

Construyendo respuestas a las vivencias de discriminación de alumnado extranjero: un proyecto de aprendizaje-servicio

Gloria Braga

Aquilina Fueyo

Universidad de Oviedo, España

Concepción Francos

Universidad de Oviedo, España. I.E.S. Alfonso II. Oviedo, España

Resumen

El artículo presenta los resultados de un proyecto de aprendizaje-servicio entre alumnado extranjero adolescente recién llegado y estudiantes de postgrado en la Universidad de Oviedo desarrollado durante dos cursos académicos. La persistencia de imágenes estereotipadas sobre las personas migrantes (también sobre los adolescentes) nos llevó a diseñar una intervención antidiscriminatoria e intercultural apoyada en los siguientes principios pedagógicos: comunicación intercultural, dar voz a los estudiantes, aprender haciendo y el arte como herramienta pedagógica. La metodología se desarrolló en varias fases trabajando dinámicas orientadas a poner en cuestión estereotipos y situaciones discriminatorias, así como a construir respuestas ante las mismas. Entre los resultados hay que señalar que ambos grupos amplían sus competencias de comunicación y empatía, mejoran la competencia intercultural y manifiestan un alto grado de satisfacción con la metodología aprendizaje-servicio. En las conclusiones se analizan las potencialidades y dificultades de la metodología.

Palabras clave

Educación intercultural, aprendizaje-servicio, estereotipo, formación de docentes, educación antidiscriminatoria, enseñanza de una segunda lengua.

Fecha de recepción: 3/VI/2020

Fecha de aceptación: 23/VI/2021

Braga, G.; Francos, C. y Fueyo, A. (2021). Construyendo respuestas a las vivencias de discriminación de alumnado extranjero: un proyecto de aprendizaje-servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 11, 23-44. DOI10.1344/RIDAS2021.11.2

Constructing responses to foreign students' experiences of discrimination: a service-learning project

Abstract

This article presents the results of a service-learning project, developed over two academic years, which involved foreign adolescent students who had recently migrated to Spain and postgraduate students from the University of Oviedo. The persistence of stereotyped images about immigrants (including adolescents) led us to design an anti-discrimination and intercultural intervention based on the following pedagogical principles: intercultural communication, giving students a voice, learning by doing and using the arts as a pedagogical tool. The methodology was developed over several phases working with classroom activities aimed at questioning stereotypes and discriminatory situations, as well as helping foreign students to construct responses to these situations. Among the results of the project, we can point out that both groups of students increased their communicative competence and empathy, improved their intercultural competence and reported a high degree of satisfaction regarding the service-learning experience. In the conclusions, potentialities and challenges of the methodology are analysed

Keywords

Intercultural education, service-learning, stereotype, teacher education, anti-discrimination education, language teaching.

1. Introducción

Construir sociedades y escuelas interculturales es un reto del s. XXI y entre las dificultades para conseguirlo se encuentra, sin duda, la persistencia de estereotipos y prejuicios sobre las personas inmigrantes. Si atendemos a la evolución de los datos del Centro de Investigaciones Sociológicas en su última encuesta sobre 'Actitudes hacia la inmigración', aproximadamente el 10% de la población sitúa como una de sus grandes preocupaciones la inmigración (Centro de Investigaciones Sociológicas, 2017). Dicha encuesta recoge que, entre los colectivos más rechazados en el estado español se encuentran los rumanos (11,6%), marroquíes (11,6%), musulmanes (6,1%) y árabes (4,3%). El 'Informe sobre la evolución del racismo y la xenofobia y otras formas de intolerancia en España' (Fernández et al., 2019) describe dos perfiles mayoritarios entre la población general: un 40,1% de recelosos (que perciben al inmigrante desde los estereotipos) y un 40,4% de distantes (el inmigrante es visto desde una lejanía sociológica). Organizaciones como SOS Racismo en su último 'Informe sobre la situación del racismo y la xenofobia en el estado español' (SOS Racismo, 2017) subraya cómo, a pesar de los avances realizados, la discriminación racial o étnica sigue siendo un fenómeno muy arraigado en la sociedad española y europea. El informe da cuenta de 309 denuncias presentadas en 2016 en las Oficinas de Información y Denuncia presentes en distintas comunidades autónomas. Se

refieren a diferentes tipos de discriminación por motivos racistas, como la discriminación en el empleo, en el acceso a prestaciones públicas, en conflictos vecinales, etc. Además, exponen episodios discriminatorios que se producen entre particulares o con la administración, y no solo situaciones penales que integran los llamados 'delitos de odio' (SOS Racismo, 2017). Es habitual que las personas extranjeras sientan discriminación por sus rasgos físicos, forma de vestir, llegando en ocasiones a ser criminalizados al relacionárseles con comportamientos delictivos.

Sin duda esa percepción social, muchas veces amplificada o retroalimentada por los medios de comunicación, explica que la construcción del sentido de pertenencia en los menores migrantes tienda a verse más influida por factores contextuales de marginación o discriminación que por variables individuales o lingüísticas (Medvedeva y Portes, 2018). Esto es, el determinante principal de las actitudes de los jóvenes migrantes hacia su entorno de acogida depende fundamentalmente del contexto social en el que se encuentran y de cómo este les acoge.

Nuestra experiencia previa nos mostraba también que, en el ámbito educativo, siguen siendo válidas las observaciones de Margarita del Olmo: "al alumnado inmigrante se le suele estereotipar atribuyéndole categorías de origen nacional a las que se asocia una serie de ideas simplistas" (Del Olmo, 2005, p. 21). En el día a día en el aula surgían testimonios que constataban que los adolescentes extranjeros son muy sensibles a los

estereotipos ligados a su origen o situación. Todo ello motivó que, partiendo de una trayectoria innovadora previa¹, se diseñara y pusiera en práctica un proyecto de aprendizaje-servicio colaborativo entre estudiantes recién llegados (Aula de Inmersión Lingüística del I.E.S. Alfonso II) y profesionales socioeducativos en formación (asignatura de Derechos humanos, inmigración y educación intercultural del Máster en Intervención e Investigación socioeducativa de la Universidad de Oviedo). En este artículo presentamos el análisis de su diseño y sus principales resultados durante los cursos 2017-2018 y 2018-2019 aunque la experiencia se sigue desarrollando en la actualidad².

El proyecto tuvo como finalidad general

¹ Concepción Francos Maldonado, profesora de español del Aula de Inmersión Lingüística del IES Alfonso II, desde hace años plantea el enfoque intercultural-antirracista e interdisciplinar en diferentes proyectos, como "ComunicArte" (<https://sites.google.com/site/comunicarteartey palabras/>) y las profesoras Aquilina Fueyo Gutiérrez y Gloria Braga Blanco en diversos proyectos de innovación, entre ellos, utilizando metodologías de investigación-acción como las *Lesson and Learning Studies* (Proyecto de Innovación Docente Interuniversitario financiado por la Universidad de Cantabria en el curso 16/17 y coordinado por Adelina Calvo y Carlos Rodríguez-Hoyos).

² Durante el primer curso 17/18 la experiencia se desarrolló en el marco de un proyecto de innovación más amplio que coordinaba a otros tres proyectos interdisciplinarios o de aprendizaje-servicio del Grado de Pedagogía de la Universidad de Oviedo en un proyecto denominado: "Interdisciplinariedad, aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje-servicio para innovar la formación de los profesionales de la educación" coordinado por José Luis Belver (PINN-17-A-020).

trabajar contra los estereotipos asociados a la inmigración y las situaciones de discriminación en las que estos derivan. Existían también objetivos específicos diferenciados para los dos colectivos implicados. Para los estudiantes de español en edad escolar procedentes de diferentes países el proyecto buscaba: mejorar su competencia comunicativa intercultural en español; mejorar su autoestima a través del aprendizaje con situaciones de discriminación vividas, fomentando el pensamiento crítico ante los estereotipos; favorecer el aprendizaje intercultural mediante el conocimiento mutuo y el trabajo colaborativo con futuros profesionales de la educación. Para los estudiantes del Máster los objetivos fueron: tomar conciencia de sus propios estereotipos; aprender a identificar necesidades socioeducativas del alumnado extranjero y diseñar propuestas de intervención interculturales y antidiscriminatorias dirigidas a estos adolescentes.

2. Marco teórico

Vivimos en sociedades altamente complejas y diversas culturalmente, pero en las que no están ausentes estereotipos sobre la infancia inmigrante (Peláez y Moscoso, 2018) lo que nos obliga como educadoras a adoptar enfoques interculturales y antidiscriminatorios. Avanzar en ese camino implica enfrentar prejuicios y estereotipos para poder resolver cuestiones de reconocimiento cultural mutuo. Recientes estudios sobre la percepción de la infancia inmigrante por parte de los propios niños en el Estado español muestran que, si bien el

rechazo en términos generales es minoritario, existen estereotipos ligados a la nacionalidad y se produce un aumento de las actitudes de rechazo en la adolescencia (Peláez y Moscoso, 2018). Sin duda los niños se van empapando según crecen de la existencia de actitudes xenófobas más arraigadas en la población adulta (Fernández et al., 2019). Compartimos con Leiva (2017) que el enfoque intercultural debe construir una mirada inter-relacional que trabaje las emociones como factor de vinculación cultural, porque las emociones “forman parte de la cultura, y a su vez, la cultura influye en el desarrollo emocional y social de todas las personas en los escenarios educativos” (Leiva, 2017, p. 41). Creemos que el enfoque aprendizaje-servicio es adecuado para enfrentar esta tarea permitiendo trabajar las competencias comunicativas y de ciudadanía global de los estudiantes (Buchanan et al., 2019).

Bajo este enfoque teórico los principios pedagógicos que motivaron y sustentaron el proyecto fueron los siguientes:

a. *Comunicación intercultural*. El proyecto se planteó desde el primer momento como una experiencia de intercambio intercultural, que permitiera descubrir y superar los estereotipos que están en la base de muchas de las formas de discriminación que los estudiantes recién llegados perciben y que hemos recogido durante años. En el día a día de la clase de español como segunda lengua, se comparten vivencias y aprendizajes con estudiantes de diferentes lugares del

mundo y también se manifiesta, en ocasiones, su perplejidad ante determinadas situaciones. Desde finales del siglo XX la investigación ha incorporado como aspectos importantes en la enseñanza y aprendizaje de lenguas el contexto social y la identidad. Así, se propone el desarrollo de una competencia plurilingüe e intercultural, planteada por Byram y Zarate (1997), donde el concepto de hablante intercultural adquiere relevancia. Por su parte, el Marco Común Europeo de Referencia contempla una serie de destrezas y habilidades interculturales como: “relacionar la cultura de origen y la extranjera, identificar y utilizar estrategias para establecer contacto con personas de otra cultura, mediar entre las dos culturas para evitar malentendidos [...]” (Consejo de Europa, 2002, p.102).

En el aula de español como segunda lengua (Aula de Inmersión Lingüística del I.E.S Alfonso II), a la que asiste alumnado adolescente procedente de diferentes países, se plantea la enseñanza-aprendizaje de la nueva lengua desde el enfoque comunicativo intercultural. De este modo se tiene en cuenta que la finalidad fundamental de las lenguas es el desarrollo de competencias comunicativas y el desarrollo de la equidad, a partir de las aportaciones teóricas de la lingüística textual, esas competencias se vinculan a los usos discursivos más habituales como son conversar, narrar, explicar o informar, opinar, negociar, expresar pensamientos, emociones y sentimientos, siguiendo a autores como Cassany et al. (1994). Sabemos que

este desarrollo requiere un complejo proceso en el que están presentes aspectos afectivos (ansiedad, miedo, inseguridad, entre otros) que, tal y como señalan desde hace décadas diferentes investigaciones (Arnold, 2006), repercuten en el desarrollo de la competencia comunicativa de quienes aprenden.

b. *Dar voz a los adolescentes.* En un contexto nuevo, con dificultades idiomáticas, a menudo también sociales y económicas, con proyectos migratorios complejos, es relevante que el desarrollo de la competencia comunicativa contribuya a que estos menores sean portavoces de sus propias situaciones. De este modo también se sienten escuchados y valorados, lo que es fundamental para su autoestima y su inclusión en la comunidad de acogida.

c. *Aprender haciendo de modo cooperativo y con un interés de mejora social (enfoque aprendizaje-servicio).* Partimos de la idea de que el aprendizaje-servicio constituye una estrategia de alto valor pedagógico y contribuye a la construcción de una ciudadanía acorde a los principios de la interculturalidad (Priegue y Sotelino, 2016). Este enfoque articula la detección de necesidades, el servicio a la comunidad y el desarrollo de conocimientos, valores y acción, pues algunas de sus características son: aprender de la experiencia y con proyección social y hacia la autoestima, así como participación cívica o tratamiento interdisciplinar, entre otros.

Como indican algunos autores "la puesta en práctica de tareas concretas

contribuye a dar el paso de la sensibilización al compromiso" (Batlle, 2015, p.132). En el contexto español pese a que todavía queda mucho camino por recorrer, cada vez contamos con más aportaciones que han tenido una intensa divulgación y aceptación entre la comunidad científica y que, lentamente, han estimulado la puesta en práctica de este enfoque metodológico en los diferentes niveles de enseñanza (Priegue y Sotelino, 2016).

En nuestro caso la propuesta metodológica de aprendizaje-servicio partió de la identificación de situaciones de discriminación vividas por parte del alumnado extranjero. Ante estas situaciones los estudiantes universitarios diseñan intervenciones con el objetivo de ayudarles a afrontarlas. El trabajo colaborativo entre ambos grupos es fundamental. El enfoque aprendizaje-servicio combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad y quienes participan aprenden a partir de necesidades reales del entorno y tratan de mejorarlo (Batlle, 2013). El servicio prestado por el alumnado de Educación Secundaria consiste en sensibilizar sobre estereotipos e interculturalidad al alumnado universitario. El servicio de los estudiantes de la Universidad consiste en ayudar a los adolescentes a construir respuestas adecuadas a las situaciones planteadas.

d. *El arte como herramienta pedagógica.* Otro principio pedagógico transversal al proyecto se refiere a la utilización didáctica de diferentes lenguajes (científico, artístico, etc.) para el desarrollo de aprendizajes. El

arte posibilita la interdisciplinariedad y la expresión humana de modos diversos. Investigaciones como las de Gardner (1994; 2005), Viñao (2012) o Aguirre (2015), entre otros, hacen hincapié en el papel del arte para lograr un desarrollo integral, puesto que la expresión artística potencia capacidades como la creatividad, la imaginación, la intuición o la inteligencia emocional. Muchas de las dinámicas desarrolladas utilizaron el arte como estrategia (teatro, dibujo, escritura, etc.), como medio de comunicación y de expresión emocional en un contexto con dificultades de comunicación idiomáticas.

3. Desarrollo metodológico de la experiencia

Los participantes son dos grupos de estudiantes con importantes diferencias vitales. Por una parte se encuentra un grupo de entre quince a dieciocho estudiantes por curso con edades comprendidas entre doce y diecisiete años, recién llegados de diferentes países de la geografía mundial (Marruecos, Rumanía, Rusia, Ucrania, Filipinas, China, Egipto, Senegal, Siria, Brasil, Sáhara, etc.), con situaciones familiares muy diversas (familias reagrupadas, menores no acompañados por una persona adulta, familias monoparentales que se reencuentran con su hijo tras años de separación, etc.), con diferentes niveles de alfabetización y procedentes de sistemas educativos muy diferentes. Todos ellos están en proceso de aprendizaje de la nueva lengua en el Aula de Inmersión Lingüística del I.E.S Alfonso II. Por otro lado, un grupo de estudiantes universitarios (catorce y

quince por curso) con diversa formación de grado (pedagogía, educación social, psicología), con edades mayoritariamente comprendidas entre los 22 y los 27 años (un solo estudiante de 55 años) y la mayoría de origen español -aunque también participaron tres estudiantes de origen extranjero (rumano, polaco y búlgaro)-.

El enfoque metodológico adoptado fue el de aprendizaje-servicio en un proceso de ida y vuelta que incluyó varias fases:

- FASE 1: Diagnóstico de situaciones problemáticas vividas por los adolescentes en el aula de inmersión lingüística y diseño de actividades de sensibilización dirigidas a los universitarios.
- FASE 2: Puesta en práctica en el aula universitaria de las dinámicas diseñadas por los estudiantes de Educación Secundaria.
- FASE 3: Diseño de intervenciones pedagógicas antidiscriminatorias por parte del alumnado universitario.
- FASE 4: Puesta en práctica de las dinámicas diseñadas en el Aula de Inmersión Lingüística.

3.1 Dinámicas diseñadas y lideradas por los estudiantes de Educación Secundaria (Fases 1 y 2).

Estas dinámicas persiguen el desarrollo de la competencia comunicativa en español, de las identidades culturales y de la autonomía. Durante una sesión de

dos horas en el aula universitaria, los estudiantes extranjeros de Educación Secundaria lideran dinámicas diseñadas por ellos mismos y dirigidas a los estudiantes universitarios. Las desarrolladas durante el curso 17/18 y 18/19 fueron las siguientes:

Estereotipos en Espejo. ¿Cómo me ves?

La profesora de Español como segunda lengua, tras años de docencia en un aula multilingüe y de observar la existencia de estereotipos y discriminaciones, recoge con los estudiantes algunas expresiones que han escuchado y que se manifiestan como problemáticas. Se abordan en clase con la intención de hacerlas visibles, compartirlas, desentrañarlas, expresar las emociones que producen y transformarlas. Así, se recogen algunas como: "Ese pelo que tienes ¿es tuyo?, ¿es natural?, ¿puedo tocar?" (estudiantes de Senegal); "Eres muy guapa para ser negra" (estudiante de Brasil y del Congo); o "Dime algo en africano" (estudiante senegalés); "¿No eres el chico del otro día? ¡Ah! es que parecéis todos iguales" (estudiante chino); "No soy racista, tengo amigos moros" (estudiante marroquí); "Mira, un rumano corriendo, seguro que robó algo", etc.

Posteriormente dichas frases se transforman en frases discriminatorias para una persona blanca: "Eres muy guapa para ser europea/blanca"; "¿El pelo es tuyo?, ¿te lo puedo tocar?"; "¿No eres el chico del otro día? ¡Ah! es que parecéis todos iguales"; "¿Hablas europeo? Dime algo en europeo"; "No soy racista, tengo amigos blancos"; "Mira, un español corriendo, seguro que

robó algo", etc.

El alumnado extranjero, en una dinámica grupal, expresa algunas de estas frases discriminatorias, como las que escuchan sobre sí mismos, dirigidas al alumnado universitario. Estas frases las expresan dirigiéndose a uno de los estudiantes del Máster, quienes no tienen ninguna información previa de cuál va a ser la actividad, de modo que resulte lo más inesperado y espontáneo posible. Se trata de vivenciar situaciones de discriminación en la propia piel, es decir, fomentar el extrañamiento ante el estereotipo, la empatía, así como tomar conciencia de los propios prejuicios y estereotipos.

A continuación, se hace una puesta en común sobre la sesión. Posteriormente se relaciona con lo trabajado en sesiones teóricas de la asignatura de Derechos humanos, Inmigración y Educación Intercultural sobre tipos de discriminación y grupos vulnerables. El objetivo de esta dinámica es poner de manifiesto y ejemplificar cómo en el día a día los estudiantes extranjeros muchas veces sienten y viven la discriminación.

Autorretrato. ¿Cómo me veo?

Otra de las propuestas consiste en que el alumnado extranjero de Educación Secundaria realiza su autorretrato con palabras y con una imagen, también elaboran un acróstico de su nombre. Todo ello lo presentan en una exposición oral en la que manifiestan cómo se ven a sí mismos, qué sienten, qué expectativas tienen.

Posteriormente exponen el autorretrato

en clase y en el aula universitaria. Esta presentación, a través de la expresión artística, propicia la reflexión y sensibilización del alumnado del Máster sobre la diversidad de identidades culturales y también acerca de los sueños, emociones y sentimientos que les comunican los estudiantes extranjeros y cómo estos trascienden culturas. Para finalizar, se realiza una reflexión mediante la puesta en común.

Esta dinámica ejemplifica cómo la expresión artística es una valiosa herramienta que posibilita la expresión emocional. Como afirma Aguirre (2015) "hace emerger las experiencias de los sujetos y como propósito educativo, la emancipación y construcción de la subjetividad" (p.16).

Imagen 1. Sesión en el aula universitaria. Presentación del autorretrato '¿Cómo me veo?'



Fuente: elaboración propia

Construir otras miradas

Dinámica destinada a reflexionar sobre lo común y lo diverso de las personas y diversas maneras de mirar el mundo. Se realiza mediante una tarea colectiva con fotografías de los ojos de todos los participantes.

Para llevar a cabo esta propuesta, todas las personas de la sesión aportan una foto de sus ojos en papel y en formato digital. Las fotos en papel se mezclan para, posteriormente, identificar a qué persona del grupo corresponde cada una. No suele resultar una tarea fácil a pesar de estar todas las personas presentes. A continuación se colocan las imágenes de los ojos en un panel y se elige un título para el mismo. Con posterioridad, se diseña un cartel en formato digital (Ver Imagen 2). Entre todo el grupo se proponen títulos para el cartel y finalmente se eligieron: "Ojeando el mundo. Miradas interculturales" (curso 17/18) o "Geografías interculturales" (curso 18/19).

Con esta dinámica se pretende que el grupo se conozca, así como romper el hielo de cara a colaborar en las siguientes fases del proyecto. También se trata de percatarse de que los ojos de las personas del mundo tienen escasas diferencias y no siempre es fácil identificar a qué persona pertenecen. Se finaliza la sesión con una creación y reflexión colectiva en la que se refleja que todas las personas tenemos aspectos comunes y, a la vez, simboliza la necesidad de ampliar la mirada para poder relacionarnos desde el entendimiento intercultural.

Imagen 2. Cartel "Ojeando el mundo. Miradas interculturales" (2017-18)



Fuente: elaboración propia

La preparación y puesta en práctica de estas dinámicas implica, para el alumnado adolescente que aprende español, un trabajo intenso de reflexión sobre la lengua, sobre sí mismos y sobre la llegada a un lugar nuevo. En este momento se ensaya la pronunciación, la entonación y la expresividad para presentar las expresiones estereotipadas con la mayor naturalidad y énfasis posible al grupo de estudiantes de la Universidad. También es preciso desarrollar competencias comunicativas para describir, expresar procedencias geográficas, deseos, sentimientos y emociones, así como para elaborar el acróstico de su nombre y la explicación del dibujo del autorretrato que han realizado. Además, se trabaja la motivación y la autoestima al dar valor a su experiencia para presentarla ante un auditorio de estudiantes universitarios.

3.2 Diseño y puesta en práctica de intervenciones pedagógicas antidiscriminatorias por parte del alumnado universitario (Fases 3 y 4)

El Máster de Intervención e Investigación socioeducativa se dirige a formar profesionales capaces, entre otras competencias, de planificar, diseñar y poner en marcha proyectos socioeducativos con personas en riesgo de exclusión social. Dentro de la asignatura optativa sobre Derechos Humanos, Inmigración y educación intercultural del Máster se abordan expresamente las claves para una intervención antidiscriminatoria con infancia inmigrante. El alumnado universitario (14 y 15 estudiantes cada curso) dividido en dos grupos llevó a cabo intervenciones en el Aula de Inmersión Lingüística (AIL).

Los estudiantes universitarios analizan las situaciones de discriminación que les ha planteado el alumnado del AIL y trabajan, durante varias sesiones del Máster, en el diseño de dinámicas que permitan dar respuestas positivas a esas situaciones, basándose en un enfoque intercultural. Distribuidos en grupos, diseñan dinámicas con el reto de ponerlas en práctica en una situación real. Se elaboran propuestas supervisadas por las profesoras de ambos centros. La profesora del AIL revisa que se adecúen a la competencia comunicativa del alumnado y a determinadas características personales: timidez, ansiedad por estar en una situación desconocida o, en algunos casos, circunstancias de acogida como refugiados con una situación emocional muy vulnerable. Para contribuir al desarrollo de la

Braga, G.; Francos, C. y Fueyo, A. (2021). Construyendo respuestas a las vivencias de discriminación de alumnado extranjero: un proyecto de aprendizaje-servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 11, 23-44. DOI10.1344/RIDAS2021.11.2

competencia comunicativa en español se tuvieron en cuenta los diferentes aspectos de la lengua (lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos, interculturales, etc.) y también se hizo hincapié en la dimensión verbal y no verbal: por ejemplo, la comunicación a través de la mirada puede crear incomodidad.

Las actividades diseñadas por el alumnado universitario en estos dos cursos académicos buscaron la construcción intercultural entre ambos grupos de estudiantes, estableciendo un clima adecuado para el desarrollo de dinámicas antidiscriminatorias. El núcleo fundamental de las propuestas versó sobre los miedos que desarrollan los alumnos y alumnas inmigrantes ante situaciones reales de discriminación sufridas. Se buscó, en todo momento, el empoderamiento de este alumnado trabajando el conocimiento de derechos fundamentales ligados a la vida cotidiana y la construcción de respuestas positivas a las situaciones de discriminación que viven habitualmente. Las dinámicas diseñadas durante estos dos cursos han tenido en común el enfoque intercultural, el aprendizaje-servicio y la utilización de la expresión artística como herramienta pedagógica que, como defienden Gardner (1994) o Viñao (2012), contribuyen al desarrollo integral del ser humano. A continuación, recogemos las dinámicas desarrolladas durante estos dos cursos.

Miedos, cualidades y empoderamiento en derechos

Esta dinámica persigue que los

adolescentes expresen sus miedos y preocupaciones y busquen posibles estrategias para afrontarlos. El alumnado de Educación Secundaria expone al alumnado del Máster sus preocupaciones, situaciones que viven en la calle y que les sorprenden, etc. Se escriben en unas tarjetas y después se colocan en una caja. A continuación, cada estudiante saca una de las tarjetas y la lee en voz alta.

Algunos ejemplos de las preocupaciones surgidas en esta dinámica fueron: las miradas de los demás y el miedo a perderse. En algunos casos el alumnado se siente observado, rechazado por la forma en la que se le mira, etc. Uno de los estudiantes está especialmente preocupado por ello y lo dice reiteradamente. Otra de las preocupaciones manifestadas es el miedo a perderse en la ciudad o en un sitio desconocido y con mucha gente (como el aeropuerto) o a no poder pedir ayuda por desconocer la lengua, la ansiedad por no comprender los contenidos académicos en clase, etc. Ante cada uno de los problemas planteados se comentan en grupo posibles soluciones (ante el miedo a perderse en la ciudad, saber el nombre de la calle en la que se vive para poder preguntar cómo se llega allí, etc.)

En un segundo momento se ofrece al alumnado de Educación Secundaria una selección de imágenes de aspectos de diferentes culturas o situaciones de discriminación que tienen que relacionar con una serie de frases. Posteriormente, entre todos, se crean frases que reflejen derechos. Por ejemplo: tenemos derecho a compartir

juegos; tenemos derecho a mostrar aspectos de diferentes culturas siempre que respeten los Derechos Humanos, etc. Para finalizar, se recoge una muestra del trabajo realizado en un cartel.

Imagen 3. Miedos, cualidades y empoderamiento en derechos



Fuente: elaboración propia

Dramatización de guiones y grabación de vídeos sobre situaciones vividas

A partir de la dinámica anterior, en la que se abordan miedos y derechos, se elaboran guiones que se dramatizan y se graban en vídeo. Para ello se realizan propuestas por parte de ambos colectivos de estudiantes de forma conjunta. Entre otras situaciones se plantearon las siguientes: no encontrar el aula a la que se necesita ir, no saber dónde está una calle, mostrar dificultad para expresarse en una lengua que no se conoce, una situación de bajas expectativas académicas por parte del profesorado hacia el alumnado extranjero, etc. El alumnado de español realizó el ensayo de los guiones dramatizados y a continuación se grabaron en vídeo.

Teatro del oprimido

Otra dinámica destinada a abordar situaciones de discriminación se basó en los principios del Teatro del Oprimido (Boal, 1989) en el que se presenta a un colectivo o individuo que sufre algún tipo de opresión y, mediante la representación -en la que el espectador también es actor-, se establece un debate social para buscar la crítica y la transformación. Es preciso destacar que "la representación no lleva a la lástima hacia el personaje, sino a pensar colectivamente para el cambio" (Forcadas, 2012, p.19).

Partiendo de estas premisas, en el aula se muestran algunas situaciones de discriminación que se procura que mantengan relación con la diversidad cultural. El alumnado se organiza en pequeños grupos heterogéneos (estudiantes de secundaria y universitarios) y deben pensar y escribir un pequeño guion teatral sobre dichas situaciones de discriminación que puedan haber vivido en su entorno. Posteriormente cada grupo representa su situación al resto. Una vez que comienza la representación, el resto del alumnado (que hace de público) puede detener la actuación y realizar propuestas para resolver el conflicto desde una perspectiva intercultural. Al final, se reservan unos minutos para reflexionar sobre lo que transmitieron las situaciones representadas.

Elaboración colectiva de un mural-collage

Se elabora de forma colectiva un mural que previamente está distribuido en tres secciones relacionadas con el

proyecto migratorio (lugar de origen, puente y lugar de destino). En cada una de las secciones el alumnado plasmará sus sentimientos y emociones ante cada uno de los tres momentos, mediante dibujos, palabras en cualquiera de los idiomas de las personas participantes en la actividad, frases, imágenes o palabras de recortes de revistas, periódicos, etc.

Imagen 4. Mural- Collage final



Fuente: elaboración propia

4. Estrategias de recogida de información y principales resultados

La evaluación de la experiencia se ha realizado utilizando las siguientes estrategias de recogida de información que nos permitieran realizar un análisis cualitativo de la misma:

- a) Análisis de los materiales docentes diseñados para poner en marcha las dinámicas.

- b) Observaciones de las sesiones desarrolladas en el aula universitaria y en el AIL.
- c) Grupos de reflexión con los estudiantes universitarios para valorar la experiencia. Uno previo al diseño y realización de su intervención en el AIL y otro virtual después de la intervención.
- d) Cuestionarios aplicados al alumnado del Aula de Inmersión Lingüística y al alumnado universitario. Se aplicaron un total de 47 cuestionarios.

La información recogida se analizó inicialmente en dos bloques: por un lado, los resultados de las diferentes dinámicas diseñadas y lideradas por el alumnado de secundaria y por otro las puestas en marcha por el alumnado universitario. En un segundo momento se analizó la metodología utilizada en relación con varias dimensiones: su capacidad para desvelar estereotipos y generar respuestas antidiscriminatorias, su contribución al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado de secundaria, el desarrollo profesional del alumnado universitario, y, por último, el nivel de satisfacción de ambos grupos con la metodología de aprendizaje-servicio utilizada, comparándola con otras y valorando el grado en que favorece la creatividad, la participación y el aprendizaje.

La experiencia de aprendizaje-servicio presentada ha tenido resultados a varios niveles y en los dos colectivos de estudiantes implicados. En el caso del alumnado extranjero las observaciones

realizadas muestran cómo el proyecto ha desarrollado su competencia comunicativa en español en diferentes aspectos (lingüístico, pragmático, sociocultural e intercultural), en una situación comunicativa real en la que, además, han aprendido a expresar situaciones conflictivas y antidiscriminatorias y se han acercado a posibles respuestas a las mismas. Igualmente se avanzó en confianza, autoestima y motivación, puesto que han realizado un servicio a los estudiantes universitarios al ayudarles a identificar situaciones de discriminación y a desvelar sus propios estereotipos. Comprendieron que se puede aprender de la experiencia y enseñar a otros, en este caso a jóvenes cercanos a su edad. Además, es una forma de comunicar fuera del aula algunos de sus deseos y rasgos identitarios apoyándose en el autorretrato plástico y en palabras. Todo ello potencia la confianza en sí mismos y la autoestima, que también se vieron reforzadas a través de la dramatización de situaciones para realizar breves grabaciones de vídeo o dinámicas de Teatro del Oprimido.

Desde el punto de vista del alumnado del Máster las observaciones de aula y los grupos de reflexión muestran que la experiencia les ha permitido mejorar su conocimiento sobre adolescentes extranjeros, les ha permitido reflexionar sobre estereotipos y tomar conciencia de los suyos propios desarrollando empatía hacia situaciones vivenciales de discriminación. El proyecto les ha permitido también detectar posibles necesidades y medidas educativas para atender a estos menores. De este modo desarrollaron competencias

profesionales claves en el diseño y puesta en marcha de proyectos de intervención socioeducativa en este ámbito. En definitiva, han combinado su aprendizaje académico sobre interculturalidad y antidiscriminación con un aprendizaje en un contexto profesional real desde el reconocimiento mutuo y con un enfoque intercultural.

Durante los cursos 17/18 y 18/19 se diseñó un cuestionario al que respondió el 100% de los estudiantes universitarios (29 en total) y el 90% de los estudiantes de secundaria (18 en total). Como es lógico se diseñó un cuestionario diferente para el alumnado de secundaria y el universitario con la finalidad de conocer su valoración sobre las metodologías desarrolladas y su experiencia de aprendizaje. Las preguntas versaban sobre las potencialidades de la metodología utilizada en diversos aspectos. El cuestionario incluía una pregunta final en la que los estudiantes podían añadir cualquier observación.

Tal y como se muestra en las siguientes tablas (ver Tabla 1 y Tabla 2), los indicadores globales de satisfacción superan en los dos colectivos los 9 puntos de valoración (sobre 10) con desviaciones típicas muy contenidas, lo que podemos interpretar como que, además de existir un elevado nivel de satisfacción con la experiencia y metodología propuestas, existe un elevado nivel de acuerdo en las valoraciones emitidas.

Tabla 1. Resultados globales de satisfacción del alumnado universitario. Cursos 17/18 y 18/19

Preguntas del cuestionario dirigido al alumnado universitario de derechos humanos, inmigración y educación intercultural (Máster en Intervención e Investigación Socioeducativa)	MEDIA (N=29)	DESV. TIP.
1. ¿Cómo consideras las metodologías desarrolladas respecto de metodologías más tradicionales?	9,14	1,16
2. En relación a los aprendizajes adquiridos. ¿piensas que son aprendizajes más útiles/aplicables?	9,14	1,36
3. La necesidad de desarrollar los proyectos de forma grupal lo consideras un punto fuerte de la metodología planteada	8,62	1,45
4. La metodología desarrollada crees que ha fomentado tu creatividad y participación en el proceso de enseñanza aprendizaje?	9,14	1,03
5. ¿Cómo valoras de forma global la metodología desarrollada en esta actividad/proyecto?	9,03	1,15
6. ¿Esta metodología de trabajo consideras que ha supuesto un mayor grado de reflexión crítica sobre los contenidos de la asignatura?	8,62	1,52
7. ¿Crees que optar por metodologías como el ABP y/o aprendizaje-servicio facilita la relación entre la enseñanza universitaria y otras realidades sociales y educativas?	9,41	1,18
Indicador Global de Satisfacción (IGS)	9,01	1,28

Fuente: elaboración propia

En el caso de los estudiantes universitarios es interesante la elevada puntuación media obtenida por la pregunta 7 (*¿Crees que optar por metodologías como el ABP y/o aprendizaje-servicio facilita la relación entre la enseñanza universitaria y otras realidades sociales y educativas?*) siendo el ítem mejor valorado y con un mayor nivel de acuerdo (Media=9,41; Desv.Tip.=1,18).

Destacan, también, las valoraciones recibidas en las preguntas 1, 2 y 4, que alcanzan puntuaciones superiores al indicador global de satisfacción y que tienen que ver igualmente con una clara valoración positiva de este tipo de metodologías y su potencialidad para generar aprendizajes.

Los ítems peor puntuados son los que tienen que ver con el trabajo grupal o con la contribución de este tipo de metodologías a la reflexión crítica. Los estudiantes son conscientes de las dificultades de coordinación y trabajo en equipo que este tipo de metodologías requieren. También perciben que estas metodologías contribuyen al desarrollo de competencias más relacionadas con el "saber hacer" que con reflexiones más conceptuales (aunque en ambas preguntas la puntuación media es de 8,62, igualmente alta). Sin duda, una temporalización tan ajustada como la de la asignatura del Máster (en tres semanas se concentran todas las sesiones en el aula universitaria) dificulta una dinámica compleja que requeriría una temporalización más extensa. Algunas de las observaciones cualitativas incluidas por los estudiantes universitarios en el cuestionario nos

pueden ayudar a entender mejor estas cuestiones:

- *"Me gustó mucho la metodología de aprendizaje-servicio, porque conectamos con la realidad y vemos así su dificultad e importancia. Lo complicado fue ponernos de acuerdo con toda la clase y el tema de coordinación-organización del documento grupal final"* (Estudiante universitario, curso 17-18).
- *"Me hubiese gustado más que la asignatura hubiese durado más tiempo, no solamente la parte práctica en el aula de inmersión lingüística, sino en los aspectos teóricos, para poder haber dado más contenido y haber realizado más debates"* (Estudiante universitario, curso 18-19).

En cualquier caso, las valoraciones acerca de la metodología y su contribución al desarrollo de competencias profesionales son muy positivas:

- *"Estoy muy satisfecho con cómo se impartió este módulo de Derechos Humanos, ya que aprendí muchas cosas. Lo que más me gustó de este módulo fueron las clases prácticas que tuvimos en el IES Alfonso II ya que me enriquecieron en gran medida al acercarme a una realidad que no conocía del todo"* (Estudiante universitario, curso 18-19).

En relación a los niveles de satisfacción del alumnado de Secundaria

participante en la experiencia se observa un nivel de satisfacción global incluso más elevado que entre los estudiantes universitarios (IGS=9,33) con un notable nivel de acuerdo en las valoraciones emitidas (Desv. Tip.=1,24) (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Resultados globales de satisfacción del alumnado de secundaria. Cursos 17/18 y 18/19

Preguntas del cuestionario dirigido al alumnado del Aula de Inmersión Lingüística del I.E.S Alfonso II. Oviedo.	MEDIA (N=18)	DESV. TIP.
1. ¿Qué te ha parecido el proyecto que has desarrollado respecto, por ejemplo, de las clases en las que sigues un libro de texto?	8,56	1,65
2. ¿Consideras que has aprendido más desarrollando y aplicando el proyecto que en otras clases?	8,44	1,76
3. ¿Te gusta el trabajo en grupo?	9,44	1,2
4. ¿Consideras que desarrollar este tipo de proyectos fomenta tu creatividad y participación en las clases?	9,22	1
5. ¿Cómo valoras de forma global la actividad/proyecto en el que has participado?	9,67	0,59
6. ¿Crees que para desarrollar este tipo de proyectos necesitas aplicar los contenidos de diversas asignaturas?	9,33	0,84
7. ¿Consideras que es interesante poder compartir esta experiencia con otro alumnado de otros centros y niveles de enseñanza?	9,67	0,59
Indicador Global de Satisfacción (IGS)	9,19	1,24

Fuente: elaboración propia

Es interesante destacar que las preguntas mejor puntuadas son las que hacen referencia a la valoración global de la experiencia (ítem 5) y al interés por compartirla con otros centros (ítem 7) mostrándose más entusiastas que los universitarios acerca del trabajo en grupo:

- *"Me gusta trabajar en grupo como en clase de español"* (Estudiante Aula de Inmersión Lingüística, 18-19).

También han obtenido una puntuación por encima de la media las preguntas relativas a si la metodología ha permitido aplicar los contenidos de diversas asignaturas (interdisciplinariedad) o si la metodología ha fomentado su creatividad y participación (Media=9,22) aunque no falta quien reconoce que ha tenido que romper miedos o timideces previas:

- *"Me gusta trabajar en proyectos como hacemos en clase de español"* (Estudiante Aula de Inmersión Lingüística, 18-19).
- *"Me parece interesante jugar en clase"* (Estudiante Aula de Inmersión Lingüística, 17-18).
- *"Me gustó la actividad, pero no participé bastante porque soy tímido"* (Estudiante Aula de Inmersión Lingüística, 18-19).

En general, los estudiantes recién llegados reconocen que este tipo de metodologías suponen una oportunidad de aprendizaje, abriendo posibilidades comunicativas y en nuevos contextos:

- *"Es muy importante el trabajo en grupo con las personas españolas porque podemos hablar en español y así tenemos experiencia"* (sic) (Estudiante Aula de Inmersión Lingüística 18/19).

5. Conclusiones y reflexiones

"Aprendo mucho haciendo teatro, preguntas, un vídeo" (Estudiante Aula de Inmersión Lingüística, 17/18).

"Me ha parecido muy positiva la metodología utilizada en la asignatura y muy enriquecedora a la hora de conocer más de cerca la realidad del colectivo de menores inmigrantes. Considero muy adecuada la realización de este tipo de prácticas ya que son las que realmente nos servirán a cada uno de nosotros cuando intervengamos como futuros profesionales" (Estudiante del Máster, 18/19).

La experiencia de aprendizaje-servicio colaborativa desarrollada durante los cursos académicos 17/18 y 18/19 ha resultado valiosa para todos los participantes y se sigue desarrollando en la actualidad. La finalidad general del proyecto era ayudar a desvelar los estereotipos que todas las personas utilizamos a diario, identificar formas de discriminación vividas por los y las estudiantes para poder diseñar buenas estrategias de intervención y, sobre todo, aprender unos de otros desde el reconocimiento mutuo y emocional. Entre los resultados del proyecto podemos señalar que los adolescentes extranjeros mejoran su competencia comunicativa, el abordaje de las situaciones de discriminación vividas,

su motivación y autoestima. El alumnado universitario reflexiona sobre estereotipos y toma conciencia de los suyos propios, mejora su conocimiento del alumnado inmigrante y desarrolla competencias interculturales para el diseño y puesta en marcha de proyectos sociales reales de intervención en este ámbito. Como señalan López-Doriga y Martín (2018) la puesta en marcha de actividades de aprendizaje-servicio con adolescentes vulnerables, al comportar encuentros cara a cara entre los adolescentes y distintos sectores de la sociedad, supone una oportunidad para 'desestigmatizar' y conocerse, más allá de los prejuicios que unos y otros han establecido mutuamente.

La valoración de la experiencia permite también concluir que se ha fomentado, en contextos formativos muy diferenciados, estilos de aprendizaje que favorecen la construcción de significados auténticos, superando enfoques excesivamente academicistas que suelen promover un aprendizaje superficial (Brockbank y McGill, 2008; Monroy y Hernández Pina, 2014). Nuestro planteamiento pedagógico parte de la idea de que hay que ofrecer al estudiante la oportunidad de "hacer" cosas, enfrentando los problemas o conflictos que surjan durante su acción (Bain, 2007). Si además se actúa en un contexto con implicaciones personales y sociales reales el aprendizaje se torna emocional, desarrolla empatía y compromiso social.

Los futuros profesionales diseñan una intervención para dar respuesta a una necesidad social a través de la metodología aprendizaje-servicio con

enormes posibilidades en los nuevos contextos universitarios (Francisco y Moliner, 2010; García y Cotrina, 2015). Las planificaciones en contextos irreales tienen muchas carencias que solo se pueden solventar cuando las y los estudiantes planifican para destinatarios concretos, atendiendo a sus necesidades y llevando a la práctica lo diseñado. Como expone Roser Batlle (2015) "solo practican aprendizaje servicio cuando se remangan y pasan a la acción" (p.133). Los diseñadores adquieren una responsabilidad y pueden evaluar lo planificado por sus consecuencias en la práctica. Las metodologías que implican enfrentarse a situaciones y problemas reales resultan necesarias en todos los niveles educativos y también en postgrado, donde la dimensión profesionalizadora de la formación debe ser aún mayor (Grup ApS[UB], 2016). Este tipo de metodologías permiten desarrollar reflexión sobre la experiencia de modo colectivo y una mayor empatía hacia situaciones de discriminación, así como reflexionar sobre estereotipos, desarrollando competencias profesionales de dinamización intercultural.

Este enfoque se ha demostrado útil para trabajar la interculturalidad ya que esta requiere altas dosis de empatía y reconocimiento mutuo, desmontar estereotipos y trabajar la acogida y ayuda mutua entre iguales. La expresión artística, utilizada como estrategia didáctica de forma transversal en todo el proyecto, se mostró también altamente sugerente para facilitar el diálogo, fomentar la expresión de vivencias y emociones y

comunicar lo aprendido, proporcionando "un mayor autoconocimiento y otra forma de relacionarnos con el entorno" (Viñao, 2012, p.921).

Entre las debilidades del proyecto está, sin duda, el escaso tiempo disponible para su puesta en práctica, ocupando incluso tiempo voluntario fuera de las horas lectivas para ambos grupos de estudiantes y profesorado. Hemos observado que la presión sobre los estudiantes del Máster puede ser excesiva, derivada de la responsabilidad contraída con los adolescentes del aula. Por su parte el alumnado extranjero suele sentir temor en un primer momento a presentar las discriminaciones vividas a los jóvenes universitarios, situación que va cambiando paulatinamente y termina resultándoles significativa y de gran interés por ser muy empoderadora para un alumnado que se ve frecuentemente en situaciones de fracaso.

En cuanto a las docentes, el proyecto ha contribuido a la mejora del acompañamiento del alumnado. La colaboración docente es esencial en este tipo de proyectos, que resultarían imposibles sin el trabajo en equipo. Necesitamos seguir estableciendo contactos y estrategias de colaboración entre la Universidad y los centros educativos.

En definitiva, el aprendizaje-servicio es una metodología que combina el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad, proporcionando un contexto de trabajo globalizador y con impacto social, que fomenta el trabajo

en red (Batlle, 2013) y enormemente motivadora para los universitarios del s. XXI, ajenos cada vez más a un aprendizaje basado en la acumulación de conocimientos exclusivamente explicativos o discursivos (Harland, 2017). No puede entenderse una formación universitaria de calidad que no incorpore el aprendizaje ético y la formación ciudadana (Sotelino, 2015; Zayas & Martínez-Usarralde, 2017). Para los adolescentes esta metodología proporciona un contexto único para la comunicación, el desarrollo de la autoestima y la toma de conciencia de sus derechos.

En definitiva, el enfoque del aprendizaje-servicio nos ofrece un contexto de aprendizaje activo, colaborativo, situado, combinando de forma equilibrada el aprendizaje y el compromiso social. En nuestra experiencia el aprendizaje-servicio ha demostrado ser un motor de innovación facilitando una mejor conexión entre las dimensiones académicas, sociales y emocionales del aprendizaje, contribuyendo al desarrollo de una comunicación intercultural clave para una ciudadanía global.

Referencias bibliográficas

Aguirre, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. *Docencia*, 57, 5-15.

Arnold, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Études de Linguistique Appliquée*, 144.

Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/bib>

lioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, España: Universidad de Valencia.

Battle, R. (2013). *El aprendizaje servicio en España: el contagio de una revolución necesaria*. Madrid, España: PPC.

Battle, R. (2015). El aprendizaje servicio es una metodología flexible que puede aplicarse a múltiples ámbitos temáticos. En J. Puig (Coord.) *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio? 11 ideas clave*. (pp. 131-160). Barcelona, España: Graó.

Boal, A. (1989). *Teatro del oprimido (I). Teoría y práctica*. México: Nueva Imagen.

Brockbank, A. y McGill, I. (2008) *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid, España: Morata

Buchanan, M., Correia, M., & Bleicher, R. (2019). Increasing Preservice Teachers' Intercultural Awareness Through Service-Learning. En V. Jagla & K. Tice (Eds.), *Educating Teachers and Tomorrow's Students through Service-Learning Pedagogy*. Charlotte, Carolina del Norte: Age Publishing.

Byram, M. & Zarate, G. (1997). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. En Byram, M., Zarate, G. y Neuner, G. (Eds.), *La compétence socioculturelle dans*

l'apprentissage et l'enseignement des langues (pp. 7-42). Estrasburgo, Francia: Consejo de Europa.

Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona, España: Graó.

Centro de Investigaciones Sociológicas. (2017). *Actitudes hacia la inmigración (X)*. Estudio 3.190. Recuperado de http://www.cis.es/cis/export/sites/default/Archivos/Marginales/3180_3199/3190/es3190mar.pdf

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid, España: MECD y Anaya.

Del Olmo, M. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilización como mecanismos sociales. *Revista de Educación*, 7, 13-23. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1957/b15162084.pdf?sequence=1>

Fernández, M., Valbuena, C. y Caro, R. (2019). *Evolución del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en España*. Encuesta 2017. Madrid: Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social. Recuperado de <https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/Informe-Racismo-2017.pdf>

Forcadas, J. (2012). *Praxis del teatro del oprimido*. Barcelona, España: MRR.

Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13 (4), 69-77.

García, M. y Cotrina, M. (2015). Aprendizaje y Servicio (ApS) en la formación del profesorado: haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. 19 (1), 1-6. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41017/23308>

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.

Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona, España: Paidós.

Grup ApS(UB) (2016). Compartir ideas, la universidad va al instituto. *Análisis de la primera edición de un proyecto de aprendizaje servicio transversal a la Universidad de Barcelona*. Actas del Congreso de Innovación Docente Universitaria 2016. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99182/1/Compartiridees_20152016_Memoria.pdf

Harland T. (2017). The contemporary research university and the contest for deliberative Space. In B. Kei Daniel (eds) *Big Data and Learning Analytics in Higher Education*. Springer (pp.73-86).
doi: 10.1007/978-3-319-06520-5_6

Leiva, J. (2016). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense De Educación*, 28 (1), 29-43. doi: 10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48589

López-Doriga, M. y Martín, X. (2018). El aprendizaje servicio como práctica inclusiva. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, (6), 88-102. doi: 10.1344/RIDAS2018.6.8

Medvedeva, M., y Portes, A. (2018). Bilingüismo con lengua heredada y autoidentidad: el caso de los hijos de inmigrantes en España. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (163), 21-40. doi: 10.5477/cis/reis.163.21

Monroy, F. y Hernández Pina, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática, *Educación XX1*, 17 (2), 105-124. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11481

Peláez, C. y Moscoso, M. (2018) Percepción de los niños y niñas residentes en España sobre la infancia de origen inmigrante. En C. Peláez, C. y F.J. Del Pozo (Coords.), *La educación social ante la vulnerabilidad y el riesgo social en Iberoamérica: Infancia y género en los contextos educativos* (pp. 29-44). Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Priegue, D. y Sotelino L. (2016). Aprendizaje-Servicio y construcción de una ciudadanía intercultural: El proyecto PEINAS. *Foro de Educación*,

14(20), 361-382. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544536018.pdf>

SOS Racismo. (2017). *Informe Anual. 2017. Sobre el racismo en el Estado español*. Donostia, España: Tercera prensa. Recuperado de <https://sosracismo.eu/wp-content/uploads/2017/09/Informe-Anual-2017-SOSweb.pdf>

Sotelino, A. (2015). Aprendizaje servicio y educación superior en Galicia. ¿Qué opinan los profesores? *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, (1), 56-75.
doi: 10.1344/RIDAS2015.1.4

Viñao, S. (2012). La educación a través del arte: de la teoría a la realidad del sistema educativo. *Estudios sobre el Mensaje*, 18, 919-927.
doi:10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40970

Zayas, B. y Martínez-Usarralde, M. (2017). Actitudes del alumnado universitario ante la comunidad: Conciencia de ciudadanía y ApS. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, (3), 55-65.
doi: 10.1344/RIDAS2017.3.5