

# RIDAS

Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio

Solidaridad, ciudadanía y educación

ISSN:2339-9341



# Editorial

## Aprendizaje-servicio en tiempos de pandemia

**María Nieves Tapia**

*"Cuando creíamos que teníamos todas las respuestas,  
de pronto cambiaron todas las preguntas"*

**Mario Benedetti**

Sabemos que el 2020 pasará a la historia como el año en el que estalló la pandemia del COVID-19. Para los sistemas educativos de casi todo el mundo, la llegada del coronavirus implicó la suspensión de clases presenciales. En algunos países se pasó casi inmediatamente a la virtualidad y a otros mecanismos para las poblaciones no conectadas. En otros, millones de estudiantes quedaron sin ningún tipo de apoyo educativo durante meses. En todas partes, la brecha de la inequidad socioeducativa se puso de manifiesto en toda su magnitud.

Aún para los mejor preparados, el cierre de las aulas implicó pasar en 48 horas de un sistema desarrollado durante siglos a lo impensado e impredecible, y en todo el planeta docentes, familias, niños, adolescentes y jóvenes desarrollaron enormes esfuerzos de creatividad y resiliencia. Si fueron muchos y merecidos los aplausos desde los balcones para los profesionales de la salud, sin duda los merecen también todos los que han seguido apostando a la educación en estos tiempos de pandemia.

Ya abundan los análisis sobre esta coyuntura, y serán sin duda múltiples y con mayor perspectiva los que vendrán. En este número de la Revista Iberoamericana de Aprendizaje-servicio (RIDAS) quisimos interrogarnos específicamente sobre el impacto de la pandemia en las prácticas de aprendizaje-servicio.

Parafraseando al gran escritor uruguayo Mario Benedetti, al inicio del año, *"de pronto nos cambiaron todas las preguntas"*. Una pedagogía como la del aprendizaje-servicio, fundada en la experiencia en terreno, en el salir de las aulas hacia la comunidad, en promover la activa y protagónica iniciativa de las nuevas generaciones en la transformación de la realidad ¿podría sobrevivir a las cuarentenas, toques de queda y demás estados de confinamiento?, ¿Podrían las instituciones educativas seguir desarrollando proyectos significativos de aprendizaje-servicio sin poner en riesgo a

estudiantes y docentes? A partir del COVID-19, ¿sería la virtualidad la única manera de ejercer la participación solidaria?

Es cierto que el aprendizaje-servicio virtual existe desde hace años, como muestra entre otros el monográfico de la Revista Iberoamericana de Educación a Distancia publicado casi proféticamente a comienzos de 2020<sup>1</sup>. Pero no menos cierto es que para la inmensa mayoría de protagonistas de proyectos hechos en el terreno cabía plantearse la pregunta: ¿sería el aprendizaje-servicio una víctima más del COVID-19?

A estas y tantas otras preguntas intenta responder este número tan especial de RIDAS. Son respuestas provisionarias, como lo es todo en este contexto. Al escribir estas líneas, una segunda y letal ola de coronavirus está asolando el hemisferio norte, y la búsqueda de la ansiada vacuna -aún en medio de anuncios forzosamente optimistas- está aún en una fase experimental. Hay sistemas educativos que volvieron a la presencialidad sólo para dar marcha atrás casi inmediatamente. En las regiones del planeta menos afectadas por la pandemia, muchas instituciones educativas están implementando una "nueva normalidad" cargada de protocolos sanitarios y fundada en alternancias entre virtualidad y presencialidad que han cambiado radicalmente la fisonomía de las aulas. Y, sin embargo, si aparecieran las vacunas necesarias y se implementara su distribución masiva, tal vez el COVID-19 podría desaparecer tan rápido como la epidemia de poliomielitis infantil de la década de los años 50 luego de la vacuna de Sabin, y se vería entonces cuántas de las innovaciones educativas de este período sobrevivirían.

### **Algunas certezas sobre el aprendizaje-servicio en tiempos de pandemia**

En la precariedad e imprevisibilidad de los tiempos que vivimos, podemos sin embargo esbozar algunas certezas luego de casi un año de pandemia: la pedagogía del aprendizaje-servicio sigue viva, despertando interés en educadores y estudiantes, desarrollándose y reinventándose en todos los niveles de la educación formal y también en ámbitos no formales como los de las organizaciones juveniles.

Al principio de la pandemia, desde el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) se nos ocurrió armar en un *padlet* un mapa mundial para registrar qué proyectos educativos solidarios se estaban desarrollando durante la

---

<sup>1</sup> Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (2020). Aprendizaje-Servicio y tecnologías digitales: Un desafío para los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 31-42. doi: 10.5944/ried.23.1.25390

pandemia<sup>2</sup>. Con la colaboración especialmente de la Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio, más de 200 experiencias de todos los continentes comenzaron a visibilizarse<sup>3</sup>.

### 1) Una tipología del aprendizaje-servicio en pandemia

A partir de la información recopilada a través del mapa y de otras fuentes, muy tempranamente fue posible categorizar las experiencias en tres tipos (Tapia, 2020):

- *Aprendizaje-servicio solidario virtual*: Alrededor del mundo existían ya proyectos interesantes de aprendizaje-servicio virtual, pero la pandemia llevó a que numerosas experiencias que se venían desarrollando en forma presencial buscaran tener continuidad en la virtualidad, y también a que se desarrollaran nuevos proyectos en estos formatos<sup>4</sup>.
  - Por ejemplo, niños y adolescentes que ofrecían acompañamiento, actividades de recreación, capacitación en nuevas tecnologías y otros servicios en hogares de ancianos, al verse impedidos de concurrir físicamente, han desarrollado múltiples formas creativas para seguir estando en contacto y hacer sentir su presencia a las personas mayores aisladas: desde los niños de primaria que aprendieron el arte olvidado de escribir cartas hasta adolescentes que prepararon video-mensajes<sup>5</sup>.
  - Los estudiantes de gerontología de la Universidad de Ciencias Sociales de Singapur, quienes vienen desarrollando múltiples proyectos para la población de mayores -una de las más vulnerables en esa rica ciudad-, inmediatamente trasladaron sus actividades a la virtualidad, ofreciendo en primer lugar tutoriales sobre el uso de las nuevas tecnologías, y luego clases de gimnasia virtuales y otras múltiples formas de apoyo.
  - Entre los nuevos proyectos, se han multiplicado los de *tutorías o apoyo educativo virtual* de estudiantes mayores a menores y entre pares. De la

---

<sup>2</sup> [http://www.clayss.org.ar/CLAYSS\\_exp\\_pand\\_2020.html](http://www.clayss.org.ar/CLAYSS_exp_pand_2020.html)

<sup>3</sup> Ver más adelante en este número de RIDAS: Tapia, M. R. y Peregalli, A. (2020). Aprender, servir y ser solidarios en tiempos de pandemias, 49-61.

<sup>4</sup> Para profundizar en la temática del aprendizaje-servicio virtual en el contexto de la pandemia recomiendo el Taller desarrollado sobre ese tema durante el *23º Seminario Internacional de aprendizaje-servicio*: <https://youtu.be/rbn6RW4uc3E> y el reciente manual publicado por EASLHE (Albanesi, Culcasi, y Zunszain, 2020).



misma manera que en las tutorías presenciales, quienes ofrecen el apoyo fortalecen sus competencias comunicacionales, revisitan saberes previos y contribuyen a mejorar sus propios aprendizajes, mientras que los receptores normalmente manifiestan “entender mejor” cuando es un par o alguien cercano quien los acompaña. Por ejemplo, en el caso de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, estudiantes voluntarios ofrecen tutorías gratuitas a estudiantes y familias que lo requieren<sup>6</sup>. La experiencia aporta a la inclusión educativa y al mismo tiempo ofrece una valiosa práctica preprofesional a los futuros docentes.

- Otras experiencias virtuales significativas incluyen la producción de contenidos para acompañar diversas necesidades específicas, desde instrucciones para producir alimentos en el propio hogar hasta manuales para el acompañamiento de personas autistas durante la pandemia<sup>7</sup>.
- *Aprendizaje-servicio solidario híbrido o combinado*: en algunos casos, los proyectos combinan investigación y planificación virtual con salidas muy acotadas guardando el distanciamiento social. Veamos algunos ejemplos: docentes, estudiantes y egresados de una escuela técnica de Neuquén, Argentina, se acercaron al edificio escolar para producir alcohol en gel en el laboratorio, para ser distribuido en un barrio en el que escaseaba por un grupo de voluntarios<sup>8</sup>. En una escuela secundaria de Metán, Argentina, los estudiantes investigaron y diseñaron en sus computadoras máscaras seguras para el hospital local, y luego la docente accedió a las impresoras 3D de la escuela para realizarlas y luego distribuir las<sup>9</sup>. Dentro de esta categoría entrarían las numerosas investigaciones desarrolladas virtualmente por estudiantes de ingeniería para la posterior producción o mejora de ventiladores para salas de terapia intensiva, o las muchas contribuciones de estudiantes y graduados de Bioquímica al desarrollo de formas más económicas y eficaces de testeo.
- *Aprendizaje-servicio y voluntariados presenciales*: es conmovedor y esperanzador ver que, junto con la solidaridad virtual, en este período también han seguido desarrollándose muchísimas iniciativas de atención directa, física y

---

<sup>5</sup> <https://youtu.be/hC8fES2on5k> ; <https://bit.ly/3nJCruN>

<sup>6</sup> <https://educacion.ucm.es/apoyo>

<sup>7</sup> Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires: [https://aduba.org.ar/wp-content/uploads/2020/04/recomendaciones\\_autismo.pdf.pdf](https://aduba.org.ar/wp-content/uploads/2020/04/recomendaciones_autismo.pdf.pdf)

<sup>8</sup> <https://bit.ly/32JMt6Y>

<sup>9</sup> Escuela de Comercio N.º 5003 “José Manuel Estrada”, Metán, Salta. <https://bit.ly/2UtqrAI>

personal, a quienes son más vulnerables ante la pandemia por razones sanitarias y socioeconómicas. En primera línea, por supuesto, están los miles de estudiantes de Medicina, Enfermería y otras carreras de Salud que en todo el mundo están colaborando voluntariamente con la lucha contra el COVID-19, en los *trages* de los hospitales públicos, las campañas de vacunación y tantas otras iniciativas. Sin duda esta experiencia dejará una honda huella no sólo en sus beneficiarios, sino también en su formación profesional<sup>10</sup>.

Menos visibles, pero no menos valiosos, son los miles de adolescentes y jóvenes que por iniciativa personal o motivados por sus escuelas y universidades están colaborando en voluntariados que atienden a personas mayores solas, colaboran con los centros de cuarentena o recolectan, preparan y distribuyen alimentos en los tantos centros comunitarios, instituciones religiosas y escuelas que atienden a quienes la crisis económica asociada a la pandemia a puesto más en riesgo.

Si bien muchos de los voluntariados promovidos por la emergencia no son necesariamente aprendizaje-servicio en sentido estricto, tienen el potencial de serlo si son acompañados por educadores formales o no formales en la reflexión sobre la práctica, ya sea inmediatamente a través de las pantallas o más tarde al regreso de las aulas.

En términos muy generales, podría decirse que, durante la pandemia, las escuelas y universidades que ya venían desarrollando programas institucionales de aprendizaje-servicio encontraron formas de dar continuidad a los mismos proyectos en la virtualidad, en la presencialidad o en formatos híbridos o combinados, o iniciaron nuevos proyectos adecuados al contexto de la pandemia. Algunas instituciones dejaron de desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio y otras que antes no los hacían comenzaron a hacerlos. Sería difícil evaluar con la información disponible en este momento las proporciones entre una y otra situación, pero la vitalidad de la propuesta aún en tiempos de pandemia es difícil de negar.

Las evidencias compiladas hasta ahora sugieren que las instituciones educativas de todos los niveles que ya habían alcanzado un alto grado de institucionalización de programas o políticas de aprendizaje-servicio pudieron responder a los desafíos de la pandemia más rápidamente que otras instituciones. Al tener vínculos ya establecidos

---

<sup>10</sup> <https://bit.ly/32MbPku>

con las organizaciones comunitarias y las autoridades locales, estas instituciones pudieron participar casi inmediatamente con sus estudiantes en la atención a la emergencia sanitaria y alimentaria, colaborar con los operativos de testeo y de atención a las poblaciones de riesgo y otras acciones que expandieron el alcance de sus programas habituales de aprendizaje-servicio. En cambio, aquellas instituciones que no tenían esos vínculos institucionales ya establecidos, en muchos casos los tuvieron que explorar y establecer antes de poder sumarse a las actividades.

La pandemia, de hecho, motivó a muchas escuelas y universidades a “inventar” prácticas de aprendizaje-servicio para atender las problemáticas emergentes, a menudo sin conocer los marcos teóricos y metodológicos, pero iniciando de todas maneras proyectos que constituyen valiosos ejemplos de articulación de los saberes con la práctica solidaria.

La información disponible sugiere que el aprendizaje-servicio presencial hoy está protagonizado mayoritariamente por estudiantes de Educación Superior, o por estudiantes de los últimos años de las escuelas secundarias y técnicas. Al ser mayores de edad o estar cercanos a serlo, los jóvenes asumen personalmente riesgos que no pueden exigirse a niños y adolescentes que deben ser objeto de cuidado por parte de los adultos. Por su parte, el aprendizaje-servicio virtual, antes desarrollado principalmente por las instituciones de Educación Superior, hoy se ha difundido rápidamente a los demás niveles educativos.

## *2) Revisitando algunos marcos conceptuales del aprendizaje-servicio*

Muy habitualmente se emplean los “cuadrantes del aprendizaje y el servicio” originalmente desarrollados por la Universidad de Stanford en los años 90 (Ministerio de Cultura y Educación, 1999; Tapia, 2006) para distinguir las prácticas de aprendizaje-servicio de otras formas de salida a la comunidad. Durante la pandemia, las salidas a terreno con finalidades prioritariamente académicas fueron suspendidas casi sin excepciones, y en cambio las campañas de asistencia en el marco de la emergencia -como las campañas de recolección de alimentos y de donación de sangre y plasma- y los voluntariados sin vinculación curricular crecieron exponencialmente.

Antes de la pandemia, podía correrse el riesgo de minimizar el valor de las campañas asistenciales y los voluntariados sin vinculación curricular por su carencia de intencionalidad educativa. La gravedad de la crisis sanitaria y también socioeconómica asociada al COVID-19 ha exigido valorar objetivamente el aporte aún de las campañas

menos organizadas a la atención de la emergencia. Y no sólo por lo que contribuyen a disminuir los niveles de sufrimiento en nuestras sociedades, sino también porque en el largo plazo las campañas asistenciales y los voluntariados más informales pueden estar iniciando a muchas personas, especialmente jóvenes, en la práctica de la solidaridad y en el ejercicio vital del voluntariado.

Tal vez sería interesante investigar, cuando sea posible, en qué medida los compromisos solidarios asumidos durante la pandemia adquieren o no continuidad, y en qué medida estas actividades han sido formativas de las así llamadas competencias blandas, la capacidad de empatía, de comunicación y otras.

Por otra parte, en el campo del aprendizaje-servicio es frecuente distinguir entre *diversos tipos posibles de servicio*, y agruparlos en tres grandes tipologías: la atención inmediata a la emergencia a través de la recolección y distribución de bienes y servicios; la transferencia e intercambio de saberes y la contribución al desarrollo local y a los objetivos de desarrollo sostenible (Ierullo y Ruffini, 2015).

Durante la pandemia se ha comprobado que los proyectos de aprendizaje-servicio no sólo se enfocaron en atender la emergencia, sino que también fue posible desarrollar proyectos de *transferencia e intercambio de saberes*. De hecho, la masificación de los sistemas de videoconferencia permitió a instituciones educativas de todos los niveles generar actividades de divulgación y capacitación de gran alcance. La familiaridad con que muchos docentes manejan hoy las tecnologías de la información y la comunicación ha facilitado que aún escuelas con muy pocos recursos estén llegando a las familias a través de programas de YouTube de cierta sofisticación<sup>11</sup>. En el aspecto del intercambio, el nuevo contexto también permitió generar “gemelazgos virtuales” entre escuelas de Argentina y Uruguay que están desarrollando proyectos similares de aprendizaje-servicio en torno a radios escolares solidarias<sup>12</sup>.

También fue posible dar continuidad o generar experiencias significativas de aprendizaje-servicio que colaboran con el *desarrollo local*. Por ejemplo, una escuela primaria española, el CEIP Virgen de la Vega de Moraleja (Cáceres), inició una experiencia virtual de aprendizaje-servicio orientada a promover el consumo responsable y el comercio local<sup>13</sup>. En el caso de la cátedra “Problemática socio-

---

<sup>11</sup> <https://youtu.be/yYDZOCWVG7o> ; <https://bit.ly/3nIjP8U>

<sup>12</sup> <https://bit.ly/3npSKwt>

<sup>13</sup> <https://view.genial.ly/5e8b64288b8ee90e1eb50a64>



habitacional”<sup>14</sup>, un curso obligatorio de aprendizaje-servicio en la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Córdoba, Argentina, desde hace más de 15 años los estudiantes colaboran con soluciones arquitectónicas a la refacción y construcción de viviendas en barrios precarios de la periferia de su ciudad. Uno de los programas nacidos de esa cátedra es el “Banco de materiales”, que en alianza con organizaciones sociales y el gobierno provincial permite que los materiales sobrantes de obras puedan ser entregados por un costo mínimo y con grandes facilidades a familias que habitan viviendas precarias. Durante la pandemia los estudiantes lanzaron una campaña centrada en la evidencia de que “Para quedarte en casa tenés que tener una”, y el banco de materiales siguió funcionando durante todo el período de confinamiento casi exclusivamente en base al trabajo voluntario, pero permitiendo al mismo tiempo seguir incidiendo en la solución de una problemática tan básica para el desarrollo local como lo es la de la vivienda.

### **Algunas reflexiones finales: el coraje y el cuidado**

A partir de esta revisión provisoria del aprendizaje-servicio en pandemia, podemos concluir en que el panorama es rico, complejo, y que no hay una sola manera de abordar el desarrollo de proyectos en este nuevo contexto.

Es cierto que los proyectos de aprendizaje-servicio virtual o híbridos parecieran ser los mayoritarios en pandemia. Sin embargo, es igualmente cierto que grandes sectores de la población mundial no tienen acceso al mundo virtual, y que muchos de los problemas más urgentes no pueden solucionarse exclusivamente desde las redes.

La solidaridad presencial sigue siendo indispensable, y hoy está siendo ejercida heroicamente por profesionales de muy variados ámbitos, y también por educadores, estudiantes y jóvenes voluntarios en todo el mundo.

A quienes promovemos la pedagogía del aprendizaje-servicio el nuevo contexto mundial nos plantea una renovada tensión entre el necesario cuidado propio y ajeno, por un lado, y por otro el impulso del don gratuito y solidario que asume los riesgos que todo proyecto de transformación social implica.

Por supuesto, no es una problemática nueva en absoluto. Los docentes que desde hace décadas acompañan a sus estudiantes a desarrollar sus proyectos de

---

<sup>14</sup> <https://blog.ucc.edu.ar/ssh/>

aprendizaje-servicio en los barrios más peligrosos de las periferias urbanas aquejadas por el narcotráfico, la falta de servicios sanitarios esenciales, las ausencias del Estado y tantas otras formas de violencia estructural, conocen muy bien y desde hace mucho los delicados equilibrios entre el coraje y el cuidado, y en todas las latitudes han encontrado mecanismos para protegerse y proteger a sus estudiantes sin dejar de acompañar a las poblaciones más vulnerables. De la misma manera, el contexto de la pandemia debiera impulsarnos a encontrar los protocolos y los mecanismos institucionales necesarios como para continuar o recuperar la presencialidad en la mayor medida posible.

Las crisis socioeconómicas asociadas a la pandemia, que agravan las inequidades que ya existían -y que necesitan atención no solamente virtual- nos están desafiando a revisar y recalibrar los objetivos prioritarios de nuestros proyectos, y también a equilibrar con cuidado cuándo desarrollar la creatividad virtual y cuándo asumir los riesgos y los cuidados necesarios para atender físicamente las necesidades más urgentes y sentidas por nuestras comunidades.

En este proceso, sería muy importante poder recuperar el enorme caudal de aprendizaje desarrollado durante estos meses de pandemia y en aquellos lugares donde se ha entrado en la así llamada "nueva normalidad". Compartir los aprendizajes exitosos y también los procesos de ensayo-error y los fracasos en el desarrollo de experiencias de aprendizaje-servicio presenciales, combinadas o virtuales será clave para que la pandemia no implique un retroceso con relación a los desarrollos de los últimos años.

Como parte de estos procesos de aprendizaje, sabemos que la reflexión sobre la práctica ha sido siempre uno de los pilares de un aprendizaje-servicio de calidad. En ese sentido, durante y después de la pandemia será necesario desarrollar tanto con nuestros estudiantes como a nivel institucional una reflexión lo más profunda y crítica posible sobre lo vivido y lo aprendido.

Seguramente, la pandemia ha vuelto más urgente y concreta que nunca la necesidad de reflexión sobre el valor de la solidaridad y de la responsabilidad ciudadana como antítesis de la irresponsabilidad individual y colectiva, y de la estrecha e indisoluble relación entre el cuidado propio y el de nuestro entorno. En 2020 hemos visto ejemplos heroicos de solidaridad y de responsabilidad, y también casos emblemáticos de conductas irresponsables que han llevado al contagio de ciudades enteras y a la muerte de propios y ajenos.

En este contexto, la propuesta del aprendizaje-servicio como pedagogía del don y del cuidado es hoy más actual y necesaria que nunca<sup>15</sup>. Para hacerla pertinente y significativa para los tiempos que vivimos, será sin duda necesario capitalizar los aprendizajes y reflexiones; generar protocolos de salida a la comunidad seguros y realizables para volver al terreno comunitario; atender a las problemáticas suscitadas o profundizadas por la pandemia; recuperar desde la educación formal las experiencias de voluntariado durante la pandemia y sobre todo repensar nuestras prácticas solidarias desde las perspectivas simultáneas del cuidado responsable y del coraje de buscar por todos los medios la construcción de sociedades menos desiguales.

Donde y cuando sea posible la "nueva normalidad", sin duda la vida en las aulas será distinta de la que conocimos antes del COVID-19. El desafío sería que además de "nueva", la realidad educativa pueda ser mejor. Así como se espera no perder los aprendizajes vinculados a las tecnologías digitales, que han acercado a las generaciones adultas a las generaciones "nativas" del mundo virtual, esperamos que los desarrollos del aprendizaje-servicio en el nuevo contexto se consoliden, se difundan, y puedan colaborar con una efectiva transformación de la realidad.

Deseamos que este número de nuestra Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio sea una contribución en este sentido.

## Referencias bibliográficas

Albanesi, C., Culcasi, I. y Zunszain, P. (Eds.). (2020). *Practical guide on e-Service-Learning in response to COVID-19*. EASLHE. Recuperado de: [https://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2020/10/Practical-guide-on-e-Service-Learning\\_web.pdf](https://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2020/10/Practical-guide-on-e-Service-Learning_web.pdf)

Ierullo, M. y Ruffini, V. (2015). Intervención comunitaria y aprendizaje-servicio: construcción de tipologías. En M.A Herrero, y M. N. Tapia (Comps.) *Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio* (pp.153-156). Buenos Aires: CLAYSS y Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio. Recuperado de [http://www.clayss.org.ar/JIAS/III\\_jias/Libro\\_IIIJIA-S.pdf](http://www.clayss.org.ar/JIAS/III_jias/Libro_IIIJIA-S.pdf)

Ministerio de Cultura y Educación. (1999). *La Solidaridad como aprendizaje*. Actas del

---

<sup>15</sup> Rivas, A., Puig, J., Barendsen, L. y Croce, A. (27 de Agosto de 2020). La importancia de educar en y para la solidaridad. Plenario llevado a cabo en el 23º *Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario*, Centro Latinoamericano de aprendizaje y servicio solidario (CLAYSS). Recuperado de: <https://youtu.be/K6LYM2E0vss>



2º Seminario Internacional Educación y Servicio Comunitario, Buenos aires, Argentina.  
Recuperado de:

[http://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/1999\\_actas\\_2.pdf](http://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/1999_actas_2.pdf)

Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en las instituciones educativas y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Tapia, M.N. (2020). Solidaridad y educación en tiempos de pandemia. La propuesta del aprendizaje-servicio solidario. *Novedades Educativas*, 355.

## **Aprendizaje-servicio en tiempos de pandemia: campaña contra el dengue a través de Juegotecas Virtuales destinadas a niñas y niños en aislamiento**

**Marcela Martínez Vivot**

**Graciela Paolicchi**

**Lucía Abreu**

**Francina Basso**

Universidad de Buenos Aires, Argentina

### **Resumen**

La actual situación a raíz de la pandemia del COVID-19 implicó adecuaciones y modificaciones en las prácticas que afectan a la enseñanza. Esta experiencia se desarrolló en momentos de aislamiento social preventivo y obligatorio en Argentina durante el período marzo-julio del 2020. El objetivo de esta fue potenciar en los estudiantes -dentro del marco de un proyecto de extensión universitario interdisciplinario, donde se aplica el aprendizaje-servicio- competencias genéricas de responsabilidad social, motivación, creatividad, trabajo en equipo y la aplicación de teoría y práctica, llevado a la modalidad del espacio virtual. Asimismo, se consideró fomentar en ellos la responsabilidad social en las buenas prácticas de prevención del COVID-19 y de dengue. Se trabajó utilizando los siguientes lemas: *Quédate en casa; Cuídate; y Sin mosquito no hay Dengue*. Para evaluar la experiencia se utilizaron diferentes instrumentos cualitativos y en todos los casos revelaron que se cumplieron los objetivos propuestos, destacándose una alta satisfacción por participar en la experiencia virtual tanto de los voluntarios, como los niños y sus familias.

### **Palabras clave**

Aprendizaje-servicio, COVID-19, virtualidad, niños, juego.

Fecha de recepción: 24/VIII/2020

Fecha de aceptación: 6/XI/2020

**Martínez Vivot, M., Paolicchi, G., Abreu, L. y Basso, F. (2020). Aprendizaje-servicio en tiempos de pandemia: campaña contra el dengue a través de Juegotecas Virtuales destinadas a niñas y niños en aislamiento. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 10, 12-22. DOI10.1344/RIDAS2020.10.2**



## **Service-learning in times of a pandemic: campaign against dengue fever through virtual games for children in isolation**

### **Abstract**

The current social and health situation amidst the COVID-19 pandemic necessarily entails adjustments and changes in educational practices. The experience this paper relates took place at a time of preventive and compulsory social isolation in Argentina between March and July 2020. The experience was developed within the framework of a university interdisciplinary outreach project, based on service-learning, and it aimed at developing students' generic competences, such as social responsibility, motivation, creativity, teamwork and the application of theory and practice, all within a virtual space as a consequence of the current context caused by the pandemic. The experience also aimed to foster students' social responsibility with good practices for the prevention of COVID-19 and dengue fever. To evaluate the experience, different qualitative instruments were used, and, in all cases, they revealed that the proposed objectives were met, highlighting a high level of satisfaction with the virtual experience, not only among the student volunteers, but also among the children and their families. Virtual platforms enabled us to recreate face-to-face work without losing the university social responsibility, and they also helped to promote responsibility from childhood, motivating everyone to face the needs imposed by the current reality as a team.

### **Keywords**

Service-learning, COVID-19, virtuality, children, game.

## 1. Introducción

Esta experiencia se desarrolló en el contexto de la situación sanitaria mundial a raíz del COVID-19. Desde el día 20 de marzo, en Argentina, comenzó a regir el aislamiento social preventivo y obligatorio. Desde el proyecto de extensión interdisciplinario de voluntariado subsidiado por la Universidad de Buenos Aires (UBA) sostenemos que este aislamiento traerá consecuencias psíquicas y emocionales en los niños con quienes trabajamos. Asimismo, se ha observado de qué manera dicha situación ha provocado intensas manifestaciones en el entramado familiar que acompaña a ese niño, siendo necesario intervenir ofreciendo otros recursos de acompañamiento, con la intención de provocar mayor bienestar en dicho contexto.

En primera instancia, destacamos que surgieron los siguientes interrogantes: ¿De qué manera se podía implementar la metodología de aprendizaje-servicio en los proyectos que estábamos realizando de manera presencial?; ¿Cómo se podía motivar a los voluntarios para que sus aprendizajes tengan impacto en la resolución de problemas reales como el dengue?; ¿Cómo se podía incluir a la comunidad general para resolver este problema y potenciar la responsabilidad social?; ¿De qué manera llevar adelante el trabajo de Juegotecas Barriales en este período de aislamiento?

En segunda instancia, y con la intención de ofrecer respuestas a los

interrogantes planteados, se ha considerado la adaptación del trabajo a las plataformas virtuales como Zoom, WhatsApp, Instagram Live, videos online, entre otras. Si bien las características de esta nueva modalidad virtual difieren notablemente del trabajo en campo, se considera que han permitido sostener la continuidad del trabajo en equipo, como así también la responsabilidad social universitaria, favoreciendo la transmisión a las familias y niños.

Retomando esto último y mencionando brevemente lo que respecta a la campaña de prevención y concientización del dengue, durante este periodo, se han establecido encuentros virtuales junto a todo el equipo de trabajo con el objetivo de repensar la transmisión de dicha campaña y de qué manera hacer partícipe de ello a la propia comunidad. Por otro lado, en lo que respecta al programa de las Juegotecas Barriales, fue "aggiornado" a encuentros virtuales y ha sido denominada Juegotecas Virtuales. Dicha propuesta es llevada a cabo por los estudiantes del programa y tiene como principal objetivo ofrecer un momento de juego y recreación para los niños que se encuentran en aislamiento.

## 2. Objetivos y metodología

Todo proyecto de aprendizaje-servicio que se precie de calidad debe tener doble intencionalidad, pedagógica y de servicio. Por lo tanto, los objetivos de esta experiencia se refieren tanto al servicio comunitario como a los aprendizajes del alumnado.

– *Objetivos referidos a la dimensión social:* están enfocados en la familia y niños de la comunidad general que están atravesando el aislamiento social obligatorio por el COVID-19. Por ello, el objetivo de servicio fue fomentar la adquisición de la responsabilidad social en las buenas prácticas de prevención del COVID-19 y el dengue en niños mediante su participación activa con dispositivos tecnológicos. Éstos últimos permitieron traspasar la virtualidad y a partir de una consigna brindada, los niños se expresaron verbalmente y utilizaron juguetes acordes a la edad, para acompañar los significados de la prevención.

– *Objetivos referidos a la dimensión pedagógica:* están enfocados en los aprendizajes de los estudiantes voluntarios que participan activamente en el proyecto interdisciplinario socio comunitario universitario UBANEX y de Juegotecas Barriales y que no pueden hacerlo de forma presencial debido al aislamiento. Entonces, el objetivo de aprendizaje fue potenciar en el alumnado, las competencias genéricas de responsabilidad social, motivación, creatividad, trabajo en equipo interdisciplinario y la aplicación de teoría y práctica para que elaboren un instrumento lúdico que pueda viralizarse, para niños que están atravesando el aislamiento social.

En lo que respecta a la población de referencia, en primera instancia fueron 77 los estudiantes universitarios voluntarios que participaban presencialmente en los proyectos socio comunitarios de Extensión de la UBA. El criterio de selección de la muestra para

esta experiencia, realizado en una segunda instancia, fue a través de las reuniones virtuales de reflexión del grupo de voluntarios, donde continuaron 47 del total referido. Con respecto a las titulaciones de pertenencia del proyecto, fueron estudiantes de Ciencias Veterinarias, Diseño, Comunicación Social y Psicología de la UBA. Dichos estudiantes mostraron particular interés en participar del proyecto bajo esta nueva modalidad virtual, logrando ocupar un rol activo y participativo en lo que refiere al cumplimiento de los objetivos de trabajo planteados.

La muestra de niños estuvo constituida por 53, siendo los del programa como así también participaron activamente los hijos, sobrinos y nietos de los voluntarios de ambos proyectos. Para la realización del video se contó con el consentimiento informado de las madres y los padres para poder difundirlo. Esta experiencia de aprendizaje-servicio se presentó en las escuelas de cada uno de los niños que participaron activamente de los videos; el Campus virtual de la Cátedra de enfermedades Infecciosas de la Facultad de Ciencias Veterinarias y de la Cátedra de Evolutiva Niñez II de la Facultad de Psicología; las redes sociales (Instagram y Facebook) institucionales como también de los voluntarios, amigos y familiares de los niños que participaron de la experiencia.

Por último, se detallan a continuación las herramientas metodológicas utilizadas dado que son los medios para obtener información válida y confiable proporcionada por las unidades

informantes. Asimismo, la meta de todo investigador es la de establecer *rapport* con los informantes, concepto difícil de definir pero que según Taylor y Bogdan (1992) se relaciona con "comunicar la simpatía que se siente por los informantes y lograr que ellos la acepten como sincera" (p.55). Las técnicas de recogida de información con sus instrumentos son una cuestión clave en todo proceso de investigación. El tema de las evidencias es fundamental porque considera que son ellas las que decidirán finalmente si las explicaciones de la investigación pueden ser consideradas válidas o no (Borsotti, 2007).

En esta experiencia se ha optado por estrategias de recogida de información cualitativas, a saber: 1) entrevistas y autoevaluación, utilizando como instrumento un cuestionario (según escala Likert); 2) análisis de documentación de material producido (videos) por los voluntarios sobre las buenas prácticas de prevención del COVID-19 y el dengue protagonizado por los niños; 3) la observación (directa, indirecta, controlada y participante) utilizando como instrumento las notas de campo.

En este sentido, estas estrategias nos permiten obtener información exhaustiva y variada sobre las actitudes, los valores, las creencias, las opiniones, etc. de las personas entrevistadas. Con estas estrategias se pretende acceder al punto de vista de los actores, para conocer así cómo ellos interpretan sus experiencias en sus propios términos.

### 3. Marco teórico

Una de las funciones sustantivas de la Universidad consiste en formar ciudadanos participativos y motivados, los cuales se encuentren provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1998). En este sentido, Tapia (2017) afirma que, "en algunos contextos el concepto de responsabilidad social universitaria se emparenta con la posibilidad de 'devolver' a la sociedad el sostén social que hace posible la existencia misma de la universidad pública" (p.162). Justamente el aprendizaje-servicio resulta una metodología interesante en la cual los estudiantes aprenden realizando un servicio a la sociedad.

Sin embargo, estudiantes y profesores voluntarios, que estaban habituados a trabajar de manera presencial, han tenido que afrontar esta inesperada situación de pandemia. La enseñanza a distancia exige el rediseño integral de la misma (Basabe, 2020; Feldman, 2020; Soletic 2020) e impone repensar el diseño curricular y su transmisión.

En esta instancia de adaptación a la virtualidad se destacó la observación como método de investigación. En la medida que aporta una explicación detallada de todo el proceso es en donde se pueden incluir ciertos presupuestos, entre ellos las coordenadas espacio-temporales;

dónde se sitúa, cuándo y cómo se desarrolla la acción; la postura de las personas que trabajan en el proyecto; la percepción de conflictos manifiestos o latentes dentro de la comunidad, o de la comunidad con el exterior; el ambiente del servicio; la relación de las participantes con el profesorado; la distribución del espacio, abundancia o carencia de medios, ornamentación y las sugerencias recibidas sobre el desarrollo de la evaluación (Folgueiras, 2005; Folgueiras, Luna y Palou, 2010). Puede ser utilizada como un elemento más de análisis y de rigor de la propia investigación, y es considerada como una herramienta útil, puesto que aporta información sobre el proceso de investigación (Monistrol, 2007).

Justamente, en la experiencia del Proyecto de Extensión universitaria se destacó la observación como estrategia básica donde el investigador se implique y participe activamente en la situación para obtener una comprensión de ésta en profundidad (Basabe, 2020). De esta forma, los estudiantes voluntarios han podido realizar observación participante con niños, incorporando también la participación de sus hijos y sobrinos, quienes se encontraron imposibilitados de asistir a las instituciones escolares como consecuencia de la pandemia.

Por lo tanto, que los niños no estén asistiendo a la escuela los pone en un grupo vulnerable, no es el tema de la tarea o el aprendizaje; es decir, no ponemos énfasis en las cuestiones específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje (algo que consideramos sumamente relevante) sino que el trabajo del Proyecto de Extensión

universitaria ha sido observar los efectos que esta situación podría ocasionar al detectar reacciones de angustia, regresiones respecto de logros alcanzados, miedos y agresividad. Se les interrumpió la sociabilización. La falta de interacciones con pares, compartir espacios de juegos, actividades deportivas y salidas recreativas ha generado ciertos conflictos que, de no ser tratados, podrían derivar en problemáticas que por su seriedad implicarían tener que acudir a otro tipo de intervenciones. Paolicchi (en Hartmann, 2020) explica que la vulnerabilidad se produce porque hay una suerte de retroceso:

El niño ya salía, ya tenía sus amigos, y otra vez se ve todo el día en situaciones que ya había superado. En los peores casos, encima, donde había maltrato o abuso infantil, todo se perpetúa porque no están disponibles los espacios donde esto saltaba a la vista (párr. 18 y 19).

Al respecto, Bendel (en Hartmann, 2020) ratificó lo expuesto “[...]bajó la cantidad de llamados denunciando violencia, lo que confirma el dato de que ocho de cada diez violencias ocurren intramuros y son detectadas por la escuela, el hospital, el club. Pero al no estar esos lugares, no se denuncia” (párr.20); pero este tema excede el espacio del presente artículo y queda pendiente para un futuro.

#### **4. Descripción de la experiencia**

Cuando se trabaja con estudiantes como participantes activos de un proyecto donde se brindan soluciones a



problemas concretos, resulta sumamente motivador observar cómo los conocimientos de los voluntarios estudiantes se comparten e interactúan con la comunidad, inquietada por circunstancias reales, en nuestro caso frente a la enfermedad del Dengue.

Mientras la atención -tanto social, económica como de intervenciones sanitarias- continúa haciendo foco sobre el COVID-19, es menester informar que las personas contagiadas por dengue en Argentina suman 41.754 en el período comprendido entre julio 2019 hasta mayo de 2020, superando a los registrados en el año 2015-2016 en el mismo período, que hasta el momento era el que contaba con el mayor número de infectados con 41.402. Si la medición se toma por año calendario, en las primeras 19 semanas de 2020 se registraron 41.349 casos contra los 40.463 registrados en 2016. Así lo informó el Boletín Integrado de Vigilancia que elabora el Ministerio de Salud de la Nación. Estos datos provocan en nosotros, como agentes de acciones sociales y comunitarias, la necesidad de continuar y fortalecer nuestra acción directamente dirigida a la problemática mencionada. Asimismo, en este período tuvimos casos de dengue entre los graduados voluntarios, hecho que sumó mucha preocupación y angustia que se cristalizó en la necesidad de continuar con las actividades de prevención que veníamos realizando presencialmente, pero de manera virtual. Y también, añadir las buenas prácticas de prevención del COVID-19 de cara a esta pandemia ya que, sin lugar a duda, el aislamiento social constituye un grave

problema de salud pública.

En consecuencia, vale mencionar la encuesta realizada por el Instituto de Neurociencia Cognitiva y Traslacional de la Universidad Favaloro (Universidades hoy, 2020) a más de 10.000 personas, la cual reveló que alrededor de un tercio de los encuestados atravesaba un estado depresivo o ansioso significativo. Además, según los expertos, se estima que al ir extendiéndose la cuarentena también irá en aumento la cantidad de personas con esta sintomatología. Ante esta problemática se tuvo una reunión por la plataforma Zoom entre los voluntarios alumnos y graduados para repensar las actividades desde lo virtual, en la cual algunos de ellos plantearon la necesidad de encontrar la manera de continuar con aquellos objetivos del proyecto UBANEX que pudieran realizarse a distancia. Se priorizaron a niños menores de 7 años por los efectos negativos del aislamiento social ya que psicólogos y pediatras advierten sobre los riesgos para la salud mental y emocional. Se consensuó entonces pensar el aislamiento social como un proceso que va a tener etapas y que en cada una iremos recuperando espacios que parecían perdidos. El cambio de rutinas establecido, la falta de contacto afectivo con los grupos de pares, la suspensión de actividades recreativas en espacios públicos y el aislamiento en el contexto familiar más íntimo, trae aparejado una sensación de malestar e incomodidad en cada una de las personas. En este punto es fundamental que tanto los adultos como los niños perciban que esa suspensión de sus vidas no será eterna, provocando así la necesidad de

motivarlos a dirigir su atención a nuevos intereses y/o nuevas rutinas mediadas por el contexto actual.

Se cree que fomentar la participación y responsabilidad social desde la pequeña edad a través del juego ha sido una prioridad. Asimismo, y para que estas actividades puedan replicarse en la comunidad, se pensó en desafiar a otros proyectos de voluntariado a otras instituciones educativas y a otros niños con sus familias a que realicen actividades similares a distancia. Se comenzó a distribuir en las redes, apenas comenzó la cuarentena, como una propuesta lúdica, para replicar diferentes acciones relacionadas con canto, interpretaciones y música, entre otras, a distancia.

Los dos temas relevantes que tratamos en esta experiencia se basaron en las buenas prácticas de prevención del COVID-19 y del dengue. Primeramente, se presentaron como disparadores, dos videos<sup>1</sup> con una duración de sólo 1 minuto, para que sea accesible a distribuir por celular y que además permita sostener la atención de los niños. El primero, relacionado con la prevención del COVID-19 era de libre distribución del Gobierno Nacional. El segundo, fue realizado por los estudiantes voluntarios del proyecto con dibujos de animación, presentando de manera sencilla, con vocabulario acorde para que los más pequeños entiendan todo lo relacionado con la prevención y transmisión del dengue.

---

<sup>1</sup> Videos campaña contra el dengue, realizados por el equipo de extensión universitaria: [https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1WXp7WylwriFwV-siL202P\\_bgPOB98sd1](https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1WXp7WylwriFwV-siL202P_bgPOB98sd1)

De esta manera los estudiantes potenciaban diversas competencias (búsqueda de información, creatividad, capacidad de síntesis, trabajo interdisciplinario, aplicación de la teoría en la práctica y la capacidad de explicar en términos sencillos el lenguaje científico).

Posteriormente, se pidió a los niños que actuaran como investigadores, exploradores o detectives en sus propias casas para buscar, junto a su familia, elementos donde pueda anidar el mosquito (como botellas, latas, neumáticos, juguetes, trozos de plástico y lona, bidones cortados, portamacetas, bebederos y cualquier otro receptáculo), y lo muestren en un video filmado por su madre o padre, de manera que se involucraban en un proyecto que proponía asumir la responsabilidad familiar. Asimismo, para la temática de prevención del COVID-19 estos pequeños investigadores expusieron en otro video los presupuestos relacionados con la prevención de este, ejercitando la responsabilidad infantil en construcción.

Finalmente, se recopiló cada uno de los videos de los investigadores como así también aquellas frases espontáneas relacionadas al período de cuarentena y cómo prevenir el COVID-19. Todo este material se editó en dos videos y se presentó en un panel de cátedra para que los estudiantes universitarios realizaran articulaciones teórico-prácticas y ejercitaran sobre el aprendizaje-servicio. Además, se distribuyeron virtualmente en las Juegotecas Barriales, jardines de infantes y las escuelas que trabajan intensamente a distancia y ya estaban

ávidos con esta modalidad para que los niños participen activamente traspasando la virtualidad. Esta instancia de transmisión tanto a la comunidad educativa como al ámbito social y familiar representa una valiosa herramienta de trabajo en donde el aprendizaje y el servicio se hacen presentes de manera innegable.

La recogida de información se realizó una vez finalizada cada actividad y luego de las reuniones de reflexión a distancia. Vale destacar que cada niño realizaba una actividad separada de los otros niños ya sea en diferente tiempo como espacio, y que luego se editaban todos los videos juntos. Asimismo, las entrevistas y la autoevaluación, así como el análisis del material de video producido, se realizó una vez finalizadas todas las actividades.

La autoevaluación, diseñada por el equipo, fue destinada a los estudiantes involucrados en el nuevo formato de *Juegotecas Virtuales*; y consistió en ponderar según escala Likert del 1 al 5 (1 *Nada satisfecho* / 5= *Totalmente satisfecho*) y responder brevemente 3 preguntas: (1) ¿Cómo te sentís en esta nueva experiencia de *Juegotecas Virtuales*?; (2) ¿Qué tan difícil fue para vos implementar los juegos en modo virtual?; y (3) ¿Qué tan importante consideras la adaptación de las *Juegotecas* a modo virtual en consecuencia de la pandemia? Con relación a las preguntas 1 y 3, la totalidad ponderó con 5; mientras que la pregunta 2 obtuvo un punto menos (puntaje de 4) y esto, se adjudica como parte de la complejidad del pasaje de una modalidad presencial-grupal en la cual los estudiantes tenían experiencia

previa, a una modalidad virtual, que implica sostener una experiencia novedosa y de forma individual. Sin embargo, al momento del desarrollo de las *Juegotecas Virtuales*, los niños mostraron naturalidad incorporando al estudiante -mediante el celular o computadora- a su juego. Aquí, un fragmento de una nota de campo realizada por una de las estudiantes que ejemplifica con claridad la naturalidad con la que una niña maneja el espacio virtual:

*"L. (5 años) tomó el celular y me dijo 'vamos a ver a los gatitos' y empezó a correr (dirigiéndose a hacia su habitación), cuando llegamos se le cayó el celular, 'lo siento' me dijo, como si yo también me hubiera caído!"*

Consideramos que se pudo mantener la propuesta gracias a la excelente predisposición de los niños a jugar virtualmente y al acompañamiento de sus familias.

## 5. Conclusiones

Considerando el contexto que atraviesa a toda la sociedad, es importante destacar que durante este período se ha podido llevar adelante un gran trabajo de equipo, promoviendo hábitos saludables de cuidado y prevención de la salud, tanto física como psíquica.

El trabajo de prevención del dengue a través de las *Juegotecas Virtuales* ha permitido sostener el contacto con la comunidad y las familias, atendiendo a las necesidades propias del contexto actual como así también promoviendo los objetivos de trabajo de cada

proyecto respectivamente fortaleciendo la construcción de conocimiento colaborativo. Asimismo, se considera una experiencia fructífera en tanto, a través de las plataformas digitales, se pudo “aggiornar” el trabajo sin perder el vínculo con los niños. Se ha podido redefinir la modalidad de trabajo sin perder la responsabilidad social universitaria, saliendo de nuestra zona de confort y enfrentando en equipo las necesidades que impone la realidad actual. Se cree que el entramado entre estudiantes, docentes y profesionales de las distintas áreas de estudio implicadas posibilitó fortalecer el vínculo desde una mirada multidisciplinaria y ampliada al contexto.

Se sostuvo el trabajo de prevención en pos de la salud para disminuir el impacto del aislamiento, a raíz del COVID-19, en niños; es decir, que se tuvo una mirada atenta a la problemática actual, considerando los desafíos que implica a nivel social, económico y de salud mental. Además, en relación específica a la prevención del dengue, se mantuvo la responsabilidad de manera anual y eso beneficia a la población en el sentido que ya está educada para las épocas de mayor contagio. En esta prevención comunitaria, nuestro equipo multidisciplinario fue -y continúa siendo- agentes.

Asimismo, reflexionando parte de lo desarrollado anteriormente, es importante mencionar aquí los efectos psicológicos producidos en los niños y sus familias como consecuencia del aislamiento social. En este punto, cabe ponderar la importancia del

acompañamiento y sostén realizado a cada una de las familias durante este período, ofreciendo herramientas que se orientan hacia lo terapéutico generado por el trabajo del juego y facilitando interacciones familiares y sociales en procura de un mayor bienestar. Como profesionales agentes de salud en el ámbito social, hemos puesto como prioridad fortalecer el vínculo entre el trabajo de los proyectos mencionados y la población a la que se dirige, con el objetivo de disminuir los efectos producto por esta pandemia mundial.

Por último, y como cierre de este primer cuatrimestre virtual, el equipo de profesores, docentes, investigadores y estudiantes realizaron un video compilado recitando el poema “La esperanza” de Alexis Valdés<sup>2</sup>. Entendemos que es una forma de fortalecer la trama académica como así también la social.

### Referencias bibliográficas

Basabe, L. (2020). *Alternativas para la evaluación de los aprendizajes en formatos no presenciales*. Serie “Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas”. Documento 3. Buenos Aires, Argentina: CITEP, UBA.

Borsotti, C. (2007). *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*. Madrid, España: Mino y Dávila Editores.

---

<sup>2</sup><https://www.facebook.com/watch/?v=1806576039480306>

Especialistas advierten "epidemia" de estrés postraumático por la cuarentena. (12 de mayo de 2020). *Universidades HOY*. Recuperado de:  
[http://universidadeshoy.com/despachos.asp?cod\\_des=69853&id\\_seccion=233](http://universidadeshoy.com/despachos.asp?cod_des=69853&id_seccion=233)

Feldman, D. (2020). *Enseñanza sin presencialidad: algunas notas para una situación no esperada*. Serie "Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas". Documento 1. Buenos Aires, Argentina: CITEP, UBA.

Folgueiras, P. (2005). De la tolerancia al reconocimiento: programa de formación para una ciudadanía (tesis doctoral). Recuperado de:  
<https://www.tdx.cat/handle/10803/2351#page=1>

Folgueiras, P., Luna, E. y Palou, B. (2010). *Ciudadanía, participación y aprendizaje-servicio: del centro educativo a la comunidad*. Recuperado de:  
[https://www.academia.edu/17549200/Ciudadan%C3%ADa\\_aprendizaje\\_y\\_servicio\\_del\\_centro\\_educativo\\_a\\_la\\_comunidad](https://www.academia.edu/17549200/Ciudadan%C3%ADa_aprendizaje_y_servicio_del_centro_educativo_a_la_comunidad)

Hartmann, I. (20 de abril de 2020). Coronavirus en Argentina: ¿Es hora de que los chicos salgan al aire libre? *Clarín*. Recuperado de:  
<https://www.clarin.com/sociedad/coronavirus-argentina-hora-chicos-salgan-aire-libre-0GPsNb-9C-.html>

Monistrol, O. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa (II). *Nure Investigación*, (29). Recuperado de:

<https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/350/341>

Soletic, A. (2020). Recomendaciones para el diseño de la enseñanza en la virtualidad. Serie "Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas". Documento 2. Buenos Aires, Argentina: CITEP, UBA.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Recuperado de:  
[https://www.oei.es/historico/salactsi/DECLARACION\\_MUNDIAL\\_EDUCACION\\_SUPERIOR.pdf](https://www.oei.es/historico/salactsi/DECLARACION_MUNDIAL_EDUCACION_SUPERIOR.pdf)

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

Tapia, M. N. (2017). *Aprendizaje Servicio Solidario. El sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Argentina: Ciudad Nueva.



## **“Yo me quedo en casa”: Una experiencia de aprendizaje-servicio online en el Grado de Educación Infantil para ofrecer propuestas educativas a las familias**

**Remedios Benítez**

**Laura Sánchez**

Universidad de Cádiz, España

### **Resumen**

Se detalla una experiencia de aprendizaje-servicio online en el marco del último año del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Cádiz. Experiencia mediada por la tecnología en unos tiempos de pandemia que nos han ofrecido la oportunidad de un nuevo aprendizaje, al reinventarnos. Partiendo de la necesidad social evidenciada por las diferentes familias en contextos y redes sociales desencadenó el diseño del mismo como respuesta a dicha necesidad. El grado de satisfacción del alumnado se evidencia en forma de voces, expresando lo aprendido mediante el mismo.

### **Palabras clave**

Aprendizaje-servicio, voz del alumnado, tecnologías digitales, Educación Superior.

Fecha de recepción: 31/VIII/2020

Fecha de aceptación: 6/XI/2020

**Benítez, R. y Sánchez, L. (2020). Yo me quedo en casa: una experiencia de aprendizaje-servicio online en el Grado de Educación Infantil para ofrecer propuestas educativas a las familias. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 10, 23-35. DOI10.1344/RIDAS2020.10.3**

## **'I am staying home': An online service-learning experience in the Early Childhood Education degree to offer educational proposals to families**

### **Abstract**

This paper discusses "Yo me quedo en casa" ('I am staying home'), an online service-learning experience that was developed by final-year students of the Early Childhood Education degree at the University of Cadiz. The experience was mediated by technology in times of a pandemic, a situation that has forced us to reinvent ourselves and thus has offered us the opportunity for new learning. The service-learning project was designed as a response to the social needs shown by the different families in various contexts and social networks. The students who participated in the project voiced their level of satisfaction with the experience and highlighted what they had learned throughout the project.

### **Keywords**

Service-learning, student voice, digital technologies, Higher Education.

un compromiso (s.p.).

## 1. Introducción

Desde el curso académico 2013/2014 en la Universidad de Cádiz un grupo de docentes apostamos por la inclusión en nuestras aulas del aprendizaje-servicio como estrategia metodológica, en diferentes asignaturas que han constituido un itinerario curricular, permitiéndonos además estudiar e investigar diferentes aspectos relacionados con su desarrollo (Sánchez, Benítez, Quesada y García, 2019).

Consideramos esencial dejar constancia del enfoque y la concepción en la que nos postulamos, dentro de la infinidad de miradas existentes en la literatura, sobre aprendizaje-servicio. Según Benítez, García y Sánchez (2020):

Sostenemos una concepción del aprendizaje-servicio en la que el componente de "aprendizaje", del que participa el alumnado, incorpora el Trabajo por Proyectos (en adelante, TBP) y con ello sus características y sus fases, lo que nos aleja de una visión tecnificada del aprendizaje-servicio. Es desde aquí que nos permitimos apostar por la inclusión en la formación inicial del profesorado de propuestas orientadas al desarrollo de profesionales críticos a partir de aquellas que provocan el interés por conocer, comprender y actuar en el entorno como agentes transformadores de una realidad próxima, con la que se establece

Realizando proyectos reales con un impacto social (Martín *et al.*, 2018) a la vez que una educación más inclusiva desde un aprendizaje por competencias (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011).

En relación con el proyecto y la mediación con tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el uso que habíamos hecho de las mismas era desde una integración básica, según la clasificación establecida por García-Gutiérrez, Ruiz-Corbella y Del Pozo (2020), dentro de los tres niveles de integración tecnológica en los proyectos de aprendizaje-servicio. Sin embargo, en esta experiencia que presentamos nos situamos en el nivel de inmersión tecnológica pues el desarrollo del servicio se hace íntegramente de forma virtual teniendo presente la intencionalidad educativa de las herramientas digitales. Compartiendo con García-Gutiérrez, Ruiz-Corbella y Del Pozo (2020), que:

Desde esta perspectiva, los proyectos de aprendizaje-servicio basados en tecnologías digitales nos permiten, además del desarrollo de las competencias digitales, ofrecer una apropiación ética y cívica de las mismas. En consecuencia, este tipo de proyectos nos permiten impulsar una visión humanista y humanizadora de las tecnologías digitales (p.72).

## 2. Aportaciones de la tecnología

Desde esa apropiación de las TIC se apuesta por defender la reflexión y la

discusión crítica sobre la práctica, a la vez que fomentar el desarrollo profesional del profesorado, quien es considerado como orientador, crítico y transformador dentro del proceso tornándose como protagonista el estudiantado. Atribuyendo así mismo a las TIC competencias relacionadas con la transformación de las prácticas. El Consejo de la Unión Europea (2018) sugiere que la competencia digital es un uso seguro y crítico de las TIC de la Sociedad de la Información, en los ámbitos de trabajo, ocio y comunicación. Por lo que el profesorado y el alumnado necesitan construir dichas competencias para poder construir una ciudadanía que se actualice con los tiempos de la era digital. Dichas competencias, según el Marco Europeo para la competencia digital del profesorado -DigCompEdu- (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado, 2017) son 22 competencias englobadas en seis áreas que van desde el entorno profesional, a la creación de herramientas hasta facilitar la competencia digital del alumnado.

Es por ello por lo que el equipo docente debe permitirles la utilización de estas de forma mucho más profunda y creativa, proporcionándoles la experimentación e incluso transformando su contexto inmediato creando nuevas formas de contribuir, ofreciéndoles tecnologías de empoderamiento y participación (TEP) mejorando la calidad de sus aprendizajes (Martín, 2018). Todo ello desde un Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que muestre

disconformidad con el modelo existente, ofreciendo la respuesta a las necesidades y demandas del alumnado (Alba, Zubillaga, Sánchez, 2015).

### **3. Aprendizaje-servicio online: experiencias en tiempo de pandemia**

La formación del aprendizaje-servicio en línea es conocida como eAprendizaje-servicio. El eAprendizaje-servicio corresponde a una experiencia de aprendizaje-servicio con algún componente online, pudiendo ser la instrucción o el servicio (Ortega-Ruipérez, 2020, 106).

A continuación, se ofrecen algunas aportaciones llevadas a cabo por diferentes organizaciones en España, donde los proyectos de aprendizaje-servicio se han ido desarrollando de manera virtual, al igual que sucede con la que da nombre a este trabajo y que se centran en la situación insólita vivida a nivel mundial en estos últimos meses. Una gran mayoría han sido orientadas a romper la soledad provocada por el aislamiento de las personas enfermas, para ello se han realizado cartas, dibujos, llamadas telefónicas, cuentacuentos, materiales, pasteles, elementos simbólicos y campañas económicas para recaudar fondos para apoyar a las personas hospitalizadas. También han sido realizados trabajos de fomento de la lectura infantil, cápsulas musicales, fabricación de equipos de protección individual (EPIs), proyectos intergeneracionales, infografía a modo de guía básica para ayudar a la ciudadanía a conocer sus derechos durante el estado de alarma destinados a paliar consecuencias del COVID-19,

ofreciendo de este modo posibles soluciones a situaciones reales.

También se encuentran proyectos que ya se habían iniciado antes de la pandemia, dirigidos a población vulnerable, cuidado y concienciación en relación al medio ambiente, o cualquier otra causa, que se han adaptado al distanciamiento físico, buscando acciones posibles de ser llevadas a cabo en situación de confinamiento, campañas de sensibilización y prevención en relación al COVID-19, creación de la piedra de la esperanza para las personas adultas mayores, apoyo escolar tanto a la infancia como a la docencia, proyectos de revitalización del tejido social y comercial de la población, creación de herramientas o dispositivos que se pueden al menos diseñar o en algunos casos, crear y distribuir aun estando en período de confinamiento, teniendo relación o no con dicha situación. Muchos de estos proyectos son colaborativos entre las familias, el profesorado y el alumnado generando alternativas a las dificultades creadas por el estado de alarma (Red Española de Aprendizaje-Servicio, 2020; Batlle, 2020).

#### **4. Descripción de la experiencia**

La experiencia ha tenido lugar durante el curso académico 2019/2020 en el marco de la asignatura Fundamentos Pedagógicos de las Necesidades Educativas en la Infancia. Esta asignatura, se desarrolla en el segundo semestre (de febrero a junio). Justo cuando comenzábamos a trabajar con los diferentes equipos en diversos proyectos que permitan construir los

conocimientos y desarrollar competencias propias de la asignatura, se decretó el estado de alarma en nuestro país debido a la pandemia mundial provocada por el COVID-19. Ello trajo consigo un ajuste de toda la asignatura para adecuarnos, responder y transitar la nueva situación. Estos proyectos a lo que aludimos se desarrollan bajo la estrategia metodológica del aprendizaje-servicio como eje vertebrador de la misma.

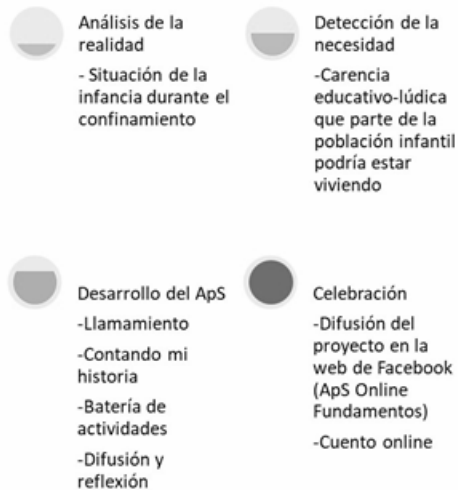
El equipo pedagógico se coordinó para dar sentido, contenido y sostén emocional a lo que estaba aconteciendo desde los parámetros de una asignatura que fomenta, favorece y propicia la reflexión, el diálogo y el análisis crítico de la sociedad como aspecto necesario y fundamental en la educación superior desde la responsabilidad social universitaria (García y Cotrina, 2015). Lo primero que hicimos fue escuchar las voces del alumnado, para conocer y comprender cómo estaban viviendo la situación sobrevenida y qué aspectos de su alrededor estaban siendo llamativos y significativos para ellos y ellas.

En el foro de la asignatura se comenzó un debate donde el alumnado mostró preocupación por la infancia, comenzando un diálogo en relación con las necesidades que había detectado. Fue tomando relevancia y significado para el alumnado la carencia educativo-lúdica que parte de la población infantil podría estar viviendo. Tras el conocimiento, negociación y discusión de dicha necesidad, se decidió poner en marcha un proyecto de aprendizaje-servicio que se realizaría eminentemente virtual. Constaba de las



siguientes fases:

Figura 1. Fases del proyecto de aprendizaje-servicio



Fuente: elaboración propia

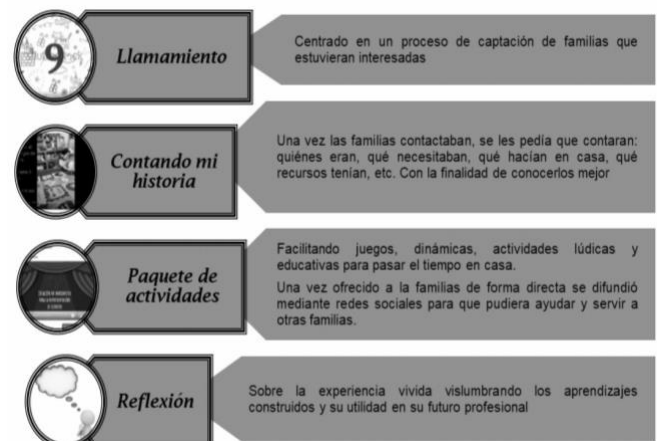
Para la creación, diseño y desarrollo del proyecto se crearon diferentes equipos base a los cuales se dio cobertura con espacios en Google drive, BigBlueButton y foros de diálogo interno. Así mismo, se crearon salas virtuales para cada equipo con el fin de favorecer y potenciar uno de los ingredientes del aprendizaje cooperativo, el cara a cara (Pujolàs, 2008) y una sala común para la toma de decisiones, andamiajes y resolución de problemas que fueran surgiendo por parte de cada uno de ellos y que como grupo-clase se iban solventando de forma conjunta. Además se creó por parte de las docentes de la asignatura una página web colaborativa en Facebook (*Fundamentos online*) a la cual se dio acceso a un miembro de cada equipo para que pudiera gestionar las publicaciones en relación al servicio

que habían realizado dentro del proyecto con la intención de ofrecerles autonomía y toma de decisiones en el proceso, ayudando a la construcción de diferentes competencias, no solo digitales sino actitudes colaborativas y solidarias, además de ajustes al DUA.

En esta experiencia participaron aproximadamente 145 estudiantes conformando equipos de 4 a 7 personas.

El diseño del proyecto de aprendizaje-servicio contenía cuatro grandes actuaciones:

Figura 2. Fases del desarrollo del proyecto de aprendizaje-servicio



Fuente: elaboración propia

Para dar a conocer esta propuesta, el equipo pedagógico de la asignatura, con el fin de motivar al estudiantado, envió un vídeo grabado por las docentes en el que se ofrecía la oportunidad de pasar de un estado de letargo, miedo, confusión, incertidumbre, malestar, tristeza,

angustia, incomprensión a un lugar de utilidad, solidaridad, actividad, compartir, motivación, ilusión, crecimiento y aprendizaje en el que sintieran lo que estaba sucediendo como una oportunidad de renacer, de reconvertirse, de resurgir, de rescatar las ganas, la ilusión y el interés que nos habían mostrada en día a día de clase y confiando es todo su potencial, respondiendo de este modo a los principios de Tomlinson (2005).

El proyecto comenzó con un estudio sobre la situación de partida, así como una llamada online, por medio de redes sociales, a las familias que pudieran tener la necesidad detectada (Ver figura 2). Se realizaron vídeos, imágenes, y diversas publicaciones de contenido. Se trataba de un mensaje trabajado y diseñado como equipo para atraer la atención de la familia en el formato que deseara hacerlo el equipo. Este mensaje iba dirigido a todas las familias del mundo, para que pudieran ponerse en contacto con los equipos y así estos lograran paliar su necesidad ajustándose a su realidad, recursos e intereses. El propósito de la llamada era que la familia que necesitaba enriquecer educativamente el confinamiento pudiera ponerse en contacto con los equipos de este aprendizaje-servicio online. Durante este proceso el equipo pedagógico de la asignatura preparaba y desarrollaba materiales y contenidos en relación con el DUA. La finalidad de dicho andamiaje era que el alumnado pudiese crear los materiales atendiendo a la diversidad, haciéndolos accesible a todas las personas

Tras recibir la respuesta al llamamiento

de diversas familias comenzó lo que para el proyecto se denomina *Contando mi historia*: para conocer el día a día de las familias en casa con sus hijos y aproximarnos a su realidad. Podían realizarlo mediante la creación de un cuento, que decidían si querían compartir con otras familias. En caso de que así lo quisieran, se publicaba en redes sociales, convirtiéndose a su vez en un recurso para otras familias, siendo una primera actividad para las familias en la que aprendían según el asesoramiento de nuestro alumnado la creación de un cuento, sus partes, etc. lo que les permitía conocerse un poco mejor y ser un recuerdo creado por y para ellas con la que recordar este momento excepcional y sin precedentes que estábamos viviendo.

Con el objetivo de que nuestro propio alumnado fuera aproximándose a la respuestas que deben ofrecer como futuros docentes a la diversidad que nos caracteriza como seres humanos, les propusimos un nuevo reto, en el que ajustar los cuentos o historias ofrecidas por las familias a los principios del DUA y así evitar posibles barreras para acceder a la información que contenían, al mismo tiempo que fortalece su comprensión debido a que ofrece más de un canal y permite por tanto la complementariedad. Además, los equipos servían de apoyo y acompañamiento en la distancia para todo aquello que las familias necesitaran, por ejemplo: había familias que mandaban la historia contada y los equipos les hacían ilustraciones porque no se les daba bien dibujar o a la hora de redactar.

Tras recibir las historias de las

diferentes familias, los equipos analizaban y estudiaban las aportaciones y todas las situaciones existentes, y decidían a qué familia darían respuesta. En la toma de decisiones consideraron analizar las posibilidades de las familias, para realmente atender a aquellas que tuvieran dicha necesidad. Además, se decidió por parte del equipo pedagógico que el diseño de actividades se hiciera a una familia concreta por dos motivos: el primero, que el alumnado entendiera la importancia de conocer una realidad concreta para darle respuesta desde los aportes de la atención a la diversidad y profundizar en la importancia de ofrecer a cada persona lo que necesita. Y el segundo, para evitar la saturación de los propios equipos y que realmente pudieran mantener un contacto y atención individualizada con la familia seleccionada, con la premisa de conocer para comprender, y que el trato y todo lo que acompañaba al servicio fuera esencialmente algo concreto para su propia realidad. Esto nos permitía a su vez, diferenciarnos de otros proyectos o plataformas virtuales que estaban ofreciendo recursos sin un trato individualizado y donde algunas veces las familias podrían encontrarse más trabas que ayuda. Como la intención final era compartir todo lo que se iba creando para la familia "apadrinada" siempre atendiendo a la diversidad respondiendo a los principios del DUA, las actividades diseñadas para una familia concreta eran subidas a la página web común del proyecto con el fin de que fuese un recurso extenso para otras familias y cada una encontrara en el citado espacio una amplia batería de propuestas y

actividades que aunque no hubiesen sido creadas específicamente para ellas, les podían ser de utilidad. Esto es lo que llamamos difusión en la figura 1.

Una vez pasadas las dos primeras actuaciones en el desarrollo del proyecto y seleccionada a la familia que iba a ser apadrinada, se invitaba al alumnado a reflexionar sobre posibles aprendizajes que iban a necesitar para dar respuesta al diseño de actividades, siempre teniendo en cuenta la realidad de la familia a la que estaban ofreciendo el servicio y los principios de la atención a la diversidad para que fuera de utilidad para otras familias.

Teniendo en cuenta las decisiones tomadas, cada miembro del equipo debía investigar y proponer al menos dos actividades educativas y didácticas desde lo que le gustaba hacer (música, manualidades, pintura, escribir, leer, deporte, etc.) y ofrecer alternativas a las familias (que lo necesitaban) con hijos de 3 a 5 años. Preparando un paquete de actividades, teniendo en cuenta los recursos que las familias podían tener en casa, puesto que no era posible salir de la misma. De este modo, atendíamos a otros tres de los ingredientes del aprendizaje cooperativo: la interdependencia positiva, la exigibilidad individual y las habilidades interpersonales y de trabajo en grupo (Pujolàs, 2008).

También se les invitaba a que en la variedad de actividades tuvieran en cuenta las inteligencias múltiples (Gardner, 2001) por lo que realizaban nuevas propuestas para atender y responder a los intereses planteados por las familias hacia otras actividades



diversidad, expresan la importancia del DUA, de ajustar las actividades, y la eliminación de estereotipos:

- *"Hemos aprendido que es muy importante la forma que tenemos de comunicarnos con otras personas, es decir, atender a la diversidad ya que cada individuo tiene diferentes formas de acceder al aprendizaje, es decir, tiene diversos canales y formas de aprendizaje, los cuales hay que tener en consideración para proporcionar una educación inclusiva y de calidad. Por último, hemos aprendido de forma significativa lo importante que es ajustar el DUA al currículum así como a cualquier herramienta, material o metodología de trabajo para proporcionar una educación inclusiva para todos los niños y niñas"* (B5).
- *"Ha conseguido que seamos conscientes de la presencia en la sociedad de una serie de comportamientos estereotipados que como personas, como ciudadanos y sobre todo como futuras docentes hace que nos cuestionemos la eliminación de este tipo de actitudes lo antes posible con la finalidad de cambiar la mirada hacia la inclusión y la igualdad de oportunidades de todas las personas independientemente de las características, necesidades e intereses que tengan"* (B3).

Sus aprendizajes sobre las TIC aparecen del siguiente modo, de una forma transformadora transitando entre

las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y las TEP:

- *"Nos hemos llevado bastantes aprendizajes y formación sobre las tic, esto de cara al futuro será un aprendizaje muy positivo ya que nos servirá como docentes para aplicarlo en nuestros centros o aulas"* (B10).
- *"Nos ha enseñado a utilizar las redes sociales para mostrar y compartir actividades enfocadas para los niños y niñas, pero que puedan disfrutar toda la familia. Nos ha aportado el tratar las redes sociales como un lazo que nos ha mantenido a todos unidos y conectados, y como una nueva forma de aprender"* (B8).
- *"A su vez, nuestra mirada hacia las redes sociales ha cambiado notablemente, pues más allá de ser un recurso lúdico y de ocio, es actualmente uno de los medios de difusión más importantes para llegar al mayor número de personas posible, convirtiéndose en una imprescindible ventana al mundo que puede hacer llegar nuestras voces a distintos lugares y personas y recibir sus respuestas en consecuencia"* (A8).
- *"Progresivamente hemos aprendido a cooperar de forma más adecuada entre nosotras y nosotros, utilizando recursos como WhatsApp, Drive y sesiones virtuales"* (A10).
- *"Ofrecer actividades a aquellas*



*familias por medio de nuevas vías como son la de redes sociales a través de vídeo, por lo que hemos manejado el uso del formato vídeo” (A1).*

- *“Gracias a las circunstancias (viéndolo de forma positiva) hemos desarrollado y potenciado el manejo de las redes sociales y las nuevas tecnologías enfocadas a la comunicación eficiente” (A11).*

Para finalizar nos gustaría ofrecer un aprendizaje que se torna al mismo tiempo como resultado del proyecto:

- *“Uno de los aprendizajes más importantes que nos hemos llevado de este aprendizaje-servicio, ha sido la relación con la familia, puesto que a pesar de la distancia (...) hemos sabido conectar con nuestra familia de referencia de forma correcta, conociendo todas sus necesidades, carencias y características para poder ofrecerle aquellas actividades y recursos ajustados a ella. Consideramos que esta interacción con la familia es muy importante para el desarrollo integral del niño, y que durante el confinamiento hemos podido ayudarles para que todo fuera más ameno, además de permitir que el niño desarrolle su creatividad e imaginación con las actividades diseñadas para él” (B2).*

Como puede apreciarse, el proyecto de aprendizaje-servicio online ha otorgado

al alumnado protagonismo en todo el proceso, reconociendo sus aprendizajes como significativos y útiles, ayudándoles a comprender las problemáticas sociales reales, fomentando un desarrollo académico, cívico, vocacional, profesional, ético, moral, personal y social (Furco, 2007), y construyendo competencias explicitadas por el mismo como valiosas tanto personal como profesionalmente. Pudiendo afirmar que “en efecto, las tecnologías digitales facilitan el desarrollo de los proyectos de aprendizaje-servicio, a la vez que propician el desarrollo de proyectos novedosos que abren paso a nuevas modalidades de aprendizaje-servicio” (García-Gutiérrez, Ruiz-Corbella y Del Pozo, 2020, 71). Todo ello desde un diseño para todas las personas que propicie la participación y el acceso a la información.

### **Referencias bibliográficas**

Alba, C., Zubillaga, A. y Sánchez, J.M. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *RELATEC - Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 89-100. doi:10.17398/1695-288X.14.1.89

Batlle, R. (29 de abril de 2020). *ApS y Coronavirus* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://roserbatlle.net/aps-y-coronavirus/>

Benítez, R. García, M. y Sánchez, L. (2020). Haciendo visible la línea invisible entre trabajo por proyectos y

Aprendizaje-Servicio. En E. Caparrós, M. Gallardo, N. Alcaraz, N. y A.L. Rizzo. (Coord.), *Educación inclusiva: un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado* (en prensa)

Consejo de la Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 189/1 de 4 de junio de 2018.

Furco, A. (2007). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. En A. González (Coord.), *Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario*, (pp.175-183). Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.

Gardner, H. (2001). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.

García, M. y Cotrina, M. (2015). El Aprendizaje y Servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Revista Profesorado*, 19(1), 8-25. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41019>

García-Gutiérrez, J., Ruiz-Corbella, M. y del Pozo, A. (2020). Innovación y aprendizaje-servicio virtual: elementos para una reflexión basada en la experiencia. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, (9), 62-80. doi:10.1344/RIDAS2020.9.4

Instituto Nacional de Tecnologías

Educativas y Formación del Profesorado. (2017). *Marco común de competencia digital docente*. [https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017\\_1020\\_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf](https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf)

Martin, M. V. (2018). ¿Consumidores o sujetos de derecho? La educación, entre las TIC y las TEP. *Apuntes de Comunicación, Educación y Discurso*, (2). doi:10.24215/25252046e009

Martín, E., Solari, M., De Vicente, J., Luque, M.J., Nieto, M. y Coll, C. (2018). La potencialidad del aprendizaje servicio para la personalización del aprendizaje escolar. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, (5), 37-61. doi:10.1344/RIDAS2018.5.4

Ortega-Ruipérez, B. (2020). Formación del profesorado a distancia sobre aprendizaje-servicio: aspectos a considerar. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, (9), 102-122. doi:10.1344/RIDAS2020.9.6

Puig, J., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario*, 45-67. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf)

Pujolàs, P. (2008): *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, España: Graó.

Red Española de Aprendizaje-Servicio. (27 de marzo de 2020). *ApS en tiempo*

*de Coronavirus (I)* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://aprendizajeservicio.net/2020/03/27/aps-en-tiempos-de-coronavirus-i/>

Sánchez, L., Benítez, R., Quesada, V. y García, M. (2019). Competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. El Aprendizaje y Servicio como estrategia para su desarrollo. *Bordón*, 71(3), 185-203.  
doi:10.13042/Bordon.2019.68385

Tomlinson, C.A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

## **'Ears to the Soul': A volunteer programme based on the principles of service-learning as an alternative to the professional practice of student social work placement during the pandemic**

**Alžbeta Brozmanová Gregorová**

**Daniela Ivanová**

**Anna Kniezová**

Matej Bel University, Eslovaquia

### **Abstract**

The aim of the paper is to present an example of professional practice in the form of a programme based on the principles of service-learning in the period of crisis caused by the COVID-19 pandemic in social work education at Matej Bel University in Banská Bystrica, Slovakia. The practical training of social work students is an integral part of their education and is focused on the development of those competencies that can only be developed through direct work with target groups. As it was not possible to complete the placement in the field at the time of the pandemic, it was necessary to look for new opportunities to meet the objectives of the placement. The 'Ears to the Soul' volunteer programme was created in response to the pandemic situation and its main goal was to help overcome people's feelings of loneliness by creating student-client contacts and providing regular telephone support. The programme was built on the principles of service-learning. The evaluation of the programme has shown that it can meaningfully meet the needs of target groups and has considerable potential as a form of education in social work.

### **Keywords**

Service-learning, professional practice, social work, COVID-19.

Fecha de recepción: 29/IX/2020

Fecha de aceptación: 6/XI/2020

**Brozmanová Gregorová, A., Ivanová, D. y Kniezová, A. (2020). Ears to the Soul: A volunteer programme based on the principles of service-learning as an alternative to the professional practice of student social work placement during the pandemic. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 10, 36-48. DOI10.1344/RIDAS2020.10.4**

## **"Oídos en el alma": Un programa de voluntariado basado en los principios del aprendizaje-servicio como alternativa a la formación práctica de estudiantes de Trabajo Social durante la pandemia.**

### **Resumen**

El objetivo del documento es presentar la formación práctica basada en los principios del aprendizaje-servicio, desarrollada en el grado de Trabajo Social en la Universidad Matej Bel de Banská Bystrica, Eslovaquia, durante la crisis causada por la pandemia COVID-19. La formación práctica de los estudiantes de Trabajo Social es una parte integral de su educación y se centra en aquellas competencias que sólo pueden desarrollarse mediante el trabajo directo con los grupos destinatarios. Dado que en el momento de la pandemia no fue posible completar la formación práctica, se buscaron nuevas oportunidades formativas. El programa de voluntariado 'Ears to the Soul' ("Oídos en el Alma") se creó en respuesta a la situación de la pandemia y su principal objetivo fue ayudar a superar los sentimientos de soledad de las personas mediante la creación de contactos entre estudiantes y usuarios y la prestación de apoyo telefónico regular. El programa se basó en los principios del aprendizaje-servicio. La evaluación del programa ha demostrado que puede satisfacer de manera significativa las necesidades de los grupos destinatarios y tiene un potencial formativo considerable en el ámbito del Trabajo Social.

### **Palabras clave**

Aprendizaje-servicio, práctica profesional, trabajo social, COVID-19.



## 1. Introduction

The crisis caused by COVID-19 has brought challenges to all areas of life in our society, including higher education. In the university environment, it is necessary to respond not only to current challenges in the field of education and research, but also in fulfilling their third mission. Adaptation to the changed situation and the transition from full-time teaching to the online environment took place differently at each university. The specificity of this transition is undoubtedly determined by the study programmes themselves, their concept and the competence profiles of their graduates.

In the study programmes, an important component of which is also professional practice implemented directly in organisations, many universities faced the question of how to ensure this practice in order to fulfill their goals. Social work is one of the study programmes in which significant attention is paid to the practical training of students in cooperation with practice.

In our paper we offer an example of professional practice in the form of a programme based on the principles of service-learning during the crisis caused by the COVID-19 pandemic in social work education.

We present a specific programme and evaluation of its selected aspects from the perspective of students and the target group.

## 2. Theoretical framework

The university training of social workers can generally be divided into two basic components: theoretical and practical. The aim of the theoretical component of education is primarily to provide students with knowledge from the scientific field that is the subject of their study, or from related fields. The task of practical training is to prepare students to perform a wide range of activities required by specific practice so that they can fully perform their tasks from commencement of their employment.

Professional fieldwork means an organisational form of university study in which students apply theoretical knowledge and develop their own practical skills necessary for the performance of a future profession.

In the education of social workers, professional internships have been one of the important components from the very beginning. In individual countries and universities, we find differences in terms of quantity, i.e. the number of hours that students complete during their studies as well as the quality and system of professional practice.

In Slovakia, the basic requirements for professional practice are defined in the Minimum Standards of Professional Practice in the Study Field of Social Work, developed by the Association of Educators in Social Work in Slovakia (2014). According to these standards, the minimum number of hours of professional practice in a bachelor course is 180 hours and in a master's course 120 hours. The general goals of

professional work experience in the study field of social work according to the standards are:

- contribute to the development of cooperation between academia and work experience;
- develop social work as a profession and a scientific discipline;
- to increase the quality of education in social work and the performance of social work in practice.

In the context of focusing social work on services and empowering and applying practice to the training of students, education in social work is perceived as a historical contributor to the development of service-learning (Zieren & Stoddard, 2004). On the other hand, several authors (Lemieux & Allen, 2007; Phillips, 2011) state that education in social work suffers from a lack of real understanding of the essence of service-learning and very often confuses service-learning with work experience and volunteering, ignoring the focus of service-learning on activities conducted in cooperation with the community and the development of competencies in the field of civic engagement.

In the professional literature we find examples of the implementation of service-learning into various subjects in the study of social work. The authors offer theoretical anchors, pedagogical models and discussions in order to present and promote a common language, goal and research on service-

learning in social work education. Many of them see the connection between service-learning and social work in the topic of social justice. Burke (2011) states that social work has a share in social justice and that the means of achieving it is also service-learning. Campbell and Bragg (2007) argue that social work should be a leader in service-learning because of its long-term commitment to social justice. Lemieux and Allen (2007) provide an overview of the application of service-learning and its assessment in social work education. Nadel, Majewski, and Sullivan-Cosetti (2007) offer service-learning models applicable to social work curricula. Petracchi, Weaver, Schelbe & Song (2016), based on a national survey of accredited undergraduate social work programmes in America, state that service-learning is a compulsory component in at least one course of study.

Studies on 'experiential learning', 'community learning', 'participatory action research', 'practical learning', 'social change interventions' and 'service-learning' also appear in the social work literature (Phillips, 2007). The author Green (2009) sees great potential in the inclusion of service-learning in social work curricula due to several benefits, which she perceives especially in improving community interaction and strengthening social development.

Social work, also due to its mission and values, creates an ideal environment for the application of service-learning in education. Its individual dimensions are part of the

**Broznanová Gregorová, A., Ivanová, D. y Kniezová, A. (2020). Ears to the Soul: A volunteer programme based on the principles of service-learning as an alternative to the professional practice of student social work placement during the pandemic. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 10, 36-48. DOI10.1344/RIDAS2020.10.4**

mission of social work and contribute to the development of such values of social work as service, social justice and human relations (Skyba & Šoltésová, 2014, p.63).

Another aspect that service-learning brings in social work is contributing to the fact that students become active citizens, are interested in what is happening in the community and are civically engaged (Skyba & Šoltésová, 2014).

When defining service-learning, we often encounter its distinction from other forms of participation and learning of students (Brozmanová Gregorová, Bariaková & Kubealaková, 2013; Fiske, 2001; Furco & Holland, 2005; Lipčáková & Matulayová, 2012), such as volunteering, professional work internship, public benefit activity, etc. As stated by Lipčáková and Matulayová (2012), these forms can be distinguished on the basis of goal, focus and time perspective.

While volunteering is more service-oriented, professional work experience focuses more on educating and developing the specific competencies needed to practice the profession. In service-learning, there is a combination of service and education. The difference between service-learning and professional work experience as part of the preparation for the profession is mainly in reciprocity (gained not only by the student, but also the community / organisation) and focusing on the development of civic engagement of students. Another factor that distinguishes service-learning from

other forms of experimental learning (such as internships, cooperative learning or work experience) and from volunteering is critical reflection. Reflection combines community service with course materials, as well as with lectures and the study itself.

### **3. Description of experience 'Ears to the Soul'**

Like other educators, in our case at Matej Bel University in Slovakia we had to deal with the way of professional internship during the crisis caused by COVID-19. In the situation caused by the coronavirus crisis, among the first institutions to be closed in an effort to protect service users were the facilities in which students' professional practice in social work is carried out. Although the presence of people providing field services was necessary, due to the security measures taken by the university, it was not possible to officially involve students in it. For this reason, we had to look for other alternatives in how to provide professional practice for students who had not managed to complete it. We therefore used the experience we have at the university with the development of volunteer programmes in cooperation with the regional Volunteer Centre (since 1998) and with the service-learning application (since 2005).

In cooperation with a regional volunteer centre, we launched the Ears to the Soul volunteer programme - a telephone helpline for lonely people. We built the programme on the principles of service-learning. The volunteer programme was created in response to the current situation caused by the

**Brozmanová Gregorová, A., Ivanová, D. y Kniezová, A. (2020). Ears to the Soul: A volunteer programme based on the principles of service-learning as an alternative to the professional practice of student social work placement during the pandemic. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 10, 36-48. DOI10.1344/RIDAS2020.10.4**

spread of coronavirus. In this situation, we encounter both increased stress and a sense of helplessness from current events, but also an increasing sense of loneliness and social isolation. Elderly people, in particular, in this situation have limited social contacts due to the increased risk of infection when meeting their loved ones, acquaintances, neighbours, etc. The service aim of this programme was to help people overcome the feeling of social isolation, maintain social contacts with other people and share their feelings. The programme was primarily aimed at the target group of lonely people (senior citizens, but also people who are among at-risk groups such as patients with chronic and oncological diseases, people with cardiovascular and respiratory problems) who feel isolated and need to make contact with another person. The programme took the form of "one-on-one". Volunteer-lonely person pairs were created, which guaranteed an individual approach, better mutual knowledge and consideration of the person in need. The volunteer regularly telephoned a specific person (three times a week). We offered students of social work the opportunity to complete the programme as a substitute for completing professional internship, which they could not complete during the summer semester. The educational goal of the programme in relation to the students was the development of communication competencies with the client, empathy and personal and social responsibility. These competencies represent one of the basic competencies defined in the profile of a social work graduate.

The actual launch of the programme was preceded by a preparatory phase during which teachers from the university prepared a manual for program coordination in cooperation with the regional volunteer centre, in which they defined the individual steps of programme management and roles and responsibilities of those involved, its manual for volunteers - students, training for the programme and the necessary documentation and contracts. The tasks of the university were aimed at the students - volunteers and the tasks of the volunteer centre towards clients and the promotion of the programme among the target group.

Within the implementation phase, the work with students was based on the individual steps of the management of volunteer programmes. After the recruitment, students were selected for the programme on the basis of a completed registration form and an introductory interview. After completing the interview, they participated in online training. The training was focused on the introduction of the main rules of operation of the volunteer programme and individual positions in the programme (student, client, tutor, supervisor, university, volunteer centre) and clarification of the rights and obligations of individual parties. The training space was also devoted to the specifics of the target groups of the programme and communication with this type of clients and problematic communication situations and their management. A manual was prepared for students, which contained a summary of information from the

training. After completing the training, client-student pairs were gradually created. The main task of the students was to be in telephone contact with a lonely person, optimally 3 times a week, while the contact was always initiated by the student. Each week, students filled out a record of the calls they made. These also included a brief reflection and evaluation of contacts with clients. Each student was assigned a tutor, who was a teacher from the Department of Social Work. The tutor was in regular contact with the students and provided consultations if necessary. The meetings with tutor also served to reflect on the process of developing or deepening communication skills. The programme also included mandatory group supervision aimed at reflecting on the experience of the relationship with the client and problematic situations. Working in the programme was set for a period of 3 months from the training.

In the final phase of the programme, students attended the last online supervisory group meeting. Their task was also to end the cooperation with the clients, to fill in the written final self-reflection and the evaluation questionnaire. Evaluation interviews were also conducted with clients after the end of the cooperation.

From May to July 2020, a total of 12 social work students took part in the programme. 14 clients showed interest in the programme, of which 12 people were involved in the programme. The students made a total of 4,178 minutes of calls, with an average of 348 minutes per student. In terms of hours, the programme does not meet the

prescribed number of hours for completing professional practice in social work in the field or facility, but nevertheless the evaluation in the next section proves that it has fulfilled the defined educational goals and goals of the service.

#### **4. Evaluation of experience**

The aim of the programme evaluation was to find out whether the programme met the goals of the education and the goals of the service, how the students evaluate their experience in the programme and what challenges they encountered. The aim of this evaluation is also to identify the potential and limits of this type of professional practice in the education of social workers in the future.

To evaluate the programme, we used inputs from several tools: continuous records of calls made associated with reflection, final self-reflection of students, final evaluation of the programme by students and final evaluation of the programme by clients - a record of the interview. A total of 18 people participated in the evaluation of the programme, including 9 students and 9 clients. Students and clients were informed about the purpose of using their reflections and evaluations.

#### **5. Fulfilment of educational goals**

The educational goal of the programme in relation to the students was to develop their communication skills with the client, empathy and social responsibility. The students clearly named the development of these skills in their self-reflection:

**Brozmanová Gregorová, A., Ivanová, D. y Kniezová, A. (2020). Ears to the Soul: A volunteer programme based on the principles of service-learning as an alternative to the professional practice of student social work placement during the pandemic. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 10, 36-48. DOI10.1344/RIDAS2020.10.4**



- *"I learned to listen actively, to suggest new topics for discussion, to be interested in another person, their life, experiences, etc".*
- *"I learned how to talk to people with disabilities and how to approach them".*
- *"Thanks to working in the programme, I practiced communication, perception, empathy, the ability to listen to other people. I tried possible telephone counselling".*
- *"I acquired the following skills: active listening, the ability to communicate and assertively behave with the ability to respond flexibly to clients' problems and to be able to take a stand, the ability to listen, listen, not judge".*
- *"I have learned to communicate with a client who has a serious speech problem, to be patient when working with a similar client".*
- *"I learned that such selfless help and at first glance, perhaps unnecessary, can really do a lot. For example, motivating a person to take the courage to make important decisions thereby positively influencing other people in their surroundings. Incredible what a couple of connections can make over a mobile network".*

Thanks to the service-learning

experience, students also changed their perception and attitude towards the target groups involved in the programme:

- *"[...] I changed my view of people with disabilities ..."*
- *"I have found that people with disabilities are sometimes the same but also in a more positive mood than people without disabilities. They can enjoy life even more".*

The development of knowledge and attitudes in relation to target groups is also one of the educational goals of practice.

All students perceived that they would use the knowledge and skills acquired while working in the programme in the future, both in their professional and personal lives.

## **6. Evaluation of service-learning experience in the programme from the students' point of view**

To evaluate the service-learning experience, we used the scale of Conrad and Hedinová (1981), which we have been using at MBU for a long time in order to evaluate the service-learning experience in various courses. The scale contains 16 items that students rate on the Likert scale from 1 to 5, where 1 means strongly disagree and 5 strongly agree. We divided this scale into three subscales: quality of experience, instruction and support, and the connection of school and practice.

Table 1. The scale of evaluation of the service-learning experience in the 'Ears to the Soul' programme

Evaluation of experience in the programme	Average	Modus
<b>Quality of experience</b>		
I had the freedom to develop and apply my own ideas	4.33	5
I had the room to express my own interests and ideas	4.22	5
I felt I was contributing something	4.22	5
The activities I did were interesting	4.11	5
It contained tasks that were challenging	3.78	3
It contained important commitments	3.67	4
I had to make important decisions	2.56	3
My ideas and observations were ignored	1.22	1
<b>Instruction and support</b>		
I was trained well enough to be able to perform the assigned tasks	4.22	4
I was given clear instructions on what my task was	3.86	5
The teacher was interested in me	4.33	5
No one helped me when I needed it	1.44	1
I was appreciated when I did a good job	3.44	5
<b>Connection of school and practice</b>		
As a volunteer, I used what I learned while studying at school	4.11	5
At school, I have used or will use what I have learned while working in the programme	4.11	5

Source: own elaboration

As the table documents, the students in the programme had room to apply their ideas, interests and ideas and did not feel that their ideas were being ignored. Despite the fact that the programme itself was planned by the teacher in cooperation with the coordinator from the Volunteer Center, it provided students with enough space for autonomous decisions. We think that this is mainly due to the fact that they had to rely on themselves and their abilities and skills to carry out the telephone conversations themselves. The students also agreed that the tasks in the programme were a challenge for them and contained important commitments, less identifying with the claim that they had to make important decisions. They perceived the experience as interesting and felt the real benefits of carrying out the activities within the programme.

In the students' self-reflections, we also identified the fear and apprehension of this experience before conducting interviews. At the same time, however, the reflection showed that they were overcome and, thanks to that, they moved on.

- *"My biggest challenge came when I had to start communicating with a client with a speech impediment. At first, I had a little respect and also apprehension, another challenge came when I had the first interview with him and found out what the situation is".*

One student describes her experience as a "thorny path", she experienced stress before each interview, but

nevertheless in other parts her evaluation of the whole experience is very positive.

- *"The volunteer journey through this programme was winding and bumpy, but as is true in the proverb that the sun comes out after every storm, so even in this case, the best came after overcoming difficult moments. In my case, the thorny events could mainly include the stress that prevailed before each phone call with the client. Even after two months, the feeling of being amazed still hadn't passed. The beginnings were sceptical and doubtful. None of us knew exactly what putting the phone to our ear would lead us to and what feelings we would speak into the phone. It was palpable. But at one point the enthusiasm and intimacy broke through, and with them the conversations became kind, pleasant, optimistic, and blissful. Now, after the end of the programme, I can say that the programme, on an individual level, undoubtedly reached its maximum emotionally and impressed on the socially sore places and taught me a lot about myself".*

In the area of instruction and support, students assessed that they were clearly instructed and knew what their task was. They felt that the teachers were interested in them and helped them if necessary. Even in the self-reflections and evaluations themselves, the students evaluated the support

from the tutors and supervisor very positively at times when they did not know whether they had responded well or had had negative feelings from the phone calls.

- *"I did not know how to react in this situation. But in the end, after the supervision, I clarified things, they explained the essentials to me, and since then, the conversations have been going on without any problems".*
- *"I don't think there could have been a better tutor in the programme. She required weekly and regular joint meetings that were more than necessary for encouragement, appreciation, and stay. All the problems that bothered us were expressed out loud and solved".*
- *"Supervision helped me to think, to self-reflection, to self-knowledge, to verify the correctness of the approach when working with my client. In my opinion, supervision is very important, in case of ambiguities or complications, where the supervisor can advise and help".*

From the point of view of connecting theory and practice, we also consider it important that students were able to apply what they learned in their study during the programme and on the other hand they also see space for applying the knowledge and skills acquired during the programme in their further study.

All students would recommend

undergoing the programme to other students, because:

- *"A student can be helpful to someone unknown. At the same time, the students can test their reactions in different situations. The students can exceed their limits. The programme can teach the students to communicate with strangers. Alternatively, the students can find out which client they would rather not want, the student finds out on various topics how they can develop communication on common topics. Thanks to the programme, the students realise the importance of active listening".*

## 7. Fulfilment of service goals

The service aim of the programme was to help people overcome the feeling of social isolation, maintain social contacts with other people and share their feelings. The programme met the expectations for all 9 clients who participated in the evaluation. Thanks to the programme, clients did not feel so lonely, they were able to open up and trust others:

- *"I didn't feel so lonely and I learned to communicate a little more, to open up to others because I'm an introvert, I'm not used to communicating so often".*
- *"It helped me, I sit at home all the time, it went well to chat with the other person".*
- *"I didn't believe it would be so*

*pleasant, it was beyond expectations".*

- *"It was good to talk to someone, it made me laugh too ..."*
- *"It helped in my solitude, I am alone, I have health problems, the quarantine was here, everything affected me both physically and mentally, everything affected me. I was looking forward to the phone calls".*
- *"I could talk about everything about the theatre, about walking the dog, but also about personal things. Sometimes you need to confide about your problems".*
- *"It certainly helped, I was also happier, she talked, I had back problems - I had been on my back for 2 weeks, then it went well".*

Clients rated the programme positively and all 9 clients stated that they would recommend the programme. 8 out of 9 clients would like to remain in the programme in the future.

## 8. Conclusion

We are aware that we have not been able to fully fulfill all the principles of service-learning in the programme. However, at a time of crisis caused by COVID-19, the programme responded to the current needs of the community as well as those of the students and schools. Service-learning experience was intentionally integrated into the academic curriculum and clear

connection of service to the objectives of education was established, it provided temporal sequences that allowed students to reflect on their experience and it aimed to develop civic responsibility of students. As a weakness, it can be perceived that the students were not fully involved in the analysis of the needs and design of the programme and that they were implementers rather than leaders of activities. However, the programme fulfilled the educational goals and the goals of the service set at the beginning and effectively connected them to each other.

The evaluation of the programme has shown that it can meaningfully meet the needs of target groups and has considerable potential as a form of education in social work. The students' reflection indicate that this model can successfully fulfill the individual functions of professional internship and engenders the students closer contact with clients, the acquisition of specific communication skills and space for the application of theoretical knowledge in practice. We think that this model of professional internship can be usable not only in the training of professionals in the field of social work, but also in the training of other helping professions.

## References

Asociácia vzdelávateľov v sociálnej práci. (2014) Minimálne štandardy odbornej praxe v študijnom odbore sociálna práca. Retrieved from [http://avspsr.weebly.com/uploads/4/0/4/7/4047229/minim%C3%A1lne\\_%C5%A1tandardy\\_op\\_v\\_sp.pdf](http://avspsr.weebly.com/uploads/4/0/4/7/4047229/minim%C3%A1lne_%C5%A1tandardy_op_v_sp.pdf)

Brozmanová Gregorová, A., Bariaková, Z., & Kubealaková, M. (2013). Service learning – community in school, school in community. *International Forum for Education*, 5(1), 197-207.

Burke, T. K. (2011). Civic Professionalism: Using Service Learning to Educate Social Work Students as Citizens. *Advances In Social Work*, 12(1), 21-32. doi:10.18060/1315.

Campbell, M., & Bragg, N. (2007). The bigger picture: Social work educators' role in civic engagement. In M. Nadel, V. Majewski & M. Sullivan-Cosetti (Eds.), *Social work and service learning: Partnerships for social justice* (pp. 209-218). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Conrad D., & Hedin D. (1981). *Instruments and Scoring Guide of the Experiential Education Evaluation project*. Minnesota, Center for Youth Development and Research.

Fiske, E. B. (2001). *Learning in Deed. The Power of Service-Learning for American Schools*. Battle Creek, MI: W.K. Kellogg Foundation.

Furco, A., & Holland, B. A. (2005). *Institutionalizing Service-Learning in Higher Education: Issues and Strategies for Chief Academic Officers*. Berkeley: Center for Studies in Higher Education, University of California at Berkeley.

Green, S. (2009). Redesigning practice-education modules in social work as service-learning modules. In M. Moore & P. Lan Lin (Eds.), *Service-learning in higher education*. (pp.85-96). United states of America: University of

**Brozmanová Gregorová, A., Ivanová, D. y Kniezová, A. (2020). Ears to the Soul: A volunteer programme based on the principles of service-learning as an alternative to the professional practice of student social work placement during the pandemic. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 10, 36-48. DOI10.1344/RIDAS2020.10.4**



Indianapolis Press.

Lemieux, E. M., & Allen, P. D. (2007). *Service learning in social work education: The state of knowledge, pedagogical practicalities, and practice conundrums*. *Journal of Social Work Education*, 43(2), 309-325.  
doi:10.5175/JSWE.2007.200500548

Lipčáková, M., & Matulayová, T. (2012). Service-learning vo vzdelávaní v sociálnej práci. In *Výzvy a trendy vo vzdelávaní v sociálnej práci* (pp.183-191). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

Nadel, M., Majewski, V. & Sullivan-Cosetti, M. (Eds.). (2007). *Social work and Service Learning : Partnerships for Social Justice*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Petracchi, H. E., Weaver, A., Schelbe, L. A., & Song, H. (2016). *Service-Learning in Baccalaureate Social Work Education: Results of a National Survey of Accredited Programs*. *Journal of Social Work Education*. Retrieved from [http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU\\_libsubv1\\_scholarship\\_submission\\_1464142620](http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_libsubv1_scholarship_submission_1464142620)

Phillips, A. (2007). Service learning and social work education: A natural but tenuous connection. In M. Nadel, V. Majewski, & M. Sullivan-Cosetti (Eds.), *Social work and service learning: Partnerships for social justice* (pp.3-19). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Phillips, A. (2011). Service-Learning and Social Work Competency-Based Education: A 'Goodness of Fit'? *Advances in Social Work*. 12(1), 1-20.

doi:10.18060/1318.

Skyba, M., & Šoltésová, D. (2014). *Service-learning vo vzdelávaní (školských) sociálnych pracovníkov a pracovníčok*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

Zieren, G. R. & Stoddard, P. H. (2004). The historical origins of service-learning in the nineteenth and twentieth centuries: The transplanted and indigenous traditions. In: B. W. Speck & S. L. Hoppe (Eds.), *Service learning: history, theory, issues* (pp.23-42). Westport, CT: Praeger.

**Broznanová Gregorová, A., Ivanová, D. y Kniezová, A. (2020). Ears to the Soul: A volunteer programme based on the principles of service-learning as an alternative to the professional practice of student social work placement during the pandemic. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 10, 36-48. DOI10.1344/RIDAS2020.10.4**

## **Aprender, servir y ser solidarios en tiempos de pandemias**

**María Rosa Tapia**

**Andrés Peregalli**

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)

### **Resumen**

En tiempos de pandemias se desafía la capacidad de individuos, colectivos sociales, organizaciones, instituciones, políticas y gobiernos, para crear y recrear el aprendizaje, el servicio y la solidaridad. Sustentado en el marco del Aprendizaje y Servicio Solidario (AYSS) y una perspectiva organizacional estratégica, se analiza el mapa "Aprendizaje-servicio en tiempos de pandemia" (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario [CLAYSS], 2020). Se identifican, exploran y analizan 200 experiencias de AYSS, georreferenciadas en cuatro continentes y 22 países entre marzo y septiembre de 2020. Se utiliza la técnica de análisis de contenido temático y la perspectiva etnográfica digital para sistematizar y categorizar las experiencias. El análisis evidencia el *devenir del AYSS en tiempos de pandemias*, sus énfasis, acciones y búsquedas, y muestra la permanencia del foco de los proyectos en el protagonismo de quienes aprenden, el vínculo con la comunidad y la integración del servicio solidario en el curriculum. El mapa denota un *habitus organizacional* (aprender de y con otros); su diseño y desarrollo sustentan la perspectiva de una construcción colectiva, de un conocimiento distribuido que recrea esperanza e invita a (re)construir redes solidarias en tiempos de pandemias.

### **Palabras clave**

Aprendizaje-servicio solidario, pandemia, etnografía digital, aprendizaje organizacional.

Fecha de recepción: 5/X/2020

Fecha de aceptación: 6/XI/2020

## **Learning, serving and being solidary in times of a pandemic**

### **Abstract**

In times of a pandemic, the ability of individuals, social groups, organizations, institutions, policies and governments to create and recreate learning, service and solidarity is severely challenged. Based on the framework of solidarity service-learning and a strategic organizational perspective, this paper analyzes the 'Service-Learning in times of a pandemic' map. Two hundred solidarity service-learning experiences were identified, explored and analysed, georeferenced in four continents and 22 countries, between March and September 2020. The thematic content analysis technique and the digital ethnographic perspective were used to systematize and categorize the experiences. The analysis shows the evolution of *solidarity service-learning in times of a pandemic*, its focal point, actions and goals, evidencing how the projects have remained focused on the learners' central role, the bond with the community and the integration of solidarity service into the curriculum. The map denotes an *organizational habitus* (learning from and with others); its design and development supports the perspective of a collective construction of knowledge, which is shared and generates recreates hope and invites us to (re) build solidarity networks in times of pandemics. The map is evidence of the interweaving of solidarity service-learning citizenship (political action), rights and education, which systematizes and enhances a way of being-making-knowing that has been shared for decades between local and global actors and the networks that are configured in times of a pandemic.

### **Keywords**

Solidarity service-learning, pandemic, digital ethnography, organizational learning.

## 1. Introducción

A mediados de abril de 2020, casi todos los países del planeta habían cerrado sus escuelas, y otras instituciones educativas, en respuesta a la pandemia de COVID-19, que afectó a más de 1570 millones de alumnos (90% del total de la población escolar matriculada en el mundo).

Actualmente, y tal como lo muestra el mapa "Seguimiento Mundial de los cierres de escuelas causados por el COVID-19" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020) más de 850 millones de estudiantes experimentan el cierre de dichas instituciones en el mundo (50% del total de alumnos matriculados en el mundo; 53 países. UNESCO, 2020). En este contexto se implementaron diversas iniciativas orientadas a sostener la escolaridad en un contexto en que se profundizaron las desigualdades. Diversas propuestas surgieron para continuar los procesos de enseñanza a través de los medios disponibles (o viables/factibles) en cada contexto: plataformas digitales con recursos para docentes, estudiantes y familias; televisión y radio, con clases y programas educativos de entretenimiento; materiales impresos destinados a estudiantes sin conectividad. Las alternativas fueron similares, pero no los tiempos de implementación, dada la disparidad de plataformas públicas educativas y de comunicación disponibles (Ministerio de Educación, 2020).

La pandemia del COVID-19, que se suma a otras pandemias que experimenta el mundo, desafía nuestra capacidad de recrear solidaridad y esperanza, servicio y aprendizaje. Tal como expresó el Papa Francisco (2020) "Si actuamos como un solo pueblo, incluso ante las otras epidemias que nos acechan, podemos lograr un impacto real" (p.50); "una emergencia como la del COVID-19 es derrotada en primer lugar con los anticuerpos de la solidaridad" (Pontificia Academia para la Vida, 2020, párr.13). En este marco los recursos digitales se han convertido en potentes herramientas capaces de conectar personas y colectivos sociales que habitan la aldea global, formidables recursos que pueden nutrir (y potenciar) el ciclo de aprendizaje de las organizaciones y redes de aprendizaje y servicio solidario (AYSS) en el mundo, fortaleciendo lazos preexistentes y multiplicándose.

Este artículo presenta el mapa "Aprendizaje-servicio en tiempos de pandemia" (CLAYSS, 2020), como evidencia de un tejido de AYSS, ciudadanía y educación que recoge y potencia un trabajo compartido desde hace décadas entre diferentes actores y redes del mundo y se potencia en estos tiempos. Se ofrece como evidencia de un *habitus* organizacional (aprender de y con otros) que se nutre de experiencias y contribuye a nutrirlas. Más que la imagen estática de un mapa (o el mapa exclusivamente como recurso), su diseño y desarrollo refiere a una construcción colectiva, a una distribución del conocimiento que recrea esperanza y construye redes solidarias en tiempos de pandemias.

## 2. Marco teórico

Este artículo se basa en cuatro conceptos clave: AYSS, aprendizaje-servicio virtual o e-service-learning, etnografía digital y aprendizaje organizacional. Estos conceptos sustentan el análisis de la experiencia referenciada (Algunas experiencias de aprendizaje-servicio solidario frente a epidemias, CLAYSS, 2020) a efectos de contribuir al desarrollo de conocimiento y conceptualización en estos tiempos, así como con la esperanza de motivar a docentes e instituciones educativas alrededor del mundo a iniciar y/o sostener prácticas socioeducativas solidarias aún en este contexto.

El Aprendizaje y Servicio Solidario (en adelante AYSS) es un movimiento pedagógico innovador que promueve actividades estudiantiles solidarias en que los conocimientos se aplican a la resolución de problemáticas y necesidades concretas de la comunidad. Los proyectos de AYSS contribuyen simultáneamente al desarrollo local y a mejorar la calidad del aprendizaje académico, al desarrollo de competencias adecuadas para la inserción en el mundo del trabajo, la formación personal en valores, y la participación ciudadana responsable. En función de los consensos más generalizados, se entienden como prácticas de AYSS aquellas que reúnen simultáneamente al menos tres características (Tapia, 2000):

- servicio solidario destinado para atender en forma acotada y eficaz necesidades reales y sentidas con una comunidad, y no sólo para ella,

- protagonizado activamente por los estudiantes desde el planeamiento a la evaluación,
- articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje, es decir involucrando los contenidos curriculares, reflexión sobre la práctica, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, e investigación vinculada a la práctica solidaria (pp. 26-27).

Este momento de la humanidad nos desafía (e interpela) a recrear el aprendizaje, el servicio y la solidaridad, durante las pandemias y proyectar el después; y conceptualizar las prácticas y experiencias que se realizan en diferentes planos, ámbitos y modalidades. El análisis y la reflexión acerca de este tiempo y los proyectos implementados permiten definir diferentes ámbitos y modalidades de acción del AYSS. Tomando como referencia la categorización del aprendizaje-servicio virtual o *e-service-learning* realizada por Waldner, McGorry y Widener (2012), en tiempos de aislamiento social donde las actividades de aprendizaje se trasladaron en gran medida a la virtualidad, podemos identificar tres categorías (CLAYSS Digital, 2020, 1h27m35s):

- AYSS presencial: los proyectos y actividades se realizan en la comunidad o en aulas y talleres, manteniendo “distancia social y los correspondientes cuidados”. La solidaridad presencial sigue siendo indispensable porque las desigualdades se han agravado; “coraje” y “cuidado” y “ética del



riesgo” (Piro, 2020) son las palabras clave (ej.: estudiantes peruanos que vuelven a la universidad para reparar ventiladores para un hospital local; estudiantes de las carreras de salud en diferentes países del mundo que realizan testeos, confeccionan barbijos, camisolines o producen alcohol en gel y lo distribuyen en respectivos territorios).

- AYSS híbrido o combinado: parte de las actividades se realizan virtualmente y parte de las actividades se realizan presencialmente (ej.: estudiantes que elaboraron y donaron máscaras de seguridad sanitarias en un espacio doméstico para luego llevarlas al hospital local).
- AYSS virtual: ocurre cuando las actividades se realizan virtualmente sin que los “estudiantes salgan de sus casas” (por ejemplo: estudiantes universitarios españoles que se ofrecen para ayudar a preparar exámenes a otros estudiantes; estudiantes de Singapur que dan clases de “educación física virtual” para adultos mayores a los que no pueden acompañar presencialmente; tutorías o acompañamiento educativo virtual que realizan estudiantes universitarios argentinos).

En tiempos de profundas desigualdades se desafía la capacidad de crear y usar la información para acrecentar el aprendizaje, el servicio y la solidaridad en un mundo complejo. Si bien no

contamos aún con estudios que releven y cuantifiquen estos tres ámbitos y modalidades de desarrollo del AYSS a nivel global, sí existen iniciativas tendientes a su registro y sistematización que abonan a una mayor interdependencia solidaria.

A su vez, la posibilidad de acceder a un escenario digital global permite una continuidad en las relaciones sociales, en las que personas, organizaciones y redes pueden interactuar y aprender juntas. La etnografía digital permitió así observar y dar cuenta de distintos comportamientos registrados, como los intercambios en los chats al conocer y promover nuevas experiencias, el proceso de construcción del mapa, la identificación de buenas prácticas y su apertura, reflexión y difusión a través de los numerosos webinaros dictados por el equipo de CLAYSS y de las redes de aprendizaje-servicio a las que pertenece (Pink *et al.*, 2016).

Es en tiempos de profundas crisis cuando se evidencia y pone a prueba la capacidad que poseen los Estados, las instituciones y las organizaciones para aprender y seguir innovando. Desde el AYSS estas capacidades no son sólo para sí sino en miras de un proceso de humanización del mundo que en medio del dolor haga aflorar lo mejor de sí. La teoría del análisis organizacional expresa que una gestión educativa estratégica se pone de manifiesto cuando las organizaciones disponen de repertorios de respuestas, que son a su vez una evidencia de su adaptación a los cambios. Por el contrario, una gestión de tipo “administración” mantiene funcionando lo dado, no contando con el habitus o la “gimnasia”

para que esas adaptaciones sucedan y en la dirección u orientación propuesta (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación [IIFE]-UNESCO, 2000).

El aprendizaje organizacional surge como resultado de un pensamiento estratégico que analiza las condiciones particulares en que se desarrolla la acción educativa. Supone apertura y facilitación de comunicación interna y externa; retroalimentación permanente con respecto a logros, carencias y demandas; evaluación de la mejora; acumulación de conocimiento y generación de innovaciones.

Las organizaciones abiertas al aprendizaje tendrán en cuenta la factibilidad y viabilidad de las acciones, entendiendo factibilidad como la posibilidad de realizarlas y viabilidad, como las condiciones del hacer: *saber hacer* (viabilidad técnico-pedagógica); *querer hacer* (viabilidad político-cultural); *poder hacer* (viabilidad organizativo administrativa) (Aguerrondo, Lugo y Rossi, 2001).

Cuando las personas y las organizaciones miran para ver de nuevo y experimentan el mundo de forma más compleja y potente, comienzan a radicarse a nivel de la cultura institucional nuevas ideas que dan lugar a innovaciones (disrupciones profundas). En la medida en que esto suceda, se puede hablar de ciclo de aprendizaje; sin la constitución de bases para el desarrollo de organizaciones inteligentes, los cambios quedan en la superficie y no a nivel de creencias y hábitos (IIFE-UNESCO, 2000).

### 3. Descripción de la experiencia

El mapa "Experiencias de aprendizaje-servicio solidario en tiempos de pandemias<sup>1</sup>" (CLAYSS, 2020) ilustra un modo de ser organizacional y su contenido nutre el desarrollo de una organización que aprende, sirve y busca contribuir al crecimiento de una cultura fraterna y solidaria.

El mapa surge en pandemia a raíz de una actividad presencial que no pudo realizarse. El taller online, realizado el 26 de marzo de 2020, fue organizado por la Universidad Católica de Eichstatt-Ingolstadt junto a CLAYSS, en el marco del Programa UNISERVITATE<sup>2</sup> (Porticus-CLAYSS). El mapa fue inicialmente pensado para identificar el lugar de origen de los participantes del encuentro, ya que al pasar al formato virtual la convocatoria pudo extenderse a otros participantes que no podrían haber asistido presencialmente, y a modo de presentación, los participantes eran invitados a compartir las experiencias de aprendizaje-servicio que estaban desarrollando en el marco de la pandemia.

El recurso utilizado para la elaboración del mapa fue la plataforma digital Padlet, que ofrece la posibilidad de crear murales colaborativos, y de construir espacios donde se pueden presentar recursos multimedia como videos, audios, fotos o documentos. Entre las diferentes plantillas disponibles, brinda la opción de crear mapas, en los que los usuarios pueden

---

<sup>1</sup>[http://www.clayss.org.ar/CLAYSS\\_exp\\_pand\\_2020.html](http://www.clayss.org.ar/CLAYSS_exp_pand_2020.html)

<sup>2</sup> <http://www.uniservitate.org>

señalar una ubicación y agregar la información que deseen compartir.

El mapa interactivo fue elegido en función de los usuarios y la propuesta de trabajo pensada para el taller virtual, a partir de las características:

- online;
- multilingüe;
- de alcance mundial;
- autoadministrable;
- para ser utilizado por diferentes actores que en forma sincrónica o asincrónica acceden remotamente.

Una vez desarrollada esta acción de capacitación, y notando lo motivante que resultó para los participantes saber qué acciones de AYSS estaban desarrollándose en otras instituciones a nivel internacional, desde CLAYSS se decidió sostener y promover mundialmente esta iniciativa de registro de experiencias.

A partir de la intervención de los participantes y la información recopilada, el mapa actualmente es consultado como:

- Recurso que releva experiencias de AYSS en diferentes niveles del sistema educativo en tiempos de pandemia.
- Recurso que releva experiencias de AYSS presenciales, híbridas o virtuales.
- Recurso acumulativo que puede relevar varias experiencias de

una misma institución o región, y que permite visualizar redes colaborativas.

El mapa invita a recopilar experiencias de AYSS de instituciones educativas en distintos países del mundo que se encuentran desarrollando proyectos vinculados a la pandemia, y convoca a educadores a sumar los suyos y continuar aprendiendo unos de otros. La virtualidad permitió el involucramiento de diversos actores institucionales e interinstitucionales (redes) que fueron nutriendo su desarrollo y replicando en nuevas redes, aprendizajes y servicios solidarios las experiencias allí registradas.

Luego de su creación en el período inicial de la pandemia, el mapa se presentó como un recurso muy valorado en diferentes actividades organizadas por CLAYSS (por ejemplo: webinarios, conferencias, el 23 Seminario Internacional de Aprendizaje Servicio Solidario - CLAYSS, Buenos Aires, agosto 2020) invitando a los participantes a sumar sus iniciativas al mapa. Del mismo modo, se difundió desde la página web de CLAYSS, desde sus redes sociales y las de muchos aliados y seguidores.

El mapa recopila hasta el momento más de 200 experiencias de cuatro continentes, entre las cuales, las más numerosas son las de América y Europa, visibilizando las regiones de más actividad con CLAYSS al menos hasta la fecha (Tabla 1).

Tabla 1. CLAYSS. Cuantificación de experiencias de AYSS en pandemia

Cantidad de experiencias registradas	Cantidad de experiencias registradas por continentes				
	África	América	Asia	Europa	Oceanía
201	4	120	3	74	-----
100%	2%	60%	1%	37%	-----

Fuente: elaboración propia

Al analizar el perfil de instituciones que registraron sus proyectos de AYSS, se destaca la preponderancia de las relativas a la Educación Superior (estatales y privadas). Esto podría explicarse sobre la base de que el mapa fue originalmente diseñado en el marco de actividades orientadas al desarrollo del AYSS en la Educación Superior, aunque abierto a utilizarse en lo educativo en general. Cabe señalar también que se referencian experiencias y proyectos impulsados desde variadas instituciones: de Educación Secundaria (con sus diferentes variedades, ej.: técnicas), de Educación Primaria e Inicial, de la Sociedad Civil, pertenecientes a redes de Organizaciones de la Sociedad Civil; impulsadas desde Ayuntamientos o Municipios y desde Institutos de Formación Docente.

La Tabla 2 detalla los países georreferenciados en el mapa (22 en total) y la cantidad de proyectos y experiencias de Aprendizaje y Servicio Solidario registrados en cada caso,

presentados por orden alfabético.

Tabla 2. Proyectos y experiencias de AYSS en pandemia según países y cantidad de experiencias registradas

País/Cantidad experiencias registradas			
Alemania	5	Italia	4
Argentina	76	Kenia	1
Azerbaiyán	1	México	7
Brasil	3	Paraguay	2
Chile	11	Perú	6
Colombia	4	Portugal	2
Costa Rica	2	Rumania	2
Ecuador	4	Singapur	1
España	60	Sudáfrica	4
Estados Unidos	1	Ucrania	1
India	1	Uruguay	3

Fuente: elaboración propia

En la siguiente Tabla (3) se sistematizan los proyectos y experiencias de AYSS registrados en el mapa, emergente del análisis de cada experiencia (su descripción). La sistematización implicó una tarea de síntesis y agrupamiento de las experiencias en función de su objetivo principal. Por dicha razón, a efectos de que el lector consulte el mapa y consigne proyectos y experiencias, se omiten los nombres y datos de identificación y se presentan algunas experiencias -a modo de ejemplo- para cada categoría identificada.

Tabla 3. Sistematización de proyectos y experiencias de AYSS en pandemia

<b>Sistematización de proyectos y experiencias de AYSS en pandemia</b>
<b>Proyectos de AYSS para el acompañamiento y cuidado de personas hospitalizadas, personal sanitario, adultos mayores y personas con discapacidad a través de cartas, llamadas telefónicas, videollamadas y videos distribuidos online</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Proyecto "Hay muchos abuelos sin medicación y con hambre".</li> <li>● Publicación digital de herramientas para el diseño, implementación y evaluación de proyectos de aprendizaje servicio en artes en centros de día para personas mayores.</li> <li>● Animación a la lectura en formato video (elaboración de materiales, cuentos, poesías, trucos de magia, raps...) para apoyar a pacientes y personal de hospitales y residencias de mayores.</li> <li>● Proyecto para mandar mensajes de ánimo a personas mayores para animarlas y recordarles que aunque desde la distancia siguen presentes en la vida.</li> <li>● "Cartas con corazón" y dibujos para pacientes hospitalizados.</li> <li>● Proyecto "Mensaje de ánimo". Diversos centros educativos de la ciudad crean mensajes de ánimo para mayores y personas con discapacidad ante la situación de confinamiento.</li> <li>● Proyecto de Institutos de Formación Docente al servicio de adultos mayores confinados y compartiendo todos los aprendizajes adquiridos (videos, contando cuentos, historias, realizando ejercicios, canto y baile en compañía virtual).</li> <li>● Proyecto: Déjame acompañarte jugando.</li> <li>● Proyecto "Cartas para todos los héroes y heroínas" que están luchando actualmente en nuestras calles contra el COVID-19.</li> <li>● Programa: "Soledad Cero"</li> <li>● Proyecto: "Solidaridad sin cuarentena"</li> </ul>
<b>Proyectos de alfabetización digital y acompañamiento educativo virtual</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Proyecto de "ayuda socioeducativa para vencer la brecha digital y crear espacios analógicos" (apoyo escolar, buscar ordenadores, tablets, wifi y localizando a las personas que los necesiten y los puedan aprovechar; generando espacios y contenidos "analógicos" para los que, aunque dispusieran de medios digitales, no los sabrían utilizar.</li> <li>● Construcción de comunidad virtual ("escuela en línea" para estudiantes coordinados por otros estudiantes).</li> <li>● Videos con instrucciones para utilizar la plataforma digital de la escuela.</li> <li>● Contribución entre escuelas hermanas.</li> <li>● Facilitación online de colecciones de literatura infantil y juvenil, poniéndolo al servicio los sistemas educativos.</li> <li>● Experiencia: 3D PMG. Proyecto para promover la alfabetización digital y científica en jóvenes de la localidad.</li> <li>● Oportunidades de aprendizaje para la primera infancia.</li> <li>● Acompañamiento educativo virtual.</li> <li>● Proyecto (audio-cuentos) para el programa de Aulas Hospitalarias.</li> <li>● Proyecto para reducir la brecha digital de las personas mayores mediante su empoderamiento, poniendo foco en su relación con la administración electrónica.</li> </ul>
<b>Información, intercambio y transferencia de saberes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Creación de "cortos y spot" publicitarios para concientizar sobre la pandemia, en diferentes idiomas y formatos para compartir mensajes de apoyo y de prevención con estudiantes del resto del mundo.</li> <li>● Servicio para concientizar sobre el buen uso del barbijo (proyecto curricular de Química).</li> <li>● Talleres online con el objeto de ofrecer formación, reflexión y desarrollo de habilidades para la intervención social en el nuevo contexto.</li> <li>● Seminarios web gratuitos para ancianos, cuidadores y organizaciones.</li> <li>● Mapa de infraestructura social elaborado por estudiantes universitarios para veteranos de guerra de Ucrania.</li> </ul>
<b>Proyectos para la alimentación saludable</b>



- Revalorización del valor cultural de la transmisión de recetas tradicionales saludables (talleres).
- Entrega de canastas "saludables" y trabajo curricular con estos insumos desde todas las asignaturas de forma integrada, pesando, midiendo, elaborando recetas, realizando cálculos matemáticos y promoviendo una dieta equilibrada. Acompañamiento y reciprocidades entre familias-cadenas de aprendizaje y servicio solidario.
- Proyecto: Alimentarse no tiene desperdicio.

### Proyectos para asistencia a familias en barrios vulnerables

- Colectas para familias como parte de las actividades curriculares.
- Proyecto solidario "manos a la obra" (pastoral universitaria): acompañando y colaborando con varias actividades en el barrio.

### Proyectos para el desarrollo local: apoyo del comercio local, asesoría para emprendedores y orientación laboral

- Proyecto Moraleja: una empresa de todos y todas. Apoyo al comercio local desde las aulas.
- "Apadrina un comercio vecino".
- Dispositivo para acompañar y asesorar a emprendedores.
- Servicio gratuito de asesoría y gestión comunicacional online para emprendedores de la región.
- Proyecto de Orientación Laboral COVID19 en el marco universitario.

### Proyectos de cuidado del medioambiente

- Talleres ecológicos con enfoque en aprendizaje-servicio.
- Arte reciclado con llantas, botellas y otros, para crear maceteros, asientos y jardines colgantes y entregarlos a la comunidad.
- Concientización sobre el agua potable en tiempos de pandemia.

- Proyecto interdisciplinario basado en la educación ambiental, sustentabilidad y educación emocional, a través del reciclado de diferentes materiales con los que realizan barbijos, juegos didácticos, macetas, los cuales son distribuidos entre las familias de la zona.
- Proyecto "Yo te ayudo con la basura": jóvenes voluntarios que llevan la basura del vecindario al punto de recogida con objetivo de minimizar riesgos de exposición al contagio.

### Proyectos de asistencia sanitaria

- Estudiantes de bioquímica, kinesiología, enfermería o medicina atienden necesidades comunitarias con base a un proyecto que articula de manera constante con la comunidad.
- Línea telefónica directa para asistencia psicológica.
- Agilizar la obtención de turnos online para donar sangre.
- Voluntariado sanitario.

### Producción de insumos sanitarios

- Impresión tridimensional de máscaras de higiene.
- Diseño de máscaras faciales y de bioseguridad en 3D y donación al personal de salud y al personal de seguridad de la comunidad.
- Realización de mascarillas para personas sordas.
- Producción de barbijos, camisolines y uniformes para personal médico que trabaja en la primera línea de detección del COVID 19.
- Realización y entrega de protectores faciales a familias que lideran las acciones solidarias.
- Elaboración de productos farmacéuticos para las personas que carecen de recursos económicos, incluida la producción y distribución de repelentes para fumigar los mosquitos y nebulizar sus hábitats en toda la localidad.
- Producción de productos de higiene y salud entre trabajadores y estudiantes de ciencia y tecnología y docentes de escuelas técnicas.
- Fabricación de portasueros metálicos por parte de Escuela Técnica.
- Video sobre limpieza y desinfección de equipos e instalaciones hecho por alumnos.
- Proyecto de reparación de ventiladores mecánicos para el hospital local.

<p><b>Proyectos vinculados con los derechos, equidad y prevención de la violencia de género</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyecto: "Conocé tus derechos durante el estado de alarma".</li> <li>• Proyecto: "Descubriendo personas defensoras de los derechos humanos".</li> <li>• Proyecto: "Clínicas jurídicas de universidades españolas".</li> <li>• Proyectos para abordar situaciones de violencia de género a través de cápsulas radiofónicas en vinculación con el Ministerio de Educación. Se trabaja en línea con empleadas de empresas concretas sobre talleres para identificar la violencia de género.</li> <li>• Programa de capacitación online a participantes del programa de Equidad de Género.</li> <li>• Proyecto de igualdad de género (APS en tiempo de coronavirus).</li> </ul>
<p><b>Promoción del AYSS / Programas institucionales de AYSS</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Surgimiento de nuevas líneas de acción en Proyecto de AYSS ya existente (radio comunitaria se convierte en espacio de intercambio de aprendizajes referidos al turismo y cuidado de la salud frente a esta pandemia).</li> <li>• Proyecto "¿Qué es y cómo se hace un proyecto de ApS?" (adolescentes que explican a otros adolescentes).</li> <li>• Promover y articular acciones pertinentes de fraternidad y solidaridad, tanto para la etapa de cuarentena como de post-cuarentena.</li> <li>• Investigación-acción-comunitaria desde Observatorios de Responsabilidad Social e Instituciones de Enseñanza Superior.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

Como puede visualizarse en la Tabla 3, el contexto de la pandemia ha hecho emerger un sinfín de experiencias que muestran el vigor del AYSS en el mundo y sus variaciones y que utilizan para su

desarrollo y difusión herramientas y medios digitales muy variados como: sitios web, blogs, Genial.ly, Padlet, y redes sociales como Instagram y Facebook principalmente.

Los proyectos y experiencias son variados en alcance, magnitud y grado de institucionalización. Algunos más cercanos a la definición de AYSS que compartimos previamente; otros, más cercanos a experiencias de voluntariado en tiempos de emergencia, indicando "corrimientos" propios de un momento de la humanidad que desafía la creatividad, la capacidad de innovación, la apertura al aprendizaje.

#### 4. Conclusiones

La solidaridad busca las maneras de decir presente en tiempos de pandemia; las experiencias y proyectos de AYSS son resilientes evidencias de ello en un momento tan trágico de la humanidad. Aunque es muy incipiente hacer una evaluación a gran escala sobre el impacto de las acciones del AYSS y sus resultados, puede afirmarse que buscan vías y caminos para ejercer una acción política que contribuye a la construcción del espacio común.

El relevamiento realizado permite concluir acerca de la preponderancia de experiencias de AYSS híbrido o virtual por sobre las experiencias de tipo presencial. Estas últimas, sin embargo, muy relevantes en tiempos de profundas desigualdades, nos hablan de una ética del riesgo que se asume cuando el compromiso evidencia que importan los otros y que, en este mundo, y pese a todo, estamos llamados a construir encuentros.

En tiempos de pandemias el AYSS se resignifica en la virtualidad, y con ello hay una reconfiguración de las organizaciones y de quienes las integran: individuos y colectivos sociales que experimentan nuevas subjetividades y nuevos modos de ser y estar en el mundo. En ese sentido este trabajo es la evidencia de un proceso más profundo, de un modo de ser organizacional e institucional, abierto al cambio y al aprendizaje, con capacidad adaptativa y resiliente, donde intervinieron diferentes actores que han enriquecido este proceso y se han visto enriquecidos. Esto habla de la construcción colaborativa de conocimiento, de visualizar el conocimiento distribuido y las redes que se consolidan con la experiencia solidaria.

### Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I., Lugo, M.T. y Rossi, M. (2001). *La gestión de la escuela y el diseño de proyectos institucionales*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario [CLAYSS]. (2020). *Algunas experiencias de aprendizaje-servicio solidario frente a epidemias*. Recuperado de: [http://www.clayss.org.ar/CLAYSS\\_exp\\_pand\\_2020.html](http://www.clayss.org.ar/CLAYSS_exp_pand_2020.html)

CLAYSS Digital. (26 de agosto de 2020). *Apertura y Conferencia inaugural Prof. Nieves Tapia* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=QX5gP4xzgjs>

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO). (2000). *Gestión educativa estratégica. Módulo 2*. Buenos Aires, Argentina: IIPE.

Ministerio de Educación. (2020). *Informe preliminar: políticas educativas en el contexto internacional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/politicas\\_educativas\\_en\\_el\\_contexto\\_internacional.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/politicas_educativas_en_el_contexto_internacional.pdf)

Pontificia Academia para la Vida. (30 de marzo de 2020). *Pandemia y fraternidad universal*. Recuperado de: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/pontifical\\_academies/acdlife/documents/rc\\_acd\\_life\\_doc\\_20200330\\_pandemia-fraternita-universale\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_academies/acdlife/documents/rc_acd_life_doc_20200330_pandemia-fraternita-universale_sp.html)

Papa Francisco. (2020). *La vida después de la pandemia*. Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.

Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. y Tacchi, J. (2016) *Digital Ethnography: Principles and Practice*. SAGE Publications Ltd.

Piro, I. (22 de julio de 2020). Covid-19. PAV: necesaria la ética del riesgo, solidaridad y cooperación internacional. *Vatican News*. Recuperado de: <https://www.vaticannews.va/es/vaticano/news/2020-07/covid-19-pav-necesaria-etica-riesgo-cooperacion-internacional.html>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la

Cultura [UNESCO]. (2020), *Impacto de la COVID-19 en la educación. Seguimiento mundial de los cierres de escuelas causado por el Covid-19.*  
<https://es.unesco.org/covid19/educacionresponse/>

Tapia, M. N. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Ciudad Nueva.

Waldner, L., McGorry, S. y Widener, M. (2012). E-Service-Learning: The Evolution of Service-Learning to Engage a Growing Online Student Population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 123-149.  
Recuperado de:  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ975813.pdf>

## **Aprendizaje-servicio en Trabajo Fin de Grado en Fisioterapia durante tiempos de pandemia**

**Raquel Lafuente, Sandra Calvo, Almudena Buesa, Sara Pérez, María López, Rocío Fortún, Marina Francín y Carolina Jiménez**

Universidad San Jorge, España

### **Resumen**

El Trabajo Fin de Grado en Fisioterapia debe centrarse en el contenido clave de la teoría y la práctica de la fisioterapia y también tiene que demostrar competencias en investigación, desarrollo y habilidades de comunicación profesional. Para lograr esto, los estudiantes pueden desarrollar su proyecto llevando a cabo un programa de aprendizaje-servicio en colaboración con asociaciones de pacientes. Debido a la pandemia de COVID-19, el contacto entre las personas se vio interrumpido durante varios meses, impidiendo la ejecución normal de estos proyectos y se planteó realizar campañas educativas de concienciación a través de recursos digitales. Para analizar la experiencia vivida por parte de los estudiantes y usuarios de las asociaciones se utilizó un enfoque cualitativo de fenomenología descriptiva. Tras el análisis de los resultados, se concluyó que la realización de proyectos aprendizaje-servicio de forma online permitió a los estudiantes realizar un servicio a la comunidad y a los usuarios de las asociaciones adquirir nuevos conocimientos relacionados con el tratamiento de su patología.

### **Palabras clave**

Aprendizaje-servicio, Trabajo Fin de Grado, fisioterapia, pandemia, adaptación

Fecha de recepción: 18/IX/2020

Fecha de aceptación: 6/XI/2020



## **Service-learning Final-Year Projects in the Degree in Physiotherapy in times of a pandemic**

### **Abstract**

Final-year projects in the Physiotherapy degree must focus on key content of physiotherapy theory and practice and they must also demonstrate students' competences in research, development and professional communication skills. To achieve this, students may choose to develop their project via a service-learning programme conducted in collaboration with patient associations. Due to the COVID-19 pandemic, contact with people was disrupted for several months, preventing the normal implementation of these projects, and thus educational awareness campaigns through digital resources were conducted instead. In order to analyse the experience from the perspective of both the students and the association's users, a qualitative, descriptive phenomenological approach was used. After analysing the results, it was concluded that the implementation of online service-learning projects allowed the participating students to perform a service to the community and the users of the associations to acquire new knowledge related to the treatment of their pathology.

### **Keywords**

Service-learning, End of Degree Project, physiotherapy, pandemic, adaptation.

## 1. Introducción

El aprendizaje-servicio es una metodología de aprendizaje centrada en el alumno ya que le permite aplicar, en un contexto real, de forma activa y autónoma las competencias profesionales aprendidas y además experimentar los valores asociados al servicio comunitario. Ampliar la formación académica, fomentar el desarrollo de competencias profesionales y promover la responsabilidad social de los estudiantes son objetivos de esta metodología pedagógica (Rodríguez-Gallego, 2014). Se ha evidenciado que el aprendizaje-servicio genera un crecimiento humano debido al proceso de co-aprendizaje, co-enseñanza y co-agradecimiento que nutre tanto a estudiantes, como docentes e instituciones y sus colectivos beneficiados (Dostilio *et al.*, 2013). La implicación de los estudiantes con la ciudadanía de su entorno se postula necesaria para lograr acciones eficaces de cooperación y desarrollo, fomentando a su vez la motivación y orientación profesional del alumnado (Bringle y Hatcher, 1999).

## 2. Marco teórico

La fisioterapia forma parte de las Ciencias de la Salud y por tanto se encuentra vinculada a lo humano, sin embargo, no es frecuente en ella el uso y estudio de la metodología aprendizaje-servicio pues la adquisición y aplicación de conocimientos y habilidades del Grado en Fisioterapia

tiene lugar mayoritariamente en contextos académicos y prácticas clínicas asistenciales supervisadas (Solvang y Fougner, 2016). La asignatura Trabajo Fin de Grado (TFG), que se realiza en el último curso, permite a los estudiantes ampliar su autonomía en la elección de su propio proyecto, en la toma de decisiones clínicas y en la aplicación del método científico. Las competencias evaluadas son las habilidades comunicativas, pedagógicas, científicas, el proceso de razonamiento clínico, el diseño de la intervención fisioterapéutica, y la cooperación multidisciplinar (Sáenz de Jubera, Ponce, y Sanz, 2016; Tejada, 2013). Todo esto sugiere la conveniencia de incluir aprendizaje-servicio como opción dentro de los proyectos de TFG, dotando al trabajo del alumno de la dimensión de contribución a una comunidad (Shields y Taylor, 2014).

La actual situación mundial de pandemia que vivimos ha dificultado el llevar a cabo estas experiencias presenciales aprendizaje-servicio tal y como estaban previstas. Ha sido imprescindible la adaptación de los proyectos TFG en aprendizaje-servicio, siendo imposible preservar la experiencia intacta, pero intentando mantener gran parte de sus competencias e impacto personal y profesional sobre el alumno. Estas adaptaciones han sido factibles gracias a internet y las nuevas tecnologías, herramientas que se encuentran actualmente en auge como medio de educación sanitaria y que han permitido adecuar puestos de trabajo, proyectos y eventos durante estos últimos meses

(Beunoyer, Arsenault, Lomanowska, y Guitton, 2017).

### 3. Descripción de la experiencia

#### 3.1 Objetivo

Analizar la experiencia vivida por los participantes durante el desarrollo de un proyecto de aprendizaje-servicio de fisioterapia.

#### 3.2 Participantes

Estudiantes de la Universidad San Jorge (USJ) y miembros de la Asociación de Personas con Linfedema de Aragón (entidad ADPLA) y de la Asociación Aragonesa de Fibrosis Quística (entidad AAFQ).

#### 3.3 Reclutamiento

La estrategia de muestreo fue por propósito (Palinkas *et al.*, 2015). Los usuarios de la entidad ADPLA fueron reclutados a través de la propia entidad. El reclutamiento de los estudiantes y de los participantes de la entidad AAFQ se llevó a cabo mediante correo electrónico. Los criterios de inclusión fueron haber participado en los programas online de aprendizaje-servicio y tener más de 18 años. Los criterios de exclusión fueron no haber firmado el consentimiento informado y no ser capaz de seguir las instrucciones dadas por el profesional.

#### 3.4 Descripción de la intervención

Las intervenciones realizadas forman parte de los proyectos de aprendizaje-servicio dentro de la asignatura TFG del 4º curso Grado de Fisioterapia de USJ,

durante el segundo semestre del curso 2019/2020.

El desarrollo de dichos proyectos estaba inicialmente previsto para ser realizado de forma presencial, pero debido a la situación de pandemia dichos programas tuvieron que ser adaptados a un formato telemático.

La adaptación de los programas aprendizaje-servicio se diseñó siguiendo la metodología descrita por Martínez-Usarralde (2014). Consistió en dos programas de educación en salud dirigidos a pacientes respecto a sus patologías y posibilidades terapéuticas (se detalla en la Tabla 1).

Tabla 1. Características de la intervención según entidad

	ADPLA	AAFQ
<b>Formato de intervención planificada pre-pandemia</b>	Seminarios presenciales	Charla informativa sobre el uso de aerosolterapia en personas con patologías respiratorias
<b>Formato de intervención adaptada que se llevó a cabo</b>	Vídeo a través de página web	Vídeos a través de plataforma online
<b>Número de participantes en la intervención</b>	22	12
<b>Medio de difusión</b>	Youtube, Zoom	Edpuzzle
<b>Evaluación de la intervención realizada por el estudiante</b>	Encuesta online pre y post intervención	2 cuestionarios validados pre y post intervención
<b>Contenido</b>	3 módulos: Sistema Linfático, Terapia Física Descongestiva Compleja y ejercicio terapéutico	Información sobre correcto uso y limpieza de los nebulizadores e inhaladores, tipos de medicación y orden de uso

<b>Duración</b>	1 hora	40-50 minutos, dividido en 13 vídeos cortos
-----------------	--------	---

Fuente: elaboración propia

La planificación, elaboración y evaluación del trabajo fue realizada por los estudiantes y dirigida y supervisada por los tutores de la asignatura. Una vez que terminó la evaluación del programa educativo se propuso a todos los participantes que valoraran su experiencia durante el programa.

### 3.5 Procedimiento

Se llevó a cabo un análisis de datos de tipo cualitativo, siguiendo el *checklist Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ)* (Tong, Sainsbury, y Craig, 2007). La información se recogió de diferentes formas en función del tipo de población analizada.

### 3.6 Recolección y análisis de datos

El estudio fue aprobado dentro de la línea aprendizaje-servicio de la USJ por el comité de ética USJ (008-18/19) y se desarrolló de acuerdo con la Declaración de Helsinki.

Con los usuarios de la entidad ADPLA se desarrolló un grupo focal a través de la plataforma Zoom, donde tanto los participantes como los investigadores se encontraban en sus domicilios respectivos. Dicho grupo fue conducido por la estudiante que había desarrollado la intervención en esa entidad, y el desarrollo fue supervisado por las 2 docentes investigadoras implicadas en el estudio, cuyo rol era

actuar como facilitadoras y moderadoras (Qutishat *et al.*, 2019). En dicho grupo no participó ninguna persona externa con el fin de no condicionar las respuestas de los participantes. La conductora del grupo focal informó inicialmente a los participantes sobre el objetivo de la entrevista y su desarrollo. Tras formular las preguntas abiertas indicadas en la tabla 2, se dio tiempo suficiente para que todos los participantes pudieran responder a cada una de ellas. Se tomaron notas de campo para completar la información aportada por los participantes. Los testimonios del grupo fueron grabados para su posterior transcripción. Los datos personales de los participantes se codificaron en la transcripción para asegurar su anonimato, y se obtuvo previamente consentimiento para usar sus testimonios como material para el análisis del estudio.

Los testimonios aportados por los participantes del grupo focal fueron transcritos por la persona que condujo el grupo focal en un archivo digital de texto, y se realizaron varias lecturas tanto de los cuestionarios como de los cuadernos reflexivos y de las transcripciones del grupo focal, que se compararon con las notas de campo tomadas durante el desarrollo de este (Braun y Clarke, 2006).

A los participantes de la entidad AAFQ se les realizó una entrevista semiestructurada, administrada mediante correo electrónico. Se desarrolló una guía de preguntas, para ahondar en el significado de las experiencias (Tabla 2).

Tabla 2. Listado de preguntas para los usuarios de las entidades ADPLA Y AAFQ

1. ¿Qué opinas de la realización de la charla mediante la utilización de videoconferencia?
2. En la charla, ¿se habló de algún aspecto que desconocías?, ¿te sirvió para aumentar tus conocimientos?
3. Después de lo comentado en la charla, ¿has cambiado alguno de tus hábitos o rutinas?
4. ¿Qué aspectos de la intervención valoras más positivamente?
5. ¿Qué cosas crees que se pueden mejorar?
6. ¿Repetirías la experiencia de participar en este tipo de intervenciones educativas?
7. ¿Recomendarías a otras personas la participación en estas intervenciones?

Fuente: elaboración propia

Como herramienta de recogida de datos de los estudiantes se utilizó un diario reflexivo que se les envió por correo electrónico, consistente en un cuaderno guiado a través de preguntas en relación con la elección del proyecto, el servicio realizado y las necesidades detectadas en la comunidad antes y después de la realización del servicio. Dichas preguntas eran de tipo abierto, pero estaban formuladas con el fin de que los estudiantes ahondasen sobre los diferentes niveles de reflexión en relación con la experiencia de aprendizaje (García-Cabrero, Loredo, y Carranza, 2008; Schön, 1992).

Los datos obtenidos fueron organizados

en una hoja de Excel y analizados utilizando la Condensación Sistemática de Texto (Malterud, 2012) por una investigadora con experiencia en investigación cualitativa. Para el análisis, los datos se transformaron en códigos y se descompusieron en unidades de significado, que fueron posteriormente organizados y agrupados en grupos de significado comunes. Finalmente, se sintetizó el contenido analizado, organizándolo en temas. Dichos temas se concretaron y se definieron con un título, y fueron remitidos al resto del equipo investigador para su revisión.

#### 4. Resultados

Los participantes del estudio fueron 2 estudiantes, 22 miembros de la entidad ADPLA y 12 miembros de la entidad AAFQ (Figura 1).

Figura 1. Participantes del proyecto



Fuente: elaboración propia

En el proyecto con la entidad ADPLA se realizó un grupo focal con 13 participantes el 21 de abril del 2020, con una duración de 2 horas (Figura 1). Tras el análisis de las narraciones sobre la opinión de los participantes tras participar en este proyecto, emergen



tres temas: Aumento del conocimiento, Comunicación cercana y accesible y Agradecimientos y felicitaciones.

- *Aumento del conocimiento*: los participantes hacen hincapié en que este tipo de actividades les sirve de gran ayuda, ya que aumentan sus conocimientos, entienden mejor algunos conceptos, obtienen ideas nuevas respecto a su convivencia con el linfedema.

- *"A mí personalmente me ha ayudado a ampliar mis conocimientos sobre algunas cosas"* (participante 4).
- *"Lo del ejercicio sobre todo para mí ha sido una super novedad.... Me ha gustado y ayudado mucho"* (participante 7).
- *"Además, nos has mostrado conocimientos que no siempre están a nuestro alcance. Me ha servido para profundizar más"* (participante 6).

- *Comunicación cercana y accesible*: todos muestran su enorme gratitud por la información recibida y la forma de transmitirla, cercana y accesible; aunque en un caso le pareció excesiva.

- *"Agradecer el tiempo dedicado al conocimiento del linfedema". De nuevo, gracias; saber que hay personas que piensan en cómo mejorar mi calidad de vida me emociona"* (participante 9).
- *"La presentación ha estado muy bien, muchas gracias por todo,*

*has hecho un buen trabajo."* (participante 1).

- *"Como aspectos negativos quizá mucha información que resulta algo espesa en ocasiones, aunque por otra parte necesaria"* (participante 9).

- *Agradecimientos y felicitaciones.*

- *"Agradecida de tanta información tan fácil de entender"* (participante 7).
- *"Personalmente me alegra muchísimo que haya profesionales o futuros profesionales que se preocupen por nuestra enfermedad, hacer estudios y hacernos la vida un poquito más fácil"* (participante 6).
- *"La exposición de la charla ha sido muy clara y ofrece muchas alternativas para el tratamiento del linfedema. Enhorabuena por los resultados del esfuerzo realizado"* (participante 10).

En relación con la entidad AAFQ se realizaron 6 entrevistas semiestructuradas (Figura 1).

Agrupando las narraciones, se obtienen los siguientes temas: Vídeos en tiempos de pandemia, Aumento de los conocimientos respecto al uso de aerosolterapia y Aspectos a mejorar.

- *Vídeos en tiempos de pandemia*: resaltaron como aspecto positivo la utilización del formato vídeo, la facilidad para disponer de él y la comodidad de poder verlo online durante el



confinamiento, aunque algunos usuarios no sabían cómo descargarlo.

- *"La realización de la charla mediante videoconferencia me parece muy acertada, dada la pandemia que estamos sufriendo además así podía ver el taller siempre que pueda"* (participante 1).
- *"Fue un método cómodo, ya que lo puedes visualizar en ratos libres a tu ritmo. A esto le sumamos la necesidad de confinamiento que se vivió en esos momentos. Fue un método adecuado"* (participante 2).
- *"Resultó más cómodo por poder conciliarlo con la vida laboral y familiar, al no tener que realizarse en una hora y día concreto y a pesar de hacerse por esta vía quedó muy bien explicado y muy visual, pero también es verdad que si se hubiera podido hacer presencial habría sido más cercano, con posibilidad de realizar, en su caso, las preguntas que pudieran surgir a lo largo de la charla"* (participante 4).
- *Aumento de los conocimientos respecto al uso de aerosolterapia:* aunque los participantes dominan el empleo de esta técnica, la visualización de los vídeos les sirvió para refrescar, recordar su aplicación para evitar cometer errores.
  - *"Ha mejorado en que realizo mejor el tratamiento gracias a las indicaciones de las*

*profesionales"* (participante 6).

- *"Me pareció interesante, porque, aunque ya domines los temas siempre hay matices o errores que vas cometiendo y cada vez degeneras más la técnica. Es conveniente este tipo de recordatorios"* (participante 2).
- *"Me ha parecido interesante, ya que trata muchos temas diferentes. Son rutinas diarias que al hacerse de forma repetida se automatizan no siempre de la forma correcta, y recordar cómo se hacen correctamente siempre viene bien para poder corregir esos errores"* (participante 5).
- *Aspectos a mejorar:* se destaca el poder descargarse los vídeos y hacer la charla más dinámica. Aun así, todos los participantes repetirían y recomiendan la experiencia.
  - *"Quizá estaría bien plantearlo de una forma un poco más dinámica a la hora de resolver dudas en el momento en el que se está recibiendo la información, aunque entiendo que con este formato es complicado"* (participante 5).
  - *"El poder disponer de los vídeos para poder volver a verlos en el futuro (creo que no se pueden volver a ver porque lo he intentado y no me deja"* (participante 2).

Respecto al análisis de los cuadernos reflexivos de los alumnos, tras el análisis, emergen dos temas

principales: Aumento del aprendizaje personal y profesional tras la experiencia e Impacto del cambio ocurrido tras las sesiones.

- *Aumento del aprendizaje personal y profesional tras la experiencia:* ambos alumnos decidieron participar en proyectos de aprendizaje-servicio porque querían realizar un proyecto en contacto directo con pacientes.

Por un lado, han adquirido el aprendizaje profesional aunando los conceptos teóricos que vieron durante el grado, aplicados a la práctica clínica con pacientes:

- *"He aprendido sobre todo a desenvolverme en el ámbito científico, a ver cómo se lleva a cabo un caso clínico de forma real. Además, a realizar una charla educativa basándome en evidencia científica real, [...] realizando la charla como mejor he podido, y leyendo y seleccionando tantos artículos de golpe sobre un mismo tema me ha parecido una idea increíble para el aumento de mis conocimientos en esta patología"* (alumna 1).

Pero por otro, y más importante, han aprendido a saber lidiar con el cambio de planes que ha supuesto para todos la pandemia; aunque ambas hubieran preferido hacer sus intervenciones de forma presencial:

- *"Por culpa de la gran pandemia que todos sabemos, no se pudo llevar a cabo la primera opción*

*de mi proyecto que era en realizar dos charlas educativas en diferentes días y presenciales en Zaragoza. Por lo que se realizó una sola charla y de forma online, grabada en un proyector de mi pueblo y subida a YouTube [...]. Para mí eso ha sido duro y sé que para los participantes hubiese sido todo mucho más fácil. Aun y todo, se ha podido sacar todo adelante y de manera muy exitosa por lo que estoy contenta"* (alumna 1).

- *"Yo iba a hacer una charla tratando del manejo y mantenimiento de los inhaladores y nebulizadores, pero con las condiciones sanitarias esta charla no ha podido realizarse y se transformó en videos explicativos publicados en la plataforma Edpuzzle con cuestionarios a responder. Pienso que debido al hecho que fuimos obligadas de cambiar nuestra manera de actuar por razones sanitarias, el servicio no fue tan exitoso que lo habíamos esperado"* (alumna 2).

Esto ha supuesto un cambio grande para ellas. La experiencia les ha encantado, les ha hecho crecer. Y, aunque en ocasiones tuvieran miedo de no hacerlo bien; tras realizar la intervención se sienten más felices.

- *"La experiencia me ha gustado mucho, de ver que he podido ayudar a gente me ha gustado mucho, pero me ha estresado mucho también. He tenido mucho miedo de hacer algo mal*

o de no estar a la altura de las esperanzas. Para manejar estas emociones he hecho mucho deporte” (alumna 2).

- “Me he dado cuenta de lo bonita y gratificante que ha sido esta experiencia para mí, en mí también ha habido un cambio muy grande no quita el haber sufrido bastante y en muchas ocasiones pasarlo con mucho estrés por todo el trabajo que hay detrás, pero sinceramente ahora me siento orgullosa de haberlo podido sacar delante de esa manera y el haber sobre todo podido trabajar con una asociación real de personas con linfedema como es ADPLA. Me ha hecho confiar más en mí y ver que las cosas con trabajo y constancia se pueden sacar adelante. Me he sentido super feliz en muchos de los momentos” (alumna 1).

- *Impacto del cambio ocurrido tras las sesiones:* ambas son conscientes de los efectos que ha tenido su intervención, ya que, pese al cambio de planes y de formato, tuvieron muchos asistentes. Además, por lo percibido tras el grupo focal y en los comentarios de los participantes, las sesiones fueron muy provechosas y los pacientes aumentaron su conocimiento respecto a los temas tratados. Aunque, como dice una de ellas, haría falta más tiempo para ver si el cambio debido a esta nueva información persiste.

- “Según los resultados obtenidos y la valoración realizada por los participantes me atrevería a decir

que la intervención fue bastante exitosa, en cuanto a personas que se animaron a participar y en cuanto a los resultados de mejora obtenidos gracias a este. Los participantes han aumentado sus conocimientos respecto al tratamiento de linfedema, por lo que sí que ha habido cambios, y estoy muy feliz de ello” (alumna 1).

- “El servicio fue útil ya que la mayoría de los participantes han mejorado después del servicio. A corto plazo hemos identificado algunos cambios, pero no hemos podido hacer un seguimiento a largo plazo” (alumna 2).

## 5. Conclusiones

La educación sanitaria al paciente es una parte integral de la atención sanitaria. Tradicionalmente se ha impartido de forma presencial con un contacto directo entre los profesionales de la salud y los pacientes (Win, Hassan, Bonney, y Iverson, 2015). Pero con el avance de la tecnología y la integración y disponibilidad de internet en la vida cotidiana, es posible que esta difusión de conocimientos se realice a través de un modelo digital por medio de comunicación online tal y como se ha realizado en el presente proyecto para adaptarse a la pandemia de COVID-19.

A medida que los medios digitales se han ido integrando más en la vida cotidiana, el comportamiento y las estrategias populares de consumo de información han pasado de un modelo tradicional a un modelo digital

(Beaunoyer et al., 2017).

Gran parte de los participantes de las asociaciones afirmaban haber aumentado sus conocimientos con relación a los diferentes conceptos teórico-prácticos ofrecidos en las formaciones online. De igual forma, otros estudios han documentado la ventaja de programas de educación online que promueven de forma efectiva el autocuidado en diversos contextos como en la diabetes (Ahmad Sharoni, Minhath, Mohd Zulkefli, y Baharom, 2016; Lipari, Berlie, Saleh, Hang, y Moser, 2019), en el asma (Runge, Lecheler, Horn, Tews, y Schaefer, 2006) y en la nutrición (Au, Whaley, Rosen, Meza, y Ritchie, 2016).

Los participantes de las asociaciones manifestaron que había existido una adaptación de la formación que inicialmente se iba a implementar de forma presencial a un formato online que les había permitido poder visionar los videos durante el confinamiento y al ritmo de cada persona en función de sus necesidades.

Las consultas por internet son uno de los métodos principales de búsqueda de información sobre la salud, siendo, por tanto, una forma óptima de difundir contenido sobre la salud y ofreciendo variedad de perspectivas (Cotten y Gupta, 2004). Pero para que la formación en línea pueda considerarse efectiva, debería tener en cuenta varios elementos como son la legibilidad, la comprensibilidad, el tono emocional, la facilidad de uso, el tipo de material en línea y los instrumentos de evaluación incluyendo especialmente un análisis cualitativo para una evaluación más

amplia (Beaunoyer et al., 2017). En el presente estudio se ha tenido en cuenta estos principios, ofreciendo, además, una formación selectiva y específica para cada tipo de población en función de las necesidades previamente detectadas.

Tal y como muestran los resultados, los participantes de los distintos proyectos han valorado positivamente este tipo de iniciativas dentro de la pandemia COVID-19, mostrando algunos aspectos a tener en cuenta como mejoras en iniciativas futuras. Al igual que en nuestro estudio, las estrategias de educación comunitaria para apoyar a las personas a mejorar sus cuidados en materia de salud son positivamente valoradas en estudios previos tanto por parte de los participantes (Gray, Elliott, y Wale, 2013) como por parte de profesionales sanitarios (Win et al., 2015).

Johnson y Notah (2005) reportan que las actividades de aprendizaje-servicio pueden ser ordenadas en tres categorías, la segunda de ellas propone el servicio indirecto, donde los participantes, no tienen contacto directo con los beneficiarios, pero aun así se nutren de las mismas cualidades que de forma directa obtendrían. Este servicio indirecto ha sido la modalidad de intervención utilizada para llevar a cabo los proyectos TFG, que debido a la pandemia se han visto afectados para una intervención presencial. Este aspecto de adaptación, destacado por los alumnos involucradas, ha sido resaltado por ellos como difícil, estresante, con muchas horas de trabajo invertidas, pero con un final satisfactorio y gratificante tanto por los

aprendizajes adquiridos a nivel personal como profesional. Dicha sensación de trabajo intenso y satisfacción por el final conseguido, son cualidades esperadas a obtener por los participantes de un proyecto de aprendizaje-servicio. En este sentido, el aprendizaje-servicio ofrece a los estudiantes la oportunidad de practicar las habilidades y las técnicas aprendidas en el aula en un entorno real o práctico (Tapia, 2008; 2010) y además, estos obtienen una apreciación más amplia de la disciplina que estudian y un mayor sentido de los valores personales y responsabilidad cívica (Costa-París, Naval, Arbués y Ibarrola, 2018).

Aunque los alumnos que han desarrollado el proyecto hubieran preferido la presencialidad, los resultados obtenidos tanto a nivel personal como profesional, y como resultado en los participantes del proyecto, compensan el trabajo realizado. Esta metodología online les ha permitido de igual modo aumentar sus conocimientos y ponerlos en práctica, desafiando su capacidad de adaptación y resistencia, habilidades que sin duda redundarán en sus competencias profesionales.

La realización de este proyecto de aprendizaje-servicio ha generado un impacto en los alumnos, quienes indicaron que la experiencia había sido positiva, aunque vivida con algo de estrés debido a las circunstancias, pero generado a la vez una mayor confianza en sí mismas por la superación del reto, aumento de sus conocimientos, ganancia de valores etc. Estos resultados son similares a los

encontrados por estudios realizados de forma presencial en otras disciplinas (Goldman y Trommer, 2019; Nierenberg *et al.*, 2018). Sería necesario comparar con estudios de aprendizaje-servicio realizados mediante metodologías online para poder valorar si el impacto generado en el estudiante tanto a nivel psicológico como educativo es similar. (Grenier, Robinson y Harkins, 2020).

El estudio de Beaman y Davidson (2020) propone cómo la metodología online podría servir para crear experiencias simuladas mediante tecnología y evitar así que el alumno tenga que desplazarse, además de contribuir a la creación de material educativo virtual.

Cabría decir que, aunque el proyecto de aprendizaje-servicio se ha desarrollado a través de la metodología online, y no de forma presencial, los resultados obtenidos y las reflexiones de los alumnos sobre el éxito del proyecto, animan a pensar que la metodología online también permite generar una relación de vinculación esencial para el aprendizaje-servicio, donde ambas partes salen beneficiadas: el aprendizaje adquiere sentido cívico y el servicio se convierte en un taller de valores y saberes (Páez Sánchez y Puig Rovi, 2015).

### Referencias bibliográficas

Ahmad Sharoni, S. K., Minhat, H. S., Mohd Zulkefli, N. A., y Baharom, A. (2016). Health education programmes to improve foot self-care practices and foot problems among older people with diabetes: a systematic review. *Int J Older People Nurs*, 11(3), 214-239.



doi:10.1111/opn.12112

Au, L. E., Whaley, S., Rosen, N. J., Meza, M., y Ritchie, L. D. (2016). Online and In-Person Nutrition Education Improves Breakfast Knowledge, Attitudes, and Behaviors: A Randomized Trial of Participants in the Special Supplemental Nutrition Program for Women, Infants, and Children. *J Acad Nutr Diet, 116*(3), 490-500. doi:10.1016/j.jand.2015.10.012

Beaman, A., y Davidson, P. (2020). Global service-learning and COVID-19—what the future might look like? *Journal of Clinical Nursing, 29*, 3607–3608. doi:10.1111/jocn.15369

Beaunoyer, E., Arsenault, M., Lomanowska, A. M., y Guitton, M. J. (2017). Understanding online health information: Evaluation, tools, and strategies. *Patient Educ Couns, 100*(2), 183-189. doi:10.1016/j.pec.2016.08.028

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*, 77-101.

Bingle, R. G., y Hatcher, J. A. (1999). Reflection in service learning: Making meaning of experience. *Educational Horizons, 77*(4), 179-185.

Costa-París, A., Naval, C., Arbués, E., y Ibarrola, S. (2018). Perspectiva del alumnado universitario de sus prácticas de Aprendizaje-Servicio. En V. Martínez Lozano, N. Melero, E. Ibáñez Ruiz del Portal y M.C. Sánchez (Eds.) *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de*

*investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp. 53-58). Salamanca, España: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Cotten, S. y Gupta, S. (2004). Characteristics of online and offline health information seekers and factors that discriminate between them. *Soc Sci Med, 59*(9), 1795-1806. doi:10.1016/j.socscimed.2004.02.020

Dostilio, L., Brackmann, S., Edwards, K., Harrison, B., Kliewer, B. y Clayton, P. (2013). Reciprocity: Saying what we mean and meaning what we say. *Michigan Journal of Community Service Learning, 19*(1), 17-32.

García-Cabrero, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10*, 1-15. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/155/15511127006.pdf>

Goldman, J., y Trommer, A. (2019). A qualitative study of the impact of a dementia experiential learning project on pre-medical students: a friend for Rachel. *BMC Med Educ, 19*(1), 127. doi:10.1186/s12909-019-1565-3

Gray, K., Elliott, K., y Wale, J. (2013). A community education initiative to improve using online health information: participation and impact. *Informatics for Health and Social Care, 38*(3), 171-181. doi:10.3109/17538157.2012.705201

Grenier, L., Robinson, E. y Harkins, D. A. (2020). Service-learning in the



COVID19 era: Learning in the midst of crisis. *Pedagogy and the Human Sciences*, 7 (1), 1-10. Recuperado de: <https://scholarworks.merrimack.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1056&context=phs>

Johnson, A. M., y Notah, D. J. (2005). Service Learning: History, Literature Review, and a Pilot Study of Eighth Graders. *The Elementary School Journal*, 99(5), 453-467.

Lipari, M., Berlie, H., Saleh, Y., Hang, P., y Moser, L. (2019). Understandability, actionability, and readability of online patient education materials about diabetes mellitus. *American Journal of Health-System Pharmacy*, 76(3), 182-186. doi:10.1093/ajhp/zxy021

Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: a strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(8), 795-805. doi:10.1177/1403494812465030

Martínez-Usarralde, M. J. (2014). Otras metodologías son posibles... y necesarias. Cuando la cooperación para el desarrollo en educación encontró al APS (Aprendizaje Servicio). Recuperado de: <https://www.uv.es/aps/doc/Libros/2016-4.pdf>

Nierenberg, S., Hughes, L. P., Warunek, M., Gambacorta, J. E., Dickerson, S. S., y Campbell-Heider, N. (2018). Nursing and Dental Students' Reflections on Interprofessional Practice After a Service-Learning Experience in Appalachia. *J Dent Educ*, 82(5), 454-461. doi:10.21815/jde.018.050

Páez Sánchez, M., y Puig Rovi, M. J. (2015). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 13-32. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/370/360>

Palinkas, L., Horwitz, S., Green, C., Wisdom, J., Duan, N., y Hoagwood, K. (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544. doi:10.1007/s10488-013-0528-y

Qutishat, D., Muhaidat, J., Mohammad, M., Okasheh, R., Al-Khlaifat, L., y Al-Yahya, E. (2019). Exploring attitudes of physiotherapy students towards a community-based project used as a learning tool. *Physiother Theory Pract*, 1-11. doi:10.1080/09593985.2019.1619209

Rodríguez-Gallego, M. (2014). El Aprendizaje y Servicio como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. doi:10.5209/rev\_RCED.2014.v25.n1.41157

Runge, C., Lecheler, J., Horn, M., Tews, J. T., y Schaefer, M. (2006). Outcomes of a Web-based patient education program for asthmatic children and adolescents. *Chest*, 129(3), 581-593. doi:10.1378/chest.129.3.581

Sáenz de Jubera, M., Ponce, A., y Sanz, E. (2016). El aprendizaje-servicio como proyecto de trabajo fin de grado en el

marco de la educación del ocio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 63-76. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325005.pdf>

Shields, N., y Taylor, N. (2014). Physiotherapy students' self-reported assessment of professional behaviours and skills while working with young people with disability. *Disability and Rehabilitation*, 36(21), 1834-1839. doi:10.3109/09638288.2013.871355

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Barcelona, España: Paidós.

Solvang, P. y Fougner, M. (2016). Professional roles in physiotherapy practice: Educating for self-management, relational matching, and coaching for everyday life. *Physiotherapy Theory and Practice*, 32(8), 591-602. doi:10.1080/09593985.2016.1228018

Tapia, M. N. (2008). Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la Educación Superior. En A. González y R. Montes (Comps.), *Aprendizaje-servicio en la educación superior: una mirada analítica desde los protagonistas* (pp. 11-33). Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.

Tapia, M. N. (2010). La propuesta del "Aprendizaje-Servicio": Una perspectiva Latinoamericana. *Tzhoecoén*, (5), 24-44. Recuperado de: [http://sqpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/sabi/Aprendizaje\\_y\\_servicio/pdfs/La](http://sqpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/sabi/Aprendizaje_y_servicio/pdfs/La)

[propuesta pedagogica del-Aprendizaje servicio-una perspectiva latinoamericana.pdf](#)

Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294. doi:10.1174/113564013807749669

Tong, A., Sainsbury, P., y Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349-357. doi:10.1093/intqhc/mzm042

Win, K., Hassan, N., Bonney, A., y Iverson, D. (2015). Benefits of online health education: perception from consumers and health professionals. *Journal of Medical Systems*, 39(3), 27. doi:10.1007/s10916-015-0224-4

## **Prácticas profesionales educativas con infancias en el marco de la pandemia de COVID-19: una experiencia de aprendizaje-servicio solidario**

**Macarena Abregú**

**Erica Molina**

Universidad Abierta Interamericana, Argentina

### **Resumen**

Se presenta una experiencia de aprendizaje-servicio en un proyecto de juegoteca virtual llamada LUDOTENA con niños/as de cinco a trece años en situación de vulnerabilidad social en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio, debido a la pandemia de COVID-19 durante el periodo Junio-Diciembre de 2020. El marco institucional curricular en el cual se desarrolla es la Licenciatura de Terapia ocupacional de la Universidad Abierta Interamericana. El trabajo se lleva a cabo a partir de la construcción de redes interinstitucionales con referentes comunitarios que viven, conocen y construyen el desarrollo comunitario día a día. De esta manera, la relación con las familias se basa en una construcción de confianza con los referentes lo que promueve mayor afianzamiento a la propuesta. El proyecto tiene diversos propósitos. Por un lado, fortalecer la trayectoria académica de los estudiantes universitarios a partir de la participación en proyectos comunitarios reales, ajustados al contexto. Por el otro, promover la articulación de los marcos teóricos con la realidad social actual. Por último, se propone llevar a cabo acciones colectivas eficaces que contemplen las demandas socio-ocupacionales de las familias que forman parte del proyecto, así como también a las singularidades de los sujetos.

### **Palabras clave**

Aprendizaje-servicio, terapia ocupacional, pandemia.

Fecha de recepción: 18/IX/2020

Fecha de aceptación: 6/XI/2020

## **Professional practice placements with children within the context of the COVID-19 pandemic: a solidarity service-learning experience**

### **Abstract**

This paper discusses a service-learning experience conducted as part of a virtual game library project called LUDOTENA, which involved children aged between five and thirteen who were considered socially vulnerable in the context of social, preventive and compulsory isolation caused by the COVID-19 pandemic between June and December 2020. The project was conducted as part of the curriculum of the bachelor's degree in Occupational Therapy at the Inter-American Open University of Argentina. The project started with the creation of inter-institutional networks with community references who live, know and contribute to community development on a daily basis. Therefore, the relationship with the families is based on building trust with the community references mentioned, which contributed to successful implementation of the proposal. The project had three main purposes: firstly, to strengthen the academic performance of university students through their participation in authentic community projects that arise to meet needs created by social and health emergencies; secondly, to promote the articulation of theoretical frameworks within the current social reality and finally, to carry out effective collective actions that take into account the socio-occupational demands of the families that are part of the project, as well as the singularities of the subjects.

### **Keywords**

Service-learning, occupational therapy, pandemic.

## 1. Introducción

En Argentina el primer caso detectado de COVID-19 se informó el 3 de marzo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). El 11 del mismo mes la Organización Mundial de la Salud (OMS) declara la pandemia por el brote de COVID-19.

A partir del 20 de marzo, el Estado Argentino decreta (Poder Ejecutivo Nacional, 2020) el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) en todo el país para aquellas personas que no trabajan en sectores esenciales de la economía y la salud<sup>1</sup> mediante el decreto 520/2020. El mismo sigue vigente a la fecha, en distintas fases, en todo el territorio argentino en función de la cantidad de contagios.

El 23 de junio de 2020, el Sistema de las Naciones Unidas en Argentina presentó el informe titulado "COVID-19 en Argentina: impacto socioeconómico y ambiental", en el cual se desarrolla, entre otros temas, el impacto de la pandemia sobre los derechos humanos (DDHH) de los grupos más vulnerables y los desafíos para niños y adolescentes.

En el mismo se menciona que:

En el segundo semestre de 2019, la pobreza afectaba al 53% de los niños, y podría escalar al 58,6% hacia fines de 2020. Los

<sup>1</sup> Los trabajadores que son esenciales pueden ir a sus lugares de trabajo y utilizar el transporte público. La lista de actividades se actualiza cada nueva etapa de aislamiento.

datos son proyecciones basadas en estimaciones de la caída del PIB y de la Encuesta Permanente de Hogares del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). Por su parte, la pobreza extrema podría llegar al 16,3% hacia el final de 2020. En términos de volúmenes de población, implicaría que entre 2019 y 2020 la cantidad de niños y adolescentes pobres pasaría de 7 millones a 7,76 millones; la pobreza extrema, de 1,8 a 2,1 millones (Sistema de las Naciones Unidas en Argentina, 2020, p.25).

Este estudio señala que la mayor desigualdad e incidencia de la pobreza se ve en aquellos casos en los que los NNYA residen en hogares cuyo adulto responsable se encuentra desocupado, en un trabajo informal, con jefatura femenina y/o son migrantes internacionales, aumentando aún más si residen en una villa o barrio popular.

El Registro Nacional de Barrios Populares de Argentina indica que 4,2 millones de personas viven en estos lugares: casi el 90% no cuenta con acceso formal al agua corriente, el 98% no tiene acceso a la red cloacal, el 64% a la red eléctrica formal y el 99% no accede a la red formal de gas natural (Sistema de las Naciones Unidas en Argentina, 2020, p.26).

La crisis de esta pandemia no sólo tendrá efectos a nivel sanitario, sino también ambientales, económicos y sociales. Y si bien la OMS señala como

población de riesgo a las personas mayores o las personas con enfermedades preexistentes (pulmonares, cardíacas, diabetes, obesidad o que debiliten el sistema inmunitario), niños y adolescentes también se encuentran en situación de vulnerabilidad debido al COVID-19 viéndose afectados su crecimiento, desarrollo y bienestar biopsicosocial.

Al respecto, Luisa Brumana (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], s.f.), representante de UNICEF Argentina afirma:

Los niños y las niñas son las víctimas ocultas del coronavirus. El COVID-19 no sólo puede enfermarlos: aunque no lo veamos, la pandemia también afecta su educación, los expone a la violencia e impacta en su salud mental y nutricional (párr.3).

El impacto del aislamiento puede afectar tanto su salud mental -que puede verse afectada por el estrés, depresión, pérdidas de familiares, temor al contagio- como la accesibilidad a los cuidados habituales (concurrir a una consulta médica o centros de salud), sumado a las dificultades en el acceso a alimentos y a la higiene necesaria -por falta de agua potable y saneamiento- señalado anteriormente, los expone tanto al COVID-19 como a otras enfermedades infectocontagiosas.

Cabe mencionar también la presión por tareas escolares que no pueden cumplir por falta de conexión, materiales o también por falta de apoyo. Muchos niños han asumido tareas del hogar dentro de sus responsabilidades diarias,

significando menos tiempo de estudio u ocio lo que dificulta el seguimiento de la currícula y por tanto su reinserción al aula en un futuro.

A partir de la disposición del ASPO se suspendieron todas las actividades escolares y recreativas de manera presencial. Desde el Ministerio de Educación de la Nación Argentina se tomaron medidas para adaptar las currículas a las clases virtuales. Sin embargo, no poder asistir a las escuelas en muchos casos no implica solamente no acceder al aula sino también a otras actividades que allí se desarrollaban como comedores, merenderos, taller de juego, entre otras.

## **2. Marco teórico**

### **2.1 Marco institucional: Universidad y comunidad**

El proyecto LUDOTENA se realiza en el marco de la Carrera de Terapia Ocupacional (TO) de la Universidad Abierta Interamericana (UAI), en su sede de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El plan de estudio de dicha carrera está conformado por diversos espacios curriculares relacionados a problemáticas socio ocupacionales. LUDOTENA se lleva a cabo desde tres asignaturas: Terapia Ocupacional en Comunidad, Terapia Ocupacional en Prevención Primaria I y Práctica Profesional en Comunidad<sup>2</sup>; junto con la Secretaría de Extensión Universitaria.

---

<sup>2</sup> Las tres asignaturas corresponden al segundo año de carrera.



En los programas académicos, podemos encontrar el sentido y espíritu de las mencionadas asignaturas. Al respecto, Abregú (2020) expresa:

Dicho espacio curricular busca que el/la estudiante sea capaz de reflexionar críticamente sobre la realidad y problemáticas sociales que hoy convocan a la TO a nivel mundial. El análisis y reflexión teórica les permitirá pensar y llevar adelante prácticas transformadoras, desde la perspectiva crítica, es decir prácticas que fomenten el empoderamiento de los/as sujetos de derecho, que reconozca y respete la diversidad cultural, que no reproduzca estereotipos de género y que se posicione como un facilitador de la comunidad (p.2).

Según Tapia (2007):

Hablamos de aprendizaje-servicio cuando encontramos proyectos o programas, que tienen simultáneamente los dos tipos de objetivos, en donde está claro qué es lo que se aprende cuando se sale a la comunidad y está claro que se quiere brindar un servicio eficaz (p.18).

Desde la Juegoteca LUDOTENA, hemos construido objetivos en una doble dirección. Por un lado, entre los objetivos de aprendizaje para con los estudiantes voluntarios, podemos mencionar:

- Aprender a generar estrategias de intervención comunitaria de

terapia ocupacional en el marco de una emergencia socio sanitaria.

- Implementar los contenidos apprehendidos en la cursada en la planificación del proyecto lúdico.
- Promover la participación en experiencias de extensión universitaria en el marco de su formación como terapeutas ocupacionales.

Por otro lado, en cuanto a los objetivos de mejora comunitaria, proponemos:

- Que los niños en situación de *apartheid* ocupacional participen de un espacio de juego cuidado durante el aislamiento social.
- Promover aprendizajes significativos a través del juego.
- Promover autonomía para el desempeño de las áreas ocupacionales juego y educación.

Pensar y planificar los objetivos desde esta doble mirada, busca generar que el campo de lo teórico se pueda entrelazar con una práctica comunitaria transformadora real, y de esta manera construir un proceso educativo dialéctico.

En este sentido, Freire (1987) decía:

No debo admitirme, como profesional, "habitante" de un extraño mundo; mundo de técnicos y especialistas salvadores de los demás, dueños de la verdad, propietarios del saber que debe ser donado a los

“ignorantes e incapaces”.  
Habitantes de un ghetto de donde salgo mecánicamente para salvar a los “perdidos” que están afuera. Si así procedo, no me comprometo verdaderamente, ni como profesional, ni como hombre. Simplemente me alieno (p.14).

## 2.2 Marco normativo del proyecto

LUDOTENA está fundamentado en las siguientes leyes nacionales:

- Ley 26.150<sup>3</sup>: Ley de Educación Sexual Integral (ESI) cuyo objetivo es garantizar la ESI de todos los niños y adolescentes.
- Ley 26.061<sup>4</sup>: Ley de protección Integral de los derechos de los niños y adolescentes, a través de la cual se establece que el Estado debe garantizar el cumplimiento de los derechos de los NNyA establecidos por el estado nacional como por tratados internacionales y reconoce a los NNyA como sujetos de derecho, instaurando el concepto de interés superior, cito: “la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley”.

<sup>3</sup><http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>

<sup>4</sup>[http://www.jus.gob.ar/media/3108870/ley\\_26061\\_proteccion\\_de\\_ni\\_os.pdf](http://www.jus.gob.ar/media/3108870/ley_26061_proteccion_de_ni_os.pdf)

- Ley 26.206<sup>5</sup>: Ley de educación nacional, la cual establece como derecho personal y social enseñar y aprender, derecho que debe estar garantizado por el estado.

Partiendo de estas tres leyes como bases para la fundamentación, es importante mencionar los siguientes aspectos.

Según establece la Ley 26.061 todos los NNyA del territorio Nacional tienen derecho a la salud, a recibir una alimentación de calidad y al acceso a una vivienda digna.

Retomando lo mencionado anteriormente en relación con las condiciones de vida en los barrios populares y teniendo en cuenta que LUDOTENA se desarrolla en distintos barrios con esas características, nos preguntamos, ¿cómo hacer efectivo el ejercicio de este derecho?

En cuanto a la participación social, muchos niños en situación de *apartheid* ocupacional asistían a distintos dispositivos que ofrecían las organizaciones sociales del barrio, entre los que se encontraban espacios de juego, recreación y esparcimiento. La realidad actual, genera que esos espacios estén cerrados y para muchos niños implique la imposibilidad de jugar. Así mismo, la imposibilidad de ir a la escuela, no es reemplazada como en otros casos por clases virtuales ya que el acceso a la tecnología y la conectividad es en su mayoría baja o

<sup>5</sup><https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

nula, y en otros casos estos niños no cuentan con el apoyo de un adulto para la realización de las tareas escolares o como mencionamos antes destinan este tiempo, que previo al aislamiento social, preventivo y obligatorio correspondía a la escolaridad, ahora a realizar las tareas del hogar. Se genera así una gran brecha de desigualdad que sin dudas se verá reflejada al momento de volver a la presencialidad.

La ley 26.150, nos acerca la posibilidad de acompañar a los NNyA en estos tiempos, a través de estrategias, por ejemplo, del cuidado del cuerpo y de las emociones. Distintas organizaciones como UNICEF y la Organización de las Naciones Unidas (ONU) han mencionado en diferentes artículos el aumento de la violencia intrafamiliar dirigida hacia los niños durante el período de aislamiento relacionándolo con el estrés y la ansiedad producidos por el encierro y la imposibilidad de acudir por ayuda. La violencia intrafamiliar es una forma de vulneración de los derechos humanos y de los derechos del niño, enmarcar este proyecto desde la ley de ESI nos permite generar estrategias de prevención con esos NNyA desde el juego en la virtualidad.

En cuanto a la ley 26.206, el Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación, el Consejo Federal de Educación y en coordinación con los organismos competentes de todas las jurisdicciones, estableció la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario y secundario en todas sus modalidades, e institutos de educación superior a partir del 16 de marzo a la actualidad.

A partir de ese momento, se tomaron algunas medidas de contención y acompañamiento a la escolaridad, entre ellas:

- Las instituciones educativas de gestión estatal entregan bolsones alimentarios cada quince días a aquellas familias que no pueden prescindir de la asistencia alimentaria.
- La ejecución del Programa "Seguimos educando" cuyo objetivo es colaborar con las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza en el sistema educativo nacional a través de un sistema multiplataforma (Ministerio de Educación de Argentina, 2020).
- Se distribuyeron 7 millones de cuadernos impresos en todo el país. Los mismos ofrecen actividades acordes con los diferentes niveles de la escolaridad obligatoria -cuatro para nivel primario y dos para secundario- a los que se suman uno que comprende la edad de 0 a 3 años, y otro orientado para el uso en familia titulado Recreo.

Aun así, la complejidad del contexto socioeconómico y familiar genera que la continuidad de la escolaridad sea muy difícil. Por eso, podemos decir que las trayectorias escolares, entendidas como los "recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema" (Terigi, 2017, s.p.), se han constituido en trayectorias

no encauzadas. Según Terigi (2017) "itinerarios que no siguen el cauce diseñado por el sistema" (s.p.). En este caso, podríamos decir a causa de un factor pandémico.

### 3. Descripción de la propuesta

El proyecto LUDOTENA -jugar en cuarentena-, comenzó en el mes de junio de 2020, es decir tres meses después de declarado el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y la suspensión de clases presenciales en todo el país. Se llevará a cabo hasta diciembre del corriente año.

Figura 1. Logo del proyecto



Fuente: elaboración propia

Está dirigido a niños de entre 5 y 13 años de edad, es decir quienes pertenecen a la etapa preescolar (nivel de educación inicial) y a primero y segundo ciclo de la educación de nivel primario.

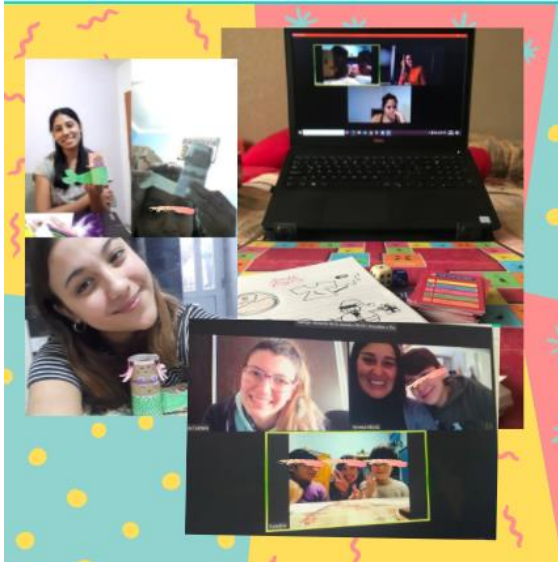
Una de las características fundamentales de estos niños es que viven en situación de vulnerabilidad socioeconómica y *apartheid* ocupacional<sup>6</sup>, entendido este último como:

[...] segregación de grupos de personas mediante la restricción o negación de su acceso a una participación digna y significativa en las ocupaciones de la vida diaria, basada en la raza, color, discapacidad, procedencia nacional, edad, sexo, orientación sexual, religión, creencias políticas, estatus en la sociedad u otras características [...]  
(Kronenberg, Simó Algado, y Pollard, 2006, p.66).

La juegoteca virtual consiste en la realización de dos encuentros semanales a través de videollamadas o el uso de plataformas como zoom, en el cual comparten junto a los voluntarios un momento de juego. Cada llamada es realizada a una familia, aunque en algunas ocasiones se han realizado encuentros compartidos entre varias. Los costos materiales para la conectividad en el momento de la videollamada se encuentran a cargo del proyecto.

<sup>6</sup> Actualmente los niños que participan en los proyectos residen en el Barrio 31, Villa 1-11-14, Villa 15, Villa 20 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y en el Partido de General Rodríguez de la Provincia de Buenos Aires.

Ilustración 1. Imágenes de las videollamadas realizadas en el marco del proyecto



Fuente: elaboración propia

Actualmente, se encuentran participando 30 familias y 37 niños. Por otro lado, son 26 estudiantes, en su mayoría cursando en la actualidad las materias mencionadas, una graduada y 4 estudiantes de años posteriores. Durante el mes de agosto, se ha realizado una convocatoria abierta para voluntarios con perfil de experiencia en disciplinas vinculadas a la educación y/o salud. Hasta el momento, se han inscripto 29, que comenzarán a realizar encuentros de juego a partir de octubre 2020 con familias que se encuentran en espera de una vacante. En relación con los estudiantes voluntarios cursantes deben cumplir con los criterios de evaluación del espacio curricular de práctica profesional en comunidad: análisis institucionales y/u organizacionales, diseño de proyectos comunitarios para cada familia jugadora, diseñar criterios de

evaluación del proyecto.

Para la convocatoria de familias, se han gestionado redes interinstitucionales con distintas organizaciones sociales y/o equipos territoriales del Estado, quienes convocaron y seleccionaron a las familias participantes. Entre las organizaciones con las que articulamos podemos mencionar:

- Servicio Social del Hospital Nacional Sommer: proyecto R.A.Y.U.E.L.A.S (Respuestas alternativas y unificación de estrategias legitimables para actores sociales), ubicado en el Partido General Rodríguez, Provincia de Buenos Aires.
- Unidad Técnica de abordaje integral de la Subsecretaría de Promoción de derechos para la niñez, la adolescencia y la familia. Perteneciente al Ministerio Nacional de Desarrollo Social.
- Casa de la Mujer de la Villa 1 11 14, CABA.
- Comedor Comunitario "Los Solcitos", Lugano, CABA.

En relación con la formación teórica de los estudiantes voluntarios, en su mayoría se encuentra cursando las asignaturas correspondientes o lo han realizado en años anteriores. Decidimos fortalecer su rol a través de las siguientes acciones:

- Conversatorios con referentes comunitarios y/o funcionarios del Estado formados en materia de



infancias y derechos.

- Talleres participativos para el uso de plataformas y recursos tecnológicos para el armado de juegos.
- Clases especiales con especialistas en aprendizaje, neurociencias, educación sexual integral y juegotecas.
- Confección y distribución de tres cuadernillos de recopilación bibliográfica en torno a tres ejes: juegotecas, educación sexual integral e infancias desde la perspectiva de derechos.

Por último, con relación a la gestión y coordinación del proyecto en general, podemos destacar cuatro etapas principales, las cuales se reflejan en la figura 2:

- *Etapas preliminar:* armado y gestión administrativa, comprendida por convocatoria y reuniones con organización, voluntarios y familias. Puesta en común de intereses y objetivos en relación con el proyecto.
- *Etapas inicial:* una vez confirmados los participantes se realizó la adjudicación de las familias y el armado de equipos de trabajo para facilitar la dinámica de este.
- *Implementación:* la puesta en marcha del proyecto. Comienzan los encuentros virtuales.
- *Fortalecimiento:* luego de un período de implementación se realiza una reevaluación y observación de los

resultados a partir del cual se decide realizar una nueva convocatoria a voluntarios externos, ampliando así el alcance del proyecto. Paralelamente se comienza con los encuentros de formación para los voluntarios.

Figura 2. Etapas del proyecto



Fuente: elaboración propia

Entre los desafíos que nos encontramos en este proceso podemos mencionar, por un lado, relacionados a las problemáticas estructurales de la comunidad como las dificultades en el acceso a internet, la baja calidad de conexión y cortes de suministro eléctrico. Por otro lado, desafíos directamente vinculados con la puesta en práctica de los recursos didácticos con los que cuentan los voluntarios. Estas situaciones las están fortaleciendo a través del acompañamiento continuo para la planificación de encuentros compartiendo herramientas apropiadas.

Además, en el caso del Hospital Nacional Sommer, conseguimos que el mismo habilite un router específico para las familias que participan del proyecto, algo que modificó la calidad de las videollamadas automáticamente.



#### 4. Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos expuesto no sólo las condiciones actuales que atraviesan niños y adolescentes en nuestro país debido a la realidad socioeconómica sino también a cómo se han enfatizado y/o profundizado aún más en este contexto de pandemia y aislamiento social en el que nos encontramos.

Hemos explicado cómo a partir de estas problemáticas encontramos ampliamente vulnerados sus derechos, siendo este uno de los disparadores para la creación del proyecto LUDOTENA, y cómo a partir de esto encontramos una oportunidad en medio de la crisis para generar un nuevo espacio de aprendizaje para aquellos alumnos y graduados que participan como voluntarios/as.

LUDOTENA busca ser un espacio de encuentro con niños y adolescentes donde a través del juego podamos acompañar sus trayectorias educativas y promover sus derechos. Pero también será un espacio de encuentro para los voluntarios en diferentes maneras: un lugar para encontrarse en el juego desde su adultez, para repensar sus prácticas profesionales y estudiantiles, para aprender en el intercambio con un otro, para crear nuevas formas de intervención en un contexto de aislamiento donde las relaciones se crean y sostienen a través de una pantalla.

La pandemia COVID-19 dejará muchas consecuencias para nuestra sociedad. Creemos que las universidades no quedan por fuera de los actores sociales

que tendrán que colaborar en la reconstrucción del tejido social. Los proyectos de aprendizaje servicio se convierten en una oportunidad para esta singular, compleja y hermosa tarea.

#### Referencias bibliográficas

Abregú, M. (2020). *Programa de la Cátedra Prevención Primaria. Plan de estudio P2-17*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Abierta Interamericana.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (s.f.). *UNICEF responde a la pandemia del COVID-19 en Argentina*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/unicef-responde-la-pandemia-del-covid-19-en-argentina>

Freire, P. (1987). *Educación y cambio*. Buenos Aires, Argentina: Búsqueda.

Kronenberg, F., Simó Algado, S. y Pollard, N. (2006). *Terapia ocupacional sin fronteras: aprendiendo del espíritu de supervivientes*. Madrid, España: Panamericana.

Ministerio de Educación de Argentina (2020). *Resolución 106 de 2020 por la cual se crea el Programa "Seguimos educando" en el ámbito del Ministerio de Educación*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226751/20200316>

Poder Ejecutivo Nacional (2020). *Decreto 520 de 2020 que establece la medida de "distanciamiento social, preventivo y obligatorio" en los*

*términos ordenados por el presente decreto, para todas las personas que residan o transiten en los aglomerados urbanos y en los partidos y departamentos de las provincias argentinas en tanto estos verifiquen en forma positiva determinados parámetros epidemiológicos y sanitarios.* Ciudad de Buenos Aires: Poder Ejecutivo Nacional. Recuperado de:

<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/230245/20200608>

Sistema de Naciones Unidas en Argentina. (2020). *COVID-19 en Argentina: impacto socioeconómico y ambiental*. Recuperado de: <https://www.onu.org.ar/stuff/Informe-COVID-19-Argentina.pdf>

Tapia M. N. (2007). El Aprendizaje-Servicio en las OSC. En A. González y L. Walther (Comps.), *Aprendizaje y servicio solidario en las organizaciones de la sociedad civil; Actas de la Primera Jornada Abierta para OSC del campo educativo*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: [http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2009/06/2007\\_actas\\_osc\\_i1.pdf](http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2009/06/2007_actas_osc_i1.pdf)

Terigi, F. (2017). *Trayectorias educativas y trayectorias escolares*. Especialización docente en Políticas Socioeducativas. Módulo EPS, Clase 5. Recuperado de: <https://docplayer.es/128997715-Especializacion-docente-en-politicas-socioeducativas-modulo-eps-clase-5.html>

## **Aprendizaje-servicio en contextos de confinamiento y pandemia: sostener la relación Universidad-Comunidad mediante la presencia virtual**

**José Santiago Andrade-Zapata**

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador

**Ana Luisa López-Vélez**

Universidad del País Vasco, España

### **Resumen**

La presente experiencia cuenta el modo en que el proyecto “Luli en Servicio 2020” vivió el trance de la pandemia y el confinamiento dejándose afectar por la realidad, respondiendo a ella desde las capacidades digitales en favor de una campaña de seguridad alimentaria para personas en situación de vulnerabilidad de muy bajos ingresos, desde la toma de decisiones, la organización propia en manos de los estudiantes y la capacidad de alianzas, hasta la rendición de cuentas. Con las lecciones aprendidas se retomó la idea que animó al principio al grupo: trabajar con una comunidad remota de la costa ecuatoriana.

### **Palabras clave**

Aprendizaje-servicio, toma de decisiones, competencias.

Fecha de recepción: 1/X/2020

Fecha de aceptación: 6/XI/2020

## **Service-learning within the context of a pandemic and a lockdown: sustaining University-Community relationship through virtual presence**

### **Abstract**

This paper reports how the 'Luli in Service 2020' service-community project experienced the critical moments of the pandemic and lockdown. The project did not shy away from reality, but rather responded to it by using existing digital capabilities in a campaign aimed at providing food security for low-income, vulnerable people, and in all stages of the campaign: from decision-making, empowering students to self-organize and forming alliances with partners to providing accountability. With the lessons learned, the idea that motivated the group at the beginning was retaken: working with a remote community on the Ecuadorian coast.

### **Keywords**

Service-learning, decision making, competences.

## 1. Introducción

El aprendizaje-servicio hace realidad su sentido en la presencialidad y en la experiencia misma de situarse en una localidad: un lugar distinto al de la Universidad en el que la formación, la investigación y una docencia renovada encuentran pertinencia, correspondencia y razón al cooperar por la calidad de vida para las personas de dicho lugar (Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015).

Diferentes y muy variados tipos de implementación representan las formas en que el aprendizaje-servicio se desarrolla en el contexto universitario. En el caso del aprendizaje-servicio en el proyecto Luli en Servicio del Programa de Liderazgo Ignaciano Universitario Latinoamericano (PLIUL-LULI) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), puede determinarse como una experiencia cocurricular, pues se implementa una vez desarrollada la parte curricular y, a periodo académico siguiente, se implementa el proyecto (Opazo, 2015). El curso y su experiencia posterior de servicio está abierto a todas las carreras de la universidad; y, tanto la materia como el proyecto en sí, acreditan valor curricular en créditos y en horas de servicio comunitario, respectivamente; estas últimas superan en 3 y 4 veces el requisito de la normativa. Esta iniciativa había desarrollado ya una relación con la comunidad del litoral ecuatoriano de San Isidro, en la vasta provincia de Manabí a 300 km de la ciudad de Quito, sede de la universidad.

El equipo de estudiantes está conformado por 13 estudiantes repartidos de la siguiente manera:

Tabla 1. Equipo Luli en Servicio composición por género y número

Género	Femenino	Masculino
Número	8	5

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Equipo Luli en Servicio: composición por carrera y año/estado de avance.

Carrera	Nº	Semestre de carrera/estado
<b>Psicología Clínica</b> (10 semestres)	7	1 - egresada
		2 - 9º nivel
		4 - 8º nivel
<b>Sociología</b> (8 semestres)	2	8º semestre
<b>Gestión Social</b> (8 semestres)	1	8º semestre
<b>Jurisprudencia</b>	1	Graduado (2019)
<b>Administración de Empresas</b>	1	Graduada (2020)
<b>Lenguas Aplicadas en Negocios y Relaciones Internacionales</b>	1	1 - egresada

Fuente: elaboración propia

A la fecha se habían realizado ya, entre 2018 y 2019, dos intervenciones de campo con cohortes diferentes. Con esa experiencia, se concebía una tercera para este 2020 con relación a la recuperación de la cultura montubia (de los pobladores del campo costero).



Por una parte, en el verano de 2018, por espacio de dos semanas, una serie de talleres vespertinos de refuerzo escolar en las comunidades de Pechichal y Río Mariano Tutumbe. Espacios de recreación donde la propuesta lúdica implicaba el manejo de la frustración del impulso violento al desarrollo de la capacidad de expresión verbal. Por otra parte, en el verano de 2019, se replicó el mismo esquema de intervención con ligeros ajustes y modificaciones. En este 2020, el nuevo equipo se planteó el apoyo a la causa cultural, iniciando este 2020, con dos visitas entre enero y febrero 2020, consistentes en un taller de tres días en el contexto del verano costeño (febrero-abril), con una intervención puntual de recreación y la concepción de un plan mensual de trabajo para levantar entrevistas a los adultos mayores en el marco de la recuperación de la cultura montubia que lleva adelante la fundación Raíces y Sueños. Por tanto, se preveía un año intenso y fructífero, hasta que llegó el confinamiento. La pandemia quebró dicha modalidad y hubo un trance necesario.

El presente artículo reflexiona sobre el tránsito de un proyecto estrictamente presencial, de campo, a una fórmula donde la virtualidad encuentra su lugar, a propósito de la colaboración en una experiencia concreta para la seguridad alimentaria a personas y colectivos de economía de calle, liderada por la ONG CMT, en Quito y las lecciones aprendidas para retomar la relación con San Isidro a partir de esta experiencia. Por tanto, la pregunta de arranque es: *¿de qué manera el proyecto Luli en*

*Servicio, mediante la tecnología, respondió a los retos de la pandemia para realizar su trabajo con la comunidad?*

Con ello buscamos principalmente establecer los parámetros que determinaron el paso de una modalidad presencial a una modalidad virtual en el desarrollo de las actividades del proyecto Luli en Servicio del Programa de Liderazgo Ignaciano Universitario Latinoamericano de la PUCE, Ecuador.

Para lograr esta meta será necesario identificar los desafíos propios de la iniciativa y sus énfasis a propósito de la pandemia; determinar el proceso de toma de decisiones desde el impacto del confinamiento a la iniciativa de seguridad alimentaria y la retoma de la relación con San Isidro y el proyecto original; y finalmente, establecer las posibilidades que desarrollaron las y los estudiantes en relación a la virtualidad.

## **2. El impacto de la pandemia y el confinamiento**

Como todas las instituciones, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) pasó, de un momento a otro, al confinamiento, como consecuencia de la pandemia. Sus puertas se cerraron y sus actividades pasaron a modo remoto a partir del 13 de marzo de 2020.

Este salto a la modalidad remota supuso un elemento disruptivo en la lógica presencial, conforme lo señala Arriagada (2020) "las instituciones de educación han tenido que ampliar sus redes tecnológicas para cubrir las innumerables actividades y demandas

que se deben seguir desarrollando” (p.2). El uso de videoconferencias, incorporación de mayor número de recursos por medio de los entornos virtuales de aprendizaje, representó un salto con importantes lecciones que han supuesto, a esta parte del camino, implementación de mayores y mejores criterios y opciones en su uso e incidencia en el marco formativo de una Institución de Educación Superior (IES).

En el ámbito de la vinculación con la colectividad de la PUCE, el servicio se centró en la atención y apoyo en el área de la salud: pruebas PCR, atención con estudiantes de especialidades médicas, de nivel de posgrado, producción de escudos faciales con impresoras 3D y la activación de diversas iniciativas remotas permitieron replantear la tarea de vinculación en varios sentidos. En estos tiempos de desafíos y emergencia se legitima este tipo de conocimiento basado en el servicio, cuya finalidad es contribuir con soluciones a los problemas de la sociedad y el medio ambiente, y de esta manera, se contribuye a la transformación social (Aramburuzabala, 2013). La pandemia ha agravado las desigualdades en todo orden (ITESO - Universidad Jesuita de Guadalajara, 2020).

Un elemento determinante para sostener la relación Universidad-Comunidad fue la comunicación remota. El equipo Luli en Servicio y la comunidad de San Isidro recurrieron desde las llamadas telefónicas, el uso de WhatsApp hasta el descubrimiento de Zoom, el uso de redes sociales marcó la diferencia entre un momento de silencio por el impacto inicial del confinamiento hasta el inicio de nuevos

modos y mecanismos de trabajo.

- “29/5/20. 5:30 - INV: *Gracias, SC1. ¿Cómo estás? ¿Qué tal van las cosas por allí?*
- 29/5/20. 5:33 - SC1 San Isidro: *Hola INV Buenos días gusto saludarte Pues aquí todo está muy paralizado muy estancado sin perspectivas de futuro con suerte en San Isidro Pues hay algún contagio pero no se ha extendido demasiado pero seguimos en el aislamiento y por ahí como van.*
- 29/5/20. 5:37 - INV: *¿Hay ya contagio? Pensé que lo remoto iba a significar una barrera [...] Por lo demás, pensándoles. Los muchachos que hicieron su intervención en el verano anterior, todavía ilusionados: quieren algún contacto con sus conocidos de san Isidro para saber cómo están. Eso.*
- 29/5/20. 5:38 - INV: *<https://youtu.be/XXXXXXXXX>*
- 29/5/20. 9:35 - SC1 San Isidro: *Gracias INV por toda la información Disculpa que andaba ocupado en San Isidro hubo como tres fallecidos personas mayores que habían llegado de fuera y ahora y como 8 días que eran familiares de ellos y alguno más que están controlados en cuarentena de momento no se ha propagado más estamos aislados con ganas de continuar con muchos planes en nuestro proyecto y ya entiendo todo lo*

*que me dices de las dificultades en la ciudad la universidad ya leí el recorte de los presupuestos eso es terrible ya estaba viendo también este vídeo En fin estamos en una crisis grande y tendremos que ir saliendo poco a poco seguimos en comunicación un abrazo saludos a todos”.*

(Mensaje de WhatsApp del investigador a un socio comunitario. 20-04-2020. 20:49. Estudiante del equipo Luli en Servicio).

Para el caso del proyecto Luli en Servicio, la brecha comunicativa con su iniciativa en la costa dio lugar, en ese instante, a una experiencia de apoyo en la promoción a una iniciativa que provee alimentación a personas en situación y economía de calle en Quito, consistente en la entrega de alimentos de primera necesidad con frecuencia semanal. Hubo tres momentos sustanciales en el proceso: enfrentar el impacto de la pandemia y el confinamiento como grupo; establecer una estrategia en el corto plazo; y emprender nuevamente con el proyecto en ciernes, sobre la base de las lecciones aprendidas.

- *“Hola chicos, en la reunión llegamos a ciertos puntos claves: 1) Decidimos apoyar al CMT en una campaña publicitaria para recaudación de fondos, esto se gestionará a través de canales formales dentro de la PUCE.*

*Y... básicamente eso :3*

*Linda noche :D”*

(Mensaje de WhatsApp de un estudiante del proyecto Luli en Servicio. 20-04-2020. 20:49. Estudiante del equipo Luli en Servicio)

A consecuencia del COVID-19 se redujo la comunicación solamente a mensajes de WhatsApp con actores de San Isidro. Se procuró una comunicación básica situada en preguntar por la situación en la zona y el estado de ánimo de las personas socias y sus familiares; igualmente se mantuvo la comunicación con autoridades de la zona.

Otro elemento sustancial era la incertidumbre. Ni el tiempo, ni las posibilidades de desplazamiento eran favorables, puesto que las noticias y el escenario no daban datos del final frente al paso del tiempo y el retorno a la normalidad (ahora sabemos que nunca será como antes).

Un tercer elemento fue la argumentación al interior del grupo. El primer argumento fue la necesidad de actuar de alguna manera frente a la situación crítica de personas vulnerables o en situación de desigualdad. El segundo argumento fue la oportunidad de actuar en la promoción de la campaña para sostener la entrega de *kits* alimentarios en barrios urbanos marginales donde habitan personas en situación de calle en Quito. Esto último fue acogido por el grupo como una suerte de pausa frente a la posibilidad primera de continuar oportunamente el contacto con San Isidro.

Un cuarto hecho fue, precisamente, la campaña de promoción a donaciones

para la seguridad alimentaria. La gestión determinó, pues, una suerte de proyecto puntual de intervención donde los estudiantes implicados en el proyecto Luli pusieron a prueba sus capacidades organizativas, de trabajo en equipo, de gestión y de manejo de las redes sociales.

Esta propuesta tuvo correspondencia con la función sustantiva de la universidad quería responder a la demanda que representaba (y aun hoy representa) de comprender una realidad y hacer frente a ella, en el entendido de que una de las funciones sustantivas de la universidad es precisamente la vinculación y el modo en que ésta responde de manera integral y convergente en las demás funciones a la respuesta de la sociedad a los problemas que tiene que resolver, en el marco de justicia social que la PUCE tiene como marco de respuesta a estos contextos y sus demandas (Yépez-Reyes, González y García, 2020).

Esta propuesta quiso responder a la demanda que representaba y representa que el alumnado comprenda una realidad y le haga frente. Se respondió así a una de las funciones sustantivas de la universidad que es la vinculación y el modo en que ésta responde de manera integral y convergente en las demás funciones de la PUCE en el marco de la justicia social y la respuesta a los problemas de la sociedad (González, Yépez-Reyes y García, 2019).

### **3. La toma de decisiones y actuación en el nuevo contexto**

El aprendizaje-servicio encuentra cauce en la experiencia que ofrece oportunidades de aprendizaje para sus actores. Desde la universidad se centra en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes; desde la comunidad en la experiencia colaborativa que ella representa. El COVID-19 supuso una experiencia no planificada desde todo orden. Arremetió con el componente de incertidumbre en un marco en el que, desde la seguridad del currículo, el aprendizaje-servicio demanda una planificación y unas condiciones de posibilidad expresadas en el lenguaje de las y los estudiantes que establecen el carácter de esta vivencia no prevista.

En la línea de Dewey (1938) y la forma en que adopta la comprensión de la Educación Progresiva, situada en una realidad de oposición a la Educación Tradicional, situada en roles fijos y organizados en la institución social que es la escuela, la Progresiva encuentra en el contacto con situaciones reales su razón y naturaleza y va más allá de los patrones establecidos de reglas, tiempo y espacio (Dewey, 1938).

Efectivamente, este contexto de pandemia y confinamiento nos hacen repensar nuestras habituales formas de realizar el aprendizaje-servicio, con un margen muy angosto para responder. Ciertamente de la década del 30 del siglo pasado a la fecha, ha corrido mucha agua, pero, indiscutiblemente nos permite ver un escenario que fue sustancial en la obra de Dewey: una crisis a la que las mismas personas debían responder y donde la academia,

más allá de la salud y la economía se miró de manera distinta: entre conectarse con la realidad o mantenerse en su institucionalidad.

Por otra parte, nos permite volver a las fuentes de lo que significa el aprendizaje-servicio. Esto tiene que ver con una de las características del proyecto, y del mismo programa de liderazgo ignaciano. Es decir, ante la incertidumbre y la falta de opciones, ante el trauma del fenómeno de la pandemia, hubo la necesidad de volver al punto de partida. En lenguaje ignaciano, volver al *Principio y Fundamento* (Loyola, 1952), cuya pregunta sustancial fue ¿qué razón de fondo da sentido a un liderazgo como el aprendido? Elemento que fue verbalizado en el grupo en un contexto de encuentro y resignificación de lo vivido: el servicio para el cuidado de la dignidad humana y la respuesta a las desigualdades, como señala una de las estudiantes del proyecto “hay factores subyacentes que generan desigualdades” y a continuación expresa su opción frente al proyecto: “parte de la experiencia de Luli es dar cuenta de esas desigualdades” (Andrade-Zapata, 2020).

#### **4. El proceso de actuación y respuesta**

El proceso duró de abril a mayo de 2020, con las siguientes fases:

a) *La toma de decisión*

Frente al escenario de la pandemia, hubo dos momentos en los que los estudiantes debatieron sobre su propia posibilidad de activarse en relación a la

idea primera de trabajo en la comunidad de la costa ecuatoriana, en San Isidro.

El segundo momento fue hablar sobre la motivación y el sentido del grupo con una identidad propia y un carácter orientado al servicio desde un liderazgo comprometido y atento. En ese espacio, cuya metodología promovió la palabra de los participantes, se definió la alternativa de ayudar en la promoción a la campaña *#QuédateEnCasa* como estrategia para sostener a la población en situación de calle en Quito frente a la expansión de la pandemia que para efectos de conteo en el tiempo que duró la misma se repartieron 50 toneladas de alimentos (Andrade-Zapata, 2020).

De los doce estudiantes, tres expresaron su desacuerdo, pero se sumaron a la iniciativa. Algunos de los argumentos contemplaban el cambio de iniciativa, el diferir de la realización del proyecto hasta volver a la normalidad, entre otras.

Finalmente, se optó por un trabajo íntegro de promoción que duraría los meses de abril a mayo de 2020 mediante la activación en redes sociales, producción de contenidos y productos comunicacionales, apalancamiento en la *fanpage* del programa de Liderazgo.

b) *Diseño del plan de promoción de la campaña*

El plan contempló la publicación de productos publicitarios de sensibilización sobre la base de un marco ligado a datos duros producidos

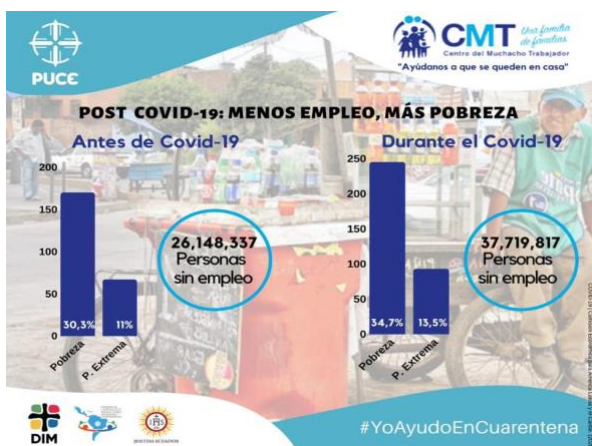


por agencias internacionales, autoridades del mundo productivo y del trabajo.

Cada post dirigido especialmente a público juvenil pero también a adultos profesionales, por ser público característico de la comunidad universitaria, debería llevar un mensaje objetivo en el marco del efecto de la pobreza, justicia y desigualdades en población en situación de vulnerabilidad y riesgo. Por otra parte, guardaría la línea gráfica del programa de Liderazgo Ignaciano y se dirigiría a la audiencia que este tiene ya en redes sociales. Se designaron responsables de contenidos y creatividad, así como responsables de la elaboración de las piezas publicitarias para las redes.

El sentido de la campaña invitó a una sensibilización desde la justicia y con claro respeto a la dignidad de las personas. Las ilustraciones 1 y 2 del Programa de Liderazgo Ignaciano Universitario Latinoamericano llevan adelante este carácter.

Ilustración 1. Post promocional con información socioeconómica



Andrade-Zapata, J. y López-Vélez, A. (2020). Aprendizaje-servicio en contextos de confinamiento y pandemia: sostener la relación Universidad-Comunidad mediante la presencia virtual. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 10, 89-100. DOI10.1344/RIDAS2020.10.8

Fuente: elaboración propia

Ilustración 2. Post promocional con información socioeconómica



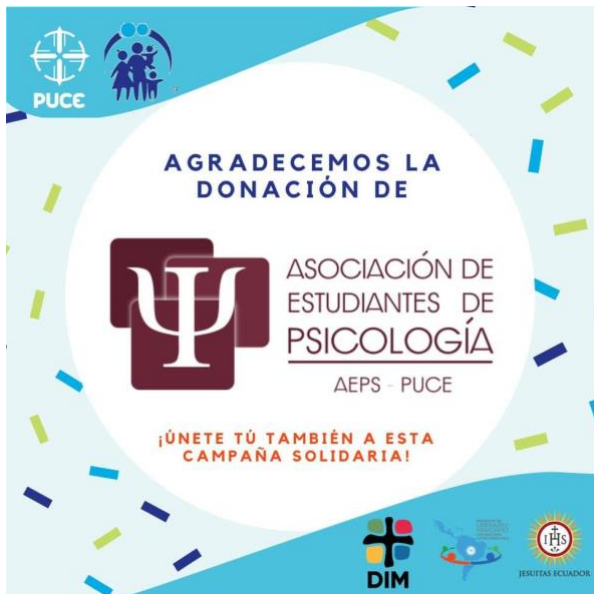
Fuente: elaboración propia

### c) Estrategia de adhesiones para la campaña

El equipo Luli en Servicio activó una serie de comunicaciones que movilizaron a que varias asociaciones de estudiantes de la universidad realizaran donativos en dinero, y en otros casos, llevó a activar otro tipo de iniciativas, por ejemplo la PUCE Solidaria en la que confluyen esfuerzos de atención a población migrante en situación de calle en el orden de la salud, emprendimiento, seguridad alimentaria; colaboración con proyectos de vinculación en la zona rural como es Chugchilán (González, Yépez-Reyes y García, 2019).

La ilustración 3 recoge estas colaboraciones.

Ilustración 3. Post de agradecimiento a las asociaciones participantes



Fuente: elaboración propia

Esto significó un registro de alianzas promovidas desde y entre estudiantes en la promoción de esta iniciativa. Fueron 11 asociaciones de estudiantes las que participaron con donativos en metálico, al mismo tiempo de replicar y agradecer públicamente su respuesta.

#### d) *Evaluación y cierre de la campaña*

Al concluir el plazo establecido, que se extendió una semana más por efectos del mismo proceso, se realizó una sesión de rendición de cuentas y recuento. El testimonio fue también recogido en redes sociales, con las lecciones y aprendizajes vividos y adquiridos, por ejemplo, la capacidad

organizativa, la convicción ética que movió al equipo, la capacidad de acuerdos con diversos actores y la misma capacidad de aplicar su saber digital y según otra estudiante "de mis (sus) círculos sociales para una causa", para un fin social (Andrade-Zapata, 2020).

El proceso constituyó, para el alumnado universitario, en un espacio de tránsito desde una actividad concreta de servicio y derivó en un aprendizaje que permitió que los y las estudiantes universitarias participantes en el proyecto Luli dieran una respuesta concreta a una urgencia del contexto, y tuvieran la oportunidad de poner a prueba las capacidades de organización y comunicación propias de una experiencia de aprendizaje-servicio.

## 5. Conclusiones

*¿De qué manera el proyecto Luli en Servicio, mediante la tecnología, respondió a los retos de la pandemia para realizar su trabajo con la comunidad?*

La respuesta sería mediante el acceso inteligente a la tecnología y las Redes Sociales. Es decir, hubo elementos determinantes: una decisión de equipo, la capacidad de respuesta a la incertidumbre, la recursividad propia de las y los estudiantes en ese ámbito que les es tan natural en las Redes Sociales y la determinación de retomar con este tránsito, su vínculo primero con la comunidad de San Isidro.

*Participación de los estudiantes en la toma de decisiones.* El rol protagonista de los estudiantes en proponer y

asumir proyectos. Es decir, el aprendizaje-servicio tiene su centralidad en ellos, en el marco de una relación Universidad-Comunidad. Dicho rol es activo y se orienta de manera esencial en la toma de decisiones. ¿Qué tanto los estudiantes se anclan a iniciativas adultocéntricas o van tejiendo como parte de un equipo la definición y ejecución del proyecto en sí mismo? Para el caso, está claro que las condiciones de actuación del alumnado implicado estimulan a que se promueva la toma de decisiones y la implicación desde la propia opción, un marco motivacional, un proceso formativo realizado y certificado y un marco de referencia frente a las posibilidades y coyunturas permiten y mueven a los estudiantes a enfrentar la tarea de considerar y decidir qué y cómo responder a una demanda. Y esto en el marco institucional, con los ritmos institucionales que no siempre son ágiles como los personales, pero aseguran el respaldo correspondiente.

*Capacidad de respuesta ante la incertidumbre.* La coyuntura supone una demanda y frente a ella, el grupo asume una posición de verbalizar lo que esta situación -al efecto por el COVID-19- representa y pide. Hubo, por tanto, un ejercicio de toma de decisiones desde la persona, el grupo, los socios y la coyuntura. El efecto de la pandemia no solo representa un impacto en una idea preliminar. Para el caso, el proceso fue, esperar y, hasta tanto, actuar en el radio de posibilidades que se tenían. Eso motivó a la consideración y posterior decisión de apoyar a la campaña de seguridad alimentaria.

*La tecnología en el aprendizaje-servicio.* El promedio de edad de los participantes se sitúa entre los 21 y 26 años. Esto supone su condición de nativos digitales y, por tanto, el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) les es absolutamente propio. Sin embargo, el criterio y alcance de uso redonda en nuevos horizontes. Son competencias aplicadas en las TIC para la resolución de problemas reales y en donde el tejido social se asienta, en buena medida en el uso de redes sociales. Las tecnologías hoy conectan sincrónicamente a los actores y es posible una presencialidad virtual; por tanto, la garantía de conectividad representa una condición sustancial a la hora de establecer un proceso colaborativo.

Con esto en la mochila, retornamos a san Isidro en cuya campaña "Internet para Pechichal" pondremos a prueba lo aprendido en esta experiencia.

### Referencias bibliográficas

Andrade-Zapata, J. (2020). Luli en Servicio - Recuento [Archivo de video]. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1uSVWBrY0B921YQTALJEZ7kzxo0SBZe7A/view?usp=sharing>

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. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/369/359>

Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad.

*Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 78-95. Recuperado de:  
[https://www.ugr.es/~recfpro/rev191AR\\_T5.pdf](https://www.ugr.es/~recfpro/rev191AR_T5.pdf)

Arriagada, F. (2020). El desafío de la vinculación con el medio en tiempos de pandemia COVID-19. *Ciencia y Enfermería*, 26(11), 1-3.

<https://doi.org/10.29393/ce26-4dvfa10004>

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Nueva York, Estados Unidos de América: Touchstone.

González, J. C., Yépez-Reyes, V., y García, E. (Eds.). (2019). *Vinculación con la Colectividad: una propuesta de gestión*. Recuperado de:  
[https://edipuce.edu.ec/wp-content/uploads/2019/08/Vinculacion\\_con\\_la\\_colectividad.pdf](https://edipuce.edu.ec/wp-content/uploads/2019/08/Vinculacion_con_la_colectividad.pdf)

ITESO - Universidad Jesuita de Guadalajara. (28 de septiembre de 2020). *Pandemia y derechos humanos Aportaciones desde la ONU y las universidades jesuitas de América Latina* [Archivo de Vídeo]. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=88tLLzj1Mg&feature=youtu.be>

Loyola, S. I. (1952). *Ejercicios Espirituales*. Madrid, España: Apostolado de la Prensa.

Opazo, H. (2015). *Experiencias de aprendizaje-servicio en la formación del*

*profesorado. Un estudio de caso* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España. Recuperado de:

<https://repositorio.uam.es/handle/10486/670908>

Yépez-Reyes, V., González, J.C., y García, E. (2020). Intérpretes de las necesidades de la comunidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, (9), 142-154.

doi:10.1344/RIDAS2020.9.9



## **You can't throw snowballs over Zoom: The challenges of service-learning reflection via online platforms**

**Sandra Smeltzer**

**Calvi Leon**

**Vanessa Sperduti**

Western University, Canadá.

### **Abstract**

COVID-19 has pervaded all aspects of higher education. Instructors are scrambling to ensure students meet predetermined learning outcomes through online communication and teaching. Students are trying to learn, collaborate, and communicate in new ways with fellow classmates and instructors. As 'traditional' service-learning activities shift to accommodate physical distancing measures and remote learning, and students wrestle with the seismic shifts in their socio-political, economic, and cultural lives, critical reflection is now more important than ever. In this article, we draw on their collective experiences to discuss the importance of establishing an open, honest, and trustworthy environment for students to thoughtfully and productively engage in domestic curricular service-learning endeavours. Specifically, we examine the challenges of facilitating service-learning reflection activities for a fourth-year undergraduate media studies course at Western University (Western), a large, research-intensive publicly funded institution in Canada. The article concludes by offering some key recommendations for how instructors can effectively engage students in critical reflection via online platforms.

### **Keywords**

Service-learning, critical reflection, remote learning.

Fecha de recepción: 1/X/2020

Fecha de aceptación: 6/XI/2020



## **No puedes lanzar bolas de nieve sobre Zoom: una reflexión acerca de los desafíos del aprendizaje-servicio a través de plataformas online**

### **Resumen**

El COVID-19 ha invadido todos los aspectos de la educación superior. Los docentes se esfuerzan por garantizar que los estudiantes cumplan con los resultados de aprendizaje mediante la comunicación y la enseñanza en línea. Los estudiantes están intentando aprender, colaborar y comunicarse de nuevas formas con sus compañeros y docentes. A medida que las actividades de aprendizaje-servicio “tradicionales” cambian para adaptarse a las medidas de distanciamiento físico y el aprendizaje remoto, y los estudiantes luchan con los cambios en sus vidas sociopolíticas, económicas y culturales, la reflexión crítica es ahora más importante que nunca. En este artículo, nos basamos en sus experiencias colectivas para discutir la importancia de establecer un entorno abierto, honesto y confiable para que los estudiantes se involucren de manera reflexiva y productiva en los esfuerzos de aprendizaje-servicio curricular a nivel nacional. Específicamente, examinamos los desafíos de facilitar actividades de reflexión sobre aprendizaje-servicio para un curso de estudios de medios de cuarto año de pregrado en Western University (Western), institución financiada con fondos públicos de investigación en Canadá. El artículo concluye con algunas recomendaciones clave sobre cómo los docentes pueden involucrar efectivamente a los estudiantes en la reflexión crítica a través de plataformas en línea.

### **Palabras clave**

Aprendizaje-servicio, reflexión crítica, aprendizaje a distancia.

## 1. Introduction

This article emerged from a conversation that initially took place in June 2020 between a faculty member (Smeltzer), a former undergraduate student who is now in graduate school (Leon), and a doctoral candidate (Sperduti) about the challenges associated with facilitating service-learning via online platforms. The three of us have either coordinated or participated in an service-learning placement during COVID-19, are all connected to the Media & the Public Interest program, housed in the Faculty of Information and Media Studies at Western. The curriculum in this praxis-oriented, four-year program revolves around critically examining the relationship between media and social justice issues such as democracy, equity, class, race, and gender. Enrollment in the program is limited to 20 students per year with the intention of fostering a cohesive and collaborative cohort. To graduate, students are required to complete an service-learning course in the final semester of their degree<sup>1</sup>. For this course, participants commit approximately 50 hours to working with a local community-based organization or non-profit on a project jointly determined by both partners. Students must also meet one-on-one with the course instructor on a regular basis and bi-weekly as a group to discuss their placements,

---

<sup>1</sup> As of 2020, Smeltzer works with 76 different organizations to coordinate service-learning placements in London, a mid-sized Canadian city with a population of ~400,000 citizens.

share their experiences, engage with relevant theory, and participate in myriad reflection activities. Based on the successful completion of their placement, demonstrable in-class engagement, and the submission of a mid-term report and theoretically informed final paper, the course is graded as a Pass, Fail, or, in exceptional circumstances, a Pass with Distinction.

Our shared service-learning course was slated for the winter semester –January to May 2020– with Smeltzer as the instructor, Leon as a student, and Sperduti as a Research Assistant. On March 12th, all courses at our institution were moved online because of COVID-19. Faculty members, non-academic staff, students, and community partners scrambled to complete service-learning projects virtually to finish out the academic semester. Instructors shifted to virtual classrooms and managed pedagogical responsibilities alongside community partner relationships. Students moved off campus and/or out of the city to continue their studies in remote locales. Organizations hosting service-learning students adjusted project activities and modes of delivery to achieve mutually agreed upon objectives within the semester time frame.

While service-learning instructors aim to prepare students for ‘the good, the bad, and the ugly’ aspects of this form of community-oriented, hands-on pedagogy (Smeltzer, 2020), there was no way of foreseeing that students would finish their final university semester in the midst of a pandemic. As a result of school closures and the implementation of social distancing

measures, students either transitioned their service-learning work online (e.g., delivering presentations via Zoom and completing research projects remotely) or prematurely concluded their placement. Fortunately, most students in our program were able to complete their original service-learning project with relatively minor modifications. However, something very important fell through the cracks for all students in this course – critical reflection.

## **2. Critical reflection in times of pandemic**

As has been well-established, in-depth, critical reflection is the cornerstone of service-learning and must be intertwined throughout the pedagogical process (Ash & Clayton, 2009; Hickson, 2011; Mitchell *et al.*, 2015; Sanders, Van Oss, & McGeary, 2016; Tiessen, 2018). By students taking ownership of their learning, they are better able to glean insights into the relationship between their academic curriculum and their practical experiences working within the community. Critical reflection also empowers students to better understand their own positionalities, subjectivities, and biases, and nurtures a heightened awareness of their personal self-efficacy (Finley & Reason, 2016; Pirbhai-Illich, 2013).

These reflection activities often take place in class, allowing space for students to share their experiences with one another, to offer peer-to-peer support, and to better understand systemic forms of marginalization and inequality. Group settings also provide participants an opportunity to envisage

the work of other organizations and to broaden their understanding of the people they serve. Notwithstanding these hoped-for benefits, shared reflection experiences may also prove stressful for many students who want to “appear competent and gain the respect of others” and, as a result, could be “unwilling to share deficits and perceived inadequacies” (Priesmeyer, Mudge, & Ward, 2016, p.60). Collective reflection activities must therefore be conducted in ways that advance an ethos that is “accepting of mistakes, perceived inadequacies or flaws and supportive and encouraging of the personal and professional growth of participants” (Priesmeyer, Mudge, & Ward, 2016, p.60). This kind of empathetic approach is especially important when a service-learning experience is not an entirely positive one. While we hope service-learning placements to be personally, academically, and professionally beneficial for students, we recommend against telling only ‘success stories’ of community engagement. Indeed, it is important to also acknowledge challenges and unfavourable (even adverse) outcomes of this pedagogical practice. As Schutter (2018) contends, “the continuous sharing of positive stories and problems with pleasant endings seems to reduce the meaning and gravity of our service. If positivity is the ethos of service-learners, students lose the opportunity to express the entirety of their experience” (p.9). Hence, the objective of our Media & the Public Interest service-learning course is to provide students with the reflection tools they need to productively work through a

range of thoughts and emotions stemming from their community-based encounters.

Given the momentous personal and societal shifts currently taking place due to COVID-19, this kind of critical reflection has become increasingly important to students' general well-being (Rapanta et al., 2020). However, the expeditious move to remote learning has impacted our typical reflection processes. Our institution, for instance, has adopted the use of Zoom, Google Teams, and VoiceThread for most online classes. But do these multimedia platforms, even with careful and creative planning of guided activities, afford the same opportunities for students to engage, reflect, and collaborate as would be the case if they were in person? We address this question through a discussion of throwing snowballs, a class favourite reflection exercise designed to capture students' wide-ranging feelings about their service-learning experience before, during, and after their respective placements.

### **3. Throwing snowballs**

As Canadians, we are accustomed to snowball fights during winter months, but these classroom 'snowball' fights are slightly different than the reader might expect. During this tripartite reflection exercise, students are first given (recycled) pieces of paper and asked to anonymously write down their ideas, thoughts, feelings, and experiences in response to a series of questions posed by the instructor. Such questions might include: 'What have you found the most surprising thus far

in your placement?'; 'Have you experienced something that has helped you grow as a person?'; 'Have you encountered any challenges and, if so, how have you addressed them?'; and 'By the end of the semester, what do you hope to have gained from this experience?' Once students have written their responses to a given question, they scrunch the pieces of paper into 'snowballs' and throw them across the room. Once the 'fight' has finished, students pick up a snowball and, when prompted by the instructor, read out loud the written response. This reflection exercise, which is both embodied and anonymous, allows participants to communicate their concerns, their challenges and successes, what they have learned, and how they feel about their service-learning experience (SALTISE, 2020).

During the second step of this reflection process, students are asked if they wish to share their feelings and opinions regarding the snowball comments they heard in class. They then brainstorm ideas as a class about how to foster positive service-learning experiences and productively address problematic ones. Students often find that they have more in common than they realized, even though they are completing placements at different organizations and engaging in diverse types of work for communities with various needs. Importantly, the instructor also hears students' concerns, opinions, and feelings. Therefore, after the snowball fight concludes, instructors can engage in the third part of the process by following up with students both

individually and as a group to discuss what transpired in class and beyond (Eyler, Giles, & Schmiede, 1996).

### 3.1 Why snowball fights work: openness and honesty

The snowball exercise works because it encourages students to shift their mindsets away from 'products produced' or 'hours spent' to focus instead on the impact of their service-learning placements on themselves, on their host organization, and on the community/ies they support (Clifford, 2017; Schutter, 2018). Service-learning should provide students space to learn, grow, contribute, and even falter. The anonymous aspect of this reflection exercise gives them an opportunity to express a range of emotions without fear of recrimination or judgement. Students may feel hesitant to share negative or challenging aspects of their experiences, especially if their peers only have positive things to say about their placement. Critical reflection can thus help to normalize the difficult or challenging aspects of service-learning, which in turn can alleviate students' discomfort or emotional distress (Hatchers & Bringle, 1997; Liddell, Hubbard & Werner, 2000). The activity is particularly useful for students who are less comfortable speaking in group settings or sharing their experiences as openly with others.

Speaking from my (Leon) experience participating in this reflection exercise, I felt a sense of relief in listening to my peers express concerns similar to mine about their placements. For example, one of my classmates shared in their 'snowball' that they felt the burden of

being given significant responsibility at their placement, which were feelings similar to my own. Conversely, many of my peers wrote that they were worried about not having enough responsibility or autonomy at their organization. I found that the openness and honesty we embraced in our class was made possible by the anonymity of this particular exercise, combined with the camaraderie we built as a group sharing the same physical space.

While we prefer such embodied educational experiences, it is currently not possible for students to be present in a physical classroom. With physical distancing restrictions in place, students have also had to follow the guidelines of their community partners who, again, for the most part, have switched gears to deliver programs and services online. For some students in our program, this transition led to them feeling disconnected and less engaged with their host organization and the citizens it supports. However, other students commented in their final papers that they enjoyed working with community partners in an online setting and gained greater insight into different aspects of the inner workings of a non-profit. Further, numerous students said they acquired skills that will be beneficial to their lives post-graduation, while others mentioned that they thought they played an important role in helping their respective organization to weather the COVID-19 storm. In fact, students in our program often expressed pride in being able to utilize their communication and critical thinking skills to support community partners seeking solutions to problems posed by



the pandemic. Whether students were given the responsibility of helping to write grant proposals, creating a social media strategy, or conducting policy-oriented research, they gained greater appreciation for the work charities and non-profits dedicate to supporting their communities.

#### **4. COVID-19 and Zoom**

The shift to virtual forms of critical reflection has not been as problematic for us, the co-authors, as it may be for other service-learning participants for two reasons. First, our personalities allow us to be relatively open about our feelings, a trait that lends itself to wanting to engage in reflection activities both on and offline. Second, prior to the current pandemic, the three of us had already developed an in-person relationship based on considerable face-to-face contact in previous courses and research activities. Given that we have nurtured these relationships through mutual trust and respect, we have continued to engage in critical reflection even if the content is uncomfortable and even if it transpires via a technology platform. However, many students do not share this kind of relationship with either their peers or their instructors and, as a result, may not want to divulge apprehensions, express concerns, or tout successes for myriad personal and academic reasons.

As the instructor (Smeltzer), the primary concern I have heard over the years from students is that they feel like they are not being 'used' to their optimal potential during their service-learning placement. Some also

comment that, at times, they are frustrated by having to engage in tedious work (even though tedium is often part and parcel of operating in the non-profit sector) (Seitz, 2018). Although many students are comfortable expressing these kinds of apprehensions and discontent, others are not. I worry that when reflection exercises are conducted through online mediums such as Zoom, students will be even more reluctant to relay challenges they are experiencing or to 'complain' about their placement. They may be especially reluctant to do so if they know their host organization is struggling financially as a result of the pandemic, combined with greater community needs and increased pressure on citizens' mental health (Strub, 2020). I am also concerned that going online for reflection exercises can remove some of the vulnerability and transparency between instructors and students that is necessary for the latter to work through uncomfortable or challenging experiences. Further, pre-COVID, our program's service-learning classrooms were designed for students to face one another in a circle to facilitate greater participation, peer-to-peer engagement, and a palpable sense of camaraderie. Without this embodied time together, I have found that there is a (virtual) communication barrier between participants. From the instructor's point-of-view, 'reading' one room can be difficult; reading 20 'rooms' online for emotional cues is significantly more challenging.

Additionally, traditional academic power dynamics are often amplified in Zoom. At our institution, it is mandatory to

either use the 'waiting room' feature on this software platform, whereby instructors individually allow students into the online forum, or students must enter a specific passcode each time they participate in a class. Students are usually asked to keep their microphones on mute at all times, unless speaking or told otherwise. To ask a question or intervene, they either physically put up their hand on camera or use the 'raise-hand' feature under the 'participants' section. In some cases, depending on the instructor's teaching style, students are added to a 'speaker's list' and wait their turn to participate in a conversation. From Sperduti's perspective, I have found that this structure makes it challenging for both students and instructors to engage in natural and interactive discussions, as the process is mediated by technology. The absence of social cues that would normally be present in the physical classroom also makes it difficult for students to read the emotional state of their peers, to know how best to engage in conversations about difficult topics or respond to issues raised, or to gauge social interactions. As well, without the contextual information afforded by face-to-face interaction, it can be hard for students to build a kind of trust-based relationship with their instructor necessary for engaging in authentic self-reflection.

As the discussion above intimates, we cannot translate "an exact replica of an in-person course to online format during COVID-19... as it neglects to consider... personal, psychological, and logistical concerns of students and

professors" (Christian, McCarty, & Brown, 2020, p.2). Nevertheless, we believe that students can still benefit tremendously from understanding the unique challenges faced by non-profit organizations during a pandemic. Certainly, from Leon's and Sperduti's perspective, critical reflection plays a central role in this process by allowing students to better understand and contextualize their experiences in the current terrain marred by COVID-19.

## 5. Recommendations

As the pandemic continues for the foreseeable future, we offer some recommendations to support students' commitment to critical reflection during what we expect will be anomalous service-learning experiences.

First, we recommend that institutions of higher education provide service-learning instructors with appropriate support to facilitate technologically mediated reflection, recognizing that there is an important distinction between online learning and emergency remote teaching (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020; Rapanta et al., 2020). Given the multifaceted and flexible nature of service-learning, instructors already use various online means of communication between themselves, students, community partners, and other academic and non-academic staff. Hence, attention should not be focused on restructuring service-learning curricula but rather on clearly articulating expected learning outcomes and emphasizing the importance of critical reflection even if it looks different than in the past (Finley, 2017). To this end, we suggest an

online alternative to the more traditional snowball fights described above: instructors can use the breakout room feature (or its equivalent) on communication platforms such as Zoom or Microsoft Teams to organize small groups of three or four students, providing prompts to facilitate reflective discussions between the group's participants. Students are encouraged to collectively develop solutions to problems and discuss methods of cultivating positive experiences. Similar to the snowball activity, students can brainstorm and exchange ideas, and individuals who are less comfortable speaking in front of their classmates have an opportunity to interact in smaller group-based discussions that best simulate face-to-face interactions. Instructors can ask that one person from each group share highlights and key challenges expressed in the breakout room when the whole class reconvenes. Although the instructor is unable to hear what students are saying in each of the 'rooms,' they can glean a sense of how students feel by listening to comments made during the broader discussion that ensues.

Second, we recommend proactively advocating to departmental, Faculty, and institutional administrators that critical reflection is paramount to effective and ethical forms of service-learning and that it requires a significant outlay of labour. Facilitating time-intensive group and individualized reflection exercises, especially during a pandemic, also requires considerable emotional care work. Therefore, service-learning instructors must have the support(s) they need to care for

their own well-being and to help students find and make use of available mental health resources. As Martin, Lecrom & Lassiter (2017) argue, "university administrators must demonstrate that they support service-learning, through actions rather than just words" (p. 51). To this end, in addition to recognizing the emotional toll of facilitating service-learning, provision of requisite human and financial resources can have a demonstrably positive impact on instructors' personal and professional lives.

Third, we recommend incorporating peer-to-peer mentoring between incoming and former service-learning students. In our Media & the Public Interest program, for example, we created a 'buddy system' whereby students entering into the service-learning course are given the contact information of graduates<sup>2</sup> who previously completed a placement with the same community partner and can reflect upon the positive and challenging aspects of their own experiences they encountered. In doing so, these graduates help alleviate students' anxiety about the process and can aid in managing expectations regarding their placements.

## 6. Concluding Thoughts

Notwithstanding the value of mediated

---

<sup>2</sup> Once marks have been submitted at end of term (to mitigate against students feeling obligated to participate), students who have completed the MPI course are asked by the instructor (Smeltzer) if they wish to provide their contact information to future cohorts of service-learning students in the program.

reflection exercises, we cannot be “distracted by the technology and by a concern with identifying the most appropriate technological solution, or blend of online platforms” (Bryson & Andres, 2020, p.4). In a similar vein, we advise against the allure of technological determinism and perfunctory forms of reflection. Rather, as Christian, McCarty, and Brown (2020) elucidate, and we concur, students need time “to reflect on their lived experiences during the COVID-19 pandemic” (p.10). We thus strongly recommend that instructors actively carve out this space, however and wherever it transpires, and foster the importance of in-depth reflection, which takes both time and mindfulness.

Though it may be awhile before anyone has an indoor ‘snowball fight’, we can create a comparable experience of value for students in the interim. Instructors can continue to work with their institutions, students, and community partners to explore new ways of engaging in reflection activities and building meaningful relationships that will endure beyond the pandemic. Interactions certainly look much different now than before but connecting with one another remains critically important to our collective well-being.

## References

- Ash, S. L., & Clayton, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1, 25-48.
- Bryson, J. R., & Andres, L. (2020). Covid-19 and rapid adoption and improvisation of online teaching: curating resources for extensive versus intensive online learning experiences. *Journal of Geography in Higher Education*, 1-16.
- Christian, D. D., McCarty, D. L., & Brown, C. L. (2020). Experiential education during the COVID-19 pandemic: A reflective process. *Journal of Constructivist Psychology*, 1-14.
- Clifford, J. (2017). Talking about service-learning: Product or process? Reciprocity or solidarity? *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(4), 1-13.
- Eyler, J., Giles, D.E. & Schmiede, A. (1996). *A practitioner’s guide to reflection in service-learning*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Finley, A. (2017). Delivering on the promise of civic learning: Toward more meaningful and intentional assessment. In C. Dolgon, T.D Mitchell & T.K. Eatman (Eds.), *The Cambridge handbook of service learning and community engagement* (pp. 183-192). Cambridge University Press.
- Finley, A., & Reason, R. D. (2016). Community-engaged signature work: How a high-impact practice may support student well-being. *Diversity and Democracy*, 19(4), 1-5.
- Hickson, H. (2011). Critical reflection: Reflecting on learning to be reflective. *Reflective practice*, 12(6), 829-839.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, 27 March). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. Retrieved from: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Liddell, D., Hubbard, S., & Werner, R. (2000). Developing interventions that focus on learning. *New Directions for Student Services*, 2000(90), 21–33. doi: 10.1002/ss.9002

Martin, T. R., Lecrom, C. W., & Lassiter, J. W. (2017). Hearts on our sleeves: Emotions experienced by service-learning faculty. *The International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 5(1).

Mitchell, T. D., Richard, F. D., Battistoni, R. M., Rost-Banik, C., Netz, R., & Zakoske, C. (2015). Reflective Practice That Persists: Connections between Reflection in Service-Learning Programs and in Current Life. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(2), 49-63.

Pirbhai-Illich, F. (2013). Crossing borders: At the nexus of critical service learning, literacy, and social justice. *Waikato Journal of Education*, 18(2), 79-96.

Priesmeyer, H. R., Mudge, S. D., & Ward, S. G. (2016). Emotional responses to service learning: An exploratory study. *Journal of Learning in Higher Education*, 12(2), 55-61.

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 1-23.

SALTISE. (2020, February 13). *Snowball*. Retrieved from: <https://www.saltise.ca/strategy/snowball/>

Sanders, M. J., Van Oss, T., & McGear, S. (2016). Analyzing reflections in service learning to promote personal growth and community self-efficacy. *Journal of Experiential Education*, 39(1), 73–88. doi:10.1177/1053825915608872

Schutter, C. M. (2018). Moving beyond great expectations: Expressing discontinuity in institutionalized service-learning. *VA Engage Journal*, 6(1), 5.

Seitz, D. K. (2018). "It's not about you": Disappointment as queer pedagogy in community-engaged service-learning. *Journal of Homosexuality*, 67(3), 305-314.

Smeltzer, S. (2020). Wearing multiple reflexive hats: The ethical complexities of media-oriented community engaged learning. In S. Jeppesen & P. Sartoretto (Eds.), *Media Activist Research Ethics* (pp. 131-154). Palgrave Macmillan, Cham.

Strub, C. (2020, May 25). Survey: 44% of Nonprofits Anticipate Further Staff Cuts Due To Coronavirus. *Forbes*. Retrieved from: <https://www.forbes.com/sites/chrisstrub>



[b/2020/05/25/layoffs/#75a1c93c50d4](https://doi.org/10.1080/20717059.2020.1811111)

Tiessen, R. (2018). Improving student reflection in experiential learning reports in post-secondary institutions. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 1-10.

**Smeltzer, S., Leon, C. y Sperduti, V. (2020). You can't throw snowballs over Zoom: The challenges of service-learning reflection via online platforms. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 10, 101-112. DOI10.1344/RIDAS2020.10.9**

## **El aprendizaje-servicio como pedagogía durante la pandemia. El proyecto “UCA te da la Mano”**

**María Brenlla, Estefanía Buzzini, Gabriela González, Claudia Gómez, Juan Hermida, Cristina Lamas, Fernanda Pereyra y María García**

Pontificia Universidad Católica de Argentina, Argentina

### **Resumen**

La Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA) se ha propuesto articular y complementar la formación académica brindada a sus alumnos con una opción de vida auténtica, que los mueva a construir un mundo más justo dando respuestas a las demandas sociales de los sectores vulnerables de la sociedad. A partir de la pandemia ocasionada por el COVID-19, la UCA ha trabajado para dar respuesta a algunas de las nuevas problemáticas que hoy nos afectan. En esa línea se fueron desarrollando estrategias que nos permitieron continuar trabajando con la comunidad aún durante el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio. En el marco del Programa “UCA + Comunidad en época de pandemia” surge el proyecto “UCA te da la Mano”, realizado conjuntamente por el Departamento de Psicología de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía y la Dirección de Compromiso Social y Extensión de la Pontificia Universidad Católica Argentina, el cual tiene el doble objetivo de brindar un espacio de reflexión y orientación para el personal de primera línea de respuesta y ser un espacio de aprendizaje para los alumnos de la carrera de psicología. Participan de ella, docentes, graduados y alumnos.

### **Palabras clave**

Aprendizaje-servicio, compromiso social, formación universitaria, psicología, personal de primera línea, COVID-19.

Fecha de recepción: 29/IX/2020

Fecha de aceptación: 6/XI/2020

## **Service-learning as a pedagogy during the pandemic. The 'UCA gives you a hand' project**

### **Abstract**

One of the main objectives of Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA) is to articulate and complement the academic training provided to its students with an authentic lifestyle choice , that would encourage them to build a fairer world by responding to the specific social demands coming from vulnerable sectors of society. The university has thus worked to respond to some of the new problems that now affect us as a society due to the COVID-19 pandemic. As a result, strategies have been developed to allow us to continue working with the community even during this period of social, preventive and compulsory isolation. Within the framework of the program 'UCA + Comunidad en época de pandemia' (UCA + Community in times of a pandemic), UCA has developed a project that we will discuss in this paper: 'UCA te da la mano' (UCA gives you a hand). The project, was jointly carried out by the Department of Psychology of the Faculty of Psychology and Psychopedagogy and the Directorate of Social Commitment and Outreach of the UCA, and it had a dual objective: providing a space for reflection and orientation for first-line response personnel and becoming a learning space for psychology students.

### **Keywords**

Service-learning, social commitment, higher education, psychology, front line staff COVID 19.

## 1. Introducción

En el contexto actual son varios los factores que inciden sobre la institución universitaria y que le plantean el desafío de adaptarse a las nuevas circunstancias. Nuevas transformaciones, plantean grandes desafíos a la sociedad en general y a la universidad en particular. Problemas cada vez más complejos y globales requieren de una mirada multidisciplinaria que le permita acceder a esas complejidades desde la mayor cantidad de puntos de vistas posibles. Esto lleva a pensar y desarrollar, de manera armoniosa e integral, una política de compromiso y responsabilidad en la sociedad de la cual forma parte.

Ante una situación compleja en la que ningún estado puede dar respuesta a todos los problemas de sus ciudadanos, el compromiso y la participación de las personas en el ámbito de las organizaciones de la sociedad civil son necesarios. Procuran impedir mayores situaciones de exclusión y desigualdad y así poder desarrollar un concepto de inclusión que incorpore derechos de las personas y grupos sociales aún hoy desprotegidos. Para lograr un resultado eficiente se debe identificar y diferenciar los distintos grupos que la integran ya que requieren necesidades de ayuda distintas.

Es por ello, que consideramos que la universidad a través de la docencia, la investigación y la extensión, trabajando de manera articulada, debe ser permeable a aquellas demandas de la

sociedad que tengan sentido en función de la misión específica de la Universidad, definida en el punto N°1 del *Ex Corde Ecclesiae* como "centro incomparable de creatividad y de irradiación del saber para el bien de la humanidad" (Juan Pablo II, 1990, párr.1).

Las instituciones universitarias en general, y católicas en particular, tienen un papel protagónico en los procesos de desarrollo humano, portando el desafío de arraigarse en la sociedad y contribuir a lograr un mundo más equitativo y justo, ofreciendo una formación humanística y cristiana experiencial a sus alumnos.

El aprendizaje basado en valores y desafíos es un enfoque pedagógico que integra los principios cristianos y humanistas con los desafíos y problemáticas sociales, económicas, políticas y ambientales del entorno en donde se desenvuelven los estudiantes de la UCA. De manera práctica se basa en la integración de problemáticas reales y actuales en donde se plantean diversas alternativas de solución fundamentadas en los valores y en el cuidado del ser humano. Si bien las asignaturas siguen siendo la estructura básica de las carreras profesionales, de manera colegiada se plantean desafíos locales, nacionales y mundiales que, de manera transversal, impactan en los qué y en los cómo aprenden los estudiantes y enseñan los docentes. Se considera que el centro del proceso es la relación estudiante-profesor entorno y con esto se pretende que los alumnos desarrollen un grupo de competencias transversales y disciplinares mediante el planteamiento de desafíos y

proyectos que impactan en diversas disciplinas y que se abordan siempre desde un punto de vista ético, humanista y de acuerdo con los valores cristianos.

La Dirección de Compromiso Social y Extensión, como área transversal de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA), tiene por misión generar, junto a las diversas Facultades, iniciativas que permitan reflexionar y concientizar sobre la importancia de una presencia universitaria en las periferias articulando la formación académica (enseñanza y aprendizaje) con la extensión, la investigación y la gestión (Hermida, 2014).

En ese marco, la enseñanza contribuye a que los estudiantes, desde sus itinerarios específicos de aprendizaje, al interactuar con la realidad, afronten problemas y desafíos del mundo actual, comprendiendo en profundidad las dinámicas sociales y sus causas, generando nuevas ideas y recursos que beneficien a todos (Juan Pablo II, 1990).

Tal como lo expresó el papa Francisco (2018) en la Pontificia Universidad Católica de Chile:

El ritmo acelerado y la implantación casi vertiginosa de algunos procesos y cambios que se imponen en nuestras sociedades nos invitan de manera serena, pero sin demora, a una reflexión que no sea ingenua, utópica y menos aún voluntarista. Lo cual no significa frenar el desarrollo del conocimiento, sino hacer de la

Universidad un espacio privilegiado para practicar la gramática del diálogo que forma encuentro (párr.4).

Este camino se viene transitando desde hace ya unos años en la universidad a través de distintas metodologías con el propósito de que los universitarios se formen de manera integral. Formar profesionales expertos en humanidad como nos propone el Proyecto Institucional (Pontificia Universidad Católica Argentina, 2018), requiere garantizar el aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer, y aprender a vivir juntos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1994).

Al surgir el aislamiento social, preventivo y obligatorio frente a la pandemia generada por el COVID-19, se vio la necesidad de reinventarse con el objetivo de diseñar junto a la comunidad propuestas que den respuesta a los desafíos actuales que nos toca enfrentar como sociedad y continuar brindando espacios de formación en contacto con la realidad a los universitarios.

Con motivo de la convocatoria de la Dirección de Compromiso Social y Extensión al claustro docente de las distintas facultades en el mes de abril surgió la propuesta de desarrollar y llevar adelante el proyecto "UCA te da la mano".

El objetivo de este artículo es dar a conocer dicho proyecto, que consiste en brindar al personal de primera línea en la respuesta un espacio de reflexión y de orientación frente a la vivencia de la



situación de la pandemia generada por el COVID-19. Se elaboró este proyecto teniendo en consideración que el personal de primera línea en la respuesta conforma un grupo de personas que se encuentra particularmente expuesto a situaciones de gran exigencia, que pueden provocar tensión y preocupación.

## 2. Marco teórico

En el contexto de pandemia las personas suelen sentir estrés y preocupación siendo que el miedo ocupa un lugar central entre las manifestaciones emocionales. Aunque el miedo es un factor de preservación, cuando el sujeto se siente impotente frente a lo que le genera temor, esta emoción puede ocasionar respuestas defensivas poco eficaces. Otros efectos emocionales generados por la situación de pandemia se vinculan a la discriminación, la deshumanización y la disminución de la empatía (Bavel *et al.*, 2020).

Las respuestas más comunes tanto en sujetos directa o indirectamente expuestos por las tareas laborales son el miedo a enfermar o morir; a no poder trabajar durante el aislamiento; a ser despedidos de su trabajo; a ser excluidos socialmente por ser asociados con la enfermedad; a sentirse impotentes para proteger a sus seres queridos o a perderlos y a padecer sentimientos de impotencia, de soledad y de depresión debido al aislamiento (Petzold, Plag y Ströhle, 2020). La literatura disponible describe factores de estrés específicos del brote de COVID-19 que incluyen el riesgo a estar

infectado e infectar a otros; la confusión de síntomas comunes con otras enfermedades; la preocupación por el bienestar de los familiares debido a los cambios ocasionados por el aislamiento; y preocupaciones por no poder acceder a la asistencia médica adecuada (Inter-Agency Standing Committee [IASC], 2020). Los trabajadores de la salud pueden experimentar otros factores de estrés adicionales como la estigmatización debido a su trabajo con pacientes infectados, la posibilidad de contagiar a sus familiares; el hecho de estar sometidos a medidas estrictas de bioseguridad, la mayor demanda laboral y la reducción de la posibilidad de recibir apoyo social debido a los intensos horarios laborales (Petzold *et al.*, 2020).

Otras publicaciones discriminan entre los estresores durante el horario de trabajo y el retorno a los hogares. Incluyen la desorganización frente al caos; sentimientos de inadecuación y de impotencia; omnipotencia; frustración e identificación con las víctimas y con sus familiares durante los horarios de trabajo. Al volver a casa se registró en los trabajadores de primera línea signos de tristeza, miedo, culpa, ansiedad, reacciones somáticas y dificultades para tranquilizarse y relajarse (EMDR Europe Association, 2020).

La literatura relacionada a los aspectos psicosociales asociados a la pandemia por COVID-19, aunque incipiente y escasa, deja entrever el valor de la cooperación, del aprendizaje social y de la percepción de la identidad como formas protectoras, sobre todo para las

personas que trabajan en la primera línea de respuesta (Bavel *et al.*, 2020).

Como respuesta de la Universidad Católica Argentina a la comunidad, nos propusimos generar un espacio de orientación para el impacto emocional que pueda ocasionar la pandemia por la infección por COVID-19 en los trabajadores de primera línea, a saber médicos, enfermeros, choferes de ambulancias, kinesiólogos, administrativos de servicios de urgencias y unidad de cuidados intensivos (UTI), personal de vigilancia, psicólogos, bioquímicos, camilleros y cualquier otro trabajador cuya función sea de primera necesidad.

Al mismo tiempo, la realización del presente proyecto permitió continuar brindando oportunidades a los universitarios de formarse, desde sus itinerarios específicos de aprendizaje, en contacto con la realidad, afrontando los problemas y desafíos del mundo actual, bajo la pedagogía del aprendizaje-servicio. Esta pedagogía permite a los alumnos ofrecer un servicio a la comunidad, y por otro, aprender de la acción; conectando lo que se aprende de esa acción con el conocimiento ya establecido. Asimismo, esta experiencia de aprendizaje forma la base para la observación y la reflexión en donde el estudiante tiene la oportunidad de observar y desarrollar criterio para actuar y de proponer alternativas de mejora.

Este tipo de aprendizaje se enlaza de manera natural con los valores de la universidad. La propuesta de formación integral humanística y cristiana que propone la UCA a sus estudiantes es

brindarles las herramientas como futuros profesionales y ciudadanos comprometidos con los valores que promueve una universidad católica a través de la formación humana, personal y social.

En este sentido, la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio contribuye a superar una visión individualista de la profesión, y a formar graduados comprometidos de manera solidaria y evangélica con las necesidades de su país y de su comunidad.

### **3. Experiencia**

El proyecto tiene como objetivo ofrecer al personal de primera línea en la respuesta, un espacio de reflexión y de orientación frente a la vivencia de la situación de la pandemia por COVID-19. Para ello, el Programa ofrece dos modalidades de colaboración:

- Un espacio de talleres de orientación online para aliviar el impacto emocional;
- Envío de material gráfico psicoeducativo con información protectora de la Salud Mental.

El primer contacto de las personas con el Programa se realiza mediante la Evaluación Inicial que se realiza de acuerdo con el diseño elaborado en el marco de la cátedra Técnicas e Evaluación psicológicas I de la carrera de psicología. Se aplica la Escala de Malestar Psicológico de Kessler (K-10), ítems construidos ad-hoc para evaluar Miedos y la Escala de Ansiedad Estado de Spielberger. Todas las escalas se

aplican mediante un formulario digital. El objetivo de esta evaluación es detectar de manera rápida, fiable y válida el malestar emocional vinculado a estados de miedo, de ansiedad y/o de tristeza y depresión en el personal que trabaja en la primera línea de respuesta.

Luego de esta primera etapa, el sujeto puede optar por participar en los Talleres de Orientación o también se le presenta la opción de recibir información psicoeducativa por medios electrónicos.

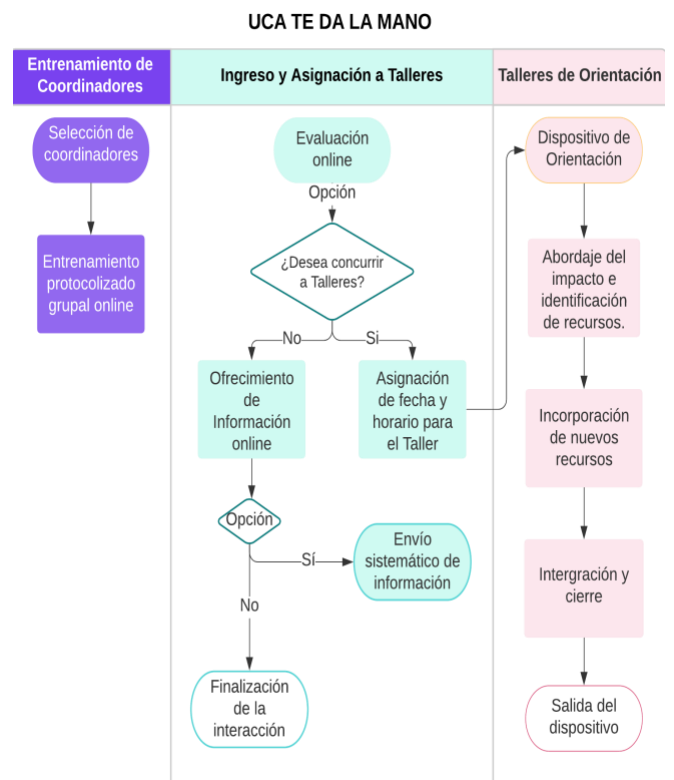
La segunda etapa se desarrolla a través de talleres de orientación coordinados por docentes de la carrera de psicología con amplia experiencia clínica y capacitación específica. Son acompañados por graduados de la carrera.

La intervención fue diseñada por directivos y docentes de la facultad y la modalidad de trabajo fue plasmada en un Manual de Procedimientos. El mismo incluye material de trabajo para los talleres, el orden secuencial de las diferentes actividades, y las consignas para llevarlas a cabo.

El Programa también incluye la participación de alumnos del último año de la carrera de Psicología, como observadores no participantes en el marco de sus prácticas profesionales. De esta manera, el dispositivo se propone aportar orientación frente al impacto emocional para los agentes de primera línea de respuesta, y al mismo tiempo, a la formación de los estudiantes en la adquisición de destrezas profesionales.

Se confeccionó un esquema organizativo dividido en tres instancias: el entrenamiento de coordinadores de los talleres, el ingreso y asignación de talleres a las personas interesadas y la etapa propiamente de los talleres.

Figura 1. Esquema organizativo



Fuente: elaboración propia

#### 4. Talleres de orientación

Los talleres con modalidad online, a través de la plataforma zoom, tienen por objetivo brindar un espacio de orientación para compartir experiencias, abordar el impacto emocional e identificar recursos de afrontamiento.

Consiste en tres encuentros de una duración de 1 hora 30 minutos cada uno, con una frecuencia quincenal. Se ofrecen en una variedad de días y horarios, para garantizar que todos aquellos que estén interesados pueden encontrar una banda horaria que se adapte a sus necesidades. El equipo está integrado por 2 coordinadores profesionales de la salud mental (un docente y un graduado), un alumno observador y 8 participantes como máximo.

Los encuentros se centran en la promoción de comportamientos saludables e incluyen estrategias dirigidas a la reducción del miedo y del estigma; a la modificación de estrategias de afrontamiento ineficaces y al reconocimiento de las propias fortalezas, a la facilitación del diálogo y de la contención grupal, a la reducción de la activación fisiológica; a la reestructuración cognitiva y la regulación emocional. Previo al inicio de estos se realizaron simulacros con el objetivo de ajustar la propuesta en cuanto a duración, cantidad de participantes y contenidos.

La actividad del primer día de taller se centra en compartir las experiencias relacionadas con su labor asociado a la respuesta frente a la pandemia, el reconocimiento del impacto emocional y la identificación de las estrategias de afrontamiento. Se busca la facilitación del diálogo y de la actitud de compartir con otros como medio de promover la contención grupal y la estimulación de modos de afrontamiento más eficaces y saludables.

La segunda reunión continúa el trabajo, pero de un modo más directivo, utilizando herramientas cognitivas de relajación, de resolución de problemas y de toma de decisiones para la estructuración de actividades de taller que permitan el aprendizaje comunitario de estrategias adaptativas y flexibles para el afrontamiento de situaciones problemáticas a las que las personas se enfrentan cotidianamente.

La tercera reunión tiene como objetivo la integración y la asimilación de lo trabajado en los dos días de taller a las modalidades personales de cada integrante. Esta reunión propicia un cierre y la reflexión sobre lo que fue trabajado en los talleres, la comparación de los propios recursos antes y después de la participación en el programa y la facilitación del uso de los recursos adquiridos y reconocidos como propios durante el trabajo de taller.

Como se mencionó anteriormente, aquellos que no desean participar de los talleres, pueden optar por recibir material psicoeducativo. El mismo fue seleccionado por personal de la salud mental usando como fuente los datos oficiales sobre la pandemia por COVID-19 y los ofrecidos por los organismos internacionales. Tiene el propósito de brindar información acerca de comportamientos preventivos que estimulen el bienestar psicosocial durante la situación de pandemia.

La siguiente tabla refleja una síntesis de los objetivos y propuestas de los diferentes encuentros.

Tabla 1. Objetivos y propuestas por taller

Taller 1		
Objetivo	Propuesta	Recursos
I. Compartir experiencias respecto a sus tareas en relación a la pandemia.	Presentación de consignas e imágenes que facilitan la participación grupal.	Plataforma Zoom
II. Reconocer las diferentes respuestas emocionales y de comportamiento.		
III. Transmitir información sobre la normalidad de las reacciones emocionales a situaciones de stress.		
IV. Identificar recursos de afrontamiento.		
Taller 2		
Objetivo	Propuesta	Recursos
I. Compartir experiencias, respuestas emocionales concomitantes y modos de afrontamiento.	Puesta en práctica de ejercicios de control de stress.	Plataforma Zoom
II. Reconocer las manifestaciones corporales y cognitivas de ansiedad y stress.	A partir de imágenes se identifican recursos propios de afrontamiento y autocuidado.	Video
III. Aportar recursos y estrategias para el manejo de la ansiedad y el stress.		

Taller 3		
Objetivo	Propuesta	Recursos
I. Reflexionar e integrar experiencias, emociones y habilidades de afrontamiento.	A partir de una imagen los participantes discriminan, integran aspectos de la realidad, los obstáculos, las posibilidades y los recursos de afrontamiento.	Plataforma Zoom
II. Reforzar los recursos de autocuidado.		
III. Reconocer la importancia del desarrollo de proyectos personales, adecuados a las circunstancias.		Video
IV. Compartir las vivencias personales respecto al desarrollo de los talleres.		

Fuente: elaboración propia

Con el objetivo de orientar a los alumnos en la integración de contenidos temáticos de la currícula de la carrera, y el aprendizaje de habilidades, se propone la utilización de una guía de observación de los talleres. En la misma deben volcar observaciones acerca de las manifestaciones emocionales que presentan los participantes, la dinámica de cada taller, las intervenciones de los coordinadores y la autoobservación de su propia experiencia como observador no participante.

Asimismo, luego de cada encuentro se destina un espacio para el intercambio entre los alumnos y los miembros del



equipo coordinador.

## 5. Resultados preliminares de la evaluación inicial

### 5.1 Caracterización de los participantes

Con el objetivo de brindar una descripción general de los resultados hasta el momento se indica que respondieron a los cuestionarios 28 personas que se desempeñan en tareas en primera línea de atención por COVID-19 (19 mujeres y 9 varones).

Las edades oscilan entre 20 y 70 años (M=46,0; DE=14,6) y el 80% indica vivir con su pareja y/o familiares. Catorce (50%) de los entrevistados señalan mantener contacto directo con pacientes con COVID-19 mientras que el resto, en su mayoría, se dedica al cuidado de personas en riesgo (por ejemplo, atención de personas mayores) y solo 4 a tareas sin relación con el COVID-19. Las personas que solicitaron la participación en el taller pertenecen a los dos primeros grupos.

### 5.2 Capacitación y protección

En cuanto a las preguntas acerca de la capacitación referida a los protocolos COVID-19, 12 (43%) indicaron haber recibido suficiente capacitación mientras que 12 (43%) señaló haber recibido formación, pero de forma insuficiente y 4 (16%) no tenerla. A la vez, el 60% reportó contar con suficiente equipo de protección personal.

### 5.3 Temores de contagio

La siguiente tabla resume los datos de

autopercepción de contagiarse o contagiar a otros de COVID-19 y de sueño y descanso. Como puede notarse, la preocupación más importante estriba en el temor a contagiar en el hogar, en menor medida, en el trabajo, y la percepción de no descansar apropiadamente (cerca de un 47%).

Tabla 2. Autopercepciones de temor al contagio de COVID-19 y de descanso y sueño

Autopercepciones de temor al contagio y de descanso y sueño N=28		f	%
Contagiar_trabajo	Nada	9	32,1
	Poco	10	35,7
	Bastante	9	32,1
	Mucho	0	0
Contagiar_casa	Nada	6	21,4
	Poco	8	28,6
	Bastante	10	35,7
	Mucho	4	14,3
No_descanso	Nada	8	28,6
	Poco	7	25
	Bastante	10	35,7
	Mucho	3	10,7

Fuente: elaboración propia

### 5.4 Percepción de agotamiento laboral

En relación con este punto, en la tabla 3 se advierten que hay dos tópicos que se perciben con mayor frecuencia: los relacionados al desgaste emocional personal (ítems 1 y 5) y los referidos al agotamiento laboral (ítems 2 y 3). En cambio, los vinculados al contacto directo con la gente o a la frustración fueron los menos indicados.

Tabla 3. Autopercepciones de desgaste laboral

Autopercepciones de desgaste laboral - N=28		f	%
<b>1. Me siento emocionalmente sobrepasado en mi trabajo.</b>	una vez al mes o menos	15	53,6
	pocas veces al mes	3	10,7
	una vez a la semana o más	10	35,7
<b>2. Cuando termino mi jornada de trabajo me siento agotado.</b>	una vez al mes o menos	12	42,9
	pocas veces al mes	4	14,3
	una vez a la semana o más	12	42,9
<b>3. Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento agotado.</b>	una vez al mes o menos	16	57,1
	pocas veces al mes	2	7,1
	una vez a la semana o más	10	35,7
<b>4. Siento que trabajar todo el día con la gente me cansa.</b>	una vez al mes o menos	17	60,7
	pocas veces al mes	4	14,3
	una vez a la semana o más	7	25
<b>5. Siento que mi trabajo me está desgastando.</b>	una vez al mes o menos	13	46,4
	pocas veces al mes	5	17,9
	una vez a la semana o más	10	35,7
<b>6. Me siento frustrado por el trabajo.</b>	una vez al mes o menos	20	71,4
	pocas veces al mes	2	7,1
	una vez a la semana o más	6	21,4
<b>7. Siento que estoy demasiado tiempo en mi trabajo.</b>	una vez al mes o menos	18	64,3
	pocas veces al mes	2	7,1
	una vez a la semana o más	8	28,6
<b>8. Siento que trabajar en contacto directo con la gente me cansa.</b>	una vez al mes o menos	20	71,4
	pocas veces al mes	4	14,3
	una vez a la semana o más	4	14,3
<b>9. Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades.</b>	una vez al mes o menos	19	67,9
	pocas veces al mes	4	14,3
	una vez a la semana o más	5	17,9

Fuente: elaboración propia

## 5.5 Percepción de malestar psicológico

Los resultados obtenidos en la Escala de Malestar Psicológico (K-10) (M=23; DE=9) son compatibles con la percepción de bajo riesgo de malestar. Vale decir, si bien se reconoce la situación de tensión y estrés que implica la situación COVID-19, los entrevistados cuentan con recursos adaptativos que les permiten sobrellevarla y, en consecuencia, reportan escasamente la aparición de inquietud o desazón.

## 5.6 Percepción de estado de ansiedad

En cuanto a la evaluación referida al estado de ansiedad los resultados muestran valores altos (M=44,6; DE=12,7). Ello es razonable, teniendo en cuenta que se evalúa la presencia de inquietud, nerviosismo y agitación que se perciben "en este momento" y, en su mayoría, las personas entrevistadas se encuentran realizando tareas que, de por sí, implican un estado de alerta y atención que puede aumentar los niveles de ansiedad en forma circunscripta en el tiempo.

## 6. Conclusiones

Este artículo pone de manifiesto la presencia de dispositivo como el implementados desde la Universidad constituye un primer contacto por parte de los miembros de la comunidad universitaria con una nueva realidad que ha irrumpido de forma inesperada. Es al mismo tiempo, una oportunidad para descubrir nuevas formas de fraternidad y solidaridad "para que germine un ser humano diferente" que requiere nuestra sociedad.

La participación de los alumnos universitarios en implementación de estos dispositivos les provee de herramientas que no pueden ser asumidas desde el espacio del aula. La experiencia de aprendizaje-servicio propone el desafío de desarrollar múltiples habilidades: ampliar la posibilidad de dar respuesta frente a lo desconocido, generar nuevas categorías para evaluar, planificar nuevos modos de acción frente a un desafío continuo y compartir lo vivenciado, promover la búsqueda de marcos de referencia amplios para la comprensión de sí mismos y del espacio social en que habitan. Estas experiencias, les permiten "pasar del plano de los ideales declamados a prácticas donde los principios de la solidaridad y la justicia deben ser puestos en juego a través de compromisos personales concretos" (Tapia, 2000, p.123).

En la medida que los universitarios van tomando un contacto más fluido con la experiencia desarrollan una conciencia crítica de sus propias prácticas, procurándoles herramientas concretas para la actuación profesional.

Actualmente los diversos ciclos de talleres de orientación continúan desarrollándose y al momento se han realizado 5 ciclos conformados por médicos, kinesiólogos, enfermeros y personal administrativo con tareas en instituciones de salud. Los universitarios han valorado la oportunidad de poder participar como observadores de estos y compartirán en un ateneo con alumnos, docentes y autoridades de la universidad los aprendizajes adquiridos a partir de la participación que han tenido a lo largo

del proyecto.

Por otra parte, el personal de primera línea ha realizado devoluciones en las cuales se evidencia que la experiencia ha sido muy enriquecedora para ellos y agradecen la posibilidad de contar con un espacio de contención y orientación, como lo señala el siguiente testimonio:

*"...yo estoy bien y puse en marcha todas las herramientas que amablemente y con muy buena disposición me brindaron...Muchísimas gracias. A mí me sirvió y mucho"*  
(Participante grupo 2).

Asimismo, los universitarios participantes han manifestado que estos espacios de formación han sido muy valiosos para ellos:

*"Para mí fue una experiencia muy rica, en donde pude poner en práctica lo aprendido teóricamente...considero que, a pesar de ser una práctica virtual, aprendí mucho, tanto de las participantes como de la profesora. Como alumna les agradezco que me brinden esta posibilidad de poder formar parte de este tipo de programas, que no sólo nos ayuda a nosotros en nuestro desarrollo académico, sino que también es un servicio que brinda la facultad que considero muy útil para quienes se encuentran en la primera línea de respuesta en la Pandemia"*  
(Sofía, alumna de la carrera de psicología).

## Referencias bibliográficas

Bavel, J.J.V., Baicker, K., Boggio, P.S., Capraro, V., Cichocka, A., Cikara, M.,... Willer, R. (2020). Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature Human Behavior*, (4), 460–471. doi: 10.1038/s41562-020-0884-z

EMDR Europe Association. (2020). *Guidelines for first responders- Self-protection for first responders and Health Professionals*. Recuperado de: [https://www.emdr.nl/wp-content/uploads/2020/03/EMDR-Europe\\_GUIDELINESFORFIRSTRESPONDERS.pdf](https://www.emdr.nl/wp-content/uploads/2020/03/EMDR-Europe_GUIDELINESFORFIRSTRESPONDERS.pdf)

Francisco. (17 de enero de 2018). Visita a la Pontificia Universidad Católica de Chile. Discurso del Santo Padre. Recuperado de: [http://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2018/january/documents/s/papa-francesco\\_20180117\\_cile-santiago-pontuniversita.html#\\_ftn1](http://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2018/january/documents/s/papa-francesco_20180117_cile-santiago-pontuniversita.html#_ftn1)

Hermida, J. (2014). Universitarios en la periferia. *Señales del Cono Sur*, (7), 42-45. Recuperado de: <http://senalesdelconosur.com.ar/revista/numero7/>

Inter-Agency Standing Committee [IASC]. (2020). *Briefing note on addressing mental health and psychosocial aspects of COVID-19 Outbreak. Version 1.1*. Nueva York, Estados Unidos de América: Ochoa. Recuperado de: [https://www.drugsandalcohol.ie/31767/1/MHPSS\\_COVID19\\_Briefing\\_Note\\_2\\_March\\_2020.pdf](https://www.drugsandalcohol.ie/31767/1/MHPSS_COVID19_Briefing_Note_2_March_2020.pdf)

Juan Pablo II. (15 de agosto de 1990). Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* del Sumo Pontífice Juan Pablo II sobre las Universidades Católicas. Vaticano. Recuperado de: [http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost\\_constitutions/documents/hf\\_jp-ii\\_apc\\_15081990\\_ex-corde-ecclesiae.html](http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1994). *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La Educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana – Ediciones Unesco.

Petzold, M., Plag, J., y Ströhle, A. (2020). Umgang mit psychischer Belastung bei Gesundheitsfachkräften im Rahmen der Covid-19-Pandemie. *Der Nervenarzt*. doi:10.1007/s00115-020-00905-0

Pontificia Universidad Católica Argentina. (2018). *Proyecto institucional 2018-2022*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckedit/Universidad/Proyecto%20Institucional/UCA-Proyecto-Institucional-2018-2022.pdf>

Tapia, M.N. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Ciudad Nueva.

## **Elaboración de vídeos educativos sobre operaciones básicas de laboratorio**

**Cristina García**

**María Pilar Ribate**

**Laura Culleré**

**Henar Fernández**

**Beatriz Giner**

Universidad San Jorge, España

### **Resumen**

Se presenta una iniciativa en la que alumnos de primer curso del Grado en Farmacia de la Universidad San Jorge crearon vídeos educativos sobre operaciones básicas de laboratorio. Los alumnos de tercer y cuarto curso de la ESO del Centro San Valero utilizan el material para conocer cómo realizar dichas operaciones. Para los alumnos universitarios, se han diseñado una serie de actividades que además de exigir que apliquen lo aprendido, les obliga a identificar y sintetizar puntos críticos de determinadas operaciones para la elaboración de un vídeo. Asimismo, emplean el inglés como lengua de comunicación, demuestran su destreza y trabajan en grupo. El servicio consiste en emplear los vídeos para formar a alumnos de Educación Secundaria antes de introducirlos en un laboratorio ya que, dada la situación de pandemia, no pueden asistir a las prácticas. Los vídeos se emplean como elemento motivador, que les permita afrontar la entrada al laboratorio con una mejor formación.

### **Palabras clave**

Innovación, vídeos educativos, laboratorio, universidad, educación secundaria.

Fecha de recepción: 28/IX/2020

Fecha de aceptación: 6/XI/2020



## **Creation of educational videos about basic laboratory operations**

### **Abstract**

This paper discusses an initiative through which first-year students of the degree in Pharmacy at San Jorge University (USJ) created educational videos about basic operations carried out in the laboratory, aimed at students in Compulsory Secondary Education (ESO) at the San Valero Centre. In addition, the university students used English as their language of communication, demonstrated their skill in handling laboratory material and worked in groups, organising themselves with the aim of completing a common task. 95% of the participating ESO students rated the activity 8 points or higher out of 10, while 83% of the university students considered it suitable for the Degree in Pharmacy, rating it 8 points out of 10. It is worth highlighting that the students receiving the service pointed out the usefulness of the videos in learning how to carry out certain basic laboratory operations and that the teachers recognised that the videos have been useful and interesting for training the students.

### **Keywords**

Innovation, educational videos, laboratory, university, secondary education.

## 1. Introducción<sup>1</sup>

La situación pandémica a la que nos hemos enfrentado en el curso 2019-20 ha supuesto un desafío educativo para los docentes teniendo que adaptarnos en un breve espacio de tiempo a la nueva situación sin presencialidad en el aula. La docencia online cuenta tanto con ventajas como inconvenientes, pero especialmente exige una buena planificación de los docentes en cuanto a las actividades a realizar (Pardo, 2014). Una posible herramienta que emplear son los vídeos educativos (Cabero, 1995). La naturaleza y el origen de estos vídeos puede ser muy variado, pero si no se ajustan bien a las necesidades de la materia, al nivel educativo de los alumnos o al contexto del centro pueden resultar ineficaces para el objetivo didáctico que se pretende alcanzar.

Los vídeos educativos también han sido objeto de estudio como buenas herramientas docentes para una mejor comprensión y asimilación de contenidos en materias experimentales o con contenidos prácticos (Cameán *et al.*, 2005; Rodríguez, Uría, y Carreño, 2007).

En esta iniciativa se han pretendido fusionar ambas aproximaciones con un enfoque de aprendizaje-servicio. Concretamente, se encontraría en línea con la nueva modalidad de aprendizaje-servicio en escenarios digitales de

<sup>1</sup> Las autoras desean agradecer la participación de todos los alumnos y docentes de los dos centros educativos implicados en esta experiencia de aprendizaje-servicio.

aprendizaje (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020). Los alumnos universitarios del Grado en Farmacia elaboraron vídeos educativos aplicando los conocimientos adquiridos en la asignatura de Introducción al Trabajo de Laboratorio (ITL). Estos vídeos se emplearon en el centro de Educación Secundaria San Valero para mostrar a sus alumnos cómo desarrollar operaciones básicas de laboratorio en el contexto de asignaturas de Física y Química, en la parte de servicio.

## 2. Breve marco teórico

Actualmente se apuesta por metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en las que se otorga al alumno un mayor protagonismo en su proceso de formación. Muchas de ellas incluyen actividades de innovación docente y las experiencias de aprendizaje-servicio forman parte de este grupo. Se trata de una combinación del aprendizaje basado en la experiencia y el servicio a la comunidad (Batlle, 2011). Además, el aprendizaje-servicio como recurso educativo puede mejorar el compromiso cívico y las habilidades intelectuales de los alumnos, ya que nutre su desarrollo social y personal, mejorando sus habilidades orales y escritas.

Por lo tanto, únicamente tiene sentido si se abordan ambas vertientes, identificar un problema social definido, que formará parte del servicio, y concretar los resultados de aprendizaje que se pretenden conseguir en los alumnos.

El recurso seleccionado ha sido la

elaboración de vídeos por parte de alumnos y la posterior visualización por otro grupo de distintos niveles educativos, en el contexto de diferentes asignaturas de la formación académica que están recibiendo. Se espera que los vídeos tengan una elevada potencialidad expresiva, superior a otros recursos como presentaciones con diapositivas (Bravo Ramos, 1996). Se trata de recursos útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque habitualmente captan la atención del público, especialmente si son de corta duración (Pérez, Rodríguez y García, 2014). La capacidad de transmisión de un vídeo es alta ya que combina imágenes, sonidos e incluso se puede añadir texto durante el proceso de edición expresando el contenido de una forma más completa, siendo especialmente importante la estrategia didáctica en la que se pretenda integrar (Cabero, 1995; García Matamoros, 2014).

Sobre la temática que engloba el proyecto (trabajo en laboratorio), existen iniciativas de elaboración de vídeos educativos, aunque ninguna integra específicamente el enfoque mostrado en este proyecto. En otras iniciativas se elaboraron vídeos para tratar el tema de la seguridad en los laboratorios con alumnos del Grado en Farmacia (Cameán *et al.*, 2005). También se ha publicado una experiencia en la que se introducía el uso de vídeos en la asignatura de Química, los alumnos consultaban los vídeos que los docentes ponían a su disposición para mejorar su formación (Menéndez, Van der Maelen y Pérez, 2005). En Educación Secundaria

encontramos experiencias con vídeos en las que los alumnos participaban activamente en la grabación de un experimento, en el área de la Física y Química (Torres, 2017).

### **3. Descripción de la experiencia**

Se pretende alcanzar el objetivo de aprendizaje, principalmente en los alumnos de las asignaturas ITL y Química Orgánica (QO) del Grado en Farmacia. La asignatura de ITL tiene como objetivo principal proporcionar al estudiante el conocimiento de las normas de seguridad, del control de calidad del funcionamiento y de los principios básicos de los métodos de análisis de un laboratorio. Pertenece al bloque formativo de Química y por tanto se incide en aquellos aspectos que más interés pueden presentar en esta materia. Los alumnos matriculados en esta asignatura asisten, dentro de las horas presenciales de la asignatura, a 16 horas de formación práctica en el laboratorio. Uno de los resultados de aprendizaje incluye manipular los instrumentos básicos del laboratorio con destreza. Además, el Grado en Farmacia tiene como objetivo la formación de profesionales expertos en el medicamento y en su impacto en la salud. La práctica totalidad de los fármacos están formados por moléculas orgánicas y por ello es necesario que el futuro farmacéutico conozca sus características tanto físicas como químicas. El módulo Química y en concreto, la asignatura QO proporcionan al estudiante los conocimientos necesarios para relacionar la estructura de una molécula orgánica con las reacciones que ésta puede experimentar, así como aplicar la

información recibida a la síntesis de nuevos compuestos que posean las características deseadas. Los alumnos de esta materia realizan 6 sesiones de laboratorio (24 horas) donde aprenden las técnicas básicas del laboratorio de QO: preparación de reactivos, síntesis, purificación y análisis. Para ello, han de aplicar los conocimientos y destrezas aprendidos previamente en la asignatura de ITL.

Las actividades de enseñanza-aprendizaje diseñadas en ITL una vez recibida la información teórica y práctica fueron:

1) Elaboración de un vídeo educativo por parte de los alumnos mostrando la información más relevante de alguna operación básica de laboratorio. Esta actividad forma parte del programa de integración de lengua inglesa y el vídeo debía elaborarse en inglés, practicando el vocabulario científico aprendido como parte de la asignatura. Los nuevos modelos de aprendizaje están centrados en el alumno. En esta actividad se pretende que aprendan de forma activa, poniendo en práctica lo aprendido con anterioridad. Para ello debían ser capaces de identificar los puntos más importantes de la operación asignada, sintetizarla y mostrarla en un vídeo de un máximo de 2 minutos. Para alcanzar este objetivo, debían elaborar un guion del vídeo, un inventario de material necesario para la grabación y reservar un espacio de laboratorio durante 30 minutos, realizar y grabar la operación. Para la edición posterior del vídeo se recomendó el empleo de herramientas como Movie Maker, FilmmoraGo, WeVideo o iMovie, dependiendo de sus

soportes electrónicos de preferencia.

El contenido de los vídeos incluyó las siguientes operaciones:

- preparación de una disolución a partir de un compuesto sólido y un compuesto líquido,
- ensamblaje del equipo de destilación simple,
- pipeteo con diferentes pipetas y micropipetas,
- uso de la bureta y del pH-metro.

La actividad se realizó en grupo, desarrollando también la capacidad de gestionar un grupo de trabajo e integrarse en el mismo. Se potenció igualmente el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la lengua inglesa, ya que forma parte de las actividades CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) de la asignatura. En el curso 2019-20 se contó con 42 alumnos en la asignatura y se elaboraron un total de 13 vídeos (1/2 vídeos por tema propuesto).

2) Presentación en clase de los vídeos elaborados (n=13). Se pretendía que los alumnos mostrasen el trabajo realizado y exponiéndolo al juicio de sus compañeros que, al azar, se elegían para destacar algún aspecto positivo del trabajo, así como propuestas de mejora. De esta forma se potencia el espíritu crítico de los alumnos, y la reflexión sobre el trabajo realizado.

3) Los trabajos se sometieron a evaluación mediante una rúbrica (tabla 1), que los alumnos disponían desde el

inicio. Junto con la calificación obtenida tenían una retroalimentación en relación con la misma.

Tabla 1. Rúbrica de evaluación de los vídeos elaborados por los alumnos del Grado en Farmacia

Items	2	1	0,5
<b>Planning</b>	All task have been developed according to the timetable.	Most tasks have been developed according to the timetable.	A few tasks have been developed according to the timetable.
<b>Appearance</b>	Presents the information through a original way. Images enhance the understanding of the topic. Structured	Some aspects of the video are original. Images are directly connected to the information. Structured.	Video is predictable, without original ideas. Images support vaguely the main ideas about the topic. Structured defects.
<b>Content</b>	Shows excellent application of vocabulary related topic. Includes the most relevant information about the topic.	Shows good application of some vocabulary related topic. Only Includes some relevant information about the topic.	Shows incorrect application of some terms. Some relevant ideas are missing.
<b>Clarity and fluency</b>	English language is clear. Content easy to follow.	English language is clear. Content easy to follow.	English language is clear. Content easy to follow.
<b>Extension</b>	Between 1,5-2 minutes.	Almost 1,5-2 minutes.	Different from 1,5-2 minutes.

Fuente: elaboración propia

Además de la evaluación de los vídeos por parte de las docentes de la asignatura ITL, se analizó su calidad y utilidad como información previa para los alumnos antes de comenzar prácticas de otras asignaturas, conjuntamente con otras docentes del Grado.

4) Generalmente, los docentes de otras asignaturas perciben que es necesario recordar a los alumnos los conocimientos de las operaciones más básicas de laboratorio para trabajar correctamente en él. Para comprobar la utilidad de estos vídeos, los alumnos de la asignatura QO contaron con una actividad de *flipped-learning* en la que visualizaron los vídeos seleccionados en la fase anterior, como un pase previo al comienzo de las prácticas de la asignatura. Además, cumplieron un cuestionario *online* obligatorio para comprobar que habían hecho un aprovechamiento adecuado de los vídeos. Estos estaban encaminados a reforzar los conceptos vistos en los vídeos, detectar errores (si los hubiera) y extrapolar la información recibida en el momento de realizar las prácticas de QO. Posteriormente los alumnos participantes evaluaron la actividad.

Tras la finalización de las actividades académicas, los docentes de la USJ seleccionaron los mejores vídeos (n=7) para emplearlos en la parte de servicio del proyecto. Las autorizaciones de los alumnos universitarios para compartir el material elaborado con su propiedad intelectual en el contexto educativo se redactaron en colaboración con el Servicio Jurídico de la USJ. También se revisó la limitación del uso de los mismos, contando igualmente con el



compromiso firmado por parte de los docentes de Educación Secundaria para emplearlos únicamente con la finalidad educativa descrita. Se contó con la autorización de los alumnos de 3 vídeos sobre: preparación de una disolución a partir de un compuesto sólido, empleo de diferentes usos de pipetas y montaje de un equipo de destilación simple.

Las calificaciones obtenidas en el trabajo en grupo de elaboración de los vídeos (n=13) tuvieron una media de  $7,8 \pm 2,3$ . Cualitativamente, las docentes de la asignatura apreciaron un gran interés de la mayoría de los alumnos por realizar el trabajo de forma adecuada. Demostraron una buena capacidad de organización al entregar a tiempo su planificación a las responsables de laboratorio, anticipando los materiales necesarios para la elaboración del vídeo y sin excederse del tiempo de reserva del laboratorio estimado como oportuno. La herramienta de edición de vídeo más empleada fue iMovie (n=4), seguida por Movie Maker y FilmmoraGo (n=2 en ambas). Una vez terminada la actividad, se preguntó acerca del interés de los vídeos como método de recopilación de información para QO, utilidad para la preparación de prácticas, calidad de los vídeos y adecuación de la actividad en general para su formación como Farmacéuticos. Asimismo, se plantearon diversas preguntas de respuestas abiertas con el fin de recabar información y mejorar la actividad en futuras ediciones. Los resultados indican que el 100% de los alumnos encuestados (n=18) consideró que la actividad era muy relevante para el grado, puntuándola con 6 puntos o

más. La utilidad de la actividad para preparar las prácticas se valoró en  $8,3 \pm 1,3$ . El uso de vídeos como método de recopilación de información se valoró en  $8,4 \pm 0,8$ . La calidad de los vídeos obtuvo la puntuación más baja ( $7,5 \pm 0,8$ ). Las preguntas de respuesta abierta recogían que la mayor dificultad se había encontrado en el proceso de edición, la utilización del idioma inglés y el tiempo asignado para la grabación en el laboratorio que consideraron escaso (30 minutos por grupo). En general, la mayoría de los alumnos opinó que la actividad debería repetirse en ediciones posteriores al mejorar la preparación de las prácticas de la asignatura QO ayudándoles a afianzar conceptos y a trabajar en equipo.

Existía interés por parte del Centro San Valero de disponer de vídeos educativos relacionados con el área de Química, en particular para suplir las prácticas de laboratorio sin posibilidad de realizarse de forma presencial. Con el objetivo de promover el interés y motivación de su alumnado en la participación activa durante las prácticas de laboratorio, cuando finalmente se puedan desarrollar. Se esperaba que la visualización de las distintas operaciones de forma anticipada a la realización de la práctica *in situ* pudiera ayudar a comprender mejor determinados conceptos que se trabajan durante prácticas de la asignatura Física y Química, cuando sea posible. De esa forma, el alumno conoce exactamente los pasos que se van a dar y el objetivo al que se quiere llegar, generando un esquema mental previo que le podría proporcionar confianza y claridad mejorando así el

posterior aprendizaje.

Durante la última semana lectiva de abril del 2020, los diferentes grupos de alumnos de 3º y 4º de la ESO del Centro San Valero, visualizaron los 3 vídeos elaborados por los alumnos universitarios durante sus clases online de la asignatura Física y Química a través de la plataforma Google Meet.

Tanto los docentes como los alumnos cumplimentaron unas encuestas en las que se les preguntó acerca de los siguientes aspectos:

1) Puntúa en una escala de 0 (nada) a 10 (mucho) los siguientes aspectos:

1.a) Utilidad de los vídeos para aprender cómo se realizan operaciones básicas de laboratorio.

1.b) Calidad de los vídeos.

1.c) Interés de los vídeos.

2) ¿Qué es lo que más te ha gustado aprender con estos vídeos?

3) ¿Qué otros temas sobre el laboratorio te gustaría aprender con vídeos educativos cortos de este tipo?

4) ¿Qué mejorarías si se volviera a repetir una experiencia de este tipo?

5) ¿Qué es lo que más difícil te ha resultado a la hora de ver y comprender el video (lenguaje, material, procedimiento, ...)?

Los resultados numéricos obtenidos

acerca de la utilidad, calidad e interés de los vídeos tras la realización de las encuestas se muestran en la tabla 2. Se recopilaron un total de 85 encuestas, 6 cumplimentadas por docentes del área de física y química de 3º y 4º de ESO y 79 por alumnos de ambos cursos.

Tabla 2. Resultados encuestas de evaluación de proyecto de vídeo educativo (n= número;  $\bar{X}$  = media aritmética; s.d. = desviación estándar) de docentes y alumnos del centro de Educación Secundaria

	n	UTILIDAD		CALIDAD		INTERÉS	
		$\bar{X}$	s.d.	$\bar{X}$	s.d.	$\bar{X}$	s.d.
<b>Docentes (3 y 4º ESO)</b>	6	8,5	1	7,3	1,6	<b>8,6</b>	1,1
<b>Alumnos 3º ESO</b>	46	8,3	1,4	7,1	1,5	7,9	1,2
<b>Alumnos 4º ESO</b>	33	8,1	1,2	7,2	1,1	7,9	1
<b>Total alumnos 3º y 4º ESO</b>	79	<b>8,2</b>	1,3	7,1	1,3	7,9	1,1

Fuente: elaboración propia

De forma general se puede observar que, en los tres aspectos evaluados, las evaluaciones de los docentes presentan una media más elevada que las de los alumnos. El aspecto mejor valorado por los docentes fue el interés de los vídeos mientras que en los alumnos la utilidad de estos. En ambos casos la media aritmética más baja vuelve a ser de calidad de los vídeos.

Resulta interesante comprobar que entre los grupos de 3º y 4º no hay diferencias significativas entre las medias (*t-student*) para ninguno de los aspectos evaluados con relación a los vídeos ( $p > 0,05$ ). Aunque pertenecen a niveles educativos distintos, podemos considerarlos como un grupo único en cuanto a la evaluación del impacto del proyecto.

En los comentarios de las preguntas abiertas, a pesar de contar con opiniones individuales únicas y dispares, especialmente en los temas que más les han gustado, existen ciertos aspectos que se repiten y que merece la pena resaltar. En las evaluaciones de los docentes, hay varias observaciones acerca de que la calidad del vídeo se podría mejorar, así como la velocidad de exposición. Este aspecto coincide con los resultados de la evaluación cuantitativa. Además, como propuestas, sugieren que, al ser en inglés, se añadan subtítulos para un mejor seguimiento del contenido y se estructure la información con una parte introductoria. Aunque sólo un docente lo ha planteado, hay dos alumnos que coinciden en que como posibles temas adicionales se podría contar con un vídeo acerca de las medidas de seguridad que se deben seguir en el trabajo en laboratorio. Por último, uno de los docentes reconoce que *"el aprendizaje visual es más sencillo que sólo el teórico sin imagen"*. Siendo ese uno de los objetivos de la iniciativa, acercar contenido de una forma más accesible y clarificadora a los alumnos. Varios alumnos ( $n=10$ ) en cambio también lo han destacado como una forma de aprender más sencilla, amena

y/o interesante. Esta información concuerda con las ventajas que ya se han destacado en trabajos previos (García Matamoros, 2014). Las propuestas de vídeos adicionales se concentran mayoritariamente en reacciones químicas y en algunos casos en particular añaden que sean visuales, llamativas o que puedan replicar en sus domicilios o en sus clases prácticas en el laboratorio de su centro. Un elevado número de alumnos proponen incluir vídeos sobre temas más relacionados con la biología, e incluso un alumno muestra interés por el tema de actualidad sobre la elaboración de vacunas frente a agentes virales. El uso de subtítulos o incluso la elaboración de los vídeos en castellano es uno de los aspectos a mejorar. Ya que el 61% de los alumnos señalan el lenguaje como la mayor dificultad para seguir los mismos. También señalan la posible mejora de la calidad del vídeo y/o audio. La motivación de los alumnos se pudo constatar en muchos comentarios generales como *"El laboratorio es un tema que me interesa mucho ya que me gustan las ciencias, por eso me ha gustado mucho el vídeo. Lo que más me ha gustado es que expliquen para que sirve cada material y como se mide en ellos antes de utilizarlos directamente"*.

#### **4. Conclusiones**

Los vídeos, como elementos curriculares, contribuyen a facilitar procesos de creación de contenidos multimedia, escenarios de teleformación y entornos colaborativos. Para que una experiencia de este tipo funcione adecuadamente se requiere de un alto grado de coordinación y

predisposición de docentes, así como el compromiso del alumnado.

Se ha alcanzado el objetivo de aprendizaje de los alumnos universitarios con una buena implicación en el proceso de elaboración de los vídeos. Tanto los docentes como los alumnos de Educación Secundaria receptores de los vídeos, y por tanto del servicio, han percibido la experiencia de forma positiva, destacando especialmente la utilidad de estos.

Antes de comenzar a realizar prácticas en un laboratorio conviene conocer el material y cómo se deben realizar las operaciones básicas en el mismo. Actualmente el alumnado de centros de secundaria no suele tener oportunidad de experimentar en un laboratorio. El empleo de vídeos puede ser una herramienta de aprendizaje muy útil para proporcionar una primera toma de contacto virtual consiguiendo así una transición óptima para el alumnado. Los vídeos educativos son medios didácticos que facilitan el descubrimiento de ese tipo de conocimientos además de ser elementos motivadores. Existe la problemática de encontrar vídeos que se ajusten a las necesidades reales que existen en la formación de nuestro alumnado, tanto en la Universidad como en los de Educación Secundaria.

En cuanto a las propuestas de mejora, sería interesante orientar a los alumnos universitarios en la realización de los vídeos proponiéndoles una estructura organizativa (presentación inicial del material, objetivos y posteriormente el cuerpo del vídeo), pudiéndose incrementar la duración de 2 a 3

minutos. Habría también que prestar atención a la calidad de los vídeos, para lo que se podría contar con la colaboración de alumnos o docentes del ámbito de la comunicación audiovisual.

Finalmente, siendo el idioma una limitación reconocida por muchos alumnos que dificulta la atención y comprensión del contenido de los vídeos, deberían incluirse subtítulos para un mejor seguimiento. La elección de la lengua inglesa para la realización de esta actividad amplía la posibilidad de uso de estos vídeos a una población mayor.

Esta experiencia se podría replicar en otras instituciones en las que no se dispone de instalaciones adecuadas para mostrar cómo son los procedimientos desarrollados habitualmente en un laboratorio.

### Referencias bibliográficas

Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, (972), 49-54. Recuperado de: [http://www.revista-critica.com/administrator/components/com\\_avzrevistas/pdfs/b8a385038a9016caf4fb15d0f6c378b8-972-Por-una-educaci--n-transformadora---mar.abr%202011.pdf](http://www.revista-critica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/b8a385038a9016caf4fb15d0f6c378b8-972-Por-una-educaci--n-transformadora---mar.abr%202011.pdf)

Bravo Ramos, L. (1996). ¿Qué es el vídeo educativo? *Comunicar*, (6), 100-105. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/158/15800620.pdf>

Cabero, J. (1995). Propuestas para la utilización del vídeo en los centros. En J. Ballesta (Coord.), *Enseñar con los*

*medios de comunicación* (pp. 89-121). Barcelona, España: Diego Marín (DM) Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU).

Cameán, A., Jos, A., Moreno, I., Pichardo, S., Prieto, A. y Repetto, G. (2005). Interés de la elaboración de vídeos didácticos como material de prácticas en la asignatura de "Seguridad Química". *Revista de Enseñanza Universitaria*, (26), 45-54. Recuperado de:  
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/55054/Inter%20de%20a%20elaboraci%20n%20N26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García Matamoros, M. (2014). Uso Instruccional del video didáctico. *Revista de investigación*, 38(81), 43-68. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4731936.pdf>

Menéndez, M.I., Van der Maelen, J.F. y Pérez, E. (2005). Elaboración de vídeos y de test de autoevaluación como herramienta docente en una asignatura experimental. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 63-75. Recuperado de:  
<https://relatec.unex.es/article/view/181/171>

Pardo, V. (2014). La docencia online: ventajas, inconvenientes y forma de organizarla. *Revista Boliviana de Derecho*, (18), 622-635. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4766727.pdf>

Pérez, E., Rodríguez, J. y García, M. (2014). El uso de mini-vídeos en la

práctica docente universitaria. *EDMETIC*, 4(2), 51-70. doi:10.21071/edmetic.v4i2.3962

Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (2020). Aprendizaje-Servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la educación superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 183-198. doi:10.5944/ried.23.1.24391

Torres, A. (2017). Creación y utilización de vídeo digital y TICs en Física y Química. *Eureka Enseñ. Divul. Cien*, 6(3), 440-445. Recuperado de:  
<https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3688/3278>