

APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL MARCO DE APRENDIZAJE POR RETOS EN ECONOMICS, LEADERSHIP & GOVERNANCE

Francesc Pujol

Profesor Adjunto, Director Académico ELG

Facultad Ciencias Económicas y Empresariales

fpujol@unav.es

APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL MARCO DE APRENDIZAJE POR RETOS EN ECONOMICS, LEADERSHIP & GOVERNANCE

1. El marco de la propuesta formativa del grado Economics, Leadership & Governance

El nombre del programa Economics, Leadership & Governance (ELG en adelante) es expresión de una promesa formativa. Al componente de formación económica y del conjunto de disciplinas ligadas a la noción de Governance el programa asume como signo distintivo la formación en liderazgo. Desde el diseño del programa el componente de formación en liderazgo no se planteó en su vertiente estricta y restrictiva, sino de la manera más amplia, manifestando la orientación hacia la acción. Formar a profesionales dotados de herramientas para la toma de decisiones, la negociación, el trabajo en equipo, la orientación hacia la identificación y propuesta de soluciones.

Para ello se identificaron asignaturas y contenidos formativos claramente instrumentales y orientados a la acción como por ejemplo Liderazgo político y social, Práctica diplomática y negociación, Gestión de personas, Creatividad, Debate, Retórica. Sin embargo, desde un principio se vio clara la necesidad de expandir la orientación hacia la acción en las metodologías de enseñanza de los contenidos o en conjunción con ellos. Metodologías que supusiesen una implicación activa del estudiante en el proceso formativo, más allá de trabajos escritos individuales o en grupo.

Muy pronto se vio la necesidad de extender la lógica del aprendizaje activo más allá de los formatos estándares de las asignaturas. Se diseñaron así asignaturas totalmente orientadas a la acción y con protagonismo activo del estudiante. Se convirtieron en obligatorias actividades extraacadémicas con claro contenido formativo en competencias. Se potenció la organización y participación voluntaria en otras actividades igualmente valiosas.

Todas esas actividades permiten que el estudiante se vea confrontado a situaciones reales de toma de decisiones, negociación, diseño de proyectos, persuasión y comunicación. Al exponerse de manera sistemática, el estudiante va identificando sus fortalezas y limitaciones en competencias y habilidades. Genera capacidad de autoevaluación y por tanto también de evaluación de pares. Esto a su vez permite contar con ellos en el proceso de valoración y evaluación de aprendizaje competencial.

Además del fin directamente formativo, la experiencia muestra que las actividades formativas prácticas generan un alto grado de satisfacción en los estudiantes, incrementando su motivación general y su papel de prescriptores.

2. El Aprendizaje basado en retos.

Una de las metodologías de aprendizaje a la que se ha dado protagonismo marcado en ELG es el aprendizaje por retos. Los expertos sitúan el aprendizaje por retos dentro del campo más amplio de aprendizaje por proyectos, a la vez que comparte muchos puntos de conexión con la lógica de la clase invertida (*flipped classroom*).

Para presentar las claves principales del aprendizaje por retos tomamos como referencia principal en esta sección el Reporte EduTrends “Aprendizaje basado en retos”, del Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (OIE 2015).

Partimos de su propia definición de Aprendizaje basado en retos: “Es un enfoque pedagógico que involucra activamente al estudiante en una situación problemática real, relevante y de vinculación con el entorno, la cual implica definición de un reto y la implementación de una solución” (OIE 2015, p. 3). Como se puede intuir ya, este planteamiento pedagógico establece puentes de manera natural con el Aprendizaje Servicio.

El aprendizaje basado en retos es también aprendizaje a través de la experiencia. La Association for Experiential Education (2015) identifica una lista de condiciones requeridas para activar de manera correcta esta metodología. Las retomamos, porque todas ellas son compatibles con el aprendizaje basado en retos, con la salvedad del papel que se da al profesor en el proceso, que consideramos que es distinto:

- Las experiencias de aprendizaje diseñadas o seleccionadas implican actividades de reflexión, análisis crítico y síntesis.
- Las experiencias de aprendizaje están estructuradas de tal forma que promueven en el estudiante tomar la iniciativa, decidir y ser responsable de los resultados.
- El estudiante participa activamente en el planteamiento de las preguntas, la solución del problema y es creativo a lo largo de la experiencia.
- El estudiante se involucra intelectual, creativa, emocional, social y físicamente.
- El profesor y los estudiantes pueden experimentar éxito, fracaso, incertidumbre y tomar riesgos, porque los resultados de la experiencia pueden no ser totalmente predecibles.
- El profesor reconoce y promueve las oportunidades espontáneas de aprendizaje.
- El profesor tiene entre sus funciones el planteamiento del problema, el establecimiento de límites, facilitar el proceso de aprendizaje, dar apoyo a los estudiantes, así como también el aseguramiento de la integridad física y emocional de los estudiantes.
- Los resultados del aprendizaje son personales y son la base de la experiencia y el aprendizaje futuro.
- Las relaciones entre, el estudiante consigo mismo, el estudiante con otros estudiantes y el estudiante con el mundo, son desarrolladas a lo largo de toda la experiencia.

Como se indicó, el Aprendizaje basado en retos (ABR) emana del Aprendizaje basado en proyectos (ABP). En ambos casos el protagonismo del aprendizaje activo se transfiere a los estudiantes que se ven confrontados a un problema real que deben analizar y abordar de manera colectiva y cooperativa para diseñar propuesta concreta de mejora o solución. En el caso del ABP, el problema a resolver y el proceso a seguir viene dictador por el profesor, que se encarga de tutelar y orientar en su cumplimiento. En cambio, en el ABR se ofrece a los estudiantes “problemáticas abiertas y generales

sobre las cuales los estudiantes determinarán el reto que abordarán (Gaskins, Johnson, Maltbie y Kukreti, 2015)” (OIE 2015, p. 6)

El cuadro siguiente permite identificar las dinámicas claves del ABP y el ABR, con sus puntos en común y sus especificidades. También incluye los trazos principales del Aprendizaje basado en problemas, ya que también comparten muchas características en común.

Técnica / Característica	Aprendizaje Basado en Proyectos	Aprendizaje Basado en Problemas	Aprendizaje Basado en Retos
Aprendizaje	Los estudiantes construyen su conocimiento a través de una tarea específica (Swiden, 2013). Los conocimientos adquiridos se aplican para llevar a cabo el proyecto asignado.	Los estudiantes adquieren nueva información a través del aprendizaje autodirigido en problemas diseñados (Boud, 1985, en Savin-Baden y Howell Major, 2004). Los conocimientos adquiridos se aplican para resolver el problema planteado.	Los estudiantes trabajan con maestros y expertos en sus comunidades, en problemáticas reales, para desarrollar un conocimiento más profundo de los temas que están estudiando. Es el propio reto lo que detona la obtención de nuevo conocimiento y los recursos o herramientas necesarios.
Enfoque	Enfrenta a los estudiantes a una situación problemática relevante y predefinida, para la cual se demanda una solución (Vicerrectoría de Normatividad Académica y Asuntos Estudiantiles, 2014).	Enfrenta a los estudiantes a una situación problemática relevante y normalmente ficticia, para la cual no se requiere una solución real (Larmer, 2015).	Enfrenta a los estudiantes a una situación problemática relevante y abierta, para la cual se demanda una solución real.
Producto	Se requiere que los estudiantes generen un producto, presentación, o ejecución de la solución (Larmer, 2015).	Se enfoca más en los procesos de aprendizaje que en los productos de las soluciones (Vicerrectoría de Normatividad Académica y Asuntos Estudiantiles, 2014).	Se requiere que estudiantes creen una solución que resulte en una acción concreta.
Proceso	Los estudiantes trabajan con el proyecto asignado de manera que su abordaje genere productos para su aprendizaje (Moursund, 1999).	Los estudiantes trabajan con el problema de manera que se ponga a prueba su capacidad de razonar y aplicar su conocimiento para ser evaluado de acuerdo a su nivel de aprendizaje (Barrows y Tamblyn, 1980).	Los estudiantes analizan, diseñan, desarrollan y ejecutan la mejor solución para abordar el reto en una manera que ellos y otras personas pueden verlo y medirlo.
Rol del profesor	Facilitador y administrador de proyectos (Jackson, 2012).	Facilitador, guía, tutor o consultor profesional (Barrows, 2001 citado en Ribeiro y Mizukami, 2005).	Coach, co-investigador y diseñador (Baloian, Hoeksema, Hoppe y Milrad, 2006).

Fuente: OIE 2015, p. 7.

3. El aprendizaje por retos en el proyecto formativo de ELG: papel, diseño e implicaciones docentes.

El ABR incide en el currículum formal del plan de estudios de Economics, Leadership & Governance en tres asignaturas impartidas como asignatura anual en cada uno de los tres primeros cursos. Se las denomina Proyecto Integrado.

Además, el ABR se desarrolla y activa a lo largo de toda la carrera con el Programa de Retos, de carácter voluntario y sin reconocimiento en forma de créditos ECTS.

El perfil que se ha adoptado en la incorporación del ABR en el proceso formativo en ELG es el de aprendizaje basado en reto puro, con un planteamiento que bien puede considerarse como radical.

Es metodología de reto puro porque se articula respetando las siguientes características:

- De igual manera que el ABR en general, la praxis que se adopta en ELG es que el punto de partida que se plantea a los alumnos no es un problema concreto, sino que únicamente se les da un marco y una misión general y corresponde a los estudiantes concretar y desarrollar cada uno de sus elementos.
- Es reto y no ABP porque los alumnos no reciben ningún tipo de indicaciones sobre las etapas, procesos y procedimientos a seguir. Tal tarea es de competencia y responsabilidad absoluta de los alumnos. Es reto puro porque los estudiantes no han recibido ningún tipo de formación previa específica sobre las etapas, procesos y procedimientos a tomar en cuenta. El punto de partida esperado con respecto a los estudiantes y a la clase en su conjunto es el de ignorancia tanto sobre la temática a abordar como sobre el modo de proceder en su análisis y puesta en práctica. Aun asumiendo ese punto de partida, la responsabilidad se asigna a los estudiantes y no a los profesores.
- Es reto puro porque la dinámica de trabajo es colectiva, cooperativa y sobre todo auto organizada. Se transfiere a los estudiantes la competencia y responsabilidad para determinar y aplicar todos y cada uno de los aspectos del modo de trabajo en equipo. A los estudiantes les corresponde identificar y activar las distintas áreas de trabajo, su actividad y vigencia a lo largo del proyecto, la interacción y comunicación entre ellas, el modo de trabajo interno entre los miembros de cada área, el modo de asumir y asignar roles y responsabilidades formales e informales. Es reto puro porque de nuevo no se da por parte de los docentes ningún tipo de directriz, experiencia o instrucciones sobre posibles modos de proceder en cada uno de los aspectos reseñados, ni sobre las posibles mejores

prácticas ni sobre los obstáculos y errores a evitar. Ponen en marcha su proyecto sin experiencia ni conocimientos teóricos sobre gestión de proyectos o gestión de personas y equipos, y se les exige que lo determinen ellos, de manera coordinada y autónoma.

- Durante todas las fases del proyecto integrado, el rol del profesor es de simple espejo. No ejerce ninguna función de asesoramiento, mentorización o tutorización de las etapas y decisiones. El profesor acompañante enmudece y ni da indicaciones, ni responde a preguntas de los alumnos ni corrige los errores evidentes. La única tarea en la fase de diseño y de gestión del proyecto es la de recibir información semanal sobre el avance del proyecto, tareas acometidas y planes de trabajo a corto y medio plazo. Al profesor sólo se le concede el derecho de plantear de vez en cuando preguntas a los estudiantes, que tienen que estar siempre relacionadas con lo que ya están haciendo. Preguntas que pueden favorecer que el equipo considere o reconsidere las acciones que están llevando a cabo. Pero como se acaba de apuntar, el profesor se prohíbe dar indicaciones sobre lo que se debe hacer o evitar, y tampoco puede dar ni recomendaciones ni sugerencias.

El aprendizaje por retos así aplicado lleva a varias consecuencias directas, que están en contraposición con otras metodologías de aprendizaje.

A. El error no es un error.

Con estos mimbres se entiende que el valor formativo del aprendizaje por retos se centra en el proceso vivido por los alumnos y no en los contenidos generados y su calidad. Si los alumnos no reciben ningún tipo de apoyo ni asesoramiento ni guía en la puesta en marcha de un proyecto para el que no cuentan con las herramientas teóricas y prácticas previas para llevarlo a cabo con solvencia, sería incoherente exigir esa solvencia de resultados como criterio formativo y por lo tanto también evaluativo del proyecto. El error en el actuar no puede ser considerado un error formativo, ni ser penalizado con una evaluación negativa. El error es no actuar. El error es no identificar que se ha cometido un error, el error es no identificar las posibles causas del error. El conocimiento es extraer aprendizaje del error tras el actuar individual y grupal.

B. El objetivo no es alcanzar objetivos.

En el aprendizaje por retos no se “triumfa” cuando se alcanzan los objetivos y se llega a buen puerto al final de todo el proceso. Ni la clave del aprendizaje ni por tanto su valoración y evaluación se pueden poner al final del camino recorrido, como suele hacerse siguiendo otras metodologías con el apoyo de un examen de conocimientos. Los objetivos no pueden ser la vara de medir porque la definición de los objetivos está en manos de los alumnos, y tienen derecho a fijar 4 o 400 como meta a conseguir. La propuesta es aceptada y respetada por el docente en ambos casos. Pero la razón primaria por la cual los objetivos no son la vara de medir la evaluación radica en que el núcleo del aprendizaje de los alumnos no está en la consecución en mayor o menor medida de los objetivos, sino en todas y cada una de las etapas vividas del proyecto. El objetivo es el proceso y lo que cada alumno ha aportado y ha extraído de él.

C. El éxito está en entender la causa de los errores... y de los éxitos.

De lo anterior no se debe colegir que en el aprendizaje por retos se hace apología del error como camino de aprendizaje. En el aprendizaje por retos se hace apología del actuar e iniciativa no guiada del aprendiente de manera colectiva y cooperativa en un proyecto común. De esa acción sin experiencia nacen resultados afortunados y desafortunados. La misión del estudiante es la de entender las causas de unos y otros y la labor del docente es actuar como facilitador en esta reflexión sobre el aprendizaje usando de las herramientas adecuadas.

D. El docente está incapacitado para evaluar

Afirmación chocante pero cierta. En el Aprendizaje por problemas o por proyectos existen evidencias externas evaluables que permiten emitir un juicio. El resultado final y el proceso llevado a cabo para conseguirlo puede ser juzgado, precisamente porque en esas modalidades de aprendizaje los alumnos cuentan con un “manual de instrucciones” para resolver el problema o llevar a cabo el proyecto. Además, el profesor guía, orienta y corrige en etapas intermedias, por lo que se puede exigir los resultados ligados a esas admoniciones. Nada de eso ocurre en el aprendizaje por retos, ya que no hay medidas, ni referencias, ni manuales, ni clases, ni orientaciones externas. En el Aprendizaje por retos el producto final es muy vagamente orientativo del aprendizaje y de la implicación individual y grupal. Siendo el producto final la única evidencia externa del proceso, el

docente queda desarmado para evaluar el papel de cada integrante del grupo. En cambio, el papel jugado por cada uno sí que es perfectamente conocido por el resto de integrantes del grupo, o al menos de los subgrupos de cada área. En el caso del Aprendizaje por retos, la autoevaluación individual y grupal así como la evaluación por pares no son sólo convenientes, sino que son totalmente indispensables. Y por congruencia, esa valoración debe tomar un peso preponderante en la nota que se asigna a cada alumno.

E. La teoría llega después de la práctica

En la lógica de Aprendizaje puro por retos los alumnos emprenden su camino “abandonados” a su suerte, sin ningún tipo de apoyo externo para ayudarles a afrontar los problemas y obstáculos que sin duda van a encontrar. No reciben clases, ni teoría, ni instrucciones ni sobre los conocimientos ligados al área del problema que van a abordar ni sobre herramientas prácticas para la acción. Es sólo al final del recorrido, cuando la actividad externa ya se da por finalizada, que los alumnos están en medida de llevar a cabo un proceso de metacognición individual y grupal para extraer lecciones de la suma de experiencias prácticas acumuladas. La experiencia práctica personal ha sido tan intensa durante el proceso que cada alumno participante es capaz de responder con cierta profundidad por los aprendizajes adquiridos en cada uno de los aspectos prácticos y teóricos del reto. La puesta en común de todas las respuestas permite generar mapa de puntos en común y de especificidades. Ese cuadro común se asemeja en muchos puntos a lo que pueden encontrar en manuales. La diferencia estriba en que aquí son fruto de la experiencia vivida y han sido profundamente interiorizados. Es un método de conocimiento inductivo por la práctica experiencial. Por supuesto, cabe el riesgo de que las conclusiones extraídas no merezcan ser tratadas como categorías reales. Pero aunque se trate de conclusiones personales no extrapolables, sí que bien pueden tener validez para aquel que las ha vivido.

F. Se exigen mínimos, con máximos sin límites y sin recompensa directa.

La implicación individual al proyecto común se modula en función de los intereses de cada participante. Se establecen unos requisitos de dedicación correspondientes a los mínimos para alcanzar un aprobado en la asignatura, pero no se empuja a ningún participante a ir más allá de esos mínimos. Si toda la clase fuera únicamente a cubrir esos mínimos el proyecto global no saldría adelante. Se consigue alcanzar el impacto

global porque muchos de los participantes aportan una dedicación muy superior al mínimo exigido. Esa dedicación se traduce en parte en mejor nota final en la asignatura, pero la inmensa mayoría del esfuerzo adicional de los alumnos no recibe una recompensa directa académica, porque el peso de la asignatura Proyecto Integrado es mínimo: 1 crédito de los 60 anuales que cursan. La motivación para ir a una dedicación personal superior (muchas veces mayor que la que invierten en asignaturas de 6 créditos) la deben encontrar en factores actualmente no recogidos en los planes de estudios y en créditos académicos. Invierten ese esfuerzo cuando se convencen de que gracias a su trabajo en el Proyecto Integrado adquieren habilidades y conocimientos prácticos que no pueden obtener en otras asignaturas tradicionales, y saben valorar que esa formación práctica será vital para su formación profesional.

De este “contrato” de marco de trabajo entre estudiantes y profesor en lógica de reto puro y de la dinámica que generan se deducen algunas de las herramientas de aprendizaje que son congruentes y que se aplican en las asignaturas Proyecto Integrado de ELG.

- Sesiones de seguimientos semanales. Los alumnos trabajan durante la semana cómo y cuánto quieren, en áreas y subgrupos o también en reuniones conjuntas. Pero todas las semanas tienen un punto de encuentro con el profesor coordinador de la asignatura. No es una sesión de trabajo ni de toma de decisiones, es una sesión de transmisión de información de las decisiones y acciones llevadas a cabo por los diferentes equipos y miembros del proyecto. El profesor asiste como testigo “mudo”, que no puede responder a ninguna pregunta que le planteen los alumnos. Como se ha indicado, sólo planteará preguntas si lo considera oportuno. No valorará la respuesta que reciba.
- Sesiones intermedias de avances y de identificación de errores. Cada dos meses se procede a una sesión en los que los estudiantes presentan de manera sistemática y comprensiva los avances alcanzados en la etapa. El punto de referencia lo da los objetivos que los propios estudiantes marcaron para el fin de la etapa para el proyecto en su conjunto y para cada una de las áreas de trabajo. El foco de la sesión está en el “Informe de Errores”. El Informe de errores consiste en el trabajo de identificación de las posibles causas de la existencia de diferencias entre los objetivos autoimpuestos y los resultados realmente conseguidos. Causas tanto colectivas como individuales. De la identificación de

las causas de los errores se pasa a discutir posibles vías para manejarlas mejor para evitar la repetición de los errores. Cuanto más profundas y a la vez más concretas sean las causas identificadas, mejor se valora el ejercicio.

- Cuestionarios de autoevaluación y de evaluación a pares. Dado que la evaluación por parte de los alumnos de su propio trabajo colectivo es esencial e indispensable, se hace necesario también medirlo y monitorizarlo con ayuda de cuestionarios. En los Proyectos Integrados de ELG los estudiantes rellenan al menos un cuestionario de autoevaluación intermedio y otro final, y en algunos casos se añaden cuestionario de autoevaluación ligados a eventos puntuales relevantes del proceso del proyecto. Las respuestas del cuestionario generan una rica imagen tanto del empeño individual y colectivo como de los elementos de aprendizaje personal experimentados por cada participante en el proyecto.
- Sesiones de puesta en común tras la conclusión de la actividad pública del proyecto. El conocimiento experiencial alcanzado por cada uno de los miembros del proyecto sobre su actuar individual, el de sus compañeros y el de la clase como grupo está fuertemente interiorizado. Ese proceso se refuerza al obligar a hacer proceso de reflexión sobre aprendizajes conseguidos con ayuda de los cuestionarios de autoevaluación y evaluación de pares. Se tienen sesiones de puesta en común sobre los aprendizajes adquiridos, contando con los resultados globales de los cuestionarios, en los que aparecen puntos en común y elementos de divergencia. La reflexión y discusión sobre estos elementos basados en las experiencias personales permite detectar tendencias, fuerzas, causas que, generadas de modo experiencial inductivo, puede llegar a identificación de lecciones de carácter más general. Es la teoría, el conocimiento que surge y se cimienta al final del recorrido, en vez de ser utilizado como punto de partida.

4. El Aprendizaje-Servicio en el Aprendizaje por retos de ELG.

Evidentemente, no todo Aprendizaje Servicio se ejecuta desde la metodología del Aprendizaje por retos. Sin embargo, casi todo el Aprendizaje por retos tiene un componente de Aprendizaje Servicio, con mayor o menor protagonismo.

La conexión natural entre Aprendizaje por retos y Aprendizaje servicio proviene del hecho que el ABR aborda problemas reales, que deben ser externos al grupo y al aula. Y

deben proponer propuestas de solución o mejora reales a esos problemas reales. Así se ve también en el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey: “Una de las características de la implementación de proyectos basados en retos es que fomenta en los estudiantes la búsqueda de soluciones a problemáticas reales, desde su concepción hasta la toma de acciones. Puesto que los retos propuestos por, o asignados a, los estudiantes tienen relevancia para ellos, se crea un canal de iniciativas con el que los estudiantes pueden dar continuidad a problemas importantes de su entorno (Santiago, 2014). Esto significa que la experiencia de aprendizaje que se presenta a los estudiantes tiene el potencial de trascender la dimensión didáctica”. (OIE 2015, p. 27).

En el caso de la vía seguida por ELG, las asignaturas Proyecto Integrado, que están diseñadas en Aprendizaje por retos puro da también un protagonismo principal al Aprendizaje Servicio. No se trata de una asociación accidental, oportunista, impostada. Es bien al contrario una necesidad que se asienta también en la promesa formativa del grado Economics, Leadership & Governance. Efectivamente, la meta es que los egresados sean capaces de abordar problemas socio económicos complejos. Su perfil de entrada y de salida los orienta hacia la problemática social, con ánimo de ser actores que intervienen para mejorar la situación. Con el Aprendizaje por retos se les expone a la gestión de proyectos reales, a negociación y toma de decisiones reales, a comunicar y persuadir. Con la vertiente del Aprendizaje Servicio se expone a los estudiantes a las oportunidades y límites de las propuestas de mejora social, a la identificación de problemas y necesidades sociales, a la medición del impacto real en todas sus dimensiones. Les hace adentrarse en la creatividad y la innovación social. Llevar a cabo proyectos reales que afectan a personas o colectivos reales con necesidades no cubiertas les enfrenta a los límites de su acción pero también a la satisfacción y recompensa que no se hace tangible en créditos académicos ahora o en recompensa pecuniaria en el futuro. El Aprendizaje Servicio les permite por tanto calibrar su verdadera orientación hacia un futuro profesional en el que el componente del impacto con relevancia social sea uno de los factores determinantes en la motivación y la carrera profesional.

Por todo ello, el diseño del reto que se plantea a los estudiantes de ELG en cada uno de los tres primeros cursos en el marco de la asignatura Proyecto Integrado tiene una orientación esencial hacia el Aprendizaje Servicio. Cada uno de los proyectos anuales que deben sacar adelante conectan con una problemática social, y en cada caso el

criterio que debe orientar su acción es alcanzar verdadero impacto social en el público objetivo de cada misión.

5. Los proyectos en ELG con orientación de Aprendizaje-Servicio

Pasamos a un capítulo más descriptivo para mencionar someramente los proyectos llevados a cabo en las asignaturas Proyecto Integrado desde la creación del grado Economics, Leadership & Governance.

A, Proyecto Integrado 1: iniciativa social / solidaria

La misión de la clase es crear un proyecto real de acción solidaria o impacto social. Pueden intervenir en cualquier área social, su dimensión, su lugar de acción y el público objetivo. De esta asignatura han surgido los siguientes proyectos:

- Auni (2013/14): obtener fondos entre estudiantes navarros para financiar operaciones en RD Congo de corrección de extremidades inferiores en niños para recuperar movilidad, que es esencial para su futura autonomía financiera. El objetivo principal del proyecto era sensibilizar a los estudiantes universitarios locales sobre este tipo de problemas, sirviéndose de las campañas de captación de fondos.
- Café para dos (2014/15). Atención a personas sin techo en el centro de Pamplona, los viernes y los sábados.
- Be a Brother (2014/15). Segundo proyecto del curso, ya que la clase se dividió en dos grupos. Atención paraescolar a niños con dificultades escolares y con problemas familiares por cuestiones socioeconómicas.
- Stages (2015/17). De la experiencia de los dos proyectos que se viene de reseñar se decidió ir más allá de la asignatura y crear una plataforma de voluntariado estable para los cursos siguientes. Esta plataforma ha conseguido atraer a 200 voluntarios universitarios y de bachillerato.
- Footprints (2015/16): intervención con niños en situación marginal. Se intentó inicialmente trabajar con familias de refugiados.
- 3G (2015/16). Trabajo con personas mayores en acompañamiento en residencias.

- Legacy Pamplona (2016/17). Trabajo con personas mayores en acompañamiento en residencias con el objetivo de escuchar y difundir relatos de sus vidas, para aprender de ellos.
- Little Thinkers (2016/17). Desarrollo lúdico y de apoyo post escolar para niños de familias emigrantes

B. Proyecto Integrado 2: crear una revista

En esta asignatura los alumnos deben crear una revista digital y determinar el tipo de contenidos que quieren difundir y el público objetivo a que quieren llegar e influir. Las revistas activadas en los distintos cursos han permitido tratar de las cuestiones de sociedad conectadas con el perfil de economía, política y sociedad. En algunos casos consiguieron entrevistas con personalidades prominentes. Las revistas de las dos primeras promociones fueron The Governor y The Marvin. La tercera promoción optó por un perfil que lo aleja de Aprendizaje Servicio, ya que crearon una revista para uso interno de la clase, My Yearbook, aunque la intención era compartirla con el resto de alumnos de las distintas promociones de ELG.

C. Proyecto Integrado 3: organizar un congreso universitario

En la asignatura de tercer año toda la clase junta debe abordar las diferentes tareas y etapas para asumir la responsabilidad entera de organizar un congreso para la comunidad universitaria. Es un proyecto que requiere gran implicación por parte de la clase, porque realmente requiere invertir muchos recursos, recordando de nuevo que el 100% de las tareas están bajo la responsabilidad exclusiva de los alumnos.

Our World 2021 fue el congreso de la primera promoción. Un congreso de dos días de duración de análisis prospectivo sobre problemas relevantes hoy y probablemente también en el futuro próximo. Las tres áreas que cubrieron fue: el papel de las potencias en el conflicto sirio, el futuro de China y su lugar en el mundo, y la sociedad tecnológica.

Bump fue el congreso de 2017. En un congreso de dos días abordaron el fracaso desde distintas perspectivas. Además de las conferencias incluyeron workshops con participación activa de los asistentes. Por ejemplo, en uno de los workshops tuvo lugar trabajo conjunto en pequeños equipos de jóvenes de bachillerato que planteaban sus sueños vitales, con jubilados que compartían sus experiencias y lecciones de vida.

En ambos congresos los estudiantes consiguieron financiación vía campañas de *crowdfunding* y de patrocinadores superiores a los 5.000 euros.

6. Evaluación del Aprendizaje servicio con Aprendizaje basado en retos.

Por la limitación de espacio asignada no podemos mostrar un análisis sistemático de los resultados de evaluación de las experiencias llevadas a cabo. Mostramos únicamente resultados sintéticos, sin analizar.

Evaluación de los alumnos del Proyecto Integrado 1, curso 2016/17

A. Evaluación global:

Aportación formativa: 8,3 (sobre 10)

Interés personal: 8,5

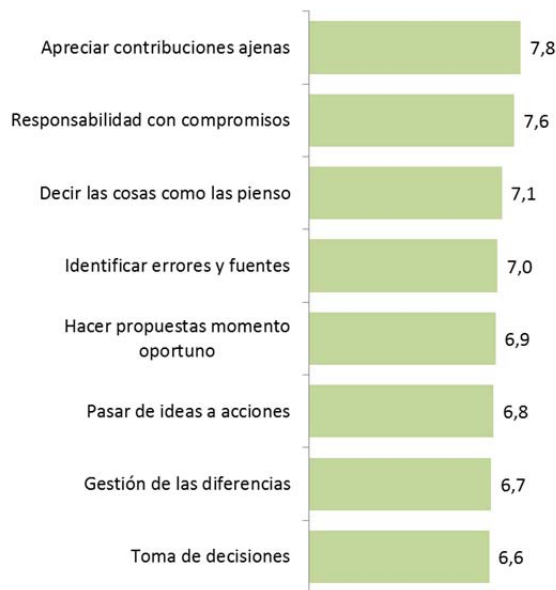
Implicación personal: 8,0

Motivación personal: 8,3

B. Identificación de aprendizajes (selección)

- He aprendido que soy más creativa de lo que pensaba y que tengo cualidades para ayudar a los demás.
- Ser más comprometida en lo que digo y propongo.
- Que tengo algunas aptitudes en convencer y transmitir ideas así como en crear nuevas ideas y analizar lo que va mal proponiendo soluciones.
- También me ha ayudado a conocer a mis compañeros, no sólo dentro de lo académico, sino también fuera.
- Que soy una persona que no se corta al decir algo se está haciendo mal, y a mí parecer predique con el ejemplo.
- Que el ayudar a los demás me enriquece personalmente y me llena más que cualquier otra actividad.

C. Activación de competencias



Proyecto Integrado 3. Congreso universitario *Bump*, sobre el fracaso.

A. Evaluación global

Aportación formativa: 9,4 (sobre 10)

Interés personal: 8,6 (pre congreso, 8,1)

Implicación personal: 8,9 (pre congreso, 8,1)

Calidad del congreso

Evaluación 3° ELG (organizadores): 9,0

Evaluación 1° y 2° ELG: 9,0

Evaluación 4° ELG: 9,4

B. Identificación de aprendizajes (selección)

- Que en el futuro tengo que trabajar el doble si quiero tener un resultado excelente.
- Con tiempo y calma trabajo bien en grupo pero bajo presión lo hago mejor sola.
- Me había olvidado de lo mucho que me gustan los retos.

- Que no tengo tantas habilidades sociales como pensaba.
- Que soy más creativo de lo que pienso, y puedo buscar soluciones e ideas cuando las cosas no están tan bien.
- Que tengo capacidad de adaptación a muchas tareas y que cada vez me bloqueo menos por contratiempos.
- Me he dado cuenta de que no soy tan bueno como pensaba

C. Activación de competencias



Referencias

Todas las referencias, citadas en Reporte EduTrends “Aprendizaje basado en retos”, del Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (OIE 2015).

Baloian, N., Hoeksema, K., Hoppe, U., y Milrad, M. (2006). Technologies and educational activities for supporting and implementing challenge-based learning. En D. Kumar y J. Turner (eds.), *Education for the 21st Century—Impact of ICT and Digital Resources* (pp. 7-16). Springer.

Barrows, H., y Tamblyn, R. (1980). *Problem-Based Learning. An Approach to Medical Education*. Springer.

Gaskins, W. B., Johnson, J., Maltbie, C., y Kukreti, A. (2015). Changing the Learning Environment in the College of Engineering and Applied Science Using Challenge Based Learning. *International Journal of Engineering Pedagogo*, 5(1), 33-41.

Jackson, S. (2012). The Teacher’s Role During Project-Based Learning. Recuperado de: http://www.scholastic.ca/education/teaching_tip/april2012.html

Larmer, J. (2015). Project-Based Learning vs. Problem-Based Learning vs. X-BL. Recuperado de: <http://www.edutopia.org/blog/pblvs-pbl-vs-xbl-john-larmer>

Moursund, D. (1999). Project-based learning using information technology. *International Society for Technology in Education*.

Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2015), *Aprendizaje basado en retos*. Reporte EduTrends.

Ribeiro, L. R. C., y Mizukami, M. D. G. N. (2005). Problem-based learning: a student evaluation of an implementation in postgraduate engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 30(1), 137-149.

Santiago, R. (2014). 8 cosas que deberías saber sobre Aprendizaje Basado en Retos. *The Flipped Classroom*. Recuperado de: <http://www.theflippedclassroom.es/8-cosas-que-deberias-saber-sobreaprendizaje-basado-en-retos/>

Savin-Baden, M., y Howell Major, C. (2004). *Foundations of Problembased Learning*. McGraw-Hill.

Swiden, C. L. (2013). Effects of challenge based learning on student motivation and achievement (Tesis de Máster). Montana State University.