



University  
of Glasgow

Granados Sanchez, J. (2011) *La evaluación de iniciativas de aprendizaje participativo para una acción responsable y de servicio*. In: Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. and Santisteban Fernández, A. (eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* [Vol. 2]. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 343-351.

Copyright © 2011 The Author

<http://eprints.gla.ac.uk/100635/>

Deposited on: 17 December 2014

# **LA EVALUACIÓN DE INICIATIVAS DE APRENDIZAJE PARTICIPATIVO PARA UNA ACCIÓN RESPONSABLE Y DE SERVICIO**

**Jesús Granados Sánchez**

Jesus.granados@uab.cat

*Universitat Autònoma de Barcelona*

## **APRENDIZAJE PARTICIPATIVO PARA UNA ACCIÓN RESPONSABLE Y DE SERVICIO**

Existen muchos enfoques y metodologías sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que interpretan la educación para la sostenibilidad. La mayor parte de estas propuestas se basan en aspectos distintos pero complementarios que, en el contexto de la sostenibilidad, tendrían que integrarse. Ante esta reflexión hemos propuesto el enfoque llamado *aprendizaje participativo para una acción responsable y de servicio* (Granados, 2010), el cuál se inspira en el aprendizaje participativo (Reid, Jensen, Nikel y Simovska, 2008) y la educación democrática (Schnack, 2008), el aprendizaje basado en el cambio para la sostenibilidad (Tilbury, 2007), la acción competente (Jensen, 2005), la acción responsable (Jonas, 1976) y el aprendizaje servicio (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006 y Ward, 1999).

El *aprendizaje participativo* tiene sus raíces en la concepción republicana de la educación para la democracia. Para los republicanos cívicos, el individualismo alcanza su mayor expresión en la vida pública, en contraposición a la visión liberal que pone énfasis en la búsqueda del interés privado o de la autonomía personal. Lo que resalta el republicanismo cívico es la vida en comunidad y, más que el interés propio, lo que está en juego es el interés público y los objetivos colectivos, lo que requiere una ciudadanía activa que se comprometa públicamente mediante la participación en el sistema de gobierno (Delanty, 2006). Para muchos republicanos cívicos, la comunidad representa la creación y la movilización del capital social. El aspecto que cabe destacar de la comunidad no es tanto su habilidad a la hora de superar conflictos, sino de promover valores de confianza, de compromiso y de solidaridad, valores que permiten que surja la democracia:

«No es suficiente que la sociedad consista en individuos si éstos no se involucran e inmiscuyen en los aspectos de la sociedad como conjunto. Por esta razón, se puede decir que la democracia es principalmente participación. Los miembros de una democracia no son espectadores, si no participantes; seguramente no todos activos de igual forma todo el tiempo, por supuesto, pero todos participantes potenciales que deciden por ellos mismos en qué se involucran, cuando y porqué. En este sentido, la educación para la democracia significa estar educado en la competencia de la participación» (Schnack, 2000, p. 110).

Siguiendo a Klafki (1998), podemos concluir que la educación democrática se basa en la autodeterminación (a partir de la libertad, la responsabilidad, la autonomía, la madurez y la independencia), la codeterminación (que tiene en cuenta la igualdad, la participación en el ámbito público y el respeto de los otros) y la solidaridad (que implica justicia).

Una buena educación democrática considera a los niños y niñas en edad escolar como ciudadanos de pleno derecho y no como futuros ciudadanos. Además, ese tipo de educación promueve la participación en la toma de decisiones en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje participativo tiene como primer objetivo el desarrollo de la conciencia social a partir del conocimiento de las estructuras propias de cada sociedad y de la agencia de los individuos. Entendemos por estructura las «estructuras» sociales, económicas y políticas que hacen que la sociedad sea como es y se organice de una determinada manera. Son las normas para convivir en colectividad. Es importante conocer las estructuras, su construcción y los mecanismos de reconstrucción para poder tener una buena conciencia social. Su desconocimiento, en cambio, nos puede conducir a lo que se ha llamado apatía social. La agencia es el sentido del poder personal: tiene que ver con la capacidad de decidir y constituye la responsabilidad para la acción, es decir, se trata de ver dónde se puede intervenir personalmente, dónde se tiene espacio para la decisión y la actuación, el tipo de participación, o si son otros los que tienen que actuar, o es el conjunto con la misma intensidad o con diferentes niveles de intensidad y compromiso:

«Los individuos no podemos preocuparnos profundamente y actuar de forma efectiva en todos los problemas socioambientales, pero podemos identificar aquellos problemas dónde sentimos que es importante participar y actuar. De esta manera, una habilidad fundamental es la de identificar áreas de desarrollo de la agencia en función de nuestras inquietudes, nuestro conocimiento de la estructura social y de nuestros valores» (Goldberg, 2009, p. 108).

Ninguno de nosotros puede transformarlo todo, pero sí que podemos transformar alguna cosa. La conciencia social permite el conocimiento de uno mismo y de los demás y aporta un conocimiento de porqué se trabaja, con quién se trabaja, porqué es importante y crea espacios para una mayor cooperación social. Morgan y Lambert

(2005, p. 50) sugieren que a través de la enseñanza de una geografía crítica el alumnao puede descubrir las fuerzas o estructuras que organizan el mundo y se prepara para revelarse contra ellas y para construir unas nuevas que sean más justas.

El aprendizaje basado en el cambio para la sostenibilidad es un tipo de aprendizaje participativo que se utiliza de forma efectiva en el contexto de la Agenda 21 local y otras iniciativas dónde los participantes se consideran tanto contribuyentes cómo aprendices. Esto ocurre cuando los miembros de una comunidad local se reúnen alrededor de un proyecto común de mejora de la calidad de vida en su municipio. En el camino hacia un futuro mejor se resuelven conflictos y se desarrollan acciones realistas; en este proceso los involucrados aprenden, reflexionan sobre conflictos de intereses y negocian visiones sobre el lugar dónde viven. Los facilitadores del proceso proporcionan oportunidades de aprendizaje informal para el desarrollo y creación de la cultura de la participación, el compromiso y la apropiación que es necesaria para implementar la sostenibilidad a nivel local (Tilbury, 2007, p. 122). Este tipo de aprendizaje y las experiencias resultantes nos pueden ayudar mucho en la manera cómo trabajar la participación en la educación formal y, a la vez, cómo desarrollar estrategias de acercar la escuela a la comunidad y la comunidad a la escuela.

La participación cobra más sentido a través de la acción. El primer elemento en la definición de *acción* es que uno decide hacer alguna cosa por el o ella misma para producir tanto un cambio de comportamiento o bien un cambio en las condiciones de vida. Así, antes de cualquier acción tiene que haber una decisión consciente. La *acción competente* es un enfoque aparecido en Dinamarca que se ha centrado en el desarrollo de la acción en los estudiantes. Muchas veces las actividades prácticas incorporadas a la enseñanza se perciben como una orientación hacia la acción. Estas actividades son buenas desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje porque proporcionan motivación y la adquisición de conocimientos, pero para que sean consideradas como acciones han de estar dirigidas hacia la resolución del problema planteado y estudiado (Jensen, 2005). Se tiene que diferenciar entre acciones para resolver problemas de las acciones tomadas para investigar la resolución. Las acciones para resolver problemas se pueden agrupar en dos grandes categorías:

- Acciones directas: aquellas que contribuyen directamente a solucionar el problema que nos ocupa.
- Acciones indirectas: aquellas que su propósito es influenciar a otros para hacer alguna cosa que contribuya a solucionar el problema en cuestión. Tienen que ver con las relaciones entre personas, mientras que las acciones directas tienen que ver más con las relaciones entre los individuos y el medio directamente.

La acción competente entiende que las decisiones y ejecuciones se toman de forma razonada y responsable, lo que de por sí ya les otorga validez. Sauvé (1999) identifica dos tipos de responsabilidad:

«Debemos distinguir entre dos conceptos de responsabilidad. Hay uno estrecho, asociado con la prudencia, el respeto y la aplicación de reglas en un marco legalista. Se trata de una responsabilidad superficial, instrumental, dónde se reconocen las características de la modernidad, con sus enfoques individualista y antropocéntrico. Sin embargo, hay otra responsabilidad más profunda o integral, que comparte algunas de las características de la postmodernidad reconstructiva: una unión de sujeto y objeto, de humanos y naturaleza (solidaridad fundamental), entre ser y hacer (autenticidad), así como la consideración del contexto de lugares y culturas donde se ejerce la responsabilidad. Esta segunda concepción nos conduce a aclarar los estrechos vínculos entre responsabilidad, conciencia, lucidez, reflexión, libertad, autonomía, autenticidad, compromiso, coraje, solidaridad y cuidado» (Sauvé, 1999, pp. 20-21)

La acción responsable se puede vincular fácilmente al servicio, ya que entendemos la ciudadanía sostenible desde una concepción republicana, donde el servicio se presupone como un deber ciudadano con la comunidad o una aportación al bien común. Enseñar a través del servicio despierta el conocimiento del interés público que, como apunta Dobson (Dobson y Bell, 2006, p. 5), supone distinguir entre aquello que puede resultar bueno para uno como individuo, puede no ser bueno para uno mismo como miembro de la comunidad. El aprendizaje servicio es una metodología basada en el servicio a la comunidad como eje de aprendizaje (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006). El término aprendizaje servicio se acuñó a finales de los años sesenta por Sigmon y Ramsey, los principios subyacentes se habían manifestado ya anteriormente en autores como Dewey bajo el principio de la actividad asociada a la proyección social y los principios de actividad, interés y experiencia. El servicio se concibe como una respuesta a necesidades reales de la sociedad. El servicio permitirá aplicar conocimientos adquiridos previamente, formular interrogantes intelectuales y cívicos, y ser fuente de experiencias que abran a los participantes a nuevas adquisiciones. El servicio será un esfuerzo de organización y cooperación, una oportunidad para el ejercicio de la responsabilidad y, sobretudo, un espacio de colaboración recíproca en el que todas las partes ofrezcan y reciban ventajas y mejoras en sus vidas.

Los proyectos de aprendizaje participativo para una acción responsable y de servicio necesitan de una persona o grupo de personas que hagan de facilitadores, lo que les exige que sean más que docentes. Esta tarea les obliga a conocer bien las características de la realidad local o del espacio dónde se quiera trabajar, ya que han de establecer mecanismos de comunicación para estimular la adhesión de una gran parte de los agentes sociales. El partenariado permitirá a las instituciones educativas abrirse a su entorno y a las entidades sociales y ejercer una influencia y contribuir al ideal de la ciudad educadora. El profesorado también tiene que desarrollar procesos

conscientes, planificados y sistemáticos de enseñanza y aprendizaje que relacionen las tareas del proyecto con contenidos y competencias importantes para la vida. Estos proyectos se basan en la experiencia directa y en la significatividad, la reflexión, el diálogo, la cooperación, el trabajo interdisciplinar, la gestión del conflicto de intereses y, por último, la resolución de problemas o la creación de oportunidades o nuevos escenarios.

## LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE PARTICIPATIVO PARA LA ACCIÓN RESPONSABLE Y DE SERVICIO

Los proyectos de aprendizaje participativo para la acción responsable y de servicio pueden ser muy diversos dada la tipología de acciones y servicios, el grado de participación y la tipología de aprendizajes. Para evaluar este tipo de proyectos nos fijaremos en los tres agentes clave: el alumnado, el profesorado y la comunidad.

Como muestra la *Tabla 1*, en el momento de evaluar el aprendizaje del alumnado tendremos que incidir en el grado de participación, la percepción del servicio, la auto-gestión del aprendizaje y el trabajo cooperativo. Para determinar el grado de participación podemos utilizar como instrumento la *escalera de participación* de Hart (2001) que establece los siguientes estadios:

- 1. Alumnado manipulado.
- 2. El alumnado es «decoración».
- 3. El alumnado participa simbólicamente.
- 4. Al alumnado se le asignan tareas.
- 5. Al alumnado se le consulta y se le informa.
- 6. El profesorado abre espacios para compartir decisiones con el alumnado.
- 7. El alumnado lidera e inicia las acciones.
- 8. Alumnado y profesorado comparten las decisiones.

Esta clasificación no ha de interpretarse como que unos niveles de participación son mejores que otros y que siempre se ha de tender al nivel superior. En la enseñanza para la participación lo importante es hacer aprender a decidir el nivel de participación que escoge cada individuo dependiendo del contexto y de su momento vital.

La evaluación del profesorado (*Tabla 2*) se ha de centrar en el papel y la percepción de cada profesor y profesora involucrada y especialmente en la figura del facilitador de todo el proyecto. También es importante evaluar el proceso de preparación del proyecto y la participación de todo el centro escolar.

**Tabla 1. La evaluación del aprendizaje del alumnado**

<i>Elementos a evaluar</i>	<i>Preguntas guía</i>
Niveles de participación del alumnado en la toma de decisiones	¿Hasta qué punto el alumnado elige y decide en el desarrollo del proyecto? ¿Qué y cómo?
	¿El alumnado desarrolla su propia metodología de trabajo de campo?
La percepción que tiene el alumnado del servicio y de su relevancia para las necesidades, acciones e iniciativas locales de sostenibilidad	¿Cuál es el problema?
	¿Cuáles son las opciones posibles y cuáles las preferidas?
	¿El alumnado siente que su trabajo es útil? ¿Qué sentido tiene? ¿Por qué?
Autogestión del aprendizaje. La percepción del alumnado sobre su papel en el proyecto y sobre su aprendizaje	¿Cuáles son tus tareas y responsabilidades en el proyecto?
	¿Cómo valoras tu participación en el proyecto? ¿Cómo te has sentido durante todo el proceso? ¿Cómo te sientes ahora? ¿Qué has encontrado a faltar?
Trabajar con los demás: trabajo cooperativo	¿Cómo se distribuyeron las tareas del grupo?
	¿Ha cumplido cada miembro del grupo con sus responsabilidades en el proyecto, respecto uno mismo y respecto a cada uno de los demás?

**Tabla 2. La evaluación del profesorado**

<i>Elementos a evaluar</i>	<i>Preguntas guía</i>
Papel y percepción del profesorado sobre el proyecto	¿Qué piensas de toda la iniciativa?
	¿Qué papel has desarrollado?
Preparación del proyecto	¿Qué problemas y limitaciones has encontrado?
	¿Qué oportunidades han surgido? ¿Para aplicar en qué?
Participación de la escuela	¿Ha participado toda la escuela? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Por qué?
	¿Ha aceptado e integrado la escuela el proyecto? ¿Cómo?
	¿Qué impacto ha tenido el proyecto en la escuela? ¿Qué repercusiones?

El último aspecto a evaluar es la implicación de la comunidad (*Tabla 3*). Los elementos a valorar son la aceptación que del proyecto hace la comunidad, la relevancia del servicio y el retorno o reconocimiento del trabajo ejecutado por el alumnado.

Los servicios se pueden evaluar en función del grado de utilidad y de resolución del problema. Proponemos la escala siguiente:

- Servicio solución: aquel servicio que da lugar a la resolución total del problema.
- Servicio mediador: aquel servicio que encuentra soluciones al problema y que detalla unas acciones concretas que deberán ejecutar otras personas.
- Servicio corrección: el servicio alivia los síntomas del problema pero no soluciona las raíces de éste. Un ejemplo sería la limpieza de espacios públicos o la solidaridad con los desfavorecidos.
- Servicio contribución: el servicio no soluciona un problema real ni urgente; es más bien una aportación a la comunidad de tipo cultural o social.
- Servicio denuncia: su intención es despertar la conciencia social sobre un problema a partir de la información y/o comunicación.

**Tabla 3. La evaluación de la implicación de la comunidad**

<i>Elementos a evaluar</i>	<i>Preguntas guía</i>
Aceptación del proyecto por parte de la comunidad	¿Cómo han valorado los agentes sociales la iniciativa? ¿La han promovido?
	¿Qué agentes sociales han participado activamente?
Relevancia e impacto del servicio	¿Ha valorado la comunidad el servicio?
	¿Cómo ha ayudado este servicio a la comunidad local y a sus objetivos respecto la sostenibilidad del municipio?
Tipo de servicio	¿La acción ha solventado el problema? Si no es así, ¿Qué tipo de servicio ha resultado?
Retroalimentación de la comunidad al alumnado	¿Ha reconocido la comunidad la contribución del alumnado? ¿La ha agradecido? ¿Cómo?



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DELANTY, G. (2006). *Community. Comunidad, educación ambiental y ciudadanía*, Barcelona: Editorial Graó.
- DOBSON, A. & BELL, D. (eds.) (2006). *Environmental Citizenship*. London: The MIT Press (Massachusetts Institute of Technology, University of Edimburg).
- GRANADOS, J. (2010). *L'Educació per la Sostenibilitat a l'Ensenyament de la Geografia. Un estudi de cas*. Tesis doctoral. <https://www.educacion.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=18803>
- GOLDBERG, M. (2009). Social conscience. The ability to reflect on deeply-held opinions about social justice and sustainability. In A. Stibbe (ed). (2009). *The Handbook of Sustainability Literacy. Skills for a changing World* (pp. 105-110). Devon: Green Books.
- HART, R. A. (2001). *La Participación de los Niños en el Desarrollo Sostenible*. Barcelona: PAU Education.
- JENSEN, B. B. (2005). *Building Capacity and Empowerment through ESD*. Viena: SEED and Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture.
- JONAS, H. (1976). Responsibility today: the ethics of an endangered future. *Social Research*, 43, pp. 77-97.
- KLAFKI, W. (1998). Characteristics of critical-constructive Didaktik. In B. B. Gündem & S. Hopmann (eds.). *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*. New York: Peter Lang.
- MORGAN, J. y LAMBERT, D. (2005). *Geography. Teaching school subjects 11-19*. Routledge: London
- PUIG, J. M., BARLLE, R. y PALOS, J. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- REID, A., JENSEN, B., NIKEL, J. & SIMOVSKAL, V. (eds.) (2008). *Participation and Learning. Perspectives on education and the environment, health and sustainability*. London: Springer.
- SCHNACK, K. (2008). Participation, education and democracy: implications for environmental education, health education and education for sustainable development. In A. Reid, B. Jensen, J. Nikel & V. Simovska (eds.). *Participation and Learning. Perspectives on education and the environment, health and sustainability* (pp.181-196). London: Springer.
- SCHNACK, K. (2000). Action competence as a curriculum competence. In B. B. Jensen, K. Schnack & V. Simovska (eds.). *Critical Environmental and Health Education. Research issues and challenges*. Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education, The Danish University of Education.
- TABARA, D. (1999). *Acció Ambiental. Aprenentatge i participació*. Barcelona: Editorial Graó.

- TILBURY, D. (2007). Learning based change for sustainability: perspectives and pathways. In A. E. J. Wals (ed.). *Social Learning, towards a Sustainable World. Principles, perspectives, and praxis*. The Netherlands: Wageningen Academic Publishers.
- WALS, A. E. J. & JICKLING, B. (2009). A framework for young people's participation in sustainability. In P. B. Corcoran and P. M. Osano (eds.). *Young people, education, and sustainable development. Exploring principles, perspectives, and praxis*.
- WARD, H. (1999). *Acting Locally. Concepts and models for service-learning in environmental studies*. Sterling, Virginia: Stylus.