



EVALUACIÓN DE UN PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO PARA TRABAJAR COMPETENCIAS PROFESIONALES

Experiencia entre estudiantes del Grado de Psicología y alumnado con discapacidad intelectual

Assessment of a service-learning project to work on professional competences. Experience between students of Psychology and students with intellectual disabilities

SILVA LORENTE, ISABEL ¹, ESCRIBANO BARRENO, CRISTINA ¹
¹Centro Universitario Cardenal Cisneros, España

KEYWORDS

*Service-learning
Intellectual disabilities
Inclusive education
Psychology
University
Active methodologies
Employment*

ABSTRACT

University currently pursues a comprehensive education of the students. This Service-Learning project presents an inclusive educational experience with students of the Degree in Psychology and students with intellectual disabilities in training for their preparation for the labor market through a simulation of a job interview. The experience shows diverse academic and social learning carried out by both groups, highlighting a greater knowledge of the characteristics and capacities of people with intellectual disabilities. As for the recipients, the need to improve expression in future job interviews is detected, and as for the project, the need to bet on more lasting projects.

PALABRAS CLAVE

*Aprendizaje-servicio
Discapacidad Intelectual
Educación Inclusiva
Psicología
Universidad
Metodologías activas
Empleo*

RESUMEN

La Universidad debe apostar por la formación integral de sus estudiantes. Este proyecto de Aprendizaje-Servicio presenta una experiencia educativa inclusiva con estudiantes del Grado en Psicología y estudiantes con discapacidad intelectual en formación para su incorporación al mundo laboral mediante simulaciones de entrevistas de trabajo. La experiencia muestra cómo ambos grupos realizan aprendizajes académicos y sociales, destacando un mayor conocimiento de las características de las personas con discapacidad intelectual. Respecto a los destinatarios, se detecta la necesidad de mejorar las habilidades de expresión en futuras entrevistas de trabajo y respecto al proyecto, la necesidad de apostar por proyectos más duraderos.

Recibido: 14/ 07 / 2022

Aceptado: 10/ 09 / 2022

1. Introducción

Este trabajo analiza el impacto de un proyecto de aprendizaje-servicio llevado a cabo entre estudiantes universitarios del Grado de Psicología y alumnado con discapacidad intelectual de una fundación de la Comunidad de Madrid. Las experiencias de Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS) en contextos no universitarios son ya muy conocidas, pero hace varios años que en el entorno universitario se está implantando esta metodología, entendida como una filosofía de la educación para avanzar hacia un modelo alternativo de Responsabilidad Social Universitaria (García y García, 2015).

El Espacio Europeo de Educación Superior promueve que las universidades avancen en estrategias y medidas que ayuden a dar una formación integral y competencial a los estudiantes. En este camino hacia el cambio, desde la Universidad se están llevando a cabo diferentes acciones que permitan a los estudiantes su desarrollo profesional y la adquisición de competencias, tratando de ir más allá de la adquisición de los conocimientos. Margalef et al. (2007) señalan que nos encontramos en un contexto en el que las universidades necesitan personas capaces de enfrentarse a problemas que suponen un desafío multidisciplinar, transversal, multidimensional y complejo. Una de las metodologías que mejor puede ayudar a conseguir estos objetivos es el ApS. Además, en titulaciones en las que se prepara a los estudiantes para ser profesionales de la educación, por ejemplo, docentes, educadores y orientadores educativos, se hace alusión a la importancia de atender las diferentes necesidades y capacidades de las personas que les rodean (Sánchez-Serrano et al., 2021).

Podemos definir el ApS como una metodología pedagógica que fomenta el aprendizaje de los estudiantes a través de su participación en experiencias asociadas al servicio comunitario (Folgueiras et al., 2019). Lo realmente innovador es el vínculo estrecho existente entre servicio y aprendizaje en una sola actividad educativa bien articulada y coherente (Puig y Palos, 2006). Gracias a este tipo de experiencias, el alumnado identifica en su entorno próximo una situación con cuya mejora se compromete, desarrollando un proyecto solidario que pone en juego distintos conocimientos, habilidades, actitudes y valores (Red Española de ApS, s.d.). Aunque es habitual definir el ApS como una metodología, se habla también del ApS como una filosofía o una manera de entender el crecimiento de las personas, de explicar la creación de vínculos sociales, así como un camino para construir comunidades más justas (Bosch et al., 2007). Este tipo de servicio comunitario permite que los estudiantes se conviertan en aprendices activos al traer las habilidades y la información del trabajo comunitario e integrarlas con la teoría y el plan de estudios concreto para producir nuevos conocimientos (Mitchell, 2008).

Seguendo a Tapia (2010) hay tres ideas fundamentales a tener en cuenta en este tipo de proyectos: el protagonismo activo de los participantes, la realización de un servicio solidario que da respuesta a una necesidad real y la planificación intencionada de aprendizajes vinculados a esa actividad social o comunitaria. Cabe destacar que no cualquier tipo de experiencia puede ser considerada ApS, en este sentido es interesante la propuesta de Billig y Weah (2008) que establecen estándares de calidad para las prácticas de ApS: duración e intensidad suficientes, vinculación con el currículo, alianzas beneficiosas con otras asociaciones, un servicio significativo, dar voz a los jóvenes, promoción de la diversidad, reflexión y seguimiento del proceso. En este último punto, cabe destacar que esta reflexión crítica es uno de los resultados más relevantes de los proyectos de ApS (Chiva et al., 2016; Lorenzo-Llamas y Silva-Lorente, 2021).

Los beneficios de este tipo de proyectos también han sido estudiados destacando la motivación hacia el aprendizaje, el desarrollo de contenidos éticos, el protagonismo dado a las personas más jóvenes, la visibilidad que supone para las entidades sociales, la promoción de la participación y ciudadanía o el trabajo en red (Bosch et al., 2007). Asimismo, se encuentra en la literatura el impacto que tiene el ApS en áreas muy diversas: tanto en la parte académica, ayudando a los estudiantes a adquirir habilidades y conocimientos académicos, como en el área interpersonal, mejorando sus habilidades y la capacidad de relacionarse con grupos culturalmente diversos, convirtiéndose también en factor protector de conductas de riesgo (Billig, 2000). Una de las razones que pueden explicar esa contribución a los aprendizajes, puede tener que ver con el hecho de que el ApS los lleva a estar más comprometidos y a tener mayor curiosidad por cuestiones que experimentan en la comunidad y que se vinculan con los contenidos trabajados en el aula (Eyler y Giles, 1999). En esta línea, cabe destacar el doble objetivo del ApS en cuanto que los estudiantes se describen a sí mismos destinatarios de los resultados positivos del proyecto, pero además consideran que han generado un impacto en otros participantes al pasar por la experiencia (Omar et al., 2022). Como se ha destacado, los participantes no son los únicos beneficiados de este tipo de experiencias, habiéndose encontrado impacto en la generación de redes entre la universidad y las entidades sociales (Bassi, 2011).

Aunque este trabajo ha tratado de alinearse con los distintos principios de calidad propuestos para el ApS (Billig y Weah, 2008; Honnet & Poulsen, 1989) cabe destacar una preocupación destacada por desarrollar el principio de universalidad, que hace referencia a la existencia de un compromiso de participación en el proyecto de ApS para y con poblaciones diversas. La metodología debe ser inclusiva y se ha de regir la participación por los principios de inclusión y no segregación (Honnet & Poulsen, 1989). En esta línea, esta investigación trata de responder a la idea de que el servicio que se planifica en este tipo de proyectos debe estar diseñado en torno a las competencias y los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) (United Nations, 2015), cumpliendo así con la

Agenda 2030 (Lorenzo-Llamas y Silva-Lorente, 2021); en los ODS se encuentran claras referencias a la necesidad de trabajar las necesidades de los más pobres y vulnerables, en concreto, Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez (2019) especifican la importancia de la atención a personas con discapacidad; asimismo, el ODS 4 recoge la necesidad de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de la calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

La propuesta que se presenta presta, por tanto, especial atención a este objetivo de promover y favorecer la inclusión. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008), el objetivo de la inclusión debe ser ofrecer una respuesta ajustada a las distintas necesidades que pueden darse en distintos contextos educativos. Desde esta perspectiva, la diversidad se entiende como una realidad que enriquece, pero a la vez exige una transformación del entorno de aprendizaje para dar una respuesta de calidad a los/as estudiantes. La clave es permitir que los maestros y estudiantes, no perciban esta diversidad como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para mejorar y enriquecer las formas de enseñar y aprender (Organización De Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia y La Cultura, 2008). La inclusión persigue la disminución de las brechas de desigualdad y opresión con el afán de conseguir un sistema educativo para todos, con base en la igualdad, participación, y la no discriminación, en una sociedad democrática (Arnaiz, 2003; Ibáñez Martín et al., 2018).

Aunque el término inclusión ha sufrido múltiples cambios, se puede apreciar en la actualidad la convivencia de dos formas distintas de entender las políticas de la diversidad y la inclusión educativa (Martínez-Usarralde, 2021): un enfoque más vinculado al desarrollo económico y que defiende una justicia redistributiva, es decir, igualdad de logros sobre igualdad de proceso, y un sentido meritocrático de la inclusión. Un segundo enfoque sociocrítico que se identificaría con la postura adoptada desde UNESCO más relacionado con la pedagogía crítica y el modelo de derechos humanos. En esta línea, hemos tratado de responder a este segundo enfoque apostando por el principio de equidad (Pitman, 2015) y tratando de focalizar la atención en las oportunidades de aprendizaje de los grupos (Martínez-Usarralde, 2021). En la base de la propuesta pueden encontrarse también los principios que guían el Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011) que se basa en tres grandes ámbitos: una perspectiva inclusiva de la educación y un modo diferente de entender las diferencias individuales y la capacidad para aprender, la preocupación por tener en cuenta tanto la calidad como la equidad y el desarrollo de procesos de mejora que se lleven a cabo de forma colaborativa, dando voz al mayor número posible de personas.

Cabe destacar, en línea con el proyecto que aquí se presenta, experiencias previas de ApS en las que se trabaja la inclusión de personas con discapacidad intelectual como las de Santos-Pastor et al. (2020) con estudiantes de Magisterio y Suárez y Castillo (2020) con estudiantes del Grado en Educación Social.

La definición de discapacidad intelectual ha sido revisada recientemente adaptándose a las propuestas de conceptualización presentadas en la edición número 12 del manual de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD). La discapacidad intelectual se entiende como la limitación del funcionamiento intelectual (que implica dificultades para comprender y razonar) y la limitación de la conducta adaptativa (que implica dificultades para adaptarse a los cambios a nivel social, laboral y familiar); estas limitaciones aparecen antes de los 22 años. Esta nueva definición pone el énfasis en el diseño y desarrollo de sistemas de apoyo para estas personas, aumentando la edad de aparición (pasa de los 18 años a los 22) para identificar mejor sus necesidades (Galvan y Verdugo, 2022). Schalock y Verdugo (2003) propusieron un modelo multidimensional de calidad de vida de personas con discapacidad en el que se contemplan la educación (dentro del desarrollo personal) y el empleo (dentro del bienestar material) como indicadores a tener en cuenta. Según el INE (2021) en el año 2020 el 34.3% de las personas con discapacidad oficialmente diagnosticada se encontraban en activo, porcentaje que, aunque supera en 0.3 puntos el del año anterior es significativamente inferior al de la población sin discapacidad (41.8%). Más concretamente, los mayores descensos en las tasas de actividad de 2020 se registraron en grupos de discapacidad asociados, entre otros, a la discapacidad intelectual.

Aunque, tal y como se ha mostrado, existen evidencias del impacto de este tipo de proyectos, es necesario continuar investigando en esta línea pues como señala Eyler (2000) los estudios se realizan a pequeña escala y falta replicabilidad de algunas investigaciones. Asimismo, se habla de ApS en proyectos muy diversos, algunos implican un trabajo más puntual y otros se desarrollan a lo largo del tiempo, lo que dificulta generalizar resultados. Por ello, este estudio ha querido centrar el objetivo principal en el análisis del impacto del ApS sobre las habilidades académicas de los/as estudiantes.

2. Objetivos

Partiendo de los dos ejes expuestos en la introducción de este trabajo: ApS e inclusión, se ha planteado el objetivo de la investigación que ha sido evaluar el impacto de una experiencia educativa inclusiva en las titulaciones de los participantes tras realizar un proyecto de ApS en el que los estudiantes de Psicología ejercían el papel de entrevistadores/as de selección para un puesto de trabajo y el alumnado con discapacidad preparaba los contenidos de la entrevista y se enfrentaba a un simulacro de entrevista laboral.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

Desarrollar un proyecto de ApS siguiendo las fases establecidas por la literatura para este tipo de experiencias. Evaluar la adquisición de habilidades para el mundo laboral de los/as estudiantes con discapacidad intelectual.

Evaluar el impacto del proyecto en los aprendizajes de los estudiantes del Grado de Psicología.

3. Método

3.1. Contextualización

Tal como reflejan los datos, el empleo de las personas con discapacidad supone un reto para la sociedad. Existen instituciones universitarias y fundaciones que forman a los jóvenes con discapacidad intelectual para su inserción en el mundo laboral. La fundación que ha colaborado en esta experiencia ofrece un proyecto de formación postobligatoria de 3 cursos escolares para preparar a jóvenes de entre 18 y 25 años para su inserción socio-laboral, ofreciendo un plan de 3 años dedicado a: 1) formación de carácter general y básico; 2) Formación técnica orientada a ámbitos específicos (Comercio, Hostelería o Administración); 3) Prácticas externas y vida independiente.

Por su parte, dentro del plan de estudios del Grado en Psicología, en el 2º curso se plantea la asignatura de Psicología de la Educación, en la que se trabajan los procesos de cambio comportamental, en sentido amplio, que tienen lugar como resultado de la participación de las personas en situaciones educativas. Dentro de esta asignatura, se trabajan las siguientes competencias específicas (Centro Universitario Cardenal Cisneros, 2022, p. 4):

CE5: Conocer y comprender los factores culturales y los principios psicosociales que intervienen en el comportamiento de los individuos y en el funcionamiento de los grupos y de las organizaciones.

CE10: Ser capaz de analizar e identificar diferencias, problemas, necesidades y demandas de los destinatarios tanto individuales, grupales, intergrupales, organizacionales e interorganizacionales en los diferentes ámbitos de aplicación.

El psicólogo de la educación interviene en los procesos psicológicos que influyen en el aprendizaje destacando, entre sus funciones, aquellas ligadas a la orientación y asesoramiento profesional (Campos, 1995; Fernández, 2013). Es por ello que con este proyecto se brinda a los psicólogos en formación la oportunidad de participar en la educación postobligatoria de estudiantes con discapacidad intelectual, evaluando y asesorando en la mejora de su proceso de preparación para el mundo laboral.

En este sentido, la colaboración de los estudiantes en esa experiencia tiene como objetivo conocer de manera real, las necesidades y demandas de las personas con discapacidad intelectual leve, y comprender qué factores influyen en su funcionamiento y participación social.

Antes de continuar es preciso aclarar que para evitar el uso de términos que puedan resultar clasificadores, nos referiremos a los estudiantes de Psicología como entrevistadores/observadores y a los estudiantes de la fundación como candidatos o entrevistados.

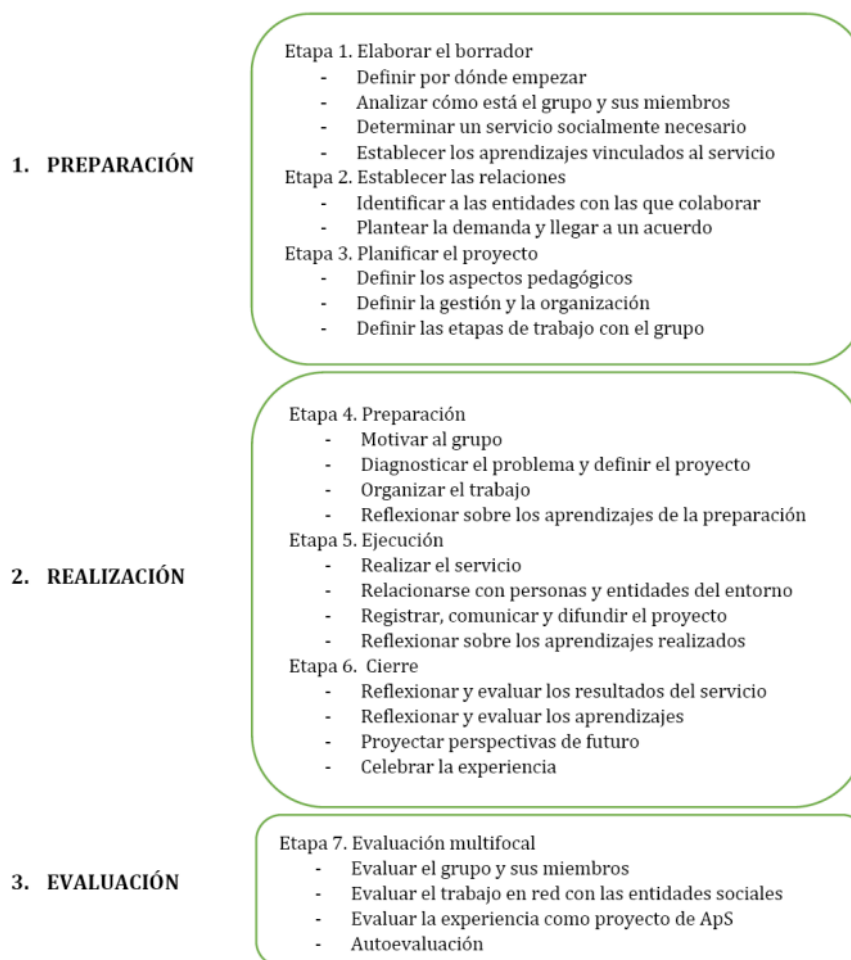
3.2. Participantes

En este proyecto participaron 87 estudiantes de 2º curso del Grado en Psicología, 17 estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual leve que se encontraban en el 2º o 3º curso de su plan de formación, 2 docentes universitarias responsables de la citada asignatura y 2 docentes/responsables de la formación postobligatoria del alumnado con discapacidad intelectual. Inicialmente iban a participar 20 estudiantes como candidatos a la entrevista, pero por diferentes motivos no pudieron presentarse el día de la simulación.

3.3. Procedimiento

Se realizó una adaptación de las fases para la elaboración de un proyecto ApS presentadas en Puig et al., (2008) y que aparecen reflejadas en la Figura 1. Atendiendo a ese modelo, el proyecto se dividió en 3 fases que se detallan a continuación:

Figura 1. Fases y etapas para la elaboración de un proyecto ApS



Fuente: adaptado de Puig et al., 2008

3.3.1 Preparación

En un primer momento, desde el Centro Universitario, se detectó la necesidad de llevar a cabo una experiencia real que contemplara las competencias asociadas a la asignatura anteriormente mencionadas (Etapa 1: borrador). Posteriormente, se estableció el contacto entre la fundación y el centro universitario atendiendo a las necesidades de formación detectadas en los estudiantes de ambos ámbitos (Etapa 2: establecimiento de relaciones). Fue la propia fundación la que facilitó la rúbrica de evaluación y los aspectos a abordar durante la entrevista y el centro universitario quien gestionó los espacios en los que se llevarían a cabo las entrevistas, realizó la asignación de grupos (entrevistadores/observadores y entrevistados) y ajustó la organización horaria de la jornada. Teniendo en cuenta que el número de entrevistados (estudiantes de Psicología) era muy superior al de candidatos a la entrevista se decidió que los estudiantes formaran grupos de 4-5 personas repartiéndose los roles de “observadores” y “entrevistadores”. Los observadores serían las personas encargadas de dar la bienvenida a los candidatos en su llegada a la universidad, guiándoles hasta el aula donde se realizaría la entrevista; además, tomarían nota de sus impresiones durante la realización de la misma y guiarían la parte final de la sesión de devolución de información (una adaptación del proceso de *debriefing* utilizado en la práctica clínica que se explica en la fase de evaluación). Los entrevistadores, por su parte, se encargarían de realizar las preguntas previamente establecidas que se especifican en la fase de realización. Previo al día de la simulación, los candidatos habían sido asignados a un grupo de estudiantes. En el caso de que el número de observadores y entrevistadores fuera impar, la distribución de roles tendría en cuenta que el número de observadores fuera mayor que el de entrevistados (Etapa 3: planificación).

3.3.2 Realización

Tras la planificación inicial, se explicó a los estudiantes de Psicología los pasos a seguir para participar en la propuesta. Para motivar su participación se hizo especial hincapié en el papel que la Psicología tiene en el proceso

de inclusión de las personas con discapacidad. En diferentes sesiones de clase, los estudiantes de Psicología practicaron las técnicas de entrevista, basándose en las preguntas que posteriormente serían utilizadas el día de la simulación. Se reflexionó sobre la pertinencia de las mismas, la comunicación verbal y no verbal a observar y la forma de registrar las respuestas y su valoración. También se reflexionó sobre la variabilidad de características asociadas a la discapacidad intelectual leve. Posteriormente, mediante la técnica de *role-playing*, se procedió a la puesta en práctica de los conocimientos previos revisados aclarando cualquier duda que pudiera surgir (Etapa 4. Preparación).

La simulación se llevó a cabo en el centro universitario un día concreto del mes de abril de 2022, en horario de tarde (fuera del horario lectivo de los estudiantes universitarios). La programación prevista fue la que se presenta a continuación, aunque no se pudo controlar que el inicio y la duración de la entrevista fuera igual en todos los casos (Etapa 5. Ejecución):

Acogida en el centro universitario de los alumnos/as de la fundación (la acogida la realizaron los estudiantes que ejercían el papel de observadores).

Desarrollo de la entrevista (2 estudiantes de Psicología entrevistaban al candidato y 2-3 estudiantes observaban y rellenaban la rúbrica de evaluación). La duración de la entrevista estaba programada para aproximadamente 20 minutos.

Descanso. Recorrido por el campus universitario.

Devolución de información: los/as estudiantes con el rol de observadores, guiaron esta dinámica, aunque los que ejercieron el rol de entrevistador también intervinieron. En esta sesión de devolución, se unieron dos grupos de trabajo, es decir, a la sesión acudieron 2 candidatos (entrevistados) y 8-10 estudiantes de Psicología. El objetivo era poder comentar cómo se habían sentido las distintas partes y poder dar un *feedback* a los candidatos.

A continuación, se muestra el guion de la entrevista que habían revisado previamente tanto entrevistadores como entrevistados. Para evitar confusiones entre los candidatos, se pidió a los entrevistadores que trataran de ajustarse a las preguntas programadas, no obstante, se les concedió cierta flexibilidad para ajustarse al transcurso de la entrevista simulada.

Preguntas iniciales. Se trataba de preguntas que tenían el objetivo de romper el hielo, ayudar a situarse en el contexto concreto de evaluación y contribuir a la acogida de las personas entrevistadas.

¿Cómo está el tiempo! ¿Hace mucho calor / frío / lluvia?

¿Le costó mucho encontrar la empresa? ¿Cómo fue el viaje?

¿Cómo prefiere que le llame?

Preguntas para conocer al entrevistado/a. En este grupo de preguntas se buscaba indagar en la experiencia previa de la persona entrevistada, conocer sus fortalezas y otros aspectos relacionados con sus competencias y habilidades (idiomas, trabajo en equipo...)

Explíqueme su experiencia educativa

Explíqueme su experiencia laboral o en prácticas

Explíqueme sus fortalezas profesionales

¿Qué idiomas habla?

¿Ha cometido algún error profesional?

¿Está dispuesto a trabajar horas extra?

¿Cuándo podría incorporarse a la empresa?

¿Prefiere trabajar solo o en equipo?

¿Cómo cree que debería ser un buen jefe?

Preguntas sobre la discapacidad. En este bloque se profundizaba en aspectos relacionadas con las posibles ventajas e inconvenientes de contratar personas con discapacidad. Las personas entrevistadas tenían que mostrar su conocimiento sobre la figura del preparador laboral.

¿Qué dificultades tiene a la hora de trabajar? ¿En qué necesita ayuda?

¿Qué es un preparador laboral?

¿Qué ventajas puede tener para las empresas contratar a personas con discapacidad intelectual?

Para la evaluación de la entrevista se utilizó una rúbrica facilitada por la fundación. La rúbrica permitió evaluar, en una escala de 3 niveles (bajo, medio o alto) aspectos relacionados con la apariencia, el lenguaje verbal y no verbal, la actitud mostrada durante la entrevista, la profesionalidad, la explicación del entrevistado sobre su vida profesional, personal y cómo afecta su discapacidad; también se preguntó acerca de su conocimiento sobre la figura del preparador laboral y se incluyó un espacio para comentarios adicionales en relación a puntos fuertes y aspectos de mejora.

Tras la entrevista, se generó un espacio para el *debriefing*, un proceso de reflexión a través de la conversación para profundizar en el aprendizaje. En una primera fase se orientó a los participantes sobre qué se haría, por qué y cómo; posteriormente, los estudiantes tuvieron la oportunidad de verbalizar cómo se habían sentido durante la simulación. Después se trabajó en la reconstrucción del caso simulado, a partir de las personas que participaron en el proceso. Se hizo hincapié en que se buscaran las causas detrás de las acciones para encontrar sentido al

proceso. En el cierre, se identificaron los aprendizajes realizados siguiendo las pautas aportadas en Díaz-Guío y Cimadevilla-Calvo (2019). En esta parte participaron dos grupos diferentes de trabajo (8-10 estudiantes de Psicología, y 2 entrevistados) (Etapa 6. Cierre).

3.3.3 Evaluación

Las rúbricas de la entrevista fueron enviadas a las responsables de la fundación días después de la experiencia para que se las hicieran llegar a los entrevistados.

Posteriormente, se pidió a todos los participantes que cumplimentaran de manera online un cuestionario de valoración/satisfacción con el proyecto. Este cuestionario constaba de 7 preguntas en las que se registraba, en una escala de 1-10, cuestiones relacionadas con su valoración de la experiencia, competencias trabajadas, intercambio con los demás participantes (estudiantes universitarios o candidatos), ejecución personal (según su rol), aprendizajes personales y sugerencias de mejora, siendo las dos últimas preguntas, preguntas abiertas.

Las responsables del proyecto, junto con los estudiantes de Grado, analizaron la experiencia y reflexionaron sobre los aprendizajes realizados, valorando en qué aspectos se podría mejorar de cara a futuras experiencias de este tipo (Etapa 7).

4. Resultados

4.1. Valoración de la entrevista

Se revisaron las rúbricas de evaluación utilizadas durante la entrevista y se calcularon las medias atendiendo a la valoración que hicieron los estudiantes de Psicología de los candidatos. Las puntuaciones oscilaban entre 1 y 3 siendo 3 la puntuación máxima (“nivel alto”). En general, los entrevistadores y observadores valoraron positivamente a los candidatos de las entrevistas, oscilando las puntuaciones globales entre “nivel medio” y “nivel alto”. Fueron escasas las valoraciones de “nivel bajo” (con calificación de 1 sobre 3).

El aspecto más valorado fue en relación a la higiene, considerando que todos los entrevistados, sin excepción, estaban correctamente “peinados y aseados”. Otros aspectos valorados con un nivel cercano a “alto” fueron el saludo ($M=2.86$), la actitud profesional mostrada durante la entrevista (2.79) y el vestuario ($M=2.79$).

Los aspectos en los que los estudiantes de Psicología consideraban que los entrevistados debían mejorar están relacionados con el lenguaje no verbal ($M=2.21$) y la puntualidad ($M=2.36$). En este sentido, aunque 9 de las personas entrevistadas llegaron con tiempo a la entrevista, 4 llegaron tarde sin justificar su retraso. A su vez, aspectos relacionados con su discapacidad (¿en qué afecta?) y la explicación sobre la figura del preparador laboral fueron evaluados con una media global de 2.36.

En cuanto a las observaciones generales, se destaca en varias de las entrevistas la correcta capacitación de los entrevistados para realizar una entrevista real y la necesidad de detallar más algunas de sus respuestas, sugiriéndoles, como aspectos de mejora futura, una “mayor confianza en sí mismos”.

4.2. Valoración de la experiencia

Tanto los estudiantes de Psicología como las personas entrevistadas cumplimentaron un cuestionario de satisfacción adaptado a sus roles de entrevistador u observador y entrevistado y a sus estudios de Grado o enseñanza postobligatoria. Las medias de su valoración aparecen reflejadas en la tabla 1, donde se observa que todos los participantes manifestaron una buena satisfacción con el proyecto ($M_{\text{candidatos}} = 8.85$; $M_{\text{estudiantes psicología}} = 8.42$) y con el intercambio de impresiones con el otro grupo (observadores/entrevistadores – entrevistados) ($M_{\text{candidatos}} = 8.38$; $M_{\text{estudiantes psicología}} = 8.92$). Los entrevistados valoraron más negativamente su ejecución que los estudiantes de Psicología ($M_{\text{candidatos}} = 7.77$; $M_{\text{entrevistadores}} = 8.22$; $M_{\text{observadores}} = 8.36$). También cabe destacar que los estudiantes de Psicología puntuaron más bajo la coordinación del proyecto ($M_{\text{candidatos}} = 8.62$; $M_{\text{estudiantes psicología}} = 6.71$).

Tabla 1. Valoración del proyecto de candidatos (entrevistados) y estudiantes de Psicología

	Candidatos (N = 13)	Estudiantes Psicología (N = 59)
Satisfacción con el proyecto	8.85	8.42
Ha permitido trabajar competencias asociadas a los estudios cursados	7.46	7.27
Intercambio con estudiantes/candidatos	8.38	8.92
Coordinación del proyecto	8.62	6.71
Ejecución personal	7.77	8.22 (entrevistador) / 8.36 (observador)

Fuente: elaboración propia

Entre los aprendizajes que reflejan los entrevistados destacan habilidades comunicativas (“expresarme mejor”, “coger más soltura”, “explicar mejor las cosas”); por su parte, los estudiantes de Psicología, más allá de los aprendizajes relacionados con las técnicas de la entrevista, resaltaron que aprendieron “las ganas de aprender y darlo todo de las personas con discapacidad intelectual”, “a eliminar muchos prejuicios, a tener otro punto de vista”, “que las personas con discapacidad intelectual son totalmente capaces de trabajar en diferentes ámbitos” “a observar el lenguaje no verbal” y “a transmitir valoraciones de forma adecuada”.

Entre los aspectos de mejora en relación al proyecto, algunas de las personas entrevistadas indicaron que les habría gustado que “la experiencia fuera más larga” y que “empezaran todas las entrevistas a la vez”. Por su parte, coincidiendo con la menor valoración en la coordinación del proyecto, los estudiantes de Psicología indicaron como aspecto a mejorar el tiempo de espera desde que finalizó la entrevista hasta que comenzó la sesión de reflexión final (puesto que debían juntarse dos grupos de trabajo y, por diferentes motivos, no todos comenzaron ni terminaron la entrevista en el mismo momento) viendo la necesidad de un horario de comienzo más ajustado para todos; también les habría gustado poder pasar más tiempo con las personas con discapacidad “para conocerles más”. Por otro lado, algunos manifestaron “no encontrar relación con la psicología de la educación” o la necesidad de “tener la libertad de añadir sus propias preguntas”.

5. Discusión y conclusiones

Esta investigación ha utilizado la metodología del ApS y la inclusión como ejes principales de trabajo. Los resultados obtenidos permiten destacar que los/as estudiantes se convierten a través de este tipo de prácticas en agentes activos de su propio aprendizaje: aprenden en la acción, profundizan en los contenidos y desarrollan competencias profesionales fundamentales para su profesión. Asimismo, este proyecto permite que las personas con discapacidad puedan poner en marcha competencias asociadas a su proyecto formativo, y lo que es más importante, se crean redes de colaboración que enriquecen a ambas partes (Bosch et al., 2007). El beneficio no queda exclusivamente en los participantes considerados individualmente, la universidad y entidades sociales se enriquecen con este intercambio (Bassi, 2011).

Cabe destacar cómo los/as estudiantes han trabajado distintas competencias asociadas al Grado, particularmente la CE10 que hace referencia a la capacidad de analizar e identificar diferencias, problemas, necesidades y demandas de los destinatarios tanto individuales, grupales, intergrupales, organizacionales e interorganizacionales en los diferentes ámbitos de aplicación (Centro Universitario Cardenal Cisneros, 2022). Un ejemplo claro se puede ver en el *feedback* realizado a los participantes (personas con discapacidad intelectual), puesto que, además, de rellenar la rúbrica de evaluación, los/as estudiantes desarrollaron de manera pormenorizada la retroalimentación señalando aspectos de mejora, tanto en el *debriefing* como de forma escrita a través de la rúbrica de evaluación. Además, los propios estudiantes, afirman haber realizado aprendizajes relacionados con capacidades académicas (como la realización de una entrevista, dar una retroalimentación adecuada u observar el lenguaje no verbal), en línea con investigaciones previas (Billig, 2000; Eyler y Giles, 1999) pero particularmente destacaron los aspectos relacionados con aprendizajes sociales como el respeto y la no discriminación o haber podido desarrollar su confianza en la capacidad de las personas con discapacidad, encontrados también en la literatura (Billig, 2000; Bosch et al., 2007). Asimismo, como señalan Omar et al. (2022), se observa que los estudiantes describen los resultados positivos del proyecto en sus propias competencias, pero también reconocen el impacto en otros participantes al pasar por la experiencia.

En cuanto a la satisfacción con la experiencia, como muestran los resultados, fue valorada positivamente por todos los participantes; la valoración global superó los 8.4 puntos en estudiantes de Psicología y entrevistados. Sin embargo, se señalan como aspectos de mejora una revisión de la distribución de los tiempos y una ampliación de la duración de la experiencia y de la interacción entre los grupos, coincidiendo con los resultados obtenidos por Suárez y Castillo (2020) que resaltan la positividad de participar en este tipo de experiencias y la necesidad de llevarlas a cabo con mayor frecuencia. Este último aspecto está en línea con investigaciones previas que indican que una variable a tener en cuenta al analizar el impacto del ApS tiene que ver con la duración de la experiencia (Billig y Weah, 2008). También hay que tener en cuenta que los entrevistados valoraron su actuación más negativamente, a pesar de que los estudiantes consideraron que estaban capacitados para enfrentarse a una entrevista laboral real. Este hecho se relaciona con las sugerencias de mejora de los estudiantes a los candidatos sobre tener una mayor confianza en sí mismos.

El proyecto presentado ha tratado de prestar atención en su desarrollo a dos aspectos, en primer lugar, la inclusión en el sentido de dar una respuesta a las distintas necesidades de aprendizaje de los participantes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008). Los resultados muestran que se ha dado respuesta a la idea de una metodología inclusiva que favorece la participación (Honnet & Poulsen, 1989) y además centra el proyecto en torno a las competencias y los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) (United Nations, 2015), en concreto, al ODS 4 que recoge la necesidad de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de la calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Asimismo,

atendiendo a las conclusiones sacadas por los participantes se puede observar que la diversidad es percibida como una oportunidad de aprendizaje para los distintos participantes (Martínez-Usarralde, 2021).

En segundo lugar, la reflexión crítica, aspecto muy relevante dentro de los proyectos ApS (Chiva et al., 2016; Lorenzo-Llamas y Silva-Lorente, 2021) ya que se han dispuesto varios espacios para ello: de forma previa en la etapa de preparación del proyecto dedicando sesiones a analizar el papel de la Psicología en la inclusión de personas con discapacidad, analizando los role-playing entre compañeros/as para valorar la pertinencia de las preguntas, los indicadores de una adecuada comunicación verbal o no verbal o la variabilidad de características asociadas a la discapacidad intelectual leve. Asimismo, un segundo espacio ha sido el *debriefing* llevado a cabo en la etapa de cierre del proyecto que ha llevado a generar un proceso de reflexión sobre los aprendizajes realizados y sobre los aspectos de mejora del proyecto y de la ejecución de las distintas partes.

En cuanto a las limitaciones de la experiencia, cabe destacar la forma de evaluar la satisfacción global con el proyecto puesto que, al utilizar un cuestionario online y anónimo, no todos los participantes cumplimentaron su valoración final. Por otro lado, en ambos grupos, no se comprobó si existió un cambio en relación a las competencias trabajadas, aunque es cierto que sus valoraciones reflejan aprendizajes en esta dirección. Este es un aspecto que hay que abordar en un futuro puesto que las puntuaciones medias sobre las competencias trabajadas en relación a sus estudios eran de las puntuaciones más bajas en ambos grupos (estudiantes de psicología y entrevistados); tal vez, no se hizo suficiente hincapié en la relación de la experiencia con las asignaturas concretas. En futuros proyectos de este tipo debería analizarse si realmente los candidatos a las entrevistas salen mejor preparados o se muestran más seguros ante el proceso de selección.

Para finalizar, cabe destacar la necesidad de que las instituciones de Educación Superior ayuden a que la ciudadanía se comprometa de forma crítica en procesos participativos y de transformación del aprendizaje social (Bawden, 2008). Asimismo, proyectos como el que se presenta permiten comprobar, tal y como señalan Santos-Pastor et al. (2020), que la inclusión es posible en el contexto universitario y que trabajando con grupos de diferentes características y capacidades se amplía el valor del ApS permitiendo transformar la realidad social a través de prácticas educativas.

Referencias

- Arnaiz, P. (2003). Multiculturalidad y diversidad en las aulas. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (4), 9-30.
- Bassi S. (2011). Undergraduate nursing students' perceptions of service-learning through a school-based community project. *Nursing education perspectives*, 32(3), 162-167. <https://doi.org/10.5480/1536-5026-32.3.162>
- Bawden, R. (2008). *El propósito de la educación superior para el desarrollo humano y social en el contexto de la globalización*. <https://upcommons.upc.edu/handle/2099/7967?locale-attribute=es>
- Billig, S. y Weah, W. (2008). *K12 service-learning standards for quality practice*. Recuperado de National Youth Leadership Council Resource Library. Disponible en: <http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/G2G08.pdf>
- Billig, S.H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658-664.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. UNESCO.
- Bosch, C., Puig, J. M., Palos, J. y Batlle, R. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Ministerio de Educación y Ciencia. Octaedro Editorial.
- Campos, F. (1995). El rol del psicólogo de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 63.
- Centro Universitario Cardenal Cisneros (2022). *Guía Docente Psicología de la Educación (Grado en Psicología)*. https://www.cardenalcisneros.es/sites/default/files/planes_estudio/G562/2%C2%BA%20Curso/2%C2%BA%20Cuatrimestre/562019_OBL_6-PSICOLOG%C3%8DA%20DE%20LA%20EDUCACI%C3%93N.pdf
- Chiva, Ò., Gil, J., Corbatón, R., & Capella, C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 70-94. <https://www.doi.org/10.1344/RIDAS2016.2.4>
- Díaz-Guío, D.A. y Cimadevilla-Calvo, B (2019). Educación basada en simulación: *debriefing*, sus fundamentos, bondades y dificultades. *Simulación Clínica*, 1, 95-103. <https://www.doi.org/10.35366/RSC192F>
- Eyler, J., & Giles Jr, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* Jossey-Bass.
- Eyler, J. (2000). What Do We Most Need to Know About the Impact of Service-Learning on Student Learning? *Michigan Journal of Community Service-Learning*, Special Issue. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.spec.102>
- Fernández, J. (2013). Psicólogo/a educativo: formación y funciones. *Papeles del Psicólogo*, 34, 116-122
- Galvan, E. y Verdugo, M. A. (4 de julio de 2022). *Nueva definición de la Discapacidad Intelectual: implicaciones. Plena Inclusión*, encuentro online. <https://plenainclusionmadrid.org/noticias/nueva-definicion-discapacidad-intelectual/>
- Honnett, E. & Poulsen, S.J. (1989). Principals of Good Practice for Combining Service and learning. *Guides*, 27. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceguides/27>
- INE (2021) *Notas de prensa. El empleo de las personas con discapacidad (EPD)*. https://www.ine.es/prensa/epd_2020.pdf
- Folgueiras Bertomeu, P., Gezuraga, M., & Aramburuzabala Higuera, P. (2019). Los procesos participativos en aprendizaje-servicio. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3), 115-131. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68479>
- García, M. G., y García, M. C. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: De las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado: Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 19 (1), 8-25. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART1.pdf>
- Ibañez Martín, M.M., Arnaudo, M. F. y Morresi, S.S. (2018). Inclusión y desempeño: el efecto de políticas educativas en Educación Superior. Un estudio aplicado a la Universidad Nacional del Sur (Argentina). *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 699-717. <https://doi.org/10.5209/RCED.53628>
- Lorenzo-Llamas, E. y Silva-Lorente, I. (2021). Aprendizaje servicio para el fomento de la participación, la inclusión y la convivencia. En J.C. Torrego y C. Monge (coords.). *Inclusión y convivencia en los centros educativos. Experiencias y propuestas*, pp. 115-140. Síntesis.
- Margalef, L., Iborra, A., Pareja, N., Castro, B., Domínguez, S., García, I. y Giménez, S. (2007). Tejiendo redes de aprendizaje y reflexión: Una propuesta de innovación en la licenciatura de psicopedagogía. *Revista Pulso*, 30, 123-142. <https://bit.ly/3PYSMKX>
- Martínez-Usarralde, M.J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14, 50-65. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831374.pdf>
- Omar, M., Khambari, M., Ma'arof, A. and Razali, A. (2022) Impact of Service-Learning on Students Employability Skills: A Balanced Approach to Empower Meaningful Learning Experience. *Open Journal of Social Sciences*, 10, 343-364. <http://doi.org/10.4236/jss.2022.102025>
- Organización De Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia y La Cultura (2008). *La Educación Inclusiva:*

El camino hacia el futuro. <https://bit.ly/3PhqOt7>

- Pitman, T. (2015). Unlocking the gates to the peasants: are policies of 'fairness' or 'inclusion' more important for equity in higher education? *Cambridge Journal of Education*, 45(2), 281-293. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.970514>
- Puig, J.M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63. <https://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/03/rasgos-pedagogicos.pdf>
- Puig, J. M., Martín, X. y Batlle, R. (2008). *Guías Zerbikas. Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Barcelona: Centro promotor de Aprendizaje-Servicio.
- Red Española de ApS (s.d.). ¿Qué es el ApS? <https://redaps.wordpress.com/que-es-el-aps/>
- Ruiz-Corbella, M., & García-Gutiérrez, J. (Eds.) (2019). *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación*. Narcea Ediciones.
- Sánchez-Serrano, J.M., Alba-Pastor, C., Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 393, 321-352. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>
- Santos-Pastor, M.L., Martínez-Muñoz, L.F. y Cañadas, L. (2020). La inclusión en el Aprendizaje-Servicio Universitario. Una experiencia en Actividades Físicas en el Medio Natural. En: Aramburuzabala, P., Ballesteros, C., García-Gutiérrez, J. y Lázaro, P. (Eds.), *El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global* (pp.85-93). UNED
- Schalock, R. y Verdugo, M.A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza Editorial.
- Suárez, B., & Castillo, I. S. (2020). Descripción de una experiencia educativa inclusiva con alumnado universitario: Trabajando habilidades para el empleo. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 130-152. <https://doi.org/10.15366/tp2020.35.1.11>
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del "aprendizaje-servicio": una perspectiva Latinoamericana. *Revista científica TzhoeCoen*, 3(5), 23-44.
- United Nations (2015). *Take Action for the Sustainable Development Goals*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals>