

Uso de metodologías activas en las aulas: experiencia educativa de aprendizaje-servicio y fotovoz

Use of active methodologies in classrooms: educational experience of learning-service and photovoice

Belén Suárez-Lantarón  **Belén Suárez-Lantarón**

bslantaron@unex.es

Universidad de Extremadura (España)

bslantaron@unex.es

Universidad de Extremadura (España)

Resumen

El proyecto que se presenta a continuación se deriva de una experiencia docente realizada en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura cuyo objetivo ha sido desarrollar una experiencia educativa utilizando metodologías activas como el Aprendizaje-Servicio y el Fotovoz. En dicha experiencia, el alumnado participante actúa como evaluador de su campus universitario y, dentro de este, aquellos espacios que más habitualmente utiliza (facultades, cafeterías, biblioteca, etc.). Se busca con esta experiencia, además de desarrollar aprendizajes curriculares, sensibilizar al alumnado en la

Abstract

The project presented is derived from a teaching experience carried out at the Faculty of Education of the University of Extremadura. Its objective has been to develop an educational experience using active methodologies such as Service-Learning and Photovoice. In this experience, the participating students act as evaluators of their university campus and, within it, those spaces that they most frequently use (Faculty, classroom, coffee shops, libraries, etc.). With this experience, it is sought to develop curricular learning and sensitise students to the importance of universal access and the importance of

importancia que tiene el acceso universal y suprimir barreras para aquellos colectivos más vulnerables. En la experiencia participan un total de 76 estudiantes y un docente y se utiliza como método para la evaluación instrumentos cualitativos (registro de observación y elaboración de informe) y cuantitativos (cuestionario de satisfacción). Los resultados obtenidos se presentan en relación con tres cuestiones: (a) el proyecto, encontrando una valoración positiva por parte del alumnado de participación, colaboración, interés e implicación; (b) el aprendizaje, observando que se ha mejorado la calificación en cuanto a los aprendizajes curriculares, pero también en relación con las habilidades blandas; y (c) el servicio, favoreciendo valores de sensibilización entre la comunidad educativa. Como conclusión se destaca que el uso de este tipo de metodología favorece la motivación e implicación del alumnado en el desarrollo de su aprendizaje, no solo en relación con cuestiones académicas sino también de compromiso y responsabilidad social.

Palabras clave: accesibilidad, metodologías activas, aprendizaje-servicio, fotovoz, universidad, educación inclusiva.

removing barriers for the most vulnerable groups. A total of 76 students participates in the experience. The instruments used as a method for the evaluation are qualitative (observation record and report preparation) and quantitative (satisfaction questionnaire). The results obtained are presented in relation to three issues: (a) the project, finding a positive evaluation by the students of participation, collaboration, interest and involvement; (b) learning, noting that the qualification has improved in terms of curricular learning, but also in relation to soft skills; and (c) the service, favouring awareness values among the educational community. In conclusion, it is highlighted that the use of this type of methodology favours the motivation and involvement of students in the development of their learning, not only in relation to academic issues but also commitment and social responsibility.

Key words: accessibility, active methodologies, service-learning, photovoice, university, inclusive education.

I. Introducción

La educación actual se enfrenta al reto de promover aprendizajes en los que el alumnado juegue un papel más proactivo pero, al mismo tiempo, sean motivadores; es decir, de hacer que los/as estudiantes sean partícipes de su aprendizaje y de que su formación favorezca su desarrollo integral como persona. En el contexto universitario estaríamos hablando de una formación en la que el alumnado aprenda los conocimientos propios de su profesión, pero también experiencias, valores y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía más ética y responsable (Alcalá del Olmo *et al.*, 2020).

Bajo esas premisas, este trabajo presenta una experiencia de intervención educativa innovadora que surge ante la necesidad de proporcionar al alumnado participante medios diferentes que les ayuden a generar nuevas ideas de forma creativa, a adquirir competencias adaptadas a las exigencias del mercado laboral y a aprender

a dar respuesta adecuada a las exigencias que en los contextos de su futura profesión puedan surgir (Fernández-Piqueras *et al.*, 2020).

2. Argumentación teórica

La revisión de la literatura presenta numerosos estudios que destacan los cambios que se han producido en los últimos años en las aulas universitarias. Cambios didácticos, metodológicos, curriculares y tecnológicos que conllevan nuevas fórmulas de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje en este contexto y el papel que juegan en él, tanto docentes como estudiantes (Alcalá del Olmo *et al.*, 2020; Jiménez *et al.*, 2020 o Peralta *et al.*, 2020)

También son numerosos los trabajos que exponen la necesidad de nuevos modelos educativos que se ajusten a las exigencias que la sociedad reclama, fomentando un aprendizaje significativo, experiencial y cooperativo, en el que el alumnado sea el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández-Piqueras *et al.*, 2020) y, en el caso concreto de la Universidad, que esta cumpla con la rendición de cuentas y su tercera misión, demandando mayor conexión entre formación, investigación, transferencia del conocimiento y dimensión social (García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2022; Martínez-Usarralde *et al.*, 2019; Ruiz-Corbella y Fuentes, 2022).

Por una cuestión o por otra, lo cierto es que en los últimos años han cobrado impulso y se han incorporado a las aulas metodologías que podrían considerarse innovadoras y, desde luego, más activas, como el aprendizaje basado en problemas o proyectos, clases invertidas, gamificaciones, el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje-servicio, entre otras. Métodos de enseñar que exigen una planificación clara, rigurosa e implicación por parte del profesorado, así como una formación inicial y continuada adecuada para poder llevarlas a cabo (Alcalá del Olmo *et al.*, 2020).

Precisamente dos de estos métodos o estrategias para implementar en el aula conforman la base de esta experiencia educativa de innovación: el Aprendizaje-Servicio, porque se presenta como una propuesta pedagógica, pertinente y eficaz para alcanzar la adquisición de conocimiento y de conciencia ciudadana a través de la acción social reflexiva (López de Arana *et al.*, 2020) y, Fotovoz, porque promueve un método alternativo de comunicación que permite visualizar las dinámicas sociales, a menudo poco equitativas, con la esperanza de iniciar reacciones y movilizar cambios sustanciales que impulsen acciones de transformación social (Wang, citado en Muñoz *et al.*, 2022)

2.1. Aprendizaje-Servicio (ApS)

El Aprendizaje-Servicio forma parte de los discursos y prácticas educativas en todas las etapas, en las que ya se pueden encontrar experiencias apoyadas en esta metodología basada en la acción, la experiencia, el compromiso social y el aprendizaje en valores que permite propiciar el contacto entre los/as estudiantes y la sociedad (Martínez-Usarralde *et al.*, 2019).

El ApS se describe como una práctica compleja, poliédrica, definida como una filosofía pedagógica que combina en una sola actividad o proyecto el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con tareas de servicio a la comunidad (Puig *et al.*,

2017) o como una metodología de enseñanza que procura el desarrollo de contenidos académicos mientras se presta un servicio a la comunidad que responde a una necesidad social.

Morillo *et al.* (2023, p. 240) definen el ApS como “una experiencia práctica, de reflexión y acción, donde los estudiantes aplican contenidos teóricos, desarrollan competencias y resuelven problemas reales, fomentando y promoviendo la conciencia social”. Es decir, se integra el servicio a la comunidad con la enseñanza y la reflexión.

Además, esta filosofía o modo de entender el quehacer docente, contribuye a desarrollar todas las misiones que se asocian con la Universidad, alineando en un mismo sentido, sus tres pilares: docencia, investigación y transferencia de conocimiento. Como explican García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella (2022):

Por un lado, colabora en «descentrar» la educación superior de discursos basados en la empleabilidad situándola en unos horizontes más amplios y menos instrumentales, entroncando así con la responsabilidad social de las Universidades, tal como ya hemos expuesto; y, por otro, ayuda a los profesores a desarrollar acciones de transferencia de conocimiento con valor social (p. 170).

Morillo *et al.* (2023) recogen en su estudio que el ApS ofrece un beneficio mutuo, tanto para la comunidad como para los estudiantes, siendo esta la característica que diferencia estos proyectos de las actividades experienciales. Estos autores describen resultados positivos vinculados a la aplicación de los programas o proyectos de ApS en relación con el desarrollo académico y cognitivo (desarrollando conocimientos conceptuales y competencias); desarrollo cívico (mayor participación y preocupación por los problemas sociales); desarrollo vocacional y profesional (relacionado con competencias de liderazgo, trabajo en equipo, resolución de conflictos, etc.); el desarrollo ético y moral y el desarrollo personal (que engloba el empoderamiento de los estudiantes) y, por último, el desarrollo social (expresado en la mejora de las habilidades sociales, la empatía, las competencias comunitarias y la proyección social de su carrera).

En palabras de Martínez-Usarralde *et al.*, (2019), las propuestas de los proyectos de aprendizaje-servicio son formuladas para dotar de más significado social a los aprendizajes académicos y formar en la responsabilidad social a los estudiantes universitarios.

2.2. Fotovoz

Según Martínez-Guzmán *et al.*, (2018) explican, las herramientas metodológicas que utilizan medios audiovisuales, en los últimos años, van ocupando un papel cada vez más relevante dentro de la investigación cualitativa, sobre todo en el ámbito de las Ciencias Sociales. Los autores destacan, entre estas estrategias, Fotovoz; técnica que emplea recursos visuales y discursivos para el conocimiento de la realidad social.

La mayoría de la literatura revisada asocia el origen de Fotovoz con Caroline Wang y su trabajo en coautoría con Ling y Ling sobre promoción de la salud enfocado en mujeres rurales chinas. Se define como “una metodología de fotografía participativa que busca dar voz a través de la imagen, creando nuevas oportunidades para reflexionar y

representar asuntos de la comunidad de una forma creativa y personal” (Wang y Burris, citados en Romera, 2020,).

De forma general, como explican Martínez-Guzmán *et al.* (2018, p. 161), esta técnica de investigación consiste en invitar a las personas participantes o colaboradoras a tomar fotografías sobre aspectos específicos de su experiencia, su contexto y sus condiciones de vida y que resulten de interés para el proceso de indagación. A través de las fotografías realizadas, las y los participantes identifican necesidades o recursos y manifiestan sus preocupaciones sobre determinadas problemáticas vinculadas a su comunidad. Añaden, además, que la técnica está planteada para orientarse, principalmente, hacia la mejora de la comunidad.

Muñoz *et al.* (2022, p. 3) describen tres objetivos principales de Fotovoz: (1) poner en evidencia las potencialidades y las preocupaciones de la comunidad en la que se habita, (2) promover el conocimiento y el diálogo crítico desde escenarios de encuentro y participación social, y (3) ejercer influencia sobre las decisiones políticas y sociales, con el fin de buscar la transformación social.

Romera (2020) destaca, como características de esta herramienta, su flexibilidad y capacidad de adaptación. La autora explica que no se trata solo de utilizar las fotografías para enseñar o contar algo, sino que estas dan la posibilidad de conocer las perspectivas de los participantes que las realizan sobre un tema, problema o situación comunitaria a través del diálogo.

Entre las potencialidades que se vinculan con Fotovoz está el hecho de que visibiliza las situaciones para su transformación, permite confrontar las ideas, aporta una representación de la realidad vivida, promueve la participación, contribuye al conocimiento de necesidades, recursos y bienes de las comunidades o estimula la acción social. Por supuesto, también cuenta con limitaciones, como es el riesgo potencial para los participantes que puede surgir por la intención política de la fotografía junto con el carácter crítico del diálogo para la acción, la dificultad de identificar las omisiones en la realización de las fotografías, puesto que el juicio de las personas puede influir en los niveles de representación, el análisis y síntesis de los datos de las fotografías es complejo, los ideales metodológicos pueden no coincidir con la realidad o la expresión del conocimiento obtenido desde ese diálogo y el consenso participativos no garantiza que pronuncie la realidad como es, con su incidencia en la efectividad de los programas o las prácticas que precisan todas las personas de la comunidad (Romera, 2020).

La educación no ha estado ajena a la inclusión de esta herramienta en sus investigaciones. Así, los trabajos de Doval (2015) o Muñoz *et al.* (2022) recogen algunas de las temáticas educativas en las que dicha metodología se ha aplicado como, por ejemplo: la educación de forma general y particularmente en estrategias de enseñanza y aprendizaje, la discapacidad educativa e intelectual, el autismo, la educación en orfanatos, el derecho a la educación, la coeducación, la educación inclusiva, la educación universitaria, la percepción de los espacios escolares y la alfabetización.

Ceballos-López y Saiz-Linares (2021) exploran Fotovoz como metodología cualitativa participativa en educación, concluyendo que esta herramienta permite abrir nuevos espacios y tiempos para representar la voz de todos los participantes y que su capacidad para incrementar el protagonismo de los participantes y generar un modelo

más horizontal de investigación es lo que otorga legitimidad a la investigación. Aunque añaden que siempre que estén enfocadas en servir a los intereses de los participantes y tener un fin transformativo.

En esta línea, Romera (2020) añade que el conjunto de las investigaciones de estudios de casos en educación que han incorporado la Fotovoz ha aportado una comprensión crítica de las distintas realidades educativas abordadas en las mismas incorporando en ella los conocimientos experienciales. Además, la Fotovoz aplicada en el ámbito educativo ha contribuido al desarrollo por parte de sus participantes de diversas competencias propias de la construcción y comunicación de conocimientos, acortando la distancia entre la teoría y la práctica.

Igualmente, resulta de interés el estudio realizado por Muñoz *et al.* (2022). Una revisión sistemática de publicaciones en la que se identifican experiencias de aprendizaje desarrolladas en las aulas de Educación Superior y que emplean Fotovoz como herramienta pedagógica para la construcción colectiva, transdisciplinar y el empoderamiento del alumnado. Sus conclusiones recogen una percepción favorable de la comunidad científica hacia el desarrollo de experiencias docentes innovadoras basadas en la técnica Fotovoz. Consideran que la técnica Fotovoz es un recurso–basado y orientado por un paradigma crítico-metodológico propicio y favorecedor para el aprendizaje del alumnado; así como un desafío para la comunicación de información científica. No obstante, los autores destacan que su presencia es escasa e incipiente, por lo que, basándose en los resultados obtenidos, manifiestan la necesidad de incrementar la presencia de esta metodología en Educación Superior.

3. Descripción de la experiencia

La experiencia educativa surge como proyecto de innovación docente vinculado a la asignatura de Educación Inclusiva que se imparte en el Grado de Educación Primaria, Mención Pedagogía Terapéutica de la Universidad de Extremadura. Participan en ella una docente y un total de 76 estudiantes (70 mujeres y 6 hombres).

El proyecto se plantea, desde la metodología del aprendizaje-servicio, con el objetivo de promover la educación inclusiva en la etapa universitaria y sensibilizar al alumnado en relación con la accesibilidad de las personas con discapacidad a estos estudios. Así mismo, se busca el desarrollo, no solo de los aprendizajes propios de la materia curricular, sino también de competencias de las denominadas blandas (comunicación y escucha activa, planificación y gestión del tiempo, liderazgo, orientación a resultados) así como la adquisición de valores (igualdad de oportunidades, respeto, aceptación y respeto por la diferencia).

El proyecto se desarrolla durante el primer semestre del curso (12 semanas) en sesiones semanales de dos horas de duración, en las que se fueron desarrollando e implementando las diferentes fases del proyecto, las cuales se describen a continuación.

Fase I. Diseño de la experiencia

Concienciado el profesorado de la importancia que tiene trabajar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y de la necesidad de promover aprendizajes significativos

entre el alumnado, se inicia este proyecto. Bajo estas premisas se da forma a un proyecto de innovación docente en el que, desde la formación curricular correspondiente a la materia de Educación Inclusiva, se promueva o trabaje una temática de interés social como es la accesibilidad universal, al mismo tiempo que se motive e implique al alumnado en su aprendizaje.

Razones que llevan a elegir el empleo de metodologías activas, en concreto el aprendizaje-servicio apoyada con Fotovoz. Aprendizaje-servicio, porque supone una experiencia práctica, de reflexión y acción, donde el alumnado aplica los contenidos teóricos, desarrolla competencias y resuelve problemas reales, fomentando y promoviendo la conciencia social (Morillo *et al.*, 2023) y Fotovoz, porque tiene el potencial para conseguir procesos de cambio y transformación social, en tanto, que visibiliza y narra las situaciones, favorece la identificación de problemáticas sociales y el proceso de reflexión sobre las mismas (Domínguez *et al.*, 2021).

Finalmente, conscientes de la importancia de evaluar y de que este es uno de los momentos más decisivos pues permite comprobar con objetividad si se han logrado las metas propuestas y que este aspecto exige sistematización y rigor metodológico (Fernández y Ponce de León, 2016), se diseña la evaluación del proyecto y se eligen los diferentes instrumentos (ver Tabla 1) que permitan recoger información, tanto del proyecto (desarrollo y satisfacción de los usuarios) como de los resultados de aprendizaje (relacionados con la materia de Educación Inclusiva) y del servicio (sensibilización de la comunidad educativa).

Tabla 1. Registro de instrumentos para evaluar y quién los complementa.

	Para valorar el proyecto		Para valorar los resultados de aprendizaje		Para evaluar el servicio
	Cuestionario de satisfacción	Autoevaluación	Registro de observación	Informe y Diario de campo	Jornada de reflexión
Alumnado	X			X	X
Docente		X	X		X
Comunidad educativa					X

a) La evaluación del proyecto

Para la evaluación del proyecto se utiliza la autoevaluación siguiendo el modelo propuesto por Puig *et al.* (2017). Estos autores proponen una rúbrica en la que se recogen tres dinamisimos: básicos, pedagógicos y organizativos, los cuales a su vez se subdividen en 12 categorías. Todos ellos se evalúan en diferentes grados que van desde el 1 hasta el 4 (ver Tabla 2).

Esta información se complementa con una encuesta de satisfacción que completará el alumnado participante. Dicha encuesta consta de 10 ítems que se deben responder mediante escala Likert con 10 grados que van desde nada satisfecho a completamente satisfecho (se eligen 10 grados porque para el alumnado le resulta más fácil de asociar con los grados de sus calificaciones y que van del suspenso al sobresaliente y que es utilizado

Tabla 2. Elementos utilizados en la autoevaluación según Puig et al. (2017).

Dinamismos		Niveles			
Básicos	Necesidades Servicio Sentido Del Servicio Aprendizaje	1	2	3	4
Pedagógicos	Participación Trabajo en Grupo Reflexión Reconocimiento Evaluación				
Organizativos	Paternariado Consolidación				

habitualmente en las aulas). Se incluye una última pregunta abierta en la que el alumnado puede incluir sus observaciones, comentarios sobre la experiencia y propuestas de mejora. La encuesta se aplicará al finalizar la experiencia.

b) Evaluación de los aprendizajes

Se prevén dos procedimientos, por un lado, la observación, al considerar esta técnica como un proceso riguroso que nos permite contrastar y describir situaciones que se produzcan en el desarrollo del proceso (Ponce, 2011). En este caso la observación es participante y activa (ya que es desarrollada por el docente que se encuentra inmerso en el proceso a observar y permanece en el lugar donde se desarrolla la acción, aunque interactúa lo menos posible). En dicha observación se utiliza como instrumento de registro una rúbrica que permita recoger información al inicio, durante y al final del proyecto (registro y notas del periodo 1, periodo 2 y periodo 3, anotando en cada periodo la fecha y horas).

Por otro lado, se utilizará el informe que elaborarán los equipos de trabajo y que presentará los principales resultados que hayan obtenido en la evaluación de la accesibilidad que les haya sido asignada. El formato que debe tener dicho informe será explicado previamente y se compartirá una rúbrica que sirva de orientación para su elaboración.

Una vez elaborado el informe, cada alumno/a debe completar tres preguntas en formato online y que hacen referencia a las siguientes cuestiones: 1. Después de realizar el trabajo, señala tres cosas que ya sabías sobre el tema y has podido comprobar, 2. Después de realizar el trabajo, señala dos cosas que no sabías del tema y has descubierto y 3. Después de realizar este trabajo, señala una duda que aún tengas sobre el tema.

Además, los/as estudiantes deben elaborar, en equipo, un Diario de Campo que se entregará al docente una vez a la semana (una vez finalizada la sesión correspondiente). En este diario deben quedar recogidas las actividades y acuerdos que el equipo va tomando, tanto en el trabajo de campo como en la elaboración del informe.

c) Evaluación del servicio: sensibilización del alumnado y de la comunidad educativa

Tras la celebración, se prevé el momento para la evaluación del servicio, utilizando para ello el grupo de discusión con el alumnado participante, en una sesión dedicada a la reflexión sobre el proyecto, donde se comentará y debatirá el desarrollo e implementación del proyecto, expresando qué ha supuesto para ellos/as, de modo que permite conocer el grado de sensibilización logrado.

Fase 2. Presentación al alumnado

Una vez diseñada la base de la experiencia a desarrollar, esta se presenta al alumnado como trabajo práctico de la asignatura antes mencionada. En esta presentación se expone qué es la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Utilizando la información presente en la página Web¹¹ de Naciones Unidas se invita al alumnado, distribuido en grupos, a que revisen estos y busquen dónde encajaría el proyecto que se propone.

El alumnado reconoce que el proyecto encajaría con el ODS 4: Educación para todos y, de forma más concreta, con *garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Asimismo, reconocen que el proyecto asumiría parte de la meta propuesta en la Agenda 2030, relacionada con dicho objetivo y que se describe como: *construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos*.

Reconocido el ODS, se resalta la importancia de la educación, considerándose una cuestión transversal ya que nos otorga las herramientas para abordar otros ODS y lograrlos, como la lucha contra la pobreza, el cuidado del planeta o la disminución de las desigualdades.

Una vez enmarcado y presentado el proyecto al alumnado, se inicia la fase de preparación de la intervención.

Fase 3. Preparación de la intervención

En esta fase, se realiza la selección de los espacios a evaluar y la construcción del instrumento de evaluación. Para ello, los 76 alumnos y alumnas se agrupan en equipos de trabajo de 5-6 personas. Los 14 equipos resultantes serán los encargados de realizar la evaluación de la accesibilidad de los espacios del campus universitario.

Los espacios que se van a evaluar (edificios o instalaciones del campus que utilizan como estudiantes universitarios) son propuestos y elegidos de forma democrática por el alumnado (votación en el aula). Entre los más votados se seleccionan 7 espacios, de modo que cada uno de ellos es evaluado por dos equipos de estudiantes (ver Tabla 3).

¹¹ : Página Web de Naciones Unidas, accesible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Tabla 3. Espacios que evaluar y equipos evaluadores.

Espacio del campus	Equipos asignados
Facultad de Educación y Psicología	Equipos 1 y 8
Facultad de Económicas	Equipos 2 y 9
Facultad de Medicina	Equipos 3 y 10
Biblioteca Central	Equipos 4 y 11
Cafeterías	Equipos 5 y 12
Espacios de acceso y zonas de ocio, jardines, etc.	Equipos 6 y 13
Transporte público de acceso al campus (autobús)	Equipos 7 y 14

Nota: Elaboración propia. Los edificios y espacios son elegidos por el alumnado como aquellos que utilizan con mayor frecuencia dentro del campus universitario. Se agrega el transporte como medio de acceso para muchos estudiantes desde el domicilio a la universidad.

Seguidamente, el alumnado pasa a construir la rúbrica para evaluar. Esta servirá como registro de los datos que obtendrán mediante la observación directa de la accesibilidad que presentan dichos espacios. Su diseño se realiza en equipo, aportando sugerencias y debatiéndose entre los miembros los posibles ítems y su redacción. Para ello, los equipos revisaron y se apoyaron en estudios previos como el proyecto coordinado por Álvarez *et al.*, (2016), desarrollado en la Universidad de Alicante; el estudio elaborado por Aspaym y la Universidad de Oviedo en 2010 sobre la accesibilidad de las instalaciones en dicha universidad o el trabajo desarrollado por Aragall en 2010 sobre la accesibilidad de centros educativos. Entre los criterios de diseño, se pretende que el instrumento se ajuste a los espacios seleccionados y, además, en el caso de los edificios (facultades y biblioteca central) sea común para todos ellos

Los resultados que se iban obteniendo se compartían en clase y se consensuaban entre equipos que evaluaban mismos espacios, revisando los ítems elegidos, así como su redacción. Como resultado final se obtiene una rúbrica para la evaluación de los edificios, otra para la evaluación del transporte, otra para evaluar las cafeterías y otra para evaluar los espacios abiertos y accesos entre edificios (un ejemplo en el que se puede ver cómo se registra la información en relación con alguno de los ítems recoge en la tabla 2).

Tabla 4. Ejemplo de rúbrica de evaluación.

RÚBRICA FACULTAD DE MEDICINA			
Zonas exteriores de la Facultad			
ÍTEM	SI	NO	OBSERVACIONES
1. ¿Hay medio de transporte público para llegar a la Facultad?			
2. En caso de utilizar transporte particular ¿hay aparcamiento reservado para discapacitados?			
3. ¿Hay carteles que identifiquen cuál es la Facultad?			
4. ¿El tamaño de la letra del cartel identificativo permite su visualización desde lejos?			

Nota: Elaboración propia. La tabla presenta un mero ejemplo de algunos de los ítems de los que consta la rúbrica que permite al alumnado recoger la información sobre diferentes aspectos a evaluar.

Una vez decididos los espacios a evaluar y diseñados los instrumentos que se usarán en la recogida de información, se inicia la siguiente fase.

Fase 4. Trabajo de campo

Es la etapa de implementación del proyecto y de utilización de Fotovoz como herramienta para visualizar y contrastar aquellos aspectos sobre accesibilidad observados por el alumnado.

Durante dos semanas los equipos realizan el trabajo de campo, visitando y recorriendo los espacios que les ha tocado evaluar, anotando y registrando las cuestiones que el equipo considere oportunas. Al mismo tiempo, cada miembro (de forma individual) toma imágenes (fotografía con su teléfono móvil) de aquellos aspectos que llamen su atención o que considere más representativos de la situación o aspecto que se está evaluando.

Fase 5. Elaboración del informe final, reflexión y celebración

Esta fase se lleva a cabo en el aula, donde los diferentes equipos, con los resultados registrados, llevan a cabo su tiempo de reflexión, debate y consenso en relación con las cuestiones que han observado y la elaboración del informe final. Este será el resultado del trabajo colaborativo.

Además, en esta fase, se comparten las imágenes tomadas de forma individual y se comentan, de modo que cada equipo seleccione 5 imágenes que consideran más representativas, indicando un título para la fotografía y exponiendo al resto de compañeros/as el porqué de su elección.

Con estas imágenes se lleva a cabo, en el Hall del edificio de la Facultad una exposición, de modo que se comparta con todo el alumnado la situación de accesibilidad en la que se encuentra el campus universitario (mostrándose tanto imágenes positivas como negativas (se pueden ver algunos ejemplos en la imagen 1). Aprovechando este espacio, el alumnado participante presenta y comenta las imágenes con el objetivo de sensibilizar a la comunidad universitaria sobre la importancia que tiene la eliminación de barreras frente al valor del acceso universal.

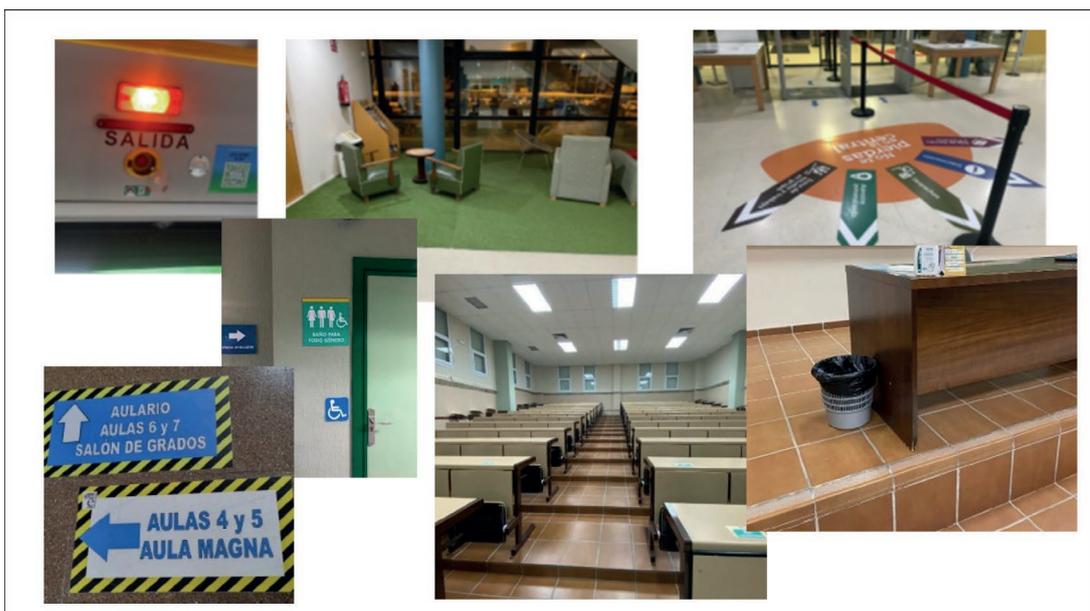


Imagen 1. Ejemplos de las fotografías elegidas por el alumnado para la exposición.

4. Resultados y discusión

Los resultados obtenidos se presentan en relación con el proyecto, los aprendizajes y el servicio.

4.1. Resultados en relación con el proyecto

La valoración del proyecto ha sido buena. Por un lado, la observación del docente ha revertido datos positivos de participación y colaboración observándose, por parte del alumnado, interés en el proyecto e implicación en su desarrollo, sobre todo en la parte que implicó el trabajo de campo. Comprobar la accesibilidad de los espacios elegidos visitando estos ha resultado ser, además de algo novedoso y un elemento motivador para el alumnado, beneficioso en su construcción/formación personal.

Los resultados obtenidos señalan un elevado nivel de satisfacción entre los/as estudiantes, situándose en la escala entre el notable y el sobresaliente (un 82 % señala valores entre 9 y 10 y un 18 % marca el 8, $M= 9,3$). Las observaciones que incorporan en la opción de pregunta abierta siguen esta línea, indicando que les ha sido agradable trabajar fuera del aula y describiendo la experiencia con expresiones como “realizar la investigación por el campus nos ha abierto los ojos, ahora vemos cosas que antes no” o “ahora me fijo más en las barreras que hay en el camino y en las clases”.

Esta última cuestión, el uso de Fotovoz, les ha generado satisfacción (el 86 % sitúa su respuesta en valores entre el 9 y el 10, $M= 9,3$). Los/as estudiantes explican que “tomar imágenes y debatir sobre ellas es enriquecedor”. Romera (2020) destaca, en relación con Fotovoz, la motivación y el interés que esta estrategia genera en los participantes, potenciando el conocimiento de las necesidades o tomando conciencia sobre los problemas.

4.2. Resultados de aprendizaje

En relación con el aprendizaje de los contenidos curriculares asociados con la materia, basándonos en las calificaciones obtenidas por el alumnado, presentan resultados positivos. De los 14 equipos de trabajo creados, todos ellos superaron la calificación de 7 (notable) y, la mayoría (9 de estos equipos) alcanzaron la calificación de 9 (sobresaliente). Comparando con las calificaciones obtenidas en la misma materia en cursos previos, se observa una mejora, con una nota media más elevada y ningún alumno/as suspenso. En cuanto a los aprendizajes transversales o desarrollo de las competencias denominadas blandas, se observa que, por un lado, los/as estudiantes han trabajado en equipo. Su colaboración se observa en tanto en cuanto se comparten las imágenes, se debate sobre qué incluir en el proyecto o qué no y cómo redactar la historia.

4.3. Resultados del servicio

Además, se logra sensibilizar a los/as participantes hacia ciertas situaciones relacionadas con las barreras de acceso a las aulas, edificios, espacios, etc., en las que antes no reparaban, así como en el valor que implica esta situación para los compañeros y compañeras que pueden encontrarse en una situación de discapacidad (permanente

o no). Esta sensibilización la expresan en frases como: “parece mentira que en la universidad aún se den algunas de estas situaciones”.

Se considera que la elección de la metodología de trabajo ha promovido entre el alumnado la colaboración de forma estrecha entre los participantes de los equipos, pero también entre equipos a la hora de compartir cómo se han salvado las barreras que se iban encontrando. Estos resultados son similares a los obtenidos en el estudio de Granados *et al.* (2020) o Puga y Jaramillo (2015) quienes explican que el trabajo colaborativo desarrolla una formación integral, promoviendo la participación de los/as estudiantes en la construcción de su conocimiento. En la misma línea, autores como Avello y Martín (2016) o Vargas *et al.*, (2020) destacan que este modelo desarrolla la solidaridad estudiantil, el compañerismo y la amistad académica.

La experiencia educativa desarrollada muestra haber cumplido con la misión que se espera de la Universidad y de los aprendizajes que en ellas debe fomentarse, apoyando la idea expuesta por Perdomo *et al.* (2023) cuando indican que la universidad tiene el compromiso de formar personas que van directamente a ocupar un puesto en el mercado laboral, por lo que no solo deben adquirir los aprendizajes propios de la profesión, sino comprometerse y realizar aportes a la sociedad.

Los resultados obtenidos encajan con la propuesta Martínez-Usarralde *et al.* (2019) en tanto en cuanto la universidad tiene el desafío de fomentar valores y un sentido ético en su estudiantado, avivando con ello una percepción más justa y equitativa de esta hacia la sociedad a la que se debe, contribuyendo a proteger y consolidar los valores de esta. La experiencia ha aceptado la invitación lanzada desde la Universidad para implementar pedagogías que permitan, no solo formar y egresar profesionales, sino lograr hacerlo desde una perspectiva más social, donde se alcancen mayores aportes y beneficios a la sociedad. En este sentido, la experiencia ha permitido al alumnado adquirir habilidades y actitudes sociales, las cuales pueden ponerse en práctica en la vida diaria.

No debemos olvidar que la formación universitaria debe cumplir con el doble objetivo de formar en la profesión elegida y formar para la ciudadanía activa y la metodología del ApS supone una clara aportación en los dos sentidos (Tejada, 2013). El desarrollo de la ciudadanía en la universidad influye de manera directa en la actitud del alumnado ante la comunidad y el ApS permite concebir la universidad como espacio de participación y de transformación social (Zayas *et al.*, 2017). Se confirma así que la elección de la metodología a aplicar en el proyecto ha sido la adecuada, dado que los resultados están en la línea de los presentados por Domínguez *et al.* (2021), Doval (2015), Martínez-Guzmán *et al.*, (2018) o Romera (2020) en relación con el uso de Fotovoz y cómo este recurso implica más al alumnado y estimula la acción social desde una mayor conciencia de los problemas o los de Alcalá del Olmo *et al.*, (2020), García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella (2022) o Martínez-Usarralde *et al.* (2019) cuando señalan que el aprendizaje-servicio contribuye a la adquisición no solo de los aprendizajes curriculares, sino también de competencias sociales y cívicas con las que ejercer la ciudadanía de una forma más ética y responsable.

5. Conclusión

Una actividad pedagógica vale la pena cuando cumple alguno de los criterios siguientes: la evaluación de los resultados es positiva, el proceso de desarrollo es una experiencia rica para los protagonistas y, finalmente, la actividad se inspira en principios que se valoran positivamente. En este sentido, el desarrollo del proyecto confirma la obtención de buenos resultados de aprendizaje, además de lograr el desarrollo de otras habilidades o competencias requeridas por la profesión, así como la sensibilización sobre una realidad que rodea a la comunidad universitaria como es la accesibilidad de su campus.

Podemos señalar, en primer lugar, el logro de los objetivos planteados con la innovación, recurriendo a distintas estrategias para mantener al alumnado en una experiencia de trabajo, cumpliendo con la premisa de que las concepciones de enseñanza determinan los enfoques de enseñanza y estos, a su vez, tienen una gran influencia en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. La elección de la metodología y el uso de la herramienta Fotovoz han promovido la implicación y motivación entre el alumnado participante, tanto en el proyecto como en su aprendizaje no solo de los aspectos puramente curriculares, sino también de valores, compromiso y responsabilidad social.

En segundo lugar, destacar la implicación y compromiso del alumnado, señalando un elevado nivel de satisfacción con el proyecto, considerando como elementos que han resultado motivadores la estructuración del proyecto, el trabajo de campo y el tener que recoger evidencias mediante la técnica de Fotovoz y el hecho de que los espacios que se eligieron para la evaluación de la accesibilidad les eran muy familiares y de uso cotidiano.

En tercer lugar, reconocer que la experiencia ha supuesto una intensa actividad del alumnado y del docente, enriqueciendo así las relaciones interpersonales entre docente-estudiante y estudiante-estudiante favoreciéndose los momentos de comunicación, diálogo y debate.

En resumen, la implementación de la experiencia ha mejorado la motivación y satisfacción del alumnado participante, lo que ha favorecido un aprendizaje significativo, así como el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para su profesión, además de fomentar la responsabilidad social y promover la inclusión.

Finalmente, es cierto que los resultados encontrados muestran las bondades que ha supuesto la implementación de la experiencia, pero también deben reconocerse limitaciones, dificultades o aspectos a superar, como el tiempo que requiere, por parte del docente la planificación, seguimiento y evaluación de este tipo de acciones, así como la coordinación, seguimiento, orientación y evaluación de un número de estudiantes elevado, aunque han sido distribuidos en grupos de trabajo, para facilitar esta cuestión. Igualmente, la construcción de un número adecuado de instrumentos de registro y/o evaluación supone una limitación y reto a mejorar en próximos proyectos.

Por todo lo expuesto y como conclusión, el desarrollo de la experiencia ha permitido tomar conciencia de la importancia de desarrollar aprendizajes activos, útiles y participativos, que si bien toman tiempo en la planificación y formación por parte del docente para poder implementarse en las aulas, confirman la necesidad de cambiar las metodologías para enseñar los conocimientos profesionales que el alumnado precisará,

pero también las competencias, habilidades y valores que les hagan ser ciudadanos responsables y comprometidos socialmente.

Referencias

- Alcalá del Olmo, M.J., Santos, M.J. y Leiva, J.J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal, ESJ*. 16(40), 6. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6>
- Álvarez, J.D., Grau, S. y Tortosa, M.T. (Coords.) (2016). *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación*. Universidad de Alicante (España).
- Aragall, F. (2010). *La accesibilidad en los centros educativos*. Ed. CINCA. Informe accesible en: <http://bit.ly/3m0hmk6>
- Aspaym (2016). *Estudio accesibilidad edificaciones universidad de Oviedo*. Informe accesible en: <http://bit.ly/3lpZt5Q>
- Avello, R. y Martín, V. (2016). La necesaria formación de los docentes en aprendizaje colaborativo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 687-713.
- Ceballos-López, N. y Saiz-Linares, A. (2021). Metodologías cualitativas participativas en educación: Photovoice, viñetas y Ketso. *Psicoperspectivas*, 20(1), 56-69. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-2003>
- Domínguez, L., Chaves, M., Valor, T. y García-Perales, N. (2021). *Técnica Fotovoz y su potencial en la docencia universitaria*. Comunicación presentada en las Jornadas de Innovación Docente celebradas en la Universidad de La Rioja (España). Accesible en: <http://bit.ly/3SyPyzh>
- Doval, M.I. (2015). Una mirada crítica sobre la participación en la escuela a través de fotovoz. Estudio de caso. [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad de Vigo. Accesible en: <http://bit.ly/3XX90XO>
- Fernández, T. y Ponce de León, L. (2016). *Elaboración, gestión y evaluación de proyectos sociales*. Madrid. Pirámide.
- Fernández-Piqueras, R., Guerrero, E., Cebrián, S. y Ros, C. (2020). Innovación educativa universitaria y metodologías activas para el aprendizaje de las competencias propias del Grado. *EDETANIA*, (58), 183-201, https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.723
- García-Gutiérrez, J. y Ruiz-Corbella, M. (2022). La idea de Universidad desde un enfoque humanista: la contribución del Aprendizaje-Servicio como filosofía de la Educación Superior. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 159-176. <https://doi.org/10.14201/teri.27887>
- Granados, J.F., Vargas, C.V. y Vargas, R.A. (2020). La formación de profesionales competentes e innovadores mediante el uso de metodologías activas. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 343-349.

- Jiménez, D., González, J.J. y Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- López de Arana, E., Aramburuzabala, P. y Opazo, H. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario. *Educación XXI*, 23(1), 319-347, <https://doi.org/10.5944/educxx1.23834>
- Martínez-Guzmán, A., Prado, C.M., Tapia, C. y Tapia, A. (2018). Una relectura de fotovoz como herramienta metodológica para la investigación social participativa desde una perspectiva feminista. *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (41), 157-185, <https://doi.org/10.5944/empiria.41.2018.22608>
- Martínez-Usarralde, M.J., Gil-Salom, D. y Macías, D. (2019). Revisión sistemática de Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje Servicio. Análisis para su institucionalización. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 149-172.
- Morillo, J., Menacho, I., Fuster, D. y Tamashiro, J. (2023). Impacto del Aprendizaje-Servicio en la formación de estudiantes universitarios. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico.*, (17), 239–249. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7527664>
- Muñoz, D.I., Carmona, C. y Bell, J. (2022). Fotovoz como metodología innovadora en educación superior. Una revisión sistemática. *International Technology Science and Society Review*, (11), 2-20, <https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.3795>
- Peralta, A., Bautista, J., Hernández, R. y Vieira, I. (2020). Aprendizaje y evaluación por competencias. Una experiencia de innovación en la formación del profesorado de Educación Primaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(34), 83-98. <https://doi.org/10.29197/cpu.v17i34.399>
- Perdomo, C., Pirela, A. y Rodríguez, B. (2023). Pedagogías de la solidaridad: modelo de aprendizaje servicio para la transformación social. Una visión desde la universidad. *Revista Cátedra*, 6(1), 92-109. <https://orcid.org/0000-0002-5480-2899>
- Puig, J.M., Martín, X. y Rubio, L. (2017). ¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje-servicio? *Voces de la Educación*, 2(4), 122-132.
- Puga, L.A. y Jaramillo, L.M. (2015). Metodología activa en la construcción del conocimiento matemático. *Sophia: Colección de filosofía de la Educación*, 19(2), 291-314, <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.14>
- Romera, M.J. (2020). Contribución de Fotovoz a la investigación de estudio de casos en educación. *Investigación Qualitativa em Educação*, (7), 518-335, <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.518-535>
- Ruiz-Corbella, M. y Fuentes, J.L. (2022). La dimensión social de la universidad en los escenarios digitales emergentes. En J. García-Gutiérrez y M. Ruiz-Corbella (Eds.), *Aprendizaje-Servicio virtual*, (pp. 35-50). Madrid: Narcea.
- Santos, M.A., Lorenzo, M. y Mella, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Madrid: Octaedro.

- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294. <https://doi.org/10.1174/113564013807749669>
- Vargas, K., Yana, M., Pérez, K., Chura, W. y Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2(2), 363-379. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.009>
- Zayas, B., González, V. y Gracias, J. (2017). La dimensión ética del aprendizaje-servicio: una apuesta por la institucionalización en la educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15. <https://doi.org/10.5209/RCED.55443>