

El potencial del Aprendizaje-Servicio en la reducción de prejuicios de los futuros educadores: una intervención educativa de contacto directo intergrupala

The potential of Service-Learning in reducing prejudices of future educators: an educational intervention of direct intergroup contact

Prado Martín-Ondarza

e-mail: mmartino@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid. España

Paloma Redondo-Corcobado

e-mail: paloredo@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid. España

Beatriz Gálvez

e-mail: begalvez@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid. España

Resumen: Actualmente las instituciones educativas presentan una diversidad sin precedentes. El prejuicio afecta negativamente a la percepción y comprensión del otro en los encuentros que implican participación social de niños, jóvenes y adultos. Por otro lado, el Aprendizaje-Servicio es una metodología que ha adquirido progresivamente una gran relevancia a nivel nacional e internacional y que posibilita abrir las instituciones educativas a otras realidades cercanas, poniendo en contacto a los estudiantes con personas y grupos sociales distintos. El objetivo de este estudio es analizar las posibilidades de la metodología Aprendizaje-Servicio (ApS) como herramienta para la reducción del prejuicio en contextos educativos desde el enfoque de la Teoría del Contacto Intergrupala y posteriores desarrollos. Para dar respuesta a este objetivo, se realizó una investigación teórica-comparativa sobre la Teoría del Contacto Intergrupala, extrayendo un

sistema de categorías con las que se analizaron los fundamentos científico-teóricos del ApS. Los resultados se complementaron con el análisis de la información recogida en dos estudios de casos correspondientes a dos proyectos ApS desarrollados en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, aplicando dichas categorías. Finalmente, se discute la potencialidad del ApS en la reducción del prejuicio y en el fomento de la participación social cooperativa entre los alumnos, conociendo y aprovechando las posibilidades del contexto de diversidad que configuran. No obstante, se tienen en cuenta las limitaciones del estudio presentado y se señala la necesidad de seguir profundizando teórica y empíricamente de manera sistemática para aportar mayores evidencias en esta línea de investigación.

Palabras clave: Prejuicio; Aprendizaje-Servicio; Teoría del Contacto Intergrupala; Participación Social.

Abstract: Currently, educational institutions are characterized by an unprecedented diversity. Prejudice negatively affects perception and understanding of the other in encounters involving social participation of children, young people and adults. On the other hand, Service-Learning (S-L) has been acquiring a great relevance at international level, both in educational practice and research, because it makes it possible to open educational institutions to other social realities and connects students with other people from different social groups. The aim of this paper is to analyse the use of Service-learning as a methodological strategy for reducing prejudices within diverse educational contexts considering the intergroup contact theory and later scientific-theoretical developments. A theoretical-comparative research has been developed. Documentary research was carried out on the Theory of Intergroup Contact of Allport (1954) and subsequent developments, from which a system of categories was built and with which the scientific-theoretical foundations of the Service-Learning have been analyzed. These results have been complemented by two case studies corresponding to two Service-Learning projects developed at the Complutense University of Madrid. Finally, the paper discusses Service-learning potential in reducing prejudices and promoting social cooperative participation amongst students, allowing them to acquaint with the existent diversity and take advantage of this context. Nevertheless, the limitations of the study presented are taken into account and the need for further theoretical and empirical study in order to provide further evidence is noted.

Keywords: Prejudice; Service-Learning; Intergroup Contact Theory; Social Participation.

Recibido / Received: 25/3/2021

Acceptado / Accepted: 29/9/2021

1. Introducción

Actualmente y a nivel global, las instituciones educativas están caracterizadas por una gran diversidad sin precedentes en gran parte de las sociedades occidentales. Sus aulas están pobladas por estudiantes con diferencias relativas al idioma, cultura, etnia, clase social, capacidades, género, etc. Estas dimensiones de la diversidad se presentan como una gran oportunidad de ayuda en el desarrollo de múltiples perspectivas, cooperar con personas diferentes a ellos, desarrollar interacciones regidas por valores de equidad e inclusión, justicia social y compromiso cívico (Levinson, 2012). En definitiva, formarse como agentes sociales inclusivos, participativos y que ayuden a erradicar las actitudes prejuiciosas que fomentan la discriminación y el acoso.

Un tema relevante en la percepción y comprensión del otro, en los encuentros que implica la participación social de niños, jóvenes y adultos, son los sesgos intergrupales. El estudio de los estereotipos, el prejuicio y la discriminación ha sido

ampliamente abordado desde la psicología social, entre otras disciplinas, aportando conocimiento sobre su formación y su funcionamiento. Estos son fenómenos importantes que causan exclusión de personas en base a la pertenencia a un grupo concreto (Rutland, Nesdale, & Brown, 2017). Según investigaciones teóricas y empíricas, los modelos más eficaces para mejorar estas actitudes y reducir la hostilidad entre grupos están basados en la Teoría del Contacto Intergrupala (Hodson & Hewstone, 2013; Pettigrew & Tropp, 2011; Vezzali, Stathi, Crisp, & Capozza, 2015). Desde Allport hasta la actualidad, se han ido estudiando los criterios necesarios para que las situaciones de contacto intergrupala sean efectivas en la reducción del prejuicio.

Desde el ámbito educativo y bajo una perspectiva intercultural-inclusiva que busca la valoración positiva de la diversidad, el respeto por las diferencias, y fomentar competencias ético-cívicas y de responsabilidad social, cada vez son mayores los esfuerzos dirigidos a encontrar metodologías docentes que posibiliten dichos objetivos. En este sentido, el Aprendizaje-Servicio (ApS) ha ido adquiriendo una gran relevancia a nivel nacional e internacional, tanto en la práctica educativa como en la investigación (Tapia, 2010; Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020). Entre otras aportaciones, esta metodología posibilita abrir el centro educativo a otras realidades y pone a los estudiantes en contacto con personas y grupos sociales distintos, de manera que puedan participar en asuntos sociales que les incumben. Además, su relación con el trabajo en torno a la diversidad y la inclusión social y educativa está cada vez más ampliamente estudiada (Martínez, 2006; Mendiá, 2012; Santos, Sotelino & Lorenzo, 2015).

En educación, su estudio se presenta fundamental, pues incide en la convivencia, la participación, el aprendizaje, la identidad personal y social y la adquisición de valores cívicos, con repercusiones presentes y futuras a nivel individual, social, cultural y económico. Por tanto, nos preguntamos: ¿qué posibilidades presenta el Aprendizaje-Servicio para la prevención y reducción de actitudes prejuiciosas dentro del ámbito escolar? ¿los criterios establecidos en la Teoría del Contacto (Allport, 1954) se cumplen en las situaciones de contacto intergrupala promovidas en los proyectos ApS? Ante estas cuestiones, el objetivo del estudio es analizar las posibilidades de la metodología ApS para la reducción del prejuicio en contextos educativos diversos, desde la Teoría del Contacto Intergrupala y posteriores desarrollos científico-teóricos de la psicología social.

2. Metodología

Para dar respuesta a este objetivo se ha desarrollado un estudio teórico-comparativo cuya metodología atiende al paradigma cualitativo. Se realizó una investigación documental sobre la Teoría del Contacto Intergrupala (Allport, 1954) y posteriores desarrollos, a partir del cual se estableció un conjunto de categorías, con las que se analizaron los fundamentos científico-teóricos del ApS. Dichos resultados se han complementado con dos estudios de casos correspondientes a dos proyectos ApS desarrollados en la Universidad Complutense de Madrid durante el curso 2019-2020. Uno de ellos con 30 estudiantes de la asignatura de Pedagogía Social del Grado en Pedagogía, y el otro, con 36 estudiantes de la asignatura Teoría de la Educación

del Grado en Educación Primaria (Grupo bilingüe). Las instituciones donde se llevó a cabo el servicio, respectivamente, fueron: una asociación donde participaron 20 estudiantes con diversidad funcional intelectual integrados en un proyecto de la Facultad de Educación de la UCM, y 7 clases de 1º de la ESO de un Instituto Público de Getafe, con un alto nivel de diversidad sociocultural. La información analizada fue recogida mediante observación participante de las profesoras de las asignaturas correspondientes, y diarios de campo reflexivos y reflexiones individuales de los estudiantes de grado, obteniendo un total de 63 documentos. Se ha realizado un análisis de contenido de dicha información atendiendo a las siguientes categorías: cooperación, conocimiento recíproco y personalizado, apoyo institucional, igualdad de estatus y participación, usando el software *Atlast.ti* 9. Posteriormente, se ha realizado una triangulación entre los resultados obtenidos por tres investigadoras.

3. Intervención para la reducción de sesgos intergrupales: Teorías del Contacto Intergrupala y Aprendizaje Servicio

3.1. Teorías del Contacto Intergrupala

En la sociedad actual, plural y multicultural, se generan múltiples situaciones de exclusión social, educativa e institucional, enmarcadas en procesos estructurales por los que se niega a determinados ciudadanos el derecho a la participación social, política, económica, laboral y educativa (Nussbaum, Vernis & Mosquera, 2007). Son muchos los niños y jóvenes que están sometidos a estos procesos y sufren sus efectos.

Uno de los principales fenómenos psicosociales que influye en las posibilidades de participación social, tanto a nivel individual como grupal, es el prejuicio, en cuya base se encuentran los estereotipos negativos y que, en última instancia, puede motivar comportamientos discriminatorios.

Las perspectivas teóricas desarrolladas a lo largo de la historia dentro de investigación de la psicología social sobre estos fenómenos se han ido extendiendo. Estas se han centrado en las diferencias individuales, la cognición social, las relaciones funcionales intergrupales o la identidad. Últimamente, han surgido nuevas perspectivas centradas en emociones específicas, procesos inconscientes y neuronales fundamentales que contribuyen a los sesgos (Dovidio & Jones, 2019). Así mismo, el estudio se ha abierto para considerar cómo las estructuras sociales crean y justifican los sesgos, impregnando las instituciones sociales, los sistemas legales, sanitarios y educativos (Dovidio, Hewstone, Glick & Esses, 2010).

Tras numerosa investigación y perspectivas teóricas y metodológicas, el estudio de estos fenómenos continúa activo (Dovidio & Jones, 2019), con importantes implicaciones en el desarrollo de intervenciones para prevenir y reducir estos sesgos, los cuales, entre otros factores, impiden la igualdad de oportunidades en la participación social, vulnerando los derechos de muchos niños y jóvenes por pertenecer a determinados grupos o presentar ciertas características individuales, así como una convivencia regida por valores democráticos.

Desde una perspectiva educativa, la pregunta es ¿cómo podríamos utilizar estas aportaciones sobre los sesgos intergrupales para prevenir y reducir el prejuicio, los estereotipos negativos y la discriminación y mejorar las relaciones intergrupales?

Uno de los primeros modelos teóricos surgidos en torno a esta cuestión fue la Hipótesis del Contacto de Gordon Allport (1954), en base a la cual se han ido produciendo otros desarrollos teóricos-científicos e intervenciones psicosociales. Los más influyentes y avalados por evidencias empíricas han sido tres modelos de contacto intergrupales basados en la Teoría de la Identidad Social y en el Enfoque de la Autocategorización. Estos se centran en el papel que desempeñan los procesos de categorización como mediadores de los efectos que las características de la situación de interacción producen en la reducción del prejuicio (Hogg & Vaughan, 2018).

Allport (1954) profundizó en el conocimiento de la naturaleza de la categorización social, los estereotipos y el prejuicio. Sus análisis del prejuicio están basados en los principios de la categorización social o lo que él llamó “sobrecategorización”, basada en clasificar en grupos a las personas con las que nos encontramos. En su trabajo, considera cómo y cuándo las categorías sociales son activadas para ayudarnos a hacer juicios sobre los otros. En su obra *The Nature of Prejudice* vinculó los estereotipos con el prejuicio, poniendo énfasis en los aspectos cognitivos y en la función motivacional defensiva. Desarrolló dos temas significativos: la categorización como proceso fundamental que da lugar a los estereotipos y al prejuicio; y que los contenidos de los estereotipos son, sobre todo, formas culturalmente compartidas de justificación que frecuentemente resultan ser falsas. Por tanto, la categorización sería una causa necesaria para el desarrollo de actitudes prejuiciosas, pero no suficiente. El contexto cultural se presenta crucial para que los estereotipos y el prejuicio operen con relación a los sistemas sociales e ideológicos (Dovidio, et al. 2010), lo que lleva a pensar que, aunque son fenómenos perdurables, su prevención desde edades tempranas y su reducción cuando ya están asentados, es posible.

Según la teoría de Allport, la manera más efectiva de reducir el prejuicio sería a través del contacto presencial entre miembros de grupos opuestos. Este tipo de interacciones sociales entre personas de diferentes grupos podría llevar a una mayor tolerancia, fortalecer los vínculos entre ellas y evitar la hostilidad intergrupales. Así mismo, señaló que el contacto por sí solo no es suficiente e incluso en ocasiones puede resultar contraproducente, pudiendo enfatizar los conflictos y los sentimientos de amenaza. Por tanto, estableció cuatro condiciones óptimas para que una situación de contacto intergrupales tuviera éxito en la reducción del prejuicio.

1. *Promover el conocimiento recíproco y personalizado.* Allport defendía que un contacto superficial difícilmente reduciría el prejuicio. exclusivamente/ Tan solo estar en presencia de los miembros exogrupales podría incluso fortalecer las actitudes prejuiciosas, activándose las asociaciones negativas existentes hacia él, y estas guiarán la percepción y el comportamiento. Ante esto, sugirió que el contacto debería darse con suficiente frecuencia e intensidad, ya que su sostenibilidad en el tiempo y la cercanía entre las personas permite un conocimiento más profundo y recíproco entre los miembros de los grupos.

2. *Darse bajo igualdad de estatus de los participantes en la interacción.* El psicólogo estadounidense acentuó la idea de que la interacción intergrupala debe estar estructurada de tal manera que los grupos tengan el mismo estatus durante el contacto, ya que las interacciones entre miembros de grupos con estatus altos y bajos, a menudo, se dan en condiciones que confirman esa jerarquía. Por ejemplo, en situaciones en las cuales los miembros de un grupo minoritario ocupan roles con estatus bajos se afirma la existencia de perspectivas prejuiciosas. De este modo, el contacto en igualdad de condición garantizaría que no se confirmasen los estereotipos negativos del grupo minoritario como inferior.
3. *Implicar la cooperación para la consecución de metas comunes.* Esta condición supone el trabajo conjunto entre las personas que participan en la situación para el logro de un objetivo común. La pertinencia y beneficios de esta condición han sido confirmados por diferentes investigaciones a lo largo del tiempo (Hogg & Vaughan, 2018).
4. *La existencia de un clima normativo.* Allport enfatizó la importancia del apoyo institucional en forma de normas, sanciones y regulaciones sociales que faciliten un contacto óptimo, pues, generalmente, estas ejercen una gran influencia en las actitudes y comportamientos de las personas. Para el autor, un contexto en el que el contacto es explícitamente promovido por las leyes y normas institucionales debería ser particularmente propicio para la reducción de prejuicios, ya que el apoyo de la autoridad establece normas de aceptación.

Existe una evidencia empírica consistente sobre la eficacia de la teoría del contacto expuesta. No obstante, se han planteado dudas respecto a su generalización fuera del contexto de intervención. En relación con esta cuestión, se han desarrollado tres modelos que parten del supuesto de que los efectos positivos del contacto están mediados por cambios en las representaciones cognitivas de los individuos sobre el endogrupo, el exogrupo y sus relaciones (Smith Castro, 2011). Sin embargo, cada uno de los enfoques concluye de manera diferente respecto a cómo se debería estructurar el contacto para reducir el prejuicio, sugiriendo vías cognitivas distintas. Estos son:

1. *Modelo de Decategorización o Personalización.* Desarrollado por Brewer & Miller (1984), recomienda reducir los aspectos distintivos más destacados entre los grupos mediante el contacto personalizado. Los autores proponen que poner la atención en la información idiosincrática de los miembros del grupo y eludir la basada en categorías debe, con el tiempo, reducir la utilidad de la categoría y por tanto los prejuicios.
2. *Modelo de Recategorización o Identidad Social Común.* Planteado por Gaertner, Mann, Murrell & Dovidio (1989), se basa en la idea de que es posible cambiar las formas en que pensamos sobre los demás cambiando la forma en que pensamos sobre su grupo de pertenencia. Así, enfatizar la afiliación a un grupo común de las personas que entran en contacto puede cambiar la manera en que se piensa a los otros, normalmente en términos

de “nosotros” versus “ellos”. De esta manera, todos pasan a formar parte de un “nosotros” como una categoría superordinada, obteniendo una conexión más inclusiva (Dovidio et al., 2019).

3. *Modelo de Categorización o Identidad Social Distintiva*. Este tercer enfoque, propuesto por Hewstone & Brown (1986), difiere del anterior. Sugiere destacar las características más salientes de cada grupo durante el contacto, pero con el objetivo de mantener las identidades sociales y una diferenciación de los otros positiva, evitando la comparación durante la interacción. De esta forma, los autores proponen estructurar la situación asignando roles distintos, pero complementarios a los miembros de los respectivos grupos.

Posteriormente, surgieron propuestas integradoras que ven estos tres enfoques de manera complementaria. Pettigrew (1998) propuso su combinación durante el contacto, introduciéndolos sucesivamente en diferentes etapas del proceso de transformación de las representaciones cognitivas sobre el endogrupo y el exogrupo.

Una de las limitaciones que han presentado las intervenciones de contacto directo es que no siempre se pueden dar las condiciones apropiadas para crear situaciones intergrupales presenciales, especialmente en zonas en conflicto y segregadas, de genocidio y de guerra, donde podrían no ser posibles, ni aconsejables. Aunque Allport (1954) reconoció que modelos indirectos podrían llevar a la reducción del prejuicio, sustituyendo el contacto directo, han sido estudios más recientes los que se han centrado en ello, evidenciando que las personas pueden mejorar sus actitudes hacia exogrupos sin tener que experimentar interacciones cara a cara con sus miembros. Así, se han propuesto diferentes formas: contacto extendido (Vezzali, Hewstone, Capozza, Giovannini & Wöelfer, 2014), contacto vicario (Brown y Paterson, 2016), contacto imaginado Crisp y Turner, 2009), contacto virtual (Zhou, Page-Gould, Aron, Moyer & Hewstone, 2018) y contacto parasocial (Schiappa, Gregg, & Hewes, 2005).

El contacto extendido se ha presentado como una estrategia eficaz en la reducción del prejuicio dentro del ámbito educativo (Vezzali et al., 2014). Según su hipótesis, saber que un miembro del grupo tiene uno o más amigos fuera del grupo es suficiente para reducir los prejuicios. Existen diferentes propuestas. Por ejemplo, Vezzali, Stathi, Giovannini, Capozza, & Trifiletti, (2015) proponen el uso de novelas fantásticas como las de Harry Potter, basándose en que son novelas ya publicadas y accesibles, que gozan de gran popularidad, lo que facilita su aplicación en contextos educativos, y permiten que las personas asocien personajes fantásticos con miembros de grupos del mundo real. Así, el contacto extendido se da a través de un personaje fantástico, por ejemplo, Harry Potter que mantiene amistad con grupos estigmatizados, con quien los lectores pueden identificarse a nivel personal. En estas intervenciones el papel del educador es fundamental. Mientras que con niños pequeños se sugiere centrarse en pasajes concretos, con adolescentes y adultos serviría con fomentar las lecturas y la organización de grupos de discusión para la mejora de actitudes intergrupales y reforzar sus efectos. Por tanto, promover la lectura de estos libros e incorporarla en planes de estudio escolares puede mejorar sus actitudes y comportamientos prosociales.

Otra intervención clásica y exitosa en la promoción de relaciones armoniosas y el aprendizaje, basada en las condiciones óptimas de la Teoría del Contacto Intergrupala, es el *Jigsaw Classroom* de Aronson y colaboradores (Levy, Lytle, Shin & Hughes, 2016). Su objetivo es reducir los prejuicios en aulas con altos niveles de diversidad, hacer las escuelas más seguras, cambiar su clima social y construir un entorno social que sea más agradable, estimulante y compasivo. Esta estrategia consiste en estructurar el entorno de aprendizaje para que los estudiantes cooperen y compartan sus conocimientos entre sí en lugar de competir. El rol del docente cambia, dejando de ser el experto y centro de la clase para pasar a motivar a los estudiantes a ser útiles y a escucharse respetuosamente los unos a los otros (Aronson & Patnoe, 1997; Aronson, 2002).

3.2. Aprendizaje-Servicio

El ApS es una herramienta metodológica ampliamente extendida y definida desde que se acuñó su término en la primera mitad del siglo XX en Estados Unidos (Tapia, 2010). En España, este crecimiento se multiplica exponencialmente, especialmente en los últimos 20 años (Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020).

Tapia (2010) recoge tres rasgos fundamentales que distinguen y definen esta práctica: 1) el protagonismo de los estudiantes, por encima del de los docentes, en las acciones de planificación, desarrollo y evaluación del proyecto dentro de una propuesta de aprendizaje activo; 2), el desarrollo de actividades de servicio solidario dirigidas a ayudar con eficacia a solventar problemas comunitarios concretos y; 3) la vinculación de dichas actividades con los contenidos de aprendizaje y/o investigación del currículum, donde cobra más relevancia la figura del docente y su planificación pedagógica.

Gracias a estos tres rasgos fundamentales, la autora propone la siguiente definición del Aprendizaje-Servicio: “actividad o programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente necesidades de una comunidad, y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes” (Tapia, 2010, p. 43).

El ApS se diferencia de otras acciones como el voluntariado o las prácticas, en la calidad del servicio solidario que presta a la comunidad y el grado de integración de los aprendizajes académicos formales con la actividad de servicio que desarrolla (Tapia, 2010). En el ApS se articulan una alta calidad del servicio con una alta integración de los elementos curriculares correspondientes al alumno. De esta manera, se pone atención en la adquisición de aprendizajes formales, así como en la mejora de una o varias necesidades de una comunidad. Los destinatarios son, simultáneamente, el estudiante y la comunidad, consiguiendo objetivos tanto sociales como de aprendizaje evaluables.

La educación es clave en los procesos de transformación y mejora social, bajo principios de equidad, inclusión, igualdad y justicia social. Esta perspectiva requiere de sistemas educativos de calidad que promuevan el desarrollo de la capacidad de agencia social de todos los estudiantes, incorporando la educación ética y cívica necesaria. Las propuestas de participación en proyectos de Aprendizaje-Servicio son adecuadas para estos fines educativos y los valores que los sustentan, así como

para la adquisición de un alto nivel de competencias profesionales, académicas y personales (Martínez, 2010).

El ApS posibilita competencias socio-personales a cada uno de sus participantes como, por ejemplo, desarrollar sensibilidad frente a problemáticas sociales (que son a menudo provocadas por el sistema global), entablar un compromiso con un proyecto y la gente que lo conforma, comprender la realidad que les rodea, observarla y buscar dentro de sí mismos la manera de contribuir personalmente en la mejora de algún matiz de esta realidad, desarrollar empatía, etc. (Martín-García et al., 2021) Todas estas competencias son fruto de aprendizajes únicos que difícilmente se consiguen de otras maneras y hacen del ApS una gran oportunidad de crecimiento personal (Campo, 2010).

Además, esta forma de participación desarrolla competencias orientadas a mejorar la comprensión de la realidad que nos rodea, para poder intervenir en ella. Dichas competencias contribuyen a aumentar el bienestar de las personas, su nivel de inclusión social y posibilita la transformación social (Martínez, 2010), por no mencionar que suponen un gran desarrollo social de la persona (Tapia, 2010).

El sentido de cooperación y colaboración que promueve el servicio comunitario hace del ApS una metodología que crea espacios óptimos donde realizar aprendizajes éticos y aprender a ejercer una ciudadanía activa (Naval, Arbués & Fuentes, 2020) mediante la participación social.

La unión entre educación ética y ciudadana genera espacios donde se aprende a valorar la inclusión: aceptar que todas las personas están limitadas en algunos aspectos y experimentar la superación personal y el tesón por alcanzar siempre nuevas metas tanto a nivel colectivo como individual (Martínez, 2006). Dentro de esta unión, el ApS fomenta la interiorización del concepto de diversidad y de respeto a la misma entre los participantes (Santos, Sotelino & Lorenzo, 2015). Asimismo, el ApS permite la construcción autónoma y personal de matrices de valores que conducen hacia una sociedad conformada por realidades más inclusivas, justas y dignas (Martínez, 2006).

Por un lado, el ApS posibilita la inclusión educativa, ya que da lugar a proyectos donde cabe todo el alumnado (con dificultades de aprendizaje, diversidad funcional, diversidad en su nivel de aprendizaje, etc.) participando activamente cada uno de ellos en función de sus posibilidades y su nivel de desarrollo de competencias, y aportando cada una de sus diferentes potencialidades.

Por otro, el ApS proporciona a los alumnos la posibilidad de compartir experiencias con sus iguales y aprender de todos ellos, ya que coordina en el mismo contexto a alumnos de distintos niveles educativos y características para que desarrollen aprendizajes desde su propio punto, logrando también acelerar el aprendizaje común del grupo mediante su socialización (Mendía, 2012).

Además, esta práctica posibilita, a su vez, la inclusión social, ya que ofrece múltiples y variadas oportunidades para trabajar con colectivos excluidos o en riesgo de exclusión social, fomentando su participación social y constituyéndose en agentes activos de su transformación personal y de mejora de su entorno. De esta forma, queda relegado el papel de beneficiario pasivo de los destinatarios de la acción solidaria y los participantes tienen la oportunidad de desarrollar un sentimiento

de utilidad, de participación y de pertenencia en relación con su comunidad más próxima.

Todas estas características hacen del ApS una herramienta idónea para lograr construir una sociedad libre de prejuicios y estereotipos desde el ámbito educativo, puesto que, sus características dan lugar a situaciones de contacto intergrupala en las que pueden cumplirse las condiciones óptimas señaladas por Allport para la reducción del prejuicio.

En primer lugar, el ApS promueve el conocimiento recíproco y personalizado entre los dos colectivos que participan en un proyecto de estas características: el endogrupo y el exogrupo, es decir, quienes llevan a cabo el servicio y quienes lo reciben (evitando el papel pasivo del beneficiario de dicho servicio). El conocimiento de ambos grupos es necesario desde el principio de la puesta en práctica, puesto que es necesario identificar y entender correctamente las necesidades de una comunidad y su problemática social para después llevar a cabo un servicio que pueda ayudar a resolver estas necesidades de manera eficaz (Puig, 2015). Además, las acciones desarrolladas conjuntamente en los proyectos promueven la creación de vínculos personales y afectivos profundos más allá del propio proyecto, tanto con el otro grupo, puesto que ofrece la posibilidad de compartir experiencias entre iguales y aprender recíprocamente de ellos, como con la comunidad en la que intervienen, desarrollando sentimientos de utilidad, pertenencia y participación con relación a la misma (Puig et al., 2011).

En segundo lugar, uno de los objetivos indirectos que han de cumplirse en un proyecto de ApS es minimizar al máximo posible la distancia, no necesariamente física, sino normalmente jerárquica, entre quienes ofrecen el servicio y quienes lo reciben. En el ApS se promueve la participación activa de todos los individuos de la comunidad que recibe el servicio, a través de sus diferentes posibilidades y competencias, dando protagonismo a las potencialidades específicas de cada sujeto. Así, se pretende que todas las personas que reciban el servicio sean agentes activos de la mejora de su entorno y de su propia transformación personal.

Además, la cooperación para lograr una meta común, en este caso, la mejora de una necesidad social en una comunidad concreta es una *conditio sine qua non* para la consecución exitosa de cualquier proyecto de ApS. De hecho, la participación en una acción de estas características se suele desarrollar un compromiso personal muy sólido, más allá de los compromisos extrínsecos formales propios del ámbito profesional, institucional o educativo que pueden surgir inicialmente de manera artificial como resultado de las obligaciones y no de la propia iniciativa.

Por último, cada vez es mayor la necesidad de lograr una institucionalización y un apoyo normativo a los proyectos de ApS para llevarlos a cabo de manera exitosa (Santos-Rego, M. A., & Lorenzo, M., 2018). La planificación minuciosa y detallada que incluye normas y procedimientos hace que esta metodología logre coordinar con éxito una acción socioeducativa compleja en la que convergen tantos ámbitos de actuación y sus respectivos agentes. En este sentido, y como parte de la normatividad necesaria en este tipo de prácticas, también se evidencia cada vez más la necesidad de evaluar sistemáticamente todas las acciones englobadas en un proyecto ApS (Ruiz-Corbella & García-Gutiérrez, 2019).

Así pues, la práctica de ApS que logre aunar cooperación, igualdad de estatus y conocimiento mutuo entre sus participantes dentro de un clima normativo claramente definido, se conformará como una herramienta de participación y transformación social que permita reducir prejuicios y estereotipos y caminar hacia una sociedad que no etiqueta ni es etiquetada, sino que reconoce y pone el acento en el valor de cada persona, su sistema de valores y sus destrezas psicosociales a la hora de facilitar su inclusión social y laboral.

Asimismo, es preciso mencionar la otra cara de la moneda. A la hora de poner en práctica experiencias de ApS es necesario tener presente que, como mencionaba Allport (1954), la no consecución de las condiciones óptimas implica un peligro socioeducativo: aquel ApS que no logre un servicio de alta calidad, es decir, que no pueda cumplir con las condiciones anteriormente citadas y/o tenga duración e intensidad insuficientes en el contacto de ambos grupos, puede provocar la perpetuación e incluso la proliferación de estereotipos y actitudes prejuiciosas, llegando a resultar contraproducente e incluso provocando conflictos entre los grupos participantes en la interacción.

4. Estudio de Casos

Los resultados de los dos estudios de casos que se presentan surgen del análisis del contenido de la información obtenida desde la perspectiva de los estudiantes de grado de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, quienes participaron en dos proyectos ApS con dos entidades diferentes que coinciden en la fuerte estereotipación y las actitudes prejuiciosas que socialmente se suelen dirigir a los colectivos con los que trabajan: por un lado, una asociación en la que participa el colectivo de diversidad funcional intelectual y, por otro, un Instituto Público de Educación Secundaria Obligatoria, con un alto nivel de diversidad sociocultural caracterizada por un gran número de población migrante. Así mismo, la información obtenida también surge de los datos obtenidos mediante la técnica de observación participante de las profesoras que han coordinado estos proyectos.

Así, para la obtención de resultados y su posterior análisis, 63 documentos (31 diarios de campo y 32 reflexiones individuales) se sometieron a un proceso de triangulación y reflexión entre las tres investigadoras que presentan este trabajo para evitar sesgos interpretativos. El análisis de dicha documentación se realizó conforme a una serie de categorías (Tabla 1) extraídas de la literatura científica estudiada.

Códigos	Documentos Estu- diantes GS=63
□ Conocimiento Recíproco Personalizado Gr=98	98
□ Cooperación Gr=71	71
□ Participación Gr=61	61
□ Igualdad de Estatus Gr=59	59
□ Apoyo Institucional Gr=32	32
Totales	321

Tabla 1: Códigos y Citas codificadas por documentos

4.1. Resultados y discusión

A continuación, se señalan y discuten los resultados más relevantes de los estudios de casos puestos en relación con el marco teórico comparativo expuesto en la primera sección de este artículo. Las citas¹ literales de los estudiantes que se adjuntan, son ejemplos representativos de los resultados expuestos.

Conocimiento recíproco y personalizado.

Los resultados más relevantes respecto a las 98 citas, codificadas dentro de la categoría de *Conocimiento Recíproco y Personalizado*, hacen referencia a los siguientes aspectos.

La situación de contacto ha creado un vínculo emocional entre los miembros de los dos grupos. Las relaciones establecidas a lo largo del proyecto han sido directas, abiertas, cercanas y se ha creado un clima de respeto y confianza donde han podido intercambiar información relacionada con los aprendizajes propuestos, pero, principalmente se valora la puesta en común de información personal.

(1:13) Desayunamos con alguno de los compañeros de Achalay, con ellos compartimos una agradable conversación, un café y una palmera de chocolate.

(1:31) ...intercambio de experiencias de aprendizaje, conversaciones interesantes de motivaciones e intereses profesionales/vocacionales etc.

¹ Las citas literales en inglés corresponden al grupo de los estudiantes de la asignatura Teoría de la Educación del Grupo Bilingüe.

La situación de contacto estuvo organizada dentro de un contexto formal de formación, pero esta se ha extendido a encuentros no previstos en contextos informales dentro de la institución. Estos han dado lugar a conversaciones sobre sus intereses, hobbies y perspectivas en relación con asuntos sociales y educativos, llegando así a un conocimiento recíproco y personalizado más amplio. Desde el conocimiento de las dinámicas de la Facultad, es difícil pensar que estos contactos, en situaciones emergentes no planificadas, se hubieran dado entre los dos grupos, si previamente no se hubiesen conocido a través de su participación en el proyecto ApS. Las conversaciones con los miembros del otro grupo aparecen tanto en los aspectos positivos del proyecto como en los aspectos de mejora.

(21:04) ... pude tener la suerte de contar con unos minutos más fuera del horario educativo con los alumnos y alumnas de Achalay, concretamente en la cafetería donde pude conversar con ellos profundizando más en sus inquietudes y sus perspectivas educativas y sociales.

La mayoría de los estudiantes aluden a la importancia que ha tenido el conocimiento mutuo para sentirse cómodos, comunicarse de forma accesible y abierta, compartir buenos momentos y para el buen desarrollo de las sesiones. Asimismo, se señala la necesidad de ampliar la organización temporal de las sesiones o del proyecto, lo cual los llevaría a un verdadero conocimiento de los otros.

La interacción directa con las personas del grupo con diversidad intelectual les ha llevado a observar y a tomar conciencia de las características y diferencias individuales de cada uno de ellas, lo que ha promovido una reflexión en torno a la diversidad intragrupal que siempre existe en todos los grupos, salvando así una de las consecuencias negativas del mecanismo cognitivo de categorización social, es decir, asociar los mismos rasgos a todas las personas que conforman un grupo social (homogeneidad intragrupal). El conocimiento individualizado de cada miembro del exogrupo también los ha llevado a modificar y adaptar los talleres planificados mediante ajustes en las sesiones que permiten participar a todos para el logro del objetivo común, siendo mucho más conscientes de la necesidad de valorar, respetar y atender a los estilos de aprendizaje y de interacción social individuales.

(1:8) Uno de los aprendizajes más significativos fue el aprender a ver a cada uno de los asistentes, mi rol durante estas dos sesiones fue más de espectador que de dinamizador, por lo que pude empezar a observar aquellos perfiles que eran más introvertidos, aquellos que eran más manipulativos, habilidades sociales, comunicativas.... De esta forma pudimos diseñar y plantear funciones en la siguiente sesión siendo capaces de aprovechar la diversidad de cada uno en favor del grupo.

Partiendo del desconocimiento de los otros, se han roto muchas expectativas sobre lo que estos podían aportarles en relación con los aprendizajes obtenidos a lo largo del proyecto. Muchos de los estudiantes expresan que han aprendido mucho de los miembros del otro grupo a nivel profesional, pero sobre todo a nivel personal.

(2:5) el aprendizaje más grande que me llevo es cruzarme de frente con una realidad que a veces creemos tan lejana, poder poner en práctica y vivir aquellos conocimientos que hemos ido trabajando durante la carreta, pero sobre todo poder conocer y aprender tanto de los chicos de Achalay, creo que he aprendido yo mucho mas de ellos que ellos de cualquiera de nosotros.

Se indica en algunos casos que han aprendido mucho más de lo que él/ella ha podido enseñarles, y en otros que se ha producido un aprendizaje mutuo enriquecedor para todos. Teniendo en cuenta las aportaciones teóricas expuestas anteriormente, esto se podría explicar de manera que, los estudiantes basaran sus expectativas en estereotipos adquiridos culturalmente en una sociedad que sigue estigmatizando, discriminando o marginando, en muchos casos, al grupo social etiquetado como “discapacitados intelectuales” o con “diversidad intelectual”. Es decir, en la evaluación de estas personas en particular utilizan una información que no estaba apoyada en la experiencia propia y directa con los miembros de ese exogrupo. El conocimiento mutuo en este proyecto ha llevado a los estudiantes a una reflexión sobre sus propios prejuicios y expectativas. Han vivido de primera mano experiencias que los desmienten y han reducido o eliminado los posibles prejuicios con los que iniciaron el proyecto de ApS.

Además, en educación, la perspectiva biologicista de la discapacidad parece seguir fundamentando la atención a la diversidad (Almendros & Verde, 2018), lo cual produce una clasificación de las personas dentro de una categoría, partiendo de un diagnóstico clínico o psicopedagógico. De esta manera, se le otorga una identidad en relación con esa categoría como un todo, desde una perspectiva esencialista.

1. (12:04) Esto puede sonar obvio a gente que haya trabajado antes con personas con diversidad funcional, pero para mí era la primera vez y el hecho de ver que las dinámicas funcionaban y que la gente disfrutaba exactamente igual que trabajando con neurotípicos me dio lugar a una reflexión profunda y gratificante.
2. (16:03) he tenido un aprendizaje de carácter intrapersonal, es decir, he aprendido a quitar ciertos prejuicios en función de las capacidades o aptitudes que una persona puede presentar y a valorar más las pequeñas acciones que suponen en otras personas más logros. Creo que me ha ayudado a abrir más la mente.

Igualdad de estatus.

Con respecto a la condición de *Igualdad de Estatus* que Allport menciona en su Teoría del Contacto Intergrupala, se han codificado 70 citas en los discursos del alumnado.

Aunque la actividad está estructurada de tal manera que se da igualdad en la interacción entre los grupos, tal y como establece la teoría, los estudiantes sí que hacen referencia a pensamientos previos al contacto que manifiestan una idea

de desigualdad de estatus. Sin embargo, a pesar de estas ideas preexistentes, la interacción se realizó en igualdad de estatus.

Para evitar una relación de desigualdad de estatus, previo al contacto, los participantes desarrollaron un proceso de reflexión de sus propias creencias y valores sobre el exogrupo.

(19:4) Debemos hacer un ejercicio de reconocimiento de nuestra ignorancia y de paternalismo que se tiene sobre las personas que consideramos que están en inferioridad, porque no las consideramos por debajo por una razón despectiva, la infravaloramos al suponer que no saben hacer ciertas cosas, es decir, no se las toma en serio.

(28:4) Pretendemos, además de generar conocimiento, unirnos aún más a los alumnos y alumnas de Achalay, tener una relación no sólo de tutor y alumno sino algo más emocional, que todos podamos ser amigos los unos de los otros y fomentar la inclusión en la facultad y en la vida cotidiana.

Sin embargo, en el caso del grado de Educación Primaria, sí que existen alusiones a una desigualdad de estatus en el contacto. Una respuesta plausible a esta situación es que, al afrontar la experiencia como una primera práctica docente, buscarían identificarse como figura de autoridad y no como su grupo de iguales.

(43:1) ...the problematic ones didn't listen to our directions, so we had to cut them down and put them in its place.

(36:3) 2...teniéndome como figura de autoridad y referencia.

En referencia a las ideas previas sobre el exogrupo, los estudiantes especifican el cambio en sus creencias tras el contacto, dando lugar a una mayor conciencia de igualdad de estatus en sus relaciones, así como una reducción de prejuicios y estereotipos. Los proyectos de ApS favorecen abandonar la estigmatización de los receptores de intervenciones, fomentando el reconocimiento de la valía personal y el desarrollo de valores y destrezas psicosociales (Mendía, 2012):

(27:2) a veces nosotros mismos somos los que limitamos al otro al reducir o proyectar expectativas negativas o dudosas sobre nuestras acciones y las capacidades del otro.

(12:3) trabajar con gente con diversidad funcional no es tan diferente ni tan difícil como yo pensaba.

Cooperación

La cooperación en el contacto es una condición favorable para el éxito en la reducción del prejuicio. En los discursos del alumnado participante en los proyectos de ApS estudiados, encontramos 70 referencias que han sido categorizadas como *Cooperación*. Entre las referencias hay menciones a esta categoría, tanto intragrupal para la realización del proyecto como intergrupala durante la intervención.

Por una parte, es relevante mencionar que los proyectos de ApS llevados a cabo requieren de un trabajo en equipo entre los miembros del grupo que lidera el proyecto, con el fin de coordinarse para desarrollarlo de manera eficiente. Esto fomenta la cooperación intragrupal ya que han de trabajar todos de manera coordinada para lograr los objetivos del proyecto. Los alumnos involucrados en los dos casos estudiados refieren el contexto de ApS como algo beneficioso para el desarrollo de habilidades y actitudes que favorecen la cooperación, así como la existencia de cooperación de manera natural debido a los requisitos del proyecto, especialmente la necesidad de trabajar conjuntamente frente a los obstáculos.

(25:2) Entre todos cooperamos y supimos resolver una situación complicada.

(54:1) ...provides the responsibility and commitment with our partners, as it is essential that every member of the group participates.

(2:9) ha sido muy útil de forma grupal ya que hemos aprendido a trabajar unidos, por un bien común, dejando de lado cualquier problema y solucionando todo de manera cordial y escuchándonos.

Asimismo, encontramos referencias a las ideas preconcebidas de los miembros del grupo que ha planificado la actividad sobre las actitudes de cooperación del exogrupo, las cuales pueden indicar la existencia de estereotipos y prejuicios previos al contacto que han sido modificados tras este, destacando la proactividad en la cooperación de ambos exogrupos, en los casos analizados.

(61:2) It was to our surprise that the children wanted to talk to us and tell us their views and experiences, which impressed me very much.

(31:13) los alumnos de Achalay son bastante abiertos a participar...

Otro aspecto referente a esta categoría es la cooperación intergrupala. En ambos proyectos, y más concretamente en el realizado por los alumnos de Educación Social con personas de diversidad funcional, existía una tarea a realizar entre todos que les dotaba de un objetivo común. La persecución de un objetivo favorece la cooperación entre grupos y la ayuda entre iguales pudiendo crear aprendizajes más allá de los especificados por la tarea.

(29:5) ...aprendizaje cooperativo puesto que tanto ellos como nosotros hemos aprendido.

(9:1) Todos nos hemos involucrado en la actividad, nos hemos ayudado mutuamente y la relación ha sido cercana en general durante todo el proyecto.

Apoyo institucional

Los dos proyectos ApS se han desarrollado en instituciones educativas públicas, lo que conlleva asociado un reglamento y normas. Además, desde la Facultad de Educación de la UCM, se está llevando a cabo un proceso de institucionalización que

apoya e impulsa el ApS como metodología docente relacionada con la promoción de la responsabilidad y participación social de la propia institución y de sus estudiantes. Así mismo, el profesorado de todas las instituciones ha estado presente durante el contacto, además de orientar previamente y durante el proceso la programación de las actividades. Por tanto, el apoyo normativo desde las instituciones se ha garantizado desde el principio.

Los aspectos más destacados por los estudiantes, en las 32 citas codificadas con esta categoría, están relacionados con la mediación de los coordinadores o docentes de las instituciones donde se ha realizado el servicio del proyecto ApS, para guiar, apoyar y adaptar las actividades que se han ido desarrollando durante la situación de contacto, así como para motivar la participación de los miembros del exogrupo. Se señalan los siguientes temas:

- Organizar y adaptar de manera apropiada las sesiones de intervención e interacciones a las características de los grupos de estudiantes donde se desarrollaba el servicio

(29:4) Otra alternativa aplicada fue respecto a la hora de realizar los grupos. Los hicimos aleatorios por indicación de la tutora de la asociación que estuvo presente para ayudarnos y orientarnos también, puesto que efectivamente comprobamos que los participantes querían ponerse entre amigos, y es verdad que de esa manera ni se trabaja ni se aprende igual.

(1:3) tras recibir un feedback de la tutora de ambos grupos se realizó una adaptación de la actividad.

- Adquirir conocimiento del otro grupo y lograr un mejor entendimiento con las personas del exogrupo

(31:15) en el desarrollo de los talleres había una profesora que nos apoyaba y nos orientaba ante cualquier imprevisto, era una guía para saber qué pasos seguir, lo cual también nos ha ayudado a la hora de entendernos mejor en grupo y de que las actividades resultaran tan satisfactorias.

- Orientarlos y guiarlos en la solución de problemas ante situaciones imprevistas surgidas durante el contacto

(1:27) logramos gestionar el problema del personal apoyándonos un poco más en la profesora, la cual coordinó.

(12:2) ... nos vino muy bien la ayuda de los profesores de Achalay que, debido al conocimiento de sus chavales, supieron muy bien a qué chaval prestar más atención para que participara y a que chaval dejar tranquilo.

- Conseguir recursos materiales y organizativos necesarios para llevar a cabo las actividades intergrupales.

- (12:1) para esos juegos se necesitaba una pelota que no se llevó, pero la atención de los profesores de Achalay consiguió que, en caso de haberla necesitado, hubiéramos podido contar con ella.

Participación

En el presente estudio se ha analizado cómo el contacto intergrupala favorece la disminución de prejuicios favoreciendo la inclusión de diferentes colectivos. El ApS es una metodología que fomenta el contacto intergrupala a través de la participación social del alumnado en cuestión. Por consiguiente, la participación social a través de estas metodologías pueden ser una herramienta para facilitar la inclusión mediante la reducción de prejuicios y la discriminación desde las instituciones educativas.

En los discursos analizados aparecen numerosas referencias sobre la *Participación* (62 citas), tanto en el proceso de desarrollo del proyecto, como en el interés por realizar futuras intervenciones similares.

Los participantes de los proyectos destacan la actitud participativa de todas las personas involucradas. Esto podría explicarse por el contexto favorable que aporta el ApS, donde todos los participantes se encuentran en igualdad y se crea un sentimiento de comunidad en la cual la participación de cada uno es valorada y necesaria. Además, el ApS favorece un clima de confianza y seguridad que motiva a los participantes a interactuar y compartir sus formas de pensar, hacer y sentir.

(38:1) ...for our surprise, mostly all of the class participated so we were very happy about that.

(31:4) ...la participación del grupo en general ha sido activa y colaborativa para con el proyecto.

(27:1) Los chicos y chicas de Achalay nos recibieron con ilusión y se mostraron muy participativos en todo momento, transmitiéndonos sus ganas, interés y curiosidad.

De la misma forma, encontramos alusiones a la necesidad de participación en la comunidad educativa como complemento de la formación recibida en la etapa universitaria. El ApS fomenta el compromiso cívico y la conciencia social, lo que puede impactar en los estudiantes de manera que amplían su deseo de participación a otros ámbitos comunitarios, constituyéndose en agentes sociales para la mejora y transformación de las comunidades con las que interactúan.

(23:9) si queremos un cambio hay que actuar y es en estas pequeñas acciones donde se va poniendo un granito de arena poco a poco para lograr un gran cambio.

(1:33) considero que a la hora de elaborar un discurso es muy necesario salir del paradigma teórico y confrontar y reelaborar dicho discurso basándonos en una praxis reflexiva de la experiencia.

Por lo tanto, podemos concluir que ambos proyectos, en mayor o menor grado, han fomentado la participación intra e intergrupala dentro de un clima favorable, de respeto, confianza y cooperación, promoviendo aprendizajes personales y profesionales, incrementando un sentimiento de pertenencia a una comunidad más amplia e incluyente, cuyas implicaciones individuales y grupales pueden derivar en actitudes y comportamientos más positivos hacia las diferencias. Asimismo, se ha motivado la participación de los estudiantes de la facultad en la comunidad universitaria como miembros activos y socialmente responsables.

Sin embargo, la escasa duración de la interacción realizada por los estudiantes del grado de Educación Primaria deriva en una menor reflexión sobre sus prejuicios y estereotipos, así como del logro del conocimiento recíproco y personalizado y la igualdad de estatus, en los que no ha dado tiempo a profundizar lo suficiente y que contrasta con el alumnado del Grado en Pedagogía, los cuales dispusieron de mayor número de sesiones; se incide en la necesidad de promover el contacto dentro de los proyectos de ApS con una estructura temporal lo suficientemente extensa para que estas situaciones sean realmente exitosas, tal y como se señala en la literatura científica.

Por su parte, las docentes universitarias llevaron a cabo un trabajo de observación participante a lo largo del desarrollo de los proyectos, cuya información recogida ha sido sistematizada y sometida a un proceso de reflexión compartida. De los resultados obtenidos se señala la importancia de acercar a los estudiantes, desde su formación inicial a la diversidad humana existente en la realidad educativa. Los estudiantes expresan su toma de conciencia de las diferentes características individuales, sociales y culturales que han observado en la situación de contacto. Les preocupa saber cómo atender a esas diferencias individuales y grupales como futuros educadores. Esto lleva a considerar la importancia de incorporar estos aspectos a su formación, además de la reflexión sobre sus propias creencias, valores, estereotipos y prejuicios hacia personas y grupos diferentes, con los que previamente no han tenido contacto. Lo cual se debería tener en cuenta en las sesiones de reflexión conjunta que conlleva el ApS.

La actitud de los docentes respecto a la valoración de la diversidad y el desarrollo de proyectos educativos inclusivos es un factor fundamental y sus actitudes, a su vez, repercuten directamente en las actitudes de sus estudiantes (Hernández y Marchesi, 2021), pues se instituyen en modelo y su práctica puede guiar el aprendizaje e impulsar la participación social democrática, el valor positivo de las diferencias y el respeto por la diversidad humana.

Cocurrencias y relaciones



Figura 1: Cocurrencias entre categorías

En el análisis de los documentos reflexivos del alumnado se observan coocurrencias entre las categorías utilizadas al codificar, lo que nos lleva a destacar la necesidad de planificar los proyectos ApS para que todas ellas estén presentes e interrelacionadas, ya que se retroalimentan y potencian.

Con mayor o menor frecuencia encontramos coocurrencias entre las 5 categorías (Figura 1). Destacan las coincidencias de citas codificadas con las categorías Igualdad de Estatus y Conocimiento Recíproco con un coeficiente del 18%. Teniendo en cuenta los resultados positivos del proyecto y la alta satisfacción de los participantes, esto se relaciona directamente con la necesidad que Allport establece sobre la presencia de todas estas condiciones para un contacto óptimo, las cuales en muchos casos se muestran complementarias.

La igualdad de estatus permite establecer unas relaciones más horizontales y por tanto facilita una comunicación más directa con los miembros del exogrupo y esta puede llevar a un mejor conocimiento mutuo, donde las características individuales son más visibles y, en consecuencia, pueden observar aquellas cosas que comparten y otras que no, pero que despiertan interés, lo cual a su vez redundará en percibir al otro como un igual (Opazo et al., 2015). Por otro lado, dentro del grupo-clase de Grado trabajan de manera cooperativa, lo que les sitúa a todos en igualdad de estatus, todos tienen una función y son necesarios para lograr los objetivos del proyecto. El conocimiento entre ellos se desarrolla con más profundidad pues su contacto es más frecuente y sostenido a lo largo de todo el curso académico.

De igual forma, coocurren las categorías de conocimiento recíproco y cooperación, aunque en menor medida. Una explicación plausible podría ser que la cooperación y el trabajo grupal favorecen la interacción produciendo un conocimiento recíproco y personalizado. Sin embargo, también se debe contemplar la idea de que la cooperación requiere y promueve a su vez un vasto conocimiento entre los participantes para que sea efectiva, por lo que ambas dimensiones se retroalimentan (Mendía, 2012).

Por último, hay que destacar las coincidencias entre participación y cooperación, con 11 citas. La relación entre ambas categorías podría ser explicada comprendiendo la cooperación como un tipo de actividad e interacción que requiere la aportación de todos los miembros del grupo, siendo un factor motivacional para la participación y el sentimiento de pertenencia al grupo (Puig et al., 2011).

5. Conclusiones

La formación en la reducción de sesgos intergrupales cobra una gran relevancia y ha de tener una presencia real en la formación de profesionales del ámbito educativo, pues su futuro desempeño profesional los llevará necesariamente a tener relaciones educativas con personas con creencias, valores, costumbres, capacidades, orígenes, características individuales diversas y diferentes a las propias. La reflexión informada y crítica desde la formación inicial, sobre los aspectos abordados y sobre uno mismo, se torna fundamental para desarrollar una práctica profesional y unas relaciones educativas sin una base de estereotipos negativos y sin prejuicios sobre compañeros, estudiantes y sus familias. Especialmente sobre los niños, niñas y jóvenes con los que convivirán largos cursos académicos y en los que ejercerán, implícita o explícitamente, una gran influencia. Ser consciente de la existencia de estos fenómenos, el conocimiento de su origen, funcionamiento, evolución desde la infancia hasta la edad adulta y de los factores sociocognitivos, emocionales y contextuales que intervienen (Rutland, Nesdale & Brown, 2017), les permitirá llevar a cabo una práctica docente más apropiada y ajustada a cada persona, ofreciendo un modelo basado en principios de inclusión, equidad y justicia social que promueva la participación de todos.

Es importante recordar que participación, aprendizaje y pertenencia, son tres ejes fundamentales de la inclusión en educación (Booth & Ainscow, 2015; UNESCO, 2021) y, así mismo, necesarios para prevenir o reducir sesgos intergrupales. Los proyectos ApS expuestos muestran en distintos niveles la presencia de estos tres elementos, lo que puede ser indicativo del enfoque inclusivo que lo fundamenta y que se promueve en los participantes.

El análisis de los estudios de casos expuestos conforme a las condiciones óptimas para la reducción del prejuicio expuestas por Allport concluye que el ApS, en el contexto de la educación superior, promueve la participación activa y cooperativa entre los estudiantes implicados en la consecución de un objetivo común, conociendo y aprovechando las diferentes potencialidades de cada uno de ellos. Así, brinda la oportunidad de compartir experiencias con sus iguales, y pone de manifiesto los beneficios que los contextos de diversidad humana aportan al aprendizaje de todos.

Los resultados de la información empírica nos ayudan a seguir reflexionando sobre la idoneidad, las finalidades, la organización, la estructura, los contenidos y la evaluación pertinentes a la hora de planificar e implementar este tipo de proyectos. Se destaca: la necesidad de una estructura temporal prolongada que fomente un verdadero conocimiento recíproco y personalizado; la pertinencia de incorporar objetivos relacionados con la prevención y reducción de estereotipos, prejuicio y discriminación, así como su evaluación; y la programación de seminarios de reflexión compartida y guiada, que permitan poner en relación teorías y evidencias científicas con las experiencias vividas y los aprendizajes adquiridos durante las prácticas desarrolladas.

La participación en proyectos ApS da la oportunidad a los estudiantes de acercar sus vivencias a las de su comunidad, de ponerse en el lugar de aquellos colectivos excluidos o en riesgo de exclusión social mediante el trabajo conjunto para la transformación y mejora de la sociedad, de la que todos forman parte. Así, se erradica el papel de beneficiario pasivo de los destinatarios de la acción solidaria, produciendo una relación de igualdad entre todos los participantes, rompiendo los estigmas existentes frente a estos colectivos. Es necesario recordar que para asegurar el éxito del contacto en la reducción del prejuicio se han de dar estrictamente las condiciones mencionadas, puesto que una mala formulación del ApS, en lugar de producir una mejora en las relaciones intergrupales, podría, incluso, consolidar más las ideas estereotipadas y los prejuicios entre los participantes. Por ello, el contacto debe ser prolongado e intenso, y se ha de asegurar la igualdad de estatus con el fin de evitar actitudes paternalistas y poco participativas, en las que el beneficiario del servicio tiene un papel pasivo y nada transformador, en relación con la realidad social de su comunidad y consigo mismo.

En definitiva, se concluye la idoneidad de las características del ApS para la reducción del prejuicio y la estereotipación en contextos educativos, siguiendo las condiciones de contacto intergrupala. Las oportunidades para el encuentro, el conocimiento del otro y el trabajo cooperativo en contextos socioculturales y educativos de diversidad humana y pluralidad que facilitan los proyectos de ApS a sus participantes, posibilitan una apertura al mundo y nuevas miradas transformadoras sobre una realidad compartida que permiten avanzar hacia una sociedad y una educación humanísticas, más allá de las etiquetas.

No obstante, se considera necesario evaluar más intervenciones que se desarrollen de manera estructurada, de acuerdo con las condiciones de contacto expuestas y permitan análisis más sistemáticos que aporten mayores evidencias.

6. Limitaciones de los estudios de casos y líneas futuras de investigación

Se considera que el presente estudio tiene ciertas limitaciones que han de tenerse en cuenta, y nos abren líneas futuras de investigación para profundizar en la temática abordada.

A pesar de que el análisis de los casos, debido a sus características, no puede llevar a generalizar resultados, sí nos ayuda a complementar el trabajo teórico desde una aproximación práctica que aporta elementos de reflexión sobre lo expuesto y

nuevas cuestiones para indagar y mejorar posteriores proyectos ApS, dentro de un proceso de continua interacción reflexiva de praxis-teoría.

Con la finalidad de profundizar y comprender mejor el fenómeno estudiado, se plantea la realización de entrevistas en profundidad para ahondar en las percepciones del estudiantado. Asimismo, es necesario: incorporar las voces de los miembros de los exogrupos y de los coordinadores de las instituciones donde se desarrolla el servicio para obtener unos resultados que permitan observar el impacto real de esta metodología en la reducción de sesgos intergrupales, así como identificar, previamente al desarrollo del proyecto, los posibles estereotipos y prejuicios que los participantes tienen de los exogrupos, lo cual permitirá analizar con mayor precisión el impacto en la reducción de estos sesgos.

7. Referencias

- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. New York: Addison-Wesley.
- Aronson, E. (2002). Building empathy, compassion, and achievement in the jigsaw classroom. In Aronson, E. (Ed.) *Improving academic achievement* (pp. 209-225). Academic Press
- Aronson, E., & Patnoe, S. (1997). *The Jigsaw Classroom. Building Cooperation in the Classroom*. United States: Longman.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM, OEI.
- Brewer, M., & Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation. In N. Miller & M. Brewer (Eds.). *Groups in conflict* (281–302). New York: Academic Press.
- Brown, R., & Paterson, J. (2016). Indirect contact and prejudice reduction: Limits and possibilities. *Current Opinion in Psychology*, 11, 20-24.
- Calderón, I., & Verde, P. V. (2018). *Reconocer la diversidad: textos breves e imágenes para transformar miradas*. Barcelona: Octaedro.
- Cameron, L., Rutland, A., Hossain, R., & Petley, R. (2011). When and why does extended contact work? The role of high quality direct contact and group norms in the development of positive ethnic intergroup attitudes amongst children. *Group Processes and Intergroup Relations*, 14, 193–206.
- Cameron, L., & Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice toward the disabled. *Journal of Social Issues*, 62, 469–488
- Campo, L. (2010). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. En M. Martínez (Ed.), *El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica* (pp. 81-91). Barcelona: Octaedro.

- Crisp, R. J., & Turner, R. N. (2009). Can imagined interactions produce positive perceptions?: Reducing prejudice through simulated social contact. *American psychologist*, 64(4), 231.
- Dovidio, J., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V. (2010). Prejudice, stereotyping and discrimination: Theoretical and empirical overview. In Dovidio, J. Hewstone, M., Glick, P. & Esses, V. (Eds). *The handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (pp. 3-29). London: SAGE
- Dovidio, J. & Jones, J. (2019). Prejudice, stereotyping, and discrimination. In Finkel, E., Baumeister, R. (Eds). *Advanced social psychology: the state of the science*, 2. New York: Oxford University Press.
- Gaertner, S. L., Mann, J., Murrell, A., & Dovidio, J. F. (1989). Reducing intergroup bias: The benefits of recategorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(2), 239–249. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.2.239>.
- Hernández Izquierdo, L., & Marchesi, Álvaro. (2021). Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España. *Ciencia y Educación*, 5(1), 7-24. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp7-24>.
- Hewstone, M. & Brown, R. (1986). Contact is not enough: An intergroup perspective on the 'contact hypothesis'. In Hewstone, M., & Brown, R. (Eds.) *Social psychology and society. Contact and conflict in intergroup encounters* (pp.1-44). Basil Blackwell.
- Hodson, G., Hewstone, M., & Swart, H. (2013). Advances in intergroup contact: Epilogue and future directions. In Hodson, G. & Hewstone, M. (Eds.), *Advances in intergroup contact* (p. 262–305). Psychology Press.
- Hogg M.A. & Vaughan, G.M. (2018). *Social Psychology*. New York: Pearson.
- Levy, S. R., Lytle, A., Shin, J. E., & Hughes, J. M. (2016). Understanding and reducing racial and ethnic prejudice among children and adolescents. In Nelson, T. D. (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (p. 455–483). Psychology Press.
- Levinson, M. (2012). Diversity and civic education. In Campbell, E., Levinson, M. and Hess, F. *In Making civics count: citizenship education for a new generation*. Cambridge, MA: Harvard Education Press. 89-114.
- Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J.M., & Rubio-Serrano, L. (2021). El mapa de los valores del aprendizaje-servicio. *Alteridad*, 16(1), 12-22. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01>
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102. <http://hdl.handle.net/2445/57105>
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y construcción*

de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro.

- Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista educación inclusiva*, 1, (5), 71-82.
- Naval, C., Arbués, E. y Fuentes, J. L. (2020). Civismo y carácter para una educación integral. Posibilidades del Aprendizaje-Servicio en este campo. En J. L. Fuentes (Coord.), *De la teoría a la práctica en el compromiso cívico: fundamentos y propuestas para el Aprendizaje-Servicio* (pp. 57-75). Madrid: Octaedro.
- Nussbaum, M. C., Vernis, R. V., & Mosquera, A. S. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Opazo, H., Ramírez, C., García-Peinado, R. & Lorite, M. (2015). La ética en el Aprendizaje-Servicio (ApS): un metaanálisis a partir de Education Resources Information Center (ERIC). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (1), 144-175. <http://hdl.handle.net/10486/670623>
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual review of psychology*, 49(1), 65-85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International journal of intercultural relations*, 35(3), 271-280. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.03.001>
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio. L. (2011). Aprendizaje-Servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 45-67.
- Redondo-Corcobado, P., & Fuentes, J. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-82.
- Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (Eds.) (2019): *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la Evaluación*. Madrid: Narcea.
- Rutland, A., Nesdale, D., & Brown, C. S. (Eds.) (2017). Rutland, A., Nesdale, D., & Brown, C. (Eds.). *The Wiley Handbook of Group Processes in Children and Adolescents*. UK: John Wiley & Sons.
- Santos, M. A., Sotelino, A. & Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Santos-Rego, M. A., & Lorenzo, M. (Eds.). (2018). *Guía para la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la universidad*. Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- Schiappa, E., Gregg, P. B., & Hewes, D. E. (2005). The parasocial contact hypothesis. *Communication monographs*, 72(1), 92-115.

- Smith Castro, V. (2011). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. *Actualidades en Psicología* Vol. 20 Núm. 107 2011.
- Tapia, M. N. (2010). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. En M. Martínez (Ed.). *Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias* (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro.
- UNESCO (2021). *Hacia la Inclusión en Educación: Situación, Tendencias y Desafíos*. Francia: UNESCO
- Vezzali, L., Hewstone, M., Capozza, D., Giovannini, D., & Wölfer, R. (2014). Improving intergroup relations with extended and vicarious forms of indirect contact. *European Review of Social Psychology*, 25(1), 314-389.
- Vezzali, L., Stathi, S., Crisp, R. J., & Capozza, D. (2015). Comparing direct and imagined intergroup contact among children: Effects on outgroup stereotypes and helping intentions. *International Journal of Intercultural Relations*, 49, 46-53.
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., & Trifiletti, E. (2015). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(2), 105-121
- Zhou, S., Page-Gould, E., Aron, A., Moyer, A., & Hewstone, M. (2019). The extended contact hypothesis: A meta-analysis on 20 years of research. *Personality and Social Psychology Review*, 23(2), 132-160.