

CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES ACADÉMICOS Y CIUDADANOS MÁS ALLÁ DEL AULA

Innovación universitaria en la formación inicial de maestros y maestras

MARÍA GARCÍA-CANO TORRICO / EVA FRANCISCA HINOJOSA PAREJA / ELBA GUTIÉRREZ SANTIUSTE

Resumen:

Este trabajo contribuye al ámbito de la innovación universitaria en la formación del profesorado. Describe la implementación de un proyecto docente que incorpora la experiencia de indagación del alumnado de los grados de Educación infantil y primaria con colectivos sociales y estudia el impacto que ha tenido en la formación del alumnado participante. Se analizan las valoraciones de 234 estudiantes antes y después de la experiencia mediante cuestionarios y grupos focales. El análisis ha versado sobre conocimiento, pertenencia y participación en organizaciones, relevancia que otorgan a dicha participación y valoración de la metodología docente empleada. Los resultados confirman una contribución a su desarrollo académico, personal y profesional y un aumento del conocimiento sobre colectivos, aunque no hay evidencias de incremento en las experiencias posteriores de participación con éstos.

Abstract:

This study contributes to the area of university innovation in teacher education. It first describes the implementation of a teaching project that includes research on social collectives that is carried out by students majoring in early childhood and elementary education; then the paper analyzes the impact on the participants' education. The evaluations of 234 students are studied, before and after the experience, through questionnaires and focus groups. The analysis focuses on knowledge, belonging, and participation in organizations, the relevance attributed to this participation, and the evaluation of the teaching method. The results confirm a contribution to academic, personal, and professional development, as well as increased knowledge about collectives, although no evidence shows an increase in subsequent participation.

Palabras clave: innovaciones educativas, educación superior, formación de profesores, organizaciones sociales, participación social.

Keywords: educational innovations, higher education, teacher education, social organizations, social participation.

María García-Cano Torrico, Eva Francisca Hinojosa Pareja y Elba Gutiérrez Santiuste: profesoras de la Universidad de Córdoba, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación. Avda. San Alberto Magno, s/n. 14071, Córdoba, España. CE: maria.garciacano@uco.es/ ehinojosa@uco.es/egsantiuste@uco.es

* Este trabajo se deriva de una investigación financiada con el proyecto ref. 2014-12-6013, del Plan de Innovación Docente de la Universidad de Córdoba (España).

Introducción

Los procesos de innovación en las universidades constituyen una demanda tanto de instancias gubernamentales del contexto europeo y español como de sus actores (LOMLOU, 2007; Comisión Europea, 2012; Comisión Europea, 2013; Rué, 2013). En ambos casos se reclaman procesos de enseñanza-aprendizaje más eficaces y acordes con una sociedad que exige competencias profesionales y personales que favorezcan el análisis y la comprensión de los contextos donde se desenvuelven.

Especial atención ha recibido la innovación y eficacia de los procesos educativos en el caso de la formación inicial del profesorado con propuestas que inciden en la transformación del conocimiento a partir de estrategias colaborativas entre universidad y entorno (Reynolds y Brown, 2010; Ryan y Ryan, 2013; Zeichner, Payne y Brayko, 2015). De hecho, encontramos en recomendaciones gubernamentales la formulación de competencias para los planes de estudio de formación del profesorado referidas a la capacidad de desarrollar prácticas reflexivas, habilidad para pensar críticamente o realizar análisis de las cuestiones más relevantes del contexto social y su impacto en las relaciones entre escuela y comunidad (Unesco, 2009; Comisión Europea, 2012). A pesar de la relevancia de la innovación y la importancia del desarrollo de este tipo de prácticas en el espacio universitario, advertimos un vacío en la literatura en cuanto a propuestas de experiencias educativas que promuevan y den significado al conocimiento generado a través de procesos participativos del alumnado con organizaciones y colectivos sociales, más allá del espacio de la educación formal.

De forma particular, este trabajo pretende contribuir al conocimiento de dichas prácticas a partir de la exposición y análisis de una experiencia educativa cuyo eje fundamental es el aprendizaje del alumnado a través de su vinculación con la comunidad.

La experiencia de innovación, objeto de estudio, se ha realizado en la asignatura, de segundo curso, Convivencia en la escuela y cultura de paz, en los grados de Educación infantil y primaria, en la Universidad de Córdoba (UCO), España. Su objetivo ha sido promover el aprendizaje del alumnado a través de su interacción con colectivos ciudadanos que trabajan con demandas sociales, políticas y culturales en contextos locales, vinculando sus indagaciones al contenido relacionado con los bloques temáticos trabajados en la asignatura. La experiencia docente se ha fundamentado en la consideración de que una construcción conjunta del conocimiento entre

universidad y espacio urbano favorece la incorporación de una perspectiva global-local en la formación inicial y el aumento del compromiso cívico del estudiantado universitario.

El objetivo de este artículo es analizar el impacto que ha tenido la experiencia educativa en la formación del alumnado participante. Para ello, en primer lugar, se narran los presupuestos docentes que fundamentan la metodología, en segundo lugar, se describe el desarrollo de la experiencia y, en tercer lugar, se analizan e interpretan las opiniones y valoraciones del alumnado antes y después de realizarla.

Antecedentes teóricos

En España desde hace años se está discutiendo, respecto de las competencias, cuáles deben ser los “conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores” que movilicen la interpretación, actuación y toma de decisiones de los estudiantes universitarios durante su formación (Pérez-Gómez, 2012:28-29). En el ámbito internacional dichos debates atraen voces críticas señalando que la misión de la universidad no es solo fomentar la empleabilidad de sus estudiantes sino, como apuntan Van Den Wijngaard, Beusaert, Segers y Gijssels (2015:706), el desarrollo del compromiso social, entendido como “sentido de la responsabilidad y aplicación de capacidades en beneficio de la colectividad y no solo para el bien propio”. Desde esta perspectiva autores como Bok (2005); Giroux (2005); Coque, Ortega y Sianes (2012); Alférez y Arasanz (2013); Hurtado (2014) o Repáraz *et al.* (2015) señalan la importancia de incidir en el potencial de la universidad como catalizadora del cambio social y el fomento de modelos de aprendizaje crítico que provean de una ciudadanía activa, conocimiento independiente, la formación de líderes sociales y su contribución en la formación ético-cívica. A nivel práctico, esta misión se traduce en la consideración de aspectos como:

[...] aprender de forma mutua o recíproca; estimar la diferencia y construir puentes de comunicación; aprender civilmente sin temor a la controversia; adoptar papeles activos en el proceso político; participar en el servicio comunitario y en la resolución de problemas públicos; asumir papeles de pertenencia y liderazgo en las organizaciones; desarrollar valores, empatía y un sentido de responsabilidad social; promover la justicia social, local y globalmente (Santos-Rego, 2013:570).

En el ámbito de la formación de futuros maestros y maestras también se ha apuntado hacia este compromiso social y aprendizaje crítico desde distintas perspectivas, describiéndolo como formación para una docencia comprometida con la justicia social y la diversidad (Nieto y McDonough, 2011), para la ciudadanía global (Guo, 2014) o *globally competence teaching* (O'Connor y Zeichner, 2011). Estos conceptos aúnan un trabajo docente dirigido al desarrollo de una conciencia crítica y sociocultural, la comprensión de la interdependencia y las conexiones globales-locales, la adquisición de competencias interculturales, el fomento de acciones transformadoras y el compromiso con una educación para la ciudadanía global responsable.

Estas propuestas se pueden agrupar en dos líneas de investigación que se han ido desarrollando, en el escenario internacional, en las últimas décadas: por un lado, los programas de Educación global (O'Connor y Zeichner, 2011; Ferguson, Macqueen y Reynolds, 2014; Lake, Fernando y Eardley, 2016; Sklad *et al.*, 2016) difundidos sobre todo en Estados Unidos, Australia y Reino Unido en el ámbito de la formación inicial del profesorado. En segundo lugar, la perspectiva crítica de enseñanza, que promueve, a través de distintos programas en la universidad, el compromiso social y cívico, así como la transformación del conocimiento (Greenwood, 2007; Rodríguez-Valls y Montes, 2011). De ambas aportaciones rescatamos el acento que ponen en los aprendizajes holísticos y su construcción a través de la colaboración.

En relación con los aprendizajes holísticos, literatura previa incluye propuestas curriculares articuladas en torno a tópicos que permiten comprender la interdependencia de las sociedades, apreciar la diversidad, reafirmar la justicia social y la cultura de paz, promover la apertura y la disposición al cambio, es decir, el desarrollo de una enseñanza desde un enfoque de Educación global (Ferguson, Macqueen y Reynolds, 2014).

La introducción del enfoque de Educación global en la formación inicial del profesorado ha promovido diversas innovaciones e investigaciones en torno al diseño y al desarrollo de planes de estudios, así como propuestas de asignaturas específicas en esta línea. Tal es el caso de Kaymakci (2012), quien analizó la calidad de los planes de estudios diseñados desde esta perspectiva para la formación docente en Turquía (Karadeniz Technical University, en Rektörlük), encontrando que hay numerosas asignaturas sobre contenidos de educación global, pero no se abordan las habilidades, valores o actitudes vinculadas con dichos contenidos. Conclusiones

similares expone Howe (2013), tras la revisión de planes de estudios en la Universidad de Utsunomiya, Japón, y en el Instituto de Ontario de Estudios en Educación, de la Universidad de Toronto. Aunque se valora el esfuerzo realizado, se califica como insuficiente, especialmente en lo relacionado con el componente más práctico de la formación. Con resultados más positivos se sitúan otras investigaciones como la realizada por Guo (2014), que analiza un curso concreto integrado en la formación inicial docente en Canadá (University of Prince Edward Island). En este caso, la innovación desarrollada (que contaba con componentes teóricos y prácticos) ha promovido una mayor participación e interés por el aprendizaje entre el alumnado, mayor conciencia global, mejora del pensamiento crítico y las habilidades de resolución de problemas, mayor respeto a la diversidad y compromiso con acciones sostenibles como ciudadanos de sociedades locales y globales. Estos últimos resultados alientan sobre las posibilidades de esta línea de trabajo, aunque también advierten de las dificultades, especialmente cuando se trata de una incorporación que afecta a la totalidad del plan de estudios.

Sobre la construcción de aprendizajes a propósito de la colaboración, la literatura incide en que aprender a enseñar no puede realizarse individualmente, sino que requiere de un espacio para pensar de manera compartida, para crear alianzas entre universidad, comunidad escolar y social, de manera que la reflexión conjunta rompa con la individualización y pueda tener un impacto real en el aprendizaje de los futuros docentes y en la mejora de la práctica educativa (Zajda, 2005, citado en Rodríguez-Valls y Montes, 2011; Grant y Gibson, 2011). Autores como Nørgård y Bengtsen (2016) se refieren a dicha alianza como un “anidamiento” entre universidad y sociedad, que provoque una inclusión de la universidad en la sociedad y viceversa.

Zeichner, Payne y Brayko (2015) denominan a este trabajo en comunidad *knotworking*, proceso por el cual se vinculan actores que antes no estaban integrados para lograr objetivos comunes. El proyecto *The Community Teaching Strand* (CTS) de formación inicial de profesores es otro ejemplo, al incorporar a familias y agentes comunitarios como recursos que permitan mejorar y comprender las relaciones entre familia-escuela-comunidad desde la perspectiva de la solidaridad y el compromiso de los estudiantes (Zeichner *et al.*, 2016). La puesta en práctica de estos proyectos constituye un esfuerzo por democratizar la formación docente y erradicar

las diferencias de poder entre las narrativas emergidas de los distintos espacios, considerándolas igualmente valiosas. En estas comunidades de práctica, los estudiantes pueden tener la oportunidad de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente, promoviendo una comunicación directa entre las personas implicadas a través de cuatro elementos fundamentales: participación, responsabilidad, colaboración y reflexión (Gallego-Arrufat y Gutiérrez-Santiuste, 2015) para el caso concreto de la educación virtual. El trabajo compartido que nazca de esta comunidad puede reforzar la relación, el compromiso y la solidaridad entre espacios tradicionalmente aislados, pero con la tarea común de educar a los futuros ciudadanos y ciudadanas y contribuir a la transformación de los currículos formativos y los entornos de aprendizaje de sus futuros estudiantes desde una perspectiva de la justicia social (Zeichner, 2015; Zeichner *et al.*, 2016). De hecho, investigaciones como la desarrollada por Rodríguez-Valls y Montes (2011) han puesto de manifiesto que estas experiencias no solo contribuyen a la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, sino a la génesis de influencias bidireccionales que profundizan en el compromiso con la comunidad y la concienciación sobre la diversidad de personas y perspectivas que ofrece.

Objetivos

El objetivo general del estudio ha sido analizar el impacto de la experiencia de innovación docente en la formación del alumnado. Para ello, planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las opiniones del alumnado respecto de su vinculación con colectivos sociales; su conocimiento, participación y pertenencia;
- analizar la relevancia que otorgan a la participación con colectivos sociales para el desarrollo de sus estudios universitarios; y
- conocer la valoración que manifiestan con respecto a la metodología empleada en la asignatura.

Metodología

Diseño de la investigación

La investigación ha seguido un diseño descriptivo-interpretativo apoyado por un proceso de triangulación (Bericat, 1998) de datos, obtenidos mediante dos instrumentos distintos, analizados con técnicas cuantitativas y cualitativas.

La experiencia formativa estudiada duró un semestre (curso 2014-15) y fue completada en 7 grupos-clase, 4 del grado de Educación primaria y 3 de Educación infantil.

Participantes

En total se recopilaron 597 cuestionarios, iniciales (363) y finales (234). Considerando al alumnado que contestó ambos cuestionarios (234), por grados, 122 correspondieron al de Educación primaria y 112 al de infantil, siendo el porcentaje de participación de un 58.94%. Su distribución según sexo fue de 74.9% mujeres y 25.1% hombres, datos que responden a la feminización existente en los estudios de Educación en España, más acentuada en el caso del grado de infantil que de primaria. La edad del alumnado osciló entre 18 y 44 años concentrándose en mayor medida en 19 años ($Mean = 21.16$; $SD = 3.53$). El 26.2% del alumnado manifestó haber cursado anteriormente otras titulaciones (incluidos estudios de Formación profesional), mientras que para 73.8% era su primera titulación universitaria.

Al momento de la investigación, el alumnado vivía, en su mayoría (89.8%), en la capital de provincia y en porcentaje inferior en otras localidades (2.8% en el área metropolitana, 7.2%, en otros municipios y 0.3%, en otra provincia). En cuanto a la situación de residencia en el momento del estudio, especialmente convivían con la familia de origen (50.4%) o con compañeros(as) de piso (43%). En un porcentaje muy inferior se encontraban viviendo con su pareja (2.8%), con ésta y sus hijos, aunque solo 1.1% eran progenitores, y únicamente el 0.8% manifestó vivir solo(a). Respecto de la ocupación del alumnado, mayoritariamente (49%) se dedicaba de forma exclusiva a sus estudios, 21.8% lo compatibilizaba con un empleo eventual/tiempo parcial; el resto, con tareas domésticas y/o de cuidado (12.9%), con actividades voluntarias (6.1%) o con un empleo a tiempo completo (1.4%).

Instrumentos

Para analizar el impacto que la experiencia educativa ha tenido en el alumnado se han empleado dos técnicas de producción de datos: el cuestionario y los grupos focales. Ambas se llevaron a cabo antes y después del desarrollo de la intervención. El cuestionario (de 19 ítems, ver anexo) se estructuró en cuatro partes: a) datos sociodemográficos y académicos del alumnado;

b) vinculación del alumnado con colectivos y organizaciones sociales; *c)* importancia que otorgan a ésta durante el desarrollo de sus estudios universitarios; y *d)* factores que facilitan o dificultan, desde el punto de vista metodológico, el desarrollo de la asignatura. Para su elaboración, se consideraron otros instrumentos previos diseñados en torno a los tópicos descritos (CIS, 2013; Pérez-Pérez, 2014). La validación del contenido se efectuó mediante una revisión propuesta a tres expertas, posteriormente se analizaron sus respuestas, obteniendo un elevado índice de concordancia ($ICC = .959$) (Shrout y Fleiss, 1979). En sus aportes, consideraron que la estructura del cuestionario, el contenido y la tipología de respuestas eran correctas para el objetivo del estudio. Por su parte, la fiabilidad del cuestionario se determinó a través del α de Cronbach, alcanzando un coeficiente que nos permite afirmar que se trata de un instrumento altamente fiable ($\alpha = .917$).

El objetivo de los grupos focales fue acceder a las narraciones discursivas producidas por el alumnado en relación con el desarrollo de la experiencia docente. La estructura, al comienzo y finalización, siguió un esquema de contenido tipo DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades). De forma particular, en el primer grupo focal se indagó en las experiencias previas del alumnado respecto de su participación tanto con organizaciones ciudadanas, como en metodologías de aprendizaje en la universidad que requirieran de dicha toma de contacto. En el grupo focal final, por su parte, interesó su conocimiento sobre organizaciones sociales, su opinión sobre su importancia para la formación y la valoración general de la experiencia en su formación de grado. En total se realizaron 12 grupos focales con una duración media de entre 20 y 45 minutos cada uno y una participación de 15 a 20 alumnos(as) por grupo.

Procedimiento de la experiencia docente

La experiencia educativa se ha llevado a cabo en la asignatura Convivencia en la escuela y cultura de paz, es de carácter anual y pertenece al segundo curso de los grados de Educación infantil y Educación primaria de la Universidad de Córdoba. El contenido de la asignatura incluye los siguientes bloques:

- i: Factores sociales condicionantes de la convivencia escolar.
- ii: Educación en valores para los Derechos humanos y la cultura de paz.

III: Diversidad e igualdad de oportunidades.

IV: Programas y estrategias para la convivencia.

Los objetivos que señalaba el proyecto de innovación docente eran:

- Promover en el aula universitaria el intercambio de conocimientos a través del contacto con organizaciones y colectivos ciudadanos que revierta en una mejora docente.
- Potenciar la autonomía del alumnado en la construcción de conocimientos, implementando estrategias de investigación social con colectivos ciudadanos.
- Fomentar la conciencia global y el pensamiento crítico en el análisis y comprensión de la práctica educativa.
- Elaborar guías de trabajo que orienten al alumnado para establecer vínculos conceptuales y reflexivos entre la experiencia y los contenidos expuestos en el programa.

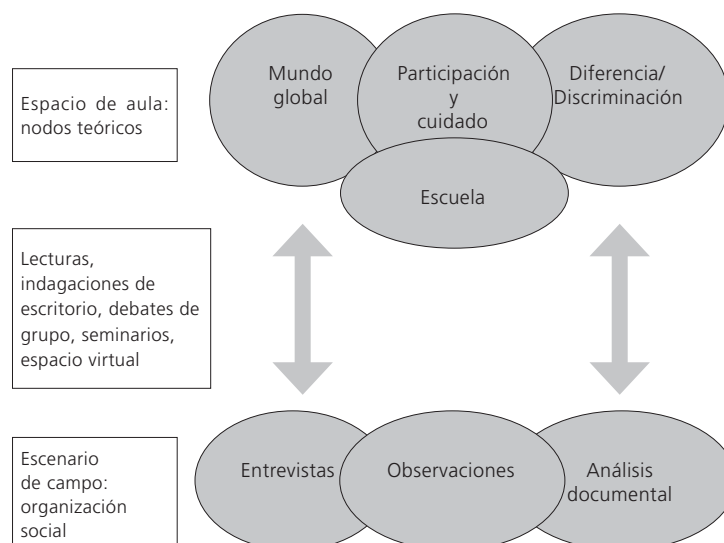
Para su consecución, el alumnado de forma grupal llevó a cabo las siguientes actuaciones:

- Identificación y contacto con diferentes colectivos ciudadanos, asociaciones u organizaciones no gubernamentales que le permitan significar los contenidos abordados en la asignatura.
- Indagación a través herramientas de investigación social (entrevistas, observaciones y análisis documental) en el trabajo desarrollado por dichos colectivos para conocer los objetivos, demandas, problemáticas y estructura de organización interna.
- Elaboración de un ensayo con el objeto de establecer vínculos conceptuales y reflexivos entre los hallazgos de las indagaciones de campo y los contenidos de la asignatura. Esta tarea ha exigido un proceso interactivo entre conceptos y hallazgos (figura 1).

Las actuaciones se articularon en un proceso de innovación compuesto por las siguientes fases:

Fase 1. Preparatoria, conocimientos previos. Se indagaron en las experiencias previas del alumnado con colectivos y organizaciones sociales de la ciudad a través de un cuestionario y grupos focales. Además, se presentó la tarea a realizar, los objetivos pretendidos y la metodología.

FIGURA 1

Proceso de trabajo del alumnado

Elaboración propia

Fase 2. Diseño de protocolos de producción de información. En dicha fase el contenido teórico de la asignatura se desarrolló en paralelo al trabajo de campo realizado por el alumnado. Para las indagaciones, los estudiantes, junto con el profesorado, elaboraron protocolos para la producción de información a partir de tres estrategias de investigación social: las entrevistas, la observación y el análisis documental.

Fase 3. Indagación de campo. Mediante la aplicación de las herramientas de investigación social, el alumnado conoció e interpretó el contexto del colectivo u organización ciudadana seleccionada, sus motivaciones, demandas sociales y culturales, actuaciones, formas organizativas y de vinculación con el sistema educativo, entre otras cuestiones de interés.

Fase 4. Elaboración del ensayo final. El alumnado elaboró un ensayo estableciendo conexiones entre sus hallazgos, los contenidos de aula y los textos.

Fase 5. Evaluación y feed-back. La evaluación, tanto de la acción docente como del trabajo realizado, fue una tarea colectiva tanto del alumnado

como de profesorado a través de la elaboración de rúbricas diseñadas y completadas de forma compartida. Se cumplieron en el momento de exposición de los trabajos, realizada en un formato de “feria”, es decir, en stands y en espacios abiertos de la Facultad de Ciencias de la Educación. Además, se volvió a aplicar un cuestionario y la realización de grupos focales con el objeto de evaluar la experiencia y los aprendizajes producidos.

Variables

Las variables utilizadas en el estudio fueron de diversos tipos: cualitativas en su mayoría ya fueran dicotómicas (ítem 11), o politómicas. Estas últimas se utilizaron en su vertiente ordinal (por ejemplo, ítem 12) o nominal (ítem 11c). Las variables cuantitativas se emplearon únicamente para obtener algunos de los datos sociodemográficos (ítem 2).

Proceso de análisis

Para el análisis cuantitativo, en primer lugar se realizó una depuración de las tablas obtenidas de los cuestionarios inicial y final y posteriormente fueron emparejados los participantes, anulando los que no habían completado ambos cuestionarios. La información obtenida del cuestionario ha sido analizada mediante estadísticos descriptivos y contrastes de la diferencia de medias (test de Wilcoxon, t-student y tablas de contingencia). En los contrastes, también se ha considerado el tamaño de las diferencias a través del estadístico d de Cohen. El análisis de las respuestas se ha realizado con SPSS, v.20, y se ha interpretado bajo un nivel de confianza de 95 por ciento.

El análisis de los grupos focales consistió en el siguiente procedimiento: 1) transcripción literal de las grabaciones; 2) relectura de todos los textos y primer nivel de análisis utilizando el programa Atlas ti v.7, estableciendo, 3) categorías de significado de acuerdo con las temáticas de indagación –vinculación (V), relevancia para su formación (RF) y valoración de la experiencia (VE) – y las temáticas de los textos teóricos estudiados; 4) codificación de los fragmentos de texto (párrafos o frases) que constituirían unidades de sentido otorgándoles una clave de identificación; y 5) organización de categorías y subcategorías y primer nivel interpretativo.

La presentación e interpretación final se ha producido mediante la triangulación de la información analizada en los estadísticos del cuestionario y los memos interpretativos de los grupos focales.

Resultados

Los resultados integran el análisis realizado con cada una de las fuentes de producción de información descritas. Se estructuran de acuerdo con los tres objetivos específicos planteados.

Opiniones del alumnado sobre su vinculación con colectivos sociales: conocimiento, participación y pertenencia

La vinculación del alumnado con organizaciones sociales se mostró significativamente baja, tanto en su dimensión de conocimiento, como pertenencia y participación. De hecho, 77.1% manifestó nunca haber pertenecido a algún colectivo social y solo 22.3% lo había hecho en algún momento. A través de la prueba chi cuadrado de Pearson no se encontraron diferencias significativas entre el grupo de Educación infantil y el de primaria en relación con la forma en que habían participado con organizaciones sociales ($\chi^2(4, N=234) = 5.39, p > .05$). Aunque el porcentaje de alumnado que conocía la existencia de colectivos sociales organizados ascendió a 59.8% en el momento que cumplimentaron el cuestionario inicial, solo participaban de forma activa y continuada 6.1% del total.

Estos datos variaron al finalizar la innovación docente, aunque los test de Wilcoxon y t-student no evidenciaron que la diferencia encontrada fuera significativa. Disminuye de forma leve el alumnado que manifestó no tener conocimiento sobre distintos colectivos sociales (pasando de 23.4 a 19.2%) y aumenta el que era voluntario y colaboraba de forma puntual o continuada con dichos colectivos (de 16% inicial a 19.2% final). Aunque las opiniones parecen haberse modificado solo levemente, alrededor de 3 puntos en cada caso, en los grupos focales se encontraron diferentes menciones destacables que apuntan hacia el aumento del conocimiento y del contacto con colectivos sociales tras la innovación, así como hacia la satisfacción que les ha producido.

[...] no nos podíamos imaginar que había tantas asociaciones en Córdoba. La nuestra [se refiere a la asociación] es nueva y apenas se conoce pero al principio cuando nos pasaron la lista de asociaciones es que no conocíamos a ninguna... Yo es que decía, si es que no sé ni de qué son... Y las hemos buscado por internet y tal... Y es que te das cuenta que sólo en Córdoba hay muchísimas asociaciones, así que plantearte en el resto de España es que ya es una barbaridad (P31415Fb).

Ha sido muy gratificante [...] porque de otra forma, por ejemplo la ONG ésta, como es de mi pueblo, yo colaboraba con ellos en ocasiones muy puntuales y ahora realmente es cuando he descubierto lo que de verdad hacen, su labor... que de otra forma, si no tienes acceso... por esta asignatura, pues no sabes (P11415Fa).

La baja participación declarada por nuestro alumnado también ha sido evidenciada en datos nacionales. Cuando se preguntó sobre la pertenencia y participación en grupos sociales, ningún colectivo superó el 9%. También en la participación como voluntariado las respuestas muestran esta tendencia a la baja, como se observa en la tabla 1 (CIS, 2013).

TABLA 1
Contraste de datos de participación como voluntariado

	Datos del CIS (%)		Alumnado encuestado (%)	
	SI	NO/NS/NC	SI	NO/NS/NC
Promoción y defensa de derechos humanos	2.8	97.2	2	98
Exclusión social	3.4	96.6	4.5	95.5
Discapacidad y dependencia (personas con discapacidad psíquica o física, personas dependientes fuera de su familia)	4.3	95.7	4.8	95.2
Educación y cultura (apoyo educativo a niños/as, adolescentes, educación de adultos, guía turístico/a)	3.9	96.1	6.1	94.9
Salud (cuidado o acompañamiento a personas enfermas, promoción de la salud)	5.0	95	0.8	99.2
Deporte, ocio y tiempo libre (monitor/a de tiempo libre, campamentos, entrenador/a)	3.6	96.4	7.8	92.2
Medio ambiente	2.5	97.5	0.3	99.7
Protección de animales	2.5	97.5	1.4	98.6
Cooperación al desarrollo (como cooperante en el extranjero)	0.4	99.6	—	100
Cooperación al desarrollo (en sede, sin salir al extranjero)	1.3	98.7	—	100
Protección civil (emergencias, catástrofes, accidentes)	1.3	98.7	0.3	99.7
Voluntariado en cualquier otra área	1.1	98.9	0.6	99.4

Elaboración propia a partir de los datos del CIS (2013).

Como muestra la tabla 1, en aquellos casos en los que existía antes de la experiencia de innovación una participación activa con colectivos (22.3% del alumnado), las áreas de trabajo se distribuyen en ámbitos como deporte (7.8%), discapacidad (4.8%), educación y cultura (6.1%), exclusión social (4.5%). En este caso, tampoco se han encontrado diferencias significativas entre el grupo de Educación infantil y primaria ($\chi^2(10, N= 234) = .14.51, p > .05$), su diferencia esperada inferior a 5 es superior a 20%. Prácticamente inapreciable es la participación del alumnado en colectivos que trabajan en ámbitos como salud, protección civil o medio ambiente. Ninguno ha participado en otras áreas como cooperación al desarrollo ya sea en sede o en el extranjero. En los grupos focales, aquel alumnado que sí había participado en algún momento explica su relación con colectivos en situación de marginalidad, en áreas que combinan la atención a grupos concretos con actividades deportivas o realización de talleres.

Sí, yo hace dos años estuve con una asociación de personas con discapacidad y estuve tiempo, porque estaba en un colegio de un barrio marginal y por las tardes hacíamos talleres para los alumnos que no tenía recursos para campamentos o para cosas así... y hacíamos juegos e íbamos a la piscina por la mañana y cosas así (P314151b).

Las razones más aludidas en el cuestionario sobre dicho desapego se refieren al hecho de no encontrar asociaciones que les motiven (23.7%), tener cosas más importantes que hacer (19.3%) o no querer complicarse la vida (7.4%), datos relativamente coincidentes con los explorados por el CIS (2013) sobre razones de no realizar voluntariado en asociaciones (29% manifiesta tener cosas más importantes que hacer y 25.5%, el hecho de no existir asociaciones que le motiven a participar). No se han encontrado diferencias significativas en este aspecto entre los grupos de Educación infantil y primaria ($\chi^2(6, N= 234) = 4.62, p > .05$), su diferencia esperada inferior a 5 es superior a 20%. Sin embargo destaca que, en el cuestionario final, la alusión a estas razones desciende, en 9 puntos, cuando se refieren a la escasez de motivación, en 7 puntos al aludir a tener cosas más importantes que hacer o en 2 cuando se trata de no querer complicarse la vida. Estos resultados coinciden con los discursos manifestados en los grupos focales, en los que el alumnado con experiencia previa de participación en organizaciones destaca los aprendizajes vivenciales que dicha participación

le ha reportado, a pesar de las dificultades o elementos negativos que pudieran detectar de los modos de organización en los colectivos contactados. Varios alumnos lo expresaban en los siguientes términos:

Yo creo que las dos [organizaciones] me han aportado mucho, sobre todo lo de los niños. Yo pensaba que no iba a poder [...]. Pero luego, estás allí y te lo tomas algo, como algo normal, eso te ayuda para normalizar situaciones. A mí me gustó mucho, por lo de los niños acabé un poco diciendo, ¿para qué estamos aquí...? (P11415Ic).

En la misma línea, también otras personas que no participaban con ningún colectivo antes de la innovación señalaron cómo esta experiencia les ha proporcionado una oportunidad de reflexionar sobre sus propias razones para no participar al conocer las motivaciones de personas involucradas en los colectivos sociales. “Pero es que nosotros decimos 'no me vinculo con ninguna asociación porque no tengo tiempo' y luego ves a esta gente que se quita horas de sueño para dar lo que ha recibido” (P31415Fb).

El alumnado que sí está vinculado con distintos colectivos sociales subraya como estrategia para entrar en contacto su propia iniciativa. Otras medidas que refieren son: me animaron otros estudiantes o me informó profesorado. Nos parecen especialmente relevantes dos elementos diferenciales entre el primer y segundo cuestionarios: por un lado, la prácticamente ausente influencia que el alumnado otorga a los servicios universitarios relacionados con el voluntariado y la cooperación a la hora de provocar su implicación, influencia que no cambia entre ambos momentos; en segundo lugar, el aumento de la alusión al profesorado como fuente de información en el momento final, lo cual podría señalar a la propia asignatura como posible herramienta de contacto y enlace con los colectivos (tabla 2).

No se han encontrado diferencias significativas entre los grupos de Educación infantil y primaria ($\chi^2(6, N= 234)= 3.25, p> .05$), su diferencia esperada inferior a 5 es 64.3%. En resumen, según los datos producidos no podemos afirmar que el conocimiento, pertenencia y participación del alumnado con colectivos sociales se deba *de facto* a la experiencia formativa desarrollada. A pesar de encontrar puntuaciones superiores en el cuestionario final, no se han encontrado evidencias suficientes para considerar que todas estas diferencias sean significativas ni dependan exclusivamente del proceso seguido en las aulas.

TABLA 2
Medios de contacto con colectivos sociales (%)

	Inicial	Final
Por iniciativa propia	38.8	41.7
Otros compañeros me animaron	9.1	8.6
Otros amigos universitarios	5	2.6
Me informó un profesor/a de una de mis asignaturas	18.2	27.8
A través del Servicio Cooperación y Voluntariado UCO	5	5.3
Otros	24.8	13.9

Elaboración propia.

Relevancia que otorga a la participación social para la formación universitaria

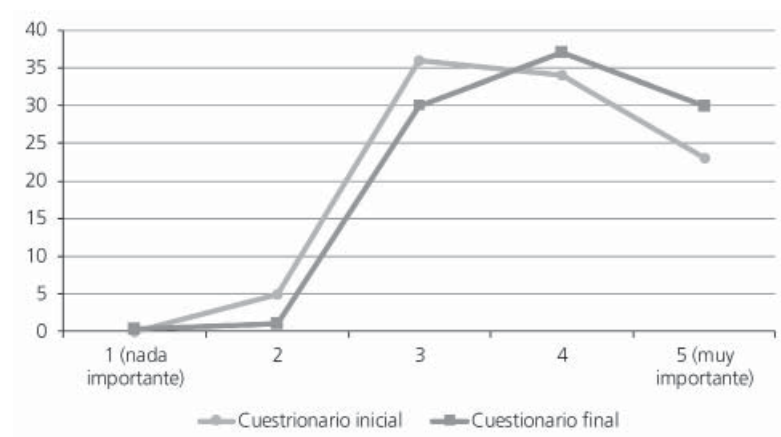
Los análisis realizados muestran una evolución creciente y estadísticamente significativa en la relevancia que el alumnado otorga a la vinculación con colectivos sociales ($Z= 3.15$, $p= .014$; $t(238)= 3.13$, $p= .018$, $r= .2$) y su contribución en su formación universitaria ($Z= 2.46$, $p= .017$; $t(238)= 2.37$, $p= .052$, $r=.15$). Aunque en ambos casos el tamaño del efecto de la diferencia de medias ha sido pequeño ($d= -.29$ y $d= -.22$, respectivamente) (Cohen, 1988). Los participantes de Educación infantil ($M= 3.77$, $SE= .94$) y primaria no muestran diferencias significativas en relación con la importancia de la vinculación con colectivos sociales ($M= 3.64$, $SE= .86$, $t(237)= .97$, $p> .05$, $r= .00$). La figura 2 muestra esta evolución con valores comprendidos entre 1 (nada importante) y 5 (muy importante).

Los argumentos sobre el valor que se otorga a la vinculación con colectivos o asociaciones civiles (conocerlos, pertenecer o participar) aluden a tres cuestiones fundamentales: su contribución al desarrollo académico, personal y profesional. Con respecto a la primera, el alumnado manifiesta que ha favorecido la consolidación de los aprendizajes más allá de la mera reproducción del conocimiento teórico. Conocer y ver/practicar –explica– puede ser una oportunidad para trascender de los aprendizajes memorísticos a aprendizajes contextualizados y que adopten sentido. Una alumna en el

momento inicial de la asignatura lo explicaba de la siguiente manera: “Es que con la práctica siempre se aprende más. Yo que sé, es mejor para ti porque tú con la teoría puedes aprender, pero cuando realmente aprendes es cuando estás dentro y tienes que hacerlo” (P31415Ib).

FIGURA 2

Evolución en la percepción sobre la importancia de pertenecer a colectivos sociales



Elaboración propia.

Estos argumentos han sido enfatizados al finalizar la asignatura. El alumnado ha destacado cómo su trabajo con colectivos ha posibilitado establecer puentes conceptuales entre los textos teóricos, las observaciones y entrevistas, favoreciendo así la comprensión de la materia.

Yo me he quedado con ganas de trabajar con otras organizaciones, por ejemplo [...] Es que es la oportunidad de relacionar la universidad con otro tipo de cosas. Por ejemplo, la teoría, el ir a clase es que te caiga el chaparrón y venga, otra asignatura. Y esta práctica al principio dices... uf... verás tú... pero luego te das cuenta que sales que puedes conocer otras cosas, que vas relacionando la teoría con la práctica, que lo estás viendo. Y de la otra manera es como ver el PowerPoint y ya está... (P31415Fb).

En cuanto al desarrollo personal y profesional, los y las estudiantes vinculan ambos aspectos. De este modo, la adquisición de valores se considera

estrechamente ligada al desarrollo de competencias útiles para ejercer su trabajo como futuros docentes. Convertirse en personas sensibles hacia la desigualdad, solidarias, participativas les permite definirse como *mejores* maestros y maestras o con respuestas más acordes a lo que se espera de la *buen educación*.

Y además como también hemos dicho somos modelos para los niños y, entonces, si los niños saben que tú estás colaborando o que trabajas con las asociaciones, a lo mejor los niños les entran ganas de saber más o de hacer algo.

Y yo creo que no solo transmitir valores sino incluso como tú decías, llevarlo a centros de interés y a raíz del centro de interés en temas de convivencia pues trabajar unidades didácticas y recursos... (P11415Fa).

Coherente con dichas argumentaciones, en el cuestionario extrajimos datos que confirman el importante papel que el alumnado asigna a la universidad como institución responsable de promover la vinculación de los/as estudiantes con organizaciones sociales (tabla 3).

TABLA 3

Opinión sobre la implicación de la universidad (%)

	Inicial	Final
Ns/Nc	0.8	0.8
1. Nada	—	0.8
2. Algo	2.8	0.4
3. Regular	21.2	17.6
4. Bastante	45.2	45.6
5. Mucho	30.0	34.7

Elaboración propia.

En los cuestionarios inicial y final la opinión no varía significativamente, concentrándose en ambos casos en los niveles más altos de importancia (bastante y mucho), con porcentajes superiores a 75. Esta relevancia también se refleja en las valoraciones que otorgan a los ámbitos de acción de

los colectivos sociales. Aunque los considerados más importantes para la formación universitaria han sido educación y cultura, discapacidad y dependencia, exclusión social y promoción y defensa de derechos humanos, en todos los casos las puntuaciones se sitúan entre el 3 y el 4 (en una escala donde el 1 es nada importante y el 5 muy importante). Una vez transcurrida la asignatura, esta percepción positiva se ha visto incrementada levemente de manera generalizada. No se han encontrado diferencias significativas entre los grupos de Educación infantil ($M= 4.09$, $SE= .86$) y primaria ($M= 4.11$, $SE= .86$, $t(237)= .13$, $p> .05$, $r= .00$). Ante las opiniones vertidas en este sentido resulta paradójico cómo algunos de estos ámbitos, como la promoción de derechos humanos o la exclusión social, son considerados muy relevantes en la formación universitaria y, sin embargo, no son los que aglutinan mayores niveles de participación, como se ha descrito con anterioridad.

Valoración del alumnado respecto de la metodología docente

En términos generales, podemos señalar que el alumnado ha manifestado su satisfacción sobre la metodología desplegada. Calificaciones como es algo “novedoso” (P31415Ib), “distinto a lo que estamos acostumbrados” (P31415Ib), “es una oportunidad” (P31415Ic) fueron declaraciones repetidas al comienzo de la asignatura. No obstante, a pesar de esta abierta disponibilidad a la realización del trabajo de campo y el análisis de sus hallazgos, sus discursos estuvieron también plagados de temores e incertidumbres fruto, precisamente, de su experiencia previa realizando diversas tipologías de trabajos a lo largo de su trayectoria y las dificultades encontradas. Al comienzo de la propuesta fueron reiterados tres elementos: *a*) alusiones a la escasez de tiempo al sentirse sobrecargados con la realización de trabajos de diferentes asignaturas desvinculados unos de otros; *b*) recelo ante la estrategia grupal y la posibilidad de que no todo el equipo de trabajo se implique acorde a lo demandado por la tarea; y *c*) cierto temor a la no disponibilidad o colaboración por parte de los colectivos sociales. El siguiente fragmento muestra estos argumentos:

Es muchísimo tiempo simplemente para empezar. Yo no sé cómo serán las organizaciones con las que vamos a trabajar, a lo mejor llegamos y tienen los brazos abiertos y no hay ningún problema, pero por experiencias pasadas me huelo que probablemente vamos a tener bastantes problemas de ese estilo y

que a la larga pues eso, nos va a suponer mucha pérdida de tiempo que no tenemos, porque estamos con otras asignaturas, con muchos trabajos también agobiadillos (P11415Ic).

Al finalizar la asignatura es posible seguir advirtiendo algunas de estas dificultades iniciales, especialmente las vinculadas a la sobrecarga de trabajos encomendados desde diferentes asignaturas y, excepcionalmente, las de acceso a algunos de los colectivos. Así, al preguntar al alumnado sobre qué mejoras incorporaría en la experiencia, una alumna declaraba: “que las asociaciones también se comprometan a querer trabajar con nosotros. Si fuera posible que exista un compromiso de las asociaciones con la universidad para recibarnos. Que realmente ellos quieran recibarnos” (P31415Fb).

Afortunadamente esta dificultad no ha sido compartida en la mayoría de los casos, donde la reciprocidad en el conocimiento y aprendizaje de alumnado y colectivos sociales ha sido fructífera. El alumnado destaca al respecto, en los grupos focales finales, la buena disposición de las organizaciones y su satisfacción con el contacto establecido.

[...] parecía más difícil de lo que luego ha sido. Yo, por ejemplo, en mi caso, la asociación nos ha recibido con las puertas abiertas, nos ha facilitado todo lo que necesitásemos. Nos ha enviado toda la información por correo... entonces pues eso nos ha facilitado mucho la tarea (P31415Fb).

Por otra parte, la innovación también ha sido valorada positivamente en cuanto a su contribución para el aprendizaje del contenido de la asignatura. En este sentido, el cuestionario final muestra un incremento ($ME= 3.80$) respecto del inicial ($ME= 3.69$) en la relevancia otorgada por el alumnado al contacto con agentes de asociaciones u organizaciones sociales como elemento facilitador del aprendizaje y seguimiento de la asignatura. Los discursos manifestados en los grupos focales corroboran estas opiniones:

Yo lo que he visto es que antes veía los bloques y los veía por sí mismo pero de forma aislada, de forma separada y también de forma abstracta. Pero cuando hemos hecho la práctica de lo que me he dado cuenta es de que todo está relacionado, de que ciudadanía y diversidad y desigualdad social tienen que ver (P31415Fc).

Los aprendizajes adquiridos en el transcurso de la experiencia no se restringen a los contenidos teóricos, sino que también incorporan aprendizajes de tipo instrumental. Así, el alumnado ha apreciado la oportunidad de desarrollar competencias que les van a permitir afrontar con mayor conocimiento y seguridad otros trabajos de investigación a lo largo de su trayectoria académica. El diseño y uso de herramientas e instrumentos de investigación social como la entrevista, la observación y el análisis documental, así como el propio proceso de redacción del trabajo han sido considerados aprendizajes útiles y significativos por el alumnado, que lo describe del siguiente modo: “Es una práctica bastante interesante, te conciencias con el tema que estás tratando y al mismo tiempo aprendes a hacer un trabajo de investigación, que de aquí a dos años...” [referido al Trabajo Fin de Grado] (P11415Fa).

Otro de los aspectos más destacados y en el que se ha apoyado buena parte de la satisfacción del alumnado con la experiencia desarrollada, se refiere a los aprendizajes experienciales que han expresado y, con ello, a la *toma de conciencia social*. En estas manifestaciones se pone el acento en su papel como ciudadanos activos y comprometidos y en la responsabilidad que tienen como futuros agentes educativos. Un alumno lo manifestaba de forma explícita: “Para mí la práctica me ha servido para tomar conciencia social. Es en realidad lo que va ayudar a la convivencia en la sociedad, el poder conocer los grupos y cómo se relacionan” (P31415Fc).

En este sentido, los discursos iniciales se han visto reforzados al finalizar la asignatura. De forma concreta, en los grupos focales celebrados al final de la docencia el alumnado manifiesta su implicación personal más allá del impacto profesional como futuros docentes: “Vamos a conocerlo y vamos a implicarnos si queremos ayudar. Vamos a reforzarnos como personas, vamos a formarnos también como personas” (P31415Ic).

Discusión

La experiencia en nuestras aulas y el proceso analítico emprendido apuntan a la existencia de modelos metodológicos que favorecen la formación inicial de maestros y maestras mediante la potenciación de las relaciones entre universidad y agentes comunitarios. Se manifiesta en la valoración positiva que el alumnado hace respecto al hecho de conocer y analizar –no solo desde la teoría, sino especialmente desde la práctica y el contexto social

inmediato en el que se desenvuelve su actividad escolar— la articulación de lo global con la vivencia individual y colectiva de lo local. Este objetivo fue teorizado en el programa “Going Glocal” en la University College Roosevelt (Holanda) como *glocalización*, al proponer a los estudiantes la observación de cómo los cambios globales comienzan con acciones locales, así como el reconocimiento de sus conexiones (Sklad *et al.*, 2016). En éste, como en otros trabajos en el contexto internacional y nuestra experiencia docente, los resultados coinciden en señalar de qué manera algunas estrategias docentes de estas características permiten que los estudiantes se formen en espacios híbridos y adquieran nuevas pautas para la interpretación de los contextos escolares complejos y heterogéneos. Esta conexión establece así puentes entre lo que les ocurre a sí mismos, las decisiones que se toman a nivel educativo/escolar y los cambios que acontecen en ámbitos más globales (Grant y Gibson, 2011; Zeichner, Payne y Brayko, 2015).

Las estrategias desplegadas y el análisis de las opiniones y valoraciones del alumnado nos permiten interpretar el modelo metodológico seguido acorde con una enseñanza democrática que, de forma estratégica, ha puesto en contacto al alumnado con los grupos de resistencia y actores sociales locales (Zeichner, 2015). Los resultados apuntan al potencial de dicha estrategia en relación con tres elementos fundamentales: desarrollo académico, personal y profesional del alumnado universitario. En la confluencia de estos tres elementos recae la capacidad transformadora que impulsan estas experiencias en su rol como estudiantes y, por tanto en las competencias cívico-ciudadanas, pero también como futuros profesionales de la enseñanza, sobre todo, en relación con la adquisición de contenidos, actitudes solidarias y la capacidad analítica y crítica del contexto escolar (Coque, Ortega y Sianes, 2012). Estos resultados coinciden con experiencias docentes en otros contextos universitarios donde, a pesar de las dificultades para llevarlas a la práctica, la participación conjunta con diversos actores de la comunidad contribuye en la concienciación de que las desigualdades educativas forman parte de la brecha social y profunda de ciertas comunidades. El diálogo y la implicación en otros actores sociales permiten incorporar al aula conocimientos que transforman tanto los programas formativos en la universidad como los entornos de aprendizaje de las comunidades donde se insertan (Zeichner *et al.*, 2016). En nuestro caso concreto afecta a la importancia que otorgan a este tipo de formación y sobre todo a que la universidad se implique en este tipo de metodologías

docentes impactando en sus conocimientos, toma de conciencia y formas de aprendizaje.

En esta línea, uno de los resultados más relevantes de nuestro trabajo reside en la capacidad de la innovación en relación con la toma de conciencia y estímulo del compromiso social en el alumnado, en la línea que se ha desarrollado en otros trabajos situados en la perspectiva crítica (Holden y Hicks, 2007; Kennedy, Senses y Ayan, 2011). En nuestra investigación los resultados confirman dicha repercusión en la opinión del alumnado, pues éste ha valorado de forma positiva la posibilidad que la innovación docente les ofrece para obtener un mayor conocimiento de una variedad amplia de colectivos ciudadanos. Frente al desconocimiento experimentado previamente, este primer acercamiento podría provocar una pertenencia o participación en dichas organizaciones, sin embargo, los datos apuntan a que ninguna ha aumentado significativamente en esta experiencia.

En el ámbito de la innovación docente universitaria, donde se enmarca esta investigación, el estudio empírico indica fortalezas para la formación inicial de maestros y maestras que son necesarias considerar.

En primer lugar, la investigación revela la importancia de potenciar el papel activo del alumnado como constructor del conocimiento en aspectos tanto cognitivos como sociales y no como meros receptores o acumuladores de datos académicos. Con experiencias docentes de estas características el alumnado toma decisiones sobre qué aprender –cuando decide con qué colectivos establece su interacción– y cómo hacerlo, vinculándose o no a estas comunidades y convirtiendo dichas experiencias en procesos de aprendizaje social y profesional (Ferguson, Macqueen y Reynolds, 2014). Este papel activo se convierte en una oportunidad para la emergencia o reafirmación de una conciencia global comprometida con el cambio de las estructuras que generan desigualdad social.

Además, el énfasis en la responsabilidad social de la universidad toma especial protagonismo. En la línea que propone Hurtado (2014), entendemos que una educación superior solamente enfocada hacia la productividad puede acabar usurpando el espacio universitario requerido para la construcción de la ciudadanía y la educación en las virtudes ciudadanas. Por ello, cobra sentido y protagonismo la innovación desarrollada que apuesta por la universidad como una institución al servicio del bien común y de la construcción de conocimientos revirtiendo en mejoras sociales (Manzano-Arredondo, 2015; Repáraz *et al.*, 2015).

Para ello, tal como se ha desplegado en esta experiencia docente, resulta especialmente significativa la asunción de otros espacios formativos (y no solo el aula universitaria) y educativos que se vinculan con lo vivencial o que tienen el interés explícito de formar en actitudes y capacidades vinculadas con la ciudadanía. El alumnado reconoce y considera saberes que no son transmitidos en un solo espacio y tiempo (en el aula o en el horario lectivo), sino que son explorados e interpretados en el campo a partir de las interacciones que se producen con las organizaciones ciudadanas y las estrategias de investigación social desplegadas (Zeichner, Payne y Brayko, 2015). Mediante esta aproximación, comprenden lo global, lo abstracto de los contenidos teóricos incorporando distintas visiones desde lo local, que convierten el aprendizaje en una construcción más compartida y enriquecida (Zeichner *et al.*, 2016; Lake, Fernando y Eardley, 2016). Nuestros resultados contribuyen en la línea de lo aportado por Stojnic y Román (2016) al mostrar evidencias empíricas con estudiantes universitarios en Perú sobre el impacto que tiene la realización de cursos y experiencias curriculares explícitas que interpelen a los estudiantes en el desarrollo de su ciudadanía. Como en tal caso, nuestros resultados destacan la importancia de considerar este tipo de metodologías docentes, no dando por sentado que este efecto se producirá de forma “natural” por el hecho de ascender en la escala educativa, sino precisamente desde un compromiso institucional y docente.

Conclusiones

En relación con el objetivo general, la innovación propuesta ha tenido un leve impacto en la formación del alumnado participante. Observando los objetivos específicos, con base en los resultados obtenidos, podemos concluir que ha aumentado el conocimiento sobre las organizaciones sociales levemente aunque no de forma significativa.

La participación y el contacto con organizaciones sociales tras la innovación han aumentado aunque existen áreas donde es más amplio, por ejemplo, con ámbitos como deporte, discapacidad, educación y cultura y exclusión social. Sin embargo no existe participación ni contacto con ámbitos como salud, protección civil o medio ambiente.

A la luz de los resultados donde sí se ha encontrado una evolución a lo largo de la innovación docente ha sido en la reducción importante de la falta de motivación, desconocimiento u oportunidad para no participar

en organizaciones sociales. Otro aspecto a considerar es el aumento de la estrategia para entrar en contacto con colectivos a través del profesorado. Sin embargo, los servicios universitarios relacionados con el voluntariado y la cooperación no son señalados por el alumnado como una forma de contactar con las organizaciones sociales.

La relevancia de la pertenencia a colectivos sociales y la importancia para los estudios universitarios a lo largo de los meses de desarrollo de la innovación educativa sí ha sufrido una evolución significativa en la consolidación de los aprendizajes y el desarrollo de competencias útiles para ejercer su futuro trabajo como docentes incorporando aprendizajes de tipo teórico, instrumental y experiencial.

Respecto de la opinión del alumnado sobre la metodología docente empleada es satisfactoria aunque la sobrecarga de trabajo (de todas las asignaturas) ha sido una de las dificultades señaladas. No se han encontrado diferencias significativas entre el grupo de alumnado de los grados de Educación infantil y primaria, por lo que podemos concluir que ambos grupos parten y desarrollan la innovación educativa de la misma manera tanto en los aspectos de conocimiento como de participación y pertenencia a organizaciones sociales.

Experiencias como la desarrollada persiguen desafiar intelectualmente al alumnado, entendiendo que a partir de motivaciones intrínsecas y vivenciales es la mejor manera de provocar el aprendizaje. El desarrollo de una formación docente desde esta premisa comporta nuevas propuestas pedagógicas que no quedan ancladas en valores y modos de práctica cerrados, totalitarios para el aprendizaje sino que son flexibles y permeables.

Los resultados del estudio muestran algunas limitaciones en el proceso de innovación docente en las que hay que seguir profundizando: *a)* transformar la innovación de una experiencia puntual a un proceso con continuidad a lo largo del plan de estudios, de este modo se pueden favorecer las repercusiones en términos de pertenencia o participación activa del alumnado con los colectivos sociales; *b)* mejorar la coordinación entre asignaturas que tomen el trabajo de campo y la reflexión como punto en común, de forma que se aúnen esfuerzos y se generan oportunidades de aprendizaje de mayor profundidad; y *c)* potenciar el compromiso dentro y fuera del contexto universitario generando entornos colaborativos entre profesionales diversos.

Entendemos que la limitación de tiempo del proceso y el análisis inmediato de sus efectos dificulta obtener resultados concluyentes pues, como apuntan

trabajos como el de Repáraz *et al.* (2015) en España, el compromiso cívico en estudiantes universitarios correlaciona de forma positiva sobre todo con los niveles de conocimiento y las habilidades de participación que posea el alumnado, contribuyendo a su bagaje intelectual, emocional y actitudinal.

Anexo

En el estudio se utilizaron versiones adaptadas a Educación primaria y también se hicieron adaptaciones para los cuestionarios finales.

CUESTIONARIO INICIAL

Estimado/a alumno/a, tu profesora de la asignatura participa en un Proyecto de Innovación Docente con el que se pretende mejorar la calidad de las clases. A este respecto, se solicita tu colaboración con el fin de conocer tus expectativas y experiencias previas sobre algunas cuestiones. Para ello te pedimos que respondas con sinceridad al presente cuestionario, teniendo en cuenta que los datos serán tratados respetando el anonimato y la confidencialidad. Muchas gracias por tu interés y participación.

Grado Infantil (1) Grado Primaria (2) Grupo: A (3) B (4) C (5) D (6)

P1. Sexo: Hombre (1)

Mujer (2)

P2. Edad: _____

P3. Zona de residencia habitual durante el curso:

Córdoba capital (1)

Municipios del área metropolitana (2)

Otros municipios cordobeses (3)

Fuera de la provincia de Córdoba (4)

P4. ¿Cuál es tu situación actual de convivencia?

Vivo con mi familia de origen (padres,hnos/as) (1)

Vivo con mi pareja (sin hijos/as) (2)

Vivo con mi pareja y mis hijos/as (3)

Vivo solamente con mis hijos/as (4)

Vivo sola/o (5)

Vivo con compañeros/as de piso (16)

Otra situación (7)

Ns/Nc (9)

P5. Si tienes hijos/as, especifica cuántos y sus edades:

Nº:; Edades:

P6. ¿Has cursado otras titulaciones antes del grado de Educación Primaria?

Sí (1) No (2)

En caso afirmativo, especifica cuál/es: _____

P7. Centrándonos en tus estudios universitarios. De los siguientes motivos para cursar **ESTA CARRERA**, indica el grado de importancia que tiene para ti cada uno de ellos en una escala de 1 a 5 (1 es "Nada importante" y 5 "Muy importante").

	Grado importancia (Del 1 al 5)	NS/ NC (9)
Mejorar mis conocimientos y competencias profesionales		(1)
Conseguir un empleo relacionado con los estudios		(1)
Promoción laboral (desde el empleo actual)		(1)
Gusto y entretenimiento		(1)
Facilidad de acceso (nota de corte)		(1)
Facilidad para la asistencia y seguimiento de las asignaturas		(1)
Comodidad de horarios / proximidad geográfica		(1)
Por afinidad con el trabajo de mis padres		(1)
Para tener un título universitario		(1)

P8. ¿En estos momentos **COMPATIBILIZAS** tus estudios con algunas de las siguientes actividades?

No, me dedico de forma exclusiva a los estudios (1)

Sí, con un empleo a tiempo completo (2)

Sí, con un empleo eventual / tiempo parcial (3)

Sí, con tareas domésticas o/y de cuidado (4)

Sí, con tareas voluntarias (asociaciones, ONG's) (5)

Ns/Nc (9)

P9. ANTES de cursar estos estudios universitarios ¿has pertenecido o participado en alguna asociación u organización social?

- No, nunca (1) Pasa a la pregunta P9a
 Sí, he participado (2) Pasa a la pregunta P9b

P9.a. Indica las **RAZONES** de por qué no has pertenecido o participado a ninguna asociación o grupo

- No existen asociaciones u organizaciones que me motivaran a participar..... (1)
 He tenido cosas más importantes que hacer..... (2)
 No he querido complicarme la vida..... (3)
 He creído que participar en asociaciones o en organizaciones no sirve de nada..... (4)
 Por falta de tiempo..... (5)
 Otros (6).....

P9.b. Si has participado o pertenecido a alguna asociación u organización social, indica el **ÁREA**:

- Promoción y defensa de los derechos humanos..... (1)
 Exclusión social..... (2)
 Discapacidad y dependencia..... (3)
 Educación y cultura (apoyo educativo a niños/as, adolescentes, educ. de adultos, guía turístico) (4)
 Salud (cuidado o acompañamiento de personas enfermas, promoción de la salud) (5)
 Deporte, ocio y tiempo libre (monitor de tiempo libre, campamentos, entrenador)..... (6)
 Medioambiente (7)
 Protección de animales (8)
 Cooperación al desarrollo (como cooperante en el extranjero) (9)
 Cooperación al desarrollo (en sede, sin salir al extranjero)..... (10)
 Protección civil (emergencias, catástrofes, accidentes) (11)
 Economía política y participación política (bancos del tiempo, redes de intercambio de favores, consumo responsable) (12)
 Otro área. Indica cuál (13)

P10. EN EL MOMENTO ACTUAL conoces, perteneces o participas con asociaciones o colectivos sociales:

- Solo la conozco y sé qué hacen pero no estoy vinculado a ella (1)
 Soy miembro fundador/a..... (2)
 Soy voluntario/a y colaboro de forma puntual (3)
 Soy voluntario/a y colaboro de forma continua..... (4)
 Ninguna de las anteriores (5)

P11. EN EL MOMENTO ACTUAL ¿perteneces o participas en alguna asociación o colectivo social?

- No, no participo (1) Pasa a la pregunta P11a
 Sí, participo (2) Pasa a la pregunta P11b, P11c

P11.a Indica las **RAZONES** de por qué no perteneces o participas con asociaciones o colectivos

- No me interesa vincularme con organizaciones de ningún tipo..... (1)
 No dispongo de tiempo (2)
 No conozco ninguno de forma directa (3)
 Estuve pero no me interesó y lo dejé..... (4)
 Estas actividades no tienen relación con mis estudios..... (5)
 Ahora no estoy pero me gustaría hacerlo si tuviera oportunidad..... (6)
 Otros (7).....

P11.b Si perteneces o participas a alguna asociación u organización social indica el **ÁREA**:

- Promoción y defensa de los derechos humanos..... (1)
 Exclusión social..... (2)
 Discapacidad y dependencia..... (3)
 Educación y cultura (apoyo educativo a niños/as, adolescentes, educ. de adultos, guía turístico) (4)
 Salud (cuidado o acompañamiento de personas enfermas, promoción de la salud)..... (5)
 Deporte, ocio y tiempo libre (monitor de tiempo libre, campamentos, entrenador) (6)
 Medioambiente (7)
 Protección de animales (8)
 Cooperación al desarrollo (como cooperante en el extranjero) (9)
 Cooperación al desarrollo (en sede, sin salir al extranjero)..... (10)
 Protección civil (emergencias, catástrofes, accidentes)..... (11)
 Economía política y participación política (bancos del tiempo, redes de intercambio de favores, consumo responsable) (12)
 Otro área. Indica cuál (13)

CONTINUÁ

ANEXO 1 / CONTINUACIÓN

P11.c ¿Si perteneces o participas con alguna asociación o colectivo ¿a través de qué MEDIOS has entrado en contacto?

- Los busqué por iniciativa propia (1)
- Otros compañeros/as de mi carrera me animaron (2)
- Otros amigos/as universitarios/a (3)
- Me informó un profesor/a en una asignatura de mi carrera (4)
- A través del servicio de Cooperación y Voluntariado de la UCO (5)
- Del Consejo de Estudiantes (6)
- Contacté en el Practicum de mi carrera (7)
- Otros (8)

P12. Valora según tu opinión la importancia que das en el momento actual a que los/as ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS pertenezcan o participen en asociaciones o colectivos sociales (1 es nada y 5 es mucho)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

P13. En qué medida consideras que participar o pertenecer a asociaciones o colectivos sociales contribuye a TU FORMACIÓN en los estudios de grado que estás desarrollando (1 es nada y 5 es mucho)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

P14. Indica en una escala de 1 a 5 el grado de importancia que tiene para TUS ESTUDIOS DE GRADO CONOCER asociaciones o colectivos sociales de los ámbitos que a continuación se mencionan (1 es “nada importante” y 5 “muy importante”)

	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)	NS/NC (9)
Promoción y defensa de los derechos humanos						
Exclusión social						
Discapacidad y dependencia						
Educación y cultura (apoyo educativo a niños/as, adolescentes, educación de adultos, guía turístico)						
Salud (cuidado o acompañamiento de personas enfermas, promoción de la salud)						

	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)	NS/ NC (9)
Deporte, ocio y tiempo libre (monitor de tiempo libre, campamentos, entrenador)						
Medioambiente						
Protección de animales						
Cooperación al desarrollo (como cooperante en el extranjero)						
Cooperación al desarrollo (en sede, sin salir al extranjero)						
Protección civil (emergencias, catástrofes, accidentes)						
Economía política y participación política (bancos del tiempo, redes de intercambio de favores, consumo responsable)						

P15. En qué medida consideras QUE DEBERÍA implicarse tu universidad en promover la vinculación con asociaciones y organizaciones sociales (1 es nada y 5 mucho)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

P16. ¿Con qué frecuencia utilizas en los estudios universitarios los siguientes RECURSOS DE APRENDIZAJE?

	Nunca	Alguna vez en el curso	Alguna vez al mes	Casi todas las semanas	A diario	Ns/Nc
Consulta en tutorías						
Email						
Enseñanza Virtual						
Biblioteca						
Consulta a otros profesionales o agentes de fuera de la universidad						

P17. ¿Crees que las siguientes situaciones te **FACILITARÁN** un adecuado seguimiento de la asignatura?. Indícalo en una escala de 1 a 5 (1 es “nada facilita” y 5 es “mucho facilita”).

	1	2	3	4	5	NS
Explicaciones de los textos de examen por parte de la profesora en clases teóricas						
Ampliación del contenido por parte de la profesora aunque no entre a examen						
Utilización de los foros en la plataforma Moodle						
Trabajar lecturas y materiales complementarios proporcionados por la profesora						
Visualizar documentales o material audiovisual relacionado con el contenido						
Realizar exposiciones sobre el contenido de los textos para examen con los compañeros/as en clase						
Exponer las dudas del contenido de los temas a medida que se imparte el contenido en clase						
Hacer trabajos sobre el contenido de la asignatura en grupos						
Hacer trabajos sobre el contenido de la asignatura de forma individual						
Relacionar el contenido de la asignatura con el contenido de otras asignaturas del curso						
Conectar y relacionar el contenido de la asignatura con el análisis del contexto social actual						
Contactar con agentes pertenecientes a asociaciones u organizaciones sociales						

Otra situación no contemplada: _____

P18. De las siguientes competencias de la asignatura CONVIVENCIA EN LA ESCUELA Y CULTURAL DE PAZ indica el grado de importancia que para su desarrollo tiene que el profesorado diseñe **ACTIVIDADES FUERA DEL AULA UNIVERSITARIA** (1 “nada importante”, 5 “muy importante”)

	1	2	3	4	5	NS
CM1.6: Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.						
CM3.1: Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo.						

	1	2	3	4	5	NS
CM3.4: Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible						
CM5.4: Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.						
CM5.5: Saber diseñar espacios de convivencia y desarrollo de las habilidades sociales de los niños y las niñas de Educación Infantil.						
CM7.2: Conocer experiencias internacionales y ejemplos de prácticas innovadora en Educación Infantil.						

P19. ¿Crees que las siguientes situaciones te **DIFICULTARÁN** un adecuado seguimiento de esta asignatura? Indícalo en una escala de 1 a 5 (1 es “nada de dificultad” y 5 es “mucha dificultad”)

	1	2	3	4	5	NS
No alusión en clase por parte de la profesora al contenido de los textos de examen						
Que la profesora amplíe el contenido en clase aunque no entre a examen						
No tener acceso a la plataforma Moodle y sus foros						
Trabajar lecturas y materiales complementarios proporcionados por la profesora						
No contar con materiales audiovisuales o documentales que ejemplifiquen el contenido de la asignatura						
No hacer exposiciones en clase por parte del alumnado sobre el contenido de la asignatura						
No dedicar tiempo en clase para la exposición de dudas sobre el contenido de la asignatura						
No hacer relaciones entre el contenido de la asignatura y el contenido de otras asignaturas del curso						
Exponer el contenido de la asignatura sin hacer referencia al contexto social actual.						

Otra situación no contemplada: _____

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Referencias

- Alfárez, Azul y Arasanz, Antoni (2013). *L'educació en drets humans i la seva pràctica*, Barcelona: Edicions 62.
- Bericat, Eduardo (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social. Significado y medida*, Barcelona: Ariel Sociológica.
- Bok, Derek (2005). *Universities in the marketplace. The commercialization of higher education*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- CIS (2013). *Barómetro de noviembre 2013. Estudio nº 3005*, Madrid: Centro de Investigaciones. Sociológicas. Disponible en: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/Archivos/Marginales/3000_3019/3005/Es3005mar.pdf
- Cohen, Jacob (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2ª ed., Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Comisión Europea (2012). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, Rethinking Education*, Strasbourg: European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.
- Comisión Europea (2013). *Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions*, Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf (consultado: 15 de mayo de 2016).
- Coque Martínez, Jorge; Ortega Carpio, María Luz y Sianes Castaño, Antonio (2012). "La Educación para el Desarrollo bajo la perspectiva de ciudadanía global en la práctica docente universitaria: experiencia en un campus tecnológico", *REIFOP* (España), vol. 15, núm. 2, pp. 89-100. Disponible en: <http://www.aufop.com> (consultado: 2 de febrero de 2016).
- Ferguson-Patrick, Kate; Macqueen, Suzanne y Reynolds, Ruth (2014). "Pre-service teacher perspectives on the importance of global education: world and classroom views", *Teachers and Teaching: Theory and Practice* (Reino Unido), vol. 20, núm. 4, pp. 470-482. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.881639> (consultado: 9 de marzo de 2016).
- Gallego-Arrufat, María Jesús y Gutiérrez-Santiuste, Elba (2015). "Perception of democracy in computer-mediated communication: participation, responsibility, collaboration, and reflection", *Teaching in Higher Education* (Reino Unido), vol. 20, núm. 1, pp. 92-106. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2014.957270> (consultado: 2 de febrero de 2016).
- Giroux, Henry (2005). *Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical*, Madrid: Popular S. A.
- Grant, Carl y Gibson, Melissa (2011). "Diversity and teacher education. A historical perspective on research and policy", en A.F. Ball y C.A. Tyson (eds.), *Studying diversity in teacher education*, Lanham: AERA, pp. 19-62.
- Greenwood, Davydd J. (2007). "Investigación participativa y la transformación de las universidades públicas: dar lugar a la producción de conocimiento en modo 2 en organizaciones de modelo II", *Política y Sociedad* (España), vol. 44, núm. 1, pp. 95-106.

- Guo, Lynyuan (2014). "Preparing teachers to educate for 21st Century global citizenship: envisioning and enacting", *Journal of Global Citizenship & Equity Education* (Canadá), vol. 4, núm. 1, pp. 1-23.
- Holden, Cathie y Hicks, David (2007). "Making global connections: The knowledge, understanding and motivation of trainee teachers", *Teaching and Teacher Education* (Estados Unidos), vol. 23, núm. 1, pp. 13-23. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.031> (consultado: 22 de marzo de 2016).
- Howe, Edward R. (2013). "Alternatives to a master's degree as the new gold standard in teaching: a narrative inquiry of global citizenship teacher education in Japan and Canada", *Journal of Education for Teaching* (Reino Unido), vol. 39, núm. 1, pp. 60-73. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2012.733191> (consultado: 22 de marzo de 2016).
- Hurtado, Jimena (2014). "Educación superior y educación general: más allá del desafío de la productividad y la competitividad", *Revista de Estudios Sociales* (Colombia), núm. 50, pp. 25-29. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.7440/res50.2014.05> (consultado: 8 de marzo de 2016).
- Kaymakci, Selahattin (2012). "Global education in the turkish social studies teacher training programme", *Croatian Journal of Education* (Croacia), vol. 14, núm. 4, pp. 817-854.
- Kennedy, Nilgün F., Senses, Nazli y Ayan, Pelin (2011). "Grasping the social through movies", *Teaching Higher Education* (Australia), vol. 16, núm. 1, pp. 1-14. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2010.507305> (consultado: 12 de marzo de 2016).
- Lake, Danielle; Fernando, Hannah y Eardley, Dana (2016). "The social lab classroom: Wrestling with—and learning from—sustainability challenges". *Sustainability: Science, Practice, and Policy* (Estados Unidos), vol. 12, núm. 1, pp. 76-87. Disponible en: <https://sspp.proquest.com/the-social-lab-classroom-wrestling-with-and-learning-from-sustainability-challenges-7fcd2e9672e#.8889wyy46> (consultado: 11 de diciembre de 2016).
- LOMLOU (2007). "Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades", *Boletín Oficial del Estado*, Madrid: Gobierno de España.
- Manzano-Arrondo, Vicente (2015). "Activismo frente a norma: ¿quién salva a la universidad?", *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio* (España), vol. 1, núm. 1, pp. 28-55. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1344/RIDAS2015.1.3> (consultado: 7 de marzo de 2016).
- Nieto, Sonia y McDonough, Kathy (2011). "Placing equity front and center revisited", en A. F. Ball y C. A. Tyson (eds.) *Studying diversity in teacher education*, Lanham: AER, pp. 363-384.
- Nørgård, Rikke y Bengtsen, Søren, (2016). "Academic citizenship beyond the campus: a call for the placeful university", *Higher Education Research & Development* (Reino Unido), vol. 35, núm. 1, pp. 4-16. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2015.1131669> (consultado: 11 de diciembre de 2016).

- O'Connor, Kate y Zeichner, Ken (2011). "Preparing US teachers for critical global education", *Globalisation, Societies and Education* (Reino Unido), vol. 9, núms. 3-4, pp. 521-536. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2011.605333> (consultado: 12 de enero de 2016).
- Pérez-Gómez, Ángel I. (2012). *Educarse en la era digital*, Madrid: Morata.
- Pérez-Pérez, Itahisa (2014). "La metodología participativa en la educación superior: una evaluación de los estudiantes de Sociología", *Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología*, vol. 23, núm. 4, pp. 643-660.
- Repáraz, Charo; Arbués, Elena; Naval, Concepción y Ugarte, Carolina (2015). "El Índice Cívico de los universitarios sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 73, núm. 260, pp. 23-52.
- Reynolds, Ruth y Brown, Joanna (2010). "Social justice and school linkages in teacher education programmes". *European Journal of Teacher Education* (Reino Unido), vol. 33, pp. 405-419. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2010.529124> (consultado: 16 de enero de 2016).
- Rodríguez-Valls, Fernando y Montes, Adonay A. (2011). "A teacher training experience based on work with communities in California", *Educación y Educadores* (Colombia) vol. 14, núm. 1, pp. 105-118.
- Rué, Joan (2013). "Formación docente del profesorado universitario. Una perspectiva internacional", *Revista de Docencia Universitaria* (España), vol. 11, núm. 3, pp. 17-22.
- Ryan, Mary y Ryan, Michael (2013). "Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in Higher Education". *Higher Education Research and Development* (Nueva Zelanda), vol. 32, núm. 2, pp. 244-257. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2012.661704> (consultado 12 de enero de 2016).
- Santos Rego, Miguel A. (2013). "¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? Educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica", *Revista de Educación* (España), vol. 361, pp. 565-590. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-361-233> (consultado: 8 de febrero de 2016).
- Shrout, Patrick E. y Fleiss, Josep L. (1979). "Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability". *Psychological Bulletin* (Estados Unidos), vol. 86, núm. 2, pp. 420-428. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.86.2.420> (consultado: 21 de marzo de 2016).
- Sklad, M.; Friedman, J.; Park, E. y Oomen, B. (2016). 'Going Glocal': a qualitative and quantitative analysis of global citizenship education at a Dutch liberal arts and sciences college, *Higher Education* (Países Bajos) vol. 72, pp. 323-340. DOI: 10.1007/s10734-015-9959-6 (consultado: 5 de enero de 2017).
- Stojnic, Lars y Román, Andrea (2016). "Experiencia educativa universitaria y tolerancia política: entendiendo la relación desde una muestra de estudiantes universitarios peruanos", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (España), vol. 5, núm. 1, pp. 139-160. DOI: 10.15366/riejs2016.5.1 (consultado: 4 de enero de 2017).
- Unesco (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, París: Unesco.

- Disponible en: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf (consultado: 17 de enero de 2016).
- Van Den Wijngaard, Oscar; Beusaert, Simon; Segers, Mien y Gijsselaers, Wim (2015). "The development and validation of an instrument to measure conditions for social engagement of students in higher education", *Studies in Higher Education* (Australia), vol. 40, núm. 4, pp. 704-720. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2013.842214> (consultado 20 de enero de 2016).
- Zeichner, Ken (2015). "Engaging local communities in the preparation of teachers", *Kappa Delta Pi Record* (Estados Unidos), vol. 51, núm. 3, pp. 118-120. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/00228958.2015.1056662> (consultado: 15 enero de 2016).
- Zeichner, Ken, Payne, Katherine A. y Brayko, Kate (2015). "Democratizing teacher education". *Journal of Teacher Education* (Estados Unidos), vol. 66, pp. 122-135. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1177/0022487114560908> (consultado el 6 de febrero de 2016).
- Zeichner, Ken; Bowman, Michael; Guillen, Lorena y Napolitan, Kate (2016). "Engaging and working in solidarity with local communities in preparing the teachers of their children", *Journal of Teacher Education* (Estados Unidos), vol. 67, núm. 4, pp. 277-290. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1177/0022487116660623> (consultado: 15 de enero de 2016).

Artículo recibido: 9 de agosto de 2016
Dictaminado: 5 de diciembre de 2016
Segunda versión: 13 de febrero de 2017
Comentarios: 16 de febrero de 2017
Aceptado: 16 de febrero de 2017