

Programa para el desarrollo de proyectos de aprendizaje servicio en la secundaria

Program for the development of service-learning projects in secondary education

Esther Luna González*
Pilar Folguez Bertomeu**

Resumo: Aprendizagem e Serviço-Solidário (APS) é considerado uma estratégia pedagógica favorável para promover a educação para a cidadania. Partindo desta premissa, o artigo se inicia com os elementos que fundamentam a educação para uma cidadania ativa, crítica e responsável, centrando - principalmente - em sua construção, a partir da participação. Na segunda parte do artigo se apresenta a elaboração, a aplicação e a avaliação de um programa de Aprendizagem e Serviço Solidário (APS) posto em prática em um instituto de ensino médio da provincia de Barcelona (Espanña). O programa desenhado,

aplicado e avaliado compreende um conjunto de atividades que colocam em jogo: a) o desenvolvimento de uma consciência viva de pertencimento a uma comunidade, aprendendo um conjunto de habilidades e atitudes para participar nela., e b) facilitar um compromisso para melhorar, promovendo um sentido de responsabilidade social; finalmente o programa fomenta as aprendizagens cidadãs vinculados com o sentimento de pertencimento, as competências cidadãs e a participação ativa expostos na primeira parte do artigo.

Palavras-chave: Serviço solidário; Cidadania; Aprendizagem-serviço

Resumen: El Aprendizaje y Servicio Solidario (APS) es considerado una estrategia pedagógica favorable para promover la educación para la ciudadanía. Partiendo de esta premisa,

el artículo se inicia con los elementos que fundamentan la educación para una ciudadanía activa, crítica y responsable, centrándonos –principalmente– en su construcción, a partir de la participaci-

* Profesora ayudante del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona, y miembro del GREDE (Grupo de Investigación en Educación Intercultural). Ha investigado sobre la participación ciudadana de los y las jóvenes poniendo en relación el centro educativo y la comunidad a través de la estrategia metodológica del aprendizaje-servicio. eluna@ub.edu

** Licenciada y doctorada en pedagogía. En la actualidad es profesora lector del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona, y miembro del GREDE. Entre sus líneas de investigación cabe destacar la formación para una ciudadanía intercultural y la participación activa tanto en el ámbito formal como el no formal. pfolgueiras@ub.edu

ón. En la segunda parte del artículo se presenta la elaboración, la aplicación y la evaluación de un programa de Aprendizaje y Servicio Solidario (APS) puesto en práctica en un instituto de educación secundaria de la provincia de Barcelona (España). El programa diseñado, aplicado y evaluado comprende un conjunto de actividades que ponen en juego: a) el desarrollo de una conciencia viva de pertenencia a una comunidad, aprendiendo un conjunto de habilidades y

actitudes para participar en ella., y b) facilitar un compromiso para mejorarla promoviendo un sentido de responsabilidad social; en definitiva el programa fomenta los aprendizajes ciudadanos vinculados con el sentimiento de pertenencia, las competencias ciudadanas y la participación activa expuestos en la primera parte del artículo.

Palabras clave: Servicio compasivo; la ciudadanía; el aprendizaje-servicio

Abstract: Learning and Solidarity Service (LSS) are considered as a pedagogical strategy favorable to promote education for citizenship. On this assumption, the article starts with the elements that are the basis of the education for an active citizenship, critical and responsible, focusing mainly on its construction as from the participation. In the second part of the article that presents the preparation, the application and the evaluation of a program of Learning and Solidarity Service (LSS) put into practice in an institute of middle school teaching of the province

of Barcelona (Spain). The program designed, applied and evaluated covers a range of activities that put at stake: a) the development of a living awareness of belonging to a community, learning a set of skills and attitudes to participate in it, and b) to facilitate a commitment to improve, promoting a sense of social responsibility; finally, the program fosters the citizen learning bound with the feeling of belonging, the citizen competences and active participation exposed in the first part of the article.

Keywords: Solidarity Service; Citizenship; Learning service

Introducción

Las inquietudes políticas en torno a la situación social, marginación y posibilidades de inclusión de las personas en la sociedad de acogida han generado, en los últimos años, un debate sobre los conceptos de ciudadanía, multiculturalidad y sociedad democrática. Ciertamente, y vinculados a estos términos, son muchos los conceptos que se proponen (ciudadanía diferenciada, ciudadanía intercultural, ciudadanía cosmopolita, ciudadanía global, ciudadanía paritaria, etc.). Uno de los objetivos de estos nuevos conceptos es ampliar el significado de ciudadanía social de Marshall (1950) y explorar un nuevo significado, especialmente, por lo que se refiere a la participación. En la actualidad, la modalidad de ciudadanía propuesta por Marshall es insuficiente. La primera crítica que recibe es su conceptualización de ciudadanía y de ciudadano exclusivamente como sujeto de derechos. La segunda gira en torno al concepto de una ciudadanía universal que, a pesar de proclamar la igualdad para todas y todos, a la práctica no ha conseguido que el género, la cultura

y la clase social dejen de ser fuentes de exclusión. Por otro lado, los grandes cambios y transformaciones sociales que se están produciendo influyen en la manera de entender la ciudadanía. Entre los cambios y transformaciones más relevantes destaca; el incremento de flujos migratorios y la multiculturalidad creciente, el giro hacia la sociedad de la información y la redefinición del concepto de ciudadanía.

Para dar una respuesta educativa a las nuevas características de las ciudadanas y los ciudadanos, necesitamos una ciudadanía que considere la participación como uno de sus elementos básicos. En este sentido no es casual que la inclusión de la participación ciudadana en las sociedades multiculturales se haya convertido en el foco de discusión entre pensadores liberales, comunitaristas y republicanos; ni que desde corrientes de pensamiento diferentes, autores como Habermas (2002), Rawls (2003), Kymlicka (1996), Taylor (2006) y Walzer (2004) acepten y reivindiquen la importancia de los procesos participativos. Se defiende un modelo donde la ciudadanía pasa a ser un proceso de construcción de todas las personas participantes; por tanto, no está acabada, y encuentra en la participación activa una llave para su construcción.

Desde esta perspectiva, en la primera parte de este capítulo se propone cómo se puede construir la ciudadanía y se centra en el elemento de la participación como una dimensión clave en este proceso de construcción. En la segunda parte se presenta una propuesta de un programa de formación, específicamente diseñado para promover en los y las adolescentes una participación activa en contextos multiculturales. Por último, en la tercera, se proponen las claves básicas para conseguir que la aplicación del programa de formación sea participativa y aplicable en diferentes contextos.

1. ¿Se puede construir la ciudadanía?

En los últimos años el concepto clásico de ciudadanía ha sido puesto en cuestión desde diferentes perspectivas teóricas y foros ciudadanos. Desde un punto de vista educativo, plantearse la cuestión de si puede o no construirse la ciudadanía es básico; su respuesta condicionará nuestro quehacer educativo.

1.1 La ciudadanía como un proceso que se construye

Las inquietudes políticas en torno a la situación social, marginación y posibilidades de inclusión de las personas inmigrantes en la sociedad han generado, en los últimos años, un debate sobre los conceptos de ciudadanía, multiculturalidad y sociedad democrática. Ciertamente, y vinculados a estos términos, son muchos los conceptos que se proponen (ciudadanía diferenciada, ciudadanía intercultural, ciudadanía multicultural, ciudadanía cosmopolita, ciudadanía global, ciudadanía paritaria, etc.). Uno de los objetivos de estos nuevos conceptos es ampliar el significado de ciudadanía social de Marshall (1950) y explorar nuevos significados, en especial en lo que se refiere a la participación.

Por su parte, la ciudadanía social de T.H. Marshall se basa en la existencia de

tres aspectos correlativos en el derecho a la igualdad de la ciudadanía: el aspecto civil, el político y el social. Estos derechos se desarrollan en tres etapas:

- En el siglo XVIII se adquieren los derechos civiles que incluyen, entre otros, el derecho de libertad física, la libertad de pensamiento, la libertad de asociación y opinión, y el derecho a poseer títulos.
- En el siglo XIX se alcanzan los derechos políticos y, con ellos, el derecho a participar de forma directa a través del voto.
- En el siglo XX, con la extensión del “Welfare State”, la ciudadanía adquiere derechos vinculados a la protección de las personas: derecho a la educación, a la sanidad, a las pensiones, etc.

Marshall (1950) concibe al ciudadano como aquél que goza de derechos civiles (libertades individuales), derechos políticos (participación política) y derechos sociales (trabajo, educación, vivienda, salud, etc.).

En la actualidad, esta modalidad de ciudadanía nos es insuficiente. La primera crítica que recibe es su conceptualización de la ciudadana y el ciudadano como exclusivamente sujeto de derechos y, en consecuencia, como un sujeto pasivo. La segunda gira en torno al concepto de una ciudadanía universal que, a pesar de proclamar la igualdad para todas y todos, no ha conseguido en la práctica que el género, la cultura, la clase social, etc. dejen de ser fuentes de exclusión. Por otro lado, los grandes cambios y transformaciones sociales que en la actualidad se están produciendo influyen en la manera de entender el ciudadano/a y la ciudadanía. Entre los cambios y transformaciones más relevantes, se destaca el incremento de los flujos migratorios y la creciente multiculturalidad en las sociedades actuales, la sociedad de la información y la redefinición femenina del concepto de ciudadanía.

Para dar respuesta desde una dimensión educativa a las nuevas características de las ciudadanas y los ciudadanos, hemos de encontrarnos con una ciudadanía que tenga en la participación uno de sus elementos básicos. No en vano la inclusión de la participación ciudadana en las sociedades multiculturales se ha convertido en el foco de discusión en el debate entre pensadores liberales, comunitaristas y republicanos. Así, aunque desde corrientes de pensamiento diferentes, autores como Habermas (2002), Rawls (2003), Kymlicka (1996), Taylor (2006) y Walzer (1996, 2004) aceptan y reivindican la importancia de los procesos de participación de la ciudadanía. Se defiende un modelo en el que ciudadanas y ciudadanos son aquellas personas que, teniendo un derecho reconocido a participar en deliberaciones sobre cómo se resuelven los problemas o asuntos que afectan al espacio público, lo asumen con responsabilidad. La ciudadanía pasa a ser un proceso de construcción de todas las personas participantes; por tanto no está acabada, y encuentra en la *participación activa* una clave para su construcción.

“En suma, hoy el acento de la formación ciudadana se coloca en su dimensión práctica, en cómo hacer tomar conciencia al ciudadano de sus responsabilidades y compromisos, de cómo formar ciudadanos activos cívicamente y de cómo crear y desarrollar los espacios y las condiciones estructurales y culturales necesarias para la participación” (Cabrera, 2002: 89).

La formación para la participación desborda el marco educativo formal para avanzar en acciones colectivas que utilicen plataformas sociales de participación (ONG's, asociaciones diversas, comunidades de vecinos, etc). Así, hoy en día el énfasis no se pone tanto en el ejercicio formal de ésta (referendos, votos, etc), sino en aquellas formas más innovadoras que pueden cuestionar el poder político institucionalizado. También las ciudades educadoras han canalizado buena parte de esta dinámica sociopolítica, con sus múltiples posibilidades formativas y con los retos que en ellas está planteando la multiculturalidad.

1.2 La participación activa: una dimensión clave

¿Qué se entiende por participación?

El Origen etimológico del término “participación” lo encontramos en el latín. Pars-partis quiere decir porción o parte y capere significa tomar o coger. Traducido de manera literal el constructo quiere decir: Coger o tomar parte.

Para delimitar más el concepto es interesante la definición ofrecida por Fernando Pindado (2000) quien usa el término en un sentido identitario, añadiendo el elemento de pertenencia a un grupo, colectivo, comunidad, país, etc.

“Participar (...) no es darse por entendido, o sentirse informado, de lo que hacen los representantes. Participar, supone un plus de voluntad, de intervención, un sentimiento de pertenencia a un colectivo, a un grupo, a una ciudad, a un país” (Pindado, 21).

En las últimas décadas, unido a la idea de creación de oportunidades, ha emergido con fuerza el concepto de “empowerment”. La participación como empoderamiento busca asegurar que todas las personas -al margen de su condición social, cultural, física y económica- puedan desarrollar sus potencialidades y capacidades, y la redistribución de poder, para que las personas adquieran un mayor control sobre sus vidas. No obstante, este empoderamiento debe orientarse por necesidades e intereses establecidos colectivamente. En otro caso (orientado por intereses individuales) ya no estaríamos hablando de participación.

La definición de Carlos Giménez es probablemente la que más se aproxima al concepto que nos interesa trabajar:

“estar presente en, ser parte de, ser tomado en cuenta por y para, involucrarse, intervenir en, etc. Participar es influir, responsabilizarse. La participación es un proceso que enlaza necesariamente a los sujetos y los grupos; la participación de alguien en algo, relaciona a ese uno con los otros también involucrados. Ser participante implica ser coagente, cooperante, coautor, corresponsable...” (Giménez, 2002).

No obstante, desde la perspectiva de este libro, lo fundamental no es tan solo intentar conceptualizar el término, sino más bien clarificar quien define que es participación y, sobre todo, quien tiene posibilidad de participar. Este tema adquiere

una mayor relevancia cuando se trata de la participación de personas inmigrantes puesto que, en general, se la sitúa en una situación de desigualdad como grupo minoritario y se la considera mayormente mano de obra barata y sujetos pasivos.

¿Existen grados o niveles a la hora de participar?

En los procesos participativos, la intervención en la toma de decisiones puede ser una u otra dependiendo del nivel de implicación de las personas participantes y se relaciona con las posibilidades de participar y tomar decisiones. Así, ésta no será siempre la misma, sino que variará dependiendo de cuándo y cuánto intervienen las personas en el proceso, por tanto su intervención puede reducirse a la mera información o ampliarse y pasar a formar parte de todo el proceso.

También hay que tener en cuenta que el *grado o nivel de intervención* en la toma de decisiones es consecuencia de dos factores. El primero, de carácter psicológico, hace referencia a las competencias que una persona posee para tomar determinadas decisiones. El segundo, de carácter social, alude a los aspectos contextuales, legales, políticos, económicos etc., es decir, a la capacidad real y efectiva que tienen las personas para tomar una decisión. Por ello, resulta habitual que la intervención en las experiencias participativas sea gradual y diferente en cada contexto y situación. Puede empezar siendo poca e ir incrementando a medida que va avanzando o, por el contrario, puede darse un proceso a la inversa.

Unido a lo anterior se encuentra el debate en los procesos participativos entre la “posición del experto” y la “posición de los participantes”. En la primera son las y los profesionales -en función de su entrenamiento- quienes tienen la competencia para desarrollar actividades y programas que se ajusten a las necesidades identificadas, mientras que en la segunda las personas participantes intervienen durante todo el desarrollo; sus necesidades, valores, propuestas, etc. son tomadas en cuenta durante todo el proceso. La figura de la persona experta se diluye y todas trabajan de manera igualitaria para conseguir los objetivos establecidos.

A partir de lo expuesto, se expone en la siguiente figura los principales elementos que condicionan el grado o nivel de intervención en la toma de decisiones:

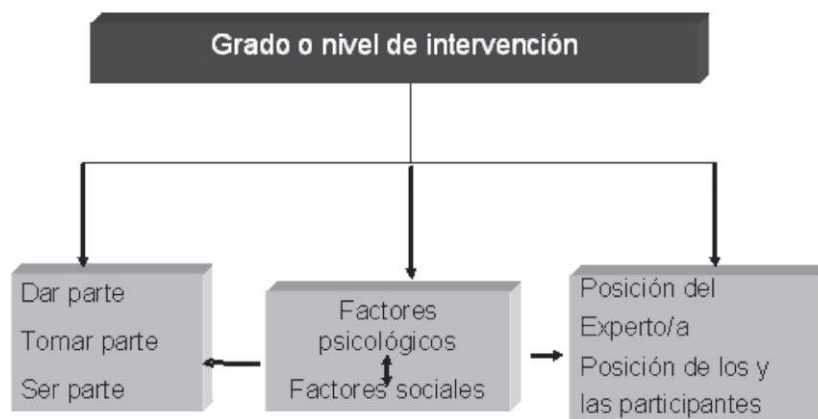


Figura 1. Elementos que condicionan el grado o nivel de intervención

Trilla y Novella (2001), tomando como punto de partida algunos de los aspectos de la escala de participación de Hart, proponen una tipología en la que distinguen cuatro modalidades: la *participación simple*, tomar parte en un proceso como espectador sin haber intervenido en él; la *participación consultiva*, ser escuchado sobre los asuntos que preocupan; la *participación proyectiva*, sentir como propio el proyecto y participar en todos sus momentos; y la *metaparticipación*, generar nuevos espacios y mecanismos de participación a partir de las exigencias que manifiestan las personas participantes, y reivindicar el derecho a tomar parte en las decisiones. Consideramos que, dentro de esta clasificación, *tomar parte* podría relacionarse con la *participación simple*, mientras que *ser parte* estaría relacionado con la *participación proyectiva* o con la *metaparticipación*.

Estos mismos autores señalan dentro de cada tipología un mayor o menor grado de participación, dependiendo de cuatro factores: *implicación* o grado de identificación de las personas con el “objeto” de participación; *información/ conciencia* o grado de conocimiento que tienen las personas sobre el “objeto” de participación; *capacidad de decisión* o nivel de intervención en las decisiones que tienen las personas con respecto al “objeto” de participación; y *compromiso/ responsabilidad* o nivel de asunción que asumen las personas con respecto a las consecuencias que se derivan de la acción participativa. El mayor o menor nivel en cada uno de estos cuatro factores variará en función del tipo de participación que se genere. La relación entre tipologías de participación y factores que influyen en ella se ilustra según la siguiente figura:

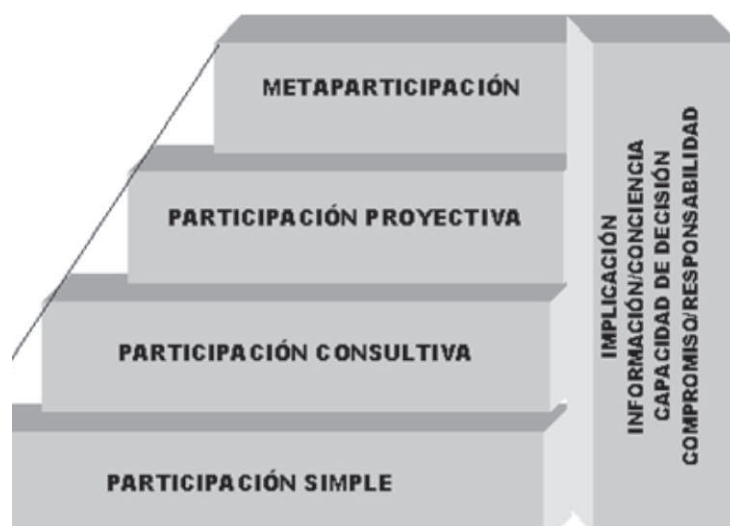


Figura 2. Tipologías de participación y factores que influyen en cada una de las modalidades (Trilla y Novella, 2001: 154)

Susskind y Elliot (1983) definen tres patrones de participación: *participación paternalista*, *conflictiva* y *co-productiva*. En la participación paternalista, el mayor control de la intervención descansa en las autoridades municipales. En la participación conflictiva, las decisiones siguen estando centralizadas, pero la ciudadanía se “enfrenta” para ganar un mayor control. En la *participación co-productiva*, las decisiones se toman entre la ciudadanía y las autoridades locales.

De gran relevancia resulta la clasificación de Pateman (1970), quien ha realizado un elevado número de estudios sobre participación y democracia participativa. Basándose en el grado y nivel de intervención, establece la siguiente tipología de participación: la pseudoparticipación, la participación parcial y la participación plena. En la pseudoparticipación, se establecen jerarquías. Las personas participantes no pueden tomar ni influenciar en las decisiones, tan sólo son informadas de ellas; aquí, la participación se reduce a la mera información. En la participación parcial, también se establecen jerarquías, las personas participantes no tienen la misma oportunidad de decidir, pero pueden influenciar en las decisiones. En la participación plena, no se establecen jerarquías y la toma de decisiones está en manos de todas las personas participantes.

Por otra parte, para que las personas actúen necesitan la información y la emotividad que requiere cualquier proceso de implicación activa que ayude a garantizar la buena salud de las democracias contemporáneas. Participar activamente supone información (saber), emoción (sentir) y acción (hacer).

A partir de lo expuesto, consideramos que la participación será más real y beneficiosa cuando las personas implicadas tengan la oportunidad de intervenir y tomar decisiones en todas las etapas de un proceso participativo (*ser parte*). Las personas aprenden a ser ciudadanas activas directamente participando, y es a través de esta participación como la ciudadanía adquiere una conciencia crítica sobre los problemas, la motivación por el cambio y el compromiso y la responsabilidad de los resultados. A esta concepción de la participación activa respondería aquel famoso principio pedagógico de la escuela activa *learning doing* (aprendiendo haciendo). Desde esta perspectiva del aprender haciendo, consideramos que el aprendizaje-servicio -service learning- constituye hoy una de las principales vías del aprendizaje activo de la ciudadanía. Se concibe como una metodología pedagógica que se enmarca en los trabajos de educación para la ciudadanía que pone en relación el centro educativo con la comunidad y la comunidad con el centro educativo de manera bidireccional, a través de un proceso de integración curricular. Esta metodología pedagógica dista de otras actividades que a simple vista pueden parecer prácticas similares así como se recoge en algunas adaptaciones propuestas de Tapia (2000), en los cuadrantes de Service-Learning de la Universidad de Stanford, California (1996):

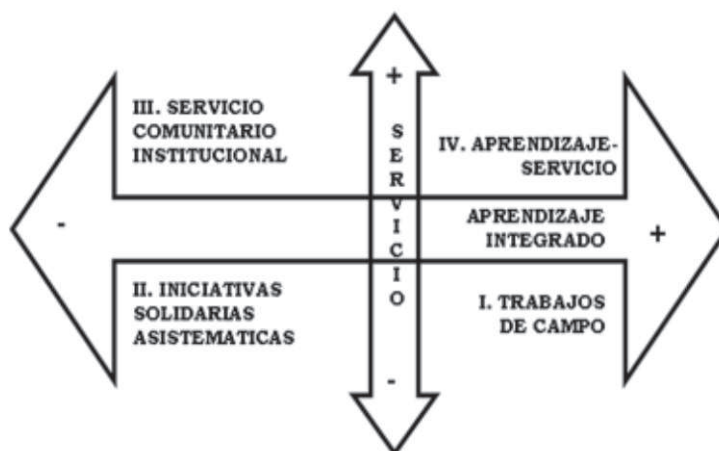


Figura 3. Service-Learning Quadrants. Stanford University, California, 1996.
(Tapia, 2000)

Si analizamos “los cuadrantes del aprendizaje-servicio” encontramos en el primer cuadrante (I) los trabajos de campo que, como su nombre indica, son actividades de investigación que involucra al alumnado con el contexto de su comunidad como objeto de estudio en calidad de conocimiento de la realidad sin intención de modificarla ni prestar un servicio a la comunidad a la que se estudia, siendo por lo tanto el aprendizaje curricular la finalidad de esta actividad.

En el cuadrante II encontramos “las iniciativas solidarias asistemáticas” que se caracterizan por su carácter único solidario generando poca o ninguna integración con el aprendizaje formal. Son aquellas prácticas puntuales que se realizan en la institución educativa con un carácter puramente asistencialista. Un ejemplo de ello es la recogida de alimentos no perecederos para los refugiados en el Sáhara.

El “servicio comunitario institucional” (III) se define como el voluntariado en instituciones y organismos. Tiene una elevada intencionalidad solidaria que ofrece un servicio a la comunidad sostenible y de calidad y, a pesar de resultar ser una estrategia efectiva para la formación en valores y desarrollo de actitudes prosociales, no integra aprendizaje curricular.

Sin embargo, en el cuadrante IV de “aprendizaje-servicio” se ubican prácticas y experiencias con un alto nivel de aprendizaje curricular y una alta calidad de servicio a la comunidad de forma simultánea.

3. Propuesta de un programa de formación: Del centro educativo a la comunidad

Partiendo de los elementos planteados en la primera parte de este libro, se ha elaborado un programa que dentro del ámbito formal pretende, a partir de un problema o necesidad, poner en práctica actividades encaminadas a favorecer y pro-

mover la participación activa, intercultural y crítica de los estudiantes de secundaria.

El programa *Del Centro educativo a la comunidad* (Cabrera, Campillo, Luna y Del Campo, 2007)¹ es un material didáctico que incluye diferentes actividades de carácter participativo y que sigue los parámetros marcados por la metodología de aprendizaje-servicio solidario expuestos con anterioridad.

Objetivos de aprendizaje

Los objetivos que se pretenden alcanzar con este material son:

1. Valorar las fortalezas y debilidades del trabajo en grupo
2. Conocer su comunidad, los procesos, instituciones, lo que piensa su gente, etc.
3. Desarrollar habilidades sociales, analíticas y de acción necesarias para participar activamente en la vida de la comunidad
4. Desarrollar actitudes favorables sobre el servicio a la comunidad como un bien.
5. Utilizar la reflexión para la construcción de significados de su propio proceso de aprendizaje.

Módulos de aprendizaje

El programa educativo se estructura en 5 grandes módulos que se estructuran secuencialmente tal como se expone en el gráfico 1:

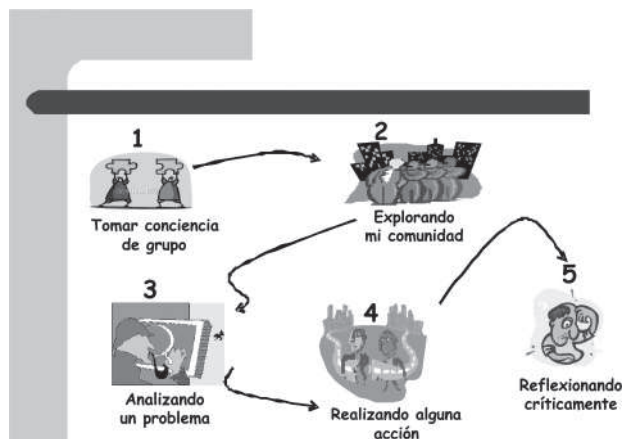


Figura 4. Estructura secuencial de los módulos del programa *Del Centro Educativo a la Comunidad*

Estos módulos pueden trabajarse:

- Siguiendo la secuencia formativa de los módulos. Se inicia el proceso con

¹ La elaboración de dicho material forma parte de un Programa de Formación para promover una ciudadanía intercultural realizado por el Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI/www.gredi.net) al cual pertenecemos.

el módulo 1 y consecutivamente se van trabajando los siguientes.

- Los módulos pueden trabajarse de forma independiente, seleccionándose aquel o aquellos cuyos objetivos puedan resultar de mayor interés o más adecuado a las características del grupo-clase.

A continuación, en el cuadro 1, exponemos los módulos junto con los objetivos que se persiguen:

<i>Módulos</i>	<i>Objetivos específicos</i>
Módulo 1	Descubrir la necesidad de formar parte de un grupo y el valor del trabajo colectivo.
Módulo 2	Este módulo está formado por cinco submódulos que trabajan los objetivos siguientes: <ul style="list-style-type: none"> - Buscar elementos del entorno donde viven que sean significativos y representativos a nuestra comunidad. - Conocer la historia de la comunidad a través de sus personajes, lo monumentos y edificios emblemáticos, las fechas y sucesos más significativos, etc. y entender su evolución a lo largo del tiempo. - Conocer la tipología de personas que forman nuestra comunidad a través de diferentes indicadores como pueden ser la edad, el género, la nacionalidad, etc - Utilizar los recursos existentes para obtener datos sobre la población. - Conocer las actividades y las entidades más representativas que se encuentran en la comunidad y acercar a los jóvenes animándoles a la participación activa a través del voluntariado, el asociacionismo,... - Desarrollar habilidades básicas para el uso de encuestas, extraer resultados y elaboración de las conclusiones.
Módulo 3	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar problemas de la comunidad sobre los que se puede actuar. - Analizar la naturaleza de los problemas y encontrar posibles alternativas de solución.
Módulo 4	Este módulo consta de dos submódulos que trabaja los objetivos siguientes: <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaces de valorar las posibilidades reales de una acción. - Aprender a planificar una acción. - Ser capaces de hacer el seguimiento de los objetivos y de las acciones previamente planificadas.
Módulo 5	Aprender a ser consciente de los efectos de nuestras acciones a nivel de actitudes desarrolladas; a nivel de habilidades adquiridas y de competencias sociales; y finalmente, de los conocimientos aprendidos.

Cuadro 1. Módulos y objetivos específicos del programa “Del centro Educativo a la

comunidad”

2. Orientaciones para la aplicación del material²

Como hemos dicho con anterioridad, en general este material se sitúa dentro de las coordenadas pedagógicas propias de los programas sobre aprendizaje y servicio solidario:

- Aprender haciendo
- Reflexión sobre experiencias de la vida real y su relación con las áreas del currículum
- Tomar conciencia de que pueden hacer algo por la comunidad
- Investigación y desarrollo de proyectos relacionados con problemas/necesidades importantes para el alumnado y la comunidad
- Trabajo cooperativo que desarrolle la participación y los valores de la democracia.
- Poner en juegos comportamientos cívicos

Estructura de los módulos

Cada módulo se estructura atendiendo a los siguientes componentes:

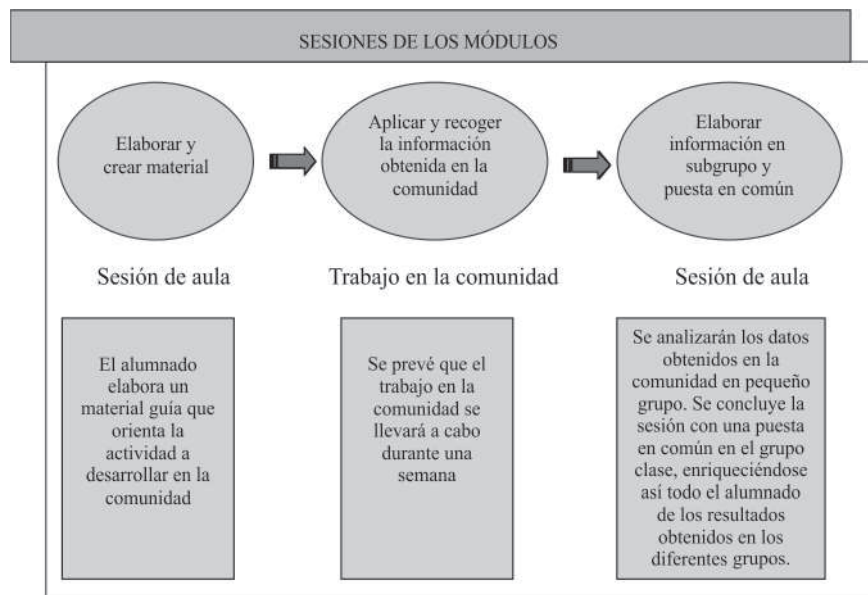
1. Una presentación general: síntesis del módulo.
2. ¿Cómo hacer el seguimiento?: instrucciones para el profesor/a.
Se dan algunas recomendaciones o pasos a seguir para llevar a cabo cada una de las actividades que se proponen.
3. ¿Qué se pretende conseguir?: objetivos y contenidos del módulo.
 - a) ¿Qué trabajaremos?, donde se establecen los objetivos que el módulo persigue.
 - b) ¿Cómo lo haremos?, en el que encontramos las técnicas que aprenderemos a lo largo del módulo.
 - c) ¿Cómo será nuestro recorrido?, donde se establece el plan de trabajo a seguir para la ejecución del módulo indicando las sesiones de aula y comunidad que comprende, así como el tiempo que ocupan cada una de ellas y el contenido general de las mismas.
 - d) Empezando a trabajar: el desarrollo del módulo.

Cada módulo contiene como mínimo tres sesiones secuenciadas de la si-

² Este apartado es parte de la publicación del capítulo de libro Cabrera, F.; Campillo, J.; Del Campo, J. y Luna, E. (2007). Del centro educativo a la comunidad: materiales para el desarrollo de una ciudadanía activa, en M. Bartolomé y F. Cabrera (eds.) *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria*. Madrid: Narcea, 77-140.

guiente manera:

Cuadro 2. Secuencia de los módulos



Diagnóstico inicial

Antes de empezar la aplicación del material se puede realizar un diagnóstico para conocer el estado inicial del que se parte.

Aplicación del material

Para trabajar el material el grupo clase se divide en subgrupos formados por 4 o 5 personas. Las actividades se realizan fundamentalmente en estos subgrupos, si bien algunas actividades requieren las puestas en común en gran grupo. Cada módulo incluye unas instrucciones de aplicación específicas.

En la aplicación del material el profesorado asume un papel de apoyo y asesoramiento al trabajo de los subgrupos y dirige las sesiones en gran grupo estimulando el debate y la discusión. Los subgrupos pueden realizar las actividades de una forma autónoma puesto que el material es suficientemente detallado en los pasos a seguir.

Evaluación del material

¿Cómo evaluaremos el aprendizaje y servicio solidario? La evaluación como tal deberá ser un proceso educativo y formativo a lo largo de la aplicación del material destacando tres momentos:

INICIAL
Como evaluación inicial se entiende el estado inicial del que se parte. Para conocer el punto de partida se pueden seguir las indicaciones que quedan explicitadas en el apartado anterior “¿Como comenzar un diagnóstico inicial?”. Una vez aplicados los instrumentos que se sugieren es importante compartir con el alumnado los resultados obtenidos con la finalidad de generar dinámicas de discusión y debate.
DE PROCESO
Esta evaluación hace referencia al momento de la aplicación del material. Es necesario seguir el proceso formativo que realiza el alumnado tanto a nivel individual como grupal de la misma manera que también es necesario que el alumnado pueda ir autoevaluándose y autorregulándose su propio proceso de aprendizaje. Para ello nos servirán las producciones propias que va realizando el alumnado como evidencias de su propio proceso formativo (murales, exposiciones, diseño de entrevista, cuestionario,...)
FINAL
La evaluación final pone de manifiesto el cierre de la aplicación del material ofreciendo un espacio de reflexión final de cómo ha sido su propio proceso de aprendizaje. Para poder llevarla a cabo se proponen tres herramientas pudiendo aplicar las tres o bien las que se crean necesarias: El módulo 5 que se presenta en el material educativo genera procesos formativos de autorreflexión que tienen en cuenta el estado inicial del que se partía y el estado final en el que nos encontramos. La aplicación de los instrumentos presentados en el diagnóstico inicial y aplicado en la evaluación inicial nos permitirán valorar de forma cuantitativa cómo ha sido el proceso formativo. La elaboración de un portafolio permite evidenciar qué significado tiene para el alumnado todo este proceso formativo y qué habilidades ha desarrollado.

Cuadro 3. Momentos de la evaluación

Bibliografía

- Bartolomé, M. (2002). Educar para una Ciudadanía Intercultural. En M. Bartolomé (Ed.). *Identidad y Ciudadanía: Un Reto a la Educación Intercultural* (pp. 131-161). Madrid: Narcea.
- Bartolomé, M. (2004). Educación intercultural y ciudadanía. En J. Jordán, X. Besalú, M. Bartolomé, T. Aguado, C. Moreno y M. Sanz. *La educación del profesorado en Educación Intercultural* (pp. 93-112). Madrid: MEC.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía multiculturales. *Revista de Educación, número extraordinario ciudadanía y educación*, 33-57.
- Bartolomé, M., Folgueiras, P., Massot, I., Sabariego, M. y Sandín, M.P. (2003). *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una Pedagogía de la inclusión*. Madrid: Comunidad de Madrid/Conserjería de Educación.

- Bartolomé, M. y Marín, M.A. (2005). Las identidades cívicas y culturales: ejes clave para la construcción de una ciudadanía intercultural. En S. Sacavino. *Identidad (es) y Ciudadanía Intercultural desafíos para la educación*. Brasil: Consejo de Cultura.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2007). *Guía de educación para una ciudadanía activa, intercultural y crítica*. Madrid: Narcea.
- Burn, D., Hambleton, R. y Hoggett's, P. (1994). *The Politics of Decentralisation: Revitalising Local Democracy*: England: MACMILLAN.
- Cabrera, F.; Campillo, J.; del Campo, J. y Luna, E. (2007). «Del centro educativo a la comunidad: materiales para el desarrollo de una ciudadanía activa», en F. Cabrera. (2002) *Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad Multicultural*. Madrid, Narcea, p. 79-103.
- Cabrera, F. y Luna, E. (2007) «La relación escuela-comunidad: aprendizaje-servicio», en Soriano, E. (coord.) *Ciudadanía, democracia y participación*. Madrid: La Muralla.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Folgueiras, P. (2003). De la tolerancia al reconocimiento mutuo: Programa de formación para una ciudadanía intercultural. *Encounters*, 50, pp. 29-51.
- Folgueiras, P. (2007). La evaluación participativa de un programa de formación para una participación intercultural. *Revista de Investigación Educativa* 25 (2), pp. 491-511.
- Folgueiras, P. (2008). *La participación de mujeres en sociedades multiculturales*. Madrid, Editorial Síntesis.
- Furco, A. (2003) «Issues of definition and program diversity in the study of service-learning,» en Billig, S.H y Waterman, A.S. (Eds.). *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 13-33.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimida*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Giménez, C. (2002). «Dinamización comunitaria en el ámbito de la inmigración», a Rubio, M. J. i Monteros, S. *La exclusión social. Teoría y práctica de la intervención*. Madrid, CSS.
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid: Santillana.
- Habermas, J. (1994). «The three normative models of democracy». *Constellations*, 1(1).
- Habermas, J. (2002). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Ediciones Paidós.

- Lister, R. (1997). *Citizenship. Feminist Perspectives*. London: Macmillan Press LTD.
- Luna, E. (2008). Active participation. An analysis of citizen action among young people in secondary education. *The International Journal on school disaffection*, 5(2), p. 18-24
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democracy Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pateman, C. (1985). *The problem of political obligation: a critique of liberal theory*. Berkeley: University of California Press.
- Pateman, C. (1988). *The Sexual Contract*. Cambridge: Polity Press.
- Pateman, C. y Mills Ch.. (2007). *Contract and domination*. Cambridge Polity Press.
- Pindado, F. (2000). *La participación ciudadana en la vida de las ciudades*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Rawls, J. (2003). *El liberalismo político*. Barcelona: Crítica.
- Siim, B. (2000). *Gender and Citizenship*. Cambridge: University Press.
- Susskind, L. y Elliot, M. (1983). *Paternalism, conflict, and coproduction: learning from citizen action and citizen participation in Western Europe*. New York: Plenum Press.
- Tapia, M.N. (2000). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.
- Tyson, J.M. (2004). *Faculty Service Learning Resource Manual*. Cleveland, John Carroll University.
- Taylor, Ch. (2006). *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*, Ediciones Paidós Ibérica.
- Trilla, J.-Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, (137-164).
- Walzer, M. (1996). *Moralidad en el ámbito local e internacional*. Madrid: Alianza Universidad.
- Walzer, M. (1998). *Tratado sobre la Tolerancia*. Barcelona: Paidós.
- Walzer, M. (2004). *Politics and Passion: Toward A More Egalitarian Liberalism*. Connecticut: Yale University Press.

Data de submissão: 2012-07-18

Data de Aceite: 2012-08-08