

Formar maestros y maestras sin fronteras. Una experiencia en la euro región Aquitania-Euskadi

Itziar Rekalde Rodríguez¹ y Karmele Buján Vidales²

Departamento de Didáctica y Organización escolar. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). E-mails: ¹itziar.rekalde@ehu.eus, ²karmele.bujan@ehu.eus.

Resumen: Este artículo pretende describir el diseño del Trabajo de Fin de Grado (TFG) del alumnado de Magisterio de Educación Primaria con especialidad en Educación Especial de la UPV/EHU, asentado en la metodología denominada Aprendizaje y Servicio Solidario. En el trabajo se incide en las claves de cada una de las etapas del diseño de la experiencia titulada *Aprendizaje y Servicio Solidario en las actividades deportivas que realizan los jóvenes con discapacidad en la Euro región de Aquitania-Euskadi*, poniendo especial énfasis en la construcción de instrumentos de evaluación para el seguimiento y valoración de los aprendizajes. Se concluye mostrando las oportunidades de aprendizaje que se derivan del diseño de esta experiencia solidaria para todos los implicados, en este caso: alumnado universitario, jóvenes deportistas con discapacidad y familias.

Palabras clave: Educación Superior, Diseño de formación, Trabajo de Fin de Grado, Aprendizaje y Servicio Solidario.

Title: Training teachers without borders. Designing a Final Project in the Aquitaine and Basque Country regions in Europe through Service-learning.

Abstract: This article presents the design of the Final Project (FP) undertaken by students who are in the last year of their Primary Education degree program at the UPV/EHU and who have a speciality in Special Education. This work underlines the keys from each stage of the design of experience called *Service-Learning in Sports Activities with Young People with Disabilities in the Aquitaine-Basque Country region in Europe*, with particular emphasis on building evaluation tools for monitoring and learning assessment. It concludes by showing the learning opportunities arising from the design of this solidarity experience for everyone involved, in this case: university students, young athletes with disabilities and families.

Keywords: Higher Education, Educational Design, Final Project, Service-Learning.

1. La universidad del siglo XXI, una institución ante constantes retos

Desde que las formas de comunicarse y de acceder al conocimiento en las últimas décadas han cambiado (Castells, 1998), la Universidad está al compás de esas nuevas dinámicas sociales y culturales propias de nuestra época que hacen que la universidad del siglo XXI, en general, y el curriculum de esta, en

particular, esté evolucionando para adecuarse a las demandas de una sociedad en continua transformación y caracterizada por el cambio, la inestabilidad, la incertidumbre y, en estos momentos también, por la crisis económica. La universidad y su relación con la investigación y la innovación, desempeñan un papel fundamental para el progreso individual y social, así como para proporcionar el capital humano altamente cualificado que genere empleo, bienestar social y prosperidad.

1.1. La universidad ante un mundo sin fronteras

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) si bien está suponiendo una reforma en profundidad que afecta al ámbito estructural, curricular y organizativo de la universidad (Mateo, 2000), está suponiendo, también, que la universidad se abra a la sociedad y mantenga un diálogo directo con esta para responder a sus retos (Rodicio, 2010), y, en ocasiones, traspase las fronteras de su territorialidad económica, social y política, para dar una respuesta desde el compromiso y solidaridad con las personas.

Sabemos que la universidad está destinada a generar conocimiento y capacidades científicas y tecnológicas en toda la cadena del valor del conocimiento, desde la idea hasta su conversión en beneficio social. Pero sabemos también, que la universidad del siglo XXI debe formar ciudadanas y ciudadanos conscientes y responsables con las problemáticas próximas y lejanas; personas capaces de inducir procesos de transformación y mejora del tejido productivo y tecnológico, así como de cambiar los entornos socio-culturales en los que interviene directa o indirectamente, en su contexto próximo o traspasando las barreras entre países.

Prueba de esta preocupación y compromiso son los planes estratégicos nacionales e internacionales que las universidades están diseñando para la internacionalización. Estos planes parten de un análisis de la situación actual y respetan la historia de cada institución, para proyectarse en el futuro internacional. Proporcionan un marco de actuación para las acciones que se emprenden y promueven un cambio en la cultura interna de las instituciones de educación superior para abrirse al exterior. Un ejemplo de ello es el Plan estratégico de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) 2012-2017, en el que el eje III dedicado a la internacionalización recoge acciones tales como: aumentar la movilidad y los intercambios a nivel internacional de alumnado, profesorado (PDI) y personal de administración y servicio (PAS); mejorar las vías de captación y los programas de acogida para visitantes extranjeros, estudiantes, PDI y PAS; facilitar el acceso a cursos de lenguas extranjeras, especialmente el inglés, para mejorar los niveles de conocimiento y de uso en todos los colectivos universitarios; adaptar las estructuras y servicios de la universidad a las necesidades de la internacionalización; consolidar las alianzas y colaboraciones y su presencia en redes internacionales; aumentar la participación en convocatorias europeas (Erasmus Mundus, Leonardo, Atlantis...) mediante proyectos y consorcios internacionales de colaboración interuniversitaria, y crear un campus transfronterizo con la Universidad de Burdeos para configurar una red transfronteriza de impacto internacional (UPV/EHU, 2012). El plantearse estrategias de actuación a través de las cuales concretar la naturaleza de la institución y su razón de ser para un período de tiempo determinado, no es un lujo en la actualidad, sino una necesidad.

1.2. La universidad ante los compromisos sociales y éticos

Las universidades deben generar espacios comunes de diálogo social, de encuentro para la reflexión y el debate, con la finalidad de promover nuevas vías que permitan aumentar su implicación social. Deben construir conocimiento, como ya se ha comentado anteriormente, pero siempre con un claro compromiso ético y de responsabilidad social, como agente clave en la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos y ciudadanas, y como referente en la creación de opinión. Como nos recuerdan Martínez y Payà (2007), es el estudiantado quien debe promover disposición a implicarse de manera responsable en el ejercicio de su profesión y como miembro de una ciudadanía activa. La universidad debe desarrollar acciones que contribuyan a profundizar en los valores propios de una sociedad más participativa y democrática. En este sentido, la universidad debe promover la educación para la sostenibilidad, la igualdad y el desarrollo a través de su inclusión en el curriculum universitario, en su vertiente formativa e investigadora. En definitiva, educar en este nuevo escenario supone desarrollar en el alumnado competencias unidas a elementos sociales y éticos, que están indisolublemente unidos a valores ambientales, a enfoques de género y a cuestiones de atención a la diversidad, discapacidad y discriminación en toda la actividad universitaria, así como en la proyección social de todo ello desde la universidad al conjunto de la sociedad. Estamos refiriéndonos a un importante cambio formal y organizativo de la universidad, pero sobre todo a un cambio de cultura educativa (Rekalde et al., 2012a).

1.3. La universidad ante la formación por competencias

Cuando el modelo educativo que se defiende para la universidad está centrado en el aprendizaje de competencias por parte del alumnado, de tal manera que todos los aspectos curriculares y organizativos se definen respecto a las competencias que tiene que adquirir quien aprende (Biggs, 2005), significa pensar y actuar de una manera que hasta el momento no ha sido la habitual en la universidad; significa dar un vuelco al foco de atención de las prácticas docentes; supone transitar de un modelo de docencia centrado en la enseñanza, a otro donde el punto de mira son los procesos de aprendizaje; donde el estudiantado es capaz de plantearse preguntas, investigar, seleccionar y organizar información, analizar datos, extraer conclusiones, expresarse adecuadamente (Blanco, 2009). En este sentido, el desafío es claro: "Preparar personas competentes que conozcan su campo de especialidad, personas solidarias, personas capaces de analizar los retos actuales y personas listas para comprometerse concretamente y expresarse" (Fernández, 2010: 14). Significa potenciar aprendizajes profundos basados en la significatividad, conexión y construcción de los contenidos curriculares, y en la interrelación, compromiso y diálogo de quien aprende.

En todo este entramado un elemento donde el cambio ha suscitado no pocos quebraderos de cabeza al profesorado universitario ha sido el de la evaluación de las competencias. Boud (1995) nos recuerda que el estudiantado puede, con dificultad, escapar de los efectos de una mala enseñanza, pero no puede escapar (por definición, si quieren graduarse) de los efectos de una mala evaluación. En los últimos quince años se ha producido una serie de cambios en la evaluación de los aprendizajes que ha supuesto la innovación más importante en el campo de la educación: cambios en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje, en los contenidos sujetos a evaluación y, en la lógica de la evaluación de los aprendizajes (Mateo, 2000). Es en la evaluación formativa, cuya función es

potenciar el desarrollo de competencias, la interacción y motivación a lo largo del proceso de aprendizaje, donde mayor hincapié se está haciendo. En definitiva, la evaluación formativa supone aprender a partir de la valoración hecha a nuestras actuaciones, producciones y representaciones. En este tipo de evaluación para el aprendizaje es imprescindible la participación del profesorado, pero también de la implicación activa del alumnado. La complicidad de ambos colectivos es fundamental para conocer el desarrollo de las competencias e incidir en su dimensión ética, estableciendo a la base la reflexión y la interrogación crítica, como condiciones de la mejora continua. Estamos hablando, por tanto, de autoevaluación y coevaluación, como nuevos agentes en la acción de evaluar que garantizan la perspectiva holística que caracteriza a la evaluación auténtica y que consiste en la valoración del propio aprendizaje y de los factores que influyen en él. Son tareas de aprendizaje en sí mismas, y los motivos que pueden inducir a su uso son: proporcionan al alumnado estrategias de desarrollo personal y profesional; ayudan a desarrollar la capacidad crítica; favorecen la autonomía; comprometen al alumnado en el proceso educativo; motivan para aprender; incrementan la responsabilidad con el aprendizaje; promueven la honestidad con los juicios y, proporcionan información al docente sobre su diseño y acción (Fernández, 2008). Además, uno de los instrumentos que garantiza la evaluación auténtica es la utilización de rúbricas tanto analíticas como holísticas (Blanco, 2007; Rekalde y Buján, 2014), al construir criterios que guían y propician un aprendizaje profundo (Biggs, 2005; Fernández, 2008). Las rúbricas constituyen "una ayuda tanto para el profesorado como para el alumnado al favorecer el uso de un lenguaje común, al traducir un concepto abstracto como es el número a matrices de desempeño y comportamiento" (Villa y Poblete, 2011: 152).

1.4. Las metodologías activas al servicio de la universidad

Lo recogido hasta ahora solo se soporta con metodologías docentes de acción. De hecho universidades como las de Aalborg, McMaster, Leicester, Maastrich, TEC de Monterrey, entre otras, se les reconoce por su clara apuesta y larga trayectoria en la utilización de metodologías activas en el desarrollo curricular de los grados. Así mismo, algunas universidades estatales están haciendo una fuerte apuesta en este sentido, y un claro ejemplo de ello es el caso de la UPV/EHU con su modelo educativo denominado IKD (*Ikaskuntza Kooperatiboa eta Dinamikoa*), que significa en euskara Aprendizaje Cooperativo y Dinámico (Fernández y Palomares, 2010; Fernández y Rekalde, 2014). Es decir, en todas estas universidades los métodos docentes hacen una apuesta por movilizar las capacidades del alumnado, propiciar la construcción del conocimiento de manera dinámica y provocar actitudes activas por parte de todos los que intervienen en el proceso educativo (Imbernón y Medina, 2006). En definitiva, nos estamos refiriendo a metodologías con enfoques globalizadores, donde se utilizan estrategias variadas con secuencias didácticas desarrolladas bajo el método de aprendizaje basado en problemas, proyectos, análisis de casos, investigaciones del medio, aprendizaje y servicio solidario... (Zabala y Arnau, 2007), y que tienen en común los siguientes principios: a) el protagonista del aprendizaje es el alumnado; b) la comprensión de una situación real surge de las interacciones con el medio social, económico, ambiental...; c) el aprendizaje se estimula con el conflicto cognitivo que surge al enfrentar cada nueva situación, y d) el conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y la aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las interpretaciones individuales de los fenómenos (Exley y Dennis, 2007). Estas situaciones reales se desglosan en propuestas de acción, traducidas en tareas, que ayudan a: desarrollar las

competencias, establecer criterios de evaluación y emitir un juicio evaluativo. Las tareas representan situaciones complejas, contextualizadas, globales y significativas, y suponen en sí mismas retos poco estructurados que ayudan al alumnado a ensayar para la realidad compleja de la vida adulta y profesional (Rekalde y Pérez-Sostoa, 2012).

Somos conscientes, así mismo, de que la Universidad a la luz del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida ha obligado a dar un giro en la idea de la formación y en la misión formativa de la universidad de cara al futuro. La universidad es ya consciente de que la formación inicial ha de consolidar ciertos cimientos básicos sobre los que se irá incidiendo posteriormente en formaciones más concretas que se extienden a lo largo de la vida. En este sentido, el Trabajo de Fin de Grado (TFG) es un cierre en sí mismo de la formación inicial y debe ser una tarea que impulse un aprendizaje por experiencia y a través de la acción, donde el alumnado, demuestre su capacitación profesional, y ponga en evidencia el desarrollo de las competencias asociadas al título (Álvarez y Marcos, 2012; Ferrer et al., 2012; Rekalde, 2011). El TFG es una tarea bisagra entre el aprendizaje académico cada vez más unido a la práctica y el aprendizaje que proviene del desarrollo profesional. Es entonces una tarea oportuna para estar al servicio de la comunidad y con un verdadero impacto social.

1.5. El aprendizaje y servicio una apuesta por la solidaridad

El Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS) conlleva un desarrollo social y solidario de la metodología de aprendizaje basada en proyectos, donde tanto el estudiantado como aquellas otras personas implicadas en estos procesos aprenden conjuntamente realizando un servicio para la comunidad.

Por lo que respecta a su aplicación en la educación superior, son muchas las experiencias de innovación que están poniendo de relieve las potencialidades del AySS en la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, pudiendo señalar que las mismas aportan evidencias para afirmar que la participación activa en proyectos de AySS permiten desarrollar en el estudiantado un aprendizaje más profundo, significativo, activo y experiencial, ligado a entornos más o menos inmediatos (Puig y Palos, 2006; Martínez et al., 2013).

Si bien en la literatura científica aparecen diferentes definiciones de esta metodología, en este trabajo se entiende como aquella "propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo" (Puig et al., 2007: 20). En la implantación de los proyectos de AySS, se aglutinan dimensiones fundamentales como la personal, comunitaria y ciudadana dando al AySS el valor de lo público, que excede la realidad de la propia experiencia local pequeña y se proyecta a los niveles municipales, provinciales, nacionales e, incluso, internacionales de una manera global. Se trata de "fomentar valores que estén arraigados en actitudes más profundas para que den, como efecto, no solo acciones buenas y aisladas, de espíritu más bien filantrópico, sino la adquisición de un modo de ser, hábitos de generosidad voluntaria, de gratuidad en el servicio, de justicia y de ética profesional de no buscar solo sus propios intereses" (Tapia, 2005: 33). En este sentido resulta una estrategia perfecta de inclusión para potenciar la participación e impulsar procesos de aprendizaje (Mendia, 2012).

La calidad del servicio prestado en AySS está relacionada con la integración del aprendizaje realizado por el estudiantado (Batlle, 2013) (figura 1). Por ello, y tal y como explica Batlle (2013), en los cuadrantes del AySS el eje vertical habla de la menor o mayor calidad del servicio solidario que se presta a la comunidad, y el eje horizontal indica la menor o mayor integración del aprendizaje sistemático o disciplinar al servicio que se desarrolla. En la mitad inferior, se ubican los proyectos con menor calidad de servicio. Se habla de calidad en tanto el servicio está asociado con:

- La efectiva satisfacción de los receptores del mismo;
- Los impactos mensurables en la calidad de vida de la comunidad;
- La posibilidad de alcanzar objetivos de cambio social a medio y largo plazo, y no solo a satisfacer necesidades urgentes por única vez, y
- La constitución de redes interinstitucionales eficaces con otras organizaciones.

En el caso del aprendizaje, la calidad de los proyectos está vinculada con:

- El impacto en los contenidos formales (sean académicos o provenientes de un currículum acordado en una organización);
- El desarrollo personal de los y las jóvenes involucrados, y
- El grado de participación de los y las jóvenes en el diseño y desarrollo de los proyectos.



Figura 1. Los cuadrantes del AySS en la Educación Superior. Fuente: Batlle (2013)

El diseño de las etapas del AySS para una puesta en práctica de calidad, no es tarea fácil, siguiendo la recomendación de Puig et al. (2007), se distinguen tres etapas fundamentales: planificación, ejecución y evaluación.

La *planificación* se representa, habitualmente, a modo de itinerario a recorrer junto al alumnado, en el que antes de comenzar es necesario un trabajo previo relativo a la motivación. Se deben analizar las características de cada alumno/a del grupo, las posibilidades de la comunidad para construir con ellos y ellas el

sentido del proyecto y su compromiso con el mismo. Una vez hecho esto, los ocho pasos de la planificación son (KIDS Consortium, 2012): 1) definición del AySS para llegar a su comprensión; 2) descubrimiento de necesidades o problemas a resolver, su propósito es identificar necesidades y/o problemas del contexto elegido; 3) investigación del problema, para indagar en las causas o efectos de los problemas o necesidades identificadas; 4) estudio de soluciones donde se pretende buscar e identificar posibles alternativas y, 5) elección de un proyecto. Son estos primeros pasos los que determinan la naturaleza del servicio y concretan los aprendizajes a perseguir. El paso 6) corresponde a la creación de un plan de acción para desarrollar el proyecto donde se intenta responder colectivamente a las preguntas de: qué, porqué, para quien, cuando y con qué se va a llevar a cabo el proyecto seleccionado. Así mismo se cierra este paso con el compromiso de participación del alumnado, la elección de un nombre para el proyecto y la organización del trabajo a realizar. Seguidamente, 7) reflexión sobre dicho plan y, se cierra esta etapa, con el paso 8) evaluación de los aprendizajes.

En la segunda etapa, la *ejecución* o puesta en acción del plan así como la cumplimentación del proyecto, incluye cuatro componentes: 1. Ejecución del servicio: implica el trabajo de preparación, abarcando aspectos teóricos y técnicos; el seguimiento del trabajo y el cuidado del mantenimiento de la motivación del grupo; 2. Relación con el entorno: incluye la relación con las entidades sociales con las que se establecen redes, así como con la administración pública; 3. Registro, comunicación y difusión: su contenido son las acciones, acontecimientos, reacciones... que la puesta en marcha del proyecto suscita, y 4. Reflexión sobre los aprendizajes de la ejecución, aprendiendo de sus observadores y/o registros, de las de sus pares y de la retroalimentación de ellos o de los otros miembros del grupo.

La última etapa es la *evaluación* del alumnado, momento en el que estos reflexionan sobre la experiencia, tomando como base lo realizado en la primera etapa. La reflexión debe contemplar los siguientes factores: la evaluación del grupo y de cada alumno/a, o lo que es lo mismo, el impacto educativo/evolutivo del proyecto; la evaluación del trabajo en red con las entidades, especialmente su idoneidad para los fines del proyecto y los aspectos organizativos; la evaluación de la experiencia como proyecto de AySS (experiencia pedagógica); y finalmente, autoevaluación del alumnado, valorando la tensión entre las capacidades y conocimientos necesarios y los realizados, así como la capacidad organizativa.

2. Aprender y compartir sin fronteras. El diseño del TFG incorporando el AySS

En el complejo escenario que acabamos de esbozar, que recorre los complicados objetivos que se le exigen a la universidad (desde que el alumnado entra en ella hasta que llega a una de las tareas más globales, comprometidas y difíciles de articular como es el TFG), es donde se inserta esta experiencia. Más aún, es en el marco del TFG de la Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia (EUMD) donde se desenvuelve.

En este contexto de la EUMD, el TFG es una asignatura de 12 créditos que, por medio de su elaboración y defensa final, el alumnado debe demostrar la adquisición de las competencias requeridas en el Grado. Este trabajo puede ser

un proyecto de formación, innovación o investigación sobre el que el alumnado debe presentar un informe escrito y diseñar, finalmente, un póster que recoja la información básica con el que proceder a su presentación pública.

Las competencias a desarrollar en el TFG son las siguientes: a) utilizar el conocimiento teórico y práctico adquirido, relacionar teoría y práctica con la realidad educativa actual y generar nuevo conocimiento ligado a la resolución de los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje; b) seleccionar, analizar y sintetizar información relevante para el diseño de proyectos orientados a la mejora de los procesos de escolaridad; c) mostrar autonomía en la reflexión, la argumentación, la emisión de juicios académicos y profesionales, la toma de decisiones y la resolución de problemas de orden educativo, tanto individualmente como en el seno de equipos de trabajo, y d) demostrar su competencia comunicativa tanto de forma oral como escrita en las dos lenguas oficiales de la CAPV (EUMD, 2014).

Dicho todo lo anterior, la finalidad de este trabajo es el de dar a conocer el diseño del TFG del alumnado de Magisterio de Educación Primaria con *minor* en Educación Especial de la UPV/EHU, asentado en la metodología denominada Aprendizaje y Servicio Solidario y desplegado en la *Euro región de Aquitania-Euskadi*. Los objetivos son: describir el proceso de diseño del proyecto de AySS, y ofrecer orientaciones para la construcción de acciones o tareas específicas de aprendizaje que constituyen, en sí mismos, instrumentos de evaluación en el seguimiento y valoración de los aprendizajes del alumnado a lo largo del TFG.

2.1. Contexto físico y humano de la experiencia

Esta experiencia se encuadra en el Proyecto transfronterizo de AySS que se desarrolló durante el curso 2013-2014 por el alumnado de la Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia-San Sebastián de la UPV/EHU, en relación a las actividades deportivas que realizan jóvenes con discapacidad en la Euro región Aquitania-Euskadi.

Las regiones fronterizas son territorios prioritarios de integración social (UPV/EHU, 2012) y, en esta experiencia el AySS ha cumplido las siguientes funciones: construir puentes hacia el territorio vecino a través de actividades deportivas aprovechando las oportunidades que da la cercanía para crear entre los participantes implicación y motivación por conocer otros espacios físicos y culturales; utilizar los contactos y las oportunidades de cooperación transfronterizas para fomentar la autenticidad en el aprendizaje, y, experimentar, por parte del alumnado de la UPV/EHU, una experiencia formativa universitaria transfronteriza que le sirva en el futuro de ayuda en la búsqueda de empleo en el país vecino.

La Comisión Europea señala que "Las personas con discapacidad, tienen derecho a practicar actividades deportivas en igualdad de condiciones con las demás personas" (2010: 6). Se trata por tanto, de una práctica deportiva en grupo inclusivo, integrando deportistas con disminuciones psíquicas, físicas y sensoriales en grupos de deporte normalizados. En dichos grupos, se fomenta a su vez, la práctica de actividades físico deportivas mixtas que dan respuesta a intereses de la juventud con o sin discapacidad de ambos sexos, en la ocupación de su tiempo libre, ocio y recreación.

Por lo que respecta a las entidades que participan en la experiencia son tres; la UPV/EHU, como organismo responsable de diseñar, desarrollar y evaluar los

procesos formativos del alumnado participante, y las asociaciones deportivas donde jóvenes con discapacidad llevan a cabo prácticas deportivas a los dos lados de la frontera y son: la Federación Gipuzkoana de Deporte Adaptado (FGDA) y la Asociación HandiSport PAYS Basque de Anglet (HandiSport).

Por lo que se refiere a la participación de la UPV/EHU, su objetivo es concienciar al estudiantado universitario de la normalización de los jóvenes discapacitados tanto en el ámbito de la educación formal como no formal a través de actividades físico-deportivas adaptadas. Se apuesta por la inclusión deportiva de las personas con discapacidad pero acompañada de la concienciación e información al alumnado universitario sobre el día a día de estos jóvenes.

En cuanto a las actividades deportivas de FGDA se despliegan a través de diferentes clubs deportivos: Dordoka, Konporta, Berdin-berdinak, etc. En todos ellos, el alumnado universitario realiza AySS en la actividad de natación; así como, en otras actividades deportivas denominadas multiactividad, que realizan niños y jóvenes con discapacidad. A su vez, el alumnado universitario participa también, en los programas de sensibilización que FGDA realiza con los centros educativos (Diputación Foral de Gipuzkoa, 2008).

Por lo que corresponde a HandiSport, debemos destacar la promoción del deporte inclusivo en esta ciudad cuyo lema es "Ciudad de Anglet, ciudad deportiva para todos". En este sentido, para desarrollar prácticas deportivas inclusivas con la juventud, la asociación ofrece al alumnado de la UPV/EHU, realizar AySS en las siguientes actividades deportivas adaptadas: baloncesto en silla de ruedas, tiro con arco, natación, tenis de mesa, pelota de tenis, atletismo, cerbatana y boccia (derivado de la bolera).

Podemos decir que, en líneas generales, los objetivos a lograr son: 1) Crear un grupo de trabajo permanente formado por la FGDA, HandiSport y la UPV/EHU para el desarrollo de la cooperación en materia de deporte adaptado para los jóvenes de las regiones transfronterizas Aquitania-Euskadi de los estados francés y español; 2) Identificar y recopilar información sobre la cooperación transfronteriza Aquitania-Euskadi en materia de deporte para jóvenes con discapacidad; 3) Analizar y estudiar los problemas, obstáculos y demás limitaciones que se presentan a la juventud con discapacidad que vive en las regiones transfronterizas Aquitania-Euskadi para que puedan acceder a todo tipo de práctica deportiva; 4) Aportar soluciones a estas problemáticas; 5) Promover actividades deportivas de todo tipo entre las regiones transfronterizas Aquitania-Euskadi; 6) Impulsar el deporte inclusivo sin fronteras; 7) Atender con actividades de AySS desde la formación universitaria a los aspectos sociales y el desarrollo de la región Aquitania-Euskadi; 8) Desarrollar la Competencia Ciudadana, Prosocial e Inclusiva en el alumnado universitario para que sean agentes de cambio positivo en la inclusión de los y las jóvenes con discapacidad en su comunidad transfronteriza; 9) Sensibilizar al alumnado sobre la importancia de ejercer la ciudadanía participativa, como forma de mejora social y especialmente por lo que respecta a la función de la Universidad como entidad que debe contribuir a esta sensibilización y ejercicio, y por extensión, a contribuir a la mejora de la sociedad; 10) Formar en actitudes al alumnado hacia situaciones que puedan comportar exclusión social, conociendo la forma de vida de estas personas y los problemas que se les plantean, y 11) Fomentar la práctica de actividades físico-deportivas mixtas que den respuesta a intereses comunes de los jóvenes con discapacidad de ambos sexos en la ocupación de su

tiempo libre, de ocio y recreación. En definitiva, se aborda la actividad física y deportiva, desde su vertiente educativa y con gran potencial para el trabajo en valores (Macazaga et al., 2011; Rekalde et al., 2012b), favoreciendo la inclusión social al avanzar en la colaboración transfronteriza entre dos asociaciones que promueven el deporte en la juventud con discapacidad.

2.2. Claves en el diseño de las etapas del AySS

Sin duda alguna las claves más importantes en este diseño han sido dos: a) la concreción y seguimiento de la interdependencia entre los participantes y entidades comprometidas y b) el itinerario de hitos establecidos para el desarrollo práctico de la experiencia.

a) Un proyecto de AySS debe reportar beneficios tanto a las personas que ofrecen el servicio como a quienes lo reciben. El AySS es siempre un dar y un recibir, es siempre un intercambio de aprendizajes. En este sentido, la UPV/EHU, en colaboración con estas dos entidades deportivas, ha apostado por dar la oportunidad a todos los implicados, en mantener una comunicación e intercambio constante a lo largo de la experiencia, y un verdadero compromiso con la acción de aprender. En este sentido los participantes se han beneficiado de la experiencia pero las entidades participantes también lo han hecho. De todo ello damos cuenta en la tabla 1.

El alumnado de la UPV/EHU ofrece:	El alumnado de la UPV/EHU recibe:
Entusiasmo Conocimientos Compromiso Responsabilidad Tiempo	Amistad Nuevas experiencias Reconstrucción del conocimiento Desarrollo de habilidades Evaluación formativa o de seguimiento
La juventud de FGDA y HandiSport ofrecen:	La juventud de FGDA y HandiSport recibe:
Conocimientos Experiencia Ayuda Tiempo	Amistad Nuevas experiencias Apoyo y conocimiento mutuo entre los y las jóvenes
Las entidades FGDA y HandiSport ofrecen:	Las entidades FGDA y HandiSport reciben:
Programas Formación Gestión Apoyo Medios Motivación	Mayor facilidad en el logro de sus objetivos Imagen y sensibilización públicas Implicación en la sociedad Representatividad
La entidad universitaria UPV/EHU ofrece:	La entidad universitaria UPV/EHU recibe:
Conocimientos Tutorización Infraestructura Recursos humanos y materiales	Impacto directo en el tejido social Desarrollo territorial y social Transferencia del conocimiento Proyección universitaria internacional

Tabla 1. Beneficios mutuos en los participantes y entidades implicadas en esta experiencia. Fuente: Elaboración propia

Ese aprendizaje ha tenido lugar porque el alumnado de la UPV/EHU utiliza y contrasta su conocimiento, visibiliza su compromiso con las personas y pone en acción su responsabilidad ante la tarea. Las personas que participan en las federaciones de deporte adaptado comparten su tiempo y experiencia con los y las jóvenes universitarios y les ayudan en la comprensión de las situaciones por

las que transcurre su vida.

En ese dar y recibir altruista, el alumnado de la UPV/EHU adquiere nuevas habilidades sociales y profesiones que provienen de la experiencia, confronta lo aprendido en las aulas con la acción y reconstruye el conocimiento, y recibe, a través de diferentes instrumentos de evaluación, una constante valoración del desarrollo competencial como profesional en la acción. En cuanto a los y las jóvenes de las entidades participantes amplían su red de amistad y obtienen un apoyo comprensión y diversión entre iguales.

En este mismo sentido las entidades de deporte adaptado ponen a disposición de la experiencia sus recursos personales y materiales, así como las formas de trabajar, y en ese sentido ofrecen un continuo apoyo y motivación a la juventud universitaria. Por lo que corresponde a la UPV/EHU ofrece su respaldo y apoyo que se materializa fundamentalmente en poner a disposición de la experiencia sus recursos materiales, pero sobre todo humanos que son su profesorado y alumnado. Concretamente el profesorado universitario es una pieza clave en el seguimiento, contraste y reflexión del proceso formativo del alumnado.

En cuanto a lo que las entidades participantes reciben, debemos señalar que las federaciones de deporte adaptado pueden llegar a conseguir sus objetivos más fácilmente con la ayuda y apoyo del alumnado universitario, al tiempo que obtienen una implicación visible de participación social en su entidad, con el impacto que ello supone. En cuanto a la UPV/EHU obtiene un desarrollo de su actividad en el tejido social, y la proyección de la universidad más allá de las fronteras territoriales.

b) Sin duda alguna, se ha tratado de optimizar los recursos y actividades deportivas de los jóvenes con discapacidad e impulsar una mejora en la formación universitaria. En este sentido la opción metodológica del AySS ha sido aquella que mejor se ha adaptado a la finalidad de la idea original. En la puesta en práctica este planteamiento se ha traducido en los siguientes hitos:

- Hito 1.- Reunión con el alumnado de la UPV/EHU sobre la puesta en práctica del AySS en las actividades deportivas que realizan los jóvenes con discapacidad en FGDA (Donostia-San Sebastián) y Handi Sport (Anglet).
- Hito 2.- Diagnóstico de la realidad sobre la que se ha actuado, indicando las actividades a llevar a cabo por el alumnado de la UPV/EHU, respondiendo a las necesidades de las entidades FGDA y Handi Sport para prestar el AySS.
- Hito 3.- *Guía de autopercepción del desempeño de AySS*: antes, durante y después de la experiencia. En el siguiente epígrafe se detallará este instrumento.
- Hito 4.- Diario sobre la experiencia de AySS en el que el alumnado universitario ha anotado: las ideas y conceptos más significativos, los interrogantes suscitados a lo largo de la experiencia, lo que ha significado su compromiso con la acción, los nuevos aprendizajes incorporados, las emociones y los sentimientos experimentados, vividos, etc.
- Hito 5.- Evaluación del Proyecto de AySS por medio de un instrumento de evaluación denominado *Guía de Autoevaluación de Proyectos de AySS* que se describe en el epígrafe siguiente.
- Hito 6.- Presentación de un póster para la Defensa del Proyecto AySS ante el Tribunal del TFG.
- Hito 7.- Comunicación y difusión de la experiencia AySS en el encuentro

transfronterizo denominado *Intercambio de experiencias prácticas entre Aquitania-Euskadi en materia de integración social de los jóvenes con discapacidad por medio del deporte*.

El conjunto de documentos elaborados en cada uno de los hitos han sido recogidos por el alumnado de manera individual en un soporte denominado *Carpeta del Proyecto Transfronterizo AySS* como experiencia actual y aprendizaje profesional para poder ser puesto de nuevo en práctica.

2.3. Instrumentos que guían el TFG tras las fronteras

Son diferentes los instrumentos de evaluación que se utilizan para la realización del TFG; desde la *Guía de Autoevaluación de Proyectos de AySS*, pasando por la guía de autopercepción, hasta el diario del proyecto de AySS.

La *Guía de Autoevaluación de Proyectos de AySS*, inspirada en The GSN Self-Assessment Guide for Service-Learning Project del *National Youth Leadership Council* (2011), (consúltese en internet) es una rúbrica de evaluación, en la que se describen ocho dimensiones para valorar la calidad de un programa de AySS. Estas dimensiones son: 1) Duración e intensidad; 2) Conexión con el currículum; 3) Asociacionismo; 4) Servicio significativo; 5) La voz de los y las jóvenes; 6) Diversidad; 7) Seguimiento del progreso, y 8) Reflexión.

1) *Duración e intensidad*. Esta dimensión permite apreciar si el AySS tiene una duración e intensidad suficientes para atender las necesidades de la comunidad y cumplir con los resultados especificados. Se sabe que la cantidad de horas por sí misma no es suficiente para determinar la calidad de un programa, pero sí que se sabe que los programas de AySS para producir efectos deben prolongarse al menos durante un tiempo dado que a mayor duración del mismo, son mayores también los efectos. Atendiendo a la limitación temporal de este diseño debido al marco temporal del curso académico, se ha optado por una aplicación de 16 semanas, equivalente a un cuatrimestre escolar. Respecto a la intensidad, esta es variable, dado que se incrementa a medida que van transcurriendo las etapas del proyecto, cuantificando una media de 8 horas semanales.

2) *Conexión con el currículum*. Las experiencias de AySS deben ser diseñadas específicamente para conseguir los aprendizajes y objetivos curriculares. Para ello, estos deben estar perfectamente articulados y conectados con el currículum de la materia a enseñar, debiendo ser revisados para asegurar que no escapan al marco curricular en que se encuadran. En nuestro diseño el contexto de desarrollo del servicio, une directamente los aprendizajes a la práctica; un servicio directo que obliga a tener clara la conexión y a actualizarla continuamente para la prestación de un servicio adecuado. Concretamente está ligado a las siguientes materias: a) 2º curso de Grado asignaturas como Dificultades en el desarrollo y aprendizaje (6 créditos) y Bases de la escuela inclusiva (6 créditos); b) módulo de especialización en Educación especial 4º curso con asignaturas tales como: Alumnado con necesidades educativas especiales (I y II); Respuesta a las necesidades educativas especiales (I y II) y, Taller de recursos (I y II), con un total 30 créditos, y c) Practicum III del *Minor* en Educación Especial (18 créditos). Los objetivos que se persiguen son: Conocer las dificultades y trastornos del aprendizaje, así como su implicación en el desarrollo escolar; Conocer la implicación de las instituciones, servicios y red de profesionales respecto a la detección y seguimiento de las personas con necesidades educativas especiales; Trabajar propuestas educativas adaptadas a las necesidades de personas y colectivos, y, por último, adaptar y aplicar los

protocolos e instrumentos que se utilizan para la detección de necesidades, análisis del contexto y, diseño, seguimiento y adaptación de programas-actividades.

3) *Asociacionismo*. Esta dimensión hace hincapié en si las asociaciones de AySS son colaborativas, mutuamente beneficiosas y abordan necesidades de la comunidad. En definitiva nos indica el nivel de reciprocidad con las entidades de la comunidad. En un proyecto de AySS se deben crear complicidades con el entramado social, establecer colaboración con asociaciones y organizaciones que permitan un beneficio mutuo (alumnado-destinatarios del servicio). Establecer alianzas de reciprocidad es un proceso que requiere analizar las expectativas de cada entidad, determinar su voluntad de compartir sus recursos (humanos y materiales) y crear un plan de acción conjunto. El objetivo compartido es emplear los recursos existentes para formar estudiantes y mejorar la sociedad.

En nuestro caso se han implicado clubs y entidades deportivas próximas a la UPV/EHU con las que se establecen actuaciones conjuntas para el desarrollo del proyecto. Se establece realmente una relación de cooperación en beneficio de todos los implicados en tanto que la información previa facilitada por las entidades es crucial para que el alumnado tome conciencia del tipo de actuación a desarrollar con los y las jóvenes deportistas, así como de las posibles implicaciones de sus actuaciones. En este sentido, tras la toma de contacto el alumnado debe informar del seguimiento de los y las deportistas, y contrastar sus intervenciones. De tal manera que exista un mutuo conocimiento y acuerdo, entre las entidades y el alumnado, sobre el contexto de actuación y el colectivo de intervención. En definitiva, se trata de optimizar los recursos humanos y materiales en aras de una mejor formación, utilizando los que la sociedad nos ofrece, en un campo que debe ser explotado como elemento formativo.

4) *Servicio significativo*. Esta dimensión busca conocer cómo los proyectos de AySS involucran activamente a los participantes en actividades de servicio significativas y relevantes personalmente. El servicio prestado en un programa AySS debe contribuir significativamente a cubrir una necesidad social real, debe ser adecuado a la edad del estudiantado involucrado, las actividades deben tener interés para ellos y ellas, y estar acordes con sus capacidades. Para que sea efectivo, debe producir un resultado tangible y provocar que los/las participantes entiendan el contexto social en el que el servicio se realiza. Cuanto más sentido tenga para ellos y ellas, más interés despertará y más fácilmente producirá efectos. La sensación de haber sido útiles con el proyecto y constatar las ventajas del mismo de forma clara al observar los resultados maximiza los efectos.

En este sentido nuestro diseño responde a la modalidad de servicio directo, relacionado con la mejora de la movilidad de personas que presentan algún tipo de discapacidad, con lo que los resultados de su aplicación se ven día a día, entendiendo perfectamente el alumnado tanto la utilidad para los receptores como para sus propios progresos en conocimientos, habilidades de relación y comprensión del contexto social.

5) *La voz de los y las jóvenes*. Dimensión en la que es posible apreciar si el AySS dota a los y las jóvenes de voz que se hace visible y tangible en la planificación, implementación y evaluación del AySS. Este precepto de calidad hace referencia a que el alumnado ha de ser realmente el protagonista de su proceso de aprendizaje. Debe participar en la planificación, ejecución y evaluación de la experiencia; debe propiciar la generación de ideas y la toma de

decisiones autónomas desde el desarrollo de habilidades de liderazgo y de decisión. Realmente el programa los debe convertir en agentes de cambio social, colaborando en la mejora de la comunidad con la prestación del servicio. A más autonomía, más implicación y mejores resultados.

En nuestro caso la participación del alumnado es central en todas las fases del proyecto. Tienen autonomía de decisión para introducir y asumir cambios y así como libertad en la forma de exponer y evaluar los resultados. El alumnado se sitúa en el centro del proceso, ejerciendo el docente el papel de guía, tutor y orientador del proceso de aprendizaje.

6) *Diversidad*. Esta dimensión permite saber si el AySS promueve la comprensión de la diversidad y el respeto mutuo entre todos los participantes. Para que un proyecto de AySS sea adecuado, es necesario que se propicie la comprensión y el respeto de los diferentes puntos de vista. Un proyecto eficaz debe ayudar al alumnado a identificar y comprender múltiples perspectivas sobre un asunto y a desarrollar habilidades interpersonales en la toma de decisiones y resolución de conflictos, superando estereotipos.

Apostamos en nuestra aplicación por desarrollar la comprensión de la diversidad. El contacto directo que implica el tipo de servicio prestado, propicia entre el alumnado el conocimiento de las dificultades que presenta el mundo de la discapacidad, obteniendo la información directamente de los participantes, quienes les explican sus experiencias y problemáticas. La atención a la diversidad requiere, a menudo, de dedicar tiempo a escuchar, para poder llegar a una comprensión más profunda de las realidades múltiples en las que una persona participa y poder, así, actuar con sentido y sensatez. El proyecto ofrece la posibilidad de prestar un servicio a personas jóvenes con discapacidad, porque entendemos que la mejor forma de entender la diversidad es practicarla y eso es lo que se hace en la prestación del servicio.

7) *Seguimiento del progreso*. Se trata de conocer si el AySS involucra a los participantes en un proceso continuo de evaluación de la calidad de la implementación y el progreso hacia el cumplimiento de objetivos especificados, y utiliza esos resultados para la mejora y la sostenibilidad del proyecto. En definitiva, se refiere a establecer un proceso de información para determinar si se van logrando los objetivos marcados. Una aplicación de AySS sin control del proceso, no resulta adecuada. Se debe supervisar de forma continua la aplicación para poder corregir defectos en el procedimiento y conseguir que la práctica sea de calidad. Algunas de las herramientas más utilizadas para realizar este seguimiento son las observaciones directas, los registros anecdóticos, y las rúbricas aplicadas sobre el dominio de determinadas habilidades que se pretenden conseguir. Los procedimientos cualitativos de supervisión ayudan a la mejora del proceso y el uso del error como elemento de reflexión y de mejora es otro de los procedimientos de seguimiento interesantes y que ofrecen buenos resultados. Asimismo la retroalimentación que emiten los colaboradores de las entidades y los docentes responsables mejora sin duda también la aplicación.

En nuestro caso han sido varios los sistemas de seguimiento: reuniones periódicas grupales en la universidad; seguimiento diario a través de documentos remitidos electrónicamente entre el alumnado y el profesorado de la UPV/EHU, y visitas periódicas a las entidades donde se presta el servicio. En todo caso, el servicio directo ha obligado a una buena prestación, lo que ha conllevado a una evaluación diaria realizada por el propio alumnado que ha respondido delante de los receptores del servicio.

8) *Reflexión*. Esta dimensión valora en qué medida el AySS incorpora actividades de reflexión en diferentes momentos del proceso, que suponen desafío y provocan un pensamiento profundo y análisis sobre uno mismo y su relación con la sociedad. Es necesario el uso de habilidades de pensamiento crítico y creativo para ayudar a aprender de la experiencia de servicio y del contexto en que este se realiza. Es uno de los elementos básicos que debe tener un proyecto de AySS para que sea efectivo. Esta reflexión debe estar presente durante todas las fases y debe mostrar la conexión entre los conocimientos previos y los recientemente adquiridos. Debe permitir al estudiantado ser consciente de la función que juega o puede jugar en el contexto social, y ayudarlo a ser consciente del lugar que ocupa en la comunidad. La reflexión debe suponer el final del desafío cognitivo que suponen las situaciones que se dan en el AySS; se plantea al alumnado un problema que no puede afrontar con su situación cognitiva inicial, a continuación se desarrollan estrategias para poder dar solución a este problema, se llevan a la práctica y se analizan los resultados. Con la reflexión se pretende que el alumnado sea consciente de los cambios que ha sufrido su estructura cognitiva inicial. Se trata de un ejercicio de metacognición, de hacer pensar sobre su propio pensamiento para integrar conscientemente los cambios y los procesos de razonamiento. En nuestro diseño se han construido espacios, momentos y herramientas, como veremos a continuación, para poder llevar a cabo estos procesos de reflexión durante todas las fases.

Estas 8 dimensiones que acabamos de mencionar se pueden analizar y evaluar a lo largo del proceso de aprendizaje reparando en tres momentos o fases significativas por las que transcurre el itinerario formativo del alumnado (figura 2):

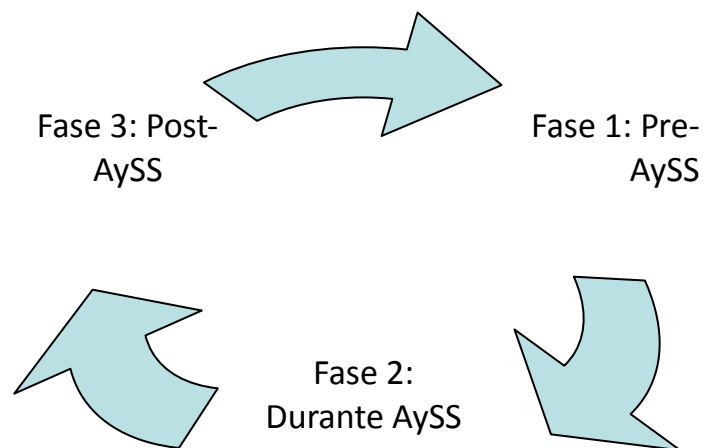


Figura 2. Fases significativas por las que transcurre el itinerario formativo del alumnado universitario. Fuente: National Youth Leadership Council (2011)

Estas fases son paradas claves para valorar el proceso de desarrollo de competencias, dado que el estudiantado se involucra en la construcción de evidencias de su aprendizaje para ir mostrándolas y poder, por tanto, reflexionar y darse cuenta de sus progresos, así como de sus dificultades. En la experiencia este ciclo reflexivo se ha concretado de tal manera que se le apoya al alumnado en la construcción de evidencias de aprendizaje a través de diferentes instrumentos de evaluación y en su seguimiento (tabla 2).

Fase 1: Pre- AySS	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de la realidad sobre la que se va a actuar. • Actividades a desarrollar que además de ser de tu interés responden a una necesidad real y expresada por las entidades FGDA y Handi Sport en las que prestarás AySS: qué, con quién, cuándo, dónde, con qué, etc. • Conocimientos previos, experiencias, expectativas... ¿Qué habías oído sobre los jóvenes deportistas con discapacidad? ¿Qué pensabas? ¿Qué sabías? ¿Qué sentías?
Fase 2: Durante el AySS	Diario del proyecto de AySS: <ul style="list-style-type: none"> • Emociones y sentimientos • Ideas o conceptos importantes y significativos • Preguntas que te haces • Nuevos aprendizajes • Compromiso de acción
Fase 3: Post- AySS	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué puedes contar ahora sobre los jóvenes deportistas con discapacidad? • ¿Qué piensas ahora? • ¿Qué sabes ahora? • ¿Qué sientes ahora?

Tabla 2. Proceso de implicación del estudiantado en la construcción de evidencias de aprendizaje a lo largo del proceso de AySS. Fuente: Elaboración propia

Las evidencias son presentadas por el alumnado en la tabla 3 correspondiente a las ocho dimensiones de la rúbrica denominada *Guía de Autoevaluación de proyectos de AySS* y el momento en el que son recogidas: antes, durante o después del servicio.

Fases Dimensiones	Fase 1: Pre- Aprendizaje- Servicio	Fase 2: Durante el Aprendizaje- Servicio	Fase 3: Post- Aprendizaje- Servicio
1. Servicio Significativo			
2. Enlace curricular			
3. Reflexión			
4. Diversidad			
5. La voz de los jóvenes			
6. Asociacionismo			
7. Seguimiento del progreso			
8. Duración e intensidad			

Tabla 3. Identificación de evidencias según las dimensiones de la Guía de Autoevaluación de Proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario, y la fase del ciclo de Aprendizaje- Servicio en el que fueron recogidas. Fuente: Elaboración propia

3. Valoración global y orientaciones prácticas

Presentamos, a continuación, las siguientes reflexiones respecto a las posibilidades de aprendizaje, que un diseño de TFG asentado en la metodología de AySS, puede potenciar para todas las partes implicadas:

Para el alumnado universitario:

- Un desarrollo cognitivo a través de la continua reconstrucción que sufre el conocimiento en contraste y diálogo con la práctica real.

- Un desarrollo social al integrar conocimientos vinculados con lo social y cívico, que inducen a un compromiso mayor de responsabilidad política y ciudadana.
- Una comprensión derivada de distintas perspectivas sobre una misma situación sobre la que el estudiantado debe desplegar habilidades interpersonales en la toma de decisiones y resolución de conflictos superando estereotipos y etiquetas.
- Un desarrollo afectivo, derivado del ejercicio de introspección y valoración de las habilidades intrapersonales. Ello se plasma en la oportunidad estructurada de reflexión y elaboración de respuestas relativas a la diversidad ante situaciones sociales, y lo que todo ello provoca en el estudiantado a nivel afectivo y anímico como profesional.
- Un enfoque autónomo en el aprendizaje y en la toma de decisiones a lo largo del itinerario formativo de cada estudiante.

Posibilidades de aprendizaje que engrandecen al alumnado universitario como persona, profesional y ciudadano del mundo.

Para los y las jóvenes deportistas con discapacidad:

- Un desarrollo cognitivo al ponerse en contacto con personas hasta el momento desconocidas, procedentes de realidades diferentes y problemáticas distintas a las suyas. Pero con un denominador común que es la juventud y las inquietudes derivadas de la edad.
- Un aumento de autonomía en la toma de decisiones que proviene de la propia práctica deportiva y, a la vez, una potenciación del trabajo en equipo derivado también de ciertas modalidades deportivas.
- Un desarrollo social al poner en acción habilidades socio-relacionales al compartir experiencias y vivencias.
- Un desarrollo afectivo al construir nuevos vínculos de amistad; al abrirse a los demás y al medio, al enfrentarse a nuevas situaciones comprobando el valor del esfuerzo y sintiendo la emoción de la victoria, al superar la frustración que produce la derrota, al relacionarse con iguales en edad...

Posibilidades de aprendizaje que les ayudan a retroalimentar la necesidad de seguir practicando deporte, reivindicando en su entorno familiar y social, respeto y valoración por estas actividades deportivas, al convertirse en fuente de aprendizaje para el crecimiento personal y social.

Para las familias de los y las jóvenes deportistas:

- Una mayor y mejor comprensión y posibilidad de valoración de lo que la práctica deportiva supone para estos jóvenes.
- Una implicación en la búsqueda de financiación y recursos materiales por parte de las administraciones de Aquitania y de Euskadi, así como de la empresa privada. Propiciando un mayor conocimiento de la realidad social y política actual.

Un contagio de emociones dado que con la práctica deportiva sus hijos e hijas se sienten bien, a gusto consigo mismos, disfrutan con el deporte y todo lo que le envuelve, y tienen ilusión por seguir practicando deporte. En definitiva, la felicidad de los y las jóvenes penetra en los hogares y en los corazones de sus familias haciendo que estos se vuelquen totalmente con los deportistas y

aprendan cada vez más de ellos y ellas.

Referencias bibliográficas

Álvarez, M. y Marcos, M. P. (2012). Propuesta de evaluación del Trabajo Fin de Grado. Derecho. *Aula Abierta*, 40 (1), 85-102.

Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-Servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Barcelona: PPC.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Blanco, A. (2007). Las rúbricas, un instrumento útil para la evaluación de competencias. En I. Prieto (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Madrid: Octaedro.

Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.

Boud, D. (1995). Assessment and learning: contradictory or complimentary? En P. Knight (ed.), *Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 35-48). London: Kogan Page/SEDA.

Castells, M. (1998). *La Era de la Información*. Madrid: Alianza Editorial.

Comisión Europea (2010). Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Desarrollo de la dimensión europea en el deporte. Consultado el 10 de Noviembre de 2013, http://www.eurored-deporte.net/gestor/documentos/desarrollo_dmension_4.pdf.

Diputación Foral de Gipuzkoa (2008). Atlas de los Clubs (deportivos) que desarrollan relaciones transfronterizas. Consultado el 10 de Noviembre de 2013, <http://www.eurored-deporte.net/gestor/documentos/Atlas%20Eurociudad2.pdf>.

Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia –EUMD– (2014). *Guía general del Trabajo de Fin de Grado*. Consultado el 10 de septiembre de 2015, <http://www.ehu.eus/documents/1582861/2529968/TFG+Gu%C3%ADa+GENERAL+castellano+14-15.pdf>.

Exley, K. y Dennick, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Fernández, A. (2008). Evaluación de los estudiantes por competencias. Consultado el 20 de noviembre de 2010, http://webs.uvigo.es/victce/images/documentos/EEES/ForoANECA/presentacion_amparo_fernandez.pdf.

Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 11-34.

Fernández, I. y Palomares, T. (2010). ¿Cómo desarrollar un currículum universitario en la sociedad del conocimiento? IKD, un modelo de desarrollo curricular en la Universidad del País Vasco. CIDUI, *Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación: Nuevos espacios de calidad en la educación superior. Un análisis comparado y de tendencias*. Barcelona.

Fernández, I. y Rekalde, I. (2014). Prácticas para no perder el rumbo: la

Universidad desde la globalidad. En J. M. Garrido, A. Arenas y D. Contreras (eds.), *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria*. Análisis y experiencias. Valparaíso (Chile): Ediciones universitarias de Valparaíso.

Ferrer, V., Carmona, M. y Soria, V. (eds.) (2012). *El trabajo de Fin de Grado. Guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores*. Barcelona: McGrawHill.

Imbernón, F. y Medina, J. L. (2006). Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado. En M. Martínez y S. Carrasco, *Propuestas para el cambio docente en la universidad* (pp. 91-121). Barcelona: Octaedro.

KIDS Consortium (2012). *Integrating scientific practices and Service-Learning: engaging students in STEM*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2013, http://kidsconsortium.org/documents/STEM_guide_2012_fedn384289y2dhjcd.pdf.

Macazaga, A. M., Rekalde, I. y Vizcarra, M. T. (2011). Pedagogía del deporte escolar y valores educativos. En E. Isidori y A. Fraile, *La pedagogía del deporte hoy. Escenarios y desafíos*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.

Martínez, M. y Payà, M. (2007). La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior. En J. L. García (ed.), *Formar ciudadanos europeos* (pp. 19-98). Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.

Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I. y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-Servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99- 117.

Mateo, I. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.

Mendia, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (1).

National Youth Leadership Council (2011). *The GNS Self-Assessment Guide for Service-Learning Projects*. Consultado el 8 de Noviembre de 2013, <http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/Self-Assessment%20Guide%202011.pdf>.

Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

Puig, J. M. (2009). *Aprendizaje y servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

Rekalde, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22 (2), 179-193.

Rekalde, I. y Pérez-Sostoa, V. (2012). Los problemas profesionales en las aulas universitarias. En P. Membiela, N. Casado y M. I. Cebreiros (eds.), *Investigaciones sobre docencia universitaria y nuevas metodologías* (pp. 119-123). Ourense: Educación Editora.

Rekalde, I., Alonso, M. J., Cruz, E., Elejalde, M. J., Esquisabel, A., Ibañez, I.,

Jauregi, P., Jauregizar, J., Lobato, C., Martínez, I., Palomares, T. y Ruiz de Gauna, M. P. (2012a). Formación de coordinadores para consolidar el cambio curricular en los grados de la UPV/EHU. En P. Membiela, N. Casado y M. I. Cebreiros (eds.), *El Espacio Europeo de Educación Superior y la educación por competencias* (pp. 203-208). Ourense: Educación editora.

Rekalde, I., Makazaga, A. M. y Vizcarra, M. T. (2012b). *Deporte escolar educativo*. Madrid: CCS.

Rekalde, I. y Buján, K. (2014). Las eRúbricas ante la evaluación de competencias transversales en Educación Superior. *Revista Complutense de educación*, 25 (2), 355-374.

Rodicio, M. L. (2010). La docencia universitaria en el proceso de adaptación a Europa. La percepción de los estudiantes. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 28 (2), 23-43.

Tapia, M. N. (2005). *Manual Integral para la Participación Solidaria de los Jóvenes en Proyectos de Aprendizaje-Servicio*. Consultado el 21 de Octubre de 2013, <http://es.scribd.com/doc/2520404/Manual-Integral-para-la-Participacion-Solidaria-de-los-Jovenes-en-Proyectos-de-AprendizajeServicio>.

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU (2012). *Plan estratégico UPV/EHU 2012-17*. Consultado el 5 de marzo de 2014, <http://www.ehu.es>.

Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Revista Bordón*, 63 (1), 147-170.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.