



MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

Secretaría de Programación y Evaluación Educativa
Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo

Seminario Internacional
"EDUCACIÓN Y SERVICIO COMUNITARIO"

Buenos Aires, 30 de junio - 2 de julio

PRESENTACIONES
DE LOS
CONSULTORES EXTRANJEROS

~ 1997 ~

CONTENIDO

Dra. Alice HALSTED (National Alliance for Service-Learning, National Helpers Network, Nueva York, EE.UU.),

“Educación redefinida: La promesa del aprendizaje-servicio” 5

Dr. René Bendit, DJI (Deutsches Jugendinstitut, Munich, Alemania),

“Escuela y servicio comunitario en Alemania y otros países europeos” 17

Prof. María de los Ángeles González (Universidad Nacional de Costa Rica),

“La experiencia de Costa Rica desde la Universidad Nacional” 21

Lic. María de la Concepción Sacristán de García (Instituto Educativo Olinca, México),

“El aprendizaje-servicio en la experiencia de México y del bachillerato internacional” 29

Dr. Roberto Roche-Oliver (Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona, España),

“Fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje-servicio: la educación a la pro-socialidad” 37

EDUCACIÓN REDEFINIDA: LA PROMESA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

Dra. Alice Halsted

National Alliance for Service-Learning

National Helpers Network, Nueva York, EE.UU.

Introducción

Buenos días. Es un gran honor para mí estar entre ustedes, los educadores de Argentina, a quienes se les pide realizar una de las tareas más importantes que necesita su país: la de educar a la juventud en forma efectiva y potente de modo que los jóvenes puedan crear una visión de su futuro personal. Es muy gratificante para mí, y lo digo humildemente, que me hayan pedido que los acompañe en este viaje de descubrimiento durante los próximos tres días.

Hoy, comenzamos una conversación sobre la estructura y contenido del currículum en la escuela secundaria para la educación pública argentina con la intención de examinar cómo el aprendizaje-servicio, o para decirlo de otro modo, el experimental con una dimensión de entrega, se puede utilizar como una estrategia de enseñanza para lograr los más variados objetivos académicos y de conducta que Uds. han establecido para la juventud adolescente.

Cuando digo aprendizaje-servicio, me refiero a la metodología de enseñanza y a través del cual los jóvenes desarrollan habilidades a través del servicio a sus comunidades. Un buen programa de aprendizaje-servicio le permite a los jóvenes realizar tareas importantes y de responsabilidad en sus comunidades y escuelas; la juventud asume roles significativos y desafiantes en una variedad de lugares, tales como guarderías, museos, actividades extraescolares, proyectos ecológicos, bibliotecas o centros de jubilados. Las actividades en estos lugares pueden incluir lectura a niños, supervisión de niños en edad escolar en lugares de recreación, prestar servicios dando ayuda en tareas escolares, como guías en museos, limpiando y embelleciendo vecindarios o grabando historias orales con los ancianos.

Un programa modelo de aprendizaje-servicio puede:

- proporcionar a los jóvenes una oportunidad para asumir responsabilidades
- introducir a los estudiantes a las realidades del mundo laboral
- aplicar los conocimientos y habilidades aprendidas en el aula en la vida real.
- promover la eficacia y auto-valoración personal de los estudiantes
- mejorar las habilidades de comunicación
- suministrar formación y experiencia en la solución de conflictos
- proporcionar a los adolescentes una actividad extraescolar significativa y adecuada para ellos
- forjar nuevos vínculos entre el colegio y la comunidad
- inculcar en los adolescentes un sentido de responsabilidad civil

He enfatizado la palabra *conversación* a fin de recalcar la oportunidad que tenemos de compartir y aprender uno del otro esta semana. Estoy muy contenta de poder compartir este tiempo con Uds. para saber cómo han interpretado la metodología de aprendizaje-servicio en su contexto nacional, ya que he escuchado a mi colega Prof. Nieves Tapia hablar acerca de las muchas y excitantes iniciativas que se llevan a cabo aquí. Y espero tener la oportunidad de contarles algunas de las muchas y creativas interpretaciones que el para el servicio ha tenido en Estados Unidos.

Mis comentarios estarán desarrollados de la siguiente manera:

Primeramente, expondré las cambiantes expectativas que experimentamos en los Estados Unidos, entre lo que esperan los ciudadanos de los colegios actualmente y lo que aceptaban hace 50 años. Después de reseñar el excelente informe sobre "Educación Argentina: Una transformación en desarrollo" (1995) me he enterado que Uds. están encarando las mismas cuestiones que nosotros. Enfrentamos un mundo que cambia rápidamente en el cual se le pide a la educación pública que soporte la gran carga de educar a la próxima generación y asegurar la armonía social.

Luego, quisiera hablar de la concordancia natural y experimental entre el aprendizaje-servicio y las necesidades de los adolescentes, las cuales creo que son universales. Basándome en temas experimentales quisiera observar lo que Nel Nodding de la Universidad de Stanford llama "la fundamental discordancia" entre el modo en que los adolescentes son educados y lo que ahora sabemos que necesitan experimentar para aprender.

Con ello como base, exploraremos la metodología del aprendizaje-servicio y como ésta satisface las necesidades de desarrollo de los adolescentes, al mismo tiempo que nos ocuparemos de los resultados que se esperan de la educación pública para el siglo XXI.

Finalmente tendrán un espacio para formular preguntas, y espero que hagan muchas preguntas con gran interés. Creo que conjuntamente podemos forjar una colaboración duradera para mejorar lo que hemos construido, y suministrar imperiosas oportunidades para que los jóvenes aprendan y crezcan preparándose para ocupar sus lugares en una sociedad productiva y saludable.

1- Las expectativas de cambio para la Educación Pública

Mucho se ha escrito en los Estados Unidos acerca de las cambiantes expectativas del electorado norteamericano hacia la educación. Pienso que lo mismo sucede en la República Argentina, ciertamente en grandes zonas urbanas como Buenos Aires.

A principios de siglo, se tenía muchas menos expectativas para los graduados de escuelas públicas. La mayoría de los niños debían trabajar en sus hogares para aumentar el ingreso familiar. En los Estados Unidos se habla del modelo fábrica de la educación en el cual clases regimentadas, donde la instrucción se llevaba a cabo mediante el de memoria, produciendo un nivel mínimo de educación a partir del que se esperaba que sólo una pequeña minoría continuara después del octavo grado o en algunos casos después del sexto. Se esperaba que los educadores descartaran a los

menos dotados. Los que quedaban para el tiempo de la adolescencia tardía era sólo un pequeño grupo de jóvenes talentosos que continuaban en instituciones de educación superior.

La esperanza, para la mayoría, era un nivel mínimo de alfabetización, que habilitaba a los jóvenes para realizar trabajos no calificados con bajos salarios. Cómo ha cambiado esa noción de educación! Al evolucionar el mercado laboral, se requieren mayores competencias aún para los empleos más sencillos. Muchos más padres esperan que sus hijos se preparen para estudios superiores. Los requisitos educacionales para los trabajos de niveles inicial son cada vez más exigentes. Sin embargo, a pesar de estas mayores expectativas, muchas personas consideran que el sistema para educar a la juventud, no obstante todo lo que sabemos acerca de cómo la gente aprende, debería permanecer invariable. Cuántas veces hemos escuchado a los padres o personas no familiarizadas con el tema decir: “Las escuelas deberían ajustarse a lo básico”; “Conozco la manera en que me enseñaron; ¿por qué debería ser diferente para los niños actualmente?”.

Bueno, yo apoyo al cambio porque las condiciones han cambiado. Porque hemos aprendido en los últimos veinticinco años sobre las necesidades de desarrollo y las exigencias biológicas de la adolescencia que responden a diferentes modos de aprendizaje. Hablaremos más acerca de esto en unos minutos.

El cambio también se requiere en el modo en que enseñamos porque el mundo al que estamos preparando a los jóvenes para ingresar ha cambiado. Ahora se requiere que ellos, en gran número, trabajen en colaboración, en equipos, solucionen problemas, tengan incitativa propia y sean creativos. Se esperará que asuman mayor responsabilidad individual para su propio aprendizaje.

Una forma para que los jóvenes puedan adquirir estas habilidades sofisticadas es derribando las paredes entre el aula y la comunidad. A través de un activo o experimental, con el cual se preparan para nuevas situaciones y utilizan las habilidades y los conocimientos que asimilan en los ámbitos reales del mundo, el que tiene lugar refuerza lo que se aprende en el aula. Examinemos las necesidades de desarrollo de los adolescentes y veamos como el aprendizaje-servicio puede satisfacer esas necesidades.

2- Necesidades de los adolescentes y para el servicio

“No me haga pasar un papelón”. Esto es lo que un joven advirtió cuando le pedí que aceptara realizar una tarea en una evaluación llevada a cabo por estudiantes. Para explicar esto, la National Helpers Network ha iniciado un proceso a través del cual los jóvenes realizan evaluaciones sobre programas en los que participan.

Los estudiantes crean su propio diseño de evaluación, recolectan e interpretan datos y desarrollan recomendaciones basadas en esos datos para mejorar sus programas. En este día particular, le pedí a un joven que practique sus habilidades para entrevistar, como preparación para conducir una encuesta, formulándome preguntas en frente del resto del equipo de evaluación y respondió: “Haré todo lo que me pida que haga, siempre y cuando no me haga pasar un papelón.”

Este comentario aclaró para mí la diferencia entre trabajar con adolescentes o con niños. Una vez que los niños alcanzan la adolescencia, desean que se les pida permiso para las cosas que se les solicita que hagan. Nuestras interacciones con ellos cambian a medida que comienzan a desarrollar el sentido de sí mismos. Por cierto, el trabajo de la adolescencia, tal como John Mitchell, psicólogo canadiense, lo manifiesta responde a la pregunta de “¿quién soy?”.

Todos podemos aseverar, con algo de exasperación estoy segura, la clase de paciencia requerida de parte nuestra al acompañar a estos jóvenes inmaduros durante este tiempo desafiante para ellos. Quién entre nosotros no ha sido testigo del tipo único de ensimismamiento que los adolescentes muestran en sus vidas diariamente?

Piense acerca de los adjetivos que vienen a la mente cuando uno describe a un adolescente. Mi colega Joan Schine recopiló una lista de palabras que capturan la transición en la que se encuentran los adolescentes, la cual puede ser terrible de atravesar.

Los adolescentes son:

enérgicos/ perezosos
hoscos / risueños
casi adultos/ añañados
arriesgados/ miedosos
leales/ inconstantes
entusiastas/ indiferentes
egocéntricos / altruistas
responsables/ irresponsables

Físicamente los adolescentes atraviesan el período de la pubertad. Cognoscitivamente comienzan a realizar conexiones entre lo concreto y lo abstracto. Se enfrentan con conceptos tales como la justicia y un futuro personal, pero como dice un colega mío “es algo que va y que viene”. El adolescente se ve como único e irreplicable. El o ella están seguros de que nadie en la historia del mundo ha tolerado lo que ellos toleran. Al mismo tiempo, como se encuentran ensimismados, paradójicamente se ven como insignificantes, invisibles, sin nada que ofrecer.

Los adolescentes especialmente necesitan:

- descubrir un lugar para ellos en el mundo, crear una visión de futuro personal;
- participar en proyectos con resultados tangibles o visibles;
- conocer a una variedad de adultos, con diferentes antecedentes y ocupaciones, incluyendo potenciales modelos de vida;
- tener la libertad de participar en un mundo de adultos, pero también ser libres para retirarse al mundo de sus pares;
- analizar un sistema de valores en desarrollo en situaciones reales;
- hablar y ser escuchados, saber que pueden marcar una diferencia;
- obtener reconocimiento por sus logros.

¿Cómo podemos reconocer estos cambios fundamentales que los jóvenes experimentan y responder a sus necesidades de manera positiva que les permita crecer? Si se revén estas necesidades de desarrollo dentro del contexto de la

experiencia del aprendizaje-servicio, se puede apreciar cuan rica puede ser la concordancia.

La oportunidad que tienen los jóvenes de participar en el aprendizaje-servicio en actividades realmente significativas, que constituyen una contribución positiva, actividades que dan a los adolescentes una responsabilidad real y que demuestran que el mundo adulto reconoce sus aptitudes, puede reforzar los elementos positivos en el perfil del adolescente y puede satisfacer muchas de sus necesidades de desarrollo. Al tener responsabilidades, al darse cuenta que otros dependen de ellos, comienzan a considerarse capaces de marcar una diferencia positiva, de ser agentes de cambio, aún de ver un futuro en el que puedan ocupar un lugar.

3- Elementos esenciales de un programa de calidad

Pueden notar que no me refiero al aprendizaje-servicio como un programa sino como un proceso, ya que eso es lo que significa. Permítanme compartir con Uds. la definición de aprendizaje-servicio adoptada por una red de educadores en mi país, la “Alianza para el aprendizaje-servicio en la reforma educativa”. A propósito, esta definición y las normas que la acompañan, de las que soy co-autora, están disponibles en español gracias a los esfuerzos de la Prof. Tapia.

El aprendizaje-servicio es una metodología a través de la cual la gente joven aprende y se desarrolla a través de una activa participación en experiencias de servicio minuciosamente organizadas que:

- satisfacen las necesidades reales de la comunidad
- están coordinadas conjuntamente con la escuela y la comunidad
- están integradas al programa de estudios académicos de cada joven
- proporcionan a los jóvenes tiempo organizado para que puedan pensar, hablar y escribir acerca de lo que él o ella hizo y vio durante la actividad de servicio real
- proporcionan a los jóvenes oportunidades de usar los nuevos conocimientos y habilidades académicas recientemente adquiridas en situaciones de la vida real dentro de sus propias comunidades
- intensifican lo que es enseñado en la escuela al extender el del alumno más allá del aula
- ayudan a promover el desarrollo de un sentimiento de afecto por los otros.

El aprendizaje-servicio puede tomar muchas formas para lograr los objetivos establecidos por los educadores, estudiantes y miembros de la comunidad. Los participantes de algunos programas se reúnen durante la jornada escolar, otros después de ésta. Los programas pueden asistir a distintos segmentos de la comunidad local o pueden estar conectados a distintas áreas del programa de estudios. Pero para que el para el servicio prospere y dure, hay ciertos elementos comunes a todos que deben estar en su lugar apropiado.

A continuación se describen los componentes decisivos de un programa de calidad.

Una idea que se extiende

Se deben establecer razones claras, que sean comprendidas por todos, para emprender el proceso de aprendizaje-servicio, así como expectativas claras acerca de los resultados a esperar. Si hay un componente prioritario para el proceso, es éste. A menudo, los estudiantes son enviados hacia la comunidad por un incipiente deseo de los adultos de enfrentar problemas de conducta o falta de "espíritu comunitario" entre los estudiantes. Con un fundamento tan pobre, los beneficios que resultan son pocos o nulos.

Planificar un programa con objetivos claramente articulados, tales como educar a los jóvenes sobre las profesiones de servicio, o reforzar sus habilidades básicas para la matemática a través de la instrucción combinando un alumno mayor con uno menor, sientan las bases para una progresión del y la reflexión.

Un comprensivo y experimentado facilitador adulto

Un líder del programa que conoce bien a la juventud, es sensible a sus necesidades y se compromete a ayudarlos a madurar, puede conseguir lo máximo de las situaciones que surgen en el curso del servicio. Los líderes de los programas deberían poder estar cómodos con la incertidumbre, ya que al comienzo del servicio las lecciones más importantes a ser aprendidas no siempre son claras.

Buena voluntad y flexibilidad para aprovechar las oportunidades para el cuando y donde sea que ocurran, favorecen al líder para explotar cada momento útil para la enseñanza. (Posdata: ¡tener sentido del humor no viene mal!)

Un compromiso sostenido

Para los jóvenes el tiempo tiene una dimensión diferente que para los adultos. Las semanas o hasta los días pueden parecer una eternidad. Lleva tiempo entender el lugar de trabajo y forjar amistades. Una experiencia de servicio proyectada regular y progresivamente que dure un mínimo de seis semanas, con una visita semanal, en vez de una visita esporádica u ocasional al lugar, proporciona la mejor oportunidad para aprender, e igualmente importante, para formar esos enlaces esenciales con adultos que se preocupan por ellos.

Tareas importantes de servicio

Nadie puede hacer esfumarse un "hacé el trabajo" más rápido que un adolescente. Se requieren tareas de trabajo que le proporcionen a los jóvenes responsabilidades reales, satisfaciendo una necesidad verdadera bajo una supervisión adecuada. Al mismo tiempo, las organizaciones comunitarias también tienen necesidades. Ambas partes deben estar de acuerdo con las tareas de servicio que satisfagan las necesidades y deseos de cada uno.

Colaboración y comunicación

Todos los participantes, jóvenes, administradores, docentes, personal que trabaja en el lugar, padres, y aquellos que son atendidos, deberían estar involucrados en el planeamiento y realización del programa. Debería haber un claro entendimiento entre los estudiantes, el auspiciante del programa de servicio y el lugar del servicio con respecto a las responsabilidades de cada uno.

Entrenamiento y reflexión continua

El aprendizaje-servicio debe suministrar a los jóvenes una experiencia guiada, que les suministre a su vez las competencias, conocimientos y comprensión que necesitan para cumplir con sus responsabilidades. La preparación y el entrenamiento para trabajar en el lugar elegido es esencial para el rendimiento satisfactorio de las tareas del joven en el mismo. Con oportunidades continuas y estructuradas para reflexionar sobre sus experiencias, se les da la oportunidad a los jóvenes de revisar las experiencias por ellos vividas en el lugar de trabajo y aprender de ellas para mejorar el rendimiento.

Evaluación del Programa

Responder aún a la pregunta más informal, como "¿Qué tal está resultando?", revelará una información esencial durante el curso de un programa, que puede ayudar a fortalecer el trabajo en curso y mantener el aprendizaje-servicio en el futuro. Con objetivos de y de conducta claramente establecidos en un comienzo, se pueden obtener resultados concretos durante el curso del servicio y a su finalización. Cuando se considera como recabar información para evaluar un programa, no se puede pasar por alto el rol que los estudiantes pueden desempeñar. Con una preparación adecuada, ellos pueden ser muy eficientes para recolectar y sintetizar la información acerca de la eficacia de un programa en el cual han participado.

Contacto con los mismos adultos

Un elemento de importancia adicional en el proceso de para el servicio es la oportunidad para que los jóvenes se conecten con adultos que se preocupan por ellos y que reconocen sus talentos y potencial. Las experiencias de aprendizaje-servicio pueden ser divididas entre aquellas que son interpersonales y las que no lo son. Al requerir que los jóvenes cumplan roles en los que se encuentran con los mismos adultos regularmente, pueden surgir amistad y entendimiento, satisfaciendo de este modo la necesidad del adolescente de desarrollar vínculos dentro de la comunidad, lejos de la familia y la escuela.

Aun en aquellos programas en los cuales la conexión personal con otras personas no es un elemento predominante, tal como en el caso de trabajo ambiental, se debe dar lugar a que los jóvenes repitan los encuentros con los mismos adultos durante el período de trabajo de servicio. La oportunidad para interactuar con los mismos adultos cada semana le otorga a los jóvenes un espectro más amplio de modelos de roles y les ayuda a reconectarlos con su comunidad.

Reconocimiento

Los esfuerzos de los estudiantes deben ser reconocidos de manera formal e informal durante el curso de la experiencia de servicio. El reconocer el trabajo que los niños y jóvenes realizan, a menudo en un acto de finalización o festejo, refuerza la importancia del proyecto y el mérito de los jóvenes. También se debe pensar en preparar a los jóvenes para que se despidan de aquellos en los que han confiado en el lugar de servicio. Algún ritual, aunque informal, le permite a los participantes reconocer la dificultad de la separación.

Así como lleva tiempo forjar relaciones en el lugar de trabajo también sucede lo mismo para establecer un aprendizaje-servicio sostenido y efectivo. Simplemente puede llevar meses juntar a todos los diferentes participantes para que estén de acuerdo con los objetivos de un programa y desarrollen planes cuidadosamente.

Pero el tiempo invertido en el comienzo del proceso reditúa enormes beneficios en la implementación. Si hubiera sólo un pequeño consejo que dar a aquellos que se inician en el para el servicio sería: **Tómese su tiempo. Vaya despacio, planifique cuidadosamente y luego disfrute los resultados.**

4- Ejemplos concretos de para el servicio creativo

La metodología del aprendizaje-servicio es muy flexible. Puede ser diseñada para satisfacer las necesidades y expectativas de diversos equipos de planeamiento. A continuación mencionamos algunos ejemplos de como el aprendizaje-servicio parece ser confiable para responder a distintos objetivos y expectativas compartidos por los educadores involucrados en el mismo. En todos estos ejemplos, el servicio tiene lugar regularmente por un periodo no menor a 10 semanas durante la jornada escolar. Semanalmente se dictan semanarios de reflexión y preparación.

Abordando una autoimagen deficiente

Una profesora de oratoria que trabaja con alumnos cuya primer lengua era español advirtió con consternación que sus alumnos consideraban su propia fluidez en la lengua madre como un impedimento más que una ventaja. Para empezar a cambiar esta ecuación creó un equipo de tutores de español, quienes dan clases particulares a sus pares que estudian español como lengua extranjera. Los Alumnos-Tutores de español trabajan grupalmente para planificar las lecciones y coordinar su tutoría con el programa de la lengua extranjera.

Durante los seminarios de reflexión, los alumnos comparan éxitos y fracasos y pulen sus habilidades para la tutoría. Los alumnos que actúan como tutores de español han demostrado un mejoramiento notorio del su autoestima, lo que condujo a éxitos en otras áreas.

Una estrategia para mejorar la asistencia

Alumnos con conflictos y con antecedentes de ausencias injustificadas fueron elegidos para desempeñar roles de servicio en un programa extra-escolar en un centro

de recreación. Se les permitía cumplir con sus tareas comunitarias sólo si su asistencia semanal era perfecta. Sin escuela, no hay servicio. Esta estrategia funcionó. La asistencia mejoró en general, conjuntamente con la actitud hacia la escuela.

Revisando las habilidades básicas

Alumnos con un rendimiento pobre en matemática fueron vinculados con los más pequeños de la escuela primaria, quienes estaban comenzando a familiarizarse con conceptos básicos de aritmética. Al reexaminar los conceptos para hacerlos comprensibles para los más jóvenes, los ayudantes reforzaron su propia comprensión y mejoraron su rendimiento en matemática.

Preparación para el trabajo

Estudiantes de primer y segundo año de la escuela secundaria solicitan “empleos” en la escuela, trabajando como ayudantes de sus pares, asistiendo en tareas de oficina, trabajando con el personal de la cafetería para preparar desayunos y almuerzos. Habiendo tenido esta experiencia laboral, los alumnos preparan sus *curricula vitae* y solicitan puestos en la comunidad, en lugares que varían desde una junta de planificación local hasta un refugio de animales. El líder del programa maneja las colocaciones de empleos en treinta lugares fuera de la escuela para cien estudiantes

Desarrollo de una conducta afectiva

Preocupados por una falta de respeto a sí mismos y hacia los demás entre los estudiantes, un equipo de planeamiento implementó el aprendizaje-servicio para permitir que los jóvenes pusieran en práctica creencias esenciales compartidas por la comunidad escolar, a saber: tolerancia, paciencia, perseverancia y amabilidad.

El grupo de planeamiento se sintió atraído por el aprendizaje-servicio porque provee a los jóvenes de un laboratorio de acción donde pueden poner en práctica lo que leen y discuten en las clases de las materias tradicionales. Los estudiantes ofrecen amistad a los ancianos en los centros y asilos para ancianos, trabajan con jóvenes severamente discapacitados en un centro de enfermedades cerebrales y proveen ayuda extra en varias guarderías infantiles barriales.

Enfrentando temas comunitarios

Interesados en introducir a los adolescentes en la importancia de una ciudadanía participativa activa, los educadores emplean un proceso llamado Solucionadores de Problemas Comunitarios, en el cual los jóvenes conducen un estudio de su comunidad, explorando el medio ambiente físico, entrevistando a los líderes locales e investigando las necesidades de la comunidad e identificando recursos.

Una vez que se ponen de acuerdo sobre el problema a tratar, los solucionadores desarrollan un plan de acción, luego trabajan juntos para llevarlo a cabo.

Un grupo de solucionadores ayudaron a los residentes de un hogar grupal, cambiaron la percepción de la comunidad de los residentes a través de una campaña publicitaria, los vincularon con los medios de información y luego organizaron un programa de embellecimiento continuo para un patio descuidado que rodeaba la casa. Sólo piensen en las conexiones dentro de la currícula académica desde matemática y educación cívica hasta comunicaciones.

5- Conclusión

A partir de éstos y cientos de ejemplos más que operan en todo los Estados Unidos, los educadores están robusteciendo su enseñanza a través de la metodología de para el servicio. Los jóvenes están enfrentando necesidades de la comunidad y se están adueñando de un lugar para ellos mismos en el proceso.

En mis observaciones he hablado del proceso al que nos referimos para redefinir la educación en nuestro países (Los Estados Unidos y la Argentina). Con mayores expectativas para la gente cada vez desde edad más temprana como nunca antes en nuestra historia, debemos desarrollar nuevos enfoques, nuevas estrategias para responder a éstas expectativas.

Juntos hemos examinado la estrategia de aprendizaje-servicio -con una dimensión de entrega- por la cual muchos objetivos de comportamiento y pueden ser alcanzados.

Hemos observado las necesidades de desarrollo de los adolescentes y como pueden ser satisfechas a través de una metodología de aprendizaje-servicio de calidad. Hemos analizado ejemplos de programas creativos y los elementos requeridos para implementar un aprendizaje-servicio de calidad.

Esto es sólo el comienzo. Espero que en los próximos meses, aquéllos que se interesen por esta forma de pensamiento continúen investigando el tema. En la National Helpers Network estamos muy interesados en tener noticias de todos ustedes. Nos encantaría saber más sobre aquellos entre Uds. que ya se encuentran trabajando con esta metodología. ¿Qué funciona para Uds.? ¿Qué barreras han tenido que atravesar y cómo las han superado? ¿Qué nos pueden enseñar? ¿Cómo los podemos ayudar?

Dije al comienzo de mi exposición que esperaba que esta magnífica ocasión pronosticara el comienzo de un diálogo fructífero. Estoy profundamente enriquecida y entusiasmada por su interés y me ofrezco como un recurso, una ayuda, si lo desean, mientras recorremos este camino juntos hacia un futuro mejor para nuestros niños.

Para concluir quiero reiterar que el aprendizaje-servicio posee un potencial masivo para impartir un entrenamiento académico riguroso. Desde la investigación de temas comunitarios hasta el monitoreo de recursos naturales, los jóvenes pueden aplicar en la vida real lo que aprenden en el aula a temas de la vida real. Pero la razón por la cual estoy comprometida con el para el servicio tiene que ver con su carácter humanitario. Veo a muchos jóvenes que están lejos del bien público, en la marginalidad de la sociedad, muy solos.

Un estudio de la Corporación Carnegie ("Una Cuestión de Tiempo: Riesgo y Oportunidad en los horarios extracurriculares", 1992) determinó que en los Estados Unidos el 40% del tiempo de los jóvenes se distribuye discrecionalmente fuera del hogar o la escuela, sin supervisión adulta. Si queremos que los jóvenes compartan nuestro compromiso para un mundo justo, nosotros como adultos debemos recapturar su interés, atraerlos nuevamente, conectarnos con ellos y mostrarles un interés consistente por sus vidas. Un método de organización es a través del aprendizaje-servicio, donde los jóvenes se conectan con adultos solidarios, quienes establecen parámetros de conducta exigentes y tienen comportamientos saludables.

Tanto aquellos estudiantes cuya propia habilidad para leer mejora como resultado de ser instructor de un niño, como el adolescente que aprende la conexión entre matemática y el mundo real diseñando un jardín comunitario, como el joven que ve un futuro para sí mismo por haber sido expuesto a una profesión de asistencia en el hospital local, todos se han beneficiado del poder del aprendizaje-servicio.

Usando nuestra imaginación y con objetivos claros, juntos podemos crear un futuro mejor para los jóvenes en la escuela pública. ¡Sólo dejemos volar la imaginación!

ESCUELA Y SERVICIO COMUNITARIO EN ALEMANIA Y OTROS PAÍSES EUROPEOS

Dr. René Bendit, DJI

Deutsches Jugendinstitut, Munich, Alemania

Resumen de la presentación

Particularmente interesante parece el desafío planteado, de vincular el tema del aprendizaje social con el "instrumental" en un contexto de servicio social y comunitario y todo ello como parte del quehacer "normal" y cotidiano de la escuela, es decir, la introducción de estos saberes en los "curricula" o programas de estudio.

Como bien se sabe, no es esta una tarea sencilla. El sistema educacional, en la medida que ha ido diferenciándose funcionalmente como sub-sistema social especializado y la escuela, como institución en la que dicha diferenciación se concretiza en términos de procesos formalizados de socialización y "transmisión" de saberes, de evaluación y selección y finalmente de alocaión de los que pasan por ella, en el mercado de trabajo o en los estudios superiores, paradójicamente ha tendido a cerrarse a su entorno social y ecológico, organizando y estructurando sus programas de estudio y sus actividades, más que nada de acuerdo a las estructuras de las disciplinas científicas que en relación a saberes vinculados a situaciones existenciales de los "educandos".

De este modo, la escuela se ve obligada a incorporar, en una carrera casi nunca ganable, los saberes acumulados en las diferentes áreas del quehacer científico, filosófico y cultural al programa de estudios, para reproducirlos luego, de manera más o menos pedagógicamente creativa, en el marco de la clásica relación "educadores-educandos", tan criticada por el recientemente fenecido y gran educador latinoamericano P. Freire. Desde esta perspectiva, más bien tradicional, que sigue imperando en la mayoría de los sistemas educativos del mundo, no solo se inhibe la vinculación de la escuela y de los involucrados en ella con "la vida real" sino que además se impide que el conocimiento obtenible en la escuela deje de ser un cúmulo de saberes teóricos y parciales para convertirse en un proceso integrador y participativo de investigación-acción entre "maestros-alumnos" y "alumnos-maestros", cuyo punto de partida se encuentre en las situaciones experienciales y vitales, es decir en los "mundos de la vida" de los participantes del proceso formativo.

Hablar sobre estos temas dentro del marco del tiempo disponible, exige por un lado, el concentrarse en algunas dimensiones y aspectos de esta problemática y, por otro, una contextualización del marco social y cultural en que ello son tratados. Para el tema que se me ha propuesto -la vinculación entre escuela y servicio comunitario en Alemania y otros países europeos-, ello implica una serie de cuestiones a encarar, así por ejemplo:

La contextualización de la relación "escuela-servicio comunitario", en el marco de los cambios tecnológicos, sociales y culturales por los cuales están pasando la mayoría de las sociedades capitalistas avanzadas de la Unión Europea y en el cual les toca crecer a las nuevas generaciones de niños y jóvenes. ¿Qué significado y qué exigencias plantean estos procesos de cambio y modernización social observables en estas sociedades, tanto a los sistemas educativos como a los actores involucrados en ellos? ¿En qué medida tales procesos de cambio han afectado y afectan las formas institucionalizadas de relacionar a la escuela con su entorno comunitario?

En segundo lugar, y en estrecha relación con lo anterior, es necesario considerar que la problemática a tratar, remite fundamentalmente a aquellos grupos etáreos y colectivos al interior del sistema educacional, que han dejado o están dejando atrás la infancia para pasar por lo que algunos llaman "adolescencia" y otros, la "fase" o "condición juvenil". La disposición al servicio comunitario y al voluntariado es fundamentalmente un tema juvenil. Desde esta perspectiva no solo se hace necesario definir, qué entendemos por dicha fase en las actuales sociedades modernas y post-industriales y qué exigencias plantea a los jóvenes el vivir y crecer en ellas, sino que además tratar de identificar el tipo de motivaciones y el grado de disposición de la "juventud" o los jóvenes actuales a participar socialmente y a involucrarse en tareas sociales, políticas o comunitarias. A manera de ejemplo nos centraremos aquí en datos provenientes de estudios recientes realizados al respecto en Alemania y España.

Entrando ya más centralmente a nuestro tema, se hará necesario el reconocer la existencia de tradiciones educacionales bastante distintas entre los diferentes países europeos, en el marco de la cual debemos insertar hoy las definiciones y discusiones conceptuales así como las prácticas de educativas referidas a servicio comunitario. A manera de ejemplo, mientras que en Alemania con su fuerte tradición de Asociacionismo Juvenil, desde la República de Weimar en adelante, el "servicio comunitario" se ha desarrollado fundamentalmente como una actividad extra-escolar, con fuerte protagonismo de las Asociaciones Juveniles, en Inglaterra, los aprendizajes sociales implícitos en este tipo de educación desde hace muchos años han pasado a formar parte de las políticas y programas de estudio del sistema educacional formal. No por casualidad se acuñan allí los conceptos de "community education" y de "community schools" que, paradójicamente, recogen los mismos postulados sobre "apertura hacia la comunidad", "participación", "integralidad del aprendizaje" e importancia de la relación "teoría-praxis", presentes en la discusión y literatura pedagógica alemana (Reformpädagogik) de la década del 20 y retomados posteriormente, en los años 60/70, en relación a la reforma educacional iniciada por la coalición de gobierno social-liberal liderada por Willi Brandt. Lo que entonces y ahora se intentaba era, a través de la búsqueda de una mayor democracia, el sacar a la escuela del mundo "irreal" en el que se había ido enclaustrando. Es en este contexto en donde mejor se puede interpretar el significado educativo que tiene el objetivo de desplazar el "hacer escuela" al entorno socio-ecológico, al mundo real y, a la inversa, de abrir la escuela a la comunidad: el espacio escolar como ámbito de aprendizaje y trabajo comunitario. Es en el marco de estos procesos de reforma educacional, que en Alemania Federal se abre una nueva dimensión pedagógica estrechamente vinculada pero no idéntica con la anterior, el trabajo socio-educativo en la escuela.

A manera de ejemplo presentaremos, finalmente, algunos postulados "estratégicos" y experiencias concretas de educación comunitaria (educación para el servicio social y comunitario como parte del curriculum escolar), de trabajo socio-educativo en y fuera de la escuela y de "trabajo juvenil" desarrollado por las Asociaciones Juveniles en cooperación con la escuela. En la medida de lo posible, intentaremos en relación a estas dimensiones de vinculación de la escuela con el servicio comunitario, el discutir cuestiones de cooperación inter-institucional, entre sistema educacional e instancias locales de ayuda y desarrollo juvenil. Finalmente, presentaremos someramente los programas de servicio voluntario post-escolar (en ellos participan más que nada egresados de la educación secundaria), tales como el "servicio (año) social voluntario" y el "servicio (año) ecológico voluntario".

Dado lo limitado del tiempo y espacio disponible, solo podremos desarrollar, o mejor dicho insinuar algunas características de a estas modalidades socio-pedagógicas así como plantear algunas preguntas y aspectos problemáticos que su realización conlleva. El objetivo de esta presentación de " buenas prácticas" es que ellas sirvan de incentivo y estímulo a la propia reflexión, recordando que toda acción pedagógica debe partir, tanto de un análisis de las condiciones materiales, sociales y culturales concretas en las cuales se llevará a cabo dicha acción, como de una reflexión antropológica en cuyo centro se halla el ser humano, quien como ser "en relación", como sujeto crítico y creador, solo a través de la "inter-subjetividad", es decir en el diálogo con otros respecto a un objeto o a si mismo, llega verdaderamente a descubrir el mundo, es decir a conocer (G. Marcel; M. Buber P. Freitre).

LA EXPERIENCIA DE COSTA RICA DESDE LA UNIVERSIDAD NACIONAL

Prof. María de los Ángeles González
Vicerrectora de la Universidad Nacional de Costa Rica

Introducción

El concepto de servicio comunal en la Universidad de Costa Rica tiene raíces muy profundas que se remontan a la concepción misma de Universidad presente en ésta desde su fundación en 1941 y que se expresan en la idea del deber de una universidad pública de retribuir a la sociedad que la sustenta con aportes pertinentes, además de sus funciones esenciales de docencia e investigación.

Este trabajo resume las siguientes experiencias:

- A. Programa de Trabajo Comunal que realizan los estudiantes desde 1975.
- B. Programa de servicio comunal voluntario con personas mayores desde la Universidad de Costa Rica, iniciativa de reciente concepción e inicio.

A. Trabajo Comunal Universitario (T.C.U.)

No cabe duda de que, en Costa Rica, el Trabajo Comunal Universitario, T.C.U., de la Universidad de Costa Rica, constituye un hito que marca el rumbo de la experiencia de trabajo comunitario juvenil y una de las experiencias más interesantes y ejemplares. Creado por decisión de la comunidad universitaria en 1971-1972, consiste en la obligatoriedad de todo estudiante para graduarse de ofrecer un número determinado de horas de trabajo a la comunidad en proyectos interdisciplinarios en los que, con la guía de un profesor, los estudiantes se vinculan crítica y creativamente con la comunidad para contribuir con la solución de problemas y necesidades. Se trata, en esencia, de una actividad académica que cumple, a la vez, objetivos de servicio al país y de formación en los estudiantes de valores y actitudes de responsabilidad y solidaridad social.

Requisitos

A partir de 1975, todo estudiante de la Universidad de Costa Rica debe ofrecer 300 horas de trabajo comunal antes de hacerse acreedor al grado de Bachiller y 150 horas para el grado de Diplomado. Los estudiantes deben haber completado el 50% de los créditos de su plan de estudios así como un curso de Seminario de Realidad Nacional antes de inscribirse en el proyecto de trabajo comunal que elijan.

Objetivos

Los principales objetivos del T.C.U. son los siguientes:

1. Desarrollar la sensibilidad social del estudiante por medio de su interacción directa con los problemas de la realidad social.
2. Retribuir a la sociedad, aunque parcialmente, el beneficio de la educación universitaria que recibe de una institución estatal con servicios que favorezcan el proceso de desarrollo del país.
3. Retroalimentar y enriquecer el quehacer universitario regular por medio del enfrentamiento académico con la realidad social.

Normas generales

El Trabajo Comunal Universitario se organiza en proyectos con una duración mínima de tres años que atienden problemas claramente definidos y prioritarios de las comunidades en una amplia variedad de problemáticas y dentro de las siguientes normas generales:

1. Los proyectos deben ser interdisciplinarios de manera que los problemas en que se incida sean abordados de manera integral.

Los estudiantes de las diversas disciplinas deben realizar dentro de su proyecto las tareas que éste requiere de su disciplina académica. Dado que se requiere del estudiante haber aprobado el 50% de los créditos de su carrera antes de iniciar su T.C.U., esto garantiza que está en condiciones de dar un aporte profesional significativo bajo la guía y supervisión de sus profesores.

La interdisciplinariedad y la prevalencia de los objetivos de servicio y formación de valores de solidaridad social sobre objetivos de formación específica en su profesión distinguen claramente al T.C.U. del concepto de práctica profesional. El T.C.U. constituye, tal vez, la única oportunidad en el curriculum del estudiante y, en su futura vida profesional de experimentar la importancia social de su profesión y de otras profesiones en un contexto libre de intereses económicos, sociales o políticos particulares.

2. Los proyectos deben ser formulados de acuerdo con conceptos técnicos de planificación social e identificar metas de corto, mediano y largo plazo.

En sus inicios, el programa de T.C.U. tuvo que vencer la tendencia a establecer proyectos específicos y de muy corto plazo. Poco a poco, la experiencia fue demostrando la necesidad de abandonar este trabajo de proyectos aislados y cortoplacistas, modelo extensivo, por un modelo intensivo de intervención social mediante proyectos de más amplio alcance que, a partir del diagnóstico claro de un problema, establecieran estrategias más integrales de intervención con participación de distintas disciplinas académicas. Por sus características, la Universidad es el agente social ideal para llevar a cabo un enfoque de este tipo.

3. Los proyectos deben ser generados y formulados por las unidades académicas de acuerdo con sus intereses académicos , preocupaciones sociales y recursos disponibles.

La apertura de un proyecto por una unidad académica o la integración a uno activo debe estar justificada tanto en la capacidad académica de dicha unidad (capacidad docente y de investigación) como en una clara definición de la pertinencia de actuar o intervenir en el problema escogido. Por otra parte, dado que los problemas siempre superan a los recursos disponibles, los recursos constituyen una variable crítica que exige el establecimiento de prioridades y sistemas de evaluación que permitan la máxima calidad y eficiencia.

4. Los proyectos deben retroalimentar el quehacer regular de la institución.

El enfrentamiento académico con la realidad permite a la Universidad generar información estratégica para adecuar sus propias funciones regulares de docencia e investigación para dar respuestas cada vez más acertadas y adecuadas a las necesidades del país.

Se trata de un beneficio mutuo Universidad-Comunidad en la que la Universidad rentabiliza académicamente estas experiencias. Por ejemplo, las experiencias de T.C.U. han llevado a una unidad a hacer importantes cambios curriculares , a reorientar proyectos de investigación o iniciar nuevos proyectos.

Procedimientos para la aprobación de proyectos y manejo académico administrativo

Las solicitudes para generar u obtener servicios universitarios de beneficio a la comunidad propuestas por profesores, funcionarios, estudiantes, comunidades o instituciones, se deben traducir en la formulación de proyectos y deben responder a la capacidad académica institucional y a las necesidades de la comunidad.

Los programas o proyectos deben ser aprobados, en primera instancia, por las máximas autoridades de las Escuelas, Facultades o Sedes Regionales. En esta instancia deben participar, en lo posible, el coordinador de acción social de la unidad y el coordinador del proyecto o programa.

El programa o proyecto aprobado, en esa primera instancia, debe ser remitido a la Vicerrectoría de Acción Social por el Director o Decano respectivo de acuerdo con las normas que para tal efecto tiene establecidas la misma Vicerrectoría.

La Vicerrectoría, por medio de la Sección de Trabajo Comunal Universitario y después de un proceso evaluativo, dará al programa o proyecto su inscripción definitiva.

Los programas o proyectos que involucren la participación de otras instituciones u organizaciones deben incluir el acuerdo o convenio respectivo que se tramitará de conformidad con las normas pertinentes.

Corresponde a las unidades académicas, en coordinación y colaboración con la Vicerrectoría de Acción Social, planear, ejecutar administrar, evaluar y coordinar entre

ellos sus programas o proyectos de Trabajo Comunal Universitario como parte esencial de los planes de estudio de sus carreras universitarias.

La evaluación de los proyectos es permanente y toma en cuenta tres instancias:

- Coordinador del proyecto
- Estudiantes participantes
- Beneficiarios directos

Convenios o acuerdos con otras instituciones

Dado que el trabajo comunal siempre incide en problemas que son del interés y preocupación de otros agentes de la comunidad, públicos y privados, y en vista de los siempre escasos recursos disponibles para la acción social, la coordinación y apoyo con entes externos a la Universidad es un ingrediente básico para el éxito de los proyectos.

En general, la Universidad contribuye con el trabajo de estudiantes, profesores y modestos apoyos económicos. Otras organizaciones externas complementan el apoyo financiero o material necesario.

Actividades

Un promedio de 2.000 estudiantes distribuidos en 110 proyectos realizan su trabajo comunal cada año. En términos cuantitativos esto implica un aporte a la comunidad de 600.000 (seiscientos mil) horas de trabajo de estudiantes, además de las que aportan sus profesores. Las temáticas son tan variadas como lo es la Universidad y la problemática social. En 1996, por ejemplo, los sectores más favorecidos fueron: Educación con 37 proyectos, Salud con 35, Cultura Juventud y Deportes con 24, Recursos Naturales y Energía con 15, Economía, Industria y comercio con 12, Agropecuario con 8 y, por último, 3 proyectos en el sector de trabajo y seguridad Ciudadana.

La población atendida abarcó a niños, jóvenes, adultos y adultos mayores para un total de 70,000 (setenta mil) personas involucradas.

Mediante los proyectos y subproyectos de TCU se obtuvieron logros muy significativos como por ejemplo:

- a) En el campo de la salud se llevaron a cabo acciones preventivas sobre: accidente ofídico, pediculosis, salud oral, asma, salud reproductiva, sida, entre otros.
- b) Apoyo a la enseñanza elemental y media estimulación para la lectura y escritura, elaboración de proyectos científicos, uso de hipertexto en actividades curriculares.
- c) Asistencia jurídica a sectores de escasos recursos.
- d) Apoyo a programas de interpretación y educación ambiental, entre ellos: manejo de desechos sólidos, reforestación de cuencas.
- e) Fortalecimiento del desarrollo cultural y del rescate del patrimonio cultural en diversas comunidades del país, mediante proyectos con énfasis en historia, arte y en el área del deporte.
- f) Asesorías en el campo agropecuario.

B. Servicio voluntario del programa de personas mayores de la Universidad de Costa Rica

Origen

La Universidad de Costa Rica, en un afán de contribuir con el problema que ya desde hace varios años presenta la sociedad costarricense de una población creciente de personas mayores que, una vez alejadas de su vida ocupacional o profesional, buscan otros espacios en donde llenar sus necesidades espirituales, intelectuales o emocionales para sentirse integrados y útiles a la sociedad, creó en 1985 el Programa de apertura de cupos en cursos regulares para personas mayores.

Consiste este programa en solicitar, cada semestre, a los profesores de los cursos regulares su anuencia a admitir en su grupo a 2 ó 3 personas mayores que, sin ser estudiantes regulares de la Universidad, mediante este programa, pueden integrarse al curso y disfrutar de su beneficio educativo. Se trata de una estrategia administrativa simple que, sin embargo, permite ofrecer a esta población oportunidades educativas muy amplias y variadas sin implicaciones presupuestarias adicionales para la Universidad.

El programa ha sido muy exitoso tanto desde la perspectiva de los docentes y estudiantes regulares como de las personas mayores que participan.

Desde el punto de vista de los docentes, las evaluaciones realizadas indican que la participación de estas personas mayores en los cursos no ha significado ninguna alteración para la docencia, y al contrario, se reporta por parte de los jóvenes estudiantes aprendizajes importantes producto de la interacción generacional.

A la fecha, el programa atrae a un promedio de 600 personas mayores por semestre con antecedentes ocupacionales o profesionales y niveles de escolaridad diversos. En general, podemos decir que se trata de una población en un 83% femenina, en su mayoría en edades entre 60 y 70 años, generalmente pensionadas, con una escolaridad superior a la secundaria en un 47% en el caso de hombres y 29% en mujeres y con secundaria completa todos en un 85%.

Es así como, al ver que contábamos con ese contingente tan numeroso de recursos humanos, atraídos a la Universidad por el programa de apertura de cupos en cursos regulares, surge la idea de ofrecer a esa población la posibilidad de hacer trabajo comunal voluntario organizado y dirigido por la Universidad.

Objetivos

1. Ofrecer a personas mayores oportunidades concretas de ser útiles para la sociedad mediante su integración a proyectos de servicio comunal que contribuyan significativamente con la atención de necesidades sociales importantes.
2. Lograr que la experiencia de servicio comunal tenga un impacto significativo en el crecimiento personal y autoestima de los participantes con énfasis en el desarrollo de valores de solidaridad y responsabilidad social.

3. Contribuir con la formación de personas responsables y conscientes de sus derechos y deberes como ciudadanos de una democracia.

Una experiencia piloto

Dada la limitación de recursos económicos de nuestra Universidad, surge la idea de integrar a las personas mayores interesadas en la propuesta de un servicio voluntario a Trabajo Comunes Universitarios regulares, lo cual no tiene ningún costo adicional para la institución pues ya se hacen para estudiantes regulares y garantizan integrar a estos voluntarios no solo a una experiencia académica y de significativo impacto social sino, a la vez, a una experiencia con interacción intergeneracional que ha probado ser muy positiva. Por otra parte, se trata de una actividad interdisciplinaria lo que la hace más interesante.

En el segundo semestre de 1996 y el primero y segundo semestre de 1997, se realizaron algunas experiencias piloto cuyas enseñanzas dan origen a una nueva propuesta que estamos en proceso de formalizar para iniciar en 1998 y que, sin modificar los fundamentos conceptuales y objetivos establecidos, mejora algunos aspectos administrativos detectados en la experiencia piloto.

Propuesta para 1998

Las experiencias piloto realizadas nos permitieron detectar claramente la necesidad de estructurar de manera más formal la experiencia de servicio. Es así como a partir de 1998, se plantea estructurar la experiencia de servicio comunitario para personas mayores como un curso con reuniones formales semanales con horario establecido y con el servicio comunal voluntario como tarea adicional para ser realizada durante el desarrollo del curso.

El eje de la experiencia

Las reuniones semanales sirven de columna vertebral de la experiencia como espacio en donde se desarrollará con todo el grupo, primero, un programa de preparación para la experiencia de servicio y, durante el proceso, de espacio de reflexión sobre las diversas experiencias que los participantes están desarrollando. La reflexión se hará tanto desde el punto de vista académico para que se logre una mejor comprensión del problema en que se trabaja como desde el punto de vista más personal o emocional de la experiencia que se vive.

Desde el punto de vista académico se utilizarán las horas "clase" para enriquecer la experiencia con conferencias y discusiones con expertos en los temas vinculados con los trabajos de servicio comunal que se estén realizando.

La experiencia más personal o emocional será recuperada, también en esas horas "clase", en sesiones en las que cada participante deberá brindar a los demás resúmenes críticos parciales y finales de su experiencia particular.

De esa manera se espera que, al finalizar la experiencia, todos los participantes tengan, además de su experiencia particular, información muy completa de las experiencias de

todos los demás miembros del grupo y una visión general de las distintas problemáticas sociales brindada en las conferencias recibidas.

Los proyectos de servicio comunal

Por eficiencia y economía en el uso de recursos, las experiencias de servicio que se ofrezcan serán trabajos comunales (T.C.U) ya organizados por la Universidad. Se trata, como hemos hecho en las experiencias piloto, de integrar a estos adultos mayores a los T.C.U de los estudiantes regulares. Esto, además de no implicar costos adicionales para la Universidad, nos garantiza la calidad, tanto desde el punto de vista académico como el organizativo del proyecto comunal en el que participan. Tiene, además, un componente adicional que enriquece la experiencia como es el contacto entre generaciones.

Se podrá, también, integrar a los participantes en ese programa a proyectos de servicio comunal de instituciones externas a la Universidad que garanticen una experiencia con las características descritas que tiene el T.C.U. En las experiencias piloto se trabajó con éxito con una institución estatal, el Centro de Mujer y Familia, en la problemática de mujer agredida y madres adolescentes.

Finalmente se podrá integrar a los participantes como asistentes en proyectos de investigación o extensión que esté realizando la Universidad.

EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EXPERIENCIA DE MÉXICO Y DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL

Lic. María de la Concepción Sacristán de García
Directora y Coordinadora de B.I. en el Instituto Educativo Olinca

La experiencia de aprendizaje-servicio que voy a comentar con ustedes se basa principalmente en lo que he podido aprender, observar, proponer y realizar dentro de la educación privada en México y a través de mi participación en el Comité de Creatividad Acción y Servicio del Bachillerato Internacional con jóvenes de entre 15 y 19 años de edad. Para lograr esto he dividido mi exposición en 3 partes:

- Fundamento del aprendizaje-servicio
- Estructura del aprendizaje-servicio
- Operación del aprendizaje-servicio

Fundamento del aprendizaje-servicio

El Servicio a la Comunidad es algo que se ha dado en México de manera natural en muchos de los colegios privados desde hace mucho tiempo. El ayudar a los desprotegidos y a las clases marginadas ha sido parte de la filosofía educativa de las instituciones de clase media y media alta. Sin embargo, no es hasta recientemente cuando esta ayuda comunitaria se empieza a estructurar adecuadamente para convertirse en un verdadero Servicio Aprendizaje.

El aprendizaje-servicio es en principio un concepto difícil de entender. Esto es porque la mayoría de la gente ha tenido alguna experiencia previa con lo que llamamos servicio social, servicio a la comunidad o voluntariado. Este tipo de servicio despierta en las personas su interés y su generosidad pero la mayoría de ellas no alcanzan a comprender que el aprendizaje-servicio va mucho más allá del saber dar. El aprendizaje-servicio entrelaza los ideales de servicio a los objetivos del aprendizaje, de tal manera que los dos se realizan y se enriquecen mutuamente.

Durante las últimas décadas ha sido mundial la preocupación de gobiernos, instituciones educativas, maestros y padres de familia por dar a los adolescentes un adecuado sistema de valores que logre promover el desarrollo social y moral de los jóvenes. Se ha hablado de los programas de Educación de la Personalidad o de Clarificación de Valores, que comprenden todo aquello que las escuelas puedan dar aparte de la academia y que tienen el propósito de convertir al estudiante en una "persona de bien", siendo estos un mero mecanismo de control para que los adolescentes trabajen más duro y obedezcan mejor. Estos programas han logrado, sin duda, convertir a los jóvenes en "individuos" adecuadamente adaptados a una sociedad "individualista", pero de ninguna manera han promovido el desarrollo social, ni han inculcado los valores morales que interesan a una comunidad plural.

Para lograr que los jóvenes se desarrollen social y moralmente lo que debemos hacer no es controlar sino promover las diferentes facetas de su personalidad. Debemos ayudarlos a convertirse en miembros activos de su comunidad, verdaderos agentes de cambio y promotores de justicia social. Debemos desarrollarles la habilidad de ver las diferentes situaciones a través de los ojos de otros, de sentir las diferentes circunstancias, poniéndose en los zapatos de los demás y de dudar acerca de la validez de la sociedad que los rodea. Hay que lograr que trasciendan de lo que son sus intereses y necesidades personales a la idea de cooperación con los demás.

Si dejamos a un lado las visiones negativas sobre la juventud de hoy que marcan al adolescente como alguien que los adultos necesitamos moldear a nuestro concepto del bien y del mal y aceptamos que éste tiene un enorme potencial, que sí cuenta con toda una estructura de valores y que lo que necesita es una oportunidad para reflexionar, desarrollar y crear; entonces veremos que el aprendizaje-servicio es esta oportunidad y que puede muy bien ser el terreno fértil

En donde:

- Se desarrolle una apreciación de la existencia y validez de los valores propios y de los demás, reafirmando así la autoestima.
- Se desarrollen cualidades personales de compasión, paciencia, tacto, determinación, confianza y sobre todo responsabilidad.

Se desarrolle la capacidad de comprenderse a uno mismo y comprender a los demás aprendiendo a tolerar y a tener una conciencia colectiva.

Y en donde:

- Se encuentre la oportunidad de utilizar las habilidades académicas y los conocimientos adquiridos en situaciones reales de vida dentro de la comunidad.
- Se encuentre la oportunidad de mejorar lo que se enseña en la escuela al llevar lo aprendido más allá del salón de clase.
- Se encuentre el tiempo para que el joven piense, hable y escriba acerca de lo que hizo, vio y sintió cuando estaba en el Servicio.

Estructura del aprendizaje-servicio

Lo que buscamos lograr con el aprendizaje-servicio es una educación que rebase lo que se enseña en el salón de clase, una educación que vaya más allá de la mera información y que incluya el desarrollo de actitudes y valores, es decir una EDUCACIÓN CON SENTIDO.

Esta ambiciosa meta requiere de la elaboración de un programa que incluya diferentes tipos de proyectos de aprendizaje-servicio, que delimite claramente la función del profesor, la participación del alumno y que detecte las necesidades del receptor.

Un buen proyecto debe incluir las siguientes características:

- Debe emerger de las necesidades propias de la comunidad.
- Debe responder a las necesidades de la comunidad.
- Debe incorporar mecanismos que faciliten la información y comprensión de los participantes.
- Debe ser flexible en su estructura y sensible a cambios según las condiciones y situaciones.
- Debe incluir una preparación previa adecuada a todos los actores.

Se pueden lograr los objetivos del aprendizaje-servicio utilizando diferentes tipos de proyectos. Aquí incluyo sólo algunos:

Proyecto de Servicio de Apoyo

Incluye la detección de alguna comunidad necesitada como un Orfelinato o un Asilo de Ancianos, un grupo de alumnos voluntarios que efectúen visitas regulares y un maestro orientador. Este servicio no utiliza los conocimientos académicos del alumno pero sí requiere de sus habilidades creativas y de su capacidad de comunicación. Desarrolla, entre otras cosas, su comprensión y conciencia de situaciones diferentes; su sentido de responsabilidad; su paciencia y tolerancia; y su autoestima como resultado de una interacción exitosa y significativa.

Un comentario de un alumno voluntario al evaluar su servicio en un Asilo de Ancianos al cual asistió una tarde a la semana durante un año escolar es el siguiente: "Las habilidades y actitudes que he adquirido permanecerán en mí para toda la vida. Ahora me siento confiado de poder enfrentarme a situaciones desconocidas".

Proyecto en el Salón de Clase

En este tipo de proyecto, el maestro y los alumnos conforman un taller de investigación sobre algún problema social de su comunidad o país. En el caso del Instituto Educativo Olinca se eligió el tema de "La Desnutrición Infantil". Los muchachos están empezando a investigar en libros, revistas, organismos oficiales o privados sobre las cifras de desnutridos, los diferentes niveles de desnutrición, sus efectos en el desarrollo biológico e intelectual, etc. y próximamente organizarán grupos de discusión y reflexión sobre el tema.

A la vez se les ha puesto en contacto con la Dra. Xóchitl Gálvez, indígena Otomí, que habiendo apenas aprendido a hablar español a los 15 años, ahora habla 3 idiomas más y tiene estudios de doctorado en Telecomunicaciones e Inteligencia Artificial en Francia y Japón. Ella ha creado la Fundación Porvenir que se dedica a llevar programas de nutrición a comunidades indígenas y es un vivo ejemplo de crecimiento en el Servicio. Con ayuda de la Universidad de Harvard ha diseñado una papilla con ingredientes de bajo costo y con un muy alto nivel nutricional. La papilla consiste en leche, azúcar, harina de maíz y aceite. Se debe dar a los niños una vez al día.

Este proyecto, llevado hasta aquí en el salón de clase, proporciona una auténtica experiencia de aprendizaje. Y al desarrollar las habilidades de investigación, análisis y crítica surgirá una conciencia colectiva, los valores y creencias de los estudiantes serán transformados y aparecerá una verdadera actitud de servicio.

Esta actitud de servicio se aprovechará posteriormente cuando estos mismos jóvenes adopten una comunidad indígena, proporcionen los ingredientes de la papilla, enseñen a las madres a cocinarla y a utilizarla y lleven, de manera organizada y científica, el control del peso y la estatura de los niños indígenas en el programa.

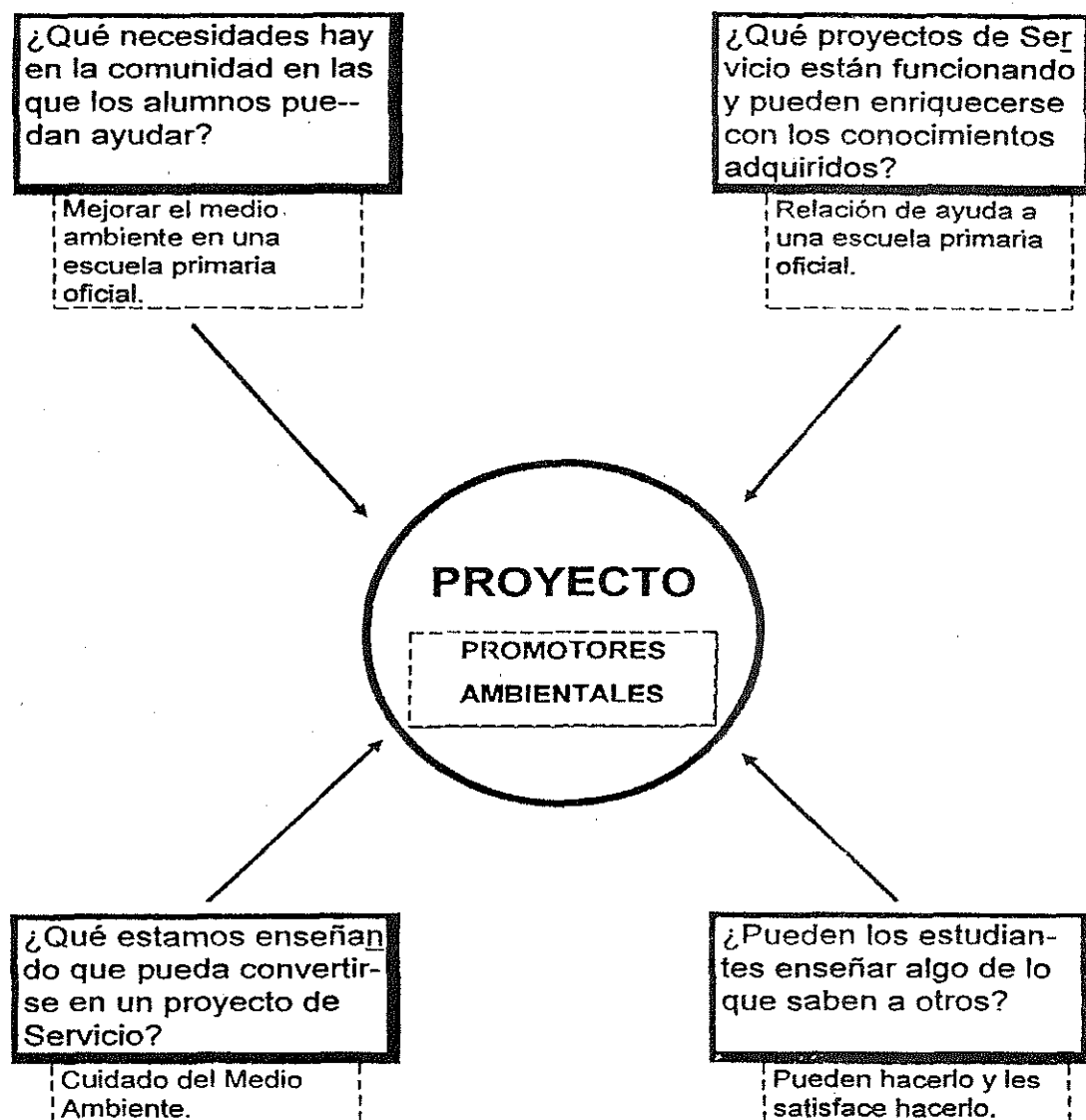
Proyecto Academia Integrada al Servicio

En un proyecto de este tipo se utilizan los conocimientos adquiridos en el salón de clase para organizar una actividad de servicio. Un ejemplo muy común son los programas de estudio del Medio Ambiente que comprenden muchos temas útiles para apoyar a las comunidades. En nuestro colegio se ha organizado un proyecto de aprendizaje-servicio denominado "Promotores Ambientales". Los muchachos participantes en este servicio apoyados por un profesor han adoptado una escuela hermana, una escuela primaria oficial de muy bajos recursos. En ella están trabajando básicamente en 2 aspectos: control de basura y calidad del agua. Han inculcado en los niños el hábito de separar la basura, no sólo en orgánica e inorgánica sino también el papel para que pueda ser reciclado y el vidrio y el aluminio, para poderlo vender y obtener así algunos recursos monetarios.

También han educado a los padres, a través de los niños, para cuidar el agua no sólo en la cantidad que se utiliza sino también en la calidad. La respuesta de la comunidad ha sido muy positiva y es notable como ha cambiado el aspecto general de la escuela.

Este tipo de proyecto tiene una enorme riqueza de Servicio Aprendizaje; pues además de desarrollar todas esas actitudes y valores sociales y morales de los que hemos venido hablando, estimula un sin número de habilidades. Y lo que es más importante, le da a los conocimientos teóricos un sentido de utilidad. Es decir, ubica la información dentro de un contexto real y cotidiano.

Un esquema muy sencillo para desarrollar este tipo de proyecto puede ser el siguiente:



Proyecto Global de Servicio en un Sistema Educativo

Volviendo a la consideración que sostienen muchos educadores y legisladores de que el aprendizaje-servicio puede mejorar a la comunidad y fortalecer el salón de clase, el aprendizaje-servicio podría ser un proyecto global y completo incluido dentro de todo un sistema educativo.

Como un ejemplo de esto podría hablar de mi experiencia con el Programa de Bachillerato Internacional. Este Bachillerato fue planeado con una visión extraordinaria hace más de 25 años. Contó, entre otros, con un brillante pensador, Alec Peterson, quién desde su inicio vio la necesidad de introducir en el programa un proyecto de Servicio Social. Las actividades de servicio a la comunidad quedaron plasmadas dentro de la estructura hexagonal del Bachillerato Internacional. A la fecha son un requerimiento indispensable para obtener el Diploma. A través del tiempo se ha podido comprobar el reto que representan para los estudiantes y la importancia que tienen en su formación. Sin embargo, estas actividades se siguen considerando como un

complemento al desarrollo intelectual y al curriculum académico. Pienso que estas actividades CAS deberían ser parte de lo que llamo aquí un Proyecto Global de Servicio en un Sistema Educativo. Esto podría funcionar si en lugar de tener un lugar separado y definido fuera de las materias académicas, estuvieran incluidas dentro de los mismos programas. Cada asignatura debería desarrollar una unidad de servicio a la comunidad con ejemplos de proyectos a implementar, directamente relacionadas con los conocimientos impartidos.

En la materia de Lengua A, por ejemplo, se podría incluir una unidad sobre alfabetización, en la materia de Historia se podrían estudiar las diferentes organizaciones de defensa de los derechos humanos. De allí cada escuela podría instrumentar proyectos diferentes de aprendizaje-servicio. De esta manera se vincularían siempre los conocimientos con el contexto social.

Operación del aprendizaje-servicio

Después de haber comentado con ustedes sobre por qué es necesario implementar un aprendizaje-servicio en las escuelas y como convertirlo en un programa estructurado, ahora intentaré mostrarles mi experiencia de cómo ponerlo en operación.

I. El éxito o el fracaso de un programa escolar de Servicio Aprendizaje depende sobre todo del compromiso de todos los miembros de la comunidad escolar. La responsabilidad no debe dejarse sólo a los estudiantes; debe de existir un fuerte liderazgo por parte de los adultos. Administradores, maestros y padres de familia deben de tener algún tipo de participación en el programa o por lo menos estar familiarizados con él.

La escuela en general debe apoyar con recursos materiales y financieros. De preferencia debe existir un coordinador del programa de aprendizaje-servicio de tiempo completo, cuya función principal será asegurarse que todos los proyectos cumplen con los objetivos y requerimientos establecidos.

II. La preparación previa a la implementación de los proyectos es de vital importancia. Esta preparación debe incluir diferentes actividades:

- Puestas en común para generar ideas de aprendizaje-servicio
- Investigación sobre las necesidades de la comunidad.
- Localización de organizaciones oficiales ó privadas que puedan apoyar el servicio como la Cruz Roja, La Casa Alianza, La Fundación Porvenir, de apoyo a comunidades indígenas, etc.
- Organización de campañas de motivación a alumnos, maestros y padres de familia.
- Instrucción a alumnos y maestros sobre las diferencias culturales y sociales; sobre las barreras de la comunicación; sobre los requerimientos legales.

- Comunicación a padres de familia para asegurarse que éstos apoyan la actividad de su hijo aunque ésta pueda implicar cierto desgaste o riesgo. Es conveniente hacer participar a los padres en las actividades y así reducir su preocupación. Distribución del tiempo asignado a cada proyecto. Este no debe representar una presión excesiva en el alumno. Puede ser distribuido en sesiones cortas (2 o 3 horas semanales) durante todo el año escolar o en sesiones intensivas durante 2 o 3 semanas.
- Elección responsable del proyecto a participar y compromiso de cumplimiento del mismo.

III.- Finalmente, para que el programa se cumpla y los proyectos sean en todo momento eficaces y significativos hay que monitorearlos y evaluarlos.

El monitoreo debe ser continuo y tener como fin:

- El seguimiento de la calidad de la participación del alumno buscando siempre la motivación.
- La verificación de la utilidad del proyecto, flexibilizándolo o modificándolo cuando sea necesario.

En el caso de la evaluación, ésta podrá ser de dos tipos:

- La evaluación del adulto líder del proyecto al alumno. Ésta deberá basarse en criterios de comportamiento establecidos previamente con los estudiantes.
- La auto-evaluación del alumno participante en el proyecto de Servicio-Aprendizaje.

Esta auto-evaluación se puede decir es la culminación del programa. El adolescente reflexiona sobre su proyecto de servicio; valora lo que fue capaz de hacer, lo que pudo dar y lo que recibió a cambio; hace suya la experiencia y madura. Es durante este proceso de auto-evaluación que el aprendizaje se vuelve servicio y el servicio se vuelve una actitud y un estilo de vida.

Reflexión sobre el servicio de María Islas López alumna del Bachillerato Internacional en el Instituto Educativo Olinca

Una de las mejores maneras de comprender lo que es la vida es compararla con un camino. Uno es en ella caminante, siempre en marcha, deseoso de alcanzar la meta que constantemente se visualiza; sin poder detener ni evadir el avance del movimiento que en algún momento permitirá que el camino llegue a su fin. Uno de los principales motores o estímulos para actuar en la vida y seguir caminando con seguridad es adquirir experiencias nuevas y encontrarse en situaciones variadas y diferentes. Situaciones en las que no es necesario descubrir naciones lejanas, gente de costumbres exóticas, paisajes que impactan por su espectacular belleza o lugares que a simple vista son embriagadores.

En este caminar de búsqueda experimental, varios senderos con direcciones totalmente diferentes se pueden encontrar; pero en uno de ellos, en el más importante quizá, se encuentran las experiencias que trascienden en el interior, las maravillosas experiencias de dar . . . se.

Dar . . . se significa abrir los ojos, los oídos y escuchar las voces y ruidos que surgen del mundo en el que tan incansablemente uno se mueve. Implica el tener la valentía y el coraje de abrir ese círculo cerrado e interioridad concéntrica llamada 'yo', permitirle que salga de sí misma y descubrir proyectándola a los demás con espontaneidad, sin prejuicios ni máscaras se puede lograr una realidad de vida diferente, viva y latente.

Realidad de experiencias siempre crecientes de luz y afectos que son absolutamente incomprensibles para quién no las ha vivido y sentido plenamente. Es aprender a ser humilde y encontrar que en este emocionante camino hacia otros seres humanos, todo es tan posible y maravilloso que ningún placer material se puede comparar con esta vivencia interior, con esta experiencia de crecimiento y entrega.

Bibliografía

Enriching Service through Learning, School Improvement Project, 2810 Comanche Drive, Mount Vernon, WA 98273, U.S.A.

Creativity Action Service, International Baccalaureate Manual, International Baccalaureate Organization, Geneva, Switzerland, February 1996.

Contact Magazine, HSC International Baccalaureate, Geneva, Switzerland, April 1995.

Service- Learning, by Carl Y Fertman, PHD. University of Pittsburgh, 5 D 21 Furber Quadrangle, Pittsburgh, Pennsylvania, U.S.A.

In the Service of What? by Joseph Kahne and Joel Westheimer, PHI Delta Kappan Magazine, May 1996.

How not to Teach Values, by Alfie Kohn, PHI Delta Kappan Magazine, February 1997.

**FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS DEL
APRENDIZAJE-SERVICIO:
LA EDUCACIÓN A LA PRO-SOCIALIDAD**

Dr. Roberto Roche-Olivar, Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Barcelona

Instrucción profesional y educación a los valores

Uno de los retos importantes con que se enfrenta la educación del siglo XXI sea quizás el lograr armonizar su misión de transmisión de conocimientos instrumentales a la altura del desarrollo vertiginoso de la ciencia y de la técnica a los individuos jóvenes, con otra misión fundamental acorde con la sensibilidad que está despertando con fuerza en la humanidad y que, por otra parte, enlaza con la tradición más clásica y humanística: proporcionar una formación integral de la persona en todo lo que supone tanto el desarrollo psicológico óptimo centrado en las habilidades para las relaciones interpersonales como en dotar a éstas de un significado profundo que dote a la persona de un núcleo de identidad coherente.

En numerosos países este equilibrio no se ha conseguido por cuanto los espacios y los tiempos dedicados a la educación formal se han visto ocupados e incluso sobredimensionados a causa de una demanda social cada vez más imperiosa: la de capacitar al individuo con recursos para la consecución de unas metas profesionales y económicas que, indudablemente, están ligadas al sistema socioeconómico imperante que privilegia como valores máximos la productividad, la eficacia, la eficiencia.

Más allá de una consideración de la bondad o no de esta orientación vital que, indudablemente, deja de lado o incluso margina a las personas menos capaces, hay que decir que muchos piensan o creen que existe una dicotomía entre eficacia vs. fidelidad a unos valores humanísticos vividos. O dicho de otra manera que conseguir la mayor eficacia o productividad no permite la atención a tales valores y conductas consecuentes.

Esta dicotomía también podría plantearse de otro modo: los intereses ego-centrados son incompatibles con intereses hetero o alter-centrados.

Es cierto también que junto a la demanda social que mencionamos, y paradójicamente, son frecuentes las quejas continuadas de la falta de valores en nuestra sociedad y cómo esto está afectando a nuestros jóvenes y a la sociedad en general.

La escuela siempre ha tratado de dar respuesta a esta demanda pero generalmente y como hemos dicho tenía pocos espacios específicos para su aplicación pues se entendía que, en sí misma, la actividad educativa, aún en los contenidos instrumentales o de instrucción, debía "respirar" esta educación a los valores.

Aún siendo esto lógico y necesario, entendemos que para que ciertos contenidos se transmitan es necesaria también una focalización precisa y específica que facilite una

selección perceptiva para optimizar el aprendizaje y además se dote a estos contenidos del suficiente prestigio "social" no sólo fuera sino dentro de las aulas.

Todo ello nos evoca una pregunta o interpelación quizás provocativa: aún cuando los adultos, la sociedad, reclamamos también una educación fundamental en y para los valores ¿le otorgamos la suficiente consideración o importancia como para que figuren al mismo nivel que otros contenidos o materias como las instrumentales o instruccionales? ¿La Administración educativa está dispuesta en sus prioridades a apostar por ello y dotar las provisiones necesarias para facilitar esas prioridades educativas, más allá de afirmaciones verbales y discursivas?

No estamos proponiendo una ideologización del perfil educativo del alumno. Estamos sí, claramente, en la línea de apuntar a unos pocos valores fundamentales y de aceptación universal que tengan una referencia ética pero orientada decididamente a su aplicación en la vida, en las relaciones con los demás y que, en esa experiencia, los sujetos, niños, maestros, padres, personal no docente etc., descubran lo realmente instrumentales y eficaces que resultan para las relaciones interpersonales, para la convivencia social y lo que es más nuevo, para su autorealización personal y profesional como está empezando a demostrar la ciencia que nos propone metodologías para su optimización y para su evaluación, cosa fundamental en todo quehacer sistemático.

Es aquí donde estamos comprobando lo erróneo de aquella dicotomía que expresábamos al principio y es en esta dirección que situamos nuestra intervención.

Además, si dotamos a los alumnos de unos códigos de conductas que puedan ser aplicados, ejercitados y, sobre todo, vividos ya en las habituales interacciones interpersonales de manera sincera y coherente, todo ello significar también un contributo a una mayor solidaridad humana.

En un mundo, donde los medios de comunicación y la cibernética, por un lado y las migraciones y viajes por otro nos amplían la cosmovisión y hacen confluir diversas ideologías, será necesario, cada vez más, educar para el consenso. Y para ello, habrá que ponerse de acuerdo respecto a los valores comunes, universales, a proponer, a enseñar, de modo que puedan constituir principios de una ética para todo el comportamiento humano capaces de proporcionar significado a todas las relaciones interpersonales y sociales así como facilitar su regulación.

Dignidad de la persona y valores prosociales

Un primer valor que se propone es la consideración y atención para con la *dignidad de la persona*, que consiste en respetarla pero también en un progresivo descubrimiento y profundización de la misma para una aplicación continuada en la vida de cada día.

Para conseguir esto y traducirlo en la relacionalidad, hará falta incidir en la *comunicación y diálogo de calidad*.

Otro valor que se propone para una educación integral de la persona y que, recientemente presenta gran interés para los especialistas, por los beneficios que reporta

a todos los integrantes de una relación, es la *prosocialidad*, que supone básicamente la heteroestima o estima por la otra persona.

Los comportamientos prosociales están hoy considerados como la mejor estrategia para prevenir y afrontar la creciente expresión de la agresividad y la violencia social. Pero no sólo esto: constituyen también para los autores un verdadero protector y optimizador de su salud mental.

Recientemente, y en curso de publicación (Roche, 1997) hemos señalado específicamente las ventajas de la prosocialidad en este campo,

Estos tres elementos son los ejes estructurantes de la presente exposición en la que se propone responder a algunos de los retos más importantes con que el profesorado se enfrenta en su intento cotidiano de integrar, para el desarrollo armónico del alumno, la formación humana con la instrucción instrumental de habilidades tanto en la dimensión social relaciona como en la orientada al logro y la eficacia que exige nuestra sociedad.

Por lo tanto, bajo los contenidos y la metodología de esta propuesta laten constantemente estos interrogantes a los que se trata de ofrecer propuestas concretas de afrontamiento:

¿Puede el maestro, la escuela, confiar en sus posibilidades para producir cambios positivos no sólo en su ámbito, sino en la familia, la calle, y en la sociedad?

¿La violencia, la agresividad que hoy aparecen más explícitas en nuestra sociedad y que empiezan por asomar ya en nuestros contextos educativos, podrían ser autocontroladas, transformadas y sustituidas incluso por comportamientos positivos?

¿Cómo modificar actitudes y comportamientos negativos en general?

¿Los comportamientos altruistas y prosociales, tienen realmente un potencial educativo con beneficios no sólo para los receptores de los mismos sino para la convivencia social e incluso para la salud mental del sujeto autor?

¿Podemos los profesores plantearnos seriamente cambios prosociales en la interacción personal e institucional en los contextos de claustro y de escuela?

Así nuestros objetivos, a partir del proyecto que estamos desarrollando desde 1982 son:

- Presentar un Programa para la optimización de las actitudes y comportamientos prosociales en el marco educativo.
- Presentar las variables que han de informar toda la tarea educativa, especialmente aquéllas que inciden en la mejora de la autoestima y aquéllas que abordan la prevención de la violencia.
- Trabajar vías de formación educativa que asumen la televisión vista por los alumnos, como contenidos sobre los que elaborar un estilo activo de descondicionamiento crítico prosaico.
- Acompañar la motivación humanista original de los profesores hacia una optimización realista en la transformación educativa y social.

- Proponer acciones educativas concretas que incidan en el ambiente familiar y de amistad de los alumnos, recuperando así para el profesor un rol realista de progresiva transformación del "más allá del aula".
- Facilitar instrumentos para una progresiva evaluación sistemática de los resultados en la optimización.

Modelo "UNIPRO"

Para responder a estos retos, se trata de proporcionar estrategias concretas de aplicación inmediata, a partir del Modelo UNIPRO que, trabajando los tres valores presentados más arriba, *se orientan y polarizan en uno de ellos, la prosocialidad*, y cuyo método se configura en 15 variables: cinco dirigidas a los profesores y diez que rigen las sesiones y clases específicas con los alumnos, en la creación de las actividades a desarrollar.

Este modelo surge de una obra anterior donde se argumentaban básicamente los aspectos teóricos del programa, (Roche, 1995), surgidos a partir de los resultados positivos de las primeras investigaciones en nuestro entorno cultural y aplicaciones con formato definitivo en el "La per a l'Aplicació de la Prosocialitat a Escoles de Catalunya" (PAPEC) (Roche, García, 1985, 1986).

Todo ello ha permitido elaborar el modelo teórico (UNIPRO) para la optimización de la prosocialidad que posteriormente ha permitido avanzar en el diseño de programas para la aplicación de la prosocialidad en la educación. Concretamente orientados a la optimización de las actitudes y comportamientos de generosidad, ayuda, cooperación, solidaridad, amistad y unidad.

Las aplicaciones realizadas y en curso en escuelas han superado los dos centenares en una buena parte de las comarcas de Catalunya. Asimismo lo son las conferencias, charlas y seminarios para la sensibilización y entrenamiento de los educadores que aplican este modelo.

En España se ha presentado en diversas comunidades autónomas.

Numerosos grupos de docentes de diversas regiones de Italia siguen el presente modelo. Entre los diversos países europeos con los que se mantienen contactos cabe mencionar especialmente la ex-Checoslovaquia (ahora Eslovaquia) en donde su Ministerio de la Educación escogió esta orientación para estructurar su nueva disciplina sobre tica, considerando que este modelo podía facilitar un punto de encuentro para educadores de orientaciones ideológicas muy diversas. (Roche, 1992, Lencz, 1994)

Estamos publicando un Módulo Estándar de Programa (Roche, Sol, en prensa) que recoge y selecciona una estructuración de las sesiones y actividades para la Educación Secundaria (12-16 años). Se trataría, pues, de una propuesta de un segundo grado de concreción. Asimismo, se incluyen las fichas técnicas correspondientes que se han elaborado para la implementación y que constituir n una propuesta del tercer grado de concreción a disposición de los profesores.

Éstas harían referencia a los instrumentos que tiene y que ha de utilizar el docente para una buena aplicación del programa.

Este compendio de actividades ha sido posible gracias a las colaboraciones y aportaciones que han ido haciendo diversos colaboradores y profesores que lo han aplicado en sus respectivos centros educativos.

No obstante, estas fichas y actividades que surgen de una aplicación en la educación formal, pueden transferirse a otros contextos como la familia, el deporte, ocio, asociaciones juveniles, etc.

El aprendizaje-servicio

El llamado Service-Learning, con fuerte implantación en Estados Unidos, es una experiencia educativa compleja e innovadora que responde a motivaciones en la línea de lo que hemos presentado,

Ninguna definición satisface a todos los especialistas. Así, siguiendo por ejemplo a Timothy Stanton :

Es una forma de aprendizaje experiencial, una expresión de valores -servicio a los demás- que determina el objetivo, la naturaleza y el proceso de un intercambio social y educativo entre aprendices (estudiantes) y las personas a los que ellos sirven, y entre los programas de educación experiencial y las organizaciones comunitarias con las que ellos trabajan.

Por ello resulta ser un método:

- A) En el que los estudiantes aprenden y desarrollan su personalidad a través de una participación activa en experiencias de servicios organizados que afrontan necesidades actuales de la comunidad.
- B) Está integrado en el curriculum académico de los estudiantes o provee un tiempo estructurado al alumno para pensar, hablar o escribir acerca de lo que él hace y observa durante la actividad de servicio.
- C) Proporciona ocasiones a los estudiantes para aplicar en situaciones reales de la vida de sus propias comunidades (barrios, pueblos o ciudades) aquellos conocimientos y habilidades que han aprendido recientemente en la escuela.
- D) Mejora lo que se enseña en la escuela extendiendo el aprendizaje del estudiante en la clase al ámbito comunitario.
- E) Contribuye a desarrollar un sentido de cuidado y de ayuda para con los demás. (Alliance for Service-Learning in Education Reform).

Por todo ello el Aprendizaje-Servicio resulta ser no sólo una tipología de programas sino una verdadera filosofía de educación.

Incluyendo innumerables formas en que los estudiantes pueden realizar servicios significativos a sus comunidades y a la sociedad mientras se implican reflexionando o estudiando sobre lo que hacen, el Aprendizaje Servicio refleja la creencia de que la educación debe estar vinculada a una responsabilidad social y que el aprendizaje más efectivo es el que está activamente conectado a la experiencia y sobre todo cuando ésta participa de un significado de utilidad social.

En nuestra opinión la vertiente de servicio como voluntariedad y responsabilidad social es la que dota de significado humanístico a esta experiencia y la que encaja en la fundamentación que estamos tratando de dar desde nuestra aportación aquí como actitudes y comportamientos prosociales, en la medida en que el estudiante entra en una vivencia fundamental de la creencia de que su desarrollo y su aprendizaje está íntimamente (y dial,éticamente decimos nosotros) ligado *a y para los demás*.

En general los programas del APRENDIZAJE-SERVICIO se estructuran en dos ámbitos: los promocionados desde la escuela y aquellos basados en la comunidad.

Como personas implicadas directamente en el ejercicio del Service Learning, queremos destacar tres roles definidos:

- 1) El estudiante cuya edad y nivel de estudio puede variar según los diversos Proyectos.
- 2) El Monitor Voluntario, persona adulta (muy frecuentemente en jubilación) especialista en alguna habilidad u oficio, que presta atención directa al estudiante, sea personal, física y de presencia directa y mediante asistencia telefónica.
- 3) El Técnico Asesor, especialista vinculado a la materia o contenido del Proyecto que puede dirigir y asesorar.

La prosocialidad y el *service-learning*

Como *definición* de los comportamientos prosociales se parte de la siguiente:

Aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados. (Roche, 1991).

Categorías y ventajas

A partir de las categorías iniciales de Strayer, Wareing-Rushton (1979) y Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, King (1979), proponemos las que siguen, correspondientes a una elaboración más amplia y precisa, acorde con nuestra definición (Roche, 1991):

1. **Ayuda física:** Una conducta no verbal que procura asistencia física a otras personas para cumplir un determinado objetivo, y que cuenta con la aprobación de las mismas.
2. **Servicio físico:** Una conducta que elimina la necesidad a los receptores de la acción de intervenir físicamente en el cumplimiento de una tarea o cometido, y que concluye con la aprobación o satisfacción de éstos.
3. **Dar y Compartir:** Dar objetos, ideas, experiencias vitales, alimentos o posesiones a otros.

4. **Ayuda verbal:** Una explicación o instrucción verbal que es útil y deseable para otras personas o grupos en la consecución de un objetivo.
5. **Consuelo verbal:** Expresiones verbales para reducir la tristeza de personas apenadas o en apuros y aumentar su ánimo.
6. **Confirmación y valorización positiva del otro:** Expresiones verbales para confirmar el valor de otras personas o aumentar la autoestima de las mismas, incluso ante terceros (interpretar positivamente conductas de otros, disculpar, interceder, mediante palabras de simpatía, alabanza o elogio).
7. **Escucha profunda:** Conductas metaverbales y actitudes, en una conversación, que expresan acogida paciente pero activamente interesada en los contenidos y objetivos del interlocutor.
8. **Empatía:** Conductas verbales que, partiendo de un vaciado voluntario de contenidos propios, expresan comprensión cognitiva de los pensamientos del interlocutor o emoción de estar experimentando sentimientos similares a los de éste.
9. **Solidaridad:** Conductas físicas o verbales que expresan aceptación voluntaria de compartir las consecuencias, especialmente penosas, de la condición, status, situación o fortuna desgraciadas de otras personas.
10. **Presencia positiva y unidad:** Presencia personal que expresa actitudes de proximidad psicológica, atención, escucha profunda, empatía, disponibilidad para el servicio, la ayuda y la solidaridad para con otras personas y que contribuye al clima psicológico de bienestar, paz, concordia, reciprocidad y unidad en un grupo o reunión de dos o más personas.

Cuando nos introducimos específicamente en la prosocialidad, hemos de definirla como algo más que la pura cooperación en la que se da puntualmente una distribución tanto de beneficios como de costos. En efecto, la prosocialidad en sentido estricto requiere la decidida actuación de un iniciador que invierte costes personales con la ausencia de recompensas exteriores anticipadas o simplemente previstas.

Entre los resultados de la conducta prosocial en las relaciones interpersonales, se encuentran los siguientes efectos caracterizadores:

- Previene e incluso extingue los antagonismos y violencias, al ser incompatibles con ellos.
- Promueve la reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales y de grupo.
- Supone la valorización y atribución positivas inter personales.
- Incrementa la autoestima y la identidad de las personas o grupos implicados.
- Dota de salud mental a la persona mediante un aumento de las emociones positivas y disminución de las negativas.

- Probablemente mejora la percepción en las personas con tendencias pesimistas.
- Alimenta la empatía interpersonal y social.
- Aumenta la flexibilidad y evita el dogmatismo, gracias a la actitud empática.
- Estimula las actitudes y habilidades para la comunicación, mejorando su calidad.
- Aumenta la sensibilidad respecto a la complejidad del otro y del grupo.
- Estimula la creatividad y la iniciativa.
- Modera las tendencias dependientes.
- Refuerza el auto-control ante el afán de dominio sobre los demás.

Todos estos efectos ven aumentada su eficacia debido a que, por su naturaleza intrínseca, al igual que algunas otras conductas positivas relacionales, las acciones prosociales tienden a hacerse recíprocas con resultados multiplicadores en las diversas interacciones.

Si analizamos la relación entre el Service Learning y la Prosocialidad, expresada según las definiciones de las categorías señaladas, podemos observar que existe una interrelación muy estrecha.

En la experiencia del Service Learning, el estudiante y los monitores de los diversos proyectos intercambian recíprocamente Ayuda Física, Servicio Físico, y Ayuda Verbal (Cat. 1, 2 y 4 categorías de prosocialidad).

Hay también un Dar y Compartir experiencias mutuas. (Cat. 3)

Es también indudable que, implícitamente, hay un intercambio de Confirmación y Valorización Positiva del Otro (Cat. 6) pues el Monitor del Proyecto, por el carácter voluntario de su servicio, ejercer respecto al alumno o alumnos a su cargo, una verbalización positiva a medida que éstos van mostrando logro en los aprendizajes, siempre envuelta su relación de un conocimiento y descubrimiento mutuo, lo que actuar, sobre todo, a favor de la autoestima de los estudiantes.

El monitor adulto voluntario podrá experimentar también un sentido de utilidad social que puede beneficiar en las etapas de retiro o jubilación.

Es especialmente importante esta contribución del Service Learning en el proceso de estructuración de la personalidad del alumno (autoestima) y que puede actuar como única vía alternativa eficaz cuando el sistema escolar clásico no lo logra.

Además puede constituir una verdadera fuente de motivación para el aprendizaje en general. Es decir, el alumno desmotivado para las tareas escolares, a partir de una buena relación personalizada con el Monitor adulto, puede sentirse acogido y genuinamente interesado en la tarea que a veces por su carácter integral (no parcializada), por su novedad tecnológica brindada por un especialista experimentado, y por el significado de utilidad social, resulta ser fuerte mecanismo impulsor y motivador para otras reas de la escolarización.

Sería deseable que tanto los Monitores Voluntarios como los Técnicos Asesores, ofrecieran una garantía para actuar como modelos en la comunicación interpersonal, especialmente ligada a la Escucha profunda y Empatía (Cat 7 y 8). Cuando no hubiera

garantía de ello, sería recomendable que la Organización del Proyecto proveyera de un curso previo de Auto-Formación en estas actitudes y habilidades de Comunicación de Calidad (Roche, 1995) para que pudieran a su vez vehicularse a los estudiantes mediante la vía de la identificación con el modelo y el ejercicio puntual de las mismas.

A través de ello, los estudiantes deberían sentirse, gracias a los espacios personalizantes de esta experiencia, acogidos, escuchados y comprendidos.

La experiencia debería proporcionar un sentido conjunto de complicidad entre el Estudiante y Monitor especialmente, respecto al objetivo social que están realizando, expresando este último su satisfacción por esa tarea y experiencia, en lo que significa de solidaridad para con los receptores directos del servicio comunitario. (Cat. 9)

Y por último, los integrantes activos de esta experiencia habrían de constituirse en agentes de prosocialidad en todas las relaciones humanas de la experiencia (vase apéndice), promoviendo concordia, reciprocidad y unidad con los destinatarios, salvaguardando siempre la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados. (Cat. 10)

Ámbitos y contextos educativos. Los inventarios de comportamientos prosociales

La aplicación del Modelo UNIPRO, desde 1982, ha proporcionado, lógicamente, informaciones muy útiles para la adecuación teórica y práctica. Uno de los avances, entendemos, lo ha supuesto la constatación de que los comportamientos prosociales son controlados o facilitados no solamente por hábitos, actitudes, estados disposicionales o rasgos de personalidad, sino por los contextos en donde se vive o se actúa.

Así por ejemplo, los comportamientos prosociales que un chico puede realizar en una clase, (donde está sujeto a una posición, orden, reglas etc.) no son los mismos que los que puede activar en el patio o en un campamento de verano.

Por otra parte, los agentes educadores, en continuada relación con los chicos pueden prever qué tipos de comportamientos prosociales serían posibles o podrían preverse en un contexto determinado. Esa previsión es muy importante desde el punto de vista de las posibilidades de optimización del Programa, puesto que pueden facilitar las expectativas de ocurrencia de tales comportamientos deseados.

Hemos trabajado en la elaboración de *inventarios o repertorios de comportamientos prosociales* más frecuentes o posibles en distintos contextos muy próximos al escolar. Una ventaja adicional es que el profesor puede seleccionar algunos de ellos en concreto, como objetivo o meta a conseguir a lo largo de un curso, por ejemplo.

Dentro de la línea de funcionalidad del Programa estos inventarios aplicables fuera del contexto escolar, como pueden ser campamentos de verano y clubes deportivos, se caracterizan por ser contextos integrales para la educación no-formal de la persona.

Con ello también queremos dar apoyo a la idea de que las disciplinas escolares como Educación Física, los viajes, salidas, excursiones... son ideales para la educación integral de la persona y, concretamente, para la optimización de la Prosocialidad.

Nuestra pretensión es que un inventario como éstos pueda servir a los profesores en particular y a los educadores en general como paradigma que permita explorar otras posibilidades de trasladar su contenido a otros contextos y situaciones.

Los inventarios son básicamente de carácter observacional sobre conductas espontáneas producidas por los sujetos tanto en situaciones normales como en situaciones provocadas para el caso.

Los ítems que componen estos inventarios proceden de una selección progresiva a partir de la pasación y entrevista a profesores, maestros y alumnos de las edades correspondientes, que han respondido, primero, a sugerir comportamientos representativos de cada categoría y después a la valoración del grado de representatividad de las listas finales obtenidas.

Este consiste en una lista de los comportamientos prosociales más frecuentes o posibles en un contexto espacial y temporal vinculado a la clase, al patio o recinto escolar y a la edad de los alumnos.

Otros inventarios responden a la necesidad de adaptarse a un ambiente diferente con unas condiciones de convivencia distintos de los habituales que pueden hacer surgir unos comportamientos prosociales, muy necesarios para una mejor superación y adaptación a los cambios de su entorno.

Nosotros sugeriríamos la elaboración de Inventarios adecuados a cada rea o ámbito de Proyecto de Service learning. Se trataría de ámbitos educativos menos formales y muy integrales de la vida del alumno.

Desarrollo y optimización educativa de la prosocialidad. El modelo UNIPRO

A continuación detallamos un esquema de la estructura del Modelo UNIPRO para la optimización educativa de la Prosocialidad en la perspectiva de lo que entendemos que debería ser una preparación previa de los alumnos para la asignación de un Proyecto *Service-Learning*.

El modelo corresponde a una aproximación globalizadora y compleja de la conducta humana, acorde con unos planteamientos humanísticos.

Estructura de programa: factores IPROS, UPROS, niveles y sesiones

Factores IPRO (I)

Denominamos en este Programa Ítem prosocial o "IPRO" a una acción puntual que pone en práctica uno de los cinco factores (I) del modelo en cualquier momento de la acción educativa.

El Programa ofrece normas o pautas educativas que desarrollan cada uno de los cinco factores.

Factores UPRO (U)

Denominamos "Unidades prosociales o "UPROS" las actividades educativas estructuradas que se desarrollan a lo largo de un tiempo preestablecido o sesión, para promover o ejercitar un factor (U) del modelo. Estas unidades o sesiones pueden ser específicas o relacionadas.

Sesiones específicas

Las sesiones específicas son aquéllas preparadas con el fin exclusivo de aplicar el Programa de Prosocialidad y que, habitualmente, ocupan el espacio de las clases de ética o tutoría u otras orientadas a la formación humana o a la convivencia social.

Niveles de incidencia

Estas sesiones específicas actúan a tres niveles:

- la sensibilización cognitiva,
- el entrenamiento o ejercicio,
- la aplicación a la vida real.

En general, sería preferible que todas las sesiones específicas trabajaran en cada uno de estos tres niveles aunque la proporción entre ellos sea desigual dependiendo del factor que se esté trabajando y de la edad de los alumnos.

Por ejemplo, en el ciclo inicial o parvulario predominará, probablemente, el tiempo dedicado al ejercicio y a la aplicación a la experiencia real sobre la sensibilización cognitiva que se ver facilitada, precisamente, por aquéllas.

En ciclos superiores, en cambio, será fundamental la dedicación a la sensibilización cognitiva.

Sesiones relacionadas

Las sesiones relacionadas son clases en número limitado correspondientes a materias o disciplinas del ciclo en las cuales al mismo tiempo en que se imparten sus contenidos (lenguas, ciencias sociales, experimentales, literatura, matemáticas, educación física, educación visual y plástica, arte, etc.) se asumen de ellos temas e incluso experiencias y objetivos que, puntualmente, ponen en relieve algún factor U del modelo.

Actividades en casa

Se refiere a aquellas actividades que tienen una repercusión directa en las familias de los alumnos, ya sea antes o después de la sesión en clase. Con ellas se pretende ensanchar al máximo el entorno educativo, mediante una implicación de éste en el Programa.

Hay que tener en cuenta la complejidad inicial que podría suponer el número elevado de las variables que constituyen el mismo, pero en todo caso ha primado el poder componer una organización poliédrica con varias vías para abordar una educación integral de la persona.

Factores

Los factores, pues, que se relacionan a continuación constituyen los elementos del Modelo teórico que están en la base de todo el Programa educativo para la optimización de la Prosocialidad

Estos son quince: diez factores U y cinco Factores I. Estos últimos se dirigen especialmente a los educadores que los introducirán, sobre todo, en forma de pautas educativas e Ítems prosociales.

FACTORES U		FACTORES I	
1.	Dignidad y valor de la persona. Autoestima y heteroestima. El yo. El otro. El tú. El entorno. Lo colectivo. La sociedad.	11.	Aceptación y afecto expresado.
2.	Actitudes y habilidades y de relación interpersonal. La escucha. La sonrisa. Los saludos. La pregunta. Dar gracias. Disculparse.		
3.	Valoración positiva del comportamiento de los demás. Los elogios.	12.	Atribución de la prosocialidad
4.	Creatividad e Iniciativa prosociales. Resolución de problemas y tareas. Análisis prosocial de las alternativas. Toma de decisiones personales y participación en las colectivas.		
5.	Comunicación. Revelación propios sentimientos. El trato. La conversación.		
6.	Empatía interpersonal y social.		
7.	La asertividad prosocial. Auto-control y resolución de la agresividad y de la competitividad. Conflictos con los demás.	13.	Disciplina inductiva.
8.	Modelos prosociales reales y en la imagen.		
9.	La ayuda. El servicio. El dar. El compartir. Responsabilidad y cuidado de los demás. La cooperación. Reciprocidad. La amistad.	14.	Exhortación a la prosocialidad.
		15.	Refuerzo de la prosocialidad.
10.	Prosocialidad colectiva y compleja. La solidaridad. Afrontar dificultades sociales. La denuncia social. La desobediencia civil. La no violencia.		

Aplicación de un Programa

Tipos de sesiones

Para poder tener plena garantía de la operatividad del módulo se propone un Programa Standard de distribución de las sesiones con los alumnos.

Nuestra orientación va encaminada a que se cumplan unos requisitos previos de compromiso por parte del Centro escolar para poder garantizar una óptima aplicación del Programa Prosocial.

Requisitos

- Duración del Programa: Dos años consecutivos.
- Un profesor coordinador del Programa para toda la escuela.
- Un profesor referente para cada clase participante.

	1º AÑO	2º AÑO
Sesiones específicas	30	30
Sesiones relacionadas	30	30
Actividades en casa	30	30
Fiestas		
Salidas. Visitas		
Actos deportivos		
Viajes		

Como módulo previsto se parte de la realización de una sesión de cada tipo por semana en un calendario útil de 30 semanas.

Las **sesiones específicas** serán impartidas en cualesquiera de las disciplinas siguientes: *ética, civismo, religión, gimnasia, tutoría o asamblea*, por el profesor encargado de estas materias. (podrían ser impartidas, también, entre dos profesores de estas materias).

Las **sesiones relacionadas** serán las clases de todas las demás disciplinas, *inspiradas y preparadas desde la prosocialidad*. Por tanto impartidas por los profesores correspondientes a cada materia. Las 30 sesiones relacionadas resultan de un total de su distribución entre las demás materias (lengua o literatura propia, lengua extranjera, ciencias, plástica o arte, matemáticas, etc.). Por lo tanto cada materia impartir entre 3 y 8 **sesiones relacionadas anuales**.

Las **Actividades en Casa** serán preparadas y solicitadas por el profesor referente.

Es deseable que tanto las sesiones específicas y relacionadas como las actividades en casa que corresponden a un mismo factor y objetivo se realicen dentro de un mismo período de tiempo (una o dos semanas).

Las FIESTAS, SALIDAS, VIAJES Y ACTOS DEPORTIVOS, serán ocasiones vitales e integrales para una preparación y realización desde la prosocialidad. Se prever optimizar prosaicamente las: relaciones interpersonales con los compañeros, con personas a encontrar, además de incidir en una lectura prosocial del objetivo de la fiesta, salida, visita o acto deportivo.

Técnicas y actividades en la aplicación del programa UNIPRO

En esta parte, después de una breve presentación teórica de cada factor, se proponen actividades diversas para su optimización presentadas en forma de Fichas.

A realizar en las distintas sesiones tanto específicas como relacionadas, organizadas y clasificadas según los diez factores UPROS del Modelo.

Las actividades se clasifican:

** Según el PROCESO:*

Las actividades que se proponen están ordenadas siguiendo un proceso para que el alumno llegue a alcanzar los objetivos que se proponen.

Éste es:

1./ Sensibilización cognitiva:

Donde se da a conocer a los alumnos el objetivo (de la variable concreta) y se motiva a conseguirlo. Esto se realiza de modo muy explícito, claro, y conciso, explicando y justificando las ventajas de esa meta.

2./ Ejercicio y entrenamiento:

Donde se pone en práctica de manera simulada y puntual en la propia sesión las secuencias de acciones que expresan o significan el objetivo que se quiere alcanzar, dando la oportunidad de experimentar las cogniciones, emociones o resultados que suscitan tales acciones.

3./ Aplicación a la vida real:

Donde se planea y prevé, la actuación real y voluntaria, en el centro escolar, en la calle y en casa, de ciertas acciones deseables correspondientes al objetivo de la variable que se esta trabajando. Esto permitir integrar vivencias reales de los alumnos para llegar a su interiorización.

Técnicas utilizadas

Para la elaboración de las actividades se han utilizado técnicas variadas. Estas técnicas, muchas ya habituales en la actividad docente, se introducen según las distintas sesiones. Comoquiera que no están representadas en cada una de las variables, detallamos a continuación el conjunto de las mismas a fin de que los profesores puedan escoger, si lo desean, otras variantes a las propuestas.

Entre las técnicas usadas para la Sensibilización Cognitiva:

Consignas. Explicación de Objetivos. Lecciones. Lecturas. Ilustración Audiovisual. Historias. Cuentos. Debates

Puestas en Común. Lluvia de ideas. Análisis de Alternativas.

Resolución de Problemas.

Entre las técnicas para el entrenamiento o ejercicio:

Redacciones. Ejercicios. Toma de Decisiones. Premios. Lectura y Análisis de imágenes.

Actividades plásticas y visuales, confección de murales, dibujos, fotografías, videos, televisión, cine...

Actividades de expresión escrita: sopa de letras, crucigramas, jeroglíficos...

Exposición oral por parte de los alumnos.

Role playing o representación teatral.

Juegos.

Trabajos a partir de noticias reales.

Audiciones musicales, de canciones...

Resolución de problemas.

Entre las técnicas para la Aplicación a la vida real:

Tareas a casa. Lectura y Recorte de noticias. Registros.

Cuadernos de Observación de Prosocialidad.

Anecdotarios. Diarios. Entrevistas. Encuestas.

Estudio de casos.

Sesiones familiares de TV.

Sesiones familiares de Análisis y participación.

Bibliografía

- ALLIANCE FOR SERVICE-LEARNING IN EDUCATION REFORM. (1993)
"Standards of Quality for School-based Service Learning." May.
- LENCZ, L. (1994)
"The Slovak Ethical Education Project"
Cambridge Journal of Education, Vol. 24, n° 3. 443-451
- ROCHE, R. (1982)
"Los orígenes de la conducta altruista en niños. Aspectos educativos y televisión en familia". Infancia y Aprendizaje. 19-20. 101-114.
- ROCHE, R., GARCIA, A. (1985, 1986).
"La per a la Aplicació de la Prosocialitat a la Educació a Catalunya -PAPEC-". En
solicitud Ayuda a la Investigación (C.I.R.I.T.). Barcelona.
- ROCHE, R. (1991)
"Violencia y Prosocialidad: un programa para el descondicionamiento frente a la
violencia en la imagen y para la educación de los comportamientos prosociales".
En: ¿Qué Miras?. Publicaciones de la Generalitat Valenciana. Valencia. Pag. 291-313.
ISBN 84-7890-495-6
- ROCHE (1992) ETICKA VYCHOVA
Orbis Pictus Istropolitana. Bratislava. ISBN 80-7158-001-5
- ROCHE, R.; BLESÀ, C.E., MIRETE, R., PALOMAR, M. (1993)
"Inventario de comportamientos prosociales en el contexto escolar". Bellaterra.
Departament de Psicologia de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- ROCHE, R. (1995)
"PSICOLOGIA Y EDUCACIÓN PARA LA PROSOCIALIDAD"
Col. Ciencia y Técnica. Universitat Autònoma de Barcelona.
ISBN 84-490-0327-X
- ROCHE, R. (1995)
"COMUNICACIÓN DE CALIDAD EN LA PAREJA Y EN LAS RELACIONES
INTERPERSONALES"
Familia y Sociedad. Zaragoza. Vol. 3
- ROCHE, R.; CULLELL, I.; FERRER, C., (1995)
"Inventario de comportamientos prosociales en el ámbito deportivo: Club de B squet".
Bellaterra. Departament de Psicologia de l'Educació. Universitat Autònoma de
Barcelona.
- ROCHE, R.; BUQUERA, M.; FALQU S, M., 1996)
"Inventario de comportamientos prosociales en un campamento de verano". Bellaterra.
Departament
de Psicologia de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- ROCHE, R. (Ed.)(1997)

La Condotta Prosociale. Basi Teoriche e Metodologia d'Intervento.

Roma: Bulzoni Editori.

ROCHE, R. (1997)

La educación a la prosocialidad como optimizadora de la salud mental y de la calidad en las relaciones sociales. Actas del II Seminario de Psicología de la Educación: Comunicación y Salud Mental. Departament de Psicologia de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

ROCHE, R., SOL, N. (en prensa)

La educación a los valores y las actitudes positivas. Barcelona: Editorial Blume-Naturart.

STANTON, T. (1990)

Service Learning: Groping Toward A Definition, from Jane C. Kendall and Associates, Combining Service and Learning. Raleigh: National Society for Internships and Experiential Education, 1990.

STRAYER, F., WAREING, S., RUSHTON, J. 1979.

"Social constraints on naturally occurring preschool altruism". Ethology and Sociobiology. I. 3-11.

WILLITS-CAIRN, R., KIELSMEIER, J. (1991)

National and Community Service Act of 1990 definition of Service- Learning. Growing Hope, Minneapolis, MN: National Youth Leadership Council, p. 17,

ZAHN-WAXLER, C., RADKE-YAROW, M., KING, R. 1979.

"Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress". Child Dev.

50(2). 319-330.