

DOCENCIA Y APRENDIZAJE

*Competencias, identidad y
formación de profesorado*



Silvia Carrascal Domínguez
Nuria Camuñas Sánchez-Paulete
(Coordinadoras)

 **tirant**
humanidades
márgenes

DOCENCIA Y APRENDIZAJE
COMPETENCIAS, IDENTIDAD Y
FORMACIÓN DE PROFESORADO

COMITÉ CIENTÍFICO DE LA EDITORIAL TIRANT HUMANIDADES

MANUEL ASENSI PÉREZ

*Catedrático de Teoría de la Literatura y de la Literatura Comparada
Universitat de València*

RAMÓN COTARELO

*Catedrático de Ciencia Política y de la Administración de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de
la Universidad Nacional de Educación a Distancia*

MA TERESA ECHENIQUE ELIZONDO

*Catedrática de Lengua Española
Universitat de València*

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA

*Catedrático de Teoría e Historia de la Educación
Universitat de València*

PABLO OÑATE RUBALCABA

*Catedrático de Ciencia Política y de la Administración
Universitat de València*

JOAN ROMERO

*Catedrático de Geografía Humana
Universitat de València*

JUAN JOSÉ TAMAYO

*Director de la Cátedra de Teología y Ciencias de las Religiones
Universidad Carlos III de Madrid*

Procedimiento de selección de originales, ver página web:

www.tirant.net/index.php/editorial/procedimiento-de-seleccion-de-originales

**DOCENCIA Y
APRENDIZAJE
COMPETENCIAS, IDENTIDAD Y
FORMACIÓN DE PROFESORADO**

Coordinadoras:

**SILVIA CARRASCAL DOMÍNGUEZ
NURIA CAMUÑAS SÁNCHEZ-PAULETE**

tirant humanidades

Valencia, 2022

Copyright ® 2022

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación sin permiso escrito de los autores y del editor.

En caso de erratas y actualizaciones, la Editorial Tirant Humanidades publicará la pertinente corrección en la página web www.tirant.com.

En las primeras páginas: Se han aplicado los criterios aprobados por la Comisión Nacional E 016 (BOE núm. 286, de 26 de noviembre de 2016), habiéndose procedido a la revisión de pares ciegos para la elección de los trabajos a publicar.

Director de la colección:
JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA

© SILVIA CARRASCAL DOMÍNGUEZ
NURIA CAMUÑAS SÁNCHEZ-PAULETE

© TIRANT HUMANIDADES
EDITA: TIRANT HUMANIDADES
C/ Artes Gráficas, 14 - 46010 - Valencia
TELF.: 96/361 00 48 - 50
FAX: 96/369 41 51
Email: tlb@tirant.com
www.tirant.com
Librería virtual: www.tirant.es
ISBN: 978-84-19071-64-4

Si tiene alguna queja o sugerencia, envíenos un mail a: atencioncliente@tirant.com. En caso de no ser atendida su sugerencia, por favor, lea en www.tirant.net/index.php/empresa/politicas-de-empresa nuestro Procedimiento de quejas.

Responsabilidad Social Corporativa: <http://www.tirant.net/Docs/RSCTirant.pdf>

Coordinadoras:

Silvia Carrascal Domínguez, PhD. Directora de Programa Executive Education, UCM PDI, Facultad de Educación/Centro de Formación de Profesorado, UCM Investigadora Principal, Grupo de Investigación EduSoC, UCM Asesora académica senior en Educación Superior. Experto en Políticas Educativas e Innovación Académica en Enseñanza y Aprendizaje a través de metodologías activas, formación de profesores y gestión de políticas de educación superior en universidades y centros educativos. Experiencia profesional en diferentes posiciones de liderazgo en la educación: director o Investigador de la Facultad de Educación, director del Programa de Doctorado en Educación, director de proyectos de gestión académica de posgrado y de transformación educativa: cambio de cultura organizativa, gestión del talento y diseño de metodologías y recursos para la enseñanza y el aprendizaje. Actualmente es directora del programa de Executive Education de la Escuela de Gobierno de la Universidad Complutense, profesora e investigadora de la Facultad de Educación y Formación del Profesorado (UCM). Ha sido Vicerrectora de Enseñanza y Aprendizaje (UCJC). Es doctora en Educación (UCM) y, más recientemente, ha cursado el Programa de Dirección de Empresas del IESE Business School, Universidad de Navarra (España).

Nuria Camuñas Sánchez-Paulete, PhD. Directora del Dpto. de Educación, Facultad de Lenguas y Educación, Universidad Nebrija Experta en Educación Superior y Psicología. Directora del Departamento de Educación de la Facultad de Lenguas y Educación de la Universidad Nebrija. Profesora en titulaciones de grado y postgrado con más de 20 años de experiencia. Experiencia en formación, investigación e intervención en ansiedad, emociones y educación, estrés, modificación de conducta y dificultades del aprendizaje. Autora de distintas publicaciones y presentaciones en congresos relacionadas e internacionales. Miembro del grupo de investigación en Cognición, Educación y Diferencias Individuales (CEDI) de la Universidad Antonio de Nebrija y del Grupo de investigación Educación, Sociedad y Cultura de la Complutense de Madrid. Doctora y Licenciada en Psicología y Máster en Intervención en la Ansiedad y el Estrés por la Universidad Complutense de Madrid.

Listado de autores

AMPARO ALCARAZ MONTESINOS
MARGARITA ALONSO CRIADO
JUANA MARÍA ANGUITA ACERO
JESÚS ÁLVAREZ VALDÉS
NOEMÍ ÁVILA VALDÉS
ANA ISABEL BELTRÁN VELASCO
YURIMA BLANCO GARCÍA
DANIEL BORES GARCÍA
ÁNGELES BUENO VILLAVERDE
JAVIER BUSTOS DÍAZ
CRISTINA CALLE MARTÍNEZ
LEOPOLDO CALLEALTA OÑA
JAVIER CALLEJO MAUDES
MARÍA JOSÉ CAMACHO-MIÑANO
NURIA CAMUÑAS SÁNCHEZ-PAULETE
LAURA CAÑADAS
SILVIA CARRASCAL DOMÍNGUEZ
LUIS-ALBERTO CASADO-ARANDA
PABLO COCA JIMÉNEZ
OREN COHEN ZADA
TERESA DE DIOS ALIJA
CARMEN DE LA CALLE MALDONADO
DANIEL DE LA ROSA RUIZ
ROSA DE LAS HERAS-FERNÁNDEZ
SANTIAGO DELGADO RODRÍGUEZ
VIRGINIA DOMINGO CEBRIÁN
MACARENA DONOSO GONZÁLEZ
ESTHER EDO AGUSTÍN
LAURA ESMERYS FÉLIZ ROSARIO
MARÍA ESPADA MATEOS
ESTEFANÍA FERNÁNDEZ ANTÓN
MANUEL GARCÍA-BORREGO
REBECA GARCÍA FANDIÑO
JOSÉ MANUEL GARCÍA RAMOS
BERNARDO GÓMEZ-CALDERÓN
MARTA GÓMEZ-GÓMEZ
BLAS GONZÁLEZ ALBA
ÁNGEL LUIS GONZÁLEZ OLIVARES

ULISES GRANADOS
CRISTINA V. HERRANZ LLÁCER
VLASTA HUS
POLONA JANČIČ HEGEDIŠ
SILVIA LAVANDERA-PONCE
SHEILA LIBERAL ORMAECHEA
JOSÉ JUAN LOZANO CARRASCO
MONTSERRAT MAGRO GUTIÉRREZ
JOANNE MAMPASO DESBROW
MARÍA JOSEFA MAQUEDA JIMÉNEZ
ANA MARÍA MARTÍN-CUADRADO
LUIS MANUEL MARTÍNEZ-DOMÍNGUEZ
IRENE MARÍA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ
SUSANA MIRÓ LÓPEZ
ESTEFANÍA MONFORTE GARCÍA
M^a ELENA MONTERO DOMÍNGUEZ
BEGOÑA MORA-JAUREGUALDE
MARÍA MUÑOZ MARTÍNEZ
RUBEN NICOLAS-SANS
INMACULADA PEDRAZA-NAVARRO
RUTH ALEJANDRA PEÑA PRADO
DAVID PÉREZ CASTEJÓN
ELISA PÉREZ GRACIA
LOURDES PÉREZ-SÁNCHEZ
ESTHER PONCE BLÁZQUEZ
MARÍA ANTONIA RIVERO GONZÁLEZ
XÓCHITL ANTONIA RODRÍGUEZ
LIONEL SÁNCHEZ-BOLÍVAR
PATRICIA SÁNCHEZ-HOLGADO
CRISTINA SÁNCHEZ-ROMERO
SILVIA SÁNCHEZ-SERRANO
CRISTINA SANTOS
ANA SEGOVIA GORDILLO
ROCÍO SERRANO RODRÍGUEZ
MANUEL TIZÓN DÍAZ
CONSUELO VALBUENA MARTÍNEZ
ANA MERCEDES VERNIA CARRASCO
FERNANDO VIÑADO OTEO

Índice

<i>Prólogo editorial</i>	15
--------------------------------	----

BLOQUE I

COMPETENCIAS, IDENTIDAD Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

<i>La formación del profesorado de Formación Profesional: Competencias y habilidades para el desarrollo de la docencia online</i>	19
---	----

LAURA ESMERYS FÉLIZ ROSARIO

<i>Un acercamiento cualitativo a las expectativas de las docentes de educación infantil en formación inicial</i>	37
--	----

DANIEL BORES GARCÍA

<i>Formación del profesorado de Educación Primaria, espacios de aprendizaje y metodologías activas. Introducción al paradigma educativo actual</i>	53
--	----

M^ª ELENA MONTERO DOMÍNGUEZ

<i>La capacitación docente en metodologías innovadoras de la enseñanza-aprendizaje en Educación Superior</i>	75
--	----

RUTH ALEJANDRA PEÑA PRADO

<i>Formación del profesorado para la docencia inclusiva en el sistema educativo español y su ejercicio profesional</i>	93
--	----

ÁNGEL LUIS GONZÁLEZ OLIVARES

ESTHER PONCE BLÁZQUEZ

MARÍA MUÑOZ MARTÍNEZ

<i>Formación docente para el desempeño multigrado: percepciones de docentes preescolares multigrado en Chiapas, México</i>	117
--	-----

MONTSERRAT MAGRO GUTIÉRREZ

<i>Importancia, trabajo y desarrollo de las competencias genéricas. Un estudio en la formación inicial de docentes de educación física</i>	139
--	-----

LAURA CAÑADAS

<i>Las competencias profesionales como componente clave en el constructo de la Identidad profesional de los aspirantes a profesores de Educación Secundaria</i>	153
---	-----

LEOPOLDO CALLEALTA OÑA

SILVIA CARRASCAL DOMÍNGUEZ

NURIA CAMUÑAS SÁNCHEZ-PAULETE

<i>Formación de los docentes de Educación Física en los Estilos de Enseñanza</i>	173
--	-----

MARÍA ESPADA MATEOS

<i>Compromiso laboral y competencias personales para el desempeño profesional en docentes de Educación Secundaria</i>	187
---	-----

MACARENA DONOSO GONZÁLEZ

ANA ISABEL BELTRÁN VELASCO

NURIA CAMUÑAS SÁNCHEZ-PAULETE

<i>Competencias para la formación y la docencia en las escuelas de música y danza, durante la covid</i>	203
ANA MERCEDES VERNIA CARRASCO	
<i>Opinions of Future Elementary School Teachers Towards Teachers' Competence in Collaboration for Teamwork</i>	221
VLASTA HUS	
POLONA JANČIČ HEGEDIŠ	
<i>Techno-pedagogical accompaniment to Peruvian national universities during COVID-19</i>	239
BEGOÑA MORA-JAUREGUALDE	
LOURDES PÉREZ-SÁNCHEZ	
SILVIA LAVANDERA-PONCE	
ANA MARÍA MARTÍN-CUADRADO	
CRISTINA SÁNCHEZ-ROMERO	
<i>Competencias del profesorado y del alumnado de odontología acorde a las tendencias formativas actuales</i>	269
MARÍA ANTONIA RIVERO GONZÁLEZ	
IRENE MARÍA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ	
MARÍA JOSEFA MAQUEDA JIMÉNEZ	
<i>La perspectiva de género en la construcción de la Identidad Profesional Docente</i>	293
ELISA PÉREZ GRACIA	
ROCÍO SERRANO RODRÍGUEZ	
<i>The Professional Learning Community as a Tool for Collaboration with Heterogeneous Teaching Staff</i>	311
OREN COHEN ZADA	
ÁNGELES BUENO VILLAVARDE	

BLOQUE II

DOCENCIA Y APRENDIZAJE

<i>El itinerario didáctico como herramienta pedagógica: el valor del patrimonio en contextos educativos</i>	335
AMPARO ALCARAZ MONTESINOS	
<i>Modelo por competencias y aprendizaje transformativo: convergiendo hacia el aprendizaje centrado en el alumno</i>	361
JAVIER BUSTOS DÍAZ	
RUBEN NICOLAS-SANS	
JESÚS ÁLVAREZ VALDÉS	
<i>Posibilidades formativas de las narraciones digitales en el ámbito universitario: un estudio de caso</i>	377
CRISTINA V. HERRANZ-LLÁCER	
ANA SEGOVIA GORDILLO	
<i>Criterios docentes para evaluar la competencia oral en estudiantes de Turismo del siglo XXI</i>	397
CRISTINA CALLE MARTÍNEZ	
JUANA MARÍA ANGUITA ACERO	

<i>La Ciencia de Datos como competencia transversal en Educación Secundaria en España</i>	419
PATRICIA SÁNCHEZ-HOLGADO	
<i>Trabajos Fin de Grado y proyectos de innovación: orientaciones obtenidas desde el proceso de tutorización</i>	451
ESTEFANÍA FERNÁNDEZ ANTÓN	
<i>Las diferencias de género en el Grado en Periodismo: un estudio de las prácticas en empresa</i>	471
MANUEL GARCÍA-BORREGO	
BERNARDO GÓMEZ-CALDERÓN	
<i>La creatividad publicitaria en los estudios de máster y doctorado de España y Portugal. Análisis comparativo</i>	487
SHEILA LIBERAL ORMAECHEA	
CRISTINA SANTOS	
<i>Innovación en el aula universitaria: Una experiencia inclusiva de Aprendizaje-Servicio en el grado de Videojuegos</i>	511
DANIEL DE LA ROSA RUIZ	
SUSANA MIRÓ LÓPEZ	
FERNANDO VIÑADO OTEO	
CARMEN DE LA CALLE MALDONADO	
<i>Factores que influyen en la motivación del alumnado universitario</i>	535
LIONEL SÁNCHEZ-BOLÍVAR	
<i>Formación del compromiso social en los nuevos contextos de aprendizaje</i>	551
TERESA DE DIOS ALJA	
CARMEN DE LA CALLE MALDONADO	
JOSÉ MANUEL GARCÍA RAMOS	
CONSUELO VALBUENA MARTÍNEZ	
<i>El trabajo en red de las instituciones educativas: modelo de innovación pedagógica en la provincia de Teruel</i>	567
ESTHER EDO AGUSTÍN	
DAVID PÉREZ CASTEJÓN	
VIRGINIA DOMINGO CEBRIÁN	
ESTEFANÍA MONFORTE GARCÍA	
<i>¿De qué hablo cuando hablo de innovación educativa? Una revisión sistemática</i>	587
SILVIA SÁNCHEZ-SERRANO	
INMACULADA PEDRAZA-NAVARRO	
ANA ISABEL BELTRÁN VELASCO	
<i>Las aulas multinivel desde la experiencia docente</i>	607
BLAS GONZÁLEZ ALBA	
<i>Fotovoz: empoderando al alumnado universitario sobre cuerpos, salud y género</i>	621
NOEMÍ ÁVILA VALDÉS	
MARÍA JOSÉ CAMACHO-MIÑANO	
<i>Tomás Alvira: educador de educadores</i>	647
JOSÉ JUAN LOZANO CARRASCO	

<i>Evaluación de la metodología work-integrated learning: Enseñanza del marketing a través de la experiencia de profesionales llevada al aula</i>	667
LUIS-ALBERTO CASADO-ARANDA	
<i>Empoderamiento de género en secundaria: Un análisis descriptivo entre México y Japón.....</i>	681
XÓCHITL ANTONIA RODRÍGUEZ	
ULISES GRANADOS	
<i>Instrumentos de evaluación de la autodeterminación como herramienta en la intervención educativa.....</i>	697
MARGARITA ALONSO CRIADO	
JOANNE MAMPASO DESBROW	
<i>Retos del profesorado en los nuevos contextos de enseñanza-aprendizaje. Innovación educativa en asignaturas de ciencias de Educación Secundaria con recursos tecnológicos inmersivos.....</i>	727
SANTIAGO DELGADO RODRÍGUEZ	
SILVIA CARRASCAL DOMÍNGUEZ	
REBECA GARCÍA FANDIÑO	
<i>Creación audiovisual y competencias en Educación Superior: evaluación con métodos mixtos.....</i>	747
PABLO COCA JIMÉNEZ	
YURIMA BLANCO GARCÍA	
JAVIER CALLEJO MAUDES	
<i>Reflexiones para maestros de infantil y primaria sobre la importancia de la música, el movimiento y las emociones en el aula</i>	769
ROSA DE LAS HERAS-FERNÁNDEZ	
MANUEL TIZÓN DÍAZ	
<i>Evaluación basada en la marca personal del estudiante en los grados de educación y el máster del profesorado</i>	783
LUIS MANUEL MARTÍNEZ-DOMÍNGUEZ	
MARTA GÓMEZ-GÓMEZ	

Innovación en el aula universitaria: Una experiencia inclusiva de Aprendizaje-Servicio en el grado de Videojuegos

DANIEL DE LA ROSA RUIZ

Universidad Francisco de Vitoria (España)

E-mail: d.delarosa@ufv.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7456-3936>

SUSANA MIRÓ LÓPEZ

Universidad Francisco de Vitoria (España)

E-mail: s.miro@ufv.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7373-2427>

FERNANDO VIÑADO OTEO

Universidad Francisco de Vitoria (España)

E-mail: fvinado@ufv.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2178-1750>

CARMEN DE LA CALLE MALDONADO

Universidad Francisco de Vitoria (España)

E-mail: m.calle@ufv.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0387-5959>

Resumen

Se presenta un proyecto de innovación en la universidad, basado en la metodología aprendizaje-servicio, donde tanto el profesorado como el alumnado juegan un papel protagonista en su desarrollo personal y profesional, al proponer un aprendizaje significativo, se ofrece soluciones reales para las personas con discapacidad visual. Esta experiencia surge dentro de la materia universitaria "Educación para la responsabilidad social" en el grado de "Creación y narración de videojuegos" de la Universidad Francisco de Vitoria y presenta la oportunidad al estudiante de ponerse al servicio de la comunidad invidente, ofreciendo sus conocimientos teóricos y sus habilidades como creadores. El proyecto ha sido diseñado por un grupo de docentes sabedores de la importancia de integrar nuevas metodologías en el aula universitaria, a través de herramientas que les sirvan para afrontar los retos de un mundo cambiante, cada vez más inclusivo y sostenible. Esta forma de enseñar permite que el universitario se convierta en un agente activo en su proceso de formación y además pueda proponer posibles y reales respuestas al problema de las personas con discapacidad visual, que no tienen acceso a un ocio inclusivo para lo cual se han diseñado una serie de juegos de mesa con piezas de lego.

Palabras clave: Innovación; Aprendizaje-servicio; Responsabilidad Social; Ocio Inclusivo.

Abstract

An innovation project is presented at the university, based on the service-learning methodology, where both the teacher and the student play a leading role in their personal and professional development, by proposing meaningful learning for the students, which, in turn, offers real solutions for blind people. This experience arises within the university subject, Education for social responsibility in the video game creation and narration degree at the Francisco de Vitoria University, and presents the opportunity for students to put themselves at the service of the blind community, offering their theoretical knowledge and their skills as creators. The project has been designed by a group of teachers who are aware of the importance of integrating new methodologies in the university classroom, using tools that help them to face the challenges of a changing world that is increasingly inclusive and sustainable. This way of teaching allows the student to become an active agent in their training process and can also propose possible and real answers to the problem of blind people, who do not have access to inclusive leisure, to this end, a series of inclusive board games have been designed with lego pieces.

Keywords: Innovation; Service-Learning Methodology; Social Responsibility; Inclusive Leisure.

1. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Según los últimos datos proporcionados por la Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS), 1300 millones de personas en todo el mundo padecen algún tipo de discapacidad visual, (OMS, 2021). La cifra merece una reflexión, no se puede permanecer impasibles ante esta realidad, es preciso desarrollar estrategias que permitan la inclusión de este colectivo en la sociedad. Y, a la par, realizar campañas tendentes a la prevención, tratamiento o cura de estas dolencias, ya que desde las instituciones especializadas afirman que la mitad afecciones podrían evitarse (OMS, 2021). En este sentido, en 1999 la Organización Mundial de la Salud y la International Agency for the Blindness Prevention propusieron el proyecto *Visión 2020: The Right to Sight* con el objetivo de eliminar la ceguera evitable en el mundo para 2020. Las principales causas mundiales de discapacidad visual evitable son las cataratas, el tracoma, la oncocercosis, la ceguera infantil (incluida la deficiencia de vitamina A), y los errores de refracción y baja visión (Pizzarello et al., 2004). Se creó una red de cooperación internacional para llevar a cabo diferentes estrategias y programas que ayudaran a este objetivo. Los avances en determinados países fueron notorios tanto en la mejora de las cifras sobre la ceguera como por el ahorro en costes sanitarios que se produjeron (ERNST y YOUNG, 2012). Sin embargo, no se había evaluado todavía el impacto del proyecto en toda su extensión,

cuando a finales del año 2019 el mundo se vio convulsionado por la COVID-19. La nueva pandemia deja en evidencia lo lejos que todavía se está de los compromisos establecidos en VISION 2020 y, no solo eso, sino que la emergencia sanitaria que se ha vivido, parece que lastrará años de investigación y supondrá un frenazo considerable en las políticas de integración de los colectivos más desfavorecidos, entre ellos, las de las personas con discapacidad visual (Miró y De la Rosa, 2020).

1.1. Necesidades especiales de las personas sin visión

La Convención sobre los derechos de la discapacidad de la ONU es el principal instrumento con que las personas con capacidades diferentes cuentan para procurar su inclusión en la sociedad. La UMC es el altavoz con el que las personas invidentes intentan integrarse plenamente en las actividades cotidianas. Para que esto sea posible, existen una serie de aspectos en los que hay que trabajar, destacan los siguientes temas: promover el sistema braille, fomentar el derecho a leer, eliminar las barreras de accesibilidad, promover el derecho a trabajar para garantizar la autonomía económica de estas personas, etc. Desde distintos organismos internacionales y haciendo uso de diferentes tratados de cooperación se han recogido en mayor o menor medida estos aspectos. Así, el Tratado de Marrakech de 27 de junio de 2013 hace ver la necesidad de aumentar los textos traducidos al sistema braille; la ONU, la UMC y en España la ONCE, trabajan constantemente para que se eliminen las barreras de accesibilidad, baste como ejemplo que en el año 2015, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó el documento *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, de los diecisiete objetivos fijados, la meta 11.3 recoge que es preciso colaborar para aumentar la urbanización inclusiva en todos los lugares del mundo. Se entiende que existe una conciencia globalizada a nivel institucional que reconoce la necesidad de construir un mundo más inclusivo, pero también se advierte que el cambio y la transformación no es posible si cada persona no colabora en su entorno más próximo por avanzar en esta dirección; y, es más, es preciso que se reconozca que la persona con capacidades diferentes tiene las mismas necesidades que cualquier ser humano. Desde luego que se debe trabajar por suprimir las barreras de accesibilidad, por procurar tratamientos efectivos contra la ceguera, por procurarles perros guía para facilitar su autonomía, pero también tienen derecho a otros temas que en un primer momento no pueden parecer tan necesarios, pero que son esenciales para que se sientan personas de pleno derecho y plenamente integradas en el sistema. Las personas

con discapacidad visual necesitan de un ocio inclusivo, los niños invidentes también quieren jugar.

1.1.1. El juego es necesario en el desarrollo de las personas

Los beneficios que el ocio y el juego suponen para el desarrollo de los niños son de sobra conocidos: potencia su creatividad, fortalece su intelecto, aumenta las habilidades sociales, ayuda a entender y controlar los sentimientos, etc. (Roldán, 2019; Anderson-McNamee y Bailey, 2017). En el mundo hay 19 millones de niños con discapacidad visual, de ellos un millón y medio son ciegos (Macías, 2015, p. 25). En España, unas 72.000 personas están afiliadas a la ONCE y un 4,5 por ciento son menores. Si se quiere que en el futuro estos niños sean adultos totalmente integrados en su sociedad, se debe procurar que su desarrollo sea como el de cualquier otro niño. Los niños con discapacidad visual presentan unas necesidades emocionales y conductuales más acentuadas que las de los niños que no tienen esta dificultad, el juego y el ocio se ha demostrado que tiene un papel determinante para procurarles un desarrollo óptimo (Almonacid y Carrasco, 1989).

A lo largo de las dos últimas décadas, se ha colaborado por parte de diferentes organismos en conseguir un ocio accesible, teniendo en cuenta no solo a los más pequeños sino al colectivo en general, pero es cierto que la oferta de actividades dedicadas al ocio y, en especial al juego no son todo lo ambiciosas que cabría desear y, en circunstancias como las que se están viviendo, las deficiencias del sistema han quedado al descubierto.

Existen compañías de teatro, museos y asociaciones deportivas que organizan actividades e idean obras destinadas a promover la oferta adaptada a personas con discapacidad visual (Comes, 2014).

Teatros como el María Guerrero o el Valle-Inclán permiten al público con discapacidad visual que disfruten de sus obras a través de unos dispositivos configurados teniendo en cuenta la ceguera donde se les va narrando decorados y el vestuario para que perciban la producción en toda su dimensionalidad. Otro proyecto al respecto es la agrupación La Luciérnaga de la ONCE con más de treinta años de antigüedad, compuesta en su mayoría por personas ciegas, como sus integrantes comentan se trata de obras representadas por personas con discapacidad visual, pero para todo el mundo. El ocio, si es inclusivo, debe ser disfrutado por todas las personas con independencia de sus capacidades. Los avances logrados en el teatro no se han trasladado al cine. Existen algunos proyectos que utilizan la tecnología para invidentes cinéfilos: una voz en *off* se convierte en los ojos de

las personas con discapacidad visual para que no se pierdan los detalles de las escenas. Las audiodescripciones todavía no están muy extendidas en las salas de cine, existen aplicaciones que permiten esta dinámica como Audesc Mobile (del Centro de Investigación, Desarrollo y Aplicación Tiflotécnica de la ONCE que sincroniza esa información sonora con la película de forma automática) o Whatscine (primera aplicación para móviles desarrollada en España), pero todavía queda mucho por hacer para que los contenidos sean accesibles para todos.

Museos como el Thyssen-Bornemisza, el Prado y el Reina Sofía cuentan con actividades accesibles para personas con discapacidad sensorial. En las visitas descriptivas, pensadas para los museos con obras pictóricas se hace una minuciosa descripción por parte de las guías acompañadas de unas láminas en relieve que se pueden ir tocando para disfrutar de la obra. Las visitas museo a mano, están pensadas para las esculturas, se permite explorar los trabajos con el tacto para comprender la creación en toda su extensión. En el Museo Tiflológico de la ONCE en Madrid destacan las maquetas en miniatura de grandes monumentos internacionales y nacionales (el Taj Majal, el Arco del Triunfo, el Escorial, el Coliseo o la Torre Eiffel, etc.), las personas invidentes pueden reconocer por el tacto las grandes construcciones de la humanidad. En el museo se exponen también obras de artistas con discapacidad visual.

El deporte afianza la adquisición de determinadas cualidades, fundamentalmente la autonomía personal, al aumentar el desarrollo de las capacidades perceptivas y la adquisición de habilidades y destrezas; la autoestima, al mejorar las capacidades de expresión corporal; y, la relación social al permitir a las personas relacionarse con sus iguales de una manera físico-recreativa. Los colegios deben incluir en sus programas las actividades recreativo-deportivas, muy relacionadas con el juego, para favorecer la adquisición de competencias y de habilidades que fomenten los niveles de superación y de autoestima de los niños con discapacidad visual (Ruiz Ruiz, 2002). En la actualidad los deportes más adaptados son el atletismo, ajedrez, ciclismo en tándem, esquí, fútbol sala, yudo, montañismo y natación. Además, también se han diseñado algunos deportes que son de práctica exclusiva de personas con deficiencias visuales: *goalball* (consiste en lanzar y detener un balón sonoro en un campo de 18 o 14 metros) y *showdown* (colocar la pelota en el vacío que defiende el contrincante dentro de un espacio muy limitado). Junto con el deporte, en los últimos años algunas plataformas de viaje ofertan destinos turísticos accesibles a nivel nacional e internacional que se tenga en cuenta las necesidades especiales de este colectivo.

Durante la pandemia, la ONCE recopiló diversas propuestas culturales, educativas y de ocio, todas ellas de carácter accesible, para que las personas invidentes pudieran estar activas durante el confinamiento, y publicó una guía para darlas a conocer y explicar su uso: *Guía de Recursos de Ocio en Cuarentena #YoMeQuedoEnCasa*. Las temáticas propuestas: cine y televisión, música, museos, lecturas, aprendizaje o deporte; incluso, plataformas de humor, muy necesarias por la situación que se vive. Sin embargo, las personas invidentes se han convertido en uno de los colectivos que se ha sentido muy vulnerable durante la COVID-19 (Vidas Insuperables, 2020). Sobre todo, los más pequeños, que al perder el contacto directo con sus compañeros en el aula y la falta de desarrollo de la enseñanza *on-line* ha provocado una profunda huella en su formación académica, afectiva y social (García Rivera, 2020). Los programas, metodologías y materiales curriculares no estaban preparados para esta pandemia, menos si tienen que dar respuesta a niños con capacidades especiales. El continuar con el acompañamiento, con momentos de ocio y juego se ha convertido en algo vital (Sada, 2020).

La oferta cultural, de ocio y juego ha podido dar respuesta en parte a las necesidades del colectivo, pero parece que a los más pequeños no cuentan con tanta variedad como los mayores. Para estos niños tan sensibles, especiales y únicos, el integrarse con sus compañeros de colegio, amigos del parque, compañeros de deporte y juegos es vital (Miró y De la Rosa, 2020). La existencia de tantos tiempos muertos que han emergido en estos días nos ha llevado a reflexionar en la necesidad de seguir investigando para a través del juego llevar formación e ilusión especialmente a los más vulnerables.

Los juegos tradicionales son una alternativa de ocio que pueden ser adaptados para poder disfrutar en familia y permitir, a la par, integrar a las personas invidentes en la sociedad. El niño aprenderá la dinámica de estos juegos y adquirirá habilidades necesarias que le formarán en competencias necesarias para su futuro. El conocimiento del juego no es solo para la edad infantil, sino que se pueden practicar sin límite de edad. Esta necesidad que se ha detectado de forma más aguda en el confinamiento se llevó al aula a nuestros alumnos en la asignatura de Educación para la Responsabilidad Social. El reto de buscar una respuesta a través de la metodología Aprendizaje-Servicio se ha convertido en toda una oportunidad de investigación y formación para nosotros docentes y para los alumnos. Se trata de formar para transformar el mundo en un espacio más justo y humano donde todos tengamos cabida.

2. OBJETIVO

El objetivo de este trabajo es presentar un proyecto de innovación llamado “Crear para todos un ocio inclusivo: una experiencia de aprendizaje-servicio” que pretende que los alumnos del grado de Videojuegos pongan al servicio de la comunidad con discapacidad visual sus conocimientos teóricos y sus habilidades como creadores, dando respuesta a una necesidad real, mediante la construcción de juegos de mesa inclusivos con piezas de Lego, aumentado, gracia a este proyecto su grado de responsabilidad social.

Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

- Crear un equipo docente que pilote esta propuesta interdisciplinar, favoreciendo una comunidad docente de intercambio de ideas donde el alumno sea protagonista de su aprendizaje.
- Usar la metodología aprendizaje servicio para dar respuesta concreta a una necesidad real detectada por los alumnos de 2º del grado de Videojuegos. En este caso el aprendizaje trasciende del espacio del aula, ya que gracias a la nueva aplicación CANVAS se podrá invitar al espacio del aula a expertos en el tema y conocer en primera persona la realidad de las personas ciegas.
- Poner en juego los conocimientos adquiridos en el resto de las materias que han cursado antes, teniendo así un eje transversal que implica a diferentes profesores del grado y fuera de él.

Este proyecto está llamado a convertirse en una línea comercial de Lego, una apuesta por la inclusión donde todos puedan comprar el juego y todos puedan jugar independientemente de sus características físicas o psíquicas. Lego tiene Lego Braille Bricks: <https://www.legobraillebricks.com/>, pero no se comercializa y es solo para leer y aprender Braille, nuestra propuesta, como se ha explicado va mucho más allá.

2.1. Antecedentes

En 2008 se inicia una investigación sobre el impacto que tiene la formación en responsabilidad social y desarrollo sostenible que reciben los estudiantes en su paso por la Universidad (García-Ramos et al., 2016; De La Calle y Giménez-Armentia, 2011; De Dios Alija, 2014). Para ello, se realiza un estudio longitudinal de tipo pretest y posttest, mediante la aplicación de una escala de medida del grado de RSEU a los estudiantes de 2º, antes y después de cursar la asignatura. Este análisis muestra cómo los estudiantes

universitarios son capaces de desarrollar esta competencia, en la medida en que se articulan los medios necesarios para que puedan experimentar lo que significa el compromiso personal con la sostenibilidad (De la Calle et al, 2021).

La asignatura se desarrolla en tres ámbitos: en el aula, con una reflexión teórica sobre los fundamentos de la responsabilidad social, así como con un trabajo colaborativo de investigación; en las prácticas sociales con un aprendizaje servicio en colaboración con una ONG en el entorno más cercano del estudiante; y en tercer lugar en un proceso de acompañamiento personalizado y sistemático mediante mentorías grupales e individuales.

Una propuesta concreta de formación del universitario en la responsabilidad social y el compromiso personal con el otro y con su entorno más cercano. Este proyecto nace en el seno de una universidad española que, desde su fundación en 1993, apostó para que el eje vertebrador de su formación integral no se quedara solo en un lema.

La Universidad Francisco de Vitoria cree firmemente en la urgente necesidad de formar profesionales socialmente responsables, que se planteen el ejercicio de su profesión desde la búsqueda del bien común y la justicia social, desde el reconocimiento de la dignidad personal de todo ser humano bien sea desde la empresa, la escuela, los medios de comunicación, la política, el derecho, la biotecnología, la medicina... Y para ello, el medio que articula es la implementación de una asignatura que han de cursar obligatoriamente todos sus alumnos/as, independientemente del grado que estudien, y que forma parte de un plan de Humanidades que se integra en todas las carreras.

El sistema que se aplica en esta materia es teórico-experiencial. Se pretende que el alumnado descubra por sí mismo el valor de la entrega al otro, a través de una experiencia vital que le posibilite mirar con más amplitud y profundidad la cultura de la que forma parte. Que se interrogue por lo que sucede en su entorno más próximo y también por lo que acontece al otro lado del planeta. Y que se cuestione a sí mismo al encontrarse con realidades en el aula que le abren al conocimiento de un mundo que le era ajeno, que se deje interpelar por las personas y las situaciones de vulnerabilidad con la que se encuentra en las prácticas sociales y descubra en primera persona, la importancia de implicarse hoy como universitario y el día de mañana como profesional para construir un mundo mejor. El compromiso personal, en esta etapa universitaria y más tarde profesional que asume responsabilidades en la sociedad, es el objetivo o finalidad esencial de esta asignatura. Sería el paso de la “verificación”, es decir de “hacer real”, con una decisión

vital, el encuentro con la realidad social que se ha buscado. Se articulan por lo mismo en la asignatura tanto los conocimientos teóricos como el acompañamiento personal, la reflexión conjunta en el aula y el ejercicio concreto de las actividades de servicio o compromiso dedicando un tiempo propio a las personas en situaciones precarias, necesitadas, dolientes...

No se puede perder de vista el contexto cultural en el que se mueven los estudiantes, quienes han sido amamantados por una cultura relativista y fragmentaria que provoca un choque entre lo que desea el corazón humano y el sistema cartesiano que lo empapa todo: “Uno de los fallos de la Modernidad por lo que se refiere a la teoría sobre el conocimiento humano, está precisamente aquí, en la medida en la que ha separado de forma radical lo que conoce la inteligencia (idea) de lo que conoce la sensibilidad (datos sensibles). Se necesita un nuevo sistema de armonía, que supere la fragmentación en la que se está estamos inmersos: primero hay que “recomponer” el intelecto, que está desconectado de toda la persona, se trabaja en la integración del corazón. Para ello, se ha de poner por delante la vida, vivirla y luego nombrarla a través de un conocimiento existencial, que nace de la vida y es para la vida. La inteligencia del corazón es la inteligencia de la síntesis, la inteligencia del conjunto de la persona, como dice Rupnik:

“La mente que nosotros hemos desarrollado, una mente analítica y científica, no es capaz de una valoración en este campo (...) pero los valores se captan intuyendo el bien, la belleza, la verdad... Para esta mente depauperada, los valores son una realidad externa. Y si luego tenemos que usar el esfuerzo de la voluntad para realizarlos, estamos de nuevo en el moralismo (...) Para una valoración no basta la mente analítica, de gran racionalidad científica, metodológica, especulativa. Es necesaria también una inteligencia del sentimiento, porque sólo la inteligencia del sentimiento percibe la vida, es decir, el nexo entre un evento y el resto de la vida. La inteligencia del sentimiento es una inteligencia que procede del corazón, que es el órgano de la síntesis, el órgano de la contemplación y, contrariamente a la razón, no procede de modo discursivo, sino que percibe intuitiva y sintéticamente dónde está el núcleo de la cuestión, utilizando también, ciertamente, los datos de la razón discursiva, pero superándolos, trascendiéndolos” (2013, p. 211).

2.2. El acompañamiento y formación del docente en la experiencia de aprendizaje

El Espacio Europeo de Educación Superior impulsa todo un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, que se extiende a lo largo de su vida. En el paradigma educativo actual, la transformación digital supone todo un desafío metodológico, pedagógico y relacional. En este contexto, el acompañamiento

del docente es vital a la hora de afrontar este reto. Si bien, existen diversas formas de entender este acompañamiento (González-Iglesias y De la Calle, 2020), se cree que la manera más idónea de hacerlo es volviendo la mirada a la naturaleza del ser humano y de esta forma se redescubre lo que necesita el alumno para su crecimiento personal.

Se trata de una apuesta integral por cada uno de los alumnos, sabiendo reconocer sus intereses vocacionales específicos, respetando su libertad interior y, a la par, haciéndoles ver la dimensión social de todo ser humano que le predispone a una orientación de sus objetivos al resto de la comunidad, en definitiva, al bien común.

El docente debe fundamentar todo el proceso formativo en una antropología personalista. La persona es ser-de-encuentro, crece y se desarrolla en relaciones de encuentro con la realidad, consigo mismo, con los demás, con lo trascendente (López Quintás, 2002). Estas relaciones suceden a lo largo del tiempo, se van entretejiendo, deben ser integradas e iluminadas y, es ahí, donde la figura del docente debe acompañar la experiencia del alumno. Como dicen González-Iglesias y De la Calle:

“El acompañamiento queda configurado como un camino de encuentros orientados a la plenitud de la persona. No estamos ante un elemento más del modelo pedagógico sino ante una de las claves antropológicas esenciales que ha de inspirar todo el proceso formativo” (2020, p. 185).

El docente debe ser un agente motivador para que el estudiante no solo no abandone el camino, sino que sea capaz de superar los retos que surgen a lo largo del proceso. La experiencia formativa supone un entreveramiento de encuentros vitales entre el docente y el alumno, una relación en la que se integran comprensión y exigencia, una tensión que lleven al alumno a su plenitud.

3. METODOLOGÍA

El mundo actual es en un mundo globalizado donde todos tienen la posibilidad y pueden aportar a la construcción de un mundo mejor. Conscientes de ello, la Universidad es un lugar donde generar y promover la formación de profesionales comprometidos y éticos. Según el informe anual de SuperData, el sector del videojuego generó en 2020, 139.900 millones de dólares en ingresos, sin duda un dato que hace ver lo que mueve la profesión. La asignatura que engloba este proyecto no quiere permanecer ajena

y pretende formar a alumnos que sean capaces de transformar la sociedad con esta nueva forma de comunicar.

El Espacio Europeo de Educación Superior, ya planteaba la necesidad de un cambio de paradigma a la hora de enseñar, la innovación fue uno de los pilares promovidos por este programa, donde el docente jugaba un rol principal (Margalef y Álvarez, 2005; Zabalza, 2008; Arriaga y Conde, 2009), bajo este marco la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas concreta su apuesta por la innovación y la inclusividad (CRUE, 2020), dos características cruciales en esta iniciativa, que además de ser una iniciativa del alumnado para dar solución a una necesidad concreta camina en la línea de las propuestas europeas.

Este proyecto quiere demostrar que el aprendizaje no solo ocurre en el aula, sino que también fuera se puede aprender, tal y como propone la UNESCO (2015) en su documento que lleva por título *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?* Como universidad que hay que ofrecer al estudiante una educación que les facilite participar en la solución de diferentes problemas sociales.

Cabe recordar que la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) establece, en su artículo 31, el derecho al ocio y a participar de forma libre en la vida cultural, se hace referencia a las personas con discapacidad, hay que citar el Artículo 30 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, donde se acuerda que todos los niños tengan el mismo acceso a las actividades lúdicas.

Para llevar a cabo el proyecto además de la metodología aprendizaje servicio en la que se basa la asignatura se propone crear una comunidad docente de intercambio de ideas donde el alumno sea protagonista de su aprendizaje. El APS es una actividad que compagina el servicio a los demás con el aprendizaje curricular (Rovira et al., 2011) basa su estrategia de trabajo en la fundamentación, reflexión, práctica y responsabilidad social (Campo, 2014), en esta misma línea Martínez (2008) resalta que este método docente busca comprometerse con la comunidad, según afirma Aramburuzabala (2013) es una buena herramienta para educar desde y para la justicia social.

Hay diferentes investigaciones y proyectos que ha usado esta metodología, donde los resultados apuntan a un aumento de la motivación, aumento de los resultados académicos y mayor inquietud por los temas sociales (Ayuste et al. 2016; Gil-Gómez et al. 2016; Uruñuela, 2018; Canney y Bielefeldt, 2015; Raya y Gómez, 2016).

La propuesta se fundamenta en que el hombre no puede desarrollarse como persona sin el otro, enseñando a los alumnos como el contacto con las personas ciegas les puede hacer crecer demostrando que la sociedad es el mejor seno para que cada hombre pueda desarrollarse como tal. Sabedores que la dignidad del individuo se mantiene durante toda la vida se busca que los alumnos descubran el valor del encuentro y que pongan al servicio de las personas invidentes su mejor versión. En este caso el aprendizaje trasciende del espacio del aula, ya que invitar a nuestra clase a expertos en el tema y conocer en primera persona la realidad de las personas ciegas.

Los alumnos crearán grupos de trabajo, de esta forma se generan relaciones positivas, el aprendizaje entre iguales y las actividades colaborativas harán que sean protagonistas de su propio aprendizaje, fue Vigotsky (1978) quien profundizó en lo beneficioso de la pedagogía de pares. La propuesta se basa en el aprendizaje significativo, ya que conecta a los alumnos con su realidad de creadores y les permite transformar vidas. Esta iniciativa quiere que los alumnos de 2º de videojuegos se planteen el ejercicio de su profesión desde el compromiso social y el servicio al otro, haciendo una reflexión profunda sobre el fundamento y sentido de la responsabilidad social hoy como universitario y mañana como profesional.

Además, el proyecto pone en juego todas las materias que han dado, teniendo así un eje transversal que implica a diferentes profesores del grado y fuera de él.

Para analizar los resultados del proyecto se ha usado una herramienta, válida y fiable que mide el grado de responsabilidad social de los universitarios que han cursado la asignatura (De la Calle, 2009; García Ramos et al., 2008 y García Ramos et al. 2016).

3.1. Fases del proyecto

La propuesta educativa consta de nueve fases secuenciales que ayudan a que el proyecto cumpla los objetivos presentados:

1. Pretest con grupo experimental con una herramienta contrastada, válida y fiable (De la Calle et al., 2021) para obtener la percepción del alumno de la responsabilidad social y su posición ante ella previa a la experiencia inclusiva.
2. Encuentro real con las personas ciegas, escuchando en primera persona la necesidad concreta de ocio inclusivo y así conseguir que el alumno ponga su conocimiento al servicio de la comunidad.

3. Espacios de trabajo entre iguales para poner en común las ideas y crear, de forma colaborativa, diferentes prototipos que den respuesta a las necesidades planteadas y definir el proyecto a desarrollar.
4. Construcción virtual de los primeros prototipos.
5. Montaje físico de los prototipos de las ideas desarrolladas.
6. Presentación al resto de los compañeros y feedback sobre posibles mejoras.
7. Testeos con público objetivo. Reconocimiento de defectos y ajustes según el feedback dado por las personas con discapacidad visual.
8. Adaptación de los prototipos con las indicaciones recibidas hasta conseguir la forma óptima y accesible del producto.
9. Postest con el grupo experimental sobre la percepción de la responsabilidad social.
10. Evaluaciones cualitativas de puesta en común de aprendizajes con los alumnos.

3.2. Selección del soporte para el prototipado

Tras el análisis de diferentes posibilidades de juegos de construcción vigentes en el mercado y otras posibilidades de creación completa desde impresión 3D se decide por el uso de Lego como soporte de creación. Las ventajas técnicas que aporta el uso de Lego al proyecto fueron la capacidad de fijación y relieve de las piezas pues permitía a las personas invidentes pasar la mano por el tablero para reconocer la situación de juego sin que las piezas se muevan de sitio y a su vez reconocer la forma de cada figura. Por otra parte, *The Lego Group* dispone de un software propio, *Lego Digital Designer*, para el diseño virtual de prototipos y construcciones y esto permite compartir los avances del proyecto y trabajar grupalmente, incluso en remoto.

A modo de ejemplo mencionar dos de los proyectos desarrollados:

- Damas. El tablero se caracteriza porque las casillas blancas están hundidas respecto a las negras. Esto se debe a que en este juego solo se usan este tipo de casillas y al estar hundidas, permite que los jugadores puedan encajar las piezas en las casillas y así poder pasar el tacto por el tablero, sin mover las piezas de lugar y reconocer los espacios libres para poder mover. Las fichas son distintas, para que

al tacto se puedan diferenciar. Los bordes del tablero son distintos puestos que alguien con dificultades de visión no sabe en qué lugar debe desplegar del tablero y así lo puede reconocer fácilmente.

- Dominó. Estas piezas tienen la forma convencional con los puntos negros de las fichas en relieve superior. Está pensado para que se pueda jugar en una plancha de Lego, donde se puedan anclar las piezas para jugar de la forma más correcta.

3.3. Participantes

En el proyecto han participado 37 estudiantes de segundo del grado de videojuegos de la Universidad Francisco de Victoria. Todos los estudiantes han estado matriculados en la asignatura de responsabilidad social. La edad de los participantes ha sido de una media de 19,80 años. Esta materia consta de 6 créditos y se desarrolla en tres ámbitos diferentes, pero interrelacionados: lo que sucede en el aula, lo que acontece en las prácticas sociales, y por último, el encuentro persona a persona a través de un itinerario de acompañamiento personal.

Además de los estudiantes se ha contado con la participación de la comunidad docente, formada por cuatro profesores de diferentes especialidades que han acompañado a los alumnos para el buen desarrollo del proyecto.

4. RESULTADOS

Para presentar los resultados cabe recordar que el objetivo general, además de crear juegos de ocio inclusivo, buscaba aumentar la conciencia social de los alumnos que participaban en el proyecto. Para ello se analizan los resultados obtenidos en los test que hicieron los alumnos del grupo experimental antes de la experiencia inclusiva y una vez realizada.

Los ítems que se utilizan fueron los siguientes expuestos en la tabla 1. Obsérvese que hay ítems que responden al papel de la universidad o de mi ser universitario (en verde, 2, 11, 13, 14, 15 y 16), otros que implican una respuesta y compromiso personal (3, 4, 5, 7, 9, 12 y 19), en blanco los que apuntan a consideraciones u opiniones/creencias personales (6, 8, 10, 17, 18 y 20) y un último, de valoración global (21).

Tabla 1. Ítems utilizados

1. Tengo una visión global de la situación actual del mundo y soy consciente de la necesidad urgente de un desarrollo sostenible.	8. Considero que el cambio personal es un paso previo y necesario para cambiar la realidad que me rodea.	15. Considero que la responsabilidad social es una competencia que se debe trabajar en la Universidad.
2. Esa toma de conciencia aumenta mi interés como universitario en contribuir a la mejora de mi entorno más cercano.	9. He experimentado en primera persona la felicidad que conlleva el servicio y la solidaridad.	16. Me planteo el ejercicio de mi profesión futura con una vocación de servicio y orientación al bien común.
3. Me cuestiono cuál es mi posicionamiento personal ante las injusticias sociales, ante el dolor ajeno.	10. Considero que la experiencia de darse a los demás es provechosa para descubrir valores personales.	17. Considero que el buen hacer profesional implica compromiso, trabajo en equipo, constancia, empatía, tolerancia, honradez y respeto
4. Pongo en práctica mi capacidad de servicio y compromiso con personas con discapacidad, inmigrantes, sin hogar, niños sin recursos, ancianos...	11. Considero que el hecho de ser universitario ayuda a tomar conciencia de la importancia de la responsabilidad social.	18. Creo que mi realización personal y mi felicidad pasan por ser un profesional comprometido en la mejora del conjunto de la sociedad.
5. Considero que una de mis obligaciones como persona es ayudar a los demás, desde el compromiso social.	12. He reflexionado sobre la importancia de no permanecer indiferente o ajeno ante lo que les sucede a los demás.	19. Me planteo el ejercicio de mi profesión futura con una vocación de servicio y orientación al bien común.
6. Creo que el compromiso social se fundamenta en el reconocimiento y respeto de la dignidad de toda persona.	13. Creo que en la medida en que estudie y me prepare a fondo en la universidad , podré aportar más al cambio social.	20. Creo que es realista afirmar que desde el ejercicio profesional es posible el compromiso social.
7. Reconozco la necesidad de abrirme a los otros, de ponerme en su lugar y buscar el bien común, por encima de intereses individualistas.	14. La formación que recibiré en la Universidad contribuirá en la práctica, a que aumente mi grado de responsabilidad social .	21. A modo de síntesis, valoro el grado en el que te sientes comprometido y socialmente responsable en estos momentos.

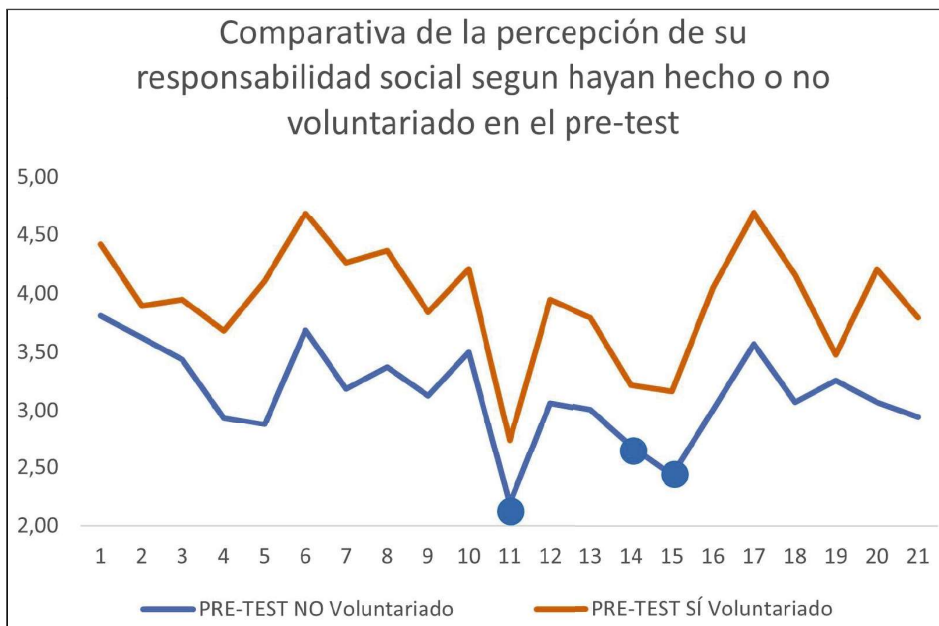
Fuente: Elaboración Propia.

Además de estos ítems se les preguntó quiénes habían realizado voluntariado previamente.

El análisis de los resultados reveló datos muy similares entre varones y mujeres, con lo que se desecha esta distinción pues no aportan elementos diferenciadores; sin embargo, el análisis desde la distinción entre los que habían realizado voluntariado previamente y las personas que nunca lo habían hecho sí aportan elementos significativos.

La figura 1 es una síntesis de los promedios de percepción de la responsabilidad social obtenidos en el primer test, antes de poner en juego la experiencia de encontrarse con personas con discapacidad visual y desarrollar ideas para favorecer su inclusión a través del juego.

Figura 1. Percepción de la responsabilidad social pre-test



Fuente: Elaboración Propia.

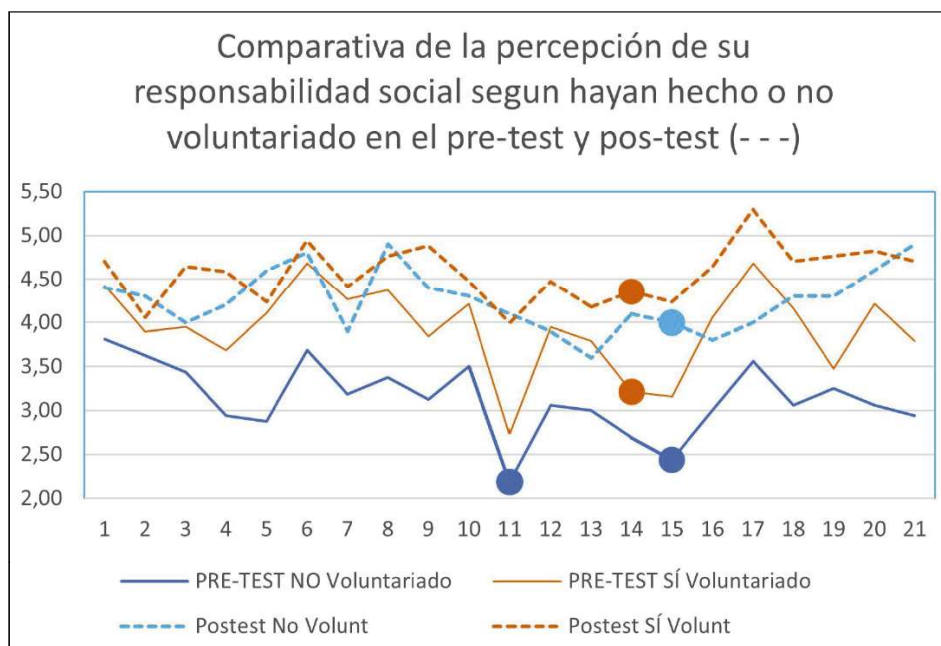
Se observa como a pesar de seguir una línea similar, las personas que no han realizado voluntariado previamente manifiestan una percepción de la responsabilidad social menor. Ello revela una primera conclusión, lógica y evidente por otra parte: el desarrollo de actividades de voluntariado conlleva implícito una mayor conciencia de la responsabilidad social.

Adentrando en el análisis de cada uno de los ítems se ve también cómo alguno de los ítems que incluyen la responsabilidad social como una competencia propia de la universidad, no son vistos así. Llama la atención

el escaso valor dado al ítem 11 señalando la escasa unión que ven entre ser universitario y ser socialmente responsable. De modo similar ocurre con los ítems 14 y 15. Solo por estos datos obtenidos merecería ya una reflexión acerca de la misión de la universidad y su papel en la toma de conciencia de la realidad social que se espera que como profesionales puedan transformar.

En la figura 2 se ha incluido en líneas punteadas los resultados obtenidos tras haber realizado la experiencia inclusiva. Se quiere hacer notar el enorme impacto que la misma ha tenido sobre la percepción de la responsabilidad social. Obsérvese la diferencia que hay en todos los ítems respecto al test realizado al inicio.

Figura 2. Comparativa de la percepción de la responsabilidad social post-test



Fuente: Elaboración Propia

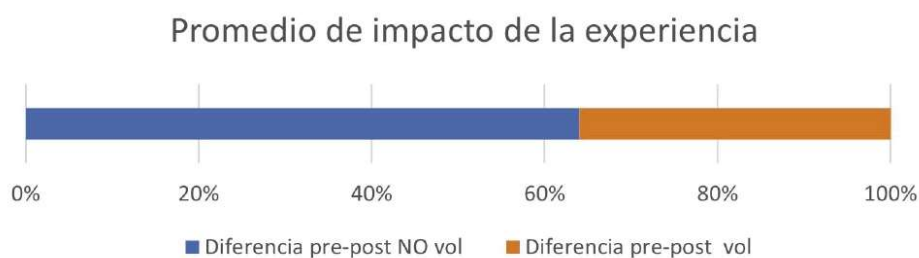
En un análisis pormenorizado nótese el incremento en los ítems 11, 14 y 15. Precisamente aquellos que en el primer test salieron los más bajos. Tras estos datos se puede aseverar que la actividad realizada ha provocado en el grupo de intervención la afirmación de la necesidad de incluir en el seno de la universidad una formación y prácticas que acerquen a la realidad social. De hecho, este es el mayor rasgo diferencial de los datos obtenidos.

En especial el ítem 11 además da como resultado otro matiz: no es solo la universidad quien tiene la responsabilidad, sino el mismo universitario. Claramente se ve en el grupo de intervención el *autodescubrimiento* que el estudiante es realmente universitario cuando toma conciencia de la importancia de la responsabilidad social.

Un último análisis de los datos desde la comparativa entre los que ya venían con experiencias de voluntariado previas y los que no, revela además que tal formación, siendo significativa para ambos grupos, lo es todavía más para aquellos alumnos que no han tenido un contacto anterior con el voluntariado.

Si se observa la figura 3, donde se ha reducido las medias de los diferenciales de promedio entre los dos grupos de estudio, para las personas que no habían realizado anteriormente voluntariado, esta experiencia de inclusión realizada ha supuesto un impacto casi dos veces mayor que el resto de los compañeros. En números absolutos de promedio, entre los primeros hay un diferencial de 1,12 puntos frente al 0,63 de los alumnos que ya habían vivido otros voluntariados.

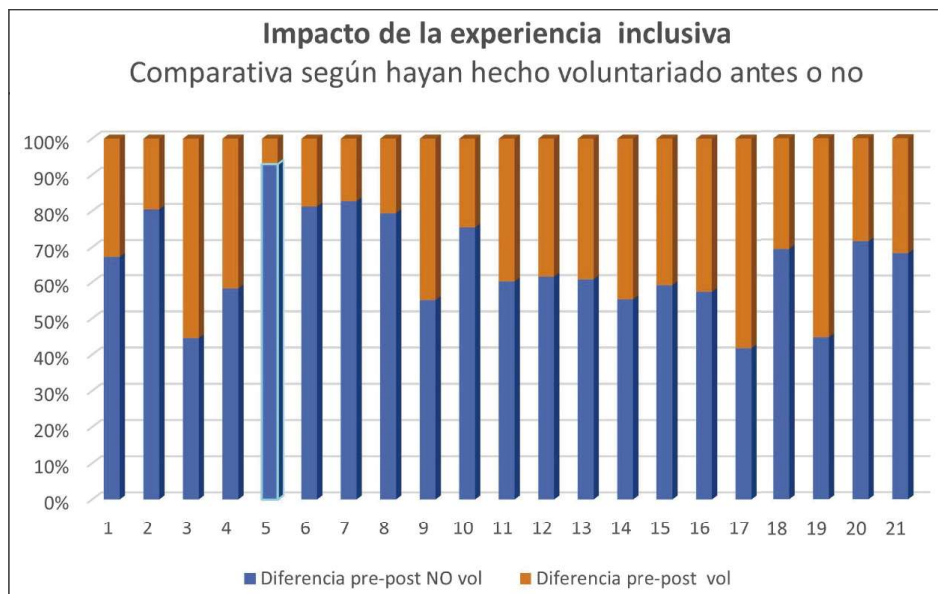
Figura 3. Promedio de impacto de la experiencia



Fuente: Elaboración propia

En la siguiente figura se muestra la misma comparativa, detallando el impacto según los diferentes ítems:

Figura 4. Impacto de la experiencia inclusiva



Fuente: Elaboración propia.

Solamente resaltar el ítem 5 (“Considero que una de mis obligaciones como persona es ayudar a los demás, desde el compromiso social”) y el impacto espectacular que la actividad de inclusión realizada ha significado para las personas que nunca habían tenido contacto con personas con necesidades distintas, al punto de estimar que algo que no era tomado en consideración pasa a tener el rango de obligación; más aún, ser persona es abrazar el compromiso de la responsabilidad social, de ayudar a los demás.

Analizado este dato desde la institución, se torna como un aguijón que nos invita a pensar cual es la amplitud de nuestros currículos formativos y si en los mismos tienen cabida estos aspectos o solamente las cuestiones técnicas.

Después de analizar los resultados, estos parecen apuntar, que, debido a la propuesta innovadora, los alumnos han aumentado su grado de compromiso con la sociedad. Se considera por tanto que los objetivos generales han sido cumplidos, crear los prototipos y aumentar el grado de responsabilidad social.

Se considera que los objetivos específicos también han sido cumplidos, ya que se ha creado una comunidad docente, se ha usado una metodología

APS y se han puesto en juego los conocimientos teóricos adquiridos por los alumnos en otras materias.

5. CONCLUSIONES

Muy brevemente se señalan algunas de las conclusiones a las que ha conducido la experiencia inclusiva y el análisis de los datos en los test realizados al inicio y final de la misma:

- El proceso de innovación en el aula con los alumnos de videojuegos ha sido muy enriquecedor y ha fomentado una mayor responsabilidad social.
- El encuentro con el otro, en especial con el distinto, rompe tópicos y prejuicios y se torna un modo privilegiado de descubrirle y descubrirme.
- Unir el descubrimiento del otro con el interés profesional provoca la posibilidad real de intervenir en la sociedad generando procesos inclusivos.
- Hay un punto de partida que nos desvela una concepción de la universidad y el tiempo de mi ser universitario ajeno a la responsabilidad social; sin embargo, cuando se ofrecen espacios formativos que puedan ampliar la mirada, reconocer la realidad del distinto y la posibilidad real de procesos inclusivos desde mi ciencia, se produce un impacto y transformación en la percepción del alumno, y además una mayor motivación para el estudio y desarrollo de su propia ciencia.

En síntesis, todo este estudio lleva a reafirmar que la formación en la universidad no puede limitarse a una cuestión de habilidades técnicas, pues siendo estas necesarias son insuficientes. Son necesarios procesos que conduzcan a la adquisición de competencias genéricas (Crespí y García Ramos, 2021), que abran a una mayor responsabilidad social y doten de sentido a la universidad.

La asignatura educación para la responsabilidad social, es el marco donde se propicia esta investigación. Todo el equipo docente implicado tiene experiencia en metodologías activas de aprendizaje y ha sido su implicación fuera del aula, la que ha permitido desarrollar este proyecto. La experiencia social es obligatoria para superar la materia, y como parecen apuntar los resultados, el encuentro con el otro aumenta el compromiso social, factor que ha impulsado este proyecto.

Referencias

- Almonacid, V., y Carrasco, M. J. (1989). *El juego en los niños ciegos y deficientes visuales*. Madrid: ONCE.
- Anderson-McNamee, J., y Bailey, S. (2017). La importancia del juego en el desarrollo de la primera infancia. <https://maguared.gov.co/wp-content/uploads/2017/06/La-importancia-del-juego.pdf>.
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(2), 5-11.
- Arriaga, J., y Conde, C. (2009). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y la innovación educativa en la universidad. *ARBOR, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 185. <https://10.3989/arbor.2009.extran1202>.
- Ayuste, A., Escofet, A., Obiols, N., y Masgrau, M. (2016). Aprendizaje-servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Revista de Pedagogía*, 68 (2), 169-183.
- Campo, L. (2014). Aprendizaje servicio y educación superior Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona: Barcelona.
- Canney, N., y Bielefeldt, A. (2015). Volunteerism in Engineering students and Its relation to social responsibility, Annual Conference and Exposition, 2-12. file:///C:/Users/Gen%C3%A9rica_Provisional/Downloads/volunteerism-in-engineering-students-and-its-relation-to-social-responsibility.pdf
- Comes, M. (2014). El ocio que no tiene obstáculos. *El País*. Recuperado el 14 de abril de <https://bit.ly/3pZx783>.
- Crespí, P., y García-Ramos, J. M. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XXI*, 24 (1), 297-327, <http://doi.org/10.5944/educXXI.26846>.
- CRUE. (2020). *Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas*. Recuperado el 20 de mayo de 2021 de <https://bit.ly/3lcc1BH>.
- De la Calle, C., y Jiménez Armentia, P. (2011). Aproximación al concepto de responsabilidad social del universitario. *Comunicación y Hombre*, 7, 236-247. <https://doi.org/10.32466/eufv-cyh.2011.7.134.237-247>.
- De la Calle, C., García-Ramos, J. M., De Dios, T., y Valbuena, C. (2020). Synthetic Indexes to Measure University Student Social Responsibility. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(189). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4705>.
- De Dios, T. (2014). Responsabilidad de la persona y sostenibilidad de las organizaciones. Madrid: Universidad Francisco de Vitoria.
- Escofet Roig, A., y Rubio Serrano, L. (2017). Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad. Barcelona: Octaedro.
- Ernst y Young y Fundación Retinaplus+ (2012). *Informe sobre la ceguera en España*. <https://bit.ly/3aCeO2c>.
- García Ramos, J. M., De la Calle, C., Valbuena, C., y De Dios, T. (2016). La formación en responsabilidad social y su impacto en diversas carreras. *Revista de investigación educativa, RIE*, 34 (2), 435-451. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.244271>.

- García Ramos, J. M., Giménez Armentia, P., Ortega de la Fuente, M. (2008). Validación y medida de la responsabilidad social en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 19, (2), 385-404.
- García Ramos, J. M., de la Calle Maldonado, C; Valbuena Martínez, C; de Dios Alija, T (2016). Hacia la validación del constructo "Responsabilidad Social del Estudiante Universitario" (RSEU). *Bordón: Revista de pedagogía*, 68, (3), 2016, 41-58.
- García Rivera, P. (2020). *Manteniendo siempre el tipo*. Entrevista con afiliado de la Fundación Incluye.
- González-Iglesias, S., De la Calle, C.; El acompañamiento educativo, una mirada desde la antropología personalista. *Scientia et Fides*, 8 (1), 2020, 183-202. <https://doi.org/10.12775/SetF.2020.012>.
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O., y García, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 53-7.
- López Quintás, A. (2002). *Inteligencia creativa: El descubrimiento personal de los valores*. Madrid: BAC. Estudios y ensayos.
- Macías, A. (2015). Demografía de la Baja Visión y de la Ceguera en España. Trabajo fin de máster. Universidad de Valladolid, España. <https://bit.ly/39X9mrt>.
- Margalaf, L., y Álvarez Méndez, J. M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración en el espacio europeo de educación superior. *Revista de educación*, 337, 51-70.
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*. Barcelona: ICE-Octaedro.
- Miró, S. y De la Rosa, D. (2020). La vulnerabilidad de las personas invidentes ante la pandemia del COVID-19, en Serrano, J. (Eds.) *Prospectiva, sistemática y nuevos marcos referenciales de conocimiento*. Madrid: Tirant lo Blanch.
- Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado el 6 de mayo de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Naciones Unidas. (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.
- Pizzarello, L., Abiose, A., Ffytche, T, Duerksen, R., Thulasiraj, R., Taylor, H., Faal, H., Rao, G., Kocur, I. y Resnikoff, S. (2004). Vision 2020: The Right to Sight. A Global Initiative to Eliminate Avoidable Blindness. *Arch Ophthalmol*, 122, 615-620. <https://bit.ly/3p1MOds>.
- Puig, J. M.; Gijón, M.; Martín García, X.; Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista Educación*, extra-1.
- Raya, E., y Gómez, M. (2016). Relación universidad-sociedad: dos propuestas con metodología de aprendizaje servicio, *Opción*, 32 (10), 549-547.
- Rodríguez Sánchez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias pedagógicas*, 17, 83-103.
- Roldán, M. J. (2016). *Por qué es tan importante el juego en los niños*. Etapa Infantil. <https://bit.ly/3rz3oTw>.

- Ruiz Ruiz, M. (2002). Introducción. Antecedentes históricos del deporte para ciegos, en Castrillón, E. y Roig, C. (Eds). Deportes para personas ciegas y deficientes visuales, 15-18.
- Rupnik, M. I. (2013). *El arte de la vida*. Madrid: Fundación Maior.
- Sada, D. (2020). El Instituto John Henry Newman. *Si la vida te da limones, haz limonada*. <https://bit.ly/3tDpZjG>
- OMS. (2021). *World Health Organization*. Recuperado el 19 de agosto 2021 de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>
- UNESCO. (2015). Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial? Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>.
- Uruñuela, P. M. (2018). La metodología del Aprendizaje-Servicio. Aprender mejorando el mundo. Madrid: Narcea Ediciones.
- Vidas Insuperables. (2020). El ocio preferido de las personas ciegas durante el confinamiento. Recuperado 7 de abril de <https://bit.ly/3pXDicx>.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade.
- Zabalza, M. A. (2008). Innovación en la enseñanza universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. *Educação*, 31(3), 199-209.