunas actuaciones. Los estudiantes tuvieron también que trabajar en grupo de forma independiente.

La ponencia es presentada por la profesora que llevó a cabo el proyecto junto con dos de los estudiantes implicados en la iniciativa. Ello permitirá ver los inconvenientes y ventajas de dicha experiencia desde distintos puntos de vista.

¹ Esta ponencia se encuentra inmersa dentro de las actividades del *Grupo de Innovación Docente Emergente en Gobierno, Administración y Políticas Públicas* de la Universidad Rey Juan Carlos, y en concreto es producto del proyecto de la URJC *Metodologías activas para la innovación docente en el área de Ciencia Política y de la Administración*, dirigido por el Profesor Ricardo García-Vegas. Agradecemos a todo el grupo de innovación el apoyo prestado.

Palabras clave: Aprendizaje por Servicio, Políticas públicas, políticas de clima y energía, grado en ciencia política y gestión pública

I. Introducción

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología educativa que va más allá de las aulas y los libros de texto. No se limita a la adquisición de conocimientos teóricos, sino que se funde con la acción práctica y el compromiso social. En su esencia, el ApS vincula el aprendizaje académico con la realización de un servicio útil a la comunidad. Es una filosofía de la educación que trasciende las cuatro paredes del aula y se adentra en la realidad que nos rodea. Tiene un componente pedagógico y académico de gran importancia sin olvidar el tipo de servicio que se presta. Lleva también aparejada una cuestión de valores. (Luna et al, 2024). El ApS tiene que mantener vinculada su contribución al bien común con proporcionar conocimientos, competencias y valores a los estudiantes (Kendall y Asociados, 1990; Puig et al, 2006; Tapia, 2006, citado en Páez Sánchez y Puig Rovira, 2013: 15).

En esta ponencia, exploraremos las características y el potencial transformador que a priori se le presupone al Aprendizaje-Servicio. Vamos a plantear cómo este tipo de metodología puede contribuir al desarrollo de las competencias que los estudiantes deben adquirir en la asignatura donde se desarrolla, y a su vez, cómo pueden sensibilizarse en lo relativo a las políticas de clima y energía. Asimismo, esperamos que pueda contribuir, aunque sea de manera ínfima a la formación de ciudadanos comprometidos. Igualmente, intentamos analizar cuales son los retos y oportunidades que supone la implementación de esta metodología en un contexto determinado.

El ApS no solo busca formar profesionales competentes, sino también ciudadanos conscientes y activos. A través de experiencias prácticas, reflexión crítica y colaboración con la comunidad, los estudiantes se pueden convertir en agentes de cambio. La participación activa de los estudiantes no solo enriquece su propio aprendizaje, sino que también contribuye a la concienciación y movilización de la sociedad en torno a los desafíos climáticos y energéticos. Así, el Aprendizaje-Servicio se convierte en un puente entre el aula y la comunidad, fomentando la responsabilidad cívica y la construcción de un futuro más sostenible.

El aprendizaje-servicio es una estrategia educativa que combina el servicio a la comunidad con la instrucción y la reflexión. A través de actividades organizadas, los estudiantes satisfacen las necesidades de la comunidad mientras profundizan su comprensión del contenido del curso y desarrollan responsabilidad cívica (McIntyre y Sellnow, 2013).

En el análisis del ApS hay una línea de investigación que aboga por esta metodología como proceso de aprendizaje, siendo los propios estudiantes los agentes del proceso de aprendizaje (Lalueza y García-Romero, 2018). Entre los distintos modelos teóricos que se plantean nos interesa destacar el Aprendizaje transformativo y las Pedagogías críticas. En el primer caso porque se pueden cambiar las perspectivas de la visión que tienen de una situación de terminada (en este caso las políticas de clima y energía) y en segundo lugar, porque permite tomar conciencia de conocimientos y prácticas ajenas y además se toma conciencia de ello (poniéndose en el papel de transmisores de conocimiento) (Lalueza y García-Romero, 2018).

A pesar de que se presume que la juventud está familiarizada con la emergencia climática, queremos utilizar la educación en las aulas como una herramienta para concienciar y sensibilizar tanto a nuestros estudiantes como al público en general. Abordaremos brevemente cómo los discursos que asumimos pueden no siempre reflejar la realidad de nuestras acciones cotidianas. En el caso de los jóvenes, también puede permitir una forma de replantear una articulación de relaciones entre las instituciones, la propia sociedad y los jóvenes, permitiendo un cierto nivel de implicación de la juventud en actividades sociales (Francés, 2009).

El objetivo central de este proyecto está estrechamente vinculado con varios Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Desde la perspectiva del Aprendizaje-Servicio, no solo se trata de

un proceso formativo para los estudiantes, sino también de la transmisión activa de conocimientos y la promoción de la sensibilización y participación entre el público al que se dirige. En el contexto de la asignatura “Políticas Públicas en España”, esta aproximación se vuelve especialmente relevante.

Una cuestión que siempre se plantea en los proyectos de ApS es definir la necesidad social que se cubre. Uno de los elementos básicos que se plantean es la sensibilización respecto a las políticas de clima y energía y cómo nuestras actividades diarias pueden influir, positiva o negativamente en ellas. Hay autores que apuntan también al papel de la Universidad en la lucha contra el cambio climático (Adriana Delponti et al, 2021). Hay quienes apuntan también al papel transformador de la educación superior en la transformación de la sociedad (Marullo y Edwards, 2000). En nuestro caso planteamos tanto la sensibilización de nuestros propios estudiantes, y por ende de nuestra propia institución. Esto implica, de una u otra forma, la implicación de la propia universidad en esta política pública. Por otra parte, teniendo en cuenta quién es nuestro público objetivo – estudiantes de educación secundaria y bachillerato- consideramos especialmente relevante su papel en la construcción de un futuro más sostenible. Rodríguez-Izquierdo plantea que “el ApS debe tratar de promover el cambio social a través de relaciones auténticas para llegar a tener impacto en los tres niveles: el alumnado, la comunidad y la propia institución académica” (2018:30).

En resumen, no solo buscamos estudiantes brillantes en términos de conocimientos académicos, sino también aquellos con una conciencia cívica, ética y social, ya que serán los líderes y agentes de cambio que moldearán un mundo más justo y sostenible. La colaboración entre universidad y comunidad tienen el potencial de mejorar la calidad de vida de una u otra manera y de transformar las actividades de la universidad haciendo, efectivamente, que los estudiantes y las facultades, puedan convertirse en agentes de cambio (Marullo y Edwards, 2000).

El punto de partida de esta experiencia piloto se remonta a un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) presentado en la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) el año anterior. Dicho proyecto, liderado por mi compañera, la profesora Mar Muñoz Amor, del área de Derecho Administrativo, lamentablemente no superó la puntuación establecida por la URJC y fue rechazado. Sin embargo, varios motivos me impulsaron a persistir en nuestra apuesta por el ApS, entre ellos, nuestra vinculación con las políticas de clima y energía y nuestra conciencia de la emergencia climática que enfrentamos.

Nuestra ambición era decidida: deseábamos cruzar dos titulaciones (Ciencia Política y Gestión Pública, y Ciencias Ambientales) y dos disciplinas (Ciencia Política y de la Administración, y Derecho Administrativo) en tres campus diferentes de la URJC (Móstoles, Fuenlabrada y Madrid-Vicálvaro). A pesar de que inicialmente no pudimos llevar a cabo el proyecto original, opté por diseñar un proyecto piloto en la titulación de Ciencia Política y Gestión Pública, en la asignatura de Políticas Públicas en España, de cuarto curso. Esta experiencia se enmarca en las actividades realizadas por el grupo de innovación docente emergente en Gobierno, Administración y Políticas Públicas de la URJC.

En esta ponencia, describiremos el proceso seguido para desarrollar la experiencia piloto, analizando tanto sus ventajas como sus desafíos. Además, compartiremos las perspectivas tanto de quien preparó la experiencia, como de algunos de los propios estudiantes universitarios que participaron en él.

II. Metodología

El proceso que se desarrolló se basaba, como hemos mencionado antes, en un proyecto inicial que no se aprobó. En aquel momento definimos, entre otras cuestiones, las competencias de cada asignatura que se podrían conseguir con el desarrollo del proyecto. En el caso de la asignatura de Políticas Públicas en España, las competencias (generales y específicas) eran todas las establecidas en la asignatura:

CG01. Capacidad de análisis y síntesis

- CG02. Capacidad de organización y planificación
- CG06. Capacidad de gestión de la información
- CG07. Resolución de problemas
- CG08. Liderazgo y toma de decisiones
- CG11. Compromiso ético y de servicio público
- CE10. Diseñar procesos de planificación, implantación y evaluación de políticas públicas
- CE12. Dominar los métodos y técnicas de investigación política y social
- CE13. Recoger, tratar e interpretar datos de investigación cualitativa y cuantitativa

Las *fases de desarrollo del proceso* que se efectuaron en el primer cuatrimestre del curso 2024-2025 fueron:

1. *Identificación del Centro de educación en el que se realizaría el proyecto.*

En busca de un instituto de carácter público cercano a la facultad donde se cursan los estudios (Vicálvaro), nos dirigimos al IES Carlos III, ubicado en el distrito de San Blas-Canillejas. Este instituto se caracteriza por su contexto diverso y contrastante: por un lado, enfrenta un alto nivel de inmigración, y por otro, se encuentra cerca de una zona residencial de nueva construcción. Aunque no es un instituto de gran tamaño (con dos o tres líneas en la ESO y dos y media en Bachillerato), su equipo directivo muestra un fuerte compromiso.

Las instalaciones del IES Carlos III requieren rehabilitación urgente, y aunque los recursos son limitados, el equipo directivo se muestra favorable a facilitar diversas actividades externas al propio instituto. Inicialmente, la actividad se planteó dentro de las asignaturas de ciencias de bachillerato, pero debido a cuestiones de programación, finalmente se llevó a cabo con estudiantes de tercero de la ESO, vinculándola también a una asignatura de ciencias. En total, participaron unos 70 estudiantes, incluyendo el grupo de Diversificación Curricular.

Es importante definir los detalles logísticos, como el curso o asignatura en la que se integrará la actividad. Además, se acuerdan las fechas específicas para llevar a cabo la intervención. La comunicación con el centro de acogida es clave para asegurar una alineación efectiva entre los objetivos del proyecto y las necesidades del entorno educativo.

2. *Identificación / Selección del Grupo de Estudiantes:*

La actividad se correspondía con la tercera parte de la asignatura, que como hemos mencionado, equivalía a un 35% de la ponderación total de la asignatura. Se daban dos opciones para superar esta parte de la asignatura: realizar una prueba escrita o realizar la actividad de ApS. Puesto que era una actividad muy concreta y específica, se pidieron cinco voluntarios/as. Inicialmente costó que se ofrecieran cinco estudiantes, pero finalmente se consolidó el grupo.

El curso que viene tenemos previsto, independientemente de si nos conceden o no un nuevo proyecto que hemos solicitado, realizar un proceso selectivo más estricto puesto que creemos que, una vez realizada la primera experiencia, tendrá un mayor eco entre los estudiantes. Además, la normativa de la URJC ha establecido determinado tipo de requisitos en este tipo de actividades que cumpliremos.

3. *Establecimiento de Foros Específicos en el Aula Virtual de la Asignatura:*

En el contexto del Aprendizaje-Servicio (ApS), se establecen espacios virtuales dedicados al grupo de estudiantes seleccionado en el Aula Virtual de la asignatura. Estos foros virtuales no solo facilitan la comunicación fluida entre los participantes, sino que también desempeñan un papel crucial como criterio de evaluación.

En estos espacios, los estudiantes pueden compartir materiales relacionados con el proyecto, discutir ideas, plantear preguntas y resolver dudas. La profesora también participa, aunque en un lugar secundario, facilitando aclaraciones cuando son requeridas o interviniendo si observa una

desviación de los objetivos establecidos. La interacción en estos foros no solo fomenta la colaboración, sino que también crea una comunidad de práctica. Los participantes pueden aprender conjuntamente, intercambiar perspectivas y enriquecer su comprensión del tema.

Además, la profesora puede monitorear la participación activa de los estudiantes en estos foros, lo que contribuye a evaluar su compromiso y contribución al proyecto de ApS. En resumen, estos espacios virtuales se convierten en un entorno dinámico donde el aprendizaje y la colaboración se entrelazan de manera significativa.

4. Calendario de Reuniones/Clases Complementarias:

Una vez seleccionado el grupo de estudiantes universitarios, se establece un calendario de reuniones o clases complementarias con los estudiantes de la URJC. Estas sesiones no solo son momentos de formación, sino también oportunidades para diseñar conjuntamente la implementación del proyecto. Estas actividades se realizan fuera del horario de clase.

Durante estas reuniones, se profundiza en los contenidos relevantes para el proyecto de Aprendizaje-Servicio. Se abordan desafíos específicos, como la adaptación de estrategias según las necesidades identificadas en el contexto del instituto receptor. Además, se ajustan las acciones planificadas para asegurar que estén alineadas con los objetivos del proyecto y las expectativas de los beneficiarios.

En resumen, estas reuniones no solo son espacios de aprendizaje, sino también momentos cruciales para la colaboración activa y la toma de decisiones informadas en el proceso de implementación.

5. Ejecución de la Actividad en el Centro de Acogida:

Ha llegado el momento de implementar la actividad planificada en los institutos. Los estudiantes de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) se convierten en agentes de cambio al interactuar con los estudiantes receptores. El objetivo es generar un impacto significativo y aumentar la sensibilización. Para lograrlo, los estudiantes universitarios deben adaptar su lenguaje y estrategias a los alumnos de tercero de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Además, deben diseñar actividades que capten su atención.

6. Medición del impacto social:

En esta ocasión, llevamos a cabo una evaluación limitada del impacto social tanto en los beneficiarios como en la institución de acogida. Nuestros estudiantes realizaron una breve encuesta, adaptada al perfil del público, en la que se indagaba sobre la utilidad de la actividad, el nivel de comprensión de la información transmitida y su percepción general del impacto generado.

Contemplamos realizar, en una próxima edición, una encuesta a nuestros propios estudiantes antes y después del proceso.

7. Proceso de Autoevaluación y Coevaluación:

En esta etapa, los estudiantes participantes reflexionan sobre su experiencia en el proyecto. Realizan una autoevaluación, considerando su contribución al mismo y los aprendizajes adquiridos. Además, se fomenta la coevaluación, donde los compañeros evalúan el trabajo de sus pares. Ambas acciones inciden en su calificación final. Para ello se establecieron distintas rúbricas que reflejaban la consecución de las competencias generales y específicas de la asignatura. Hubo un trabajo previo en la elaboración de las mencionadas rúbricas.

8. Calificación de la Prueba por Parte de la Profesora:

En esta fase, se aborda el proceso de calificación de la prueba por parte de la profesora. Se consideran los criterios e ítems previamente establecidos, y se asignan las calificaciones correspondientes. Sin embargo, esta evaluación va más allá de medir únicamente conocimientos. También se valora la aplicación de habilidades sociales, el compromiso demostrado y la capacidad de aplicar los aprendizajes en contextos reales. La docente busca una evaluación

integral que refleje, no solo el dominio de los contenidos, sino también la formación integral de los estudiantes.

Centrándonos un poco más en la evaluación hemos de mencionar que en el contexto de la asignatura “Políticas Públicas en España”, la actividad de Aprendizaje-Servicio corresponde a la tercera prueba de evaluación, que representa el 35% de la ponderación total de la asignatura. Dentro de este porcentaje, sobre un total de 100 puntos, la evaluación realizada por la profesora tiene un peso del 60%, mientras que la autoevaluación y la co-evaluación contribuyen con un 20% cada una. Esta es una cuestión que repensaremos en la próxima edición. Por lo tanto, también se requiere trabajar en la definición de rúbricas para la autoevaluación y la co-evaluación, aunque aún queda por perfilar esta tarea para lograr mejoras en ese aspecto.

En el proceso de autoevaluación y co-evaluación, los estudiantes deben completar una rúbrica que especifica los ítems relacionados con la adquisición de competencias generales y específicas previamente mencionadas en la asignatura. Además, la profesora evalúa las competencias a través de una rúbrica que considera diversos ítems y se basa, en gran medida, en la participación activa durante el proyecto de Aprendizaje-Servicio.

En resumen, la evaluación no se limita únicamente a los conocimientos teóricos, sino que también se enfoca en la aplicación práctica de habilidades y valores en un contexto real.

III. **Discusión y Resultados**

Hay tres dimensiones que deben tenerse en cuenta en el ApS: la detección de necesidades de la comunidad, el definir un servicio que sea un reto para el alumnado, y el definir una actividad que contribuya tanto a cubrir las necesidades como a adquirir contenidos, competencias y valores por parte de quienes participan en la actividad (Puig, 2009, citado en Páez Sánchez y Puig Rovira, 2013). Una vez realizada esta primera experiencia piloto, planteamos aquí una serie de reflexiones que consideramos necesarias para poder seguir adelante con este tipo de actividades. Ya apuntan Páez Sánchez y Puig Rovira (2013) la necesidad de la misma.

Como mencionamos antes, la participación de los jóvenes en el desarrollo de las políticas públicas no siempre es el deseado. La universidad puede ofrecer esa oportunidad (Luna et al, 2024). En el planteamiento que hace Luna et al (2024) relativo a los niveles de participación del alumnado las opciones van desde la Metaparticipación donde es el propio alumnado quien solicita o genera los espacios de participación hasta el otro extremo donde se produce una participación simple y donde el alumnado no interviene en la preparación o el diseño del proyecto² (Luna et al 2024). En el caso de esta experiencia de ApS el alumnado se encuadraría a partir del segundo nivel entrando lo que se denomina Participación proyectiva puesto que participa en la definición y diseño del proyecto.

Luna et al (2024) realizan una sistematización de los distintos condicionantes de la participación en proyectos de ApS basándose en distintos autores, y casi hemos pasado todos, superándolos, lo que ha permitido desarrollar el proyecto:

- Preparación previa del proyecto: Como comentamos, el embrión del proyecto tuvo un proceso previo de maduración en una propuesta que no llegó a buen término. Además, realizamos jornadas de formación en ApS en distintas Universidades.
- La compatibilidad de horarios entre alumnado e instituto: el horario de clases es el mismo, pero conseguimos cuadrarlo, tanto a nivel de calendario -para que no coincidieran exámenes- como con días disponibles.
- Un elevado número de horas y la falta de tiempo: los estudiantes tenían que asistir a “clases extras” y yo tenía que estar en “clases extras”, además del trabajo cooperativo entre ellos, y el seguimiento y asesoramiento a través de los espacios virtuales por mi parte.

² Metaparticipación, Participación Proyectiva, Participación Consultiva y Participación simple.

- Adaptación del alumnado que participa, sus características y el proyecto que se plantea: no todos tenían exactamente el mismo perfil ni las mismas inquietudes.
- Localización física: el Instituto implicado está en el distrito vecino y hay un autobús directo.
- Optatividad y obligatoriedad de la participación: en nuestro caso optamos por la voluntariedad. Las sesiones de formación previas que recibimos, así lo aconsejaban.

La actividad está vinculada a una asignatura y de hecho es evaluable dentro de la asignatura, tal y como se ha comentado anteriormente.

No hay que perder de vista que con este tipo de actividades se presta un servicio a la sociedad. En este caso hay que distinguir también la diferencia entre caridad y justicia social (Marullo y Edwards, 2000). En el caso de la justicia, la educación se ve como un proceso de empoderamiento y nos permite emplear nuestros recursos en determinado tipo de actuaciones. Como educadores debemos canalizar los recursos que tenemos hacia un posible cambio social (Marullo y Edwards, 2000). La sensibilización y concienciación en políticas de clima y energía en nuestros jóvenes es un valor a aportar a la sociedad en la situación de emergencia climática en la que estamos envueltos.

La actividad supone establecer relaciones entre la Universidad y la institución de acogida. La universidad tiene, entre sus responsabilidades, devolver a la sociedad la inversión que se hace en ella. De ahí que una buena opción sea cooperar con IES públicos del entorno. La relación y el beneficio es recíproco, tanto para la institución como para sus propios estudiantes que tienen que salir de las aulas y entrar en contextos con los que no siempre están familiarizados.

Otro de los elementos a tener en cuenta es la sostenibilidad y continuidad del servicio. De momento hemos vuelto a solicitar el mismo proyecto en la URJC, y nos lo concedan o no, ya tenemos acuerdo para volver a desarrollar la actividad el curso que viene. Además, mi compañera va a hacer lo propio con otra materia de otra titulación en otro centro, en este caso concertado. En ambos casos, nuestro compromiso con las políticas de clima y energía sigue vigente.

El ApS, tal y como apunta la propia Aneca (2005, citado en Luna et al 2024:241) permite desarrollar distintos tipos de competencias como son “el trabajo en equipo, el compromiso ético, las habilidades relacionales y el razonamiento crítico”.

Al evaluar la actividad en su totalidad, podemos afirmar que, en términos generales, los alumnos involucrados han adquirido o profundizado en las competencias de la asignatura. Sin embargo, resulta complicado valorar individualmente el grado de afianzamiento. El proceso de autoevaluación y coevaluación permite vislumbrar con cierto grado de certeza el nivel de asunción de dichas competencias. A pesar de ello, medir el nivel de participación y el grado de implicación de cada estudiante no siempre es sencillo, al menos no con una certeza objetiva absoluta. Se revisarán los mecanismos establecidos para intentar identificarlos. Además de la autoevaluación y la coevaluación, también se tuvo en cuenta la rúbrica proporcionada por la profesora, quien realizaba un seguimiento de las actividades de los estudiantes.

En cuanto a la autoevaluación y la coevaluación, se presentaron diversas situaciones que no nos sorprenden en exceso. En términos generales, los estudiantes valoraron mejor a sus compañeros que a sí mismos, salvo en un caso particular. Asimismo, en líneas generales, los estudiantes “cubrieron” las posibles debilidades de sus compañeros, aunque no de manera muy pronunciada.

Es importante destacar que el Aprendizaje-Servicio (ApS) arroja resultados diferentes en distintos públicos: en los estudiantes que lo llevan a cabo, en los receptores del servicio, en el personal docente que lo implementa y en ambas instituciones. Sin embargo, medir estos resultados no siempre resulta sencillo.

En el caso de los estudiantes del IES, se llevó a cabo una breve encuesta entre aquellos que recibieron el servicio, y en términos generales, la valoración fue muy positiva. Además, se realizaron entrevistas con el jefe de estudios, la responsable de actividades y algunos miembros del personal docente, y los resultados también fueron muy favorables. Para la próxima edición, hemos considerado realizar una encuesta a nuestros estudiantes antes y después de la experiencia,

tanto para evaluar la utilidad de la metodología como para conocer sus percepciones. Esto nos permitirá evaluar tanto la percepción de los estudiantes participantes como el impacto real en la sensibilización sobre las políticas de clima y energía, así como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El Aprendizaje-Servicio (ApS) no solo busca el aprendizaje académico, sino también la formación de ciudadanos comprometidos y conscientes. En el contexto de esta ponencia, también hemos consultado a dos de los estudiantes sobre sus percepciones una vez finalizada la actividad. En el siguiente subapartado, plantaremos algunas de las cuestiones relacionadas con este tema.

- *Percepción de los estudiantes respecto a determinados aspectos:*

Esto se incluiría en lo que se denominan procesos de reflexión (Páez y Puig, 2013), en este caso, entre los participantes. Se les plantearon determinadas cuestiones en un formato abierto y con total libertad para responder. Ciertamente que algunas de las cuestiones que plantean que habría que modificar es razonable que lo hagan, pero probablemente porque no se ve cual es el objetivo real de algunos tipos de actuaciones. En todo caso, veamos a continuación, una síntesis de sus respuestas

- Utilidad de la actividad: para vosotros, para el público al que se ofertó (percepción)

La actividad de aprendizaje-servicio demostró ser altamente beneficiosa tanto para nosotros como para el público al que se ofreció. Al ponernos en la piel del profesor, experimentamos la complejidad de preparar un temario, incluso para una sola clase. Comprendimos los desafíos de gestionar un grupo numeroso de alumnos y la importancia de adaptar la enseñanza a sus necesidades individuales. Además, la actividad permitió a los participantes (nosotros y los alumnos) explorar con mayor profundidad el tema del cambio climático y analizar la organización de la política institucional, especialmente a nivel europeo. Al aplicar activamente los conocimientos adquiridos, logramos asentarlos de manera más duradera. La experiencia práctica fortaleció nuestra comprensión y retención del contenido. Además, la actividad nos desafió a utilizar habilidades adicionales, como la oratoria, la habilidad didáctica y la creatividad. Para los alumnos, esta diversidad de estímulos probablemente facilitó un aprendizaje más eficaz y significativo.

- ¿Qué criterios utilizaríais para seleccionar a los/as estudiantes? Será un grupo de máximo 5 y tienen que trabajar de forma conjunta

Al seleccionar a los estudiantes para esta actividad, proponemos considerar los siguientes criterios: Valoraremos la facilidad de los estudiantes para trabajar en equipo. Se espera que tengan habilidades informáticas sólidas, especialmente en diseño y edición de documentos. Los estudiantes seleccionados representarán a la institución y al grado. Deben comprender la inmensa responsabilidad que esto conlleva. Su compromiso con la verdad y la pluralidad debe ser inquebrantable, transmitiendo información objetiva desde diversas perspectivas. Además, se espera una asistencia regular a las clases, especialmente en los temas no evaluados. Un mínimo del 80% de asistencia garantiza una participación activa y un aprendizaje más completo. En resumen, estos criterios, que incluyen conocimiento de la responsabilidad, compromiso ético, habilidades de trabajo en equipo y asistencia a clases, son fundamentales para llevar a cabo la actividad de manera exitosa.

- ¿A qué elementos -de verdad- le daríais más peso a la hora de ser evaluados y por qué?

En el contexto de la evaluación de presentaciones académicas, consideramos varios elementos clave. En primer lugar, la expresión oral durante la presentación es crucial. Los estudiantes deben lograr que un temario complejo sea accesible y comprensible para el público, especialmente para los alumnos del instituto. Además, la organización de la información y la forma en que se presenta también impactan significativamente en la audiencia.

En línea con los criterios mencionados, es fundamental que los alumnos representen adecuadamente a la institución y a todo lo que conlleva (como las disciplinas académicas, la profesora y el propio grupo). Esto implica comportarse correctamente, cumplir con el decoro y

evitar faltas de respeto. Asimismo, deben mantener un compromiso ético con la verdad, utilizando fuentes fiables y evitando inventar datos o hablar sin fundamento. La objetividad y la pluralidad son esenciales: las presentaciones deben mostrar todas las perspectivas posibles, basadas en datos y fundamentos reales. En resumen, estos elementos, que incluyen habilidades comunicativas, ética, objetividad y logro de objetivos, son esenciales para una evaluación completa y justa. Además, se valora la asistencia a las clases relevantes del temario.

- ¿Cómo se pueden mejorar las dinámicas de trabajo en grupo (vosotros solos) y con la profesora? ¿Y cómo se pueden supervisar?

Las posiciones en este caso tienen algunas variaciones. Hay quien opina que no se puede mejorar demasiado. El trabajo con la profesora fue bien a través del Aula Virtual y entre nosotros se hizo lo que se tenía que hacer a través de un grupo de WhatsApp. El problema surge cuando algún miembro del grupo no está pendiente de lo que se trata o no se conecta con frecuencia, pero eso es una cuestión personal de cada uno. Consideran que el trabajo con la profesora fue correcto y proporcionado.

Respecto a las dinámicas entre los alumnos se hacen una serie de sugerencias como establecer algún tipo de guía que contemple distintos aspectos, como por ejemplo:

1. Aprendizaje e investigación preliminar: Se aprende el tema a tratar: sería bueno disponer del tema o temas a enseñar con antelación y que ese tema constituya los mínimos que tienen que estar presentes en el trabajo (todo bien digerido para el público claro).
2. Establecimiento de objetivos: ¿Qué queremos lograr con el trabajo? ¿Qué es lo que queremos que aprendan? ¿Qué es lo que queremos aprender? Etc.
3. Lluvia de ideas para alcanzar los objetivos.
4. Selección de ideas, y planificación de plazos, entregas, reuniones y responsabilidades individuales.
5. Ejecución de las tareas necesarias para llegar a cumplir los objetivos y las ideas previstas.
6. Preparación de la presentación.
7. Presentación.
8. Autoevaluación, coevaluación (qué ha salido mal y qué ha salido bien) y añadiría una autoevaluación colectiva (es decir, reunión grupal con la profesora para tratar qué fue bien y qué fue mal).

En esencia, estos pasos se siguen de manera natural. Sin embargo, al estructurarlos de esta forma, se facilita la definición, supervisión e identificación del trabajo grupal y de cada miembro. Además, la profesora podría establecer entregas para etapas específicas o pares de etapas. Considerar una autoevaluación y coevaluación en el momento (no al final del curso) podría mantener una presión constante para contribuir al conjunto del trabajo. No obstante, es fundamental delimitar las tareas individualmente y establecer plazos realistas para que cada miembro pueda organizarse según su disponibilidad.

- ¿Qué ha aportado? A vosotros, al entorno en el que se desarrolló (percepciones)

Si miramos hacia atrás, la actividad ha tenido un impacto significativo tanto a nivel personal como en el entorno en el que se desarrolló. Desde mi perspectiva, vivir una clase desde el punto de vista del profesor, en lugar del alumno, fue revelador. Además, adquirí conocimientos valiosos sobre el cambio climático y las políticas europeas para abordarlo.

En cuanto al entorno del instituto, esta experiencia permitió conocer el tema de estudio desde la voz de jóvenes que recientemente han experimentado situaciones similares. La actividad también contribuyó a cohesionar relaciones, especialmente con aquellos con quienes no tenía una conexión previa. Además, mejoré mis habilidades comunicativas y adquirí una comprensión más efectiva de conceptos relacionados con el clima y la energía.

- ¿Qué cambiaríais?

Una vez realizada la actividad algunos aspectos podrían mejorarse. En primer lugar, consideraría reducir la extensión del trabajo y el número de participantes. Un equipo más reducido facilitaría

la coordinación y, al acortar la duración de la presentación, se mantendría la atención de los alumnos.

Es importante señalar que, con esta actividad, se desincentivó el estudio de los últimos temas no evaluados (excepto el tema del clima). Aunque esto podría afectar el aprendizaje del temario en sí, también permite un enfoque más profundo en el tema evaluado y el desarrollo de habilidades que no se adquirirían mediante un examen tradicional. Sin embargo, para evitar que la actividad se perciba como una vía de escape, podría considerarse la obligatoriedad de asistir a las clases no evaluadas o incluso evaluar la asistencia a estas sesiones. De esta manera, se compensaría la falta de estudio en esos temas.

- ¿Qué quitaríais seguro y qué añadiríais seguro?

No considero necesario eliminar ni agregar nada sustancial. Sin embargo, definitivamente añadiría mecánicas para definir claramente los objetivos y los pasos necesarios para alcanzarlos. En cuanto a lo que quitaría, creo que no hay nada más allá de las modificaciones previamente mencionadas.

IV. Conclusiones preliminares

De forma tentativa, avanzamos aquí una serie de conclusiones preliminares.

Experiencia enriquecedora para todas las partes implicadas: Aunque aún existen aspectos por mejorar o afinar en el proceso del Aprendizaje-Servicio (ApS) descrito, consideramos que ha sido una experiencia enriquecedora para todas las partes involucradas. Los estudiantes del IES, a pesar de su gran número, se mostraron inicialmente un tanto desconcertados, pero finalmente se involucraron activamente en la actividad. La presencia de estudiantes universitarios en su instituto, compartiendo conocimientos y llevando a cabo diversas actividades, resultó ser una experiencia sumamente enriquecedora.

Beneficios para nuestros propios estudiantes: En cuanto a nuestros propios estudiantes, creemos que para cada uno de ellos, por diferentes motivos, la experiencia también fue interesante y beneficiosa. Algunos encontraron inspiración al interactuar con los estudiantes del IES, otros en lo que implica preparar un tipo de actividad así y mantener la atención de un público durante casi dos horas, mientras que otros descubrieron nuevas perspectivas sobre el servicio a la comunidad. La oportunidad de transmitir sus conocimientos en un contexto real les permitió ver la relevancia de su formación académica.

Concienciación sobre políticas de clima y energía: A distintos niveles, la concienciación sobre políticas relacionadas con el clima y la energía dejó una huella, aunque en mayor o menor medida, entre los diversos públicos con los que trabajamos. Los estudiantes del IES se sensibilizaron sobre la importancia de abordar estos temas y cómo su participación puede contribuir al cambio positivo. Además, los universitarios también reflexionaron sobre su papel como futuros profesionales y ciudadanos comprometidos.

Desafíos y compromiso del profesorado: Para el profesorado, llevar a cabo esta experiencia también resultó enriquecedor, aunque es innegable que implica un aumento considerable de la carga de trabajo. Realizarla en el cuarto curso y con un grupo reducido facilitó el desarrollo de la actividad. Por supuesto, es fundamental que la participación sea voluntaria y que los estudiantes se comprometan activamente. La dedicación del profesorado es esencial para guiar y apoyar a los estudiantes a lo largo del proceso.

Respaldo institucional y próximas mejoras: La Facultad difundió la actividad en sus redes sociales y noticias, lo que, en principio, respalda y refuerza el desarrollo de este tipo de iniciativas. De cara al próximo curso, planeamos introducir algunas especificidades, especialmente en lo que respecta a la selección de estudiantes, el control de las actividades que desarrollan y los mecanismos para expulsar del proceso a aquellos que no cumplan con los estándares de participación activa establecidos. Así, buscaremos optimizar aún más los resultados y garantizar una experiencia significativa para todos los involucrados.

El ApS, como bien indica Manzano-Arrondo (2018) requiere mucha energía y mucho tiempo, y como bien apunta, ese es un bien demasiado preciado hoy en día en la Universidad teniendo en cuenta que en muchas ocasiones dedicamos más tiempo a cuestiones que no son realizar un servicio a la sociedad. Aún así, vale la pena llevar a cabo este tipo de iniciativas.

Bibliografía

Adriana Delponti, P., Rodríguez Wangüemert, C., & Almunia Portolés, F. J. .2021. “Responsabilidad social, calidad académica y Aprendizaje Por Servicio, el rol de la universidad contra el cambio climático”. En Martínez Martínez, Luz, and Jesús Díaz-Campo. *Comunicación En La Era Postcovid, Medios Audiovisuales y Análisis* First. 2021. Print. 125-134

Francés García, F. J. .2008. “El laberinto de la participación juvenil: estrategias de implicación ciudadana en la juventud”. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, (2), 35-51.

Lalueza, J.L. y García-Romero, D. 2018. “Modelos teóricos para la investigación de procesos de aprendizaje en ApS. Del estudio del individuo al estudio de la actividad”. En Martínez Lozano et al. *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología doente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible*. Comunicación Social. Ediciones y publicaciones. Salamanca. Recuperado en Junio 2024 de: https://www.comunicacionsocial.es/libro/el-aprendizaje-servicio-en-la-universidad_108885/

Luna González, E., Gezuraga Amundarain, M., & Legorburu Fernández, I. .2024. “Aprendizaje-servicio universitario. Participación estudiantil, servicio y desarrollo de competencias”. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (33), 239–260. <https://doi.org/10.18172/con.5141>

McIntyre, K. A., & Sellnow, D. D. 2013. “A Little Bit Can Go a Long Way: An Examination of Required Service in the Basic Communication Course”. *Communication Teacher*, 28(1), 57–73. <https://doi.org/10.1080/17404622.2013.843012>

Manzano-Arrondo, V. 2018. “Aprendizaje, servicio y opresión. Liberando al opresor universitario”. En Martínez Lozano et al. *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología doente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible*. Comunicación Social. Ediciones y publicaciones. Salamanca. Recuperado en Junio 2024 de: https://www.comunicacionsocial.es/libro/el-aprendizaje-servicio-en-la-universidad_108885/

Marullo, S., & Edwards, B. .2000. “From Charity to Justice: The Potential of University-Community Collaboration for Social Change”. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 895-912. <https://doi.org/10.1177/00027640021955540>

Páez Sánchez, M., & M^a Puig Rovi, J. 2015. “La reflexión en el Aprendizaje-Servicio”. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 2(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2013.2.2.001>

Rodríguez izquierdo, R.M. 2018. “Redefiniendo el ApS desde una perspectiva crítica: Orientaciones para avanzar en las prácticas educativas transformadoras”. En Martínez Lozano et al. *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología doente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible*. Comunicación Social. Ediciones y publicaciones. Salamanca. Recuperado en Junio 2024 de: https://www.comunicacionsocial.es/libro/el-aprendizaje-servicio-en-la-universidad_108885/

Anexos

- I. Producto final
- II. Rúbricas de autoevaluación-coevaluación
- III. Rúbricas Profesora
- IV. Noticias