



Universidad de Valladolid

ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN (CAMPUS DE PALENCIA)

Master de Formación del Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Especialidad Intervención Sociocomunitaria.

Trabajo Fin de Master:

La formación de voluntariado en el ciclo formativo de Animación Sociocultural y Turística.

Alumna: Almudena Muro Benítez.

Tutor: José Miguel Gutiérrez Pequeño

Curso 2011-2012

Índice

1.- INTRODUCCIÓN.....	2
2.- JUSTIFICACIÓN.....	2
2.1.- Por qué voluntariado.....	2
2.2.- Por qué el ciclo formativo de ASCT.	4
3.- OBJETIVOS	5
3.1.- Objetivo general.	5
3.2.- Objetivos específicos.....	5
4.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	5
4.1.- La Formación Profesional.....	5
4.2.- El voluntariado en el ciclo formativo de Animación Sociocultural y Turística.	9
5.- PROYECTO EDUCATIVO: VOLUNTARIADO.....	10
5.1.- PRINCIPALES ENFOQUES EDUCATIVOS.	10
5.2.- METODOLOGÍA.....	16
5.2.1.- Aprendizaje colaborativo y cooperativo	16
5.2.2.- Enseñanza y aprendizaje basado en proyectos.	17
5.2.3.- Dinámicas de grupo.....	19
5.2.4.- Educación artística.	19
5.2.5.- Educación crítica para la comunicación.	20
5.2.6.- Educación participativa	21
5.2.7.- Estrategias de enseñanza y aprendizaje.	23
5.3.- ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA EL AULA. DESARROLLO DE UNA SESIÓN.....	24
5.4.- PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN.	30
5.4.1.- Evaluación del alumnado.	31
5.4.2.- Evaluación del contexto de aprendizaje y la metodología seguida.	34
6.- CONCLUSIONES.	35
BIBLIOGRAFÍA	37
ANEXOS.....	39

1.- INTRODUCCIÓN.

El presente proyecto se basa en la idea del profesorado como conocedor de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que no sólo transmite a los alumnos del ciclo formativo de Animación Sociocultural y Turística (en adelante ASCT) competencias, habilidades y capacidades características de la educación en el ámbito formal, sino que también atiende la educación informal, desde el tratamiento de las consecuencias de la sociedad de la información y la educación no formal trasladada a las aulas, para lograr el desarrollo integral del alumno como persona, y para su integración completa en la sociedad mediante la adquisición de habilidades sociales, valores y actitudes que le permitan adquirir un conocimiento de sí mismo y reconocer sus capacidades para la vida en grupo.

Dirigido a su implementación en aulas de los ciclos formativos de ASCT, cuyos alumnos y profesorado están conectados e inmersos en una sociedad globalizada y de cambios continuos, este proyecto apuesta por la complementariedad de contenidos, ámbitos y teorías para dotar de una base sólida a las técnicas y actividades en la puesta en práctica de la unidad de trabajo de Voluntariado, que tiene como objetivo formar a formadores de voluntariado.

Para ello se partirá de la aclaración, en la fundamentación teórica, del marco del proyecto educativo, es decir, qué se entiende en el mismo por formación profesional, educación o aprendizaje y cómo se concibe el voluntariado en la ASCT. Tras esto, se presentará el proyecto educativo, basado en una serie de enfoques teóricos que se complementan, que consta de una serie de técnicas que inspirarán diferentes actividades, y de las evaluaciones de las mismas. Se pone de relieve un ejemplo de sesión de la unidad de trabajo de Voluntariado, donde se concreta en la práctica todo lo expuesto de forma teórica.

2.- JUSTIFICACIÓN

2.1.- Por qué voluntariado.

“El voluntariado es una expresión de la participación del individuo en la comunidad a la que pertenece. La participación, la confianza, la solidaridad y la reciprocidad son valores basados en la comprensión compartida y en un sentimiento de deber común, que se refuerzan mutuamente y ocupan un lugar central en las esferas de la gobernanza y la buena ciudadanía. El voluntariado no es una reliquia nostálgica del pasado. Es nuestra primera línea de defensa contra la atomización social en un mundo en vías de globalización. Hoy, puede que mucho más que nunca, el hecho de compartir y preocuparse por los demás es una necesidad, no un acto de caridad.” Programa VNU (2000).V Informe sobre el estado del voluntariado en el mundo. 2011. Programa de Voluntarios de Naciones Unidas, p.1.

El concepto de desarrollo humano sostenido por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo incluye la ampliación de las libertades y la capacidad de decisión de

las personas, así como de gozar de una vida larga y sana, bienestar personal y social y acceso a la educación. Aunque las mejoras materiales son las fundamentales para medir el nivel de desarrollo de una región, este concepto contempla logros no materiales, que pasan por la participación y el empoderamiento, donde el voluntariado, según el Informe del estado del Voluntariado en el mundo, es imprescindible; los animadores socioculturales pueden ser los profesionales más acertados para formar y fomentar la actividad voluntaria, para preparar a los voluntarios en esta tarea, contribuyendo así al bienestar de las personas y de la sociedad en su conjunto y al progreso sostenible mediante la solidaridad y el compromiso.

Las relaciones humanas están en la base de la actividad voluntaria, que actúa desde la erradicación de la pobreza, la exclusión social y los conflictos violentos, hasta el fomento de mejoras en la salud y la educación, y abordando problemas medioambientales y desastres. Pero las relaciones humanas también están en la base ASCT, cuyas actuaciones van encaminadas, por un lado, a esa “democratización de la cultura”, de la que habla Jaume Trilla, en la que los individuos son agentes activos de la cultura y no receptores pasivos, y, por otro lado, al impulso de sectores específicos de población marginada hacia el cambio, hacia la transformación de realidades problemáticas y de desigualdad social en pro de la integración social y el aumento de la calidad de vida de estos colectivos.

Ya desde el comienzo de lo que se llamó la «crisis del Estado de Bienestar» se planteaba el voluntariado como una dimensión de la que se podría sacar mayor provecho (Gutiérrez Resa, 1997: 33). Desde 2008 España reconoce que sufre una crisis económica, lo que hace que algunas personas se pregunten si no habría otra manera de ver y potenciar las actividades económicas del país. El voluntariado podría convertirse en una nueva manera de complementar servicios y de disponer de recursos al margen del intercambio del dinero, pero de esta idea se derivan muchos problemas: ¿En qué sectores se requerirían las actividades voluntarias?, ¿Los voluntarios privarían del trabajo remunerado a las personas que ejercen su actividad en los sectores profesionales en los que éstos actuarían?. En todo caso, si existe la posibilidad voluntaria como algo a potenciar en época de crisis, donde los voluntarios no interferirían en actividades de las que se ocupan profesionales de forma remunerada, ni tampoco conducen a una sustitución de la acción social del Estado sino que son un complemento para la misma, la formación de los Técnicos Superiores de estos ciclos formativos en este campo se haría imprescindible para que el trabajo de las personas voluntarias diese sus mayores frutos. Para ello no sólo hacen falta conocimientos de tipo académico, sino que es necesario desarrollar o potenciar un definido perfil profesional, con actitudes y aptitudes específicas.

Los fines tanto del voluntariado como de la ASCT se concretan en que tanto personas como comunidades asuman el control de sus vidas, y sean capaces de cambiar esas situaciones problemáticas de injusticia social de forma autónoma, ante los procesos de globalización y de cambios de todo tipo que vivimos en la actualidad, donde se tambalean los sentimientos de pertenencia e inclusión.

2.2.- Por qué el ciclo formativo de ASCT.

Existen coincidencias entre los perfiles de animadores y voluntarios, sobre todo del ámbito de lo social, debido a la coincidencia de los colectivos que son objeto de sus acciones. Esteve Quiñones (2004), en su libro "Formación de voluntariado. Animadores, métodos y propuestas", presenta las habilidades que los formadores de voluntariado han de conseguir y que coinciden con aquellas que deben desarrollar los voluntarios del ámbito social:

- Habilidades para motivar, a través del descubrimiento de potencialidades encaminadas a la implicación de los voluntarios.
- Habilidades de comunicación, organización y aprovechamiento de recursos existentes, estableciendo prioridades, evaluando, etc.
- Habilidades para la participación, para dinamizar.

Las actitudes estarían relacionadas con la sensibilidad y la apertura hacia los problemas de los otros, la motivación para actuar dentro de un grupo o comunidad, la vitalidad, entusiasmo, tacto y paciencia, además de cercanía. Otras capacidades y cualidades a potenciar son las que están relacionadas con el "saber hacer"; estar dispuestos a aprender y enseñar, la maestría en la delegación de responsabilidades ("aligerar la carga"), evitar desbordarse emocionalmente en caso de posibles condiciones poco dignas, tanto hacia profesionales como hacia el voluntariado por parte de algunas organizaciones, y tener talante educativo. Y por último, el saber «dejar hacer», utilizando todos los sentidos (el sentido del asombro, de la sensibilización, de la ternura y el cuidado, de la contemplación, de la creatividad, y el sentido para hacer con significado las cosas).

Lo que desde la ASCT se debe intentar es la formación de un voluntariado que sistematice sus conocimientos generales sobre los problemas del entorno en el que va a ser voluntario, formas de trabajar y habilidades, así como una revisión y transformación de actitudes; una formación integral para que los resultados de sus acciones sean beneficiosos para sí mismo, para la organización y para los beneficiarios. Además, la ASCT podría convertirse en promotora de voluntariado, ya que es vital para el desarrollo de sus actuaciones profesionales la existencia de una ciudadanía activa y participativa, responsable y comprometida. Voluntarios y profesionales de la animación podrían trabajar conjuntamente, ya que los voluntarios no serían un elemento sustitutivo de la tarea de los animadores, sino complementaria y de colaboración con ésta. Además, éstos últimos han de poseer una serie de competencias técnicas, preparación o formación para garantizar una prestación del servicio de formación de voluntariado regular, continuado e intensivo, mientras que la actuación de los voluntarios se sustenta en la implicación personal, con una motivación no económica.

La realización de este proyecto viene dada por la vinculación del voluntariado con el perfil y la actividad profesional futura de estos Técnicos Superiores, y debido a que es un tema regulado y actualizado permanentemente a nivel nacional e internacional. Además, la participación social y ciudadana, eje vertebrador de la ASCT, puede ser

estudiada desde el fenómeno del voluntariado, ya que éste tampoco puede darse sin la participación activa de las personas voluntarias. Por otra parte se podría decir que el tema de voluntariado está bien valorado y resulta interesante para los alumnos de estos ciclos formativos, muchos de los cuales han sido o son voluntarios, sobre todo de lo social, en alguna organización. Esta motivación inicial, con una puesta en práctica metodológicamente acertada, impulsaría a los alumnos a trabajar o dedicarse al sector, y, como futuros formadores de voluntariado, su formación no dependería de la que recibiesen a posteriori, no reglada y muchas veces poco sistemática¹.

3.- OBJETIVOS

3.1.- Objetivo general.

Diseñar una base metodológica teórico-práctica sobre cómo enseñar Voluntariado en el ciclo formativo de ASCT, considerando los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2.- Objetivos específicos.

- Realizar una guía metodológica de la unidad de trabajo de Voluntariado.
- Ofrecer una visión global de las teorías del proceso de enseñanza-aprendizaje aplicada a la unidad de trabajo de Voluntariado.
- Reflejar la mezcla de diferentes corrientes teóricas en la creación de las actividades y la evaluación de las mismas en la unidad de trabajo de Voluntariado.

4.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

4.1.- La Formación Profesional.

En 2011, y a partir de los objetivos fijados por la Unión Europea para 2020, se apuesta por la formación profesional como elemento destinado a promover el crecimiento económico. Así lo expresa el Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, que define la misma como “el conjunto de acciones formativas que tienen por objeto la cualificación de las personas para el desempeño de las diversas profesiones, para su empleabilidad y para la participación activa en la vida social, cultural y económica”. Es importante resaltar las finalidades de la formación profesional que se recogen en este Real Decreto debido a su clara conexión con el presente trabajo:

“Artículo 2. Finalidad de la formación profesional del sistema educativo.

La formación profesional del sistema educativo persigue las siguientes finalidades:

- a) Cualificar a las personas para la actividad profesional y contribuir al desarrollo económico del país.
- b) Facilitar su adaptación a los cambios profesionales y sociales que puedan producirse durante su vida.

¹ En el siguiente trabajo se emplean palabras como “alumno”, “profesor”, etc., que de no indicarse específicamente lo contrario, siempre se referirán a varones y mujeres.

c) Contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática, favoreciendo la inclusión y la cohesión social y el aprendizaje a lo largo de la vida.”

Las finalidades de la formación profesional no sólo se reducen a la adquisición de conocimientos conceptuales y procedimentales por parte de los alumnos, sino también habilidades, aptitudes y actitudes que les permitan adaptarse a los cambios, para lo cual se hace necesario un aprendizaje para toda la vida, un aprendizaje permanente. Los valores democráticos, no discriminatorios y que favorezcan la cohesión social son los componentes que han de favorecer el desarrollo personal y social del individuo. Una formación, por tanto, para desenvolverse a lo largo de la vida, en las facetas profesional, personal y social.

Se necesita por ello una metodología que permita un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado a esta definición de formación profesional, a estas finalidades, a estos valores. La metodología para la formación es, según Pulgar (2005: 44), un “conjunto sistemático, coherente y ordenado de reglas y operaciones prácticas utilizadas en la enseñanza orientadas hacia un aprendizaje de carácter formativo en el alumnado”. Las metodologías deben implicar procesos de aprendizaje formativo (conocimientos teórico-prácticos, información y conceptos, actitudes y habilidades, desarrollo de valores), activo-manipulativo (interacción del alumnado con el medio), constructivo-reflexivo (profundización y valoración de las actividades), crítico, vivencial (vivencia directa de experiencias), intencional (el alumnado establece sus propias metas y evalúa su progreso personal), auténtico (con significado en el alumnado, para que se de un aprendizaje significativo, que pueda ser comprendido y transferido a nuevas situaciones), vinculado a problemas complejos de la vida real, contextual, colaborativo, mediante el diálogo (aprendizaje dialógico o conversacional) y de experiencias colectivas (construcción social del conocimiento), participativo y con la implicación de todos, individualizado, adaptado, integral, integrador, socializador, inductivo y deductivo, motivante y motivador, creativo, alternativo (que ofrezca actividades nuevas y diferentes, un modelo alternativo a otros menos pedagógicos o instructivos para la formación y desarrollo de la personalidad individual), no directivo (sin imposiciones), no dependiente (que permita acciones autónomas) y de calidad, con unos estándares mínimos que puedan ser evaluados y puestos en cuestión para establecer niveles óptimos de enseñanza-aprendizaje.

La formación profesional se entiende en el presente trabajo a través de definiciones específicas de los conceptos de aprendizaje y de educación, los cuales están directamente relacionados con las teorías que se presentan en el epígrafe siguiente.

Se puede decir que la “educación” se refiere, simplemente, al proceso por el cual se transmite la cultura de una sociedad de una generación a otra, es decir, el proceso de enculturación. Sin embargo, esta definición no es suficiente dada la complejidad y el inmenso tratamiento sobre este término, porque podemos referirnos a él como resultado o adquisición de una buena o mala educación, como proceso de enseñanza-aprendizaje o para referirnos al sistema educativo. Para tratar este concepto, nos ayudaremos de la obra de Jaume Sarramona, “Fundamentos de Educación” (1991). Este autor trata el concepto de educación como un fenómeno cotidiano, que implica la totalidad del ser humano y del contexto social. Define la educación como un “proceso

esencialmente dinámico entre dos personas que proporciona metas y ayudas para alcanzar las metas del hombre, partiendo de la aceptación consciente del sujeto, que pretende el perfeccionamiento del individuo como persona que busca la inserción activa y consciente en el medio social, que significa un proceso permanente e inacabado a lo largo de toda la vida humana, que el estado resultante aunque no definitivo, supone una situación duradera y distinta del estado original del hombre” (1991: 32). Los fines de la educación se dan en distintos niveles; el nivel filosófico, en el que el proceso aporta al individuo una interpretación personal del mundo. El nivel social, que permite la integración y concientización social, así como la adquisición de patrimonio cultural. Por último, a nivel personal, la educación busca la realización del educando a partir de las posibilidades madurativas, los intereses y las aptitudes del mismo.

Según Sarramona, y reconociendo la utopía a que alude el concepto de “perfección”, el autor defiende que la acción educativa debería colocar al individuo en un proceso dinámico de camino hacia el perfeccionamiento, que abarca la totalidad del mismo (sentimientos, voluntad, intelecto, etc.). Uno de los efectos de la acción educativa es la formación, la cual permite, según Sarramona (1991:41), adquirir conocimientos libremente disponibles y fecundos espiritualmente, que pretenden configurar al hombre como ser personal y social. Si se añade la dimensión profesional en este ámbito personal y social, se verá la relación con lo antes expuesto sobre qué significa la formación profesional según el Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, antes mencionado, y su finalidad.

Para terminar este epígrafe conviene resaltar una clasificación de las modalidades de educación, la que distingue entre educación formal, no formal e informal. Estas tres modalidades, según Trilla (1998) no se sitúan todas en el mismo plano, porque mientras que la educación formal y no formal se transmite mediante un sistema organizado e intencional, no es así en la modalidad informal (Cuadrado, 2008:39). Los límites entre estas tres modalidades son cada vez más difusos debido a nuevos espacios, tiempos y contenidos de aprendizaje cada vez menos específicos y más cambiantes, mediados por las nuevas tecnologías, y algunos autores defienden la inclusión de contenidos que hagan referencia a los ámbitos no formal e informal en la educación reglada, lo que conectaría posiblemente a las instituciones educativas con su entorno comunitario y con el mundo y los procesos globales actuales, así como la introducción de valores democráticos y participativos y el debate sobre los contravalores que, como veremos, priman en la educación informal que lanzan los medios de comunicación de masas. Es por ello preciso aclarar las definiciones de estos tres conceptos.

Según la UNESCO, la *educación formal* es aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos. En cuanto a esta definición, Dewey (1949 en Cuadrado, 2008), nos advierte que “la educación no es la transmisión de la verdad ni del saber académico, sino el ámbito en el que se aprende a vivir: resolviendo problemas reales, estando con los otros. No se puede separar de manera rígida la escuela de la sociedad, porque las experiencias escolar y vital son

inseparables. Por lo tanto, se requiere una visión integral del proceso formativo”. Sin embargo, en la actualidad esta responsabilidad no recae sólo en la institución escolar, sino sobre el conjunto de la sociedad, de ahí la idea de la co-responsabilidad universal de la educación. Las características de la educación formal, según Cuadrado (2008: 42), son las siguientes:

1. Es intencional y planeada, su acción es visible y reconocida por toda la sociedad.
2. Los agentes educativos son profesionales que reúnen los requisitos idóneos para desempeñar su función.
3. Se desarrolla en un espacio concreto; el centro educativo y sus instalaciones. Su duración, por etapas concretas, es estructurada y organizada por el Ministerio de Educación.
4. Sus contenidos están enmarcados en un contexto social y una cultura determinada y su concepción es academicista.
5. Está dirigida a un destinatario infantil y juvenil, aunque contempla también la educación de adultos, y existe un alto nivel de consciencia de los conocimientos y de la acción educativa adquirida.

La *educación no formal*, según la UNESCO, es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos. Según Cole Brembeck (Cuadrado, 2008: 45), es “la actividad de aprendizaje que se realiza fuera del sistema educativo formalmente organizado para educar con vistas a ciertos fines específicos con el respaldo de una persona, un grupo y organización identificable. Organizados en un amplio y heterogéneo número de entidades, y ofrecidos por Ayuntamientos, organismos autonómicos, ONGs, asociaciones, parroquias, fundaciones, empresas, escuelas de tiempo libre, sindicatos, etc., los contenidos pueden estar relacionados con la formación de adultos, la ASCT la educación integral del individuo y la educación en valores.

Respecto a *la educación informal*, la definición de la UNESCO se refiere a ella como “todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros comportamientos no estructurados”. Este tipo de educación es adquirida a lo largo de la vida, y se aprende normalmente sin tener plena consciencia de ello, a través, como muestra el “consumo” de productos de los medios de comunicación de masas, del entretenimiento. Los contenidos son de todo tipo, y enseñan al individuo las herramientas para desenvolverse en la vida; según Cuadrado (2008, 51), transmiten cómo pensar, decidir, sentir y responder ante estímulos. Los mensajes pueden ser a veces contradictorios y, a veces, puede tratarse de contravalores o valores contrarios a los que transmiten la educación formal y no formal, o de estereotipos. Los agentes son muy numerosos, la familia, los iguales, la prensa, la televisión, la música, la publicidad, la vida social y profesional, etc.

En cuanto al concepto de aprendizaje, éste es puede ser definido como:

- Según Pulgar (2005:19), el “proceso por el cual se da la educación, en el que se producen cambios en el entendimiento del mundo externo, de uno mismo/a y de las demás personas”.
- Para Sarramona (1991: 40), el aprendizaje sería el “cambio en la capacidad humana, de relativa permanencia, no atribuible sólo al proceso natural de desarrollo”.

El aprendizaje, desde un punto de vista biológico, es un instrumento para resolver los problemas que se presentan en el medio, y desde un punto de vista sociocultural, es una herramienta de adaptación a situaciones nuevas, que puede constar de modificaciones del comportamiento o acomodación del conocimiento respecto de la realidad objetiva.

En esta unidad de trabajo se intenta apostar por varios tipos de aprendizaje; además del aprendizaje heterodirigido (el profesor enseña al alumno), se fomentan en lo posible las posibilidades de autoaprendizaje o aprendizaje autodidacta para la profundización de contenidos. Es importante además tener en cuenta el aprendizaje involuntario o incidental, en el que la persona aprende sin ser consciente, sin intencionalidad y de manera pasiva, aprende de todo lo que le rodea. Es por ello que las personas del entorno cercano pueden ser consideradas como referencia del individuo, por lo que los docentes han de prestar atención a sus conductas no explícitas, así como reconocer las influencias de las mismas, del entorno educativo, de la motivación, expectativas, conocimientos previos, personalidad, habilidades, autoconcepto, etc. del propio alumnado, de la relación con la familia, así como de las características del entorno familiar y, por último, del entorno social, donde la presión del grupo de iguales, las normas y valores sociales, la política educativa, el sistema socioeconómico, etc. tienen una influencia sobre el educando (Pulgar, 2005: 19).

4.2.- El voluntariado en el ciclo formativo de Animación Sociocultural y Turística.

El ciclo formativo de ASCT incluye en el currículo la dimensión voluntaria porque su actividad profesional se desarrollará muchas veces en organizaciones que admitan el trabajo voluntario. El nuevo Real Decreto Decreto 1684/2011, de 18 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turística y se fijan sus enseñanzas mínimas, a diferencia del Real Decreto anterior de 1995, ya derogado, cambia la competencia general del mismo incluyendo el perfil del voluntario:

“Artículo 4. Competencia general.

La competencia general de este título consiste en programar, organizar, implementar y evaluar intervenciones de animación sociocultural y turística, promoviendo la participación activa de las personas y grupos destinatarios, y coordinando las actuaciones de los profesionales y voluntarios a su cargo”.

Se recoge además, entre sus capacidades profesionales la de “dirigir la implementación de proyectos de intervención sociocultural, coordinando las actuaciones de los profesionales y voluntarios a su cargo, supervisando la realización

de las actividades con criterios de calidad y facilitando el trabajo en equipo”. La dimensión voluntaria se menciona en los siguientes módulos:

- Desarrollo comunitario: dentro de sus contenidos básicos está el de la “Realización de actividades para promover la participación ciudadana en la construcción de procesos comunitarios”, participación donde se incluye el voluntariado social.
- Información juvenil: tiene como contenido básico la “elección de recursos de información para jóvenes”, en el cual está, dentro de los recursos para el ocio y tiempo libre, el servicio de voluntariado. También aparece la selección de “programas de participación juvenil y voluntariado”.

5.- PROYECTO EDUCATIVO: VOLUNTARIADO

Este epígrafe intenta, en primer lugar, que el profesorado conozca los diferentes elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y, en segundo lugar, ayudar a los docentes, a partir de estas técnicas y actividades apoyadas en las teorías sobre la educación y el aprendizaje, a comprender el por qué de sus actuaciones y las reacciones de sus alumnos, en aras de mejorar su propia práctica docente y los resultados adquiridos por éstos.

Para ello se presentarán los principales paradigmas aplicados a la educación, y se aplicarán en una serie de técnicas, que son expuestas de forma teórica. Estas técnicas y estrategias se añadirán en el diseño de una sesión práctica de la unidad de trabajo de Voluntariado, que serviría como ejemplo para la programación didáctica de la unidad. Se incluyen además algunas actividades y dinámicas complementarias que el docente puede escoger para presentar diferentes contenidos de la unidad de trabajo. Por último, se presentan varias formas de evaluación combinadas con el objetivo de mejorar el proceso y proporcionar una calificación al alumnado.

5.1.- PRINCIPALES ENFOQUES EDUCATIVOS.

Si se aplica una intervención socioeducativa adecuada, se dará un proceso educativo donde el alumnado, a través del aprendizaje y la maduración, podrá alcanzar un nivel óptimo de desarrollo. En este epígrafe se muestran diferentes aspectos de algunas de las teorías explicativas del aprendizaje para sentar las bases sobre las que se construyen las técnicas, las actividades y los procedimientos de evaluación más adelante presentados. Estas aproximaciones teóricas no están seleccionadas con la intención de elegir una u otra, sino con un enfoque de complementariedad entre ellas, y pretenden guiar al docente en la toma de decisiones en la práctica educativa.

El enfoque constructivista resultado de la psicología constructivista encabezada por Piaget, concibe el desarrollo intelectual como un proceso de construcción activa por parte del individuo, donde sus estructuras mentales van reorganizándose por períodos; el período de las operaciones formales sería el que interesaría aquí, debido a que el alumnado de formación profesional ya desarrolla pensamientos hipotético-deductivos y abstractos.

El alumno no sólo recibe y reproduce la información y los contenidos que el docente le transmite, sino que construye activamente su propio aprendizaje, relacionando la nueva información con sus propios conocimientos previos almacenados en su estructura cognitiva, adquiridos anteriormente o a partir de experiencias vividas, para crear conocimientos nuevos mediante la comprensión de los mismos. Se produce entonces un aprendizaje significativo donde el alumno es protagonista de su estudio y desarrollo, a partir del descubrimiento de los conocimientos. Según Martín y Navarro (2011: 131), los aciertos del docente en el uso del aprendizaje significativo son los siguientes:

- a) Si hace una presentación previa de las ideas básicas y después de las periféricas.
- b) Si tiene en cuenta el nivel cognitivo de los alumnos.
- c) Si da definiciones claras y precisas, haciendo explícitas las diferencias entre conceptos relacionados.
- d) Si en la evaluación pide que se reformulen los conocimientos: que los alumnos los expliquen con sus palabras, ejemplos, relaciones, comentarios, etc.
- e) Si usa organizadores previos, material que se presenta como introducción al material de aprendizaje, que, siendo pertinente e inclusivo, debe facilitar el aprendizaje significativo, haciendo de puente entre lo que el alumno sabe, y lo que necesita saber para aprender la nueva información. Según Pulgar (2005:58), los organizadores previos, diseñados por Ausubel, son materiales en prosa o representaciones gráficas que se presentan antes de cada sesión o tema, de una manera genérica, abstracta, esquemática y organizada, y que sirven como guía de contenidos a desarrollar y como herramienta de repaso o refuerzo al final de las sesiones.

El enfoque psico-cognitivo de Bruner se centra en la labor social del proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente ayuda al individuo en su desarrollo como ser social y en el establecimiento de puentes entre el aprendizaje y el pensamiento para que sea capaz de conectar la nueva información con lo anteriormente aprendido, guiándolo en un procedimiento inductivo de lo particular a lo general. El alumno debe simplificar la información para manejarla fácilmente, dándose los tres tipos de representación que veremos a continuación y que están relacionados con algunas técnicas del proceso de enseñanza-aprendizaje, como son la educación artística, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y el aprendizaje colaborativo:

- a) Representación de acción, o la habilidad de comunicarse a través del cuerpo.
- b) Representación icónica, donde las imágenes se colocan como grandes resúmenes de la acción, están muy conectadas con la experiencia sensible o próxima al sujeto y no conectadas con lo analítico, lo lejano.
- c) Representación simbólica, o la habilidad del alumno de estructurar jerárquicamente la realidad a través del lenguaje, herramienta a través de la cual se usan los conceptos y las ideas.

Bruner defiende que el aprendizaje por descubrimiento “tiene lugar cuando a los alumnos no se les presenta el material en su forma final, sino de manera que ellos tengan que organizarlo” (Martín y Navarro, 2011: 127). En esta idea de tratamiento de la información por parte de los alumnos, que elaboran y organizan la misma, y de docente que ayuda y acerca a los alumnos a la nueva información, se apuesta por la

presentación a los alumnos de las fuentes utilizadas sin elaborar por el docente o por un libro de texto. Por otro lado, la teoría de Ausubel se acerca a un aprendizaje significativo que se basa en una enseñanza expositiva, donde el material se presenta de forma organizada y se pide relacionar la nueva información con lo ya sabido, llevando a cabo una elaboración significativa.

El presente trabajo apuesta por una mezcla entre ambos enfoques constructivistas, el alumno construirá sus aprendizajes sin renunciar en ciertos momentos a explicaciones del docente. Lo importante es que el “esfuerzo activo de comprensión (del alumno) es incuestionable porque los conocimientos sin comprensión se olvidan o se vuelven obsoletos rápidamente y no se pueden recuperar con prontitud frente a nuevas situaciones”. (Rodríguez, Valle, González y Núñez, 2010: 7).

La psicología conductista, impulsada por el psicólogo Skinner, defiende que la conducta humana depende de las consecuencias de las mismas, y está determinada por estímulos que refuerzan o incrementan la realización de una conducta o la inhiben. Por tanto, este enfoque se centrará, en la aplicación al proceso de enseñanza-aprendizaje, en el control de estos estímulos para modificar la conducta. Lo que aporta esta teoría a este proyecto es que el docente debe tener en consideración ciertos estímulos del entorno, así como estímulos internos como recuerdos, sensaciones, etc., que influyen en el comportamiento y los resultados de la conducta de alumno y profesorado.

Reconocer los reflejos condicionados que entorpecen o dificultan un óptimo proceso de enseñanza o aprendizaje, así como de las respuestas condicionadas a estímulos por una experiencia pasada negativa que se generaliza a otras experiencias posteriores, puede ayudar en la búsqueda de soluciones que disminuya el miedo al enfrentamiento, mejoren las conductas ante ciertos estímulos y aumenten la motivación a la enseñanza, el aprendizaje y el estudio.

En síntesis, el enfoque constructivista nos da una visión del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como centro la relación entre el docente y el alumno y las estrategias que éstos utilizan. El conductismo sin embargo nos acerca a los estímulos externos, a lo que rodea al individuo y que determina su conducta.

Los modelos cognitivistas que se presentan a continuación defienden que la respuesta de un sujeto no sólo depende de los estímulos recibidos del ambiente, sino de cómo éstos son procesados por la propia persona, es decir, los individuos también disponen de la capacidad de autorregular su propia conducta y su propio aprendizaje, no dependen sólo de los estímulos de su entorno (Martín y Navarro, 2011:121). Existen dos teorías que merecen ser tratadas aquí, aunque sea muy brevemente.

En primer lugar, la teoría del aprendizaje social de Bandura, nos acerca a dos tipos de procesos: los *simbólicos* y los *vicarios*. Los *procesos simbólicos* permiten al alumno crear y reflexionar sobre una cosmovisión determinada a través de símbolos. La capacidad simbólica del lenguaje es la que le permite comunicarse con los demás. Los *procesos vicarios* se producen cuando se da un aprendizaje por observación de un modelo, dentro del cual existen reforzamientos vicarios cuando un individuo observa

que una conducta es premiada y por ello la repite, así como la inhibe cuando observa castigos vicarios.

En segundo lugar, la teoría del procesamiento de la información defiende que, cuando una persona recibe información del ambiente, ésta fluye a través de sus estructuras mentales que le permiten procesarla y el individuo emite una respuesta. Gagné expone unas fases que influyen en este procesamiento cognitivo de la información: la fase de motivación del alumno, la fase de información sobre los objetivos, de adquisición del conocimiento considerando los conocimientos previos del alumno y la fase de retención en la que la información es almacenada a corto plazo. Luego, una parte de esa información almacenada a corto plazo se olvidaría, y otra parte quedaría en la memoria a largo plazo. Después se daría la fase de recuerdo o recuperación de la información acudiendo a la memoria a corto o largo plazo, la fase de generalización en la que el alumno pone en práctica la información, la fase de desempeño, donde se examina el rendimiento del alumnado y éste refleja lo que ha aprendido y, por último, una fase de retroalimentación que permita al alumnado saber si lo que ha aprendido es o no correcto y por qué. Si se considera que ha alcanzado el objetivo esperado, esto sería una recompensa y se fortalecería la expectativa anticipada en la fase de motivación. (Martín y Navarro: 2011:121).

Basándose en la perspectiva sociocognitiva, Barry Zimmerman realiza una aportación importante sobre la autorregulación de pensamientos, sentimientos y conductas generadas por los propios alumnos, que se orientan a conseguir los objetivos y metas propuestas, lo que va a determinar su implicación en una tarea. En este proceso influirán de forma decisiva las creencias de autoeficacia autorregulatoria, o percepciones de los sujetos sobre sus propias capacidades, las estrategias de autorregulación del aprendizaje, donde los alumnos perciben la realización de acciones destinadas a construir información y competencias que les ayuden a esa tarea. La retroalimentación que el alumno recibe de sus experiencias es crucial en nuevos esfuerzos.

Para completar estas teorías se presenta a continuación la teoría de Entwistle del modelo heurístico del aprendizaje escolar, que habla de la influencia que poseen tres elementos y su interrelación en los resultados de aprendizaje escolar: el alumno y sus estilos y estrategias de aprendizaje, el docente y su estilo de enseñanza y el contexto académico. El profesorado y el alumnado, sus roles, percepciones y motivaciones, atribuyen significados y valor a los contenidos a aprender, lo que les hace utilizar estrategias particulares de enseñanza y aprendizaje, así como de evaluación de los aprendizajes. Más adelante, esta teoría será muy importante en el diseño de estrategias de motivación en el alumnado, ya que contará con la consideración de la influencia de los tres elementos para crear un clima óptimo de enseñanza-aprendizaje.

El paradigma ambientalista y el paradigma sociocognitivo son cruciales en la concepción de las técnicas más adelante presentadas. El docente se sitúa como mediador, el que potencia la interrelación, en el primer caso, entre el individuo y el medio ambiente, desarrollando capacidades y valores que pueden ser utilizados en la vida cotidiana, y en el segundo caso, entre el alumno a su contexto sociocultural,

desarrollando procesos cognitivos entendidos como capacidades, y afectivos, entendidos como valores. Esto, además de la utilización de técnicas metodológicas participativas y colaborativas para fomentar aprendizajes tanto individuales como sociales, es muy relevante para la ASCT. El proceso en esta concepción es esencial, importando más que los resultados. En este trabajo se apostará por una evaluación continua que mida este proceso.

Muy relacionado con las anteriores teorías, está la pedagogía crítica, que, según José María Barragán (2005:56), apuesta por una transformación de la práctica educativa teniendo en cuenta el cambio social, lo que implica “cuestionar la educación exclusivamente reproductiva, cognitivista, orientada sólo al conocimiento intelectual-racional, pero también al exclusivamente expresionista-espontaneista y al aprendizaje por descubrimiento”. Se trata de una actividad educativa mediadora y facilitadora de la comprensión y de la acción. Es desde esta perspectiva desde donde se busca la complementariedad antes mencionada.

La teoría crítica aplicada a la pedagogía y a la educación, también llamada pedagogía crítica propone un alumnado que es agente crítico y activo, y defiende la transmisión durante el proceso de enseñanza de valores como la libertad para discernir y afirmar, y la igualdad, lo que fomenta la consolidación de la democracia; la pedagogía, como práctica política y moral, debe incluir el debate sobre su responsabilidad en el presente para el mantenimiento de la sociedad democrática en el futuro, y la preparación que los alumnos deben tener para asumir su papel en la construcción de una democracia inacabada y un futuro socialmente más justo. La educación no es neutral, así como tampoco pueden serlo los docentes, que no son técnicos sino educadores con una responsabilidad política en cuanto a enseñar que la democracia es conveniente y posible. Estas ideas son defendidas por autores como Henry Giroux o Peter McLaren (McLaren y Kincheloe, 2008: 17).

Ante la idea de que esto podría considerarse una influencia moral indebida en el alumnado o lo que se ha dado en llamar “adoctrinamiento”, es necesario aclarar este último término, que Jaume Sarramona define como “enseñar sin razonar ni justificar” (1991: 43). El autor aclara, citando a Passmore (1969:319), que “las diferencias entre educador y adoctrinador residen en que este último trata las normas como “inherentes a la naturaleza de las cosas, como si no fuera siquiera concebible que pudieran ser malas...el educador, por el contrario, saluda al criticismo y está preparado para admitir que no siempre conoce las respuestas”. Se puede decir que las perspectivas críticas aplicadas a la pedagogía y la educación apuestan por este criticismo mencionado, y consideran que no se trata de adoctrinar en una ideología concreta sino en los valores democráticos, que son los únicos que garantizan una esfera de debate abierto basado en la igualdad y la libertad.

Para terminar con las teorías explicativas del aprendizaje, y por la importancia que tiene en la ASCT, es necesario mencionar uno de los debates que se está produciendo en la actualidad en la comunidad educativa, la desconexión de la realidad que se vive en las aulas y la realidad que se vive fuera de ellas. Perspectivas como las **comunidades de aprendizaje** o los proyectos de **aprendizaje-servicio** (APS), reivindican un trabajo colaborativo y una mayor permeabilidad entre la comunidad educativa y el entorno

social como marco microsociedad, y la globalización como marco macrosociedad, para explicitar la labor educativa y su importancia para niños y jóvenes.

Esta desconexión se puede explicar en base a los rápidos cambios a que está expuesta la sociedad actual, esa modernidad líquida a la que aludía Zygmunt Bauman, y la incapacidad de la escuela a adaptarse a ellos y a satisfacer los intereses de los alumnos. La pedagogía está inmersa también en esos procesos de cambio, de innovaciones metodológicas y técnicas, y es por ello que surgen corrientes pedagógicas como las que provienen de perspectivas críticas, las comunidades de aprendizaje o el APS, tratando, se podría decir, de dar respuesta a esa desconexión mediante la implicación y responsabilización del alumnado ante los cambios socioculturales y epistemológicos desde una posición reflexiva, un alumnado que actúa promoviendo cambios en la comunidad educativa y en sus prácticas y en la sociedad. Estos procesos sociales son los que marcan las actuaciones de los animadores socioculturales, además de la práctica educativa en la que éstos se forman.

Barragán (2005: 55, 56) menciona algunos de esos cambios, siguiendo a Mercedes Muñoz Repiso (2000:7). Sin ignorar las modificaciones en las costumbres y formas de la sexualidad, cambios en los roles de la mujer y el hombre, cambios políticos, ideológicos, sociales y económicos, cambios en creencias religiosas y filosóficas, cambios en las concepciones de la cultura artística y en las prácticas psicoterapéuticas, se destacan, para el objeto de este trabajo, los siguientes procesos:

- El desarrollo de la ciencia, la tecnología y los medios de comunicación.
- La mundialización y la multiculturalidad.
- Los cambios en los modos de producción y en las condiciones de trabajo.
- Los desequilibrios mundiales, el desencanto del progreso y la crisis de las utopías.
- La crisis del Estado-nación y la democracia.
- El cambio de las formas familiares y de la socialización infantil.

Y los cambios en la educación:

- La expansión de los sistemas educativos en todo el mundo.
- La educación secundaria obligatoria como tramo polémico y un paso a la equidad.
- La preocupación del último cuarto de siglo por la calidad de la educación.
- Los principios del mercado, la autonomía de los centros educativos y la participación social.
- La mundialización de la educación y el papel de los organismos internacionales.

Por último, las medidas generales en las que enmarcar actitudes educativas ante los cambios:

- Asumir críticamente la realidad: cambiar lo cambiante.
- La educación a lo largo de toda la vida y sus cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás, aprender a ser.
- Las metas educativas en Europa y en el mundo occidental.

Para “hacer frente” a estos cambios, Barragán propone (2005:58) unas implicaciones concretas en la práctica educativa incluyendo temas controvertidos, como son:

- Una perspectiva sociocrítica del aprendizaje.
- Énfasis en el aprendizaje estratégico.
- Los planteamientos que recogen el componente emocional de las relaciones educativas.
- La perspectiva del tratamiento a la diversidad y multiculturalismo.
- Los planteamientos que devienen de la consideración de los llamados estudios culturales sobre feminismo, identidad de género, identidad cultural, etc.

Todos estos enfoques dan como resultado el diseño de una metodología para el desarrollo de competencias desde diferentes perspectivas, que se nutre de diferentes elementos, que son campos imprescindibles del proceso de enseñanza-aprendizaje en la ASCT.

5.2.- METODOLOGÍA

5.2.1.- Aprendizaje colaborativo y cooperativo.

Con el término “aprendizaje colaborativo” se alude a la necesidad de desarrollar, según Barkley, Cross, Howell y Major, (2007: 17,18), actividades de aprendizaje expresamente diseñadas para parejas o pequeños grupos interactivos o realizadas por ellos. El aprendizaje colaborativo se caracteriza, siguiendo a estas autoras, por los siguientes aspectos:

1. Diseño intencional por parte de los profesores.
2. Compromiso activo de los miembros del grupo para trabajar juntos y obtener los objetivos señalados, aproximándose en lo posible a la participación equitativa.
3. Que se produzca una enseñanza significativa, es decir que la tarea colaborativa debe incrementar los conocimientos de los miembros del grupo o profundizar en su comprensión del currículum de la asignatura. No sólo se trata de traspasar la responsabilidad a los alumnos por parte del docente, ni hacer que el trabajo sea más animado y activo, sino que importan también el progreso en los resultados de aprendizaje previstos.

El aprendizaje colaborativo tiene su origen en el constructivismo social, ya que “se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber...Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer” (Mathews, 1996 en Barkley, Cross, Howell, 2007: 19). Pero el verdadero fundamento pedagógico del aprendizaje colaborativo es, según estas autoras, la moderna teoría cognitiva ya que considera a los alumnos como participantes activos de su propio aprendizaje, que construyen sus conocimientos durante toda la vida.

La característica que distingue el aprendizaje colaborativo del cooperativo es que en este último el docente, como experto en la materia y autoridad en el aula, prepara las tareas que asigna al grupo, controla tiempos y materiales, y supervisa a los alumnos en la ejecución de las mismas. Lo que se intenta en la propuesta metodológica del

presente trabajo es que el docente acerque a los estudiantes unos recursos para que éstos los organicen, pero también que los estudiantes creen sus propios materiales con ayuda de actividades propuestas por el docente que suelen dejar a la elección del alumno unas formas u otras de tratamiento del tema, así como de profundización en el mismo, siendo lo más importante de este tipo de aprendizaje que, la buena práctica del mismo, como corroboran investigaciones analizadas por Barkley, Cross y Howell (2007: 24-31), estimula el contacto entre estudiante y docente, estimula también la cooperación entre los estudiantes y por último, estimula el aprendizaje activo, por lo que existen beneficios académico-cognitivos y sociales-emocionales. La idea de que los estudiantes enseñen a los estudiantes es muy valorada por los alumnos en estas investigaciones, así como la apreciación de un mayor rendimiento, un razonamiento de nivel superior y la generación de nuevas ideas y soluciones de forma más frecuente por éstos, así como una mayor transferencia de aprendizaje mediante la colaboración que mediante un aprendizaje más competitivo o individualista.

Desde la perspectiva del estudiante, los resultados que se obtienen son más profundos gracias al diálogo entre compañeros, y los estudiantes hablan o plantean preguntas con más facilidad entre compañeros que ante el gran grupo clase, es más divertido para ellos y llegan a conocerse mejor entre ellos. Los inconvenientes que los estudiantes perciben son que no todos avanzan a la misma velocidad y unos dominan el grupo mientras que otros evaden el trabajo; también que, en algunas ocasiones, la conversación no se centra en el tema y se pierde tiempo, o consideran que algunos grupos no funcionan. Como arma ante ello en esta metodología se defiende el fomento por parte del docente de la responsabilidad individual y grupal, el valor de utilidad en las metas de grupo y la autoevaluación de los alumnos como grupo y como miembros un grupo.

Barkley, Cross, Howell Major (2007: 84, 85) resaltan una serie de factores que pueden ser utilizados en el aprendizaje colaborativo:

- Diálogo: interacción e intercambios de los estudiantes mediante la palabra hablada.
- Enseñanza recíproca entre compañeros.
- Resolución de problemas: los alumnos se centran en prácticas estrategias de resolución de problemas.
- Organizadores de información gráfica: los grupos utilizan medios visuales para organizar y mostrar información.
- Redacción: para aprender contenidos y competencias importantes para la asignatura.

5.2.2.- Enseñanza y aprendizaje basado en proyectos.

Cebrián y Gallego (2011:180,181) citan la definición de este término de Davod Moursund, experto en utilización de Técnicas de la Información y la Comunicación (TICs) en proyectos de enseñanza y aprendizaje, como “un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase”. Estos autores nos presentan las ventajas y

los inconvenientes de este tipo de aprendizaje, características que resaltan el origen constructivista del mismo:

Ventajas:

- Se trata de un tipo de aprendizaje colaborativo (con las posibilidades que hemos visto en el apartado anterior) ya que los alumnos debaten en grupos qué es lo que saben y qué es lo que necesitan saber sobre el problema. Se comparte la planificación de proyectos, la toma de decisiones, la expresión de opiniones, negociar soluciones, etc.
- Se ponen en práctica habilidades no memorísticas para construir el conocimiento: razonamiento, pensamiento crítico, reflexión, etc.
- Motivación a partir de la experimentación y el descubrimiento, aprender de los errores, superar retos, refuerzos positivos, etc.
- Uso de la tecnología como alternativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Relación interdisciplinar en un proyecto integrado de distintas áreas curriculares.

Inconvenientes:

- A veces no existe un diseño bien definido, planificado y consensuado.
- Pueden existir dificultades para integrar y coincidir horarios, intereses, etc.

Como se puede ver, las ventajas superan en gran número a los inconvenientes, sobre todo si hablamos de la enseñanza reglada donde pueden aprovecharse los horarios y tiempos de la clase para fomentar este tipo de aprendizaje y donde el docente puede ayudar a los grupos para que éstos vayan hacia el consenso. En todo caso, lo que puede resaltarse de este tipo de aprendizaje es, además de la adquisición de conocimientos especializados, el desarrollo integral del profesional en formación, de manera que se tienen en cuenta visiones interdisciplinares o de extensión a otras áreas curriculares.

Por otro lado, dentro del aprendizaje colaborativo, e incluso en el aprendizaje basado en proyectos, hay que tener en cuenta cinco elementos esenciales para el éxito (Smith: 1996 en Barkley, Cross, Howell, 2007: 21):

1. Interdependencia positiva, las personas tienen éxito siempre que el grupo lo obtenga, lo que fomentará la ayuda mutua para conseguir los objetivos de grupo.
2. Interacción promotora, los miembros del grupo comparten ayuda, recursos, etc.
3. Responsabilidad individual y de grupo.
4. Desarrollo de competencias de trabajo en equipo, aparte de aprender la asignatura se desarrollan competencias interpersonales y para actuar como parte de un grupo.
5. Valoración del grupo, o evaluación de la productividad por parte de sus miembros y valorar los cambios necesarios.

Por tanto, los alumnos no sólo aprenden a trabajar juntos sino que son responsables de su aprendizaje y el de sus compañeros, y tienen la capacidad de evaluar los procesos que dificultan o facilitan el proceso de aprendizaje.

5.2.3.- Dinámicas de grupo.

Las dinámicas de grupo son una herramienta imprescindible en los procesos de ASCT ya que, según Esteve Quiñones (2004:27), “en animación, los destinatarios, los grupos humanos, traslucen el polo sobre el que gira cualquier tipo de actuación, intervención, mediación o acción”. Las dinámicas de grupo son, según María José Aguilar (2000:17) una serie de “interacciones y procesos que se generan en el interior del grupo como consecuencia de la existencia del mismo”. Se pueden distinguir, siguiendo a esta autora, tres enfoques distintos, según se considere la dinámica de grupos:

- Como teoría, estudia aquellos fenómenos psicosociales que se desarrollan en los grupos primarios, y las leyes que los producen y regulan.
- Como técnica de actuación, son los procedimientos o medios para ser utilizados en situaciones grupales, con el fin de hacer aflorar fenómenos, hechos y procesos grupales, así como el autoconocimiento de éstos como realidad psicosocial.
- Como espíritu grupal, el estilo de grupo basado en el respeto a la persona y en la búsqueda de una mayor y más democrática vida grupal y al espíritu que anima su trabajo.

Como futuros animadores socioculturales, los alumnos deben conocer las tres dimensiones sobre el tratamiento del concepto de “dinámicas de grupo”, aunque la puesta en práctica de las mismas como técnica de actuación les ayudará, tanto a asimilar conceptos y procedimientos de la unidad de trabajo de Voluntariado, como a conocer las dinámicas como fenómenos psicosociales, y a desarrollar el estilo grupal en un clima de respeto y democracia.

La acción como grupo participativo en las dinámicas parte de una serie de condiciones, que el docente ha de intentar garantizar (Aguilar, 2000: 27):

- Ambiente o clima grupal favorable al trabajo colectivo.
- Relaciones interpersonales que permitan reducir la intimidación y facilitar al máximo la confianza y comunicación en el grupo.
- Establecimiento de acuerdos acerca de la forma en que se resolverán los problemas.
- Libertad del grupo para fijar sus objetivos y tomar decisiones.
- Aprendizaje de las formas más adecuadas para adoptar las mejores decisiones.

A partir del análisis de estos factores hay advertir, siguiendo a Esteve Quiñones (2004:35), que cada grupo es diferente; a pesar de las similitudes que puedan presentar, los grupos nunca son iguales, por lo que las estrategias, instrumentos y objetivos, tendrán que variar también y adaptarse a las necesidades y características concretas de cada grupo, lo que debe ser enseñado a los futuros animadores socioculturales.

5.2.4.- Educación artística.

Retomando a Barragán (2005:54) y las perspectivas críticas aplicadas a la educación, la educación artística aparece como facilitadora de experiencias de comprensión, interpretación y expresión, ya que el estudiante, para comprender la complejidad de la

realidad sometida a cambios del mundo globalizado actual, puede elaborar “estrategias para desarrollar experiencias artísticas y de producción cultural, tanto de creación como de apreciación o interpretación, que le ayuden a comprenderse mejor a sí mismo y su relación con los otros, a través de relaciones tanto de identidad como de diferencia”. Todo ello se sustenta en unas bases pedagógicas que este autor expone (2005:66):

- Las posibilidades de las metodologías de globalización de conocimientos y/o interdisciplinariedad.
- Aprendizaje cooperativo y estratégico.
- Atención a los temas de relevancia sociocultural y sus representaciones visuales.
- Atención al aprendizaje de los alumnos en torno a los procesos de identidad y diversidad.

Además de las reproducciones visuales, se considera necesario, por el perfil del animador sociocultural, el fomento de actividades teatrales. Así lo expresa Xavier Ucar: “Es evidente que el teatro, como fenómeno globalmente considerado, es un tipo de ASCT. [...] el teatro puede situarse en la línea de los objetivos que persigue la ASCT; básicamente, que las personas salgan de su pasividad, que se pongan en acción y que asuman o recobren su autonomía. El teatro, desde esta perspectiva, está íntimamente vinculado a la educación y se constituye esencialmente en un tipo de aprendizaje individual y colectivo, base y fundamento sobre el cual construir las nuevas interrelaciones de la comunidad con su propio medio sociocultural.” (Ucar, 1992: 57, 58). De esta manera, este autor resalta el potencial pedagógico del teatro, no siendo éste buscar la profesionalidad, pero sí los siguientes aspectos:

1. Poner en práctica los recursos expresivos y comunicativos propios, lo que ayudaría al autoconocimiento y el descubrimiento de límites y posibilidades.
2. Poner en práctica conductas interactivas, no sólo el conocimiento de la persona sino de la interrelación con los demás, las facetas personales y sociales.
3. Ser conscientes de las reacciones de los espectadores ante las conductas propias y ajenas, y la retroalimentación que esto conlleva, que puede enriquecer también este autoconocimiento y capacidad relacional.
4. Implicación de la persona como un todo armónico, que implica cuerpo, mente, sentimientos y emociones.
5. Otros aspectos, como el permitir a las personas trabajar con su inconsciente o enfrentarse a contradicciones, miedos y complejos. La superación del miedo a hablar en público, por ejemplo, es muy importante para un animador sociocultural, y el teatro puede proveer de medios adecuados para superarlo o aprender a convivir con ello.

Nuevas formas de comunicación, crecimiento, autonomía y autoorganización son potenciados por el teatro en la comunidad, mediante una intervención social o sociocultural.

5.2.5.- Educación crítica para la comunicación.

Es necesario, debido al contexto global mediado por tecnologías de la comunicación y la información, que los animadores socioculturales sepan no sólo cómo funcionan

estos medios, sino sacar provecho de ellos. Es por ello que se incluye aquí el tratamiento educativo de los medios de comunicación de masas: televisión, radio, prensa, que se concreta en el “aprendizaje o adquisición de conocimientos y habilidades mediante el desarrollo de procesos de percepción y estrategias cognitivas para entender, comprender, valorar y crear situaciones de comunicación” (Cebrián y Gallego, 2011: 78). Según estos autores, la integración de estos contenidos en el currículo se estructura en contenidos:

- Conceptuales: estudio de los medios en sí mismos, lectura crítica, selección, valoración e interpretación de mensajes, etc.
- Procedimentales: técnicas de trabajo intelectual e investigador y el conocimiento del alfabeto audiovisual, sus elementos y reglas, etc.
- Actitudinales: formación en valores para un consumo de medios selectivo, espíritu crítico y criterio personal.

La educación crítica para la comunicación pasa por la utilización y creación de medios TICs, para el proceso de enseñanza-aprendizaje; incluyéndolos en este proceso atendemos a un doble objetivo, a saber, acabar con la desconexión entorno-escuela y facilitar estrategias de aprendizaje a las que aludíamos al principio de este epígrafe, de planificación, supervisión, revisión, organización, elaboración y gestión de recursos y, por supuesto, búsqueda de ayuda.

5.2.6.- Educación participativa.

“Hablar de participación es hablar de democracia. La implicación con plena capacidad decisoria y sentido crítico de todos y cada uno de los miembros de una sociedad en la cosa pública es el principio básico en el que se fundamenta. Formar a las generaciones más jóvenes para vivir en democracia es una tarea irrenunciable del sistema educativo obligatorio. El mejor modo de educar para la democracia es educar en democracia, es decir, permitiendo al alumnado participar. Las posibilidades que tenga de implicarse o no repercuten no sólo en la adquisición de tales hábitos democráticos, sino que lo que aprende el alumnado será diferente.” J.L. Aróstegui Plaza, *La participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Revista Participación Educativa, 2008.

Respecto a la equívocidad que este término puede provocar, debido a su utilización en tan variadas situaciones y por referirse a tan variados significados, Ezequiel Ander-Egg (2000: 419-429) propone que la clave para entender el concepto de participación está en el reconocimiento de que el discurso sobre la misma está determinado ideológicamente. Y es que, según este autor, existe un tipo de participación que se propone en realidad evitar los cambios de poder e integrar a la gente en el sistema existente o, incluso reclutar mano de obra barata o apaciguar conflictos sociales; “las *pseudoparticipaciones* o *participaciones periféricas* procuran que la gente haga lo que se ha decidido a otro nivel. Son los de “arriba” que invitan a participar a los que están “abajo”, a quienes se les deja hacer ciertas cosas, pero que nunca tienen poder para decidir sobre cuestiones sustanciales” (Ander-Egg, 2000: 420). La apropiación del poder de decisión de los individuos se mezcla con otra tendencia, a la que llama *participación eludida*, es decir, las dificultades o reticencias a participar que muestra la gente, que opta por el individualismo que, a su vez, contrasta con la situación y

consecuencias de un mundo global conectado, con problemas a escala planetaria. Es posible que, como plantea este autor, las propuestas de participación no respondan a los intereses de la gente pero, en todo caso, “a las propuestas e invitaciones a participar, con mucha frecuencia la gente responde con un ¿para qué?, modo con que se expresa el desinterés por participar en asociaciones, movimientos y actividades, aun en aquellas que tratan de problemas que les conciernen de manera más o menos directa” (Ander-Egg, 2000: 422). Este autor (2000: 423) habla de los siguientes rasgos como definitorios de una auténtica participación:

- La participación no se concede, sino que es el derecho de cada persona, colectivo o pueblo a decidir sobre los aspectos que conciernen a su vida.
- El respeto a las diferencias individuales en cuanto a los modos de participación, respetando el derecho a singularizarse de cada individuo, así como en cuanto a los modos culturales con que se expresan las colectividades, asumiendo el pluralismo cultural.
- La capacidad de diálogo sin barreras impuestas por relaciones dicotómicas y jerarquizadas, la comunicación horizontal en busca de solidaridad, fraternidad y respeto a los demás incorporado a la cotidianidad.

Según Ander-Egg, la participación puede manifestarse en tres formas, la espontánea, donde un grupo social lleva a cabo una acción conjunta, producto de su propia iniciativa; la obligatoria, cuando los mecanismos institucionales imponen a un grupo su participación independientemente de su interés; y la participación inducida, que se promueve desde los programas de trabajo social, educación popular y ASCT.

La participación también se puede poner en práctica desde diferentes niveles que forman un *continuum* de posibilidades; un nivel de participación pasiva, donde ésta se utiliza para recabar información o consultar a las personas involucradas en alguna cuestión o problema; y un nivel de participación activa, que puede basarse tanto en la presión e influencia sobre quienes tienen el poder de decisión, como en la cooperación en proyectos en cuya decisión no se ha participado, la cogestión con el promotor del proyecto, y la autogestión, con poder de decisión en todos los niveles de la acción, desde su planificación hasta su evaluación.

Cabe mencionar que, aunque se creen mecanismos y espacios de participación, ha de existir una mínima capacitación técnica para llevarla a cabo, al igual que formación ideológica/política para comprender por qué y el para qué de las acciones, basado en las ideas democráticas, de diálogo, escucha activa, respeto a la diversidad de opiniones e implicación y compromiso.

En cuanto a las técnicas de participación activa, partiendo de que ésta forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde una participación plena sería el objetivo de este proceso, las personas aprenden a participar participando, y para ello hay que tener en cuenta las siguientes consideraciones:

1. Diseñar canales y vías de participación, para que ésta sea efectiva desde la planificación hasta la evaluación de las acciones, pasando por la ejecución, fases en las que se aproveche la diversidad de cualidades del alumnado.

2. La participación en el diagnóstico, la planificación, la gestión y el control de las acciones, no desde las perspectivas y preocupaciones del docente, sino de los alumnos.
3. Participación en el análisis desde la transparencia en la presentación de la información y la discusión crítica de los resultados, buscando motivación para cambiar aquello que se quiera.
4. Utilizar procedimientos adecuados para el diálogo: mesas redondas, seminarios, divulgación de los resultados a través de folletos, panfletos, trípticos, periódicos, etc.
5. Las discusiones no sólo versarán sobre la información recabada o los resultados de la acción, sino la forma de vivenciar la situación de las personas, donde el docente ha de fijarse en los problemas y necesidades desde la perspectiva de los alumnos para poder así crear caminos más efectivos de solución.

5.2.7.- Estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje se definen como las “secuencias eficaces de operaciones mentales que utilizamos para adquirir, retener, recuperar y utilizar los distintos tipos de información”. Es decir, son estrategias que el alumno debe trabajar para conseguir ese aprendizaje significativo (Martín y Navarro, 2011: 142).

Para el fomento de la percepción y la memoria, existen diferentes estrategias (Pulgar, 2995:34) como la organización del material a aprender en grupos significativos para el alumnado o la práctica y la vivencia de experiencias. Para mejorar los procesos de atención y motivación es necesario que el docente controle las condiciones de enseñanza para eliminar elementos distorsionadores, focalizar y dirigir la atención hacia aspectos importantes para el aprendizaje y tener en cuenta que su forma de proceder, su estado de ánimo, su interés, sus habilidades docentes, etc. pueden influir de manera muy positiva en la estimulación de la motivación intrínseca de los alumnos.

Siguiendo a Martín, Navarro, Román y Carbonero (Martín y Navarro, 2011:139), existen estrategias de autorregulación del alumno en su propio aprendizaje, como pueden ser la planificación, la supervisión o la revisión; cognitivas como la selección, repetición, organización y elaboración de la información; motivacionales, que ya se han mencionado; y estrategias de gestión de recursos, gestión del tiempo, del entorno de estudio y de búsqueda de ayuda.

Las estrategias de enseñanza del docente se refiere a las habilidades que ha de tener para no sólo transmitir conocimientos, sino intervenir en la formación global de la personalidad de los alumnos, atendiendo a la implicación de los mismos y al control de la clase, ambos aspectos necesarios para un óptimo proceso de enseñanza. Martín y Navarro (2011:202) presentan siete habilidades docentes básicas referidas a los contenidos e instrucción y siete referidas a la implicación y control de los alumnos. En cuanto a las primeras, éstas son:

1. Preparar la clase.
2. Usar un lenguaje adecuado y que se entienda.
3. Saber hacer buenas preguntas.

4. Manejar más de una vía de explicación.
5. Gestionar bien la atención.
6. Administrar bien el tiempo.
7. Devolver los ejercicios de evaluación con rapidez.

En cuanto a las referidas al control e implicación de los alumnos:

1. Controlar la transición de una clase a otra.
2. Analizar lo que ocurre en clase.
3. Mantener las promesas.
4. Repartir responsabilidades,
5. Escuchar las demandas del alumnado.
6. Mantenerse alerta ante posibles incidencias.
7. Usar el humor.

Respecto a los medios y recursos creados en el diseño y preparación de la unidad de trabajo, éstos deben atender a los mecanismos de percepción básicos que el ser humano utiliza para aprender, que según Pulgar (2005:35) son los medios:

- a. Visual. La vista es el canal prioritario para el aprendizaje, ya que capta un 83% de la información, según los estudios de Zankov (1984).
- b. Auditivo. La segunda fuente de percepción es el oído, capaz de registrar un 11%.
- c. Kinestésico. El aprendizaje a través de estímulos físicos que activan los sentidos del tacto, olfato y/o gusto recogen tan sólo el 6% de la información restante.
- d. Además, hay que tener en cuenta que, de lo que percibimos a través de estos sentidos, sólo retenemos un 10% de lo que leemos, un 20% de lo que escuchamos, aunque algunos reducen este porcentaje a un 10%, un 30% de lo que vemos, un 70% de lo que se dice y se discute y un 90% de lo que se dice, se discute y se realiza o vive.

Todas estas técnicas se concretan en la unidad de trabajo de Voluntariado en las siguientes actividades, que sirven como ejemplo sin perjuicio de añadir o cambiar elementos en función de las necesidades del grupo concreto objeto del proceso de enseñanza.

5.3.- ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA EL AULA. DESARROLLO DE UNA SESIÓN.

Tras el análisis anterior, este epígrafe refleja la concreción de la teoría en la práctica, estando destinado al planteamiento del primer tema de la unidad de trabajo de Voluntariado, "El concepto del voluntariado", y su desarrollo como ejemplo. Después del planteamiento de este primer tema se proponen algunas actividades más que pueden ser seleccionadas por los docentes para poner en práctica las restantes sesiones.

Cada sesión tiene una duración de 55 minutos, se trata de un grupo de 30 personas, de edades comprendidas entre los 18 y los 25 años, y el aula consta de 15 ordenadores, un espacio libre y otro espacio con mesas dirigidas al ordenador, al proyector y a la pizarra. A partir de estas características se propone la siguiente estructura:

1. Repaso de los conocimientos previos de los alumnos.

2. Exposición de los principales conceptos e ideas de la sesión.
3. Puesta en práctica de actividades y dinámicas de grupo.
4. Reflexión y conclusiones sobre lo trabajado.

1. Repaso de los conocimientos previos de los alumnos.

Para introducir cada sesión se proponen 10 minutos de repaso de ideas y conceptos importantes tratados en sesiones anteriores con los siguientes objetivos:

- Conocer los conocimientos previos de los alumnos sobre el concepto de voluntariado. Ayudar a los alumnos a comprobar lo aprendido anteriormente relacionados con el tema, seleccionando los conocimientos que están almacenados en su memoria a corto o a largo plazo, para que les resulte más evidente la relación de los conocimientos previos con la nueva información.
- Aumentar la motivación del alumnado, promover estados emocionalmente favorables y prevenir o gestionar aquellos que afecten al bienestar personal (por ejemplo, gestionar el descontento o un problema de grupo surgido en la anterior sesión, o calmar la euforia y la dispersión después de una actividad exitosa, etc.).
- Centrar al alumnado en el tema a tratar, descubriendo los temas que más les interesan, y posibles lagunas, ideas erróneas o provenientes de estereotipos, y detectando las ideas acertadas para poder profundizar en ellas o no detenerse explicándolas, según se crea conveniente.

Para ello se propone un pequeño coloquio, en el que el docente dirige las intervenciones, y hace hablar a los alumnos, procurando que hablen todos, que se escuchen y que se permitan exponer unos a otros sus ideas respetando el turno de palabra, sin desviarse del tema sobre el concepto del voluntariado. Algunas preguntas que pueden guiar este pequeño coloquio:

- ¿Qué es para vosotros el voluntariado?
- ¿Habéis tenido experiencia como voluntarios?
- ¿Qué opináis sobre las personas y organizaciones voluntarias y su labor?
- ¿Qué características creéis que tiene una persona voluntaria?
- ¿Cuáles son los factores que pueden mover a una persona hacerse voluntaria?
- ¿En qué sentimientos o valores se basa su compromiso?
- ¿Por qué alguien no querría ser voluntario?

Algunos de los conceptos que deberían salir son los elementos que constituyen el retrato de un voluntario (Malagón y Sarasola, 1996):

- Tiempo libre.
- Continuidad.
- Ausencia de retribuciones económicas.
- Solidaridad.
- Pertenencia a una asociación.
- Preparación adecuada.

Otras actividades en esta primera fase podrían ser:

- a. Lluvia de ideas, que se anotarán en la pizarra y se irán recuperando y conectando en la presentación de la información del docente, completando lagunas,

cambiando ideas erróneas y aprovechando los conocimientos significativamente aprendidos anteriormente.

- b. Rueda de ideas, donde los alumnos responden por turno a una pregunta o a la idea del compañero anterior expuesta en voz alta con una palabra, expresión o enunciado corto, hasta que hayan hablado todos y se van apuntando.
- c. Dinámica de grupo: juego de rol. Se escogen dos voluntarios a los que se les asigna un personaje sin que el resto del grupo sepa de qué se trata:
 - i. Personaje A: Un/a avaricioso/a empresario/a dueño/a de una cadena de tiendas de ropa. Es muy educado y paciente pero no entiende lo que significa el “aburrido” compromiso social, ni por qué los voluntarios pierden el tiempo: “el tiempo es oro” para gastarlo en actividades que no te reportan beneficios individuales.
 - ii. Personaje B: Un voluntario de la Greenpeace que intenta captar voluntarios. Hoy lleva toda la tarde en la calle pero no ha conseguido que nadie se pare a escucharle: “tengo prisa”, “me están esperando”, “no tengo tiempo” o “no me interesa” son las contestaciones más habituales. Ya casi es la hora de marcharse y no quiere dejar pasar la oportunidad de que alguien le preste atención: ese/a señor/a tan elegantemente vestido/a es una buena elección.

Los alumnos voluntarios tienen que improvisar defendiendo la postura de su personaje. Si se hace antes una pequeña tormenta de ideas grupal, éstos pueden utilizar los conceptos que han aparecido en la misma. Al final se debate sobre ambas posturas, sacando a la luz ideas y conceptos de los alumnos relacionados con el concepto de voluntariado.

2. Exposición de los principales conceptos e ideas de la sesión.

En esta segunda sesión, se proponen 15 minutos de charla del docente, que podrá apoyarse en material visual como vídeos cortos o presentación mediante diapositivas. Para ello, se recomienda seguir el siguiente guión de puesta en común de la información:

- a) Presentación del objetivo de la sesión: Crear el retrato de un voluntario por grupos.
- b) Presentación de la importancia del tema:
 - a. Presentación de la importancia de conocer la actividad voluntaria para los animadores socioculturales:
 - Coincidencia en el sector/entidad profesional del trabajo voluntario y del animador.
 - Según Esteve Quiñones (2004: 45), la ASCT ha de generar vida asociativa y ha de motivar al voluntariado.
 - Los Técnicos Superiores de ASCT deben organizar y supervisar el trabajo realizado por los voluntarios (Según el Real Decreto 1684/2011, de 18 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turística y se fijan sus enseñanzas mínimas).
 - b. Presentación de la importancia del voluntariado en España:

- Informe de la Estrategia Estatal del Voluntariado 2010-2014, se presentan los últimos datos (entre 2005 y 2010).
 - V Informe sobre el estado del voluntariado en el mundo 2011. Valores universales para alcanzar el bienestar mundial, Programa de Voluntarios de la Naciones Unidas.
- c) Explicación de las principales ideas y conceptos sobre lo que no es voluntariado. Para ello se recomiendan recursos como:
- a. Presentación con diapositivas que incluya lo que no es voluntariado:
 - i. Según la Ley Estatal 6/1996, de 15 de enero, de Voluntariado, Capítulo I. Disposiciones generales. Artículo 3. *Concepto de voluntariado*.
 - ii. Según el Manual para formadores de voluntariado. Consejería de Salud y Bienestar Social. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. 2010.
 - b. Análisis de caso en gran grupo. Proyección de los siguientes recursos ejemplos de lo que no es voluntariado:
 - i. Fotografía del torneo celebrado por la “Asociación Española contra el cáncer”: No es voluntariado porque busca el beneficio de sus asociados.
 - ii. Fotografía del escudo de la “Asociación de Veteranos del Real Valladolid”: No es voluntariado porque busca el beneficio de sus asociados.
 - iii. Vídeo sobre el Biblioburro en Colombia: No es voluntariado porque su acción no está integrada en una entidad. [Vídeo Biblioburro](#).

Las habilidades docentes que han de ponerse en marcha en estas dos fases son:

- Usar un lenguaje adecuado y que los alumnos entiendan, con voz clara, alta y con entusiasmo, haciendo referencia a los conocimientos previos de los alumnos o a ejemplos que parten de sus experiencias compartidas.
- Saber hacer buenas preguntas, en turno aleatorio y diversificando el tipo (de opinión, de datos, que estimulen la creatividad, etc.). Puede utilizarse la taxonomía revisada de Bloom (preguntas de recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar o crear) o los tipos de preguntas de Stenberg: analíticas, creativas y prácticas.
- Manejar más de una vía de explicación, con ejemplos y contraejemplos, repeticiones y usando el lenguaje corporal.

3. Puesta en práctica de actividades y dinámicas de grupo.

Esta fase tiene una duración variable dependiendo del grupo de trabajo, en algunas ocasiones las actividades y dinámicas pueden prolongarse dos, o incluso tres sesiones. Esta fase se organiza de la siguiente manera:

1. Presentación o búsqueda de materiales para realizar dinámicas de grupo y otras actividades.
2. Selección de grupos de 5 personas.
3. Dar las instrucciones necesarias o mínimas para que no se coarte el desarrollo de habilidades y competencias en los grupos de trabajo o el trabajo individual y se fomente la participación activa de los alumnos, dejando que éstos aprendan a planificar sus actuaciones.
4. Realización de un mapa mental de grupo a partir de las siguientes actividades:

DURACIÓN	OBJETIVOS	MATERIALES	DESARROLLO
ACTIVIDAD: "Nuestra idea de voluntario".			
30 min.	Tener una visión integrada, organizada y visual de la información. Facilitar la posterior extracción y la memorización de conceptos. Desarrollar el aprendizaje colaborativo.	Ley 1/1996, de 15 de enero, de Voluntariado. Manual para formadores de voluntariado. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. 2010. Cartulina, lápices, rotuladores de colores, ordenador.	Análisis individual mediante la lectura significativa de los textos propuestos por el docente y discusión en grupos sobre los primeros elementos a incluir en el mapa. En una cartulina se coloca el tema principal en el centro y los temas secundarios salen de éste. Las ideas se representan mediante imágenes, frases y/o palabras.
ACTIVIDAD: "¿Qué dice la prensa?"			
30 min.	Desarrollar el pensamiento crítico de la comunicación.	Ordenador.	Investigación en grupo de noticias en prensa relacionadas con el voluntariado y analizar la concepción que se tiene del mismo, definiciones y valoración, campos y ámbitos más mencionados, evolución temporal del tratamiento del concepto, etc. Debate crítico ante los mensajes y la información periodística. Seleccionar las noticias más relevantes y representarlas en el mapa mental.
ACTIVIDAD: "Nuestro voluntario".			
30 min.	Desarrollar estrategias cognitivas implicadas en el aprendizaje. Desarrollar la educación artística mediante el fomento de la creatividad.	Informe de la Estrategia Estatal del Voluntariado 2010-2014, se presentan los últimos datos (entre 2005 y 2010). V Informe sobre el estado del voluntariado en el mundo 2011. Valores universales para alcanzar el bienestar mundial, Programa de Voluntarios de la Naciones Unidas.	Análisis individual de los documentos propuestos por el docente. Redacción grupal (del tipo elegido por el grupo, prosa, poesía, relato, historieta, descripción, etc.) añadiendo la imagen teórica, la visión en la prensa, y la visión utópica de cada grupo y añadir esto al mapa mental.

4. Reflexión y conclusiones sobre lo trabajado. En los últimos 3 minutos el profesor sintetiza los puntos fundamentales tratados y las conclusiones del trabajo de los alumnos, así como reflexiones referentes al desenvolvimiento de la sesión, posibles problemas y necesidades, etc.

Otras actividades y dinámicas de grupo para trabajar los contenidos específicos de la unidad de trabajo de Voluntariado se presentan a continuación ordenadas por temas o epígrafes de la unidad.

1. Fundamentos legales del voluntariado. Ventajas de regularización, legislación, principios de legitimación, derechos y deberes.
 - a. "Piensa, forma una pareja y comenta" para luego exponer ante la clase el contraste entre ideas de cada par o trío de compañeros.
 - b. Mapas conceptuales con los textos legislativos: después de elegir los conceptos básicos de los textos, el alumno o el docente, realiza un mapa conceptual, donde los conceptos básicos están conectados mediante palabras enlace, que sirven para establecer el tipo de conexión entre ellos, para garantizar la comprensión y se presentan en forma de jerarquía o nieles. Se puede utilizar el programa *CmapTools*.
 - c. Estudios de caso, donde los alumnos revisan una situación problemática en un escenario de la vida real, en las que se respetan o no la legislación y los derechos y deberes de los voluntarios. Los miembros del grupo aplican conceptos de la legislación para identificar y evaluar enfoques alternativos para resolver el problema.
 - d. Para trabajar con los tipos de voluntariado, se proponen varias actividades, como la creación y dramatización de un guión de una situación relacionada con diferentes campos de voluntariado, mimo y pantomima (Trivial) para divinar los tipos de voluntariado, improvisación y juegos de rol.

2. Campos de intervención y ámbitos de actuación del voluntariado.
 - e. Creación de símbolos artísticos (en el soporte elegido por los alumnos), fuertemente visuales que representen y pretendan dar voz a los ámbitos y campos de actuación del voluntariado, atendiendo a sus características; cada grupo se ocupará de un campo.
 - f. Creación de un collage con diferentes vídeos para realizar una presentación sobre el símbolo que haya ganado en votos.

3. Organizaciones de voluntariado, legislación, derechos y deberes.
 - g. Creación de tablas de grupo, donde los alumnos ordenan los elementos de información colocándolos en las casillas vacías de una tabla; las columnas y filas representan conceptos supraordenados, y los equipos ordenan los elementos subordinados en las categorías adecuadas de la tabla. Puede darse un papel de cada color o rotuladores de colores diferentes a los alumnos, para identificar las participaciones individuales.
 - h. Creación por parte de grupos de alumnos de un cuestionario individual Webquest sobre los derechos y deberes, intercambiarlo entre los alumnos para rellenarlo.
 - i. Investigación grupal sobre una organización de voluntariado, visitar la sede y realizar una entrevista a un voluntario de la misma, para realizar un pequeño artículo de revista.
 - j. Diseño de un programa de voluntariado cuyas partes se dividen en grupos. Cada grupo hará una exposición oral para explicar al resto de la clase su proyecto, y el procedimiento que se ha seguido para hacerlo. Cada grupo

tendrá que coordinarse con los demás para que el proyecto sea coherente. Para ello, se seguirá el capítulo 5 del libro de F. Chacón y M.L. Vecina, *Gestión de voluntariado* (2002: 63-145).

- k. Diseño de un guión de selección de voluntariado en grupo como si se formara parte de una organización de voluntariado, a partir del manual de Esteve Quiñones y representación en un juego de rol.
4. Principales conceptos relacionados con la desigualdad mundial.
- l. Organización de dos “recreos voluntarios” para concienciar a los alumnos del instituto:
 - i. Presentación del vídeo-collage realizado.
 - ii. Invitación de uno o dos de los voluntarios entrevistados en las organizaciones de voluntariado, que prepare un pequeño discurso sobre la desigualdad en el mundo, su papel en la organización de voluntariado y la importancia del reciclaje.
 - iii. Realización de un cartel para recoger materiales reciclados (del tipo elegido por los alumnos) de los alumnos del instituto en una semana.
 - iv. Elección de uno de los diseños de grupo del símbolo de voluntariado mencionado anteriormente mediante votación y realización en grande con los materiales reciclados.
 - m. Realización de una sección en el blog del módulo o crear uno para recoger las anécdotas y los contenidos de la unidad de trabajo
 - n. Reflexión grupal final y realización de una autoevaluación de distintos tipos de aprendizajes (de contenidos conceptuales procedimentales, actitudinales y de habilidades y competencias).

5.4.- PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN.

El fin último de la evaluación es la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, y es por ello necesario establecer los procedimientos a utilizar. Pulgar afirma que “la meta general de ésta es el enjuiciamiento sistemático del valor y mérito de cualquier faceta del trabajo de animación sociocultural, siendo, en este caso, el de cualquier acción formativa de educación no formal” (2005: 69) y, añadimos, de educación formal o incluso informal. Seguimos a este autor en las justificaciones a la necesidad de un diseño de evaluación:

1. La evaluación es una manera de recibir un *feedback* sobre la acción formativa y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Facilita la toma de decisiones durante el proceso, permite ajustes ante el surgimiento de necesidades, y, después del proceso, para mejorar intervenciones futuras.
3. Es una herramienta de educación en la capacidad de crítica y de autocrítica.
4. Tiene una función revalorizadora del proceso.
5. Sirve para medir los conocimientos y capacitación del alumnado y titular o certificar su aprendizaje.
6. Permite objetivar el proceso final de la toma de decisiones y ser capaces de emitir un juicio de valor más objetivo sobre el proceso global de formación o sobre el aprendizaje conseguido.

La evaluación puede tener muchas funciones, pero en este trabajo se quiere destacar su función diagnóstica, lo que guiará el proceso de formación en base a los conocimientos previos del alumnado; la función orientadora o informativa, al proporcionar la información que permita la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje; y, siendo ésta última imprescindible para el sistema de calificaciones de la educación reglada, la función sancionadora o acreditativa.

5.4.1.- Evaluación del alumnado.

En la evaluación del alumnado se realizará una coevaluación, es decir que para la nota final se tomará en cuenta tanto una heteroevaluación, del docente en cuanto al trabajo de los alumnos, como las autoevaluaciones de los alumnos hacia su propio trabajo.

El seguimiento y la atención individualizada de cada alumno se hará, por parte del profesor, rellenando un “diario del docente”, lo que permitirá generar recompensas informativas al alumno. Se sigue, en este caso el análisis taxonómico de los objetivos operativos de Bloom y colaboradores:

- a. Contenidos conceptuales.
- b. Contenidos procedimentales.
- c. Contenidos actitudinales.
- d. Se añade, en este caso, el aprendizaje de habilidades y competencias o evaluación de los procesos cognitivos implicados en el proceso de aprendizaje (percepción, memoria, atención, motivación y metacognición).

Los contenidos conceptuales y los procedimentales se medirán a través de la realización y las notas obtenidas de los objetivos procedimentales (haciendo una media de la autoevaluación y de la heteroevaluación por parte del docente).

Los contenidos actitudinales se medirán mediante las anotaciones del docente en el diario, y se evaluará su calidad y frecuencia en base al contenido de sus aportaciones, reflexiones y opiniones, en gran grupo, en pequeños grupos y en trabajos individuales. Por otro lado, las competencias y habilidades se medirán en base a criterios e indicadores cuantitativos y cualitativos para poder medir su realización en la evaluación.

CONTENIDOS CONCEPTUALES:

- Definición del concepto de voluntariado.
- Fundamentos legales del voluntariado. Ventajas de regularización, legislación, principios de legitimación, derechos y deberes.
- Campos de intervención y ámbitos de actuación del voluntariado.
- Organizaciones de voluntariado, legislación, derechos y deberes.
- Principales conceptos relacionados con la desigualdad mundial.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES:

- Saber identificar, en un entorno dado, las características, redes y potencialidades del voluntariado.

- Saber gestionar las actuaciones de personal voluntario en una organización de voluntariado.
- Saber analizar críticamente la situación de desigualdad mundial.

CONTENIDOS ACTITUDINALES (PULGAR: 2005:92):

- Actitudes positivas hacia sí mismo: aceptación, autoconfianza, autonomía.
- Actitudes de valoración positiva hacia la diversidad: respeto, apertura y tolerancia.
- Actitudes de interés y curiosidad.
- Actitudes de precisión y rigor en la adquisición e interpretación de la información, etc.
- Actitudes creativas en cauces comunicativos, elaboración de estrategias personales, etc.
- Actitudes democráticas y solidarias, de diálogo, igualdad, libertad, rechazo a la discriminación, integración social, etc.
- Actitudes participativas y de disfrute.
- Actitudes de valoración de bienes personales, grupales, sociales, naturales, etc.

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES	Criterios de evaluación.	Indicadores de evaluación
Saber cómo y dónde buscar información.	Variedad de las fuentes de información buscadas de forma individual.	Número de fuentes buscadas en cada actividad. Tipos de fuentes buscadas.
Saber tratar, asimilar y retener información.	Atención frente a Dispersión.	Nº de sesiones atento. Nº de aportaciones en las lluvias de ideas de temas anteriores. Nº y tipo de transferencias de conocimiento o relaciones de los conocimientos ya adquiridos con otros nuevos.
Saber planificar el trabajo.	Formulación de objetivos y pasos de actuación individuales y grupales.	Nº de veces que se formulan objetivos antes de realizar una tarea. Nº de veces que se cumplen los objetivos formulados. Nº de veces que se siguen los pasos de actuación establecidos.
Saber desarrollar y manifestar habilidades creativas y comunicativas.	Canales de comunicación. Creaciones artísticas individuales y grupales.	Tipos y frecuencia de canales de comunicación con los compañeros y con el docente que utiliza. Nº y tipo de aportaciones creativas al grupo y en los trabajos individuales.
Saber desarrollar habilidades metacognitivas.	Utilización de habilidades metacognitivas.	Nº de veces que utiliza habilidades metacognitivas. Nº de veces que reconoce su utilidad. Nº de veces que regula sus habilidades metacognitivas (analiza y cambia de estrategias en base a sus metas u objetivos).

Siendo el objetivo general “Familiarizarse con el fenómeno del voluntariado para saber gestionarlo”, los objetivos específicos y operativos de la unidad de trabajo los especificados en la siguiente tabla:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS OPERATIVOS
Entender el concepto de voluntariado y el perfil y los campos de actuación del voluntario.	Diseño de mapas mentales por grupos. Aplicación de estrategias cognitivas de documentos y participación en el coloquio sobre la situación del voluntariado actual. Investigación en grupos y participación en debate crítico sobre la imagen del voluntariado en la prensa. Redacción grupal sobre el retrato del voluntario. Creación de símbolos artísticos por grupos. Realización de un <i>collage</i> de vídeos.
Familiarizarse con la legislación que regula las actividades de voluntariado.	Realización de mapas conceptuales. Resolución de estudios de caso. Participación en actividades de creación de guión teatral, dramatización, mimo y pantomima y juegos de rol.
Acercar a diferentes organizaciones de voluntariado.	Investigación grupal sobre una organización de voluntariado, visita y entrevista a un voluntario y realización de un artículo de revista.
Familiarizarse con la legislación que regula las organizaciones de voluntariado.	Tablas de grupo. Creación grupal y realización individual de un cuestionario Webquest.
Saber acoger, acompañar y dirigir a voluntarios siendo parte de una organización de voluntariado.	Diseñar un programa de voluntariado. Diseñar un guión de selección de voluntariado en grupo a partir del manual de Esteve Quiñones y representación en un juego de rol.
Sensibilización sobre problemas globales actuales.	Organización y participación en los recreos voluntarios.

La evaluación se realizará en tres momentos:

- Antes de cada sesión se realizará una evaluación inicial o de diagnóstico para obtener datos sobre conocimientos previos de los alumnos, para diseñar la intervención, elegir materiales y motivar al alumnado teniendo en cuenta sus intereses:
 - i. Lluvia de ideas inicial.
 - ii. Preguntas introductorias del docente y pequeños diálogos en gran grupo.
- Durante la sesión, evaluación formativa, continua o procesual, para comprobar si la metodología está funcionando y para adaptarse a nuevas necesidades:
 - i. Creación de un cuestionario en grupo para algunos epígrafes, que luego se mezclarán y serán contestados por los alumnos de forma individual como autoevaluación.
 - ii. Discusión sobre la manera eficaz o ineficaz de trabajar en grupo y se búsqueda de soluciones.
 - iii. En los e-portafolios individuales el alumno irá autoevaluando su aportación al grupo si la tarea es en grupo o su rendimiento individual si la tarea es individual.
 - iv. Seguimiento, por parte del docente, de los procesos cognitivos de cada alumno mediante la observación directa, con registro de información sobre el desempeño de las capacidades del alumnado; la observación indirecta,

analizando productos del proceso de aprendizaje que evidencien esa adquisición de capacidades; y recogiendo las respuestas del alumnado ante estímulos orales o escritos. Todo ello se anotará en el “diario del docente”, que estará compuesto por las siguientes fichas, con comentarios o con una marca si se da el aprendizaje:

ALUMNO/ A	Tipo de trabajo (Grupal/ Individual)	Aprendizaje de conceptos.	Aprendizaje procedimental	Aprendizaje de habilidades.	Actitudes	Autoevaluación del alumno.	Heteroevaluación por parte del docente.
ACTV. A							
ACTV. B							
ACTV. X							

- Después del proceso de enseñanza-aprendizaje, se realizará la evaluación sumativa o final para tomar decisiones sobre la calificación del alumnado, y tomar decisiones sobre intervenciones futuras.
 - i. El docente calificará el diario del docente.
 - ii. El docente calificará el e-portafolios final de cada alumno, considerando sus autoevaluaciones.
 - iii. El docente calificará la consecución de objetivos procedimentales.

5.4.2.- Evaluación del contexto de aprendizaje y la metodología seguida.

Se pasará a los alumnos un cuestionario al final de las sesiones que mida los siguientes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- a. Respecto de la situación de enseñanza: conocimientos del docente sobre la materia, habilidades docentes, metodología, actitudes frente a la enseñanza y hacia el alumnado, adaptación al grupo, etc.
- b. Respecto a la situación de aprendizaje del alumno: evaluación individual de competencias y capacidades, de conceptos, procedimientos y actitudes. Participación, asistencia, puntualidad, atención, motivación, expectativas previas y futuras, intereses, necesidades, asunción de tareas e implicación, productos elaborados, habilidades de comunicación grupal, relación afectiva, escala de valores, estilos de trabajo, etc.
- c. Respecto al proceso global de enseñanza-aprendizaje, por parte del docente:
 - a. Del programa formativo: diseño, estructura de contenidos, metodología global, profesorado y coordinación, materiales y recursos...
 - b. Valoración del grupo formativo en su conjunto: dinámica grupal, estilos de trabajo y comunicación en grupo, proceso afectivo y relaciones interpersonales...
 - c. Análisis crítico de infraestructuras e instalaciones.
 - d. Incidencias y modificaciones.
 - e. Resultados esperados.
 - f. Prácticas.
 - g. Seguimiento del alumnado.

6.- CONCLUSIONES.

Este proyecto intenta transmitir al profesorado el conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, que ayuda al alumno a desarrollarse como ser individual y social, y como profesional de la ASCT, en el desarrollo de una unidad de trabajo como es la de Voluntariado. Por supuesto, es necesaria la reflexión y el estudio de las diferentes situaciones concretas, y la capacidad de flexibilizar y adaptarse a necesidades y problemas individuales y grupales que van surgiendo en el desarrollo de la unidad de trabajo, y del módulo del ciclo formativo en general; este trabajo es una base sobre la que partir para entender este proceso, y sobre la que se deberán añadir los componentes específicos que cada grupo precise.

Para diseñar las técnicas, actividades y procedimientos de evaluación se ha precisado de aclaraciones conceptuales y teóricas. Por un lado, para concebir cualquier proceso de enseñanza aprendizaje es necesario incluir una serie de términos que orienten en la puesta en práctica de la unidad de trabajo, como son “formación profesional”, “educación” y “aprendizaje”, todos ellos basados en la idea de la necesidad de un conjunto de acciones formativas que sirven al educando para adquirir habilidades, competencias, aptitudes y actitudes que le permitan desenvolverse en el ámbito profesional y social y desarrollarse como persona, resaltando la importancia del “aprender a aprender”, y del aprendizaje a lo largo de la vida.

Por otro lado, se han presentado diversas teorías bajo el prisma de la complementariedad: teorías clásicas como el constructivismo, el conductismo o el cognitivismos nos transmiten elementos que pueden ser aprovechados para el diseño metodológico, como pueden ser la idea del descubrimiento de los conocimientos por parte del educando, del aprendizaje significativo, la importancia de las estrategias cognitivas del alumno y del docente, y de los estímulos externos o la influencia del entorno que rodea el proceso de enseñanza-aprendizaje, además del papel del refuerzo, de la motivación o de la autorregulación de pensamientos sentimientos y conductas del alumnado. Se presentan otros enfoques como son el paradigma ambientalista, y sociocognitivo, que apuestan por el docente como mediador en la interrelación del alumno con su medio sociocultural, desarrollando en éste capacidades y valores mediante los aprendizajes cooperativos y colaborativos, así como las perspectivas críticas aplicadas a la educación y a la pedagogía, que defiende la necesidad de una nueva actitud crítica encaminada a la acción para alumnos y profesores, apostando por la responsabilidad social y política de las instituciones educativas para el mantenimiento y la consolidación de los valores democráticos, que permitan la existencia de esferas de igualdad y libertad abiertas al debate, y a la mejora de los procesos sociales.

La metodología se compone de técnicas de aprendizaje colaborativo y cooperativo, la enseñanza-aprendizaje basada en proyectos, las dinámicas de grupo, la educación artística, la educación crítica para la comunicación y las técnicas de participación activa, muy importantes para el trabajo de futuros animadores socioculturales. Por otro lado, la implementación de una unidad de trabajo por un docente que es consciente de los procesos cognitivos de aprendizaje de los alumnos, y que sabe poner

en práctica estrategias de aprendizaje y de enseñanza es asimismo esencial, ya que aplicando estas estrategias y siendo consciente de ellas, lejos de perder tiempo aprovechable en la transmisión de mayor cantidad de información, se asegura un mejor y más duradero aprendizaje y un mayor gusto por el estudio de los temas tratados, además de aumentarse la motivación del alumnado hacia las tareas.

La evaluación de todo el proceso se realiza para introducir posibles modificaciones, mejoras y actualizaciones. Las condiciones de aprendizaje y la adquisición de conocimientos por parte del alumnado se pueden medir mediante evaluaciones por objetivos o por criterios. Por otra parte las evaluaciones se producen en todos los momentos del proceso; para ayudar al docente a mejorar el rendimiento del alumnado desde el principio, adaptando su forma de dar la clase y los contenidos a los conocimientos previos del alumnado, se da la evaluación previa. Para posibilitar flexibilidad ante las necesidades y problemas que van surgiendo en el desarrollo, se realiza un seguimiento del alumno mediante el “diario del docente”, y autoevaluaciones del alumnado. Como retroalimentación de la metodología, finalmente, y su puesta en práctica por parte del docente así como los resultados finales conseguidos por el alumno, se propone también una evaluación sumativa o final.

Para terminar, con respecto al tema de voluntariado y su relación con la ASCT, es importante resaltar el papel de las nuevas tecnologías. Se está dando en la actualidad un desarrollo exponencial del voluntariado en línea, que utiliza las redes sociales para intercambiar información, fomentando la organización de personas en todo el mundo en torno a temas tan diversos como el medio ambiente y los cambios políticos mundiales. Internet cambia las formas de relación entre las personas, que ya no tienen que coincidir en el tiempo y en el espacio para comunicarse. Esto beneficia tanto al voluntariado como a los procesos educativos, en los que profesores y alumnos pueden estar conectados *en* y *por* esas redes, sacando provecho de las mismas sin menospreciar las potencialidades del trabajo juntos y en grupo. Tanto en el caso del voluntariado en línea como en el de estos ciclos formativos, la red permite que se abarquen los intereses más variados del alumnado y del voluntariado, permitiendo una mayor profundización en los temas y una participación más libre, más activa, más implicada y más motivada, acercando intereses a necesidades de manera más sencilla, generando lazos y sentimientos de pertenencia y bienestar.

La comunicación entre personas, sin mediar las nuevas tecnologías o a través de éstas, permite que muchas de ellas, de todo tipo y condición, puedan aportar sus conocimientos, aptitudes y redes sociales en beneficio de sí mismos, de sus familias, de sus comunidades, y esto es lo que la ASCT y el voluntariado tratan de potenciar, a través de valores cívicos y de cohesión social. Como se expresa en el Informe de Naciones Unidas sobre el estado del voluntariado en el mundo (2011: xxiv), “poner a las personas en el centro del desarrollo es más que un mero ejercicio intelectual”, “el voluntariado puede ser un medio altamente efectivo y práctico de aprovechar las capacidades de la población, en todas las sociedades y a todos los niveles”. Y la formación de voluntarios por parte de los animadores, cuya función comparte este objetivo, puede ayudar notablemente en este sentido.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, M.J.: *Cómo animar un grupo*. Ed. CCS, Madrid, 2000.

ANDER-EGG, E.: *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Ed. CCS, Madrid, 2000.

ARÓSTEGUI PLAZA, J.L.: *La participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Revista Participación Educativa, nº 2, 2008, 44-50. Consejo Escolar del Estado, Ministerio de Educación.

AYTAC, A. (Coord.): *V Informe sobre el estado del voluntariado en el mundo 2011. Valores universales para alcanzar el bienestar mundial*, Programa de Voluntarios de las Naciones Unidas. Organización de las Naciones Unidas, 2011.

BARKLEY, E.F., CROSS, K.P. y HOWELL MAJOR, C.: *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Ed. Morata y Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2007.

BARRAGÁN, J.M.: "Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa", 43-80 en VV.AA.: *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Ed. Ricardo Marón Viadel, Universidad de Granada y Universidad de Sevilla, Granada, 2005.

BURÓN, J.: *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. ICE de la Universidad de Deusto. Ed. Mensajero, Bilbao, 1993.

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. y GALLEGO, M.J.: *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento*. Ed. Anaya, Madrid, 2011.

CUADRADO ESCÁLPEZ, T.: *La enseñanza que no se ve. Educación informal en el siglo XXI*. Ed. Narcea, Madrid, 2008.

ESTEVE QUIÑONES, G: *Formación de voluntariado: Animadores, métodos y propuestas*. Ed. CCS, Madrid, 2004.

GUTIERREZ RESA, A.: *Acción Social No Gubernamental. Análisis y reflexiones sobre las organizaciones voluntarias*. Ed. Tirant lo blanch, Valencia, 1997.

MCLAREN, P. y KINCHELOE, J.L.: *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Ed. Graó, Barcelona, 2008.

PULGAR BURGOS, J.L.: *Evaluación del aprendizaje en educación no formal. Recursos prácticos para el profesorado*. Ed. Narcea, Madrid, 2005.

RODRÍGUEZ, S, VALLE, A., GONZÁLEZ, R y NÚÑEZ, J.C.: *Motivar enseñando. La integración de estrategias motivadoras en el currículo escolar*. Ed. CCS, Madrid, 2010.

SARRAMONA, J: *Fundamentos de la Educación*. Ed. CEAC, Barcelona, 1991.

UCAR, X.: *El teatro en la Animación Sociocultural: técnicas de intervención*. Ed. Diagrama, Madrid, 1992.

VV.AA.: *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*. MARTÍN BRAVO, C. y NAVARRO GUZMÁN, J.I. (Coord.). Ed. Pirámide, Madrid, 2011.

Legislación

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.

Real Decreto 1684/2011, de 18 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turística y se fijan sus enseñanzas mínimas.

ANEXOS

ANEXO I: MATERIAL SOBRE VOLUNTARIADO

El material propuesto para el desarrollo de las actividades de la unidad de trabajo es el siguiente:

1. Situación del voluntariado a nivel internacional, nacional y autonómico:
 - a. Estrategia Estatal del Voluntariado 2010-2014. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2010, Madrid.
 - b. V Informe sobre el estado del voluntariado en el mundo 2011. Valores universales para alcanzar el bienestar mundial, Programa de Voluntarios de la Naciones Unidas.
 - c. Diagnóstico de la situación del voluntariado en España.
 - d. Diagnóstico de la situación del voluntariado de acción social en España. Informes, Estudios e Investigación 2011. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
 - e. Dictamen del Comité de las Regiones sobre «La contribución del voluntariado a la cohesión económica y social».

2. Denominación de voluntariado y campos de actuación.
 - a. SALVADOR HERNÁNDEZ, P.P. (Coord.): *Manual para formadores de voluntariado. Castilla-La Mancha*. Edita Consejería de Salud y Bienestar Social. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Castilla-La Mancha, 2010.
 - b. MALAGON, J.L. y SARASOLA, J.L.: “Voluntariado y movimientos sociales. 1. La motivación del voluntariado. La solidaridad desde una visión crítica”. *Fundamentos del trabajo social comunitario*. Aconcagua Libros, Sevilla, 2006. PP 127-187.
 - c. Plataforma del Voluntariado en España – Código ético de las organizaciones de voluntariado.

3. Entidades de voluntariado y organizaciones sin ánimo de lucro.

Ejemplos: Cruz Roja y Media Luna Roja (Premio Príncipe de Asturias 2012), Cáritas, Intermón Oxfam, Fundación Aldaba-Proyecto Hombre Valladolid, Greenpeace, WWF, Fundación ONCE, Fundación Luis Vives, Protección Civil, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y otros proyectos de las administraciones públicas relacionados con el voluntariado.

4. Gestión de voluntariado:
 - a. ESTEVE QUIÑONES, G: *Formación de voluntariado: Animadores, métodos y propuestas*. Ed. CCS, Madrid, 2004, 207-226.
 - b. CHACÓN, F. y VECINA, M.L.: *Gestión del voluntariado*. Ed. Síntesis, 2002, 63-145.

5. Legislación sobre voluntariado y organizaciones de voluntariado:

Internacional:

 - Carta Social Europea, 1961.
 - Carta Europea para los Voluntarios (Volonteuropa), 1980.
 - Resolución 16/12/1983, del Parlamento Europeo.
 - Recomendación del 13/06/1985 del Consejo de las Comunidades Europeas.

- Recomendación 85, de 21/06/1985, del Comité de Ministros del Consejo de Europa.
- Resolución 13/03/1987 del Parlamento Europeo.
- Declaración Universal sobre el Voluntariado, París, I Congreso Mundial del Voluntariado.

Nacional:

- Ley 6/1996 de Voluntariado.
- I y II Plan Nacional de Voluntariado.

Autonómica, especialmente Castilla y León: Ley 8/2006, de 10 de octubre, de voluntariado en Castilla y León.

6. Situación mundial en los ámbitos de actuación del voluntariado. Páginas Web de:
 - a. Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo.
 - b. Informe sobre el Desarrollo Humano.
 - c. Índice de desarrollo humano.
 - d. Objetivos de desarrollo del Milenio.
 - e. Documentales sobre problemas medioambientales en “Televisión a la carta” de RTVE.

ANEXO II: PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE.

La necesidad de aprender a aprender y enseñar a aprender es un rasgo que define nuestra cultura del aprendizaje, junto a la necesidad de “desarrollar habilidades para resolver problemas, razonar críticamente, reflexionar y crear” (Rodríguez, Valle, González y Núñez, 2010: 8). Esto es más necesario cuando las informaciones y los conocimientos se vuelven cada vez más diversos, complejos y caducos, ante la necesidad de la disposición, por parte de los alumnos, de recursos alternativos, y de la capacidad estratégica de saber cuándo y cómo deben utilizar los conocimientos. Los aspectos implicados en el aprendizaje deben trabajarse en la unidad de trabajo, con actividades destinadas a estimularlos. Según Pulgar (2005: 33), los procesos cognitivos son:

La metacognición, o el “conocimiento explícito acerca de cómo funcionan los procesos cognitivos, y las estrategias o técnicas para controlar las actividades cognitivas. En definitiva, ser consciente de las habilidades y estrategias para realizar una tarea de aprendizaje”. Cuando son conscientes de sus propias cogniciones y procesos mentales responsables del conocimiento, los educandos son más capaces de regularlos para llegar a los objetivos o metas que se propongan.

La metacognición según Javier Burón (1993:11) se compone de diferentes facetas cognitivas, como son la meta-atención, la meta-memoria, la metalectura, la metaescritura y la meta comprensión, o el conocimiento de los procesos implicados en la acción de atender, memorizar, leer, escribir y comprender. Este autor añade a esta clasificación la metaignorancia, como la ignorancia de la propia ignorancia, es decir, no saber que no se sabe. Cuando algo se sabe que se ignora se puede solucionar informándose y aprendiéndolo, pero el problema es más grave cuando no se es consciente de los límites de los conocimientos propios y no se duda de los mismos, no se pregunta, y la consecuencia de esto es que se aprende poco. Y añade “Una de las dimensiones de la inteligencia es el conocimiento de sus propias limitaciones” (1993:14).

Tal y como aclara este autor, autoobservar nuestros procesos cognitivos no es, por supuesto, el conocimiento objetivo o la meta, de la misma manera que estudiar nos lleva a saber pero no es el saber. Siguiendo a Flavell (1978), Burón señala los “aspectos esenciales de la actividad mental metacognitivamente madura”:

- 1) Conocimiento de los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental.
- 2) Elección de estrategias para conseguirlo.
- 3) Autoobservación de la ejecución para comprobar si las estrategias elegidas son adecuadas.
- 4) Evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos.

El docente debe fomentar que los alumnos lleguen a esta actividad mental, ayudando a los mismos a identificar qué quieren conseguir (metacognición como conocimiento de las operaciones mentales), cómo quieren conseguirlo (autorregulación de las mismas) y qué han conseguido finalmente. “Enseñar a autorregular la actividad mental

es lo mismo que enseñar estrategias eficaces de aprendizaje, y que el desarrollo cognitivo lleva a aprender a aprender” (Burón, 1993:17). El autor señala que la maduración metacognitiva se refleja en la automatización de las habilidades y estrategias cognitivas; no es necesario que los educandos comprendan científicamente qué es la cognición, pero sí que se les enseñe a aprender para que desarrollen la metacognición, que sepan aprender a aprender reflexionando sobre sus procesos mentales y deduciendo qué estrategias son más eficaces por sí mismos.

Estas ideas se enmarcan en la concepción de que, en la presentación de una unidad de trabajo, la enseñanza de estrategias cognitivas, lejos de ser una pérdida de tiempo en detrimento de contenidos conceptuales y procedimentales, es apostar por la autonomía, la madurez y la eficacia del alumno para que éste sea capaz de comprender mejor y estudiar más por sí mismo, sin necesitar tantas explicaciones minuciosas, detalladas y repetitivas, sabiendo usar lo que sabe y exponerlo (Burón, 1992:136). El educando tiene que lograr la “transferencia del aprendizaje”, es decir, siguiendo a Burón, la “influencia que un aprendizaje ya adquirido tiene en la adquisición de otros nuevos y en la solución de problemas en contextos nuevos” (1993:138). El docente puede fomentar esto si, una vez comprendidos y dominados los principios de una tarea o actividad, el alumno es capaz de resaltar los paralelismos entre la realización de este ejercicio y las demás actividades, asignaturas y contextos nuevos y diversos, aplicándolos y comprobando su importancia y utilidad.

La memoria, es la “capacidad de retener en la mente tanto las experiencias recientes como aquellas que constituyen nuestro pasado”. **La percepción**, es el “proceso cognitivo mediante el cual los estímulos son discriminados, seleccionados e interpretados en función de las características de la realidad y de la situación interna del que percibe”. **La atención**, es el “proceso de focalización perceptiva que incrementa la conciencia sobre una serie de estímulos centrales de entre todos los percibidos, dejando al resto difusamente olvidados”.

La motivación se refiere a “un conjunto de condiciones que inician, guían o mantienen los comportamientos como deseo de hacer algo, generalmente hasta que se logra una meta o la respuesta es bloqueada.” La Real Academia de la Lengua Española, la define como un “ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia”. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, se trata de aquellas acciones implicadas en la activación mental, y dirección de los mecanismos atencionales hacia los contenidos conceptuales y procedimentales, que fomentan el establecimiento de relaciones de la información previa y la nueva información, así como la persistencia de una conducta determinada hacia el aprendizaje y el estudio.

Aparte de las dificultades de tipo cognitivo, los estudiantes se enfrentan a otras de tipo motivacionales y emocionales que pueden llegar a ser más importantes que las primeras, tales como “la pérdida de interés, el aburrimiento, el exceso de preocupación por la imagen, las creencias de falta de capacidad, las bajas expectativas de resultado, el alto índice de ansiedad al enfrentarse a algunas tareas, etc.”(Rodríguez, Valle, González y Núñez, 2010: 8). Para ello, se requieren soluciones desde el docente, que debe favorecer el desarrollo en los alumnos de habilidades de

autorregulación motivacional y emocional; aprender a reconocer y controlar la motivación, la voluntad y sus emociones son tan o más importantes que las soluciones dirigidas a aspectos cognitivos tales como atender, comprender o memorizar, aspectos a los que también ayudaría esta autorregulación, creando estados, escenarios y un clima favorable para un óptimo desarrollo de las labores de estudio y aprendizaje. Los componentes de la motivación, que determinarán la implicación o evitación de una tarea son tres, según Rodríguez, Valle, González y Núñez (2010):

1. El componente de valor, que engloba los motivos, propósitos y razones para implicarse en algo. Es necesario que el docente identifique las metas de logro de sus estudiantes y ayude a ajustar esas metas a diferentes contextos, y al desarrollo de estrategias que permitan una adecuada formulación de esas metas.
2. Las creencias de autoeficacia, las percepciones sobre uno mismo, la autopercepción de las capacidades propias. Para optimizar estas creencias es necesario que los estudiantes sepan cómo funciona este autoconcepto, identificando y modificando los juicios distorsionados y fomentando las creencias de competencia o capacidad, para mantener el optimismo y una visión positiva en relación a su rendimiento académico.
3. Las emociones, aquellas reacciones afectivas que se desencadenan ante una tarea. Para que las emociones ayuden y no dificulten el proceso de aprendizaje, se debe enseñar al alumno a atribuir tanto sus éxitos como sus fracasos al esfuerzo, y al uso adecuado o inadecuado de estrategias de aprendizaje, no a causas externas y no controlables por él.

Según estos autores (2010: 132-137) existen una serie de estrategias y recursos instruccionales para optimizar los tres componentes de la motivación:

- a) Para optimizar el componente de valor de la motivación una de las estrategias utilizadas es la recompensa. La recompensa posee dos funciones: de control e informativa. La informativa proporciona información al que la recibe sobre su propia competencia y autodeterminación.
- b) No todas las recompensas influyen de manera positiva en el sentimiento de autoeficacia, en la motivación y en la adquisición de habilidades, sino que, según los estudios de Schunk (1983), tiene un efecto más positivo recompensar por resolver un problema que por intentarlo. Cuando se recompensa por el progreso o nivel de ejecución real, se incrementará la percepción de eficacia y se experimentará autodeterminación.
- c) Es importante, además, que una actividad estimule la curiosidad del educando o que le permita desarrollar la imaginación, por ello las actividades sorprendentes, que discrepen con las ideas del estudiante o que supongan un desafío para él, con dificultad intermedia, en las que el resultado sea incierto y permita un control del alumno sobre la actividad, elevarán la motivación.
- d) Ofrecer la posibilidad de elegir o permitir trabajar en un entorno facilitador de su autonomía también aumentarían la motivación.
- e) El valor de logro de una actividad, que determina lo que el individuo elige que debería hacer o no hacer, depende de las necesidades psicológicas individuales y de las reglas sociales que guían los comportamientos individuales. Cuatro aspectos configuran el valor de las tareas: el *valor otorgado*, o la importancia que se le da a realizar bien una determinada tarea; *el interés o valor intrínseco*, o la

satisfacción que obtienen los individuos de su actuación, o el interés en una materia o ámbito; *el valor de utilidad*, o la forma en la que la tarea se relaciona con las metas futuras, de estudios superiores o metas sociales; *el valor de coste* del compromiso en las diferentes tareas, los aspectos negativos como estados emocionales de ansiedad, miedo al fracaso, la cantidad de esfuerzo necesario para el éxito, etc. La motivación, según estos autores, se da conforme a un modelo racional de toma de decisiones por lo que el docente podrá incrementar el rendimiento del alumno si evidencia el valor de logro, intrínseco e instrumental y el coste, lo que hará que los últimos quieran seguir aprendiendo.

Relacionado con la influencia de factores cognitivos, motivacionales, afectivos, sociales y contextuales en el proceso de aprendizaje del individuo, conviene volver a la teoría sociocognitiva de Bandura, que habla de un modelo de reciprocidad triádica, compuesto por factores conductuales y cognitivos, resultados del logro, como el esfuerzo, la persistencia y el aprendizaje; factores personales, como las metas, la autoeficacia, atribuciones y la supervisión; y los sucesos ambientales o influencias sociales que proporcionan al individuo modelos, instrucción, retroalimentación, etc. Estas dimensiones serían determinantes interactivos del funcionamiento humano. En conclusión, ni las personas están determinadas sólo por factores intrínsecos en su proceso de aprendizaje, ni sólo extrínsecos o externos a sí mismas, sino que todo confluye e influye en este proceso.