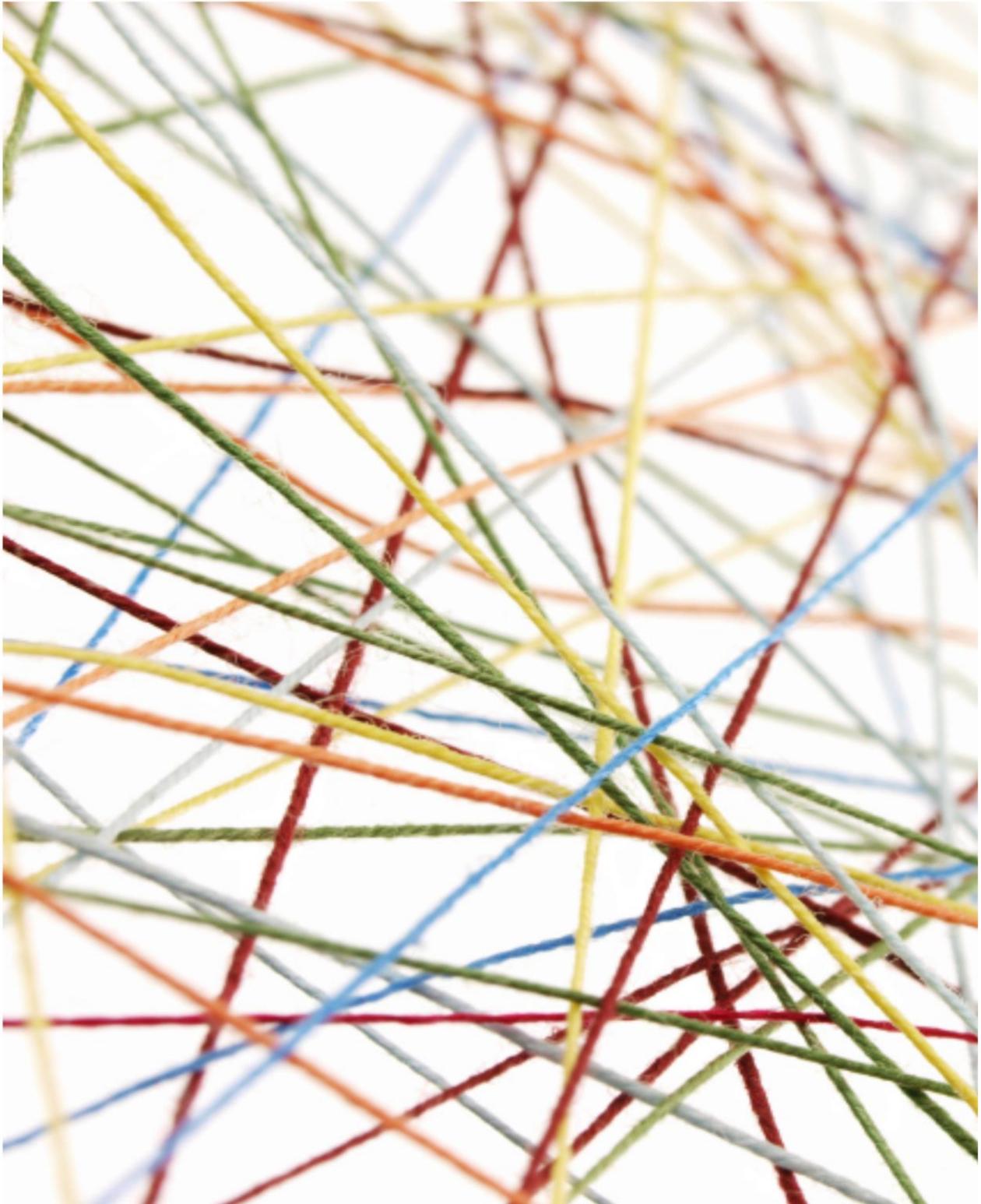


RIDAS

Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio

Solidaridad, ciudadanía y educación

ISSN:2339-9341



Aprendizaje-servicio y formación inicial docente. Factores que determinan el desarrollo de habilidades transversales

María Marques

Macarena Angulo

Luis Cáceres

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Resumen

El presente estudio indaga en el desarrollo de habilidades transversales a través de cursos que utilizan la metodología aprendizaje-servicio. Esta investigación cualitativa diseñó y validó una entrevista semiestructurada y un grupo focal, aplicados a 20 y 8 estudiantes de pedagogía respectivamente, los cuales fueron seleccionados por muestreo no probabilístico accidental. Para analizar la información recopilada se utilizó la codificación abierta. Los hallazgos muestran que los factores que inciden en el desarrollo de habilidades durante las experiencias de aprendizaje-servicio se relacionan con: los saberes previos de los estudiantes y la forma en que ellos los conectan con la experiencia; las oportunidades vinculadas con el tiempo de permanencia, las características del contexto y la mediación pedagógica; y por procesos que se viven durante la realización del servicio junto a los espacios de participación e involucramiento que la experiencia práctica debe comprender. Se discute y concluye en torno a cómo la presencia o ausencia de cualquiera de estos elementos afectará al desarrollo de habilidades durante la experiencia aprendizaje-servicio.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, desarrollo de habilidades, formación inicial docente.

Fecha de recepción: 12/I/2021

Fecha de aceptación: 25/III/2021

Service-learning and initial teacher training. Factors that determine the development of transversal skills

Abstract

Service-learning experiences bolster the acquisition of disciplinary knowledge and promote the development of transversal skills such as confidence, leadership, commitment and social justice. This study investigates the development of transversal skills through courses using the service-learning methodology. The qualitative research designed and validated a semi-structured interview and a focus group, involving 20 and 8 student teachers respectively, who were selected by accidental non-probabilistic sampling. Open coding was used to analyse the information collected. The findings show that the factors that bolster the development of skills during service-learning experiences are linked to the students' prior knowledge and the way in which they connect this knowledge to the experience; the opportunities presented to the students depending on the length of the experience, the characteristics of the context and the pedagogical support received, as well as the processes the students engaged with during the service, together with the spaces for participation and involvement that the practical experience included. The paper discusses and draw conclusions on how the presence or absence of any of these elements will affect the development of skills during the service-learning experience.

Keywords

Service-learning, skills development, initial teacher training.

1. Introducción

Actualmente, una gran cantidad de programas de formación en educación terciaria se ven afectados por una importante brecha entre teoría y práctica (Colén y Castro, 2017) que, en el área educacional, se manifiesta en el choque con la realidad que sufren los docentes al iniciar el ejercicio profesional (Solís et al., 2016). En este contexto, las instituciones de educación superior tienen la tarea de brindar a sus futuros docentes instancias para el desarrollo de habilidades socioemocionales (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019), de pensamiento crítico y resolución de problemas (Gil, 2018) que les faciliten, en su desempeño profesional, sortear esta brecha. Con la intención de responder a tal objetivo, numerosos estudios han propuesto el aprendizaje-servicio como una metodología que permite, a las instituciones de educación superior, disminuir la distancia entre “la experiencia práctica de servicio a la comunidad y la formación en conocimientos, habilidades y actitudes” (Batlle, 2013, p.21) a través de una acción andamiada por un importante componente reflexivo (Mayor y Rodríguez, 2016).

En ese sentido, este artículo presenta una investigación realizada en una universidad que implementó la metodología aprendizaje-servicio con el propósito de:

“[...] desarrollar una docencia que genere aprendizajes significativos basados en el

vínculo con la sociedad”; aportar al desarrollo de las comunidades por medio de los proyectos realizados por los estudiantes en el contexto de sus actividades académicas; y potenciar en los estudiantes el desarrollo del compromiso social y la formación en valores” (Jouannet et.al., 2013, p.201).

Bajo este marco, se presentan los hallazgos sobre las percepciones que tiene el estudiantado de las carreras de Pedagogía en Educación General Básica y Pedagogía en Educación Parvularia de la única sede regional de la Pontificia Universidad Católica de Chile (en adelante UC) respecto a las habilidades desarrolladas durante los cursos que han incorporado la metodología aprendizaje-servicio.

2. Marco teórico

2.1 Sobre la metodología aprendizaje-servicio

El aprendizaje-servicio es una metodología que emerge en 1903 en la Universidad de Cincinnati (Estados Unidos) como un movimiento de educación cooperativa que conecta trabajo, servicio y aprendizaje. Es John Dewey quien sienta los principios de la metodología, caracterizándola “como una enseñanza democrática, participativa e interactiva” (Arratia, 2008, p.62). Es en 1979 cuando Robert Sigmon define aprendizaje-servicio como un enfoque educativo experiencial cuya premisa es aprendizaje recíproco. Según Sigmon, el aprendizaje-servicio sólo ocurre cuando ambas partes se benefician de la experiencia, aquel que

provee el servicio y aquel que lo recibe (Sigmon, 1979). Unos años más tarde, la *National Society for Experiential Education*, entidad que por años se enfocó en varios tipos de programas de educación experiencial, definió el aprendizaje-servicio como "cualquier experiencia de servicio cuidadosamente monitoreada en la que un estudiante tiene metas de aprendizaje intencionadas y reflexiona activamente respecto a lo que está aprendiendo a través de ella" (Furco, 1999, p.6).

Por utilizar los contenidos y las herramientas académicas en atención a necesidades genuinas de una comunidad (Furco y Billing, 2002), es posible afirmar que el aprendizaje-servicio aumenta la adquisición de conocimientos disciplinares y promueve el desarrollo de habilidades transversales como la confianza, el compromiso social (Jenkins y Sheehey, 2011), el liderazgo y la justicia social (Groh et al., 2011).

2.2 Habilidades transversales

La evidencia muestra que a través de la metodología aprendizaje-servicio se incrementa el desarrollo de habilidades como el trabajo de equipo, la comunicación y el liderazgo, clara manifestación de desarrollo y maduración personal (Arratia, 2008); el desarrollo académico, como habilidades de pensamiento complejo y solución de problemas (Barrios et al., 2012); y otras habilidades y actitudes relacionadas con la participación cívica (Sandia y Montilva, 2020). Particularmente, la bibliografía revisada sobre aprendizaje-servicio en el contexto de formación inicial docente

(en adelante FID), muestra que, en una acción andamiada por un fuerte componente de reflexión (Mayor y Rodríguez, 2016; Páez y Puig, 2013), esta metodología constituye una buena herramienta para desarrollar la competencia social y ciudadana de los futuros docentes (Gil-Gómez et al., 2014; Santamaría-Goicuria y Martínez, 2018; Sotelino et al., 2019). En el mismo sentido, da cuenta de su idoneidad para discutir "las expectativas iniciales del pensar y del hacer abriendo nuevas sendas que cuestionan las posiciones hegemónicas del enseñar y el aprender" (Santamaría-Goicuria y Martínez, 2018, p.115).

Debido al éxito en su aplicación en especialidades como Derecho, Economía, Ingenierías, Ciencias Sociales o de la Educación, la metodología aprendizaje-servicio ha acaparado cada vez mayor atención en el ámbito de la Educación Superior (Zayas et al., 2019). De ahí que, por ejemplo, en España, al progresar la institucionalización de la metodología aprendizaje-servicio, aumentó la oferta de formación docente que incluye aprendizaje-servicio (Álvarez et al., 2017).

2.3 Institucionalización de la metodología aprendizaje-servicio

La institucionalización, según Curry (1992), es el final de un proceso en el que una innovación o programa queda completamente integrado a la estructura de la organización. Esta corresponde a la tercera de tres etapas que requiere un cambio institucional; a saber, movilización, implementación e

institucionalización. Dicho proceso requiere de la constitución de una masa crítica de docentes que apoye y se comprometa genuinamente al interior de las facultades es primordial para que el aprendizaje-servicio se institucionalice en algún grado importante (Furco, 2001). De acuerdo con esta evidencia, la UC decide, en el año 2005, incluir el uso de la metodología aprendizaje-servicio como una de las metas estratégicas del Centro de Desarrollo Docente UC; unidad interna cuyo principal objetivo es promover una docencia de excelencia.

Para lograr esa meta, se desarrollaron capacitaciones y se asesoró a los docentes que trabajaron con aprendizaje-servicio en el proceso de planificación y diseño de sus cursos, facilitándoles estrategias para guiar las reflexiones y discusiones (Jouannet et al., 2012). Es así como el aprendizaje-servicio se instaló como una alternativa marcada por su carácter curricular y pedagógico, elegida por un número importante de docentes y en diversas carreras de la universidad.

De este modo, como señalan Jouannet et al. (2012), la UC elabora, en el año 2011, un "modelo de institucionalización" basado en la rúbrica desarrollada por Andrew Furco (1999) y es la primera en América Latina que, explícitamente, institucionaliza la metodología aprendizaje-servicio en toda la universidad a nivel curricular de pregrado (Jouannet et al., 2015). De acuerdo con lo expuesto por estos autores, la Institucionalización del aprendizaje-servicio inicia con un

proceso inductivo, a lo que sigue un diagnóstico y un piloto, para culminar con la implementación del aprendizaje-servicio en la malla curricular de las carreras.

2.4 Aprendizaje-servicio en la UC

En un plano más específico, un curso que utiliza aprendizaje-servicio en la UC debe responder a tres aspectos: el académico, donde el estrecho contacto con la realidad posibilite mayores y mejores aprendizajes; uno relacionado con la calidad del servicio y con la contribución real para solucionar una problemática comunitaria; y finalmente con un aspecto que refiere a la formación valórica y actitudinal (Jouannet et al., 2013). En este sentido, los docentes que desarrollan cursos que incorporan la metodología deben intencionar experiencias que consideren el contexto de su clase, el servicio que van a brindar y las actividades de reflexión que acompañaran el proceso (Jouannet, 2013).

Dentro de los elementos que considera este modelo, tiene especial relevancia el desarrollo de habilidades transversales, especialmente beneficiadas por este tipo de experiencia (González et al., 2016) y de gran importancia en el ámbito académico y personal de los individuos.

En vista de los diversos beneficios que ha probado la utilización de la metodología aprendizaje-servicio, y siguiendo un riguroso protocolo (Caire et al., 2018), en el año 2016 se institucionaliza el modelo aprendizaje-servicio en la única sede regional de la

UC para potenciar en los estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica el desarrollo de habilidades que les ayuden a desenvolverse mejor y a contribuir con la sociedad. A dos años de la instalación de la metodología aprendizaje-servicio en esta sede, se visualiza la necesidad de indagar en los factores que están incidiendo en que se desarrollen, o no, las habilidades que promueve el modelo aprendizaje-servicio UC.

3. Metodología

3.1 Método

Este estudio de tipo cualitativo, por "tanto provisional y sometido a posibles cambios durante el transcurso de la investigación" (Quilaqueo y San Martín, 2008, p.157), busca lograr la comprensión integral del fenómeno en su contexto. Para profundizar en las percepciones de los estudiantes respecto a las habilidades que desarrollan durante los cursos que incorporan la metodología aprendizaje-servicio, se recurre a la codificación. Este proceso asigna "un símbolo o marca indicativa a un segmento del cuerpo de registros, generalmente un fragmento textual" (Seid, 2016, p.7), en este caso de las entrevistas y del grupo focal.

3.2 Participantes

Para conformar el grupo de participantes se utilizó una técnica de muestreo no probabilístico accidental o consecutivo (Otzen y Manterola, 2017), modo de reclutamiento que permitió sumar casos hasta completar el número

de sujetos deseado. El criterio de selección fue: I) haber cursado una o más asignaturas que hayan implementado aprendizaje-servicio, y II) haber firmado el consentimiento informado. En total, participaron veintiocho estudiantes de pedagogía; en detalle, catorce estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia y catorce estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica.

3.3 Instrumentos y materiales

Para la realización de este estudio se utilizó una entrevista semiestructurada y un grupo focal para indagar en la realidad vivenciada por participantes. Estos instrumentos se diseñaron en función de tres dimensiones; a saber, procesos cognitivos, relacionales y educativos vividos en el contexto de sus experiencias aprendizaje-servicio. Posteriormente, se procedió a validar el contenido de los instrumentos a través del juicio de seis expertos (Galicia et al., 2017), todos docentes con amplia trayectoria en metodología aprendizaje-servicio. Los comentarios y observaciones fueron considerados en la versión aplicada a los participantes.

Previo a la aplicación de los dos instrumentos, se firmó un consentimiento informado. La entrevista se desarrolló presencialmente, en fecha y hora consensuada con los participantes. La aplicación de cada entrevista tomó aproximadamente cuarenta minutos y la del grupo focal cerca de una hora. Tanto el grupo focal como cada entrevista fueron registrados en audio para su posterior transcripción.

3.4 Procedimientos analíticos

La información recolectada se transcribió y se analizó utilizando el software Atlas.ti 7.0. Se llevó a cabo una primera lectura de los datos que abrió la posibilidad de identificar, en los registros textuales, elementos a partir de los cuales se elaboraron códigos provisionales. Posterior a la primera lectura, las propuestas provisorias de códigos se afinaron en un proceso de sucesivas rectificaciones que emergieron de la comparación constante. Este proceso, denominado codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002), supone examinar minuciosamente los registros. Al desmenuzar los textos se pudo acceder a los conceptos, ideas y sentidos contenidos en ellos (Quilaqueo y San Martín, 2008). En el proceso de codificación abierta, las categorías no estuvieron predefinidas, sino que emergieron de los mismos datos.

Luego de esta interpretación tentativa, y en la medida que progresó la codificación, la cantidad de conceptos creció. En un proceso iterativo de observación de los datos, los códigos que representaron los numerosos conceptos emergentes se compararon y dieron espacio a la generación de redes semánticas (proceso realizado en el software Atlas.ti). Dichas redes jugaron un rol fundamental en el proceso de análisis debido a que permitieron visualizar las posibles relaciones entre códigos, determinar su centralidad respecto al fenómeno analizado e identificar categorías que contaron con mayor nivel de abstracción y capacidad explicativa del fenómeno (Seid, 2016). Para cada categoría se identificaron

propiedades que la explican y dimensiones que le otorgan mayor precisión a la descripción.

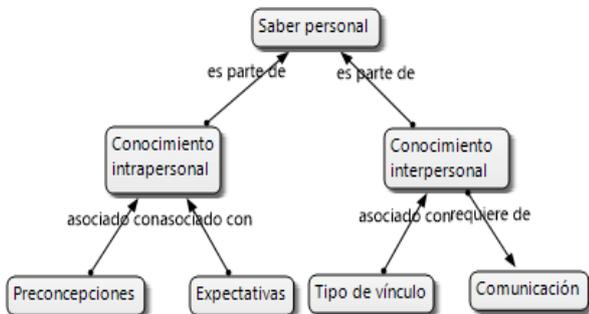
4. Resultados

A continuación, se presentan los conceptos, ideas y sentidos hallados en el discurso de los participantes sobre los factores influyentes en el desarrollo de habilidades durante la experiencia de aprendizaje-servicio. Los hallazgos se organizan en función de una categoría central denominada "Desarrollo de habilidades", la que involucra tres categorías conceptuales: "Saber personal", "Condiciones para el aprendizaje" y "Experiencia práctica".

4.1 Categoría "Saber personal"

Denominada "Saber personal", la primera categoría refiere al conocimiento previo de los estudiantes con relación a sí mismos y a la forma de relacionarse con los otros. En ese sentido, de esta categoría se desprenden dos propiedades: "Conocimiento intrapersonal", asociado con las preconcepciones y expectativas de los estudiantes sobre el aprendizaje; y la propiedad "Conocimiento interpersonal", relacionado con los vínculos establecidos durante la experiencia y con la comunicación, elemento clave para el desarrollo de habilidades relativas a la interacción con el entorno (Figura 1).

Figura 1. Desarrollo personal



Fuente: elaboración propia

Los resultados del análisis de la propiedad "Conocimiento intrapersonal" muestran que los estudiantes manifiestan preconcepciones, entendidas como ideas formadas sin juicio crítico y sin tener en cuenta los datos de la experiencia. A este respecto, el concepto habilidad aparece recurrentemente vinculado a características como adquirible, desarrollable o innato. Como define una de las participantes de este estudio, "habilidades es como capacidades que uno puede tener o va desarrollando a través del tiempo o de diversas formas" (E1, Entrevista, 47:1-2). En relación con las expectativas, entendidas como la posibilidad razonable de que algo suceda, se observa cierta polarización en la forma en que los estudiantes expresan lo que creen, sucederá. Por un lado, algunos vinculan la experiencia aprendizaje-servicio con trascender, "dejar algo para alguien" (E5, Grupo focal, 190: 5-5) mientras otros, dicen tener dificultades para hacerse una idea sobre el aprendizaje-servicio:

- "[...] no pensé nada y eso me

faltaba porque no lograba entender lo que significaba, me costó mucho entender lo que era un aprendizaje-servicio. Me acuerdo que el profesor lo explicó muchas veces, estaba aún ahí en el proyecto, pero aun así no lograba encontrarle, eh, como dicen, ni pies ni cabeza" (E4, Grupo focal, 203:1-3).

Desde la percepción de los participantes, pareciera que las expectativas pueden construirse con cierto andamiaje. Un ejemplo de ello es este relato donde la participante pone en valor la introducción al curso:

- "[...] nos hablan mucho de las habilidades, nos hablaron mucho de los objetivos de este tipo de modalidad, que es aula multigrado, entonces uno ya va consciente de, más o menos, lo que quiere lograr [...] lo que hay que enfocarse [...] y se va autorregulando también [...] entonces yo creo que igual facilita bastante esa forma introductoria que tiene el programa para nuestras acciones futuras" (E3, Grupo focal, 244:2-6).

La propiedad "Conocimiento interpersonal" se relaciona con las habilidades que se requiere desarrollar para desenvolverse en un espacio social. Las dimensiones que permiten hacer una descripción de esta propiedad están asociadas con el "Tipo de vínculo" y la "Comunicación".

En cuanto a la dimensión "Tipo de

vínculo”, los datos permiten visualizar aquello que los estudiantes consideran necesario para establecer relaciones que posibilitan el desarrollo habilidades. En ese sentido, ellos hacen referencia a relaciones con pares, docentes guía y niños y niñas.

Respecto a los pares, se percibe la necesidad de establecer una relación profesional pero cercana a la vez. Un lazo convocado por el objetivo académico, pero en el cual se ven involucradas emociones relacionadas con la necesidad de ser validado por el grupo:

- *“Siento que eso igual es súper importante en el trabajo en equipo, que yo sienta que lo que mi grupo está haciendo, es lo que yo también quiero que hagamos. Sentir que mi equipo me está escuchando, estoy participando, mis ideas también son consideradas”* (E4, Grupo focal, 77:11-13).

En relación con el vínculo que establecen con el docente de aula, ellos perciben que para avanzar en su aprendizaje es:

- *“[...] importante eso, esa palabra de apoyo en el camino [...] El hecho de dialogarlo también, de conversarlo, como más allá de, netamente, de rellenar informes [...] de repente uno, el estudiante siento yo, que necesitaba un apoyo [...] no sé si psicológico, pero tal vez sí porque de repente sí, se topa con cosas fuertes”* (E16, Entrevista, 89:14-18).

Por último, los estudiantes perciben la fuerza que tiene el lazo que establecen o que pueden establecer con los niños y niñas:

- *“Yo creo que toda esa organización que había, y aprovechar los tiempos que tuviéramos, nos sirvió para hacer, más allá de poder terminar con este proyecto [...] generar lazos, la cosa es cuando nosotros llegamos al colegio los niños ya nos veían y salían corriendo a encontrarnos [...] Entonces era ese lazo más allá de profesor alumno...”* (E19, Entrevista, 89:1-6).

La dimensión “Comunicación”, refiere a la acción de intercambiar información entre dos o más participantes. En este sentido, los estudiantes perciben que la comunicación entre pares resulta fundamental para el desarrollo de habilidades que los ayudan a mejorar como personas *“en el plano personal [...] uno aprende a realizar trabajos en grupo, el trabajar en equipo... uno aprende a comunicarse, aprende a escuchar, aprende a llegar a acuerdos”* (E8, Entrevista, 268:1-2). De la misma forma, la relación que establecen con el docente adquiere valor en la comunicación:

- *“[...] la docente siempre tuvo la acogida para poder nosotros ir a consultar, siempre tuvo como redes abiertas por correo, su oficina, horarios que coordinamos [...] de repente va en uno poder expresarse hacia el docente...”* (E1, Grupo focal, 282:1-3).

El intercambio de información trasciende más allá del trabajo en equipo o del diálogo que se puede establecer entre docente y estudiante. Desde la percepción de los estudiantes, la comunicación que logran establecer con las familias les ayuda a promover el desarrollo de habilidades:

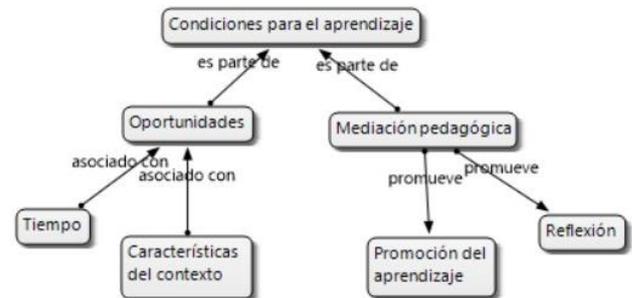
- “[...] tuvimos también que llevarle información a las familias, involucrarnos con las familias y dar información [...] Entonces eso potenció concretamente lo que es servicio, la comunicación y todo [...] el trabajo que venía antes de eso” (E15, Entrevista, 60:3-5).

Así, la categoría “Saber personal” retrata la importancia del conocimiento que los estudiantes traen al aula, de los saberes intra e interpersonales que, de alguna forma, sientan las bases de la experiencia aprendizaje-servicio y el desarrollo de habilidades.

4.2 Categoría “Condiciones para el aprendizaje”

“Condiciones para el aprendizaje” se relaciona con aquellos elementos que potencian el desarrollo de habilidades en los estudiantes. De ella emergen dos propiedades, una relacionada con el tiempo y las características del contexto que se ha denominado “Oportunidades”; y otra llamada “Mediación pedagógica”, que refiere al sentido otorgado al aprendizaje y a la reflexión como un elemento fundamental en la mediación (Figura 2).

Figura 2. Condiciones para el aprendizaje



Fuente: elaboración propia

La primera propiedad muestra que durante la experiencia aprendizaje-servicio deben existir ciertas condiciones que funcionan como “Oportunidades” para el desarrollo de habilidades. Esas oportunidades aparecen estrechamente ligadas a las dimensiones de “Tiempo”, entendido como la duración de la experiencia y la permanencia en el contexto donde se realiza el aprendizaje-servicio; y a la dimensión “Características del contexto”, referida a la apertura que la institución tuvo con los estudiantes y a su nivel de involucramiento con la experiencia.

Se puede observar que, de acuerdo con los estudiantes, el tiempo condiciona el vínculo que se desarrolla con los pares, así como con el equipo del centro. Señalan que, a menor tiempo de permanencia, disminuyen las oportunidades para desarrollar habilidades:

- “[...] fue muy corto el tiempo, muy corto el periodo de aprendizaje y servicio, siento yo.

Debería haber sido un poco más extenso para poder haber desarrollado más habilidades quizás, haber trabajado más con... tanto con el equipo mío de trabajo, tanto como con el jardín. Y haber establecido un nexo más fuerte entre ambas partes” (E2, Entrevista, 91:1-4).

En cuanto a la dimensión “Características del contexto”, los estudiantes perciben que, tanto el compromiso por parte de los otros actores como la autonomía que les brindan las instituciones, inciden en el desarrollo de habilidades. En relación con el compromiso por parte de los actores, una estudiante señala *“en todos los centros donde estuvimos las personas estaban como muy dispuestas a ayudar a aprender [...] a tendernos la mano...” (E8, Entrevista, 174:2-4).*

Así mismo, perciben ciertas restricciones, que de una u otra forma limitan el desarrollo de sus aprendizajes:

- *“[...] la realidad que se vive en cada uno... es que uno es como muy estructurada; que no podemos hacer esto, que, como que imponían muchas cosas. Entonces nosotros teníamos que acomodarnos también a la realidad y al contexto que se estaba viviendo en el centro. Y en el otro centro era como más abierto, pero igual como que los agentes que estaban ahí imponían muchas cosas” (E1, Grupo focal, 293:2-5).*

La propiedad “Mediación pedagógica” se

relaciona con el rol docente, específicamente con los procesos que este promueve para facilitar la enseñanza y el aprendizaje. Para “Mediación pedagógica” se identifican dos dimensiones, la “Promoción del aprendizaje” y la “Reflexión”.

Promoción del aprendizaje refiere a los procesos a través de los cuales se facilita el desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos, conductas y valores. En esto el rol del profesor es fundamental y así lo perciben los estudiantes, *“el recibir el proceso de retroalimentación, el acompañamiento que es súper importante [...] donde uno se siente perdido en ciertos aspectos” (E14, Entrevista, 85:2-4).* Además de acompañar, ampliar el pensamiento es primordial, *“si teníamos como una idea, al conversar con ella, se nos abrían muchas más ideas” (E1, Entrevista, 189:1-2).* Es más, es posible observar que el aprendizaje está asociado con un trato más horizontal entre docente-estudiante: *“más allá de un liderar de un profesor, fue un acompañamiento donde todos pudimos aprender” (E4, Entrevista, 127: 4-4).*

Sin embargo, pareciera que la retroalimentación y el acompañamiento del profesor no logra romper la brecha entre el contenido y la práctica:

- *“[...] porque cuando uno está haciendo las cosas en la misma práctica uno no está, porque... No está reflexionando profundamente acerca de lo que está haciendo, sabe uno que está haciendo algo importante, entonces en el momento de reflexionar uno como que*

recapitula para atrás y empieza a pensar y a ver y como a darle el sentido de lo que uno hace" (E13, Entrevista, 76:1-4).

Lo anterior se agudiza cuando se constata que los estudiantes perciben como importante el éxito o fracaso de sus implementaciones, sin lograr ver la estrecha relación que existe entre el contexto de la experiencia y el contenido que esperaban desarrollar:

- "[...] cada vez que íbamos al colegio [...] empezábamos... como ioh nos pasó esto! inos faltó esto! Después al ver los vídeos (teníamos que grabarnos) nos dimos cuenta como de varias cosas más... por el tema de las reflexiones escritas que teníamos que realizar, pero más que nada fue la conversación en grupo y el mismo trabajo en equipo, fue que pudimos observar si habíamos, digamos, cumplido el objetivo o si nos habíamos ido para otro lado" (E7, Entrevista, 57:2-6).

En cuanto a la dimensión "Reflexión", entendida como un acto cognitivo que implica pensar atenta y detenidamente sobre algo, los hallazgos muestran que se percibe como una parte importante de la mediación docente. Como menciona una estudiante: "Yo creo que ocupan mucha reflexión en el camino, [...] en el desarrollo, en el final y creo que es, que el trabajo de ustedes fue constante" (E12, Entrevista, 94:7-9). Y luego explica su importancia para el desarrollo de habilidades:

- "[...] el proceso de reflexión es

clave para cualquier proceso y la reflexión también recibimos retroalimentación, entonces todas las acciones que nosotros damos, que estaban reflejadas en las habilidades, fueron retroalimentadas tanto como por el profesor guía, con las personas que están en la sala de clases y con los compañeros. Porque hay cosas que uno no puede anotar cuando las está haciendo, pero otra persona cuando las ve si las rescata" (E12, Entrevista, 67:1-5).

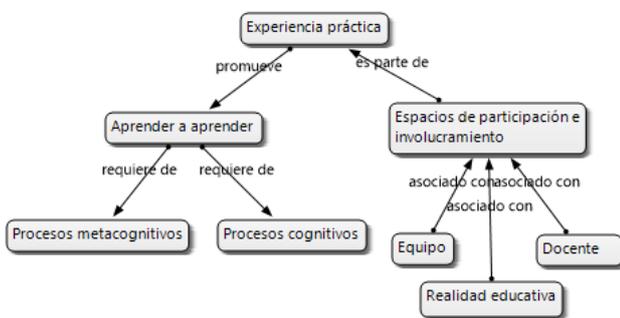
En resumen, los hallazgos de la categoría "Condiciones para el aprendizaje" permiten ver que el desarrollo de habilidades durante la experiencia aprendizaje-servicio requiere oportunidades, tiempo suficiente para involucrarse con el contexto y participación por parte de la institución beneficiada; así como también requiere de mediación pedagógica que facilite instancias de reflexión y promueva la vinculación del contenido con la acción.

4.3 Categoría "Experiencia práctica"

La "Experiencia práctica" se relaciona con los procesos que se viven durante la realización del servicio, y con los espacios de participación e involucramiento que este debe comprender. En ese sentido, de esta categoría surgen dos propiedades llamadas "Aprender a aprender" y "Espacios de participación e involucramiento". La propiedad "Aprender a aprender" refiere a los procesos de pensamiento que acompañan la acción de los

estudiantes; mientras que la propiedad “Espacios de participación e involucramiento” se desarrolla en torno al trabajo en equipo, la relación que establecen los estudiantes con el docente guía y la participación e involucramiento que logra el estudiante con la realidad educativa (Figura 3).

Figura 3. Experiencia práctica



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la Propiedad “Aprender a aprender” podemos organizar lo hallado en dos dimensiones: “Procesos cognitivos”, referidos al pensamiento; y “Procesos Metacognitivos”, que tienen que ver con la evaluación del mismo pensamiento. Los “Procesos cognitivos” refieren al conocimiento que tiene el individuo y cómo este determina la actividad que va a realizar; implica pensar sobre sí mismo, sobre la tarea y sobre la estrategia. Así lo retrata la siguiente intervención, donde se observan procesos cognitivos en torno a la estrategia:

- “[...] nos dimos cuenta de que cada vez, cuando hablamos más despacio, los niños tomaban más atención que cuando usábamos

el mismo tono de voz [...] entonces es algo que he seguido replicando y he buscado nuevamente porque les llama mucho la atención y siento que sirve más...” (E4, Entrevista, 67:1-5).

Del mismo modo, la evidencia muestra que los procesos cognitivos que le permiten a los estudiantes enfrentarse a la acción, involucran la tarea y la estrategia “[...] queríamos hacer esto, queríamos hacer lo otro, y al final había tantas ideas que tuvimos que decir ¡para!, yo localizo esto, tú esto otro...” (E3, Entrevista, 51:3-4); así como también implica conocimiento sobre sí mismo:

- “[...] yo fui tomando mis experiencias desde el principio del proceso y viviendo cómo evolucionaban, y cómo evolucionaba yo como persona [...] con relación a todo lo que yo hacía mal o bien, y ahí viendo yo también mis fortalezas como también mis debilidades...” (E2, Entrevista, 47:1-3).

La dimensión “Procesos metacognitivos” se asocia con la evaluación de los procesos de pensamiento. Estos dicen relación con el control o autorregulación que el sujeto que aprende tiene sobre los procesos de planificación, monitoreo y evaluación de la acción.

En relación con la planificación, una estudiante expresa que para poder enfrentar la experiencia “uno tiene que considerar integrar todo lo que uno aprende en la universidad, aprende en la vida y también dentro de uno” (E3,

Entrevista, 91:4-5), proceso que otra estudiante profundiza al señalar que es necesario pensar en *"qué estrategias íbamos a utilizar, qué herramientas, qué recurso y cuál iba hacer como nuestro objetivo de aprendizaje"* (E7, Entrevista, 74:1-2).

Con respecto al monitoreo del pensamiento, encontramos evidencia sobre el seguimiento que una estudiante realiza de su proceso *"había etapas como de mejora, donde nosotras mismas dando nuestra opinión, íbamos mejorando. Tomábamos en cuenta los puntos de vista de las tres para ir arreglando nuestro trabajo"* (E4, Entrevista, 74:2-3).

Y finalmente se aprecian procesos vinculados a la evaluación en tanto que otra participante expresa lo siguiente:

- *"[...] analizar lo que uno ya ha hecho en el aula o con el equipo de trabajo [...] de repente uno actúa como robot en ciertas cosas porque tiene que ir rindiendo en algunas cosas [...] al socializarlo con otro, yo creo que recién ahí uno se hace consciente de todo el avance que ha tenido en el trabajo"* (E8, Entrevista, 71:3-7).

Finalmente, la propiedad denominada "Espacios de participación e involucramiento", hace referencia a las habilidades necesarias para intervenir en una actividad e involucrarse con ella. Esta propiedad se vincula con las dimensiones "Equipo", "Docente" y "Realidad educativa". El "Equipo", tiene que ver con el trabajo con los pares

durante la experiencia; el "Docente", se vincula con la colaboración del profesor guía durante el proceso; y la "Realidad educativa", refiere al involucramiento que logra el estudiante con el contexto.

En primer lugar, cabe mencionar que el trabajo en equipo emerge como un aspecto fundamental en la dimensión "Espacios de participación e involucramiento", siendo aparentemente el vínculo que, desde la percepción de los estudiantes, favorece el desarrollo de un conjunto de otras habilidades como comunicación, empatía y liderazgo:

- *"Trabajo en equipo eh... Se complementa mucho con el liderazgo y tiene que ver con cómo, además de agregar el componente de... De aprovechar nuestras, nuestras virtudes, además tiene que ver con el componente de... De ser empático respecto de la forma de trabajo"* (E20, Entrevista, 6:1-3).

Sin embargo, uno de los aspectos que sienten que puede afectar el potencial del trabajo en equipo, es conformar grupo con personas que no son cercanas, ya que se presenta repetidamente en el discurso de los estudiantes como un problema:

- *"[...] bueno los grupos esa vez fueron al azar, yo por coincidencia quedé con la [...], que es mi amiga, entonces en ese sentido no hubo problemas digamos [...] pero había otra compañera que nosotras no conocíamos mucho y nos fuimos como enterando de sus,*

digamos, fortalezas y de sus debilidades durante el camino entonces fue bastante eh... no sé si complicado..." (E7, Entrevista, 218:1-8).

Respecto al vínculo con el docente guía, la evidencia muestra que se desarrolla un mayor involucramiento entre estudiante y docente cuando se trata de cursos de práctica que incluyen la metodología aprendizaje-servicio. En ese sentido, una estudiante responde a:

- *"[...] en el primer aprendizaje-servicio pudimos conocer antes el contexto al que íbamos, pudimos conversar antes con la profesora y ver a los niños. Y eso después se nos hizo más ameno porque ellos quizás nos recordaban, sabían a qué íbamos a ir y la tía estaba como de acuerdo y llevaba el proceso con nosotras" (E12, Entrevista, 91:1-4).*

Por el contrario, según la percepción de los estudiantes, este involucramiento es menor cuando se trata de otros cursos aprendizaje-servicio (teóricos o didácticos):

- *"[...] bueno, con el equipo que había en el colegio nuestra relación no era tan... era más entre nosotras. Porque cuando nosotras íbamos la educadora hacía otras cosas, y la técnica que estaba ahí era como observación. Entonces el trabajo era como entre nosotras" (E4, Entrevista, 110:1-3).*

En la dimensión "Realidad educativa", nos referimos al involucramiento que el

estudiante logra con el contexto del servicio. En ese sentido, la necesidad real emerge como un elemento que invita a involucrarse; acción a menudo vinculada con el concepto de compromiso social:

- *"[...] nosotros, para poder ofrecer un servicio, antes detectamos una necesidad [...] y cuando detectamos la necesidad ya no lo vimos como algo, como una nota o un juego; sino que hubo un compromiso de por sí, también con la educadora. De apoyarla en todo lo que ella necesitara porque así también íbamos aprender nosotras a trabajar..." (E10, Entrevista, 103:1-5).*

Esta categoría señala lo expresado por los participantes en relación con los procesos del pensamiento que llevaron a cabo; además muestra características de la experiencia práctica en torno al trabajo con los pares, al involucramiento por parte del estudiante con el docente guía y la con realidad educativa.

5. Discusión y conclusiones

Las categorías en que se organizan los hallazgos de este estudio se articulan en una premisa general; la idea de que desarrollar habilidades es posible en la medida que, existe un conocimiento personal que facilita el logro del aprendizaje cuya consolidación requiere de ciertas condiciones que, en una situación de práctica, den espacio para participar, involucrarse y aprender a aprender. En consideración de lo importantes que son para el desempeño de una buena labor profesional, resulta

pertinente destacar algunos elementos identificados como influyentes en el desarrollo de habilidades transversales.

En primer lugar, resalta la importancia que tienen los conocimientos previos de los estudiantes. En este sentido, las preconcepciones de habilidad que sostienen algunos de ellos son un tanto imprecisas. Ellos definen habilidad como algo con lo que se nace, se puede adquirir o desarrollar, conceptualización que al ser poco clara, puede formar una estructura interna que funcione como barrera para el desarrollo del propio conocimiento. Por ello, es importante que los estudiantes, con la ayuda del docente, sepan que, aunque trabajar una habilidad relacionada con las emociones es menos sencillo que aprender una actividad mecánica, todas se pueden desarrollar y perfeccionar (Baquero y Cárdenas, 2019). La metodología aprendizaje-servicio ha mostrado que la discusión y la guía que los docentes prestan en la ejecución de las actividades toma protagonismo durante este tipo de experiencias (Berríos et al., 2012). En este sentido, la literatura señala que, el éxito de una propuesta de aprendizaje-servicio requiere que el profesor incluya en el proceso elementos vinculados con la historia y las vivencias de los estudiantes (individuales y grupales); facilitándoles de este modo construir una base que les permita generar expectativas y avanzar hacia nuevos aprendizajes (Arratia, 2008). Lo anterior es reafirmado por Jouannet (2013), quién destaca la importancia del conocimiento que el docente tiene del contexto de su clase, especialmente en lo que dice relación con los saberes

previos de sus estudiantes. Los hallazgos de este estudio muestran que, desde la percepción de los estudiantes, los profesores intentan dar contexto a la experiencia, muchas veces sin lograr conectar el aprendizaje-servicio con sus historias y vivencias previas, lo que se traduce en falta de comprensión de lo que están experimentando. En consideración de que el aprendizaje-servicio mejora la relación docente-estudiante (Jouannet et al., 2012; Jouannet et al., 2013), resulta conveniente que el docente apunte a conocerlos en profundidad para que, desde ese conocimiento, sientan respetada su individualidad y se logre instalar diálogos que gatillen el aprender a desaprender, dando un giro a las concepciones tradicionales y desarrollando la capacidad de transformación constante (Salum, 2018). El conocer a sus estudiantes permite, por tanto, que el profesor instale una discusión que, con la ayuda de los otros (pares y miembros de la comunidad donde prestan el servicio), derrumbe, como señalan Santamaría-Goicuria y Martínez (2018), aquellas conceptualizaciones ambiguas y limitantes, para construir otras más claras y empoderadoras a partir de información precisa.

En segundo lugar, interesa relevar el rol de las oportunidades que se le deben brindar al estudiante. A pesar de que evaluaciones realizadas al final de la experiencia aprendizaje-servicio UC muestran valoraciones positivas por parte de los representantes de las organizaciones socias respecto al apoyo experto de la universidad (Jouannet et al., 2013), los relatos analizados

dejaron ver que el nivel de involucramiento de la institución en ocasiones se manifestó en acciones restrictivas para con los estudiantes o simplemente estaba ausente. De modo que, por falta de autonomía o retroalimentación correspondientemente, los estudiantes perciben que se coartan las oportunidades para desarrollar habilidades como el liderazgo y la resolución de problemas. Estas restricciones podrían atribuirse a dos factores: la percepción del socio comunitario en cuanto a la atención o no de una sentida necesidad (Pizarro y Hasbún, 2019) o al tiempo de la experiencia. En concordancia a que se ha reportado que “obtienen mejores resultados las intervenciones más duraderas” (Menor et al., 2017, p.81), el discurso de los estudiantes destaca el tiempo como un elemento que influye en que la experiencia aprendizaje-servicio sea una oportunidad de desarrollo de habilidades. En este sentido, la percepción de los estudiantes es coherente con lo que postulan Pizarro y Hasbún (2019), que señalan la relación entre el nivel de vinculación con el medio y el tiempo de permanencia. En vista de esto, estos autores proponen que la universidad revise las opciones de vinculación y continuidad de los proyectos, dado que la cobertura que los cursos pueden ofrecer resulta insuficiente. Aparte del socio-comunitario y el tiempo, la retroalimentación y el acompañamiento que lleva el docente se relevan entre las condiciones que posibilitan el desarrollo de habilidades. Aunque se perciben esfuerzos por trabajar la habilidad reflexiva a través de ejercicios

intencionados, son aparentemente insuficientes ya que la brecha entre teoría y práctica no se logra disminuir. Continuamos observando acciones, por parte de los estudiantes que prestan el servicio, que ellos perciben como importantes pero desconectadas del contenido que se discute en el aula de la universidad. Y nos preguntamos, ¿por qué los estudiantes siguen enfocándose en el éxito o fracaso de la implementación? ¿Cómo adquiere sentido el contenido en la práctica? ¿Cómo lo trabajo como docente? Corresponde a nosotros, los profesores, crear las oportunidades para que los estudiantes desarrollen habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación, el liderazgo y el compromiso social; situándonos como facilitadores o mediadores que verifican constantemente la existencia de una articulación entre lo teórico y lo práctico.

En tercer lugar, es imprescindible señalar la importancia de que la experiencia aprendizaje-servicio sea vivida por parte del estudiante de una forma muy consciente. Una experiencia que permita, entre pares y con otros actores, entrar en una discusión sobre los supuestos de enseñar y aprender que ellos traen consigo (Santamaría-Goicuría y Martínez, 2018), vivida con tal profundidad, que promueva una genuina conexión entre el individuo y el entorno. Solo a partir del hacer conscientes los procesos metacognitivos es posible pensar los fenómenos con una amplia perspectiva, y bajo esta premisa se sostiene la idea del “aprender a aprender” como un

elemento decisivo para el éxito en el desarrollo de habilidades durante la experiencia aprendizaje-servicio. Si bien, en los resultados emergen referencias a procesos metacognitivos, los estudiantes los reportan como procesos más bien espontáneos, lo que deja entrever que actúan sin tener claridad del por qué. Pero ¿de dónde viene este hábito? Y, ¿cómo modificarlo? Podemos suponer que la escuela chilena, hace poco abierta a paradigmas de educación constructivistas (Caiceo, 2012), está promoviendo la acción mecanizada donde la reflexión no tiene lugar. Por ello, llevar a cabo un andamiaje que gatille este proceso representa una herramienta de gran potencial para trabajar las habilidades metacognitivas. Los estudiantes requieren un docente que promueva la habilidad reflexiva en una acción con sentido, centrándose en los procesos de diseño que estos llevan a cabo; guiándolos e invitándolos todo el tiempo a volver a la teoría, a dialogar con ella en el antes, durante y después de sus experiencias. Así como Schön (1998) indica en su propuesta de epistemología de la práctica (mejor conocida como *Practicum*): conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. A partir de lo dicho, se postula que este aprender a enseñar requiere de aprender a aprender, y que vivir la experiencia aprendizaje-servicio consciente es un factor determinante en el desarrollo de habilidades. En efecto, García y Cotrina (2015) señalan que sumado al *practicum* y aplicado a la formación docente, el aprendizaje-servicio otorga un perfil profesional de

gran valor al estudiantado como resultado de su activa participación en propuestas y proyectos. Por ende, que los estudiantes se familiaricen con el ejercicio de evaluar sus procesos cognitivos representa una gran contribución a que la experiencia aprendizaje-servicio resulte exitosa en cuanto al desarrollo de habilidades.

Para concluir, resulta importante recalcar que, si cualquiera de estos tres factores está débil o ausente, afectará al desarrollo de habilidades. Dígase, el saber personal en la medida que el docente lo utiliza como punto de partida; las condiciones de aprendizaje dadas por las oportunidades que ofrece el contexto, en el terreno de práctica y la universidad; y la experiencia práctica que vive el estudiantado vinculada al aprender a aprender y a los espacios de participación e involucramiento. Por lo tanto, los hallazgos del presente estudio, aun cuando son acotados y se requiere ampliar el campo investigativo, sugieren que, si se tienen en consideración los factores anteriormente expuestos, la metodología aprendizaje-servicio constituye una oportunidad para mejorar el ejercicio docente y posibilita el crecimiento personal y profesional de todos los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Álvarez, J., Martínez, M., González, H., y Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. doi:10.22550/REP75-2-2017-02

Arratia, A. (2008). Ética, solidaridad y "aprendizaje servicio" en la educación superior. *Acta Bioethica*, 24(1), 61-7.

Baquero, D., y Cárdenas, S. (2019). Habilidades transversales, desarrollo personal y profesional en la docencia a través de la plataforma Habilitic. *Conrado*, 15(70), 421-428. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1158/1164>

Barrios, S., Rubio, M., Gutiérrez, M., y Sepúlveda, C. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en Educación Superior. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 26(4), 594-603.

Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid, España: PPC.

Berríos, V., Contreras, M., Herrada, M., Robles, M., y Rubio, X. (2012). *Resultados de Aprendizaje Servicio en la UC: Informe final de investigación*. Santiago: Programa Aprendizaje Servicio, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Caiceo, J. (2012). Pensamiento pedagógico en Chile en el siglo XX: Desde la escuela nueva al constructivismo. *Teoria E Prática Da Educação*, 14(2), 7-20. doi:10.4025/tp.e.v14i2.16148

Caire, M., González, M., Jouannet, C., Montalva, J., y Ponce, C. (2018). *Guía para la Institucionalización de Aprendizaje Servicio de una carrera*.

Centro de Desarrollo Docente. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Recuperado de <https://cld.bz/skUYaPu/74/>

Colén, M., y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 21(1), 59-79.

Curry, B. (1992). Instituting Enduring Innovations: Achieving Continuity of Change in Higher Education. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 7.

Furco, A. (1999). *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education*. Recuperado de <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1105&context=slceslgen>

Furco, A. (2001). Advancing Service-Learning at Research Universities. *New Directions for Higher Education*, 114, 67-78.

Furco, A., y Billig, S. (2002). *Service-Learning: The Essence of Pedagogy*. Connecticut: Information Age Publishing.

Galicia, L., Balderrama, J., y Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. doi:10.32870/Ap.v9n2.993

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. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 8-25.
- Gil, R. (2018). *La formación docente: Horizontes y rutas de innovación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O., y García, R. (2014). Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista complutense de educación*, 27(1), 53-73.
- González, M., Jouannet, C., y González, T. (2016). Metodología aprendizaje servicio (A+S): Una oportunidad de desarrollo de habilidades transversales en estudiantes universitarios. *Educacion y diversidad= Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 10(2), 115-126.
- Groh, C., Stallwood, L., y Daniels, J. (2011). Service-learning in nursing education: Its impact on leadership and social justice. *Nursing education perspectives*, 32(6), 400-405.
- Gutiérrez-Torres, A., y Buitrago-Velandia, S. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. doi:10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819
- Jenkins, A. y Sheehy, P. (2011). A checklist for implementing Service-Learning in higher education. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 4(2), 52-60.
- Jouannet, C. (Junio de 2013). Impactos del Aprendizaje Servicio en profesorado, socios comunitarios y alumnado: El modelo de la Universidad Católica de Chile. En *Universidad-Comunidad: Creando sinergias*. Ponencia llevada a cabo en Congreso Nacional de Aprendizaje-Servicio Universitario ApS(U), Red Universitaria Española de Aprendizaje-Servicio (ApS-U), Madrid, España.
- Jouannet, C., Ponce, C., y Contreras, A. (2012). Impacto de la metodología Aprendizaje-Servicio (A+ S) según la percepción de los docentes. En M. A. Herrero y M. N. Tapia (Comp.), *Actas de la II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio* (pp. 65-68). Buenos Aires, Argentina: CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio.
- Jouannet, C., Salas, M., y Contreras, M. (2013). Modelo de implementación de aprendizaje servicio (A+S) en la UC. Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la educación*, 39, 198-212.
- Jouannet, C., Montalva, J., Ponce, C., y Von Borries, V. (2015). Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio en educación superior. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 112-131. doi:10.1344/RIDAS2015.1.7
- Mayor, D., y Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-servicio y práctica docente: Una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*,

34(2), 535-552.

doi:10.6018/rie.34.2.231401

Menor, M., Aguilar, M., Mur, N., y Santana, C. (2017). Efectividad de las intervenciones educativas para la atención de la salud. Revisión sistemática. *MediSur*, 15(1), 71-84.

Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. doi:10.4067/S0717-95022017000100037

Páez, M., y Puig, J. M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 13-32.

Pizarro, V., y Hasbún, B. (2019). *Aprendizaje servicio en la educación superior chilena*. Recuperado de <https://libros.uchile.cl/953>

Quilaqueo D., y San Martín, D. (2008). Categorización de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 151-168.

Salum, J. (2018). Aprender a desaprender para un aprendizaje transformativo: Una mirada epistemológica. *Revista Observatorio*, 4(5), 900-922. doi:10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p900

Sandia, B., y Montilva, J. (2020). Tecnologías Digitales en el Aprendizaje-Servicio para la Formación Ciudadana del Nuevo Milenio. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 129-148.

doi:10.5944/ried.23.1.24138

Santamaría-Goicuría, I., y Martínez, A. (2018). El aprendizaje servicio, interculturalidad y justicia social: Experiencias disruptivas y transformadoras con futuras maestras de educación infantil y primaria. *Revista Currículum*, 31, 97-118.

doi:10.25145/j.qurricul.2018.31.005

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.

Seid, G. (Noviembre de 2016). Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. Una propuesta didáctica. En *Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América*. Ponencia llevada a cabo en V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS), Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales - Universidad Nacional de La Plata, Mendoza, Argentina.

Sigmon, R. (1979). Service-learning: Three Principles. *Synergist*, 8(1), 9-1.

Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., Vásquez, N., y Ritterhausen, S. (2016). Inserción profesional docente: Problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 331-342.

Sotelino, A., Mella, I., y Rodríguez-Fernández, J. (2019). Aprendizaje-servicio y desarrollo de la expresión corporal en la formación del

profesorado de educación infantil.
Publicaciones, 49(4), 199–218.
doi:10.30827/publicaciones.v49i4.1173
6

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Zayas, B., Gozávez, V., y Gracia, J. (2019). La Dimensión Ética y Ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15. doi:10.5209/RCED.55443

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

Gloria Braga

Aquilina Fueyo

Universidad de Oviedo, España

Concepción Francos

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

Resumen

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

Palabras clave

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

Fecha de recepción: 3/VI/2020

Fecha de aceptación: 23/VI/2021

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

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

Abstract

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

Keywords

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

1. Introducción

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

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

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

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

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

El proyecto tuvo como finalidad general

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

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

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

2. Marco teórico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Desarrollo metodológico de la experiencia

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

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

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

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

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

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

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

Estereotipos en Espejo. ¿Cómo me ves?

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

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

robó algo", etc.

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

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

Autorretrato. ¿Cómo me veo?

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

Posteriormente exponen el autorretrato

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

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

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



Fuente: elaboración propia

Construir otras miradas

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

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

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

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



Fuente: elaboración propia

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

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

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

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

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

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

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

Miedos, cualidades y empoderamiento en derechos

Esta dinámica persigue que los

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

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

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

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

Imagen 3. Miedos, cualidades y empoderamiento en derechos



Fuente: elaboración propia

Dramatización de guiones y grabación de vídeos sobre situaciones vividas

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

Teatro del oprimido

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

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

Elaboración colectiva de un mural-collage

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

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

Imagen 4. Mural- Collage final



Fuente: elaboración propia

4. Estrategias de recogida de información y principales resultados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fuente: elaboración propia

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

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

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

pueden ayudar a entender mejor estas cuestiones:

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

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

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

En relación a los niveles de satisfacción del alumnado de Secundaria

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

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

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

Fuente: elaboración propia

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

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

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

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

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

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

5. Conclusiones y reflexiones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

lioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAS, its contribution to the development of civic competence

María Cañiza

Sara Ibarrola

Ángel Sobrino

Universidad de Navarra, España

Abstract

Nowadays, the world has made education rethink its goals and propose new horizons for students in the 21st century. The violence observed in homes and streets, society, social problems, and inequalities have forced education to reconsider its moral function. It has also had to take a good look at affective education, the development of virtues and skills that contribute to a harmonious coexistence that aims for the common good and the construction of a peaceful world. Therefore, the acquisition of civic competence becomes a central topic to consider in current educational systems. The objective of this article is to identify the contribution made by the CAS (Creativity, Activity and Service) program to the development of civic competence. The evidence comes from a case study carried out in three Spanish educational centres that offer the International Baccalaureate Diploma Program. The sample indicated that the program has fostered the development of civic competence in students through a commitment to and participation in their communities and through interesting experiences and projects.

Keywords

Civic Competence, commitment, CAS, international baccalaureate.

Fecha de recepción: 13/II/2021

Fecha de aceptación: 24/III/2021

CAS, y su contribución al desarrollo de la competencia ciudadana

Resumen

En la actualidad, el escenario mundial pone de manifiesto la necesidad de 'repensar' la educación: replantear sus objetivos y establecer nuevos horizontes para los estudiantes del siglo XXI. La violencia observada en los hogares y en las calles, los problemas sociales y las desigualdades obligan a la educación a reconsiderar su función moral. Por otro lado, se hace necesario abordar la educación afectiva, el desarrollo de virtudes y las habilidades que contribuyan a una convivencia armónica que tenga como propósito el bien común y la construcción de un mundo pacífico. Por tanto, la adquisición de la competencia ciudadana se convierte en un tema central a considerar en los sistemas educativos actuales. El objetivo de este artículo es identificar la contribución del programa CAS (Creatividad, Actividad y Servicio) al desarrollo de la competencia ciudadana. La evidencia procede de un estudio de caso realizado en tres centros educativos españoles que ofrecen el Programa de Diploma del Bachillerato Internacional. La muestra indicó que el programa ha fomentado el desarrollo de la competencia ciudadana en los estudiantes a través del compromiso y la participación en sus comunidades y a través de interesantes experiencias y proyectos.

Palabras clave

Competencia cívica, compromiso, CAS, bachillerato internacional.

1. Introduction

The growing interest in civism today has led to better comprehension and implementation in the classroom. The actual concern for civic education of students has forced educational systems to propose the acquisition of civic competence as an essential idea of curricula.

Participation in society is a moral duty for students, and it implies an active commitment to their community. Students need to be able to contribute to and improve their living environment, not only benefit from it.

First of all, this article introduces the concept of civic competence in a brief and concise manner. Although there is abundant literature on the matter, the concept is used in this research to aid the reader in recognizing the contribution of CAS to the development of civic competence. Secondly, the description and results of the methodology are revealed. Finally, the analysis of findings in the context of research literature is presented.

Civic competence is composed of knowledge, skills and attitudes that prepare individuals for community life, transforming them into active members. In other words, it makes human being competent for life in society (Bárcena Orbe, 1995).

CAS, a key subject in the International Baccalaureate and a core component of the Diploma Program, is taught in the two years of the baccalaureate. The

acronym CAS stands for Creativity, Activity and Service. It aims to promote the individual and interpersonal development of students and to bring benefits to them, in aspects that other academic subject areas are not capable of reaching (Organización del Bachillerato Internacional, 2020a).

The program offers students the opportunity to be aware of their commitment as world citizens, allowing them to develop civic competence and become active and compassionate citizens, able to collaborate in the construction of more humane environments (Billig & Good, 2013).

2. Theoretical framework

2.1 Civic Competence

Civic competence has become an important topic in the holistic formation of students, and therefore cannot be left out of educational programs and policies if the intention is to change and improve society. Parliament and European Council propose as the purpose of social and civic competences, the preparation of individuals for an increasingly complex and diverse social and professional life. Civic competence prepares everyone to participate in civic life through knowledge of structures and active commitment (Pagès, 2009).

In the first place, it is necessary to conceptualize citizenship, a term with assorted meanings. For this research, citizenship is the responsible exercise of duties and the enjoyment of rights. Therefore, an individual is a responsible and active citizen within society (Puig y

Morales, 2015). The idea of an individual's commitment to the environment can also be added. A person sees himself as oriented towards others only when sharing (García del Dujo y Mínguez Vallejos, 2011). It is just through education that awareness of the construction of common good can be generated (Battistoni, 1997).

Appropriate education of civic competence is one that provides students with the knowledge, critical thinking skills and participation strategies, without neglecting values, interest for others' rights and searching for common good. Education is thus presented as an interesting proposal for the development of civic competence and the involvement of people in the life of society (Naval y Arbués, 2008; Ugarte y Naval, 2010).

In this educational process, social competence or the possibility of adaptation to the environment appears as an important factor to consider when trying to educate civic competence. This adaptation to the environment does not mean going with the flow or behaving as others expect, but to learn to be reflective, autonomous and to take decisions according to personal and social well-being. In this sense, social competence is linked to civic competence because it needs civic-moral values to be adequate (López de Dicastillo et al., 2004). The importance of participation and the need to promote behavior that guarantees coexisting, without neglecting values and norms, are recognized. A different alternative to life is proposed, one in which values and norms are shared to respond with assertiveness to the

demands and common responsibilities of life in society (Puig y Morales, 2015). It is clear that social competence is the basis of civic education. Its purpose is the achievement of civic and peacefully coexisting.

Civic competence comprises knowledge, skills, and attitudes. Its basis is social competence, therefore it must include:

- Knowledge about oneself, society and its norms, commitment and self-identification with the community, understanding of social structures and processes, comprehension of capacities and difficulties to interact in society.
- A moral status with values that involve attitudes such as respect, tolerance, sensitivity to the common good, openness to dialogue, trust in others, empathy, emotional control, solidarity, cooperation, acceptance of others and of cultural diversity, and management of social skills.
- Training on instrumental competencies and operational skills, such as the ability to solve conflicts, negotiation, decision-making, reflection, ability to put oneself in others' shoes, adequate communication, abilities to express and receive criticism (López de Dicastillo et al., 2008; Dam & Volman, 2007).

Although the importance and approach to civic education have generated debate in certain contexts, its contribution is undeniable if one

considers the need for an education that prepares students for life in society, for which some virtues and basic principles are needed such as the necessity of promoting active, committed citizenship, and the adoption of strategies that respond to the challenges of a society in constant change (Arbués et al., 2012).

The main concern is how to teach and practice civic competence. Santisteban (2009) boosted the proposal of exposing classrooms to real-world problems and generating connections with historical, geographical and social knowledge. Competence should be presented as a set of abilities that enables students to solve problems. Thus, it is necessary to develop critical and creative thinking, necessary skills for change and improvement. Students must be able to question the information they receive and see how it applies to immediate and global contexts. In addition, inquiry, dialogue, and teamwork should be encouraged.

Civic competence should be considered part of the curriculum and be addressed by all areas of knowledge and so acquiring a true meaning. In addition, this holistic approach should favor an education that develops skills and capacities useful for students' future lives, and to fundamentally contribute to and improve society.

Marina and Bernabeu (2007) mention that educational research agrees on the idea that schools can teach civic behavior and that civic participation can be promoted in classrooms. Schools have a great responsibility in connecting and involving students with

their immediate environment, to make them aware of the reality of the global world. Therefore, the school is a privileged place to promote initiatives for service or volunteering projects in communities (Ugarte y Naval, 2010).

Research suggests that children develop social responsibility at the age of nine and it is important to address civics and citizenship for subsequent development of civic competence. Students in secondary education will be able to discover what they can do to improve society (Gibson & Levine, 2003).

School becomes an ideal context to learn and develop civic competence. Education acquires the important role of promoting civic abilities and skills, which facilitates conscious-raising of duties, rights of others and identify the impact of a harmonious coexisting. School is a place where individuals can learn to live with others, in a world in need of social change. In addition, respect for differences and democratic coexisting is unavoidable (Puig y Morales, 2012; Subirats, 2014).

Naval et al. (2012) point out that civic education comprises the transmission of knowledge, and the acquisition of skills and attitudes. It is not only about knowledge, but about affections, emotions, qualities, and personal dispositions for achieving an active and responsible citizenship. Civic education does not remain a simple theoretical transmission of knowledge and theories that advocate a "duty to be", but it facilitates models and experiences that motivate students to get involved in concrete projects and actions. The CAS

program is as an interesting proposal that contributes to the development of civic competence. So, besides the knowledge, students must be able to get involved and commit themselves to real environments. They learn to participate by taking part in activities that are truly committed to their communities.

2.2 CAS program

The CAS program reveals itself in this study as an interesting option to bring civic competence to the classroom offering students opportunities for interaction in real-world contexts.

CAS, a core component of the Diploma Program of the International Baccalaureate, is a mandatory curricular subject in the holistic education of students. The three areas of CAS are (Organización del Bachillerato Internacional, 2015):

- Creativity: exploration and expansion of ideas that lead to an original or interpretive product or performance.
- Activity: a physical effort that contributes to a healthy lifestyle.
- Service: collaborative and reciprocal commitment to the community in response to a true need (p.8).

CAS in a certain way "decompresses" the pressure of the other subjects of the Diploma Program. It offers student opportunities to develop and put into practice skills that are not only limited to academics but to sports, healthy

living, art, music, painting, service to others and their community. The purpose of CAS is to enhance personal, interpersonal, and civic development of students through participation in service-learning activities (Billig & Good, 2013).

It is important to highlight that service-learning has been proven as an educational practice that allows the development of civic competence. The link between curricula and service leads to the development of civic virtues, as well as introducing some activities in the classroom: analyses of current events, debates on the problems and needs of the community and ways of solving them, and open dialogues about controversial issues of interest to the students (Gibson & Levine, 2003; Kahne & Sporte, 2008).

CAS seeks for students to learn, help others, develop an open mind, while emphasizing the service aspect. Not only because of the benefits it provides to the community, but also because the individual who serves or offers help is also enriched. It is as in a "dialectical relationship", in which both parties benefit, grow, develop and enjoy. The individual impacts his community, but the community also impacts the student's life (Kulundu & Hayden, 2002).

The objectives of the CAS program are to develop students who:

1. Enjoy and find significance in a range of CAS experiences.
2. Explore new possibilities, embrace new challenges and

adapt to new roles.

3. Purposefully reflect upon their experiences.
4. Actively participate in planned, sustained and collaborative CAS projects.
5. Identify goals, develop strategies and determine further actions for personal growth.
6. Understand they are members of local and global communities with responsibilities towards each other and the environment. (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p.10)

Goal number six implicitly shows that the civic formation of the students is one of its main aims. Recognizing that the students have responsibilities for others and to the environment is one of the goals of the program.

In the two years of high school, the students are expected to take on experiences, activities, and projects that involve challenges. Also, the development of a range of skills (even some unknown to them), and attitudes that lead to a commitment to their environment or community. These activities must generate motivation, enjoyment, and expectation in the students to be relevant. The frequency of activities could be weekly and the CAS project should last at least one month (Cannings et al., 2015).

The students should plan their experiences and projects following the stages described by Kaye (2010). These

stages provide the students with a framework to work and a process to follow. First, they think about what they would like to do, then they plan, and finally, they materialize their ideas. The stages can be useful in other aspects of the student`s life, for example when planning ideas for professional life, investigating a specific topic, reflecting as a means of improvement, modifying or generating new learning, or discovering new feelings and emotions. It also provides the students the confidence to undertake CAS experiences and projects.

CAS` stages (Kaye, 2010):

1. *Investigation*. This stage has two phases: a personal investigation and identification of community needs. Personal research is important for the students as it involves the discovery of interests, abilities, and talents.
2. *Preparation and planning*. At this stage, teachers and students work together to identify those skills to be acquired or improved to make them as effective as possible. Analysis, creativity, and proactivity lead students to develop an action plan with roles and responsibilities.
3. *The action*. After preparation and planning, the students apply what they learned to benefit the community. These actions should be valuable, meaningful, and significant to students. By taking action, students identify themselves as members of the community and learn how to

work with social institutions. The action allows them to develop talents, abilities, and ideas to contribute to the common good.

4. *Reflection*. It is one of the pillars of CAS and a vital and continuous process that integrates learning and experience with personal growth and knowledge. Through reflection, they recognize how the experience, knowledge, and skills acquired impact their own lives and their communities. It is a pause that facilitates the exploration of the impact on learning and its effect on future thoughts and actions.
5. *Demonstration*. In this stage, the students make explicit what and how they have learned, and what they have achieved in the community. Presenting what they have learned allows the students to teach others, and at the same time identify and recognize their learning and how they have acquired it (a critical aspect of metacognitive development).

In this process, reflection is emphasized as a vital aspect because it gives meaning to what they have learned. It also generates learning that the students can transfer to their lives. Without reflections, CAS would be mere activism or a set of activities to fulfill the requirements of the program. "Reflection is fundamental for CAS students' experiences to be deep and valuable" (Organización del Bachillerato Internacional, 2015, p. 27). The students should notice that those

reflections are an important part of their personal growth and that they will mark their lives.

The students need to comprehend that reflection is inherent to the whole process and development of the program. Reflection is not a product of experiences because it is present at the preparation and planning of every experience until the moment it is evaluated. Reflection enables the students to rethink their actions, project ideas, and improve them.

2.3 Impact of CAS

The research based on the CAS program and its implementation have provided clear evidence of the contributions and impact of CAS on the students.

Among the benefits, we find the development of talents and abilities unknown to the students, the possibility of interacting with others, the recognition of other perspectives putting themselves in the place of others, and the commitment to the environment to improve it. The different activities in the CAS program have taken the students out of their comfort zone, interacting with others, getting benefits, and benefiting those receiving the service or experience. Without CAS, many students would not have participated in such activities. Through participation, they uncover their potential and the real help they can provide, how useful they can be for society, and how much they can grow as a result of the experiences (Hayden et al., 2017).

Another study has revealed that the service aspect of CAS is one that has impacted students the most. It has helped students get out of the “bubbles” where they had lived and become the subject where they learned the most, felt best and developed greater commitment (Lindemann, 2012). The CAS service component is another aspect in which the International Baccalaureate attempts to approach civic objectives described in the student's profile. This profile is made up of a list of attributes, which include capacities, abilities, and skills that are expected of students upon completing the International Baccalaureate Diploma Program (Organización del Bachillerato Internacional, 2020b). The purpose of Service is to make the students contribute to society and to identify their responsibilities as members of a community (Saavedra, 2016).

Service or volunteering activities normally linked to the school curriculum promote the development of civic competence much more than those carried out in isolation or as a result of personal interests (Gibson & Levine, 2003).

The experiences lived by the students in CAS have left significant impressions on them. They are constantly searching for different ways to give continuity to what they started, be it volunteering activities, or creativity, such as writing (Thoilliez and Rappoport, 2018).

CAS activities have shown an impact on the construction of citizenship. The community recognized the useful contribution of the students and the

impact of CAS activities to society. These activities have also favored the students' possibilities of discovering new realities, different from their own, awaking their consciousness and solidarity, and strengthening civic values over time (Pérez Pérez, 2015). “The activities the students carry out in the program reveal interest in their community and a sense of belonging to the nation, besides thinking about others” (Pérez Pérez, 2015, p.46).

A certain degree of a critical approach to global citizenship within the CAS program has been perceived. In the process of project planning, real causes of social problems are analyzed. The contribution of CAS to global citizenship education is undeniable (Carvalho, 2018).

International Baccalaureate students perceive themselves as more civic-minded thanks to the CAS program. They also attribute the development of leadership skills and positive civic attitudes to CAS (Billig, 2017).

The mission of the International Baccalaureate states the idea that a good citizen is one who is actively involved in the improvement of society. The IB Learner Profile consists of ten attributes students are expected to develop related to the characteristics that define a ‘good citizen’. Why? Because a good citizen should know how and why to be a committed citizen. A good citizen must think critically, analyze news, solve problems, propose improvements, work with others, and know how to disagree and acknowledge other ideas and perspectives. They must communicate effectively in order

to share ideas, defend rights, and develop responsibility and commitment. This suggests that the development of civic competence is one of the main goals of the International Baccalaureate. Guidelines of different courses and subjects do not explicitly detail the development of citizenship on the students, but they refer to the development of civic competence using a 'suggestive' language (Saavedra and Opfer, 2012; Saavedra, 2016).

The students can develop many important skills for civic engagement through CAS but this depends on how each center organizes the program, and the level of motivation of the students (Saavedra, 2016).

Thanks to CAS, the students developed a greater awareness of existing social problems. One of the main reasons the students chose an activity for CAS was to learn about others, their own reality, and to help others (Lindemann, 2012).

CAS complements the academic education of the International Baccalaureate and contributes to the holistic formation of the students, empowering them with qualities that will transform some of them into agents of change. To achieve this, not only knowledge is needed but values, ethics, and empathy to collaborate in the construction of a better world.

3. Methodology

This article is based on part of the fieldwork of qualitative research on a case study of the CAS programs in three Spanish educational centers. The findings of the contribution of the CAS

program to the development of civic competence are presented.

The case study is a research method whose major characteristic is the inquiry through an example (Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012). Colás Bravo (1998) has characterized the case study as an investigation of issues that are known particularly through study cases, complex or simple, such as an educational center, a student, or a class. The case study has allowed us to research the CAS program in its natural context (Yin, 2003).

This research method is based on a collective case study. Three centers have been selected to make an interpretation of the CAS program (Stake, 1998). The general inductive approach has been used to analyze the collected data. This has led the results to emerge from frequent or significant issues related to raw data (Thomas, 2006).

The information-gathering was conducted in three Spanish educational centers. Each center received a presentation of the study and provided a letter of consent. The visits to each center were scheduled and implemented from January to June 2019.

Data was collected through questionnaires and discussion groups (see table 1).

The Likert scale with closed questionnaires and affirmative statements was used. The students could add comments for some

questions, and provide justification or opinions for others. The questionnaires were sent to the eighty-eight students of the diploma program at the three centers. Seventy-nine students responded.

The discussion groups were moderated by the researcher using prepared questions. The groups of a minimum of four and a maximum of eight students were randomly formed by the coordinators of each center. All students of the diploma program at the three centers took part of the discussion groups (eighty-eight students).

Table 1. Instruments and participants

Instruments	Number of participants
Questionnaires	79 students
Discussion Groups	88 students

Source: own elaboration

Before the administration of instruments, an informed consent from each student was requested. The Ethics Committee of the University of Navarra reviewed and approved the instruments.

Once the information was collected, the qualitative data were processed, and the inductive content analysis was performed. All the information collected from the informants has been duly encrypted, safeguarding their anonymity and confidentiality. Analysis categories were established from the data of the collected information for its interpretation and subsequent

presentation.

4. Results

The analysis of the data from the questionnaires and discussion groups has generated the following results grouped into categories.

4.1 The "Service" aspect

As mentioned before, of the three areas of CAS, Service has been the one that generated the most impact on the lives of students. Through service, students learned to develop commitment, discovered how positive it was to dedicate hours of their lives to serve, identified different social realities, and took part in social projects. All these allowed students to get out of their comfort zone and interact with others. Without CAS, they might not have been involved in this type of experience, nor would they have discovered how useful they could be for society. The service within CAS is significant because of the benefits it offers not only to the student but to the community that receives the service (Billig & Good, 2013; Billig, 2017; Hayden et al., 2017; Kulundu & Hayden, 2002; Lindemann, 2012).

Both research literature and findings of this study reveal the importance of Service within CAS, its high and positive impact, and its contribution to the development of civic competence. Service has favored the development of social awareness and the notion of reality, active citizen engagement, critical reflection, empathy, decision-making, and the importance and consequences of civic participation, all of which are key components of civic

and social competences:

- “[...] Service experiences allow the development of citizenship commitment and empathy” (CGD, CEA, PC, P. 6a).

Other competences, aptitudes, and skills that developed through service experiences have also been cited such as empathy, reflexive capacity, criticism, and decision-making:

- “[...] The reflexive capacity and to empathize with others are what leads me to feel a citizenship commitment to my neighbors, [...] the ecology, and the place in which I live [...]” (CGD, CEA, SC, P. 6a).
- “[...] A complete citizenship commitment includes being able to empathize with others, to critically reflect on the realities that surround us, to make decisions about it [...]” (CGD, CEA, SC, P. 6a).

In the discussion groups, the students commented on the enriching experiences lived through Service, highlighting their learning, and what they will take throughout their lives:

- “[...] I think that the CAS service component is the one that perhaps makes the most difference and the one that makes you grow the most as a person and the one that you will remember the most as something that truly made you change [...]” (FG3, CEB, P.10, EV1.1).

- “[...] Service is [...] (what) [...] has contributed the most to me. [...] Activity and Creativity [...] are easier to do, [...] but Service [...] is the one that has given me the most because I have learned a lot [...]. It has made me see life through different eyes because you live experiences that if it were not for CAS I would not have lived [...]” (FG6, CEB, P.10, EM1.1).

A student stated the contribution of CAS:

- “[...] At the end, in five years, I will not remember the final exam in Biology [...], I will remember the time we all went to plant trees [...] and the volunteering that I did [...], those are the experiences that I take from the diploma and [...] it is what has impacted me the most. I think that during these two years we have changed and matured a lot and not [...] because we have done 20 chapters of Mathematics, or because we have read six books but because we have been exposed to situations to which we were not used to. [...] CAS has been very important, the service component because [...] I have always been a person who has played sports or I have always been involved in some way in creative extracurricular activities, music or sports, but nevertheless the service part had never occurred to me [...]. The service activities have helped me realize the reality other people live [...] if

they had not made me do it, I would not have done them [...]" (FG3, CEB, P.5, EM1 .1).

Recognizing the satisfaction generated by helping others and at the same time, identifying contribution and usefulness within society is important in the process of developing civic awareness:

- *"[...] It is easier for a volunteering activity to impact you (...) I think that everyone feels good when they help another person with their abilities (...). At the end you see that you are helping someone. That impacted me a lot [...]" (FG4, CEB, P.10, EM1.2).*

4.2 The CAS program and civic Competence

CAS is a program that allows students' development in personal and interpersonal aspects. The involvement in different and varied activities has enabled students to discover, develop, and enhance talents and important virtues for their growth as individuals, and in interaction with others. In this coexisting with the "other", the students have managed to discover the contribution they, as citizens, can offer to society.

Thanks to CAS, they have developed citizenship commitment:

- *"[...] I consider that the CAS program has developed in me an attitude of citizenship commitment, of commitment to*

society, doing some service for others" (CGD, CEC, 6a).

Other students noted that thanks to CAS they discovered the contribution they can make to society, since the program is not solely oriented to the academic field, like other subjects:

- *"I think that civic engagement is something that, otherwise, is difficult to learn in school - which is very oriented to the academic field [...]" (CGD, CEA, SC, P. 6a).*
- *"[...] Citizenship commitment is something that I did not have before learning about this subject and once you are involved you realize the real value you have in society" (CGD, CEB, 6a).*
- *"[...] I have done things that I wouldn't have done before, things that made me feel better. After these experiences, a stronger sense of citizenship has aroused in me" (CGD, CEB, 6a).*

Other important contributions of CAS are the discovery of reality but not from the unique perspective they used to have, the consequent motivation to "get out of the comfort zone", the embarking on new and challenging projects, and the improvement of social awareness:

- *"[...] It opens you up to reality, because you see many perspectives of realities in the daily lives of many people [...]. At first you only have one perspective on life, but CAS opens you up to[...] other*

perspectives by volunteering [...]" (FG2, CEA, P.10, CS1E11).

- *"[...] CAS [...] has made me leave my comfort zone and [...] see things that I would not have seen otherwise [...]. That has led me to see [...] the capacities we have and to put them at the service of others, to be more self-critical, to have more commitment, to see what I do for others [...]" (FG3, CEA, P.8-9, CS2E3).*
- *"[...] It has opened my mind a lot. I am not only in my world [...] (but) there are people who are having a hard time and [...] who are not as lucky as you [...]" (FG1, CEC, P.5, AM1.2).*

Everything mentioned by the students is key to the development of civic competence, knowing and valuing other perspectives, discovering other realities that coexist in the community, recognizing talents and putting them at the service of others, developing self-criticism and commitment.

As mentioned before, social competence is linked to civic competence because it needs civic-moral values to be adequate (López de Dicastillo et al., 2004). Therefore, the values acquired through CAS constitute as a key contribution:

- *"[...] What I have absorbed the most from CAS are those values that form you as a person [...]. I trained some young boys in soccer school and helped them establish certain values on and off the field that will make them*

grow as persons [...]: respect [...], camaraderie, being a team [...]. It is what truly makes you learn [...] and I believe that these values are the most important things about CAS" (FG3, CEB, P.10, EV1.2).

The following transcription summarizes the findings of this research. CAS favors the development of civic competence, commitment, and social responsibility. The various experiences that students had to embark on to approve this core component of the Diploma Program have fostered their personal growth and the development of greater civic awareness. All of these have allowed them to get involved in society and contribute to the construction of dignified places for everyone.

One student summarizes it:

- *"[...] CAS [...] is the being a good person subject (...) it is for life really [...] it shapes you as a person [...] in terms of the values that we carry. A certain discipline because we do many activities [...] in which you have to commit yourself (...) for months or a whole year or two [...]. I feel fortunate to have a subject that is not so "academic" because many times we think that we are in school only to learn Mathematics, Biology [...] but [...] I think it is important that they train us as citizens, as people who are going to go out to the world [...]" (FG3, CEB, P.10, EM1.3).*

5. Conclusions

In the three educational centers under study, civic competence is one of the most developed and enhanced competence in the CAS program. The significant link between social and civic competence, should also be noted. CAS allowed students to become aware of reality, take part and get involved in, and develop commitment and social responsibility, which has favored their training as citizens of the world. Undertaking extra activities and venturing out to do things that if not for CAS they would not have done has led to extremely positive and satisfactory results, all recognized by the students in the study.

“Service” is the aspect of CAS that has impacted all students the most in the three centers and it is precisely where they can adequately develop civic competence. They found themselves immersed in the actual world, assuming real roles, taking responsibility, and committing to their own environment. They have also mentioned that the experiences of Service have left lasting marks and motivated them to change. They said they even began “to see life through other crystals” and were able to contribute a bit more to improve society.

Based on the work conducted in this study and the data collected from the students, some recommendations emerged that could help centers with the CAS program. On one hand, there should be a link between the subjects of the Diploma Program and the CAS component. So the activities students undertake acquire greater significance,

meaning and relevance, so as not to be perceived just as a mandatory component to approve the Diploma. On the other hand, to promote spaces for debate and sharing experiences planned and lived at school. For example, during CAS hours, the advisor/coordinator could generate discussion groups about the experiences, progress of the projects, reflections, and learning. This way, they will be able to establish criteria for improvement that will lead to experience a more effective and meaningful CAS experience.

This work is based on a case study of three Spanish educational centers. It is not a sample to establish generalizations, but it could be used for subsequent lines of research on the development of civic competence in educational centers. There are other methodologies, such as service-learning that, through research, have shown its contribution to the development of students' civic competence. Links can be established between CAS, service-learning, and other programs that help develop this competence necessary for life in society, and for the construction of the collective good.

References

- Álvarez Álvarez, C. y San Fabián Maroto, J. L. (2012). La elección de estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-13. Retrieved from <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/4162>
- Arbués, E., Naval, C., Reparaz, Ch., Sádaba, Ch. y Ugarte, C. (2012). *La*

competencia social y cívica. *Guía didáctica*. Parlamento de Navarra - Servicio de publicaciones Universidad de Navarra. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/23100/1/Gu%C3%ada%20did%C3%a1ctica-pdf-online.pdf>

Bárcena Orbe, F. J. (1995). La educación moral de la ciudadanía. Una filosofía de la educación cívica. *Revista de educación*, (307), 275-308. Retrieved from <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/70524>

Battistoni, R. (1997). Service learning and democratic citizenship. *Theory Into Practice*, 36(3), 150-157. Retrieved from <https://digitalcommons.unomaha.edu/siceslgen/86/>

Billig, S. & Good, B. (2013). *International Baccalaureate Diploma Programme: Study of North and South American Students' Civic-Mindedness*. Retrieved from <https://www.ibo.org/research/outcomes-research/diploma-studies/international-baccalaureate-diploma-programme-study-of-north-and-south-american-students-civic-mindedness-2013/>

Billig, S. (2017). Service and Service-Learning in International Baccalaureate High Schools: An International Comparison of Outcomes and Moderators. *The International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 5(1), 57-83. Retrieved from <https://journals.sfu.ca/iarslce/index.php/journal/article/view/197>

Cannings, J., Piaggio, M.I., Muir, P. & Brodie, T. (2015). *Creativity, Activity, Service (CAS)*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Carvalho M. E. (2018). *Going Global in Costa Rica: A Mixed Method Study Examining Teachers of the International Baccalaureate Diploma Program and Its Growth in a Developing Country* (Doctoral thesis). Florida Atlantic University, Florida, USA. Retrieved from <http://fau.digital.flvc.org/islandora/object/fau%3A40785>

Colás Bravo, P. (1998). Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Psicopedagogía. In L. Buendía, P. Colás Bravo and F. Hernández, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 251-286). Madrid, España: McGraw-Hill.

Dam, G. & Volman, M. (2007). Educating for Adulthood or for Citizenship: Social Competence as an Educational Goal. *European Journal of Education*, 42(2), 281-298.

García del Dujo, Á. y Mínguez Vallejos, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XX1*, 14(2), 263-284. Retrieved from <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/254/209>

Gibson, C. & Levine, P. (2003). *The civic mission of schools*. CIRCLE and Carnegie Corporation of New York Retrieved from https://media.carnegie.org/filer_public/9d/0a/9d0af9f4-06af-4cc6-ae7d-71a2ae2b93d7/ccny_report_2003_civic_mission.pdf

Hayden, M., Hemmens, A., McIntosh, S., Sandoval-Hernández, A. & Thompson, J. (2017). *The impact of creativity, action, service (CAS) on students and communities*. Retrieved from <https://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/dp/cas-finalreport-2017-en.pdf>

Kahne, J. & Sporte, S. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738-766. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/240611047_Developing_Citizens_The_Impact_of_Civic_Learning_Opportunities_on_Students%27_Commitment_to_Civic_Participation

Kaye, C. B. (2010). *The Complete guide to service learning: proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum, & social action*. Free Spirit Publishing Inc.

Kulundu, F. & Hayden, M. C. (2002). Creativity, Action, Service (CAS) Activities as Part of the International Baccalaureate Diploma Programme: A Case Study. *Pastoral Care in Education*, 20(1), 30-36 doi: 10.1111/1468-0122.00218

Lindemann, I. (2012). *Perceptions of former International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP) students on the transformational impact of the Service element of Creativity Action Service (CAS) on their lives: a case study from Brazil* (Doctoral thesis). University of Bath, Bath, England. Retrieved from

<http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.600643>

López de Dicastillo, N., Iriarte, C. y González, M. (2004). Aproximación y revisión del concepto "competencia social". *Revista española de pedagogía*, 62(227), 143-156. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=866882>

López de Dicastillo, N., Iriarte, C. y González, M. (2008). *Competencia social y educación cívica*. Madrid, España: Síntesis.

Marina, J.A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Naval, C. y Arbués, E. (2008). ¿Ciudadanos de manual? *Nuestro tiempo*, (645), 25-35. Retrieved from <https://dadun.unav.edu/handle/10171/20709>

Naval, C., Arbués, E. y Repáraz, Ch. (2012). Sobre la enseñanza de la competencia cívica. In F. Gil Cantero y D. Reyero García (Coords.), *Libro Homenaje al profesor José Antonio Ibáñez-Martín Mellado* (pp. 224-239). Madrid, Esoapa: Biblioteca Online. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10171/36653>

Organización del Bachillerato Internacional. (2015). *Programa del Diploma. Guía de Creatividad, Actividad y Servicio*. Retrieved from http://www.educa.madrid.org/web/ies.ramirodemaestu.madrid/bi/quia_cas_2017.pdf

Organización del Bachillerato Internacional. (18 de noviembre de 2020a). *Creatividad, Actividad y Servicio (CAS)*. Retrieved from <https://ibo.org/es/programmes/diploma-programme/curriculum/creativity-activity-and-service-projects/>

Organización del Bachillerato Internacional. (24 de noviembre de 2020b). *El perfil de la comunidad de aprendizaje del IB*. Retrieved from <https://www.ibo.org/es/benefits-of-the-ib/the-ib-learner-profile/>

Pagès, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, (187), 7-11. Retrieved from <https://ddd.uab.cat/record/182046>

Pérez Pérez, B.H. (2015). *Construcción de la ciudadanía: Una aproximación desde las Constituciones (1863 – 1886 – 1991) y su articulación con el componente CAS en los colegios IB de Bogotá* (Master's thesis). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia. Retrieved from <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/6780/PerezPerezBeatrizHelena2015.pdf;jsessionid=F4FB86C7AA60FC7332FF6A85A8537660?sequence=1>

Puig, J. M. y Morales, J.A. (2012). La competencia social y cívica: una aproximación a la realidad escolar. *Revista española de pedagogía*, (253), 441-460. Retrieved from <https://ezproxy.si.unav.es:3293/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=073a18a8-e97d-4698-9c57-aabe0300a54c%40sessionmgr4006>

Puig, J. M. y Morales, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XX1*, 18(1), 259-282. Retrieved from <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/12332/12222>

Saavedra, A. (2016). Academic Civic Mindedness and Model Citizenship in the International Baccalaureate Diploma Programme. *Social Studies*, 107(1), 1–13. doi: 10.1080/00377996.2015.1094722

Saavedra, A. & Opfer, V. (2012) *Teaching and Learning 21st Century Skills: Lessons from the Learning Sciences*. The Asia Society. Retrieved from <http://asiasociety.org/files/rand-1012report.pdf>

Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, (189), 12-15. Retrieved from <https://ddd.uab.cat/record/182049>

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

Subirats, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (81), 45-58. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5009038.pdf>

Thoilliez, B. y Rappoport, S. (2018). El Programa del Diploma de Bachillerato Internacional en institutos públicos españoles: tres miradas sobre las voces de sus antiguos alumnos. *Journal*

of Supranational Policies of Education, (7), 83-104. Retrieved from <https://repositorio.uam.es/handle/10486/684369> Thomas, D. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
doi:10.1177/1098214005283748

Ugarte, C. y Naval, C. (2010). La formación política de los alumnos de educación secundaria. Descripción y valoración de programas de Service-learning en los Estados Unidos y la Unión Europea. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (37), 109-128. Retrieved from <https://dadun.unav.edu/handle/10171/21593>

Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. London, UK: Thousand Oaks Sage.

Aprendizaje-servicio, actitudes y habilidades cívicas en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima, Perú

María Méndez

Universitat Oberta de Catalunya, España

Stefano De La Torre-Bueno

Universidad Científica del Sur, Perú

Resumen

La presente investigación explora y describe las percepciones en un grupo de estudiantes sobre la metodología y la realización de un proyecto de aprendizaje-servicio llevado a cabo como trabajo final de una asignatura de la carrera de Psicología, en una universidad privada de Lima (Perú), así como los efectos en las habilidades y actitudes cívicas de los y las estudiantes. Se utilizó un diseño de métodos mixto, combinando mediciones pre y post proyecto de una versión traducida y adaptada del cuestionario de habilidades y actitudes cívicas (CASQ). Se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas para recoger datos cualitativos sobre el efecto del proyecto y las percepciones de sus participantes. Los datos cuantitativos no mostraron cambios significativos en ninguna de las áreas; por el contrario, los datos cualitativos muestran una valoración positiva del proyecto de aprendizaje-servicio y de la metodología de aprendizaje, así como ciertos cambios en las actitudes cívicas de los y las estudiantes.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, actitudes cívicas, desarrollo de competencias, educación cívica.

Fecha de recepción: 26/II/2021

Fecha de aceptación: 25/III/2021

Méndez, M. y De La Torre-Bueno, S. (2021). Aprendizaje-servicio, actitudes y habilidades cívicas en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima, Perú. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 11, 64-79. DOI10.1344/RIDAS2021.11.4

Service-learning, attitudes and civic skills in a group of students from a private university in Lima, Peru

Abstract

This research explores and describes the perceptions, in a group of students, about the methodology and the implementation of a Service-Learning project carried out as the final project of a subject of the Psychology degree program at a private university in Lima, Peru, as well as the effects this project had on the civic skills and attitudes of the students. A mixed methods design was used, combining pre- and post-project measurements from a translated and adapted version of the civic attitudes and skills questionnaire (CASQ). Semi-structured interviews were carried out to collect qualitative data on the effect of the project and the perceptions of its participants. The quantitative data did not show significant changes in any of the areas; on the contrary, the qualitative data show a positive assessment of the service-learning project and the learning methodology, as well as certain changes in the civic attitudes of the students.

Keywords

Service-learning, civic attitudes, skills development, civic education.

1. Introducción¹

La sociedad contemporánea se caracteriza por la búsqueda de soluciones a los innumerables desafíos sociales, ambientales, políticos y económicos que enfrentamos. Estos retos también se trasladan al ámbito educativo. Con los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) y la Agenda 2030 como horizonte para las sociedades, la educación, como postulan García-Gutiérrez et al. (2017), "es importante que no solo brinde una preparación académica de calidad, sino que también responda plenamente a las necesidades sociales, políticas y económicas de su entorno" (p.235).

Al respecto, la Agenda 2030 especifica que deben producirse cambios en nuestro estilo de vida, en el desarrollo económico y social, y en la forma en que pensamos y adquirimos conocimiento. En consecuencia, es necesario orientar la educación hacia el desarrollo de actitudes y habilidades necesarias para la formación ciudadana adaptada a las necesidades de esta nueva sociedad.

En este proceso, el papel de la Universidad es crucial, ya que es una de las instituciones encargadas de formar personas en liderazgo social. Por lo tanto, todos estos cambios sólo serán posibles con una educación que promueva la responsabilidad y la

conciencia social, que prepare a los estudiantes para desenvolverse y contribuir a un mundo cada vez más complejo y cambiante (McLauchlan y Patlis, 2015), que ofrezca una preparación académica de calidad a la vez que responda a las necesidades sociales, políticas y económicas del entorno (García et al., 2017) y que esté orientada al desarrollo de actitudes y habilidades adaptadas a las necesidades de la sociedad (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020).

En este contexto, surge la relevancia del uso de estrategias pedagógicas innovadoras para fomentar la adquisición de las llamadas competencias transversales. Es así, que en el último 'Informe Horizon 2019' producido por *EDUCAUSE Learning Initiative* (como se citó en Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020), se hizo hincapié en la promoción del aprendizaje de forma auténtica. Es decir, favorecer metodologías educativas que sean capaces de generar experiencias prácticas, reales, donde los estudiantes aporten y construyan conocimientos, al tiempo que desarrollan las habilidades necesarias para convertirse en futuros profesionales (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020). Metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, en competencias o el aprendizaje-servicio, capaces de crear experiencias prácticas reales donde los estudiantes aportan y construyen conocimiento, a la vez que desarrollan competencias específicas como futuros profesionales.

¹ Estamos particularmente agradecidas con la directora Yanira Miluska y su equipo de maestras, por su gran vocación por la educación infantil en el Perú y su colaboración en este proyecto.

2. Marco teórico

2.1 Actitudes y habilidades cívicas

La ciudadanía se puede entender como una condición o como una opción. Al hacer referencia, por un lado, a la ciudadanía como condición, se alude generalmente al lugar de nacimiento que otorga un estatus legal a los miembros de una comunidad, lo que implica el acceso a derechos y la asunción de responsabilidades. Por otro lado, al considerar la ciudadanía como una opción, es el sujeto el que se siente capaz y en libertad de decidir ser partícipe de los asuntos públicos de la comunidad a la que pertenece e intervenir en la construcción del bien común, es decir, de constituirse como ciudadano (Calmet et al., 2012). Ambas concepciones de la ciudadanía se relacionan con el ejercicio de derechos y deberes, la pertenencia a un pueblo o territorio, a un determinado nivel socioeconómico y cultural, así como la responsabilidad compartida con el entorno inmediato y con el planeta (Priegue Caamaño y Sotelio Losada, 2016).

Se entiende civismo como el área del saber, de naturaleza interdisciplinaria, que promueve valores -junto con las actitudes y comportamientos que de ellos se derivan tanto en el ámbito público como en el privado- relativos a la interacción democrática (libertad, igualdad jurídica, pluralidad y participación), al cabal cumplimiento de las obligaciones aparejadas a los distintos papeles sociales que desempeñamos (responsabilidad familiar escolar, laboral, etcétera), a la autorrealización (sujeto autónomo

cognitiva y moralmente, así como felicidad), a la ayuda al más débil (solidaridad) y a la defensa de un medio ambiente saludable y sostenible (Lizcano, 2012).

En pos de desempeñar una participación efectiva en la vida cívica, se requiere el desarrollo de una variedad de habilidades y de actitudes. Por ejemplo, se espera que los jóvenes participen en procesos colectivos de toma de decisiones, resolución y negociación de conflictos, en la discusión de cuestiones políticas y sociales, o en el monitoreo de las acciones del gobierno en beneficio del interés público (Carretero et al., 2015). Las habilidades cívicas, a diferencia del conocimiento que alude a una dimensión declarativa, comprenden una dimensión procedimental que refiere a lo que las personas son capaces de hacer para una efectiva participación en la vida cívica. Estas habilidades son frecuentemente clasificadas en habilidades intelectuales, participativas y socioemocionales (Fine et al., 2007). Para los fines del presente estudio, se entienden las habilidades y actitudes cívicas como aquellas conductas y/o capacidades cognitivas, socioemocionales y procedimentales que reflejan una vida cívica efectiva (Carretero et al., 2015).

2.2 Aprendizaje-servicio y educación cívica

El aprendizaje de la democracia es una parte esencial de la educación cívica. Al tratar el tema de la democracia, los formatos educativos participativos promueven el desarrollo de hábitos y actitudes democráticas por parte de los

estudiantes, fortaleciendo su participación pública. En este contexto, se consideran los programas de aprendizaje-servicio en la escuela y a nivel universitario, instrumentos confiables para aumentar el compromiso cívico. Se considera que el aprendizaje-servicio ayuda a los estudiantes a aprender sobre instituciones políticas y democráticas. Además, genera actitudes cívicas positivas y aumenta la colaboración de los estudiantes con sus comunidades y la participación política en general (Burth, 2016).

Según expresan Puig et al. (como se citó en Puig et al., 2017) "el aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado" (p.123), en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de contribuir a su mejora. Esta práctica "incluye búsqueda de conocimientos y acciones de servicio que se enlazan según una lógica basada en la participación, la colaboración, la reflexión y la responsabilidad social" (Puig et al., 2017, 124).

En el contexto latinoamericano, según Tapia (como se citó en Tapia, 2012), el aprendizaje-servicio se suele definir como un:

"servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, protagonizado activamente por los estudiantes desde el planeamiento a la evaluación, y articulado intencionadamente con

los contenidos de aprendizaje (contenidos curriculares o formativos, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, investigación)" (p.27).

Diversos estudios sugieren que la participación de estudiantes en programas de aprendizaje-servicio ha generado efectos positivos en diversas áreas como el involucramiento cívico, el desarrollo de habilidades sociales y el rendimiento académico (Billig, 2009; Conway et al., 2009; White, 2001). Así, por ejemplo, los estudiantes han demostrado incrementos en la internalización de estándares morales; un mayor interés, compromiso y sensibilidad hacia sus comunidades y sus necesidades; y fuertes creencias en su capacidad para provocar un cambio en su entorno (Billig et al., 2005). Además, han revelado incrementos en diversas habilidades sociales relacionadas con la comunicación, liderazgo y resolución de problemas (Billig, 2009; Harwood y Radoff, 2009).

2.3 Aprendizaje-servicio y educación cívica en el Perú

Mientras que en Estados Unidos o Europa el aprendizaje-servicio es utilizado frecuentemente en educación superior, en muchos países de América Latina, como Perú, existen pocas experiencias que hayan evaluado los efectos del aprendizaje-servicio en el desarrollo de competencias en general, y sus efectos en las habilidades y actitudes cívicas, en particular (Díaz et al., 2016). Asimismo, existe muy poca bibliografía científica sobre ciudadanía en educación superior. Sin embargo,

existe información local que permite justificar la importancia de ensayar nuevas metodologías para la formación de ciudadanos.

La Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC, 2004), en un estudio sobre reflexión ciudadana en estudiantes de quinto de secundaria en instituciones educativas públicas, encontró que los estudiantes tienen dificultades para asumirse como protagonistas en la toma de decisiones. Sus respuestas suelen desplazar la responsabilidad hacia los otros y revelan una poca valoración de su propio protagonismo para resolver conflictos. Por otro lado, la visión de los adultos hacia los jóvenes se relaciona con una falta de reconocimiento de ellos como ciudadanos o posibles agentes de cambio. Finalmente, los estudiantes carecen de espacios de diálogo en sus familias para hablar sobre sí mismos y sobre los asuntos públicos del país.

Más recientemente, en el estudio (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2016) internacional de cívica y ciudadanía (ICCS, por sus siglas en inglés: *International Civic and Citizenship Education Study*) realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del logro Académico (IEA), se buscó conocer qué tan preparados estaban los estudiantes de segundo de secundaria, de escuelas públicas y privadas del Perú, para asumir su rol como ciudadanos. El estudio manifiesta la necesidad de impulsar espacios de discusión que permitan a los estudiantes confrontar sus saberes declarativos sobre los principios

democráticos a partir de prácticas cotidianas tanto en la escuela como en la comunidad. Asimismo, las instituciones educativas, como espacios de formación ciudadana, deben poder desarrollar capacidades para el análisis crítico sobre las problemáticas que afectan al sistema democrático. Por su parte, el Instituto de Estudios Peruanos (IEP, 2015) realizó un estudio sobre las percepciones de ciudadanía en distintas ciudades del Perú, en donde participaron estudiantes de sexto de primaria, de cuarto de secundaria, así como profesores y padres de familia. De manera general, se percibe al Perú como una sociedad violenta, desigual, prejuiciosa, deshonesto; en donde son los sectores más favorecidos, en términos económicos y educativos, quienes toman las decisiones; en donde se validan soluciones que ocurren por fuera de la ley, y en donde la religión ocupa espacios que deberían ser ocupados por otras organizaciones políticas.

Los resultados de estos estudios revelan no sólo la necesidad de seguir pensando el rol de las instituciones educativas formales en la formación de ciudadanos, sino de asumir esta tarea como una tarea de la sociedad en su conjunto.

Por todo lo expuesto anteriormente, la presente investigación busca explorar los efectos de un proyecto de aprendizaje-servicio en las actitudes y habilidades cívicas de un grupo de estudiantes universitarios.

De manera específica, nos preguntamos, en primer lugar, en qué medida cambian las habilidades y

actitudes cívicas de los estudiantes como resultado de la participación en un proyecto de aprendizaje - servicio. Así como, cuáles son las percepciones de las y los estudiantes sobre la experiencia de aprendizaje - servicio y los posibles efectos sobre sus actitudes y habilidades cívicas.

3. Metodología

3.1 Tipo de estudio

Para alcanzar los objetivos de la investigación, se utilizó un diseño de métodos mixtos. Creswell (2015), lo define como "un procedimiento para recolectar, analizar y mezclar métodos tanto cualitativos como cuantitativos en un solo estudio para comprender un problema de investigación" (p.537). El tipo de diseño se seleccionó en función al logro de los objetivos de la investigación, cuyo propósito es complementar los datos cualitativos y cuantitativos para obtener información más completa sobre las experiencias de participación y cambios de los estudiantes en el proyecto de aprendizaje-servicio. Como indica Walters (como se citó en Sahin y Öztürk, 2019), la investigación de métodos mixtos podría iluminar mejor los temas dentro de la investigación educativa que enfrentan controversias al investigar las complejidades de los fenómenos educativos.

3.2 Población

La población del estudio fueron estudiantes matriculados en dos aulas de la asignatura de psicología del desarrollo I, en una universidad privada de Lima, Perú. El número total de

estudiantes matriculados en estas dos secciones fue de 63, en edades comprendidas entre los 18 y los 24 años.

A todos los estudiantes presentes se les invitó a participar en la investigación y a completar el cuestionario de habilidades y actitudes cívicas (CASQ). La totalidad de los estudiantes decidió participar en la investigación y firmaron el consentimiento informado.

Para la selección de participantes para la realización de las entrevistas, se tomaron en cuenta las calificaciones en el proyecto final. A partir de estas se elaboraron diferentes estratos ordenados de menor a mayor puntaje, y dos participantes de cada estrato fueron seleccionados de manera aleatoria. Por tanto, se utilizó un muestreo intencionado para elegir a diferentes personas que pudieran aportar sus perspectivas, para generar teoría sobre la participación en proyectos de aprendizaje-servicio, y su relación con las competencias en compromiso cívico (Creswell, 2015).

3.3 Instrumentos

Respecto a los instrumentos utilizados, los datos cuantitativos fueron recolectados mediante una versión traducida y adaptada al castellano y a la población del estudio, del cuestionario de habilidades y actitudes cívicas (CASQ) desarrollado por Moely et al. (2002) en Tulane University. El nivel del KMO (final) alcanzó .649 y la prueba de esfericidad de Bartlett (final) resultó significativa $p < .001$. En cuanto a la estructura de la escala adaptada alcanzó una confiabilidad de $\alpha = .836$.

Este cuestionario está basado en medidas de aprendizaje-servicio (Astin y Sax, 1998; Eyler et al. 1997; Markus et al., 1993, como se citó en Moely et al., 2002). Se compone de seis subescalas: acción cívica, habilidades interpersonales y resolución de problemas, conciencia política, capacidad de liderazgo, justicia social y actitudes hacia la diversidad. Los autores recomiendan realizar mayor investigación utilizando entrevistas para confirmar la validez del instrumento (Moely et al., 2002).

En relación con los datos cualitativos, se utilizó una entrevista semiestructurada, con el objetivo de explorar la percepción de los estudiantes en relación con la experiencia de servicio, el proyecto de intervención, sus valoraciones del programa, la metodología utilizada y su impacto en diferentes ámbitos.

3.4 Procedimiento

En primer lugar, se estableció un lazo de colaboración con una institución educativa pública de Lima. Los acuerdos y responsabilidades establecidos se realizaron mediante una carta escrita firmada por la dirección de la institución y por los investigadores, creando así el "partenariado" descrito en la metodología del aprendizaje-servicio (Rubio y Escofet, 2017).

Todos los estudiantes realizaron el proyecto de aprendizaje-servicio como trabajo final de la asignatura de Psicología del Desarrollo I. Se llevaron a cabo un total de seis sesiones presenciales, una vez por semana (se detalla en la tabla 1). Todas las

actividades relacionadas con el proyecto de aprendizaje-servicio se enlazaron con los aprendizajes del sílabo de la asignatura. Se llevaron a cabo diferentes actividades, presenciales y virtuales, escritas y orales, de lectura y reflexión a lo largo de las sesiones. Los estudiantes, por grupos de 6 personas, elegían libremente qué actividades llevar a cabo en relación con los aprendizajes de la asignatura y las necesidades detectadas en una primera visita a la institución. Una vez terminadas las intervenciones se evaluó el impacto del servicio mediante una breve encuesta a la directora del centro.

Tabla 1. Sesiones del proyecto de aprendizaje-servicio

SESIÓN DE APRENDIZAJE	OBJETIVO GENERAL	ACTIVIDADES
SESIÓN 1: SENSIBILIZACIÓN Y MOTIVACIÓN	Comprender el estado de la primera infancia en el Perú identificando los principales problemas y necesidades, así como su impacto en el desarrollo.	Presentar la posibilidad del proyecto de aprendizaje-servicio: la idea, los objetivos, cómo se va a trabajar. Así como elaborar el instrumento para identificar necesidades.
SESIÓN 2: DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN Y DE LAS NECESIDADES	Recoger información tanto de la institución como de los actores involucrados, sobre las necesidades y problemáticas, a partir de los instrumentos elaborados.	Identificar la necesidad en la que basar el proyecto en base a criterios de viabilidad y relevancia.

SESIÓN 3: DELIMITACIÓN DEL SERVICIO	Diseñar una propuesta de proyecto en base a la necesidad encontrada, utilizando la información recogida en la institución escolar y los contenidos de la asignatura.	Elaborar un plan de trabajo detallando las actividades necesarias para la realización del servicio.
SESIÓN 4: EJECUCIÓN DEL SERVICIO	Realizar el proyecto diseñado en la institución.	Llevar a cabo las actividades de servicio diseñadas.
SESIÓN 5: REFLEXIÓN GRUPAL	Debatir y reflexionar sobre la experiencia de servicio, y de la aplicación de los contenidos de la asignatura.	Reflexión en torno al servicio realizado, su impacto y la aplicación de los contenidos.
SESIÓN 6: EVALUACIÓN	Evaluar el servicio realizado y la experiencia por medio de breves entrevistas a los actores involucrados.	Evaluación de los participantes: personas involucradas en el servicio (directora, maestras, etc.) y estudiantes.

Fuente: elaboración propia

Al finalizar la última sesión del proyecto, se pidió a los estudiantes completar el cuestionario (CASQ) en una segunda oportunidad (post-test). La aplicación de las entrevistas semiestructuradas se realizó una vez finalizado el proyecto.

3.5 Análisis de datos

Para el análisis de datos cuantitativos, se utilizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon. Esta prueba permitió

establecer si había diferencias o no entre las dos mediciones (pre-test y pos-test), y si estas se debían o no al azar. El análisis se realizó con la ayuda del software estadístico SPSS.

En referencia a los datos cualitativos, se realizó un análisis temático inductivo de la información recogida (Braun y Clarke, 2006). Los datos han sido codificados manualmente por los investigadores y organizados en categorías emergentes

4. Resultados

4.1 Resultados cuantitativos

El análisis de los resultados cuantitativos del cuestionario no mostró diferencia en los valores de escala del CASQ antes y después de la intervención $t = .95, p > .05$. Tampoco se evidenció diferencias cuando se comparó los valores previos y posteriores a la intervención por dimensiones: acción cívica $t = -.62, p > .05$, habilidades Interpersonales y de Resolución de Problemas $t = .19, p > .05$, conciencia Política $t = .41, p > .05$, habilidades de Liderazgo $t = -.07, p > .05$, actitudes hacia la Diversidad $t = .79, p > .05$ y actitud hacia la Justicia Social disminuyó presentando un tamaño de efecto medio $t = .48, p < .05$, d de Cohen = .52.

4.2 Resultados cualitativos

La organización de los resultados se realizó de acuerdo con las categorías temáticas encontradas en el análisis de los datos. La información recolectada se presenta en relación con los dos ámbitos temáticos: actitudes y

habilidades cívicas y percepciones sobre el proyecto de aprendizaje-servicio. Dentro de estas categorías, se identificaron múltiples códigos. Presentamos a continuación los códigos en relación con los objetivos planteados en la investigación. El primer ámbito recoge las percepciones de los y las estudiantes en torno a la participación social y la capacidad de transformación social de los y las peruanos. El segundo ámbito presenta información sobre las valoraciones de los y las estudiantes sobre la metodología utilizada y la utilidad del proyecto en la transformación de la realidad social.

Por otra parte, dentro de cada ámbito temático, los datos recogidos se agrupan en códigos de información, como sigue:

Tabla 2. Resumen del análisis cualitativo

CATEGORÍAS TEMÁTICAS	CÓDIGOS
Actitudes y habilidades cívicas	Percepción condiciones sociales
	Percepción sobre participación social
	Importancia de involucrarse a nivel social
	Capacidad de transformación social
Percepciones del proyecto de aprendizaje-servicio	Valoración del proyecto
	Relación con los y las participantes
	Impacto positivo en el entorno
	Áreas de mejora
	Satisfacción personal

Fuente: elaboración propia

4.2.1 Actitudes y habilidades cívicas

Su visión sobre las condiciones sociales del país muestra desigualdades en diferentes ámbitos: discriminación racial, desigualdad en el acceso a la educación, diferencias de género, etc.

- Participante 6: *"de que por ejemplo todavía sigue existiendo el machismo en el Perú. Es como que 'una señorita no hace eso' y bueno este, con algunas cosas de la LGTB y cosas así"*.
- Participante 11: *"aquí hay bastante racismo, como decir a una persona cholo o negro, claro que ahora no hay mucho hacia el negro hay más hacia el cholo, porque en particular los limeños siempre se creen mucho más o tienen, o sienten que tienen algo más que las personas de provincia"*.
- Participante 5: *"En realidad toda desigualdad es por la educación supongo yo. Entre más te educas, más surges, es más puedes conseguir mejores posiciones de trabajo"*.

Cuando se explora su percepción sobre la participación social en Perú, los y las participantes coinciden en que en general no hay un rol activo por parte de la población.

- Participante 2: *"[...] sí, o sea no es tanta gente por lo que yo he visto pero si hay gente que si le gusta ayudar [...]"*.
- Participante 3: *"No, no lo he*

visto”.

- Participante 6: “[...] creo que la gente tiene que ser más sensible y ponerse más en el lugar de otras personas para entenderlos”.

Aun así, coinciden en que la participación social es importante para incidir en las desigualdades del país, así como una forma de crecimiento personal.

- Participante 2: “creo que es importante porque muy aparte de que estás ayudando a otra persona creo que al ayudar a otro te hace crecer como persona”.
- Participante 10: “es fundamental creo para todos es muy importante porque se ve que el Perú es un país muy bueno, hay mucha gente pobre y ayudar unos a otros sería importante”.
- Participante 9: “para que de una u otra manera todos tengan una igualdad hasta en su forma de vivir por decirlo así”.

Por último, al explorar sus percepciones sobre su propia capacidad para incidir en su entorno, expresan competencias o herramientas para poder realizar intervenciones.

- Participante 10: “yo pienso que tengo la capacidad de intervenir, y solucionar unos problemas que se están presentando, bueno de alguna u otra manera no sé pero si tengo la intención de

intervenir”.

- Participante 12: “bueno puedo juntarme con mis compañeros de la universidad, ¿no? no esperar de unirnos a un grupo sino nosotros mismos en las calles poder hacer encuestas o afiches o folletos, hacia las personas”.
- Participante 5: “siento que sí, pero siento que también necesito ayuda porque uno solo no puede con todo el problema. Siento que puedo ser capaz de organizar un grupo y ver en que nos podemos centrar para solucionar los problemas”.

4.2.2 Percepciones del proyecto de aprendizaje-servicio

Por medio de la información recolectada en las entrevistas, podemos observar en las respuestas de los y las participantes una valoración positiva sobre la metodología utilizada y el proyecto. Enfatizan en sus respuestas la utilidad de conectar los contenidos teóricos aprendidos en el aula con la práctica en un contexto real.

- Participante 5: “[...] creo que sí porque ya, o sea te dan la teoría y tú lo pones en práctica el mismo día y ves, o sea lo que te han explicado realmente lo ves en los resultados y te sientes, por lo menos en mí, me sentí: oye si esto es lo que la profesora explica”.
- Participante 9: “[...] porque puedes ver lo de la clase,

contrastarlo con la práctica y esas cosas sirven”.

- Participante 11: *“[...] sí, la verdad es que esto de salir a campo y hacerlo es mucho más útil creo yo que el aula”.*

En sus respuestas coinciden en que la relación con los y las participantes de su proyecto fue un aspecto muy satisfactorio durante la experiencia. Es la cuestión que valoran más positivamente del servicio realizado, el vínculo que establecieron con ellos y ellas.

- Participante 3: *“[...]yo creo que la experiencia más valiosa fue el actuar con los niños y también hablar de ciertas problemáticas que tenían con las profesoras.*
- Participante 7: *“los niños cuando me vieron empezaron a cantar la canción, cómo se la supieran de memoria y de verdad me identifiqué mucho, sentir que realmente fue algo muy bonito porque lo que he hecho, el esfuerzo que hice, el esfuerzo que hicimos todos en grupo para que todas las dinámicas salieran bonitas valieron mucho la pena”.*
- Participante 12: *“más que nada interactuar con los niños, eso a mí me ha cambiado un poco porque yo no tengo paciencia con los niños por así decirlo. Pero verlos a ellos, su rostro ves la necesidad de afecto o falta de atención que no les dan sus padres y me encariñe con ellos”.*

La metodología aprendizaje-servicio trata de poner los conocimientos adquiridos al servicio de las necesidades identificadas en un contexto, y que los contenidos curriculares del aula tengan un impacto positivo en un entorno con ciertas necesidades; en las respuestas de los y las estudiantes podemos observar que afirman haber generado un efecto positivo en el contexto del servicio. Describen que con sus conocimientos han podido hacer una diferencia.

- Participante 2: *“[...] de lo que hemos hecho sí me gustó el hecho de que les dimos estrategias a la profesora para que pueda controlar los niños, y cómo ayudamos a los niños a divertirse de cierta manera y olvidarse de los problemas que puedan tener en sus casas”.*
- Participante 8: *“[...] creo que sí, sí fue útil. por ejemplo, había una dinámica mía que se llamaba el semáforo y consistía en poner un orden, cosa que la profesora nos contó que a los niños les cuesta mucho, pero en cambio con la dinámica funcionó, en cierta medida ya no era tan frecuente el desorden [...]”.*
- Participante 10: *“yo creo que sí porque por ejemplo el tema del semáforo que aplicamos si fue útil y dio resultados porque cuando los niños estaban, o sea les explicamos en qué se basa el tema del semáforo y ellos respondieron en este ámbito, sí, me siento más motivado, por el hecho de que el trabajo nos ha*

salido bien y eso me incentiva y me anima a seguir planteando más estrategias en otros ámbitos. Porque es muy importante para tratar de cambiar estas situaciones”.

Cuando se indaga sobre aquellos aspectos que consideran que podrían mejorarse sobre el proyecto, los y las estudiantes coinciden en el hecho de que el proyecto debe extenderse más en el tiempo. Argumentan que, si la duración fuera mayor, podrían aumentar la calidad del servicio y por lo tanto su impacto positivo.

- Participante 5: *“Le acabo de decir a la profesora de que fue muy poco tiempo el que fuimos. Con más tiempo quizás hubiera salido más bonito, más preparado, igual pienso que hemos logrado muchas cosas”.*
- Participante 10: *“una sola vez a la semana no era suficiente, porque volver cada semana era también empezar de cero, pero solo el tiempo, que sea un poco más repetitivo, y quizás no 2 horas a la semana sino una hora pero más días”.*

Por último, los y las educandas expresan en sus entrevistas sentimientos de satisfacción con el servicio realizado. Destacan haber logrado el objetivo y la gratificación que les genera haber contribuido a mejorar las necesidades que presenta la institución educativa.

- Participante 5: *“Sabes las condiciones de los niños quizás*

es un poco duro porque uno nunca sabe lo que otra familia pasa pero creo que como parte de la carrera de Psicología es muy satisfactorio saber que por lo menos has ayudado”.

- Participante 6: *“A favor de que lo que planeamos en grupo salió bien, que los niños aprendieron lo que tenían que aprender, y que las profesoras nos contaron y confiaron en nosotros y nosotros en ellas, y fue todo un trabajo en grupo y entonces fue súper satisfactorio terminar esto”.*
- Participante 7: *“[...] lo que yo he sentido con esta experiencia, de poder estar con los niños y de poder ayudar, aunque sea un poquito por la necesidad que los niños mostraban, por ejemplo de concentración, o de que a veces, se ponían un poquito inquietos o no podían controlarse. Fue muy bonito, yo me sentí muy feliz y agradecida de poder ser parte de esto porque veía cómo los niños se divertían, nos hacían caso y, y al ser algo, aunque sea puedes aportar un poquito y te sientes muy gratificado en hacerlo”.*

5. Conclusiones

La incorporación del aprendizaje-servicio, en asignaturas de grados universitarios, fomenta vínculos de colaboración entre la universidad y la comunidad cercana, incentivando el compromiso con la sociedad, la reflexión sobre las necesidades sociales existentes y convirtiendo las prácticas

de servicio en aprendizajes transversales.

El aprendizaje-servicio como metodología de aprendizaje, es una forma de generar aprendizajes significativos por medio de la reflexión y dando respuesta a necesidades reales del entorno. Es por lo anterior, que impacta positivamente en la motivación académica de los y las estudiantes.

El carácter protagonista que adquieren los y las estudiantes durante el proceso de aprendizaje-servicio fomenta un sentimiento de agencia, y los empodera reconociéndose con la posibilidad de generar cambios en su entorno.

La conciencia que adquieren sobre las necesidades de la comunidad cercana por medio del diagnóstico y la reflexión que acompaña el proceso de aprendizaje-servicio, tienen un efecto en las habilidades y actitudes cívicas.

La brevedad del proyecto llevado a cabo es una de las limitaciones principales de la experiencia de aprendizaje-servicio presentada. Se recomienda realizar proyectos con una mayor duración para poder ver cambios significativos en las habilidades o actitudes cívicas.

Asimismo, con el objetivo de realizar comparaciones satisfactorias, en investigaciones con mediciones cuantitativas como en la presente, se recomienda añadir un grupo control en la comparación.

Por último, es esencial ampliar este tipo de investigaciones a una población mayor y que no se trate de experiencias aisladas. Esto permitiría

extraer conclusiones mucho más veraces sobre el efecto de los proyectos de aprendizaje-servicio en los estudiantes, y en sus habilidades.

Referencias bibliográficas

Billig, S. (2009). Does quality really matter: Testing the new K–12 service-learning standards for quality practice. In B. E. Moely, S. H. Billig, & B. A. Holland (Eds.), *Advances in service-learning research: Vol. 9. Creating our identities in service-learning and community engagement* (pp. 131–158). Greenwich, CT: Information Age.

Billig, S., Root, S., & Jesse, D. (2005). The relationship between quality indicators of service-learning and student outcomes: Testing the professional wisdom. In S. Root, J. Callahan, & S. H. Billig (Eds.), *Advances in service-learning research: Vol. 5. Improving service-learning practice: Research on models that enhance impacts* (pp. 97–115). Greenwich, CT: Information Age.

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa

Burth, H. (2016). The contribution of Service-Learning programs to the promotion of civic engagement and political participation: A critical evaluation. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15(1), 58–66. doi: 10.1177/2047173416658504

Calmet, L., Rodríguez, M.A, y Ugarte, D. (2012). *Educar para una ciudadanía*

democrática. Lima, Perú: Ministerio de Educación

Carretero, M., Haste, H., & Bermudez, A. (2015). Civic education. En L. Corno & E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of educational psychology* (3rd ed., pp. 295–308). New York, NY: Routledge.

Conway, J., Amel, E. & Gerwien, D. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233–245. doi: 10.1080/00986280903172969

Creswell, J. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, USA : Pearson.

Díaz, K., Cárdenas, N. & Garlock, L. (2017). Impact of Mandatory Service-Learning Course on Civic Attitudes and Skills: Case Study in Ecuador. *International Journal of Educational Excellence*, (3)1, 14-38. doi: 10.18562/IJEE.021

Fine, M., Bermúdez, A., & Barr, D. (2007). *Civic learning survey*. Brookline, Massachusetts USA: FHAO.

García-Gutiérrez, J. y Ruiz-Corbella, M. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: Un desafío para los espacios virtuales de aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 32–42. doi: 10.5944/ried.23.1.25390

García-Gutiérrez, J., Ruiz-Corbella, M., & Armentia, A. (2017). Developing Civic

Engagement in Distance Higher Education: A Case Study of Virtual Service-Learning (vSL) Programme in Spain. *Open Praxis*, 9(2), 235–244. doi: 10.5944/openpraxis.9.2.578

Harwood, A. & Radoff, S. A. (2009). Reciprocal benefits of mentoring: Results of a middle school–university collaboration. In B. E. Moely, S. H. Billig, & B. A. Holland (Eds.), *Advances in service-learning research: Vol 9. Creating our identities in service-learning and community engagement* (pp. 131–158). Greenwich, CT: Information Age.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2016). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016. Informe nacional para Colombia 2017*. Recuperado de https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS_2016_National_Report_Colombia.pdf

Instituto de Estudios Peruanos (IEP). (2015). *La ciudadanía desde la escuela: vivir en el Perú*. Recuperado de https://iep.org.pe/wp-content/uploads/2015/12/ciudadania_desde_la_escuela_estudio_encarte.pdf

Lizcano, F. (2012) Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 11(32), Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/305/30524549014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

McLauchlan, J.S. & Patlis, L. (2015). Cultivating global citizenship in higher education: Civic engagement and service learning in joint study abroad

courses. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(1), 111-129. doi: 10.15366/riejs2015.4.1

Moely, B., Mercer, S., Illustre, V., Miron, D. & MacFarland, M. (2002). Psychometric properties and correlates of the civic attitudes and skills questionnaire (CASQ): A measure of students' attitudes related to service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8, 15-26. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2027/spo.323952.1.0008.202>

Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC). (2004). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Una primera aproximación a la evaluación de la Reflexión Ciudadana. Quinto de Secundaria*. Lima: MINEDU. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-nacional-2004/>

Priegue Caamaño, D. y Sotelino Losada, A. (2016). Aprendizaje-Servicio y construcción de una ciudadanía intercultural: El proyecto PEINAS. *Foro de Educación*, 14(20), 361-382. doi: 10.14516/fde.2016.014.020.018

Puig, J., Martín, K. y Rubio, L. (2017). ¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio? *Voces de la Educación*, 2(2), 122-132 Recuperado de revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/72

Rubio, L. y Escofet, A. (Coords.) (2017). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la*

Universidad. Barcelona, España: Octaedro.

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). doi:10.5944/ried.23.1.24391

Sahin, M. & Öztürk, G. (2019). Mixed Method Research: Theoretical Foundations, Designs and Its Use in Educational Research. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 301-310. doi: 10.33200/ijcer.574002

Tapia, M. (2012). La solidaridad como pedagogía: la propuesta del "aprendizaje-servicio". *Stodium Educationis*, (1), 23-36. Recuperado de: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/stodium/article/download/578/558/1784>

White, A. (2001). *Meta-analysis of service-learning research in middle and high schools* (Unpublished doctoral dissertation). University of North Texas, Denton, USA.

Usos del aprendizaje-servicio durante el proceso de formación de estudiantes en Educación Física: una revisión sistemática

**Alonso Peña,
Cristóbal Delgado**

Universidad de Santiago de Chile, Chile

Resumen

¿Son pertinentes las experiencias de aprendizaje-servicio en la formación de futuros profesores de Educación Física? La presente investigación tiene como fin una revisión sistemática de las experiencias de aprendizaje-servicio realizadas en la formación profesional de pregrado de la carrera de educación física que colaborará en la respuesta a la pregunta inicial. La metodología se realizó bajo un diseño de corte exploratorio con un plan de revisión sistemática que contempla diversos criterios para la selección de los estudios, una estrategia de exploración y métodos para la recolección y síntesis de la información. El resultado fue de 774 artículos en la plataforma ERIC, de los que resultaron finalmente 8 publicaciones seleccionadas, las que fueron analizadas y se recogen sus métodos, resultados y conclusiones para la implementación curricular de proyectos de aprendizaje-servicio en la formación inicial docente del ámbito de la educación física dado el impacto el compromiso social y responsabilidad ciudadana en su desarrollo profesional.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, educación física, formación pregrado.

Fecha de recepción: 5/I/2021

Fecha de aceptación: 25/III/2021

The application of service-learning in the training of PE teachers: a systematic review

Abstract

Are service-learning experiences relevant in the training of future Physical Education teachers? In order to answer this question, this research aimed at conducting a systematic review of service-learning experiences carried out as part of the professional training of the Physical Education undergraduate degree. The methodology followed an exploratory design with a systematic review plan that included various criteria for the selection of studies, as well as an exploration strategy and methods for the collection and synthesis of information. The review included 774 articles from the ERIC platform, out of which 8 publications were selected for analysis, and their methods, results and conclusions were collected for the curricular implementation of service-learning projects in initial teacher training in the field of physical education, given the significance of social commitment and civic responsibility in their professional development.

Keywords

Service-learning, physical education, undergraduate training.

1. Introducción¹

El aprendizaje-servicio representa una oportunidad para reducir la brecha entre teoría y práctica en la formación de pregrado (Chiva-Bartoll et al., 2020). En este sentido, al hablar de aprendizaje-servicio, nos referimos a una experiencia educativa basada en un curso, con créditos, en la que los estudiantes; (a) participan en una actividad de servicio organizada que responde las necesidades identificadas en la comunidad; y (b) reflexionan sobre la actividad de servicio, de manera que se comprenda mejor el contenido del curso, se logre una apreciación más amplia de la disciplina y un mayor sentido de responsabilidad cívica (Bringle and Hatcher, 1995, como se citó en Chiva-Bartoll et al., 2020). Del mismo modo, Abal de Hevia (2016) reconoce la existencia de diversas definiciones del aprendizaje-servicio, identificando tres elementos propios del aprendizaje-servicio y que son compartidos por la gran mayoría de conceptualizaciones. En primer lugar, el protagonismo estudiantil en todas las fases del proyecto. En segundo lugar, la articulación de los aprendizajes curriculares con el servicio solidario. Y por último, la organización de actividades solidarias sobre necesidades reales y sentidas por las comunidades. Con lo anterior, se valida la concepción de aprendizaje-servicio como sigue:

¹ Se agradece a la Dirección de Pregrado de la Universidad de Santiago de Chile, la aprobación del Proyecto de Innovación Pedagógica: "Intervenciones de Pedagogía en Educación Física bajo metodología de Aprendizaje-Servicio N°041/2018"

"Como práctica pedagógica, el aprendizaje-servicio es una modalidad de intervención que promueve actividades estudiantiles solidarias, no sólo para atender necesidades de la comunidad, sino para la mejora del aprendizaje académico y la formación personal en valores, estimulando la participación ciudadana responsable (Tapia, 2000, como se citó en Abal de Hevia, 2016). En esta concepción, los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de la activa participación en un servicio solidario cuidadosamente organizado, que otorga también beneficios a la comunidad" (Abal de Hevia, 2016 p.15).

Es importante que lo anterior se distinga del asistencialismo que clásicamente se emplea como parte de metodologías pedagógicas de intervención dado el carácter protagónico de los actores en ambos extremos de la colaboración, haciendo protagonistas a los destinatarios con fin de ejercer una autonomía en el futuro. Abal de Hevia lo sintoniza de esta forma:

"La actividad comunitaria tal como se plantea en la propuesta del aprendizaje-servicio difiere de las prácticas asistenciales habituales basadas en la provisión de bienes o servicios, para en su lugar proponer prácticas promocionales que exigen protagonismo de los destinatarios para que puedan desarrollar por sí mismos

competencias y recursos que gradualmente estimulen la autonomía, e impacten en la calidad de vida. Y este es un principio sustantivo que apunta a favorecer la transformación educativa y social” (Abal de Hevia, 2016 pp.19-20).

Una vez entregada una breve conceptualización del aprendizaje-servicio, resulta interesante señalar alguna evidencia empírica, como la entregada por Gil-Gómez et al. (2016), quienes presentan los resultados de la aplicación de un programa de aprendizaje-servicio a profesores en formación en el ámbito de la Educación Física. En concreto se analiza su incidencia en el desarrollo de la competencia social y ciudadana, desde una perspectiva metodológica mixta. Las categorías de análisis de dicho estudio se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Dimensiones de la Competencia Social y Ciudadana

DIMENSIONES	DEFINICIÓN
Conformidad con lo socialmente correcto	Respeto hacia las personas con autoridad en el ámbito académico, aceptación de las normas de convivencia en casa y respeto hacia las cosas de los compañeros
Sensibilidad social	Empatía hacia otros, capacidad de escuchar, comprender y descubrir cualidades en los demás, satisfacción por compartir la alegría cuando a otra persona algo le sale bien y por estar con los compañeros

Ayuda y colaboración	Generosidad con los demás, capacidad de trabajar en grupo y de ayudar a los componentes de un equipo y de dedicar tiempo a los demás si lo necesitan
Seguridad y firmeza en la interacción	Capacidad de reconocer errores, defender derechos y de dialogar para solucionarlo, seguridad en uno mismo y poder discutir cuando se tenga la sensación de injusticia de forma serena y razonable
Liderazgo prosocial	Capacidad de movilizar a los demás, de sugerir y aportar ideas y la satisfacción por organizar nuevas actividades
Responsabilidad social	Implicación personal para actuar ante problemas sociales aceptándolos como parte de uno y aceptando la responsabilidad individual, capacidad de asumir obligaciones sin que nadie lo tenga que recordar y de implicarse en proyectos para mejorar la sociedad

Fuente: elaboración propia a partir de Gil-Gómez et al. (2016)

Finalmente reportan que el estudiantado que participa de aprendizaje-servicio muestra una mayor tendencia de mejora en dimensiones actitudinales del aprendizaje como conformidad con lo socialmente correcto, sensibilidad social, ayuda y colaboración y responsabilidad social, por lo que concluyen que es una buena herramienta para desarrollar su competencia social y ciudadana.

Del mismo modo, Simsek (2020) con un grupo de 14 estudiantes de lengua extranjera (inglés) que participaron de un proyecto de aprendizaje-servicio, observó un cambio conceptual no sólo en sus perspectivas de enseñanza, del paradigma conductista al constructivista para la adquisición de conocimientos, sino también en sus enfoques de asociación comunitaria del patrón unidireccional al recíproco de altruismo hacia sus estudiantes. Además, informaron que habían desarrollado disposiciones eficaces en materia de enseñanza, aptitudes interpersonales y responsabilidad social, valoraron las recompensas intrínsecas por sus contribuciones al bienestar de los jóvenes y también apreciaron las oportunidades de aprendizaje profesional informal que ofrecía el proyecto en el que participaron. Dentro de sus conclusiones se refiere a cuatro recomendaciones a resaltar:

1. Añadir componentes de aprendizaje-servicio a los programas que ya existen, y desarrolla una conexión única con el grupo del curso a trabajar.
2. Una planeación que incorpore el uso de una taxonomía de aprendizaje significativo y profundo, considerando instrucciones claras y explícitas del proceso.
3. Uso de enfoques mixtos de investigación al realizar estudios que soliciten conocer la eficiencia del proceso desde las voces de los protagonistas del servicio y de los actores involucrados del proyecto.

4. Establecer una liga de universidades que colaboren en promover, compartir e investigar el Aprendizaje-Servicio, compartiendo las buenas prácticas y experticia, con fin a resolver los problemas locales de la comunidad (Simsek, 2020).

Lo anterior promueve puntos de contacto entre las emociones, la racionalidad de la persona en acción, el conocimiento teórico de la profesión movilizado con fines de aprendizaje profundo y significativo, brindando a la vez un espacio de desarrollo interpersonal y, al mismo tiempo de individuo participante en una sociedad democrática que tiende a lo justo.

Por otra parte, Escofet y Rubio (2019), en una investigación con 65 estudiantes universitarios participes de un proyecto de aprendizaje-servicio, registraron que estos valoran positivamente su participación, aunque señalan la necesidad de seguir mejorando el vínculo entre el aprendizaje y servicio. Asimismo, el estudio destaca la necesidad de profundizar y ampliar la práctica reflexiva como medio para fortalecer el vínculo formativo académico con el servicio realizado por los estudiantes. En su investigación se recalca que "no importando cuán motivante es la experiencia de aprendizaje-servicio en sí misma, perderá sentido y significado si no es acompañada continuamente por espacios y momentos de reflexión que supere nuestras emociones y avance hasta un posible aprendizaje" (Escofet y Rubio, 2019, p.168).

También es importante presentar que,

como conclusiones del presente proyecto, la autopercepción del estudiantado es de un fortalecimiento de las competencias ligadas a la resolución de problemas, compromiso con la comunidad, dominios de contenido declarativo y trabajo en equipo. Por otra parte, las competencias que menor desarrollo tuvieron fueron búsqueda de información, conocimiento de distintas lenguas y conocimiento de herramientas de tecnología digital (Escofet y Rubio 2019), lo que nos previene de cuál es el foco de aprendizaje en un proyecto de esta naturaleza, anticipando remediales para la movilización de estas competencias.

A su vez, Goff et al. (2020) al finalizar el programa de intervenciones, recogieron de los estudiantes que en su mayoría buscaban extender su tiempo de servicio en la comunidad y/o aplicar el programa en otras comunidades y territorios por el valor de la experiencia de involucrarse en la actividad como estudiantes en formación profesional. Se relevan tres categorías de análisis a tener en cuenta en el presente reporte que fueron especialmente destacadas por los autores para entender el impacto de la experiencia de aprendizaje-servicio, y son: El Servicio como impulsor de la creación de un laboratorio de aprendizaje para el desarrollo profesional; Conciencia sobre los desafíos que enfrenta la juventud; y que el Servicio crea conexiones significativas (Goff et al., 2020)

Del mismo modo, Chin-Sook (2020) estudió la experiencia de 560 exestudiantes que participaron de proyectos de aprendizaje-servicio

durante su formación de pregrado. En este estudio se identifican aspectos del aprendizaje-servicio que los estudiantes encuentran valorables. La siguiente tabla expone los aspectos y el total de respuestas de los aspectos identificados por los estudiantes como más valorables de aprendizaje-servicio.

Tabla 2. Aspectos identificados en el aprendizaje-servicio (Chin-Sook, 2020)

Aspectos identificados en el aprendizaje-servicio		
A la pregunta ¿Cuál fue la experiencia que MÁS disfrutaste acerca de la experiencia de aprendizaje-servicio?	Total de 55 respuestas	Promedio por cada respuesta
Formación de relaciones y vínculos con personas	31	56,4
Aplicación a situaciones reales	22	40
Impacto significativo del proyecto	20	36,4
Aprender sobre desafíos de la comunidad	15	27,3
Adquirir herramientas, incluyendo segunda lengua	8	14,5
Autonomía	3	5,5
Otras (ej. impacto en la carrera, salir de la zona de confort)	4	7,3

A la pregunta ¿Qué aspectos disfrutaste MENOS de la experiencia de aprendizaje- servicio?	Total de respuestas de 43	Promedio por cada respuesta
Tiempo de compromiso y planificación	9	20,9
Salir de la zona de confort	8	18,6
Desarrollar el servicio que no se prefería	5	11,6
Dificultades en el trabajo de equipo	5	11,6
Falta de estructura o falta de entrenamiento previo a las tareas	4	9,3
Diarios de reflexión	3	7
Problemas y malentendidos de comunicación	3	7
Otros (ej. presentaciones finales, viajes al lugar, falta de oportunidades de continuidad)	6	14

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que la mayoría de los exalumnos reconocen su participación como una de las experiencias educativas más significativas en la universidad, que conducen a ganancias positivas en el conocimiento, las actitudes y comportamientos para interactuar con las comunidades. Los aspectos anteriormente levantados y sus

resultados nos permiten mejorar las intenciones, planificación, los criterios y parámetros de evaluación la satisfacción de los estudiantes por participar en metodologías de aprendizaje-servicio, dado que dichos aspectos pueden dar una referencia para ser considerados en la elaboración, a futuro, de los modelos de evaluación de los proyectos pedagógicos que involucren aprendizaje-servicio.

El presente artículo realiza una descripción y análisis de la literatura relacionada con los usos del aprendizaje-servicio durante el proceso de formación de estudiantes en Educación Física, teniendo como fuente de exploración la base académica ERIC, durante el tiempo comprendido entre los años 2015 a 2020.

2. Metodología

El diseño, de corte exploratorio, se traduce operativamente en un plan de revisión sistemática, que contempla los criterios para la selección de los estudios, la estrategia de exploración y los métodos para la recolección y síntesis de la información.

2.1 Búsqueda de información

La búsqueda de artículos se realizó en la base de datos ERIC, utilizando las palabras claves '*Learning Service*' y '*physical Education*' y el booleano AND. Adicionalmente, se consideraron como criterios de inclusión investigaciones realizadas entre los años 2016-2020, artículos publicados en inglés, revisados por pares y llevados a cabo en el área de Educación Superior, excluyendo todas aquellas publicaciones que no

contenían todos los criterios de inclusión antes mencionados.

2.2 Depuración y aplicación de criterios de inclusión

En cuanto al objetivo de la revisión sistemática, se seleccionaron los artículos que cumplieran en conjunto con dos requerimientos. En primer lugar, el artículo debía reportar hallazgos investigativos independientemente del abordaje metodológico usado. A su vez, el segundo requerimiento era que la investigación había contado con estudiantes universitarios en condición de participantes. Por lo anterior, artículos teóricos y de reflexión fueron excluidos.

2.3 Sistematización de información

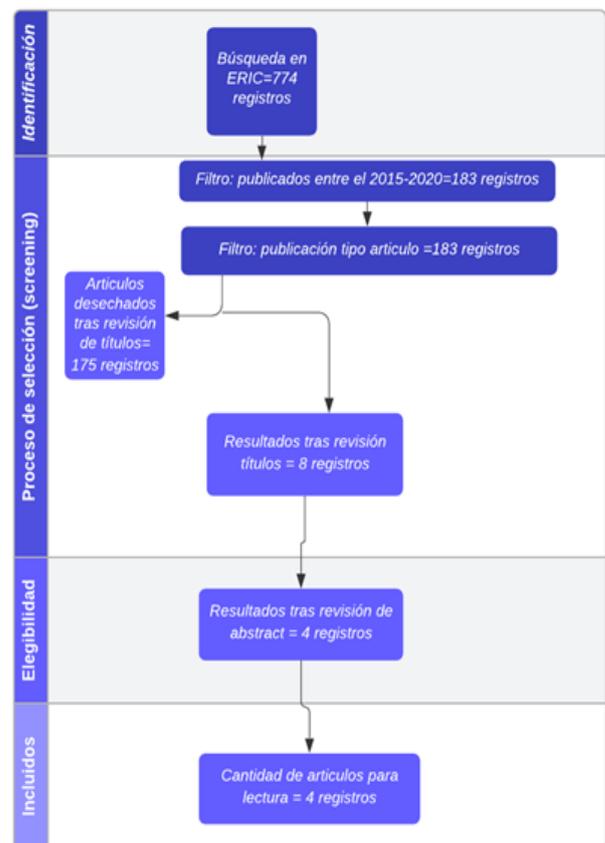
Los documentos seleccionados para la revisión sistemática fueron estudiados y la siguiente información se extrajo a una matriz, registrando Autor/es, Año de Publicación, Muestra, Propósito de la investigación, Metodología y Resultados.

3. Resultados

Un total de 774 artículos se identificaron como potenciales candidatos para la revisión. Luego de aplicar filtro por año de publicación, se encontraron 183 resultados de búsqueda. Posteriormente, se procedió a revisar los títulos de las publicaciones, descartando aquellas que no eran coherentes con los propósitos de esta investigación. De esta revisión, se registraron 8 publicaciones que contaban con títulos pertinentes con las

variables investigadas. Por último, se realizó una lectura del resumen de los 8 artículos seleccionados, descartando 4 de ellos, que corresponden a artículos teóricos o de reflexión sobre la temática aprendizaje de servicio en el contexto de Educación Física (Fig. 1).

Figura 1. Diagrama PRISMA de búsqueda y selección de las fuentes analizadas



Fuente: elaboración propia

3.1 Año de publicación y cantidad de participantes

Sobre los años de publicación y cantidad de participantes en los artículos revisados, en la tabla 1 se

sistematizan las investigaciones en función de estas variables. En ella, podemos observar que la investigación con mayor data y que aborda los usos que desde la Educación Física se dan al aprendizaje-servicio en Educación Superior, es la de Peralta et al. (2015) en que participaron 55 estudiantes. Luego, Ward et al. (2017) realizaron una investigación en que participaron 8 sujetos. Por último, los estudios más recientes son los realizados por Chiva-Bartoll et al. (2020) y Capella-Peris et al. (2020), con 169 y 96 participantes respectivamente.

A partir de lo anterior, observamos que dos de los cuatro artículos revisados fueron desarrollados durante el presente año. Al mismo tiempo, la mayor cantidad de participantes en las intervenciones se registró durante el año 2020.

Tabla 3. Sistematización de los artículos seleccionados en función del año de publicación y cantidad de participantes

Autor/es	Año de publicación	Participantes
(Peralta et al., 2015, p. 261)	2015	55
(Ward et al., 2017, p.76)	2017	8
(Chiva-Bartoll et al., 2020, p.397)	2020	169
(Capella-Peris et al., 2020, p.106)	2020	96

Fuente: elaboración propia

3.2 Abordajes metodológicos y propósitos de las investigaciones

Con respecto al abordaje metodológico y el propósito de los artículos revisados, en la tabla 2 se sistematizan las investigaciones en función de estas variables. Para ser más específicos, se observa que Capella-Peris et al. (2020) utilizaron un abordaje metodológico mixto y buscaron mediante un programa de aprendizaje-servicio, comparar el desarrollo de competencia docente ante dos modalidades diferentes de intervención dentro del mismo programa. Por otra parte, Chiva-Bartoll et al. (2020) y Peralta et al. (2015) desarrollaron investigaciones con una finalidad similar, puesto que buscaron analizar los efectos del aprendizaje-servicio sobre estudiantes de Educación Física. No obstante, estas investigaciones se diferencian en la metodología utilizada, puesto que en Chiva-Bartoll et al. (2020) utilizaron una metodología cualitativa, mientras que el grupo de Peralta et al. (2015) se orientó a la metodología mixta, siguiendo las recomendaciones ampliamente recomendadas. Del mismo modo, Ward et al. (2017) usaron una metodología cualitativa y tuvieron como propósito analizar los efectos de un programa de aprendizaje-servicio en función de la teoría del desequilibrio cognitivo.

Tabla 4. Sistematización de los artículos seleccionados en función del Propósito de la investigación y Abordaje metodológico

Autor/es	Propósito de la investigación	Abordaje metodológico
-----------------	--------------------------------------	------------------------------

<p>(Capella-Peris et al., 2020, p. 106)</p>	<p>Comparar el desarrollo de la competencia docente de los profesores de educación física en pre-servicio a través de dos modalidades diferentes de intervención del mismo programa de aprendizaje-servicio.</p>	<p>Para desarrollar la intervención de aprendizaje-servicio se formaron 2 grupos: grupo experimental 1 (EGI) y experimental 2 (EGII). El primer grupo participó en 30 sesiones de 1 hora, mientras que el segundo grupo sólo participó en 9. El problema se abordó utilizando métodos mixtos de triangulación.</p>
<p>(Chiva-Bartoll et al., 2020, p. 397)</p>	<p>El propósito de este estudio fue analizar el impacto del aprendizaje-servicio en los estudiantes de educación física (PETEs).</p>	<p>El PETE completó una de las versiones de un programa de aprendizaje-servicio llevado a cabo entre 2015-2018. Este programa consistió en diseñar y dirigir sesiones de juegos de motor para facilitar la inclusión de 116 niños con necesidades educativas especiales (SEN). Se utilizaron diarios de reflexión como instrumento para recoger información de sus experiencias.</p>
<p>(Peralta et al., 2015, p. 261)</p>	<p>En este trabajo, investigamos los efectos de un programa de experiencia de aprendizaje-servicio sobre los profesores de educación física previos al servicio.</p>	<p>Basado en los principios teóricos de las metodologías de investigación indígenas, el aprendizaje experimental y la reflexión crítica, examinamos a 55 estudiantes de último año de educación física</p>

		<p>previa al servicio como maestros. Medidas de sus experiencias incluye revistas de reflexión, escalas de competencia de enseñanza multicultural y entrevistas de grupos de discusión.</p>
<p>(Ward et al., 2017, p. 76)</p>	<p>El propósito de este estudio fue explorar las experiencias de los maestros antes del servicio con la teoría del desequilibrio cognitivo (DC) durante un proyecto de aprendizaje-servicio en una experiencia de estudio en el extranjero</p>	<p>Se utilizó un estudio de caso con 8 participantes. Las fuentes de datos fueron entrevistas formales, vídeos de planificación, vídeos de enseñanza, vídeos de sesiones de reflexión y entrevistas informales.</p>

Fuente: elaboración propia

3.3 Resultados obtenidos

En relación con los resultados obtenidos, en la tabla 3 se sistematizan las investigaciones en función de esta variable. Es necesario señalar, que los dos grupos que participaron del estudio de Capella-Peris et al. (2020) lograron a través del programa de aprendizaje-servicio mejorar significativamente la competencia docente, sin encontrar diferencias en las competencias docentes al comparar ambos grupos. Dicha mejora, se complementó con reflexiones realizadas por los estudiantes luego de finalizar el programa de intervención. Del mismo modo, Chiva-Bartoll et al. (2020)

reportaron que los estudiantes de Educación Física participes del proyecto de aprendizaje-servicio, lograron desarrollar una experiencia educativa inclusiva, vinculando la teoría y la práctica de una manera verdaderamente operativa. Asimismo, Peralta et al. (2015) reportaron una mejora significativa en el ámbito de competencias docentes y dieron cuenta de la capacidad del estudiantado para desafiar prejuicios respecto a estudiantes indígenas durante la intervención de aprendizaje-servicio realizada, movilizandó ámbitos del sentido profesional. Por otra parte, Ward et al. (2017) registraron la información proporcionada por los participantes en cuatro dimensiones, relacionadas con procesos de transformación respecto a su rol como futuros docentes y se describe a continuación:

Tabla 5. Sistematización de los artículos seleccionados en función de los Resultados obtenidos

Autor/es	Resultados
(Capella-Peris et al., 2020, p. 106)	Al realizar una comparación pre-post test sobre competencias docentes, los valores obtenidos al aplicar la prueba t para muestras emparejadas fue de $t(39) = 5.618$, (p.01) para el EGI y $t(39) = <5.905$, (p.01) para el EGII. Por lo tanto, hubo diferencias significativas entre las medidas anteriores y posteriores a la prueba en ambos casos. Por otro lado, en la interpretación cualitativa se complementaba esta opinión, reflexionando sobre cómo se desarrolló este aprendizaje.
(Chiva-Bartoll et al., 2020, p. 397)	El aprendizaje-servicio proporcionó a los profesores de pregrado una experiencia educativa inclusiva, permitiéndoles vincular la teoría y la práctica de una manera verdaderamente operativa.

(Peralta et al., 2015, p. 261)	Los resultados muestran cambios significativos en las percepciones de los profesores antes del servicio en el ámbito de competencia ($p < 0,001$). Los maestros de pre-servicio fueron capaces de desafiar sus prejuicios sobre los estudiantes indígenas, planear y ejecutar los planes centrados en los estudiantes y pedagogías culturalmente relevantes.
(Ward et al., 2017, p. 76)	<p>Los resultados indicaron cuatro temas: 'Lo hicimos nuestro', 'Campamento de verano para profesores', 'Lucha y desequilibrio', y 'Al final fue una transformación':</p> <p><u>Lo hicimos nuestro</u>: Describieron esto como tener el control tanto en términos de lo que podían aprender como de lo que podían enseñar.</p> <p><u>Campamento de verano para profesores</u>: Esta experiencia se resumió en la frase, "Es como un campamento de verano para profesores" (Bert), en que como los campamentos de verano para jóvenes, esta corta experiencia rápidamente se volvió intensamente poderosa. Esto fue tanto positivo como negativo. Les permitió adaptarse, pero también les obligó a unirse.</p> <p><u>Lucha y desequilibrio</u>: Este tema se describe en términos del momento en que los PST encontraron una oposición que los hizo detenerse y reflexionar sobre su enseñanza.</p> <p><u>Al final fue una transformación</u>: Esta transformación fue el resultado de la resolución positiva de este desequilibrio logrado sólo después de luchar o trabajar en algo que era difícil o inesperado (Farmer 2010; Walton, 2011, como se citó en Ward et al., 2017, p.76).</p>

Fuente: elaboración propia

4. Discusión

Una vez finalizado el proceso de análisis de los artículos seleccionados para esta revisión, resulta pertinente mencionar algunas ideas relevantes. En concreto,

se debe mencionar el escaso número de publicaciones encontradas en que se relaciona el aprendizaje-servicio con estudiantes de pregrado de la carrera de Educación Física. No obstante, pese al escaso número de investigaciones, los resultados obtenidos en cada una de ellas dan cuenta de una gran relevancia e impacto positivo en los estudiantes de Educación Física que participan de intervenciones basadas en aprendizaje-servicio y la proyección en su desarrollo profesional.

Con respecto a los usos que desde la Educación Física se ha dado al aprendizaje-servicio, se ha logrado identificar dos grandes usos. El primero de ellos, relacionado con el uso del aprendizaje-servicio como una instancia para desarrollar o mejorar competencias docentes de cara al ejercicio profesional que tendrá lugar al finalizar la formación de pregrado. Este tipo de enfoque fue observado en las investigaciones de Capella-Peris et al. (2020) y Chiva-Bartoll et al. (2020). Por otra parte, el segundo uso relacionado con el aprendizaje-servicio, concibe a este como una metodología para desarrollar o abordar conceptos o ideas puntuales y posteriormente analizar el ejercicio teórico-práctico en función de la variable en cuestión. Ejemplos de lo anteriormente dicho se observan en los estudios de Peralta et al. (2015), quienes utilizaron el aprendizaje-servicio para abordar prejuicios respecto a la población indígena. Asimismo, Ward et al. (2017) dieron uso del aprendizaje-servicio para llevar a la práctica la teoría del desequilibrio cognitivo (DC).

5. Conclusión

Para finalizar, la respuesta a la pregunta inicial es: sí, es pertinente formar a los profesores de educación física con experiencias de aprendizaje-servicio. Y, es necesario destacar dos grandes ideas que surgen del proceso de revisión realizado. La primera de ellas, es que la literatura actual cuenta con un reducido número de publicaciones en que se relacione el aprendizaje-servicio con estudiantes de pregrado de Educación Física, razón por la cual resulta necesario ampliar a otras fuentes de repositorios para continuar revisando en una mayor cantidad de investigaciones sobre esta temática, el impacto en la consecución de una formación profesional integral con el fin de esclarecer el potencial educativo de esta metodología de aprendizaje. Por otra parte, y a pesar de la baja cantidad de artículos, la segunda idea es referida al impacto positivo que han reportado las publicaciones encontradas sobre este tema, y que entrega indicios de que la metodología de aprendizaje-servicio es una experiencia de aprendizaje de suma importancia para el estudiantado de pre grado, en general, y que podría la realización de estas experiencias en la formación profesional puede generar cambios positivos en su posterior desempeño profesional, dado los aspectos de compromiso social y responsabilidad social ciudadana. En este sentido, a partir de la revisión realizada, también se sugiere una mayor utilización de esta metodología de aprendizaje durante el desarrollo de los niveles de pregrado de la carrera de Educación Física, independientemente a si dicha

intervención será reportada en forma de artículo investigativo.

Referencias bibliográficas

Abal de Hevia, I. (2016). Aprendizaje Servicio solidario: una propuesta pedagógica innovadora. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, (2), 3-32. doi: 10.1344/RIDAS2016.2.2

Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, Ó. (2020). Innovative Analysis of Service-Learning Effects in Physical Education: A Mixed-Methods Approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(1), 102-110. doi: 10.1123/jtpe.2019-0030

Chin-Sook, P. (2020). Exploring the Long-term Impact of Service-Learning: Former Students of Spanish Revisit their Community Engagement Experiences. *Hispania*, 103(1), 67-85.

Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C., & Salvador-García, C. (2020). Service-Learning in physical education teacher education: towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 1-13. doi: 10.1080/02607476.2020.1733400

Escofet, A., & Rubio, L. (2019). Impact Analysis of a Service-Learning University Program From the Student Perspective. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 23(3), 159-174. Recuperado de <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1526/1463>

Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., y Chiva-Bartoll, Ó. (2016). Una

experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1) 53-73. doi: 10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071

Goff, J., Hill, E., Eckhoff, A. & Dice, T. (2020). Examining the High-impact Practice of Service-learning: Written Reflections of Undergraduate Recreation Majors. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 35(1), 1-14. doi: 10.1080/1937156X.2020.1720444

Peralta, L., O'Connor, D., Cotton, W. & Bennie, A. (2015). Pre-service physical education teachers' Indigenous knowledge, cultural competency and pedagogy: a service learning intervention. *Teaching Education*, 27(3), 248-266. doi: 10.1080/10476210.2015.1113248

Simsek, M. (2020). The impact of service-learning on EFL teacher candidates' academic and personal development. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 1-17. doi: 10.12973/eu-jer.9.1.1

Ward, S., Pellett, H. H., & Perez, M. I. (2017). Cognitive Disequilibrium and Service-Learning in Physical Education Teacher Education: Perceptions of Pre-Service Teachers in a Study Abroad Experience. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(1), 70-82. doi: 10.1123/jtpe.2015-0006

Aprendizaje-servicio aplicado a los estudios de comunicación

José Candón-Mena

Universidad de Sevilla, España

Resumen

El proyecto de innovación docente "Red de Educación, Comunicación y Cooperación de la Universidad de Sevilla" (RECCUS) creó una red entre el profesorado de la Universidad de Sevilla y más de una decena de ONG, con fines tanto didácticos como sociales. El proyecto contemplaba diversas acciones basadas en la metodología del aprendizaje-servicio, como la realización de trabajos prácticos mediante los cuales el alumnado elaboró materiales comunicativos para satisfacer necesidades concretas de las entidades participantes. En este texto se detalla la aplicación práctica del proyecto RECCUS siguiendo los elementos clave que deben guiar la implementación del aprendizaje-servicio y se discuten las posibilidades de dicha metodología en el ámbito de la comunicación.

Palabras clave

Innovación docente, aprendizaje-servicio, comunicación, ONG, tercer sector.

Fecha de recepción: 13/II/2021

Fecha de aceptación: 24/III/2021

Service-learning applied to communication studies

Abstract

The teaching innovation project "Network of Education, Communication and Cooperation of the University of Seville" (RECCUS) created a network between the University of Seville and various NGOs, mainly with didactic and social purposes. The project included several actions such as the preparation of notes and educational videos, visits by communication professionals working for NGOs, the design of a training itinerary and a proposal for a specialized course on communication in the third sector. Its main action, based on the methodology of service-learning, consisted in the realization of practical work through which students developed communication materials to meet the specific needs of the participating entities. This paper details the practical application of the RECCUS project following the key elements that should guide the implementation of the service-learning methodology. The potentialities of this methodology in the field of communication are also discussed.

Keywords

Teaching innovation, service-learning, communication, NGO, third sector.

1. Introducción

La Red de Educación, Comunicación y Cooperación de la Universidad de Sevilla (RECCUS¹) es un proyecto de innovación docente basado en el aprendizaje-servicio que involucra al profesorado de las asignaturas de carácter social de la Facultad de Comunicación y a casi una treintena de ONG, con objetivos tanto didácticos como sociales.

El aprendizaje-servicio se define como una "propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden trabajando a partir de necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo" (Puig et al., 2007, p.20). Se trata de "una metodología que promueve la adquisición de conocimientos y el servicio a la comunidad, propiciando el desarrollo de competencias sociales y cívicas, y el ejercicio activo de la ciudadanía" (Martínez et al., 2018, p.11).

Bajo las premisas del aprendizaje-servicio, los objetivos de RECCUS son mejorar la docencia, la empleabilidad del alumnado, fomentar la concientización sobre temas sociales y el voluntariado en tareas de comunicación en el Tercer Sector.

La Red sirvió para la colaboración docente, compartiendo material o creando otros nuevos (apuntes

comunes, vídeos didácticos, un itinerario formativo) y creó vínculos con las organizaciones del Tercer Sector, tanto con fines didácticos (prácticas y Trabajos de Fin de Grado (TFG) con casos reales sobre necesidades comunicativas de las entidades, visitas de profesionales de la comunicación en las ONG al aula) y de empleabilidad (prácticas curriculares en ONG), como de Responsabilidad Social Corporativa por parte de la Universidad de Sevilla (captación de voluntariado, difusión de la labor social de la Universidad y de las entidades participantes).

La principal acción, enmarcada en la metodología del aprendizaje-servicio, fueron las "Prácticas prácticas" que consistían en el diseño y planificación de prácticas de clase y TFG sobre casos reales del trabajo comunicativo de las organizaciones del Tercer Sector. Para ello se solicitó a las organizaciones participantes la redacción de una breve propuesta en la que identificaran sus necesidades, que con ayuda del profesorado pudiera convertirse en *briefing* comunicativo. A partir de dicho *briefing*, cada uno de los profesores y profesoras diseñó trabajos prácticos adaptados al contenido de sus asignaturas. Para ilustrar esta acción se explicará brevemente el trabajo desarrollado en la asignatura Gabinetes de Comunicación del Grado en Publicidad y RRPP. Tras constituir el aula como una agencia de comunicación de servicios plenos, el alumnado fue dividido en grupos de trabajo para realizar servicios a la ONG local Avanti. Se constituyeron los equipos de: Documentación; Planificación de medios; Estrategia y RR.PP., Creatividad, Redacción, Fotografía,

¹ <http://institucional.us.es/reccus>

Diseño gráfico; e Informática y web. Tras el estudio de las necesidades comunicativas de Avanti y una reunión con el cliente en el aula, se desarrollaron todos los materiales comunicativos de la ONG, entre ellos: Diseño de un nuevo logotipo y un manual de identidad visual corporativa, directorio de medios y mapa de públicos, plan de comunicación y planes específicos para captación de fondos, de socios y de voluntariado, dossier y memoria de actividades de los últimos 5 años y rediseño de su página web. Como resultado los alumnos replicaron la estructura real y tareas de un gabinete de comunicación en el aula en contacto directo con el cliente y la entidad recibió todos los materiales comunicativos necesarios con un acabado profesional y supervisados por el tutor. Por su parte, el alumnado pudo percibir la utilidad real de su trabajo, más allá de la evaluación académica.

2. Análisis del proyecto RECCUS bajo las premisas del aprendizaje-servicio

Nos interesa aquí analizar este caso como ejemplo de aprendizaje-servicio para ilustrar el potencial de esta metodología y los pormenores de su aplicación en estudios de comunicación. Para ello tomaremos como referencia los nueve elementos clave que Anna Escofet (2019) señala que debe contener un proyecto de aprendizaje-servicio. Nos centraremos fundamentalmente en la acción "Prácticas prácticas" por ser la más específicamente enfocada desde las premisas del aprendizaje-servicio, y en concreto en su implantación en las

asignaturas Gabinetes de Comunicación y Publicidad Social del Grado de Publicidad y RRPP.

2.1 Necesidades sociales

Según Escofet (2019), éstas deben ser reales, accesibles a las competencias del estudiante y a las posibilidades de hacer alguna aportación, tienen que poder relacionarse con los estudios que cursa el estudiante y su detección debe enmarcarse en un análisis crítico de la realidad y/o de las limitaciones teóricas y prácticas para paliarlas. El aprendizaje se construye así sobre las necesidades reales del entorno real en el que convive el alumnado.

En el proyecto RECCUS esto se implementa a partir de la definición previa del ámbito de las necesidades a atender, en este caso necesidades estrictamente comunicativas. Dichas necesidades abarcaban no obstante una amplia diversidad, adaptándose a los diferentes grados y asignaturas de la Red, pero siempre dentro del ámbito delimitado de la comunicación. De esta forma se garantizaba la relación del servicio con los estudios del alumnado y sus competencias. Para la detección de estas se pidió a las distintas ONG la elaboración de un documento descriptivo de sus necesidades comunicativas. Este fue posteriormente negociado y definido como un briefing comunicativo con ayuda del profesorado, con el fin de concretar tareas realizables que tuvieran en cuenta las limitaciones temporales y materiales y también respecto a las competencias del alumnado según el grado que estudian, el curso, las asignaturas o las habilidades y

conocimientos extracurriculares.

2.2 Parteneriado

En este punto se señala la necesidad de una intensa colaboración entre las entidades y la Universidad para definir conjuntamente los espacios de servicio socialmente útiles, reportar beneficios a las partes y evitar el aprovechamiento inapropiado de ninguna de ellas, situando a las entidades sociales como socios imprescindibles para la realización de la tarea docente (Escofet, 2019).

En particular, consideramos este elemento fundamental para crear una relación recíproca con las entidades en las que exista un equilibrio entre el compromiso exigido con el proyecto y los beneficios recibidos. Para ello el proyecto trató, por una parte, de limitar al mínimo imprescindible las demandas de reuniones, documentación o consultas a las ONG participantes, así como vehicular dichas solicitudes a través del profesorado. En entidades pequeñas y con pocos recursos, que fueron el objetivo prioritario del proyecto, a menudo la buena voluntad de colaboración acaba derivando en una sobrecarga de trabajo para la asociación que resulta contraproducente. Por ejemplo, solicitando documentación, informes, planes de comunicación previos, etc., de los que no disponen al no tener una estructura profesional dedicada a tareas comunicativas, que es de hecho la necesidad que pretende suplirse con el servicio. Desde el proyecto se partió de que incluso la propia identificación de las necesidades, fines u objetivos de la comunicación formaba parte del propio

servicio. En general la escasa profesionalización de estas tareas en entidades pequeñas lleva a que haya que partir más bien de intuiciones que requieren del consejo y asesoramiento comunicativo por parte de profesionales, en este caso el profesorado, para dar forma y definir las propias necesidades. Por supuesto ello requiere una negociación conjunta con las entidades para validar las propuestas, pero es fundamental que desde el ámbito profesional de la comunicación se sirva de guía para que la propia entidad tome conciencia del rol que la comunicación puede jugar en el cumplimiento de sus fines sociales, sin crear falsas expectativas.

2.3 Aprendizaje académico

Como se ha señalado, el aprendizaje-servicio se distingue del voluntariado, las acciones solidarias o el activismo en que debe tener una fuerte base académica, de acuerdo tanto a los contenidos como a las competencias. El servicio debe así ir precedido y seguido por momentos de intensa actividad de aprendizaje (Escofet, 2019). Permite vincular contenidos curriculares y competencias transversales como el trabajo en equipo, toma de decisiones, liderazgo, entre otras; facilitando la relación entre experiencia y conocimiento. El aprendizaje-servicio ha demostrado ser útil para la adquisición de diversas competencias: personales; interpersonales; para el pensamiento reflexivo, crítico y creativo; para la realización de proyectos; para la ciudadanía y la transformación social; y competencias vocacionales y profesionales (Mayor, 2019; Rubio, 2009).

El proyecto RECCUS esto se concretó de diversas formas. En primer lugar, los contenidos académicos de la asignatura fueron puestos a disposición del alumnado de forma completa desde el inicio de curso. De esta forma el alumnado disponía de todo el temario y los apuntes de la asignatura, pero en lugar de comenzar con su explicación en el aula por parte del profesorado, se invitaba al alumnado a leer previamente los contenidos. Posteriormente se comenzó a desarrollar el trabajo práctico en clase, intercalando las explicaciones teóricas en los momentos en que éstas podrían ser útiles para el desarrollo del servicio. Se trataba así de hacer patente la intensa relación entre teoría y práctica (Mayor, 2019), y cómo la primera resultaba útil en cada momento concreto para orientar la tarea, estructurarla o ayudar a resolver las dudas planteadas. Por otra parte, el aprendizaje académico se vio reforzado por otras acciones como los apuntes en común o las visitas profesionales y el seminario como actividades académicas complementarias.

2.4 Enmarcado por la reflexión

El aprendizaje-servicio, en línea con los modelos de aprendizaje experiencial o de aprendizaje transformativo, otorga gran importancia al proceso de reflexión (Deeley, 2016; Mayor, 2019), programando momentos y ejercicios en los que el estudiante considera su experiencia y toma conciencia personal y crítica del sentido de lo que se ha realizado (Escofet, 2019).

Esta reflexión se materializaba en dos sentidos; sobre las causas sociales y

sobre el propio trabajo práctico. La reflexión y toma de conciencia crítica sobre las causas sociales se daba en momentos como la visita de las entidades al aula, en las que antes de describir sus necesidades de servicio se presentaban como organización y exponían las causas sobre las que trabajaban, las visitas profesionales o el seminario, así como en otras actividades complementarias como una visita a la exposición sobre el 'éxodo Rohingya' organizada por Médicos Sin Fronteras. Posteriormente en el transcurso de las clases surgían debates espontáneos sobre temas sociales que eran alentados por el profesorado. Pero también era importante la reflexión crítica sobre el trabajo comunicativo realizado por el alumnado. Por una parte, aunque la exigencia de elaborar materiales con calidad profesional no era requisito imprescindible para aprobar la asignatura, servía para fomentar una autoexigencia por parte del alumnado, que en alguno de los grupos se encontraba en el último curso de la carrera y por tanto a las puertas del mercado laboral, así como para motivarlo y empoderarlo haciéndoles ver cómo su trabajo, aun con ciertos déficits, era muy valorado y resultaba realmente útil para las entidades. El carácter eminentemente práctico de la actividad ayudaba además a que el alumnado percibiera como los conocimientos teóricos adquiridos en sus estudios podían ser aplicados en un caso real y materializarse en un producto final concreto y acabado. Incluso finalizado el curso, muchos alumnos y alumnas se interesaron por la aplicación y el uso efectivo de sus

trabajos por parte de las ONG y, tras comprobar que efectivamente estaban siendo utilizados, mostraban sentimientos de orgullo y autoestima (Mayor, 2019).

2.5 Servicio a la comunidad

La actividad de servicio debe ser socialmente útil, tiene que ser una experiencia rica, no asistencialista y abierta a la reciprocidad. Una actividad no remunerada ni sustitutiva de puestos de trabajo profesionales, tutelada por entidades de mercado e inequívoco carácter social (Escofet, 2019).

Con este punto Escofet advierte, por una parte, de la necesidad de evitar prestar servicios a entidades cuyo carácter social pueda resultar cuestionable, convirtiéndose la actividad en trabajo gratuito en puestos que debieran ser remunerados y organizaciones con fines lucrativos, lo que se evita en el proyecto presentado mediante una criba previa de las organizaciones interesadas en participar para garantizar sus fines netamente sociales. No obstante, esta valoración debe adaptarse a cada caso concreto. Por ejemplo, así ocurrió con la demanda de un servicio para la edición de un vídeo corporativo por parte de la delegación de Bienestar Social del Ayuntamiento de Sevilla, donde la implicación personal de las trabajadoras sociales y de las personas beneficiarias del proyecto, de las que surgía la iniciativa, así como la constatación de la inexistencia de recursos para llevarla a cabo profesionalmente, y por supuesto el carácter no lucrativo de la institución pública, llevó a aceptar la solicitud en

este caso concreto. Otro caso similar fue el de un proyecto del Banco del Tiempo gestionado por una asociación vinculada a una empresa lucrativa de animación social por encargo del Ayuntamiento. En este caso también se aceptó la solicitud dado que el servicio se centraba únicamente en el proyecto social, sin vinculación directa con la actividad de la empresa lucrativa que lo gestionaba.

2.6 Reconocimiento del valor académico y la tarea realizada

Para Escofet (2019), es imprescindible que la actividad de aprendizaje-servicio sea académicamente exigente y equivalente en esfuerzo y dedicación a cualquier otra actividad docente, conllevando igualmente un reconocimiento para la calificación de la asignatura adecuado al mismo, así como que dicho reconocimiento académico se vincule con el aprendizaje y no como recompensa por el servicio prestado.

Aunque la calificación de la actividad fue variable en cada asignatura del proyecto RECCUS, todo el profesorado implicado se comprometió a incluir la actividad en los criterios de calificación, ya fuera como porcentaje de la nota final o como prácticas voluntarias para obtener puntos extra. En el caso de las asignaturas más vinculadas con la comunicación social, la actividad llegaba a suponer más del 80% de la nota final, valorándose además la asistencia a actividades como las visitas profesionales o el seminario con hasta dos puntos extra, de forma que en conjunto podían sustituir al examen, dado que los contenidos teóricos se

asimilaban de forma paralela al diseño y ejecución del servicio. Sin embargo, este método de calificación no supuso una merma de la exigencia, dándose el caso de grupos de trabajo que de hecho suspendieron la actividad.

2.7 Participación y trabajo en grupo

En primer lugar, el trabajo en grupo fue un requisito fundamental para la realización de la actividad, tanto por exigencias organizativas como por el propio valor de trabajar en colectividad, no solo por los valores sociales como el desarrollo de habilidades cooperativas como el diálogo, la empatía, la asertividad o la negociación en busca del consenso (Picazo et al., 2009), sino también por su utilidad didáctica para acercar al alumnado a la realidad profesional.

El proyecto se orientó desde el inicio para promover la participación activa y la involucración en la toma de decisiones del alumnado, fomentando el trabajo autónomo y apoyado en las tutorías grupales. En primer lugar, el alumnado fue el encargado de decidir cuáles serían los proyectos seleccionados entre aquellos presentados por las ONG, de forma que ellos mismos eligieron por consenso los temas sobre los que trabajarían en clase y las entidades con las que colaborarían, lo que lógicamente influiría en una mayor motivación con el servicio. Pero, además, el alumnado eligió también la cantidad y funciones de los grupos de trabajo y en cuáles participaría cada uno, con el único criterio de un máximo de miembros y la orientación sobre las tareas esenciales por parte del profesor. De esta forma la

clase se constituyó como una agencia de comunicación con distintos departamentos decidiendo cada alumno tanto la división general en grupos de trabajo como los grupos en los que involucrarse, lo que permitía que se unieran según intereses y competencias afines.

En definitiva, el alumnado fue protagonista de la toma de decisiones desde la fase de organización y diseño de la actividad hasta el momento del desarrollo. Finalmente, la necesaria coordinación entre grupos e incluso la dependencia funcional de tareas que requerían partir del trabajo previo de otros grupos fomentaba la colaboración general al nivel de toda la clase.

2.8 Evaluación

En cuanto a la evaluación del proyecto, se realizó una encuesta propia que fue complementada con la encuesta realizada por la Oficina de Cooperación al Desarrollo con motivo del seminario organizado conjuntamente. También se evaluó la asistencia a distintas actividades. La captación de voluntariado entre el alumnado por parte de las ONG participantes supone también un aspecto importante de la evaluación y uno de los resultados más destacables en el plano social. Los resultados de dichas evaluaciones se detallarán en el siguiente apartado.

2.9 Consolidación

Surgida por la convocatoria de un proyecto de innovación docente, la constitución como red de RECCUS mostraba el ánimo de consolidación de un proyecto estable en el tiempo. Cabe

destacar que el proyecto tiene como antecedente acciones de aprendizaje-servicio puntuales que ya venían realizando algunos profesores de la Facultad y que se formalizan con la creación de RECCUS en el curso 2017-2018. Sin embargo, acabada la convocatoria formal, la red continúa activa realizando actividades de aprendizaje-servicio e incorporando a nuevas ONG. Fruto de los contactos mantenidos, el proyecto será además incorporado a un nuevo proyecto de innovación docente y otro de cooperación al desarrollo sobre aprendizaje-servicio presentado por profesoras de la Facultad de Educación, con las que a raíz del proyecto inicial y jornadas sobre aprendizaje-servicio se ha venido colaborando.

3. Evaluación y resultados

La evaluación del proyecto por parte del alumnado se realizó por medio de encuestas, así como de la asistencia y participación en las actividades complementarias.

Por una parte, se realizaron encuestas propias en dos grupos de clase (109 en total) usando un cuestionario tipo test con escala de Likert para valorar el cumplimiento tanto de los objetivos didácticos como de los sociales.

Respecto a los primeros, el 76,15% del alumnado se mostró de acuerdo/totalmente de acuerdo con la afirmación de que había mejorado su conocimiento sobre la práctica real de la comunicación en el mundo profesional (2,75% en desacuerdo/muy en desacuerdo, el resto ni de acuerdo ni en desacuerdo), el 73,15% consideró

que había aprendido más gracias al proyecto (2,75% en desacuerdo), un 60,48% que el mismo le había facilitado una formación especializada en comunicación social (4,59% en desacuerdo), el 59,63% consideraba que el proyecto podría ayudarle a encontrar empleo en el futuro (14,68% en desacuerdo) y para un 50,74% las clases le habían resultado más interesantes (18,69% en desacuerdo).

En cuanto a los objetivos sociales, un 62,28% del alumnado afirmó que se planteaba colaborar como voluntario en alguna organización social, un 49,09% realizar una donación, un 48,15% realizar prácticas curriculares en entidades sociales y un 45,45% hacerse socio de alguna ONG. Además, para el 74,04% había mejorado el conocimiento de las organizaciones y causas sociales del Tercer Sector.

Se evaluó también la acogida de distintas actividades, resultando que un 82,57% consideró interesantes/muy interesantes el conjunto de las visitas de profesionales a clase, un 80,77% valoró positivamente el Seminario y un 75% consideró de interés o mucho interés la grabación de programas en Radiópolis. Pero la actividad mejor valorada fue con diferencia la de las "Prácticas prácticas", que implicaba directamente el aprendizaje-servicio, considerada como interesante o muy interesante por el 96,37% del alumnado participante, de los que el 40% las consideraban muy interesantes, quedando solo un 3,64% de indiferentes y sin respuestas negativas.

4. Conclusiones

La experiencia de la Red ha servido para fortalecer lazos entre el profesorado y las ONG, llegando incluso a recibir múltiples peticiones de otras entidades interesadas en sumarse al proyecto. Los objetivos didácticos se han cumplido teniendo una gran aceptación por parte del alumnado. La escasez de prácticas y la excesiva carga teórica es una de las quejas más habituales entre el alumnado de la Facultad por lo que esta experiencia ha sido muy bien valorada. En cuanto a los objetivos sociales, muchas entidades han recibido materiales comunicativos para satisfacer las necesidades que plantearon. Además, han sido varios los alumnos que han comenzado a colaborar como voluntarios en las entidades participantes o que, tras la experiencia, han decidido realizar sus TFG en colaboración con las mismas.

Consideramos que el aprendizaje-servicio resulta especialmente adecuado para las enseñanzas en comunicación ya que se trata de un servicio útil para todo tipo de entidades. Por una parte, en entidades pequeñas que rara vez disponen de un departamento o profesionales dedicados a estas tareas, las carencias comunicativas abren un amplio abanico de servicios que pueden realizarse de forma satisfactoria por parte del alumnado en formación, suponiendo una mejora cualitativa para la entidad. Se trata además de un servicio muy adaptable a las distintas áreas de estudio, que puede abarcar tareas propias del periodismo, la publicidad o la comunicación audiovisual, y también escalable, permitiendo trabajar sobre

proyectos pequeños como un cartel, un folleto o un breve dossier o tareas más complejas como un plan de comunicación, una memoria o producciones audiovisuales.

Referencias bibliográficas

Deeley, S. (2016). *Aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid, España: Narcea.

Escofet, A. (Abril de 2019). *La metodología del aprendizaje-servicio como respuesta a los retos de la sociedad desde las aulas universitarias* [Actividad de formación]. Jornada de Formación Aprendizaje-Servicio en el ámbito universitario. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, España.

Martínez, V., Melero, N., Ibáñez, E. y Sánchez, M. (Eds.) (2018). *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible*. Salamanca, España: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Mayor, D. (2019). El aprendizaje-servicio como eje articulador de procesos de desarrollo personal-estudiantil y social en el estudiantado universitario. *Perfiles Educativos*, 41(166), 124-140. Recuperado de http://perfileseducativos.unam.mx/iisu_e_pe/index.php/perfiles/article/view/58835/52333

Picazo, C., Zornoza, A. y Peiró, J. M. (2009). Los procesos de participación social y participación orientada a la

tarea y el aprendizaje como antecedentes de la cohesión grupal.

Una perspectiva longitudinal.

Psicothema, 21(2), 274-279.

Recuperado de

<http://www.psicothema.com/pdf/3626.pdf>

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, España: Octaedro.

Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico* (pp. 91-106). Barcelona, España: Graó.

Experiencia de aprendizaje-servicio solidario: envejecimiento saludable y medio ambiente

Verónica Sierra

Ma. de la Luz Martínez-Maldonado

Mitzy Flores

Sandra Álvarez

Alejandra Montes

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Resumen

Se trata de una experiencia de aprendizaje-servicio solidario con un grupo de personas mayores residentes de Tlaxcala, México. El objetivo fue promover que las personas mayores desarrollen o fortalezcan su conciencia ecológica y que esta acción impactase positivamente en sus hábitos de reciclaje y envejecimiento saludable. Se efectuó un diagnóstico, planeación, intervención, evaluación y seguimiento de la propuesta educativa. Como resultado, los participantes, además de mejorar sus prácticas de reciclaje, aumentar su conciencia ecológica y adoptar un estilo de vida saludable y sostenible, desarrollaron procesos de organización y participación activa.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio solidario, cultura ambiental, conciencia ecológica, reciclaje, envejecimiento saludable.

Fecha de recepción: 13/II/2021

Fecha de aceptación: 22/III/2021

Solidarity service-learning experience: healthy aging and the environment

Abstract

This paper describes a solidarity service-learning experience involving a group of elderly people who live in Tlaxcala. The experience was aimed at promoting the development or reinforcement of the elders' ecological awareness and thus having a positive impact on their recycling habits and promoting healthy aging. This educational proposal involved a diagnostic analysis, strategic planning, intervention, evaluation and project monitoring. As a result of the project, the participants improved their recycling habits, increased their ecological awareness, adopted a healthy and sustainable lifestyle, and they were also involved in organizational and active participation processes.

Keywords

Solidarity service-learning, environmental culture, ecological awareness, recycling and healthy aging.

1. Introducción

En el presente trabajo se encontrará una experiencia de aprendizaje-servicio que se llevó a cabo en la asignatura Evaluación y Seguimiento de Proyectos Comunitarios de la licenciatura en Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento. La actividad se efectuó en las instalaciones de la Unidad de Atención a la Mujer (UAIM) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Anticipadamente se realizó un diagnóstico comunitario, se identificó la preocupación y ocupación por la procuración del cuidado del medio ambiente.

Se llevó a efecto la planeación, intervención y evaluación del taller 'Cultura ambiental: una mirada desde el reciclaje'. La propuesta educativa surgió como una estrategia metodológica que permite vincular el aprendizaje curricular con el servicio solidario a la comunidad e impulsa la participación activa de los integrantes.

Esta experiencia fue motivada por la participación y compromiso, por cambiar la realidad de un contexto específico. La propuesta se enfocó en atender un problema global, desde una perspectiva comunitaria. Se reflexionó sobre la poca información en el tema medioambiental y se consideró la causa del deterioro, desgaste y contaminación de nuestro planeta, por ello, es necesario informarse, crear conciencia de la urgente necesidad de cuidarlo y crear acciones para preservarlo (Gracia, y Castillo, 2013).

El taller se enfocó en la modificación del nivel de consumo de artículos que producen basura (reducir), dar una segunda oportunidad a aquellos objetos que ya no cumplen su función inicial (reutilizar) y evitar el descontrolado uso de recursos (reciclar).

Dicho lo anterior, el objetivo general del taller fue promover que las personas mayores desarrollen o fortalezcan su conciencia ecológica; y que esta acción impacte positivamente en sus hábitos de reciclaje y envejecimiento saludable.

Los contenidos teóricos que se abordan son aprendizaje-servicio solidario y cómo se aplicó la metodología. Posteriormente, se desarrollarán conceptos como envejecimiento saludable, cultura ambiental, conciencia ecológica y reciclaje. Después se presentan los resultados obtenidos y las conclusiones.

2. Marco teórico

El aprendizaje-servicio solidario es una metodología y filosofía que permite que los estudiantes tengan herramientas para la vida. Se trata de aplicar los conocimientos aprendidos en clases, a favor de la comunidad, además, el aprendizaje-servicio solidario, conecta a las instituciones con la comunidad para el mismo beneficio.

Por consiguiente, el aprendizaje-servicio solidario es definido como "una forma de aprendizaje por proyectos [...] una estrategia didáctica cuyo objetivo es organizar los contenidos curriculares bajo un enfoque globalizador y significativo que permite relacionar los conocimientos escolares con los de la

vida cotidiana" (Tapia, 2016, p.47).

El servicio toma fuerza cuando se equilibran aspectos como el servicio a la comunidad, el aprendizaje de contenidos académicos, la práctica de valores y distintos niveles de reflexión y reconocimiento (Puig, 2015).

Entonces, los destinatarios son considerados co-protagonistas, quienes se verán beneficiados de los servicios que ofrecerán los estudiantes, forjarán un vínculo recíproco de enriquecimiento mutuo (Del Campo et al., 2017).

Las intenciones solidarias, incluso el voluntariado, podría confundirse con el aprendizaje-servicio solidario. De acuerdo con Berger Kaye (como se citó en Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, 2021) en el aprendizaje-servicio solidario los estudiantes participan activamente al comprender, integrar y aplicar conocimientos mientras trabajan para mejorar sus comunidades.

Mientras tanto, Tapia y Ojea (2018) y Del Campo et al. (2017) consideran que el aprendizaje-servicio, está conformado por cinco fases y estas se ven sumergidas, durante todo el proceso, en la reflexión, registro, sistematización, comunicación y evaluación.

La motivación es la parte inicial del proyecto, puede surgir por la demanda de la comunidad, ser considerada como un hecho fortuito o como un proyecto pedagógico. Es necesario determinar quién coordinará la propuesta educativa; presentarse con la comunidad y decidir la forma de

trabajo. Si este proceso llegase a darse entre instituciones, la experiencia podría tener un impacto aún mayor, en la comunidad (Del campo et al., 2017).

Durante el diagnóstico, se delimita un problema específico y se proponen soluciones, se reconocen las necesidades, potencialidades, recursos y posibilidades de los participantes. Puede utilizarse cualquier modalidad que se adecúe al contexto de la comunidad, pero el diagnóstico participativo permitirá escuchar la voz de los actores sociales (Del Campo et al., 2017; Tapia y Ojea, 2018).

Diseño y planificación del proyecto es la tercera etapa, en este momento se presenta la propuesta educativa. Es importante construir indicadores de evaluación del proyecto, la planificación debe considerar la naturaleza del proyecto, fundamentación, objetivos de servicio y aprendizaje, responsables del proyecto, destinatarios, beneficiarios, actividades, métodos, técnicas, estimación de tiempos, ubicación, viabilidad, recursos, presupuestos posibles y localización (Del Campo et al., 2017).

En la ejecución, la planeación es puesta a prueba para hacer los ajustes necesarios a la intervención conforme se avanza en el proyecto, asimismo, se debe dar seguimiento a los aprendizajes curriculares y del servicio solidario (Tapia y Ojea, 2018).

El cierre hace referencia a la conclusión de la intervención, entrega de resultados y logros; es el momento para difundir el alcance del proyecto. Se evalúa el aprendizaje curricular y el

proyecto. Los aspectos básicos para evaluar son la calidad y el impacto del aprendizaje-servicio solidario (Del campo et al., 2017).

El aprendizaje-servicio solidario permite abordar cualquier temática que resulte importante y cubra las necesidades de la comunidad, porque es una metodología flexible ante situaciones no previstas y el contexto de la comunidad. En esta experiencia trabajamos conceptos como envejecimiento saludable, cultura ambiental, conciencia ecológica y reciclaje, los cuales son considerados en la temática medio ambiente, tema objeto de esta experiencia.

Hoy en día, nuestra huella ecológica global supera en un 150% la capacidad total de la tierra para proporcionar recursos renovables y no renovables a la humanidad. De seguir así, en 35 años con una población que podría llegar a los 9.600 millones de personas en 2050, necesitaremos casi tres planetas para mantener nuestras formas de vida (Ministerio de Medio Ambiente, y Medio Rural y Marino, 2007).

De acuerdo con el Centro Internacional Sobre el Envejecimiento (CENIE, 2018) las personas envejecidas son más vulnerables a los cambios que sufre nuestro medio ambiente, de manera física, social, psicológica y geográfica, por ello, se demanda la comprensión del envejecimiento global en conjunto al deterioro del medio ambiente, así se podrán realizar acciones para minimizar los daños posibles a las diferentes dimensiones del envejecimiento.

Por otro lado, se encuentra el envejecimiento saludable, que se define como:

“el proceso de desarrollo y mantenimiento de la capacidad funcional que permite el bienestar en la vejez [...] tener la posibilidad de vivir en entornos que apoyan y mantienen la capacidad intrínseca y la capacidad funcional es primordial para el envejecimiento saludable” (Organización Mundial de la Salud, 2019, p.1).

Sin duda alguna, la promoción de un envejecimiento saludable es importante para mejorar la condición de vida de muchas personas mayores; el medio ambiente es uno de los implicados en la calidad de vida y su cuidado expresa la oportunidad de mantener la capacidad funcional e intrínseca de las personas al mejorar su entorno.

En efecto, los problemas ambientales surgen por diversos factores, nuestro modelo de vida conlleva gastos de recursos naturales, que con el paso del tiempo aumenta y es insostenible. Algunos efectos de la crisis ecológica ya son visibles, generan un agotamiento de recursos. El consumo de estos es constante y somete a tensión al medio ambiente, lo cual se ve afectado en el ecosistema, flora, fauna, mares, tierra, etc. Esto provoca que las personas no puedan vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado (Acurio, 2015).

Por ello, es importante que existan propuestas educativas relacionadas con el medio ambiente, reciclaje, educación

ambiental, conciencia ecológica y cultura ambiental. Hecho que tiene como base lo expuesto en el debate de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1997) en torno a impulsar una educación para el desarrollo sustentable, relacionándolo con la educación ambiental.

De acuerdo con Severiche-Sierra et al. (2016) la educación ambiental es una herramienta que auxilia a las personas en la toma de conciencia por preservar el medio ambiente, a partir del cambio de valores, conductas y estilo de vida.

Es importante considerar a la cultura como la base de la educación ambiental, esta no es estática y puede definirse y presentarse de diferentes formas, lo cual deja claro que cuando se hable de cultura se mantenga una perspectiva multicultural (Severiche-Sierra, et al., 2016).

Entonces, entenderemos por cultura a la construcción dinámica y colectiva de un universo y la representación-entendimiento de éste; considera la reproducción de ideales e identidades, que caracterizan a cada cultura, influenciados por la educación formal e informal (Mata, 2004).

Es así como la cultura ambiental es definida como una transformación de las acciones, creencias y valores orientados a la conservación del medio ambiente, para mejorar la calidad de vida, la propagación de acciones amigables con la naturaleza y la sociedad (Pérez de Villa et al., 2017).

En consecuencia, las actitudes y

comportamientos de los seres humanos determinarán las proyecciones medio ambientales. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) es importante hablar sobre la conciencia ecológica, que aparece cuando los seres humanos, se preocupan por los problemas ecológicos y se informan sobre el tema; la reflexión permitirá el cambio de actitudes y comportamientos con el medio ambiente (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, 2009).

Dentro de las acciones más prácticas de manera individual se encuentra el reciclaje, que consiste en la clasificación de basura en función de sus características, acompañado del acceso a la información para el consumo responsable y la oportunidad de utilizar artículos para un segundo fin al que fueron diseñados (Lara, 2008).

Sin duda alguna, mejorar nuestros hábitos de reciclaje mejorará nuestra calidad de vida, permitirá el ahorro de materiales, reducirá los problemas ambientales y brindará la oportunidad de establecer un vínculo sostenible a medida que envejecemos.

3. Metodología

Se llevó a cabo un proyecto de aprendizaje-servicio, para el cual se realizó un diagnóstico participativo, planeación, intervención, evaluación y seguimiento de la propuesta educativa. Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron observación participante, análisis de contenido e investigación documental.

Dentro del componente de aprendizaje, se conformó un grupo de cuatro estudiantes y dos profesores en la asignatura Evaluación y Seguimiento de Proyectos Comunitarios, de la licenciatura Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento, que se imparte en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, campus III/Tlaxcala, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El servicio 'Cultura ambiental: una mirada desde el reciclaje' se formalizó en la Unidad de Atención Integral de la Mujer ubicada en el Centro de Tlaxcala Biología de la Conducta (CTBC) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

La experiencia duró 34 horas en 10 sesiones, del 22 de enero al 11 de marzo del 2020; los miércoles de 9:00 am a 12:30 pm. La última sesión se cumplió de manera virtual el 24 de junio del 2020, respetando el confinamiento por la Jornada Nacional de Sana Distancia, en México. Formaron parte 20 personas, 16 mujeres y cuatro hombres de 41 a 75 años. El 85% de los participantes tiene estudios profesionales.

El proceso educativo ostentó un componente de investigación, se aplicaron los siguientes cuestionarios para evaluar el impacto: Prácticas de reciclaje, Estado de salud, Cultura ambiental, Escala de depresión geriátrica de Yesavage, Escala de redes de apoyo social para adultos mayores y Escala de generatividad de Loyola.

3.1 Objetivos de aprendizaje

Evaluar el proyecto comunitario, de

manera ética y responsable, para determinar el impacto de la intervención para establecer estrategias que propicien la mejoría en la calidad de vida de las personas que envejecen y la transformación social.

3.2 Objetivos específicos

- Establecer las modalidades de evaluación para una comunidad específica.
- Realizar la evaluación de las actividades desarrolladas en la intervención.
- Discutir las ventajas de la evaluación de cuarta generación.
- Integrar la evaluación al contexto social comunitario.
- Revisar la utilidad de la evaluación en su programa.
- Aplicar el seguimiento de la intervención comunitaria.

3.3 Objetivo General de la Intervención

Promover que las personas desarrollen o fortalezcan su cultura ambiental para que esta impacte positivamente en sus hábitos de reciclaje y en un envejecimiento saludable.

3.4 Objetivos específicos

- Introducir a las personas envejecidas al tema de cultura ambiental.
- Sensibilizar a las personas envejecidas sobre el consumo responsable de artículos de

tereftalato de polietileno (PET), así como papel, latas, envases, vidrios, etc.

- Conocer los tipos de reciclaje para llevarlo a cabo.
- Visibilizar los beneficios de llevar a cabo prácticas de reciclaje en el ámbito personal.

4. Resultados

Para fines prácticos, los resultados se presentan de manera esquematizada. En el componente de aprendizaje se encuentran las bases generales de la construcción del servicio y aportes curriculares; por otro lado, el componente de servicio contiene logros, productos, aportes y testimonios.

4.1 Componente de aprendizaje

Las estudiantes retomaron el diagnóstico realizado previamente y con apoyo de sus profesores, se contactaron con las autoridades de la Unidad de Atención Integral a la Mujer en la UATx, en donde se determinaron las bases del servicio.

Asimismo, se escribió una matriz de marco lógico, una ficha técnica, ocho planeaciones didácticas, la elección del modelo de evaluación y un plan de seguimiento. Al finalizar las sesiones, las alumnas registraban lo sucedido en diarios de campo, lista de asistencias, álbumes fotográficos y autoevaluaciones.

El primer momento de aplicación de instrumentos, se realizó al inicio del taller, con la finalidad de evaluar los

conocimientos previos de los participantes. Se llevó a cabo el día 22 de enero del 2020 con un total de 20 participantes, de los cuales 18 sabían leer y escribir, por ello fue una auto aplicación. A los dos participantes que tenían problemas para leer los instrumentos, se les aplicó de manera verbal.

Si bien no se logró realizar una valoración final; las autoevaluaciones, diarios de campos y multimedios, permitieron conocer el impacto del servicio, dando como resultado la adopción de un envejecimiento saludable, un incremento de prácticas de reciclaje, preocupación por el medio ambiente y cambio de actitudes ambientales.

Por otro lado, las estudiantes practicaron su capacidad para adaptar los contenidos del taller en un nuevo escenario, al inicio se planearon actividades de contribución a la comunidad, sin embargo, los participantes manifestaron que preferían construir lombricompostas para reducir sus desechos orgánicos, utilizarlos para plantar alimentos o plantas ornamentales en casa generando un beneficio propio y comunitario al reducir los desechos, después invitar a vecinos y familiares a formar sus propias compostas o escalar la práctica colectiva.

El mayor obstáculo que enfrentó este proyecto fue la llegada de la pandemia por COVID-19, ya que se tuvo que cancelar la última sesión del taller y la evaluación pos-test.

Como recomendaciones para futuras

intervenciones, se concluyó hacer una lectura objetiva del impacto del servicio por medio de una evaluación final con instrumentos estandarizados. También, se propone difundir la importancia de la autoevaluación para complementar la información y mejorar el análisis de datos en casos extraordinarios como el actual.

4.1.1 Aportes curriculares

A manera de aporte y aprendizaje curricular, las estudiantes expusieron el servicio a medios de comunicación de la región, se difundió la experiencia y se publicó en el periódico El Sol de Tlaxcala y fue transmitido en la estación de radio de la UATx.

4.2 Componente de servicio solidario

4.2.1 Logros

- a) Conformación del grupo Tonatiuh, anteriormente practicaban juntos Taichi y recibían atención médica juntos, sin embargo, no se propiciaba un espacio de reflexión y diálogo.
- b) Decidir el nombre y lema del grupo, reforzó la cohesión grupal e incentivo el sentido de pertenencia. La reflexión grupal sobre el lema motivó a los participantes a informarse sobre la creación de una asociación civil.
- c) Surgieron procesos de organización y participación activa, al realizar actividades a fines.

El primer momento fue la gestión, por parte de los miembros del grupo, a una visita guiada a Morphoplast (empresa dedicada al reciclaje de botellas) y solicitaron la ubicación de tres módulos de recolección en diferentes municipios de Tlaxcala.

El segundo momento fue la gestión de una ponencia sobre procesos hídricos y captación de agua en casa. Esta ponencia, impartida por un especialista, permitió que el grupo ampliara sus redes de apoyo social.

El tercer momento de organización (no pudo ser llevada a cabo por la contingencia sanitaria para contener el contagio de coronavirus) fue la reservación de una visita guiada a un centro vacacional, en donde se ofrecen talleres sobre alimentación sostenible por medio huertos en casa.

- d) Otro logro fue comenzar las bases de organización, entre los participantes, para conformar una asociación civil orientada al cuidado del medio ambiente y al envejecimiento saludable.

4.2.2 Productos

Los participantes crearon y diseñaron productos como un generador de energía para electrodomésticos impulsado por agua, juguetes, organizadores, obras de arte, decoración del hogar, filtros de agua caseros, captadores de agua de lluvia y

reciclaje de basura inorgánica.

Con respecto al reciclaje orgánico, los productos obtenidos fueron artículos de higiene personal (pasta de dientes, desodorante, champú, jabón corporal y acondicionador) y de limpieza del hogar (insecticida, limpiador multiusos, suavizante de telas y ambientador de habitaciones).

Asimismo, diseñaron y difundieron un directorio sobre los centros de reciclaje cercanos a su comunidad.

Posteriormente, crearon un manual didáctico para reciclar plástico, cartón, papel y vidrio y lo compartieron con sus vecinos y amigos; para finalizar discutieron acerca de la pertinencia del manual para despertar la conciencia ecológica.

Por otra parte, escribieron una lista de actividades que se pueden realizar desde casa para fortalecer la cultura ambiental y brindaron apoyo a compañeros que solicitaron recomendaciones para iniciar una conversación con sus familiares, sobre temas a fines.

En cuanto a los productos de difusión de información realizaron una escena de teatro con el objetivo de visibilizar la importancia de la cultura ambiental y el cuidado del medio ambiente manteniendo un envejecimiento saludable.

Finalmente, produjeron podcasts sobre el cuidado del agua y la importancia de reciclar, adoptando así, nuevas formas de difusión de información en la comunidad.

4.2.3 Aportes al taller

Se presentó una ponencia sobre la conciencia ecológica por un especialista del CTBC y se realizó una ponencia-práctica sobre lombricomposta por alumnos de Biología, de la UNAM. Dichos encuentros fueron avalados por la UATx, brindando a los alumnos construir una base curricular, a pesar de no ser beneficiarios directos del aprendizaje-servicio.

4.2.4 Testimonios

- “[...]yo realmente, siempre he tenido el ideal de que una persona de una edad avanzada no debe estar postrada en una cama, aunque sea con un bastón caminar, aunque sea para hacer sus necesidades, tener esa libertad, pero ¿cómo se logra? Con una alimentación balanceada, ejercicios, recreación y todo para estar saludable, que mejor que hacerlo tú mismo, plantar tú comida. Aunque sea con bastón o lo que tenga, seguiré” (L. García, comunicación personal, 29 de enero de 2020).
- “Aún faltan políticas públicas que realmente funcionen y regulen a las empresas que contaminan el medio ambiente, pero para dejar de echarle la culpa a las empresas, debemos pensar qué hacer nosotros a nivel comunitario. Sí, el gobierno y la empresa tienen responsabilidad, pero también nosotros. La opción, es reciclar y tener conciencia sobre lo que consumimos. Ya después se verá

lo demás. El cambio comienza con uno mismo y así podemos ir invitando a más personas a cuidar el medio ambiente y aumentar nuestra conciencia ecológica” (G. Jiménez, comunicación personal, 12 de febrero de 2020).

5. Conclusión

Desarrollar la experiencia de aprendizaje-servicio permitió la apropiación de conocimientos curriculares, en el caso presentado, fue sobre evaluación y seguimiento de proyectos comunitarios. Resultó significativa tanto para los beneficiarios como para los estudiantes, se atendió un problema global desde la comunidad. Se pusieron en práctica valores como la solidaridad, esfuerzo, tolerancia, diálogo, responsabilidad, se desarrollaron habilidades y capacidades que permitirán la construcción de competencias para el futuro.

La metodología aprendizaje-servicio fue flexible para atender sugerencias sobre las actividades prácticas del taller y la adaptación al contexto de la comunidad. Sin duda, los inconvenientes no dejaron de presentarse, pero impulsó a los estudiantes y a los participantes a generar procesos de resolución de conflictos y de adaptación al cambio.

Por otra parte, se concluye que el servicio solidario fomentó la organización y la participación de los beneficiarios para adoptar hábitos que permitan el cuidado de medio ambiente, promover un envejecimiento saludable, iniciar el reciclaje de basura

en casa, la reutilización y la compra consciente de productos. Asimismo, se potenció la cohesión grupal, la comunicación asertiva y la iniciativa de generar proyectos que promueven la generatividad, el fortalecimiento de las redes de apoyo social y la adopción de un envejecimiento saludable.

Referencias bibliográficas

Acurio, C. A. (2015). *El reciclaje de los desechos sólidos y su incidencia en los derechos de las personas para el buen vivir* (Tesis de grado). Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Quevedo, Ecuador. Recuperado de <https://repositorio.uteg.edu.ec/bitstream/43000/720/1/T-UTEQ-0041.pdf>

Centro Internacional Sobre el Envejecimiento (CENIE). (27 Septiembre de 2018). *El medio ambiente también tiene algo que decir*. Recuperado de <https://cenie.eu/es/blog/el-medio-ambiente-tambien-tiene-algo-que-decir>

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. (20 de enero de 2021). *¿Qué es "aprendizaje-servicio"?* *Aprender sirve, servir enseña*. Recuperado de https://clayss.org.ar/aprendizajeservicio_definiciones.html

Del campo, G., Gimelli, A. y Tapia, M. N. (2017). *Escuelas para el encuentro. Cómo desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLAYSS. Recuperado de: [http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Manual CLAYSS Scholas.pdf](http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Manual%20CLAYSS%20Scholas.pdf)

Gracia, J. y Castillo, R. (2013). *Educación Ambiental y Personas Mayores. Guías Didácticas de Educación Ambiental*. Junta de Andalucía. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/portal_web/web/temas_ambientales/educacion_ambiental_y_formacion_nuevo/mayores/geam_personas_mayores.pdf

Lara, J. (2008). Reducir, Reutilizar y Reciclar. *Elementos: ciencia y cultura*, 15(69), 45-48. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/294/29406907.pdf>

Mata, A. (2004). Transformación de la cultura ambiental mediante la docencia universitaria. *Biocenosis*, 18(1-2), 129-134. Recuperado de <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/biocenosis/article/view/1399/1468>

Ministerio de Medio Ambiente, y Medio Rural y Marino. (2007). *Análisis de la huella ecológica en España*. Recuperado de <https://www.footprintnetwork.org/content/images/uploads/Huella%20ecologica%20de%20Espana.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. (FAO). *Glosario de Agricultura Orgánica*. Recuperado de <http://www.fao.org/tempref/docrep/fao/012/k4987t/k4987t.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1997). *Educación para un futuro sostenible: una visión transdisciplinaria para una acción concertada*. Documento de la

Conferencia *International Conference on Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability*. Thessalonika, Grecia. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110686_spa

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Década del Envejecimiento Saludable 2020-2030. Primer informe de progreso, marzo del 2019*. Recuperado de https://www.who.int/docs/default-source/documents/decade-of-health-ageing/decade-healthy-ageing-update1-es.pdf?sfvrsn=d9c40733_0

Pérez de Villa, Y., Bravo, N. y Valdés, I. (2017). La cultura ambiental en los procesos universitarios. *Universidad y Sociedad*, 9(5), 154-164. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/726/826>

Puig, J. M. (Coord.). (2016). *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio? 11 ideas clave*. Barcelona, España: Graó

Severiche-Sierra, C., Gómez-Bustamante, E. y Jaimes-Morales, J. (2016). La educación ambiental como base cultural y estrategia para el desarrollo sostenible. *Telos*, 18(2), 266-281. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/993/99345727007.pdf>

Tapia, M.N. (Ed.). (2016). *Cómo desarrollar proyectos de aprendizaje y servicio solidario en educación media: secundaria y enseñanza técnica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLAYSS. Recuperado de

https://www.clayss.org.ar/uruguay/2_Secundario.pdf

Tapia, M.N. y Ojea, B. (2018). Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario : edición Perú. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLAYSS. Recuperado de https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Manual_Peru_para_web.pdf

Sierra, V.; Martínez-Maldonado, M.; Flores, M.; Álvarez, S. y Montes, A. (2021). Experiencia de aprendizaje-servicio solidario: envejecimiento saludable y medio ambiente. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 11, 104-116. DOI10.1344/RIDAS2021.11.7

“Cartas desde nuestro corazón”: una experiencia de aprendizaje-servicio para favorecer la inclusión de las personas con enfermedades raras

Berta Paz

Sebastià Verger

Universitat de les Illes Balears, España

Asociación INÈDITHOS, España

Kate Brennan

Asociación INÈDITHOS, España

Resumen

El proyecto fue desarrollado en el curso 2018-19 entre la asociación INÈDITHOS y el centro educativo Escola Global, y tuvo como objetivo facilitar la comunicación a través de cartas entre estudiantes y niños con enfermedades raras, además de otras acciones vinculadas a la sensibilización y la captación de fondos para INÈDITHOS, una entidad que desarrolla soporte educativo y lúdico a niños en el hospital y domicilio.

Palabras clave

Enfermedades crónicas, escuela, inclusión.

Fecha de recepción: 29/II/2020

Fecha de aceptación: 22/III/2021

“Letters from the heart”: a service-learning experience to foster the inclusion of people with rare diseases

Abstract

This paper describes a project developed in the 2018-19 academic year between the INÈDITHOS association and the Escola Global school, with the aim of facilitating communication through letters between students and children with rare diseases, in addition to other actions aimed at raising awareness and raising funds for INÈDITHOS, an entity that offers educational and recreational support to sick children in hospital and at home.

Keywords

Chronic diseases, school, inclusion

1. Marco del proyecto

Este proyecto se desarrolló en Mallorca, España, e implicó a la asociación INÈDITHOS y al centro educativo Escola Global durante el curso 2018-19. Escola Global es un colegio internacional privado creado en 2008 y ubicado en el parque tecnológico denominado Parc Bit, en Palma. Se trata de un colegio de pequeño tamaño, que sigue el currículum británico y está también homologado por la Consejería de Educación de las Islas Baleares. Es conocido por el desarrollo de metodologías activas como aprendizaje por problemas o aprendizaje por proyectos y cuenta con una amplia trayectoria de colaboración con asociaciones y entidades benéficas. Sin embargo, no había articulado ningún proyecto específicamente diseñado y evaluado como aprendizaje-servicio hasta la fecha. Estos proyectos tienen unas características concretas y sus beneficios han sido ampliamente estudiados (Eyler et al., 1997; Puig et al., 2008; Rubio, 2009; Lake y Jones, 2012).

Por su parte, la organización INÈDITHOS, que había surgido en 2003 para dar un soporte educativo y lúdico a niños que vivían permanentemente en la unidad pediátrica de semicríticos del Hospital Son Espases (Palma, Islas Baleares, España), continúa hoy atendiendo a niños del hospital, pero también ofrece soporte domiciliario a miembros de ABAIMAR (Asociación Balear de niños con Enfermedades Raras). La entidad ha sido premiada a nivel local, nacional e internacional por

su papel en lo que se denomina pedagogía hospitalaria (Chaves, 2012). Esta asociación sí tenía experiencia en la participación en proyectos de aprendizaje-servicio con alumnos universitarios, siendo entidad contraparte en proyectos de Innovación docente de la Universitat de les Illes Balears, así como de proyectos de investigación educativa financiados a nivel nacional. En este caso, no contaba con experiencias a largo plazo en la que el servicio fuera ofrecido específicamente por niños de edades similares a la de los niños enfermos que la asociación atiende. Para el desarrollo de este proyecto se realizaron varias reuniones previas a fin de determinar aquellas necesidades de INÈDITHOS que pudieran suponer una fuente de aprendizaje para el alumnado de Escola Global.

Así, surge toda una propuesta de aprendizaje-servicio consensuada con ambas partes, que colaboran en el diseño desde el inicio, tal y como se recomienda en la literatura (Puig et al., 2008). La creación de material educativo fue uno de los productos de servicio comentados en las reuniones previas, tal vez en forma de cuentos, dibujos, etc. Sin embargo, se decide empezar por un intercambio de cartas, entendiéndose que con ello se podría trabajar también otros aspectos relacionados con la adquisición de valores, el espíritu crítico y la sensibilización sobre otras realidades que tienen los niños en un entorno cercano. Así, surge el inicio de una actividad de aprendizaje-servicio que englobó a ambas organizaciones con diferentes actividades a lo largo del curso escolar con un papel primordial

del alumnado y de los niños y niñas que reciben soporte educativo de INÈDITHOS. De esta manera, se articula un trabajo en red que implica al profesorado del centro, al alumnado, a la asociación de padres y madres, a la organización y voluntarios de INÈDITHOS, a los niños y las familias, muchos de ellos miembros de ABAIMAR.

El eje vertebrador de este proyecto titulado "Cartas desde nuestro corazón" supone el aprendizaje en las áreas de lectoescritura para alumnos de primaria y secundaria que realizan un servicio de apoyo con recursos educativos (cartas) y sociales a la organización de la asociación INÈDITHOS. Se establece así una comunicación directa entre los niños con enfermedades crónicas y raras a los que esta asociación atiende en el entorno hospitalario y domiciliario.

2. Sinopsis del proyecto

Este proyecto se vincula fundamentalmente con tres objetivos de desarrollo sostenible. El objetivo tres que se refiere a la salud y bienestar, el objetivo cuatro sobre educación de calidad y el objetivo diecisiete, referente a alianzas para lograr objetivos.

Este proyecto aprendizaje-servicio permite que niños de primaria y secundaria escriban cartas a niños con enfermedades raras y crónicas que viven en la unidad de semicríticos del hospital Son Espases (Hospital de referencia en Baleares) a los que da soporte lúdico y educativo la asociación INÈDITHOS. Ello permite, además del desarrollo de competencias de lecto-

escritura, la sensibilización de los menores hacia otros niños que están enfermos, así como el conocimiento de la realidad que viven los niños con enfermedades raras y sus familias (Verger et al., 2017). Por su parte, para INÈDITHOS, las cartas son un servicio que permite trabajar con los niños y niñas hospitalizados o en el domicilio también las competencias de lecto-escritura, pero sobre todo permite también un apoyo emocional, un soporte entre iguales y una inclusión a una vida más normalizada para estos niños, que en algunos casos están privados del ambiente socializador que permite la escuela. Por lo tanto, en ambos casos se busca un aprendizaje significativo, pues el texto escrito va dirigido otra persona que responderá en unas semanas. La primera actividad de intercambio de cartas tiene lugar el día 14 de febrero, lo que permitió romper también con la dinámica consumista de este día particular para profundizar en la sensibilización y apoyo a los grupos sociales que más lo necesitan. Además de las cartas elaboradas por los alumnos, el colegio donó material fungible y escolar para los niños. Este primer momento de entrega de cartas desde Escola Global a la asociación INÈDITHOS fue grabado y emitido por la televisión de carácter autónomo Canal 4, refiriéndose al mismo como un ejemplo de solidaridad.

Por su parte, miembros y voluntarios de INÈDITHOS también registraron el proceso de entrega de las cartas a los niños atendidos en la asociación, respetando su anonimato cuando así lo deseaban las familias o mostrándolos cuando se contaba con el

consentimiento de los padres para su participación en la grabación. Este material audiovisual se completó con información sobre la asociación y se preparó un vídeo que posteriormente se emitió en todas las clases del colegio, junto con la participación de tres miembros de INÈDITHOS. Ello sirvió para aportar más información sobre la organización, para mostrar la recepción de las cartas por parte de los niños, el trabajo de los niños para dar respuesta a las cartas y también para sensibilizar al alumnado sobre las enfermedades raras. Adicionalmente a la redacción de las cartas se llevan a cabo cuatro estrategias de recogida de fondos organizadas por el alumnado de secundaria, el centro escolar y la Asociación de padres y madres del centro.

3. Necesidad social que atiende el proyecto

Las siglas INÈDITHOS significan "Intervención e Investigación para la inclusión educativa y tecnología en Pedagogía Hospitalaria" (Negre y Verger, 2005). En su página web¹ se explica el funcionamiento y características de la intervención, así como su relación con investigación y la innovación docente que hasta la fecha desarrollaba fundamentalmente en el ámbito universitario. En la actualidad gestiona a más de cincuenta voluntarios, principalmente estudiantes de Grado de Educación Infantil, Pedagogía, Educación Primaria, Psicología, Biología, Derecho, etc. No es infrecuente que muchos de estos alumnos opten por realizar proyectos

de aprendizaje-servicio en sus asignaturas de grado, así como Doctorado en Educación y Máster de Educación Inclusiva. Si bien la trayectoria de INÈDITHOS tiene su inicio a comienzos del 2000, se constituye como una asociación sin ánimo de lucro en el año 2016 inscrita con el número 311000009645 de la Sección Primera del Registro de Asociaciones de las Islas Baleares.

Por ello, la necesidad social que atiende este proyecto tiene que ver con las propias funciones de INÈDITHOS, que es una asociación dirigida a la mejora de la calidad de vida de niños y jóvenes en situación de enfermedad (especialmente enfermedades crónicas y/o enfermedades raras) y a sus familiares. En concreto se ejecuta un programa educativo y de apoyo psicopedagógico en la Unidad de Semicríticos del Hospital Son Espases (hospital público de referencia en Baleares) atendiendo a pacientes cuya enfermedad les obliga a residir, de forma permanente en esta Unidad de Cuidados Intensivos (Ortiz et al., 2017). También desarrolla refuerzo domiciliario basada en las necesidades educativas de niños y jóvenes con enfermedades poco frecuentes (Fernández y Grau, 2014) y a pacientes pediátricos a la Unidad de Cuidados Paliativos del Hospital Sant Joan de Déu de Palma de Mallorca.

En concreto, las necesidades a las que atiende el proyecto son de cuatro tipos:

- a) Aporta material didáctico para el voluntariado, los niños y niñas y sus familias

¹ www.inedithos.es

- b) Presta apoyo emocional y sentido de pertenencia al grupo para los niños enfermos
- c) Aporta solvencia financiera para la adquisición de material didáctico y tecnológico
- d) Colabora en la sensibilización de la sociedad sobre la situación de los niños con enfermedades crónicas y raras con necesidades educativas y lúdicas.

En su corta trayectoria como asociación ha contado con varios reconocimientos, destacando el PREMIO FEDER (Federación Española de Enfermedades Raras) a la Inclusión, el premio más prestigioso a nivel nacional específicamente referido a las entidades que colaboran con personas afectadas de enfermedades raras, 2017. Por ello, el proyecto en sí es una apuesta por la inclusión de una forma práctica

4. Necesidades educativas de los chicos

Escola Global², es un colegio internacional de pequeño tamaño que busca un aprendizaje de calidad sustentado en valores que ayuden a los jóvenes a desarrollarse en una sociedad cambiante. Se sigue el currículum británico, con el español y catalán también como lenguas de enseñanza. Las clases son reducidas y priman las metodologías experienciales y activas. "We believe in learning by doing" es la filosofía del centro, que cuenta con una sólida asociación de padres y madres que colabora en una gran parte de los

² <https://escola-global.com>

proyectos que desarrolla el centro. Aproximadamente un tercio de los niños son españoles, un tercio son alemanes y un tercio provienen de diferentes países europeos, América y otras regiones, permitiendo una comunidad diversa orientada a la formación de ciudadanos en un entorno global. Sin embargo, el español no es la lengua materna para la mayoría de los niños, que encuentran pocas oportunidades en su vida cotidiana fuera del colegio para escribir en este idioma, puesto que en muchas ocasiones su entorno familiar y social se comunica en sus lenguas nativas. Para aquellos para quienes el español es su lengua nativa también esta actividad es muy importante y significativa, en un momento en que las cartas a mano están siendo sustituidas por la comunicación *on-line*.

Además de este aspecto de trabajar las competencias de lecto-escritura, Escola Global cuenta con unas instalaciones rodeadas de naturaleza, pero se ubica físicamente en un Parque tecnológico, muy cerca de la Universidad y del Hospital Son Espases, con lo que no cuenta con una estructura de barrio o de entorno comunitario como otras escuelas urbanas. Por ello, establecer una comunicación con niños de otros barrios y poblaciones de la isla favorece un trabajo en red que integra a los niños en una comunidad más amplia e incluye a aquellos menores que por su enfermedad tienen menos oportunidades de socialización.

Dentro de este apartado de necesidades de aprendizaje, también es importante destacar el desarrollo sensibilización y empatía, así como la

posibilidad de abrir la visión del mundo de estos chicos hacia espacios de respeto por la diferencia, el conocimiento de las dificultades de grupos poblacionales especiales o de riesgo y el afianzamiento de valores de solidaridad y compromiso social.

Finalmente, se ha de destacar que las actividades desarrolladas en este aprendizaje-servicio priorizan la autogestión del alumnado, con el objetivo de favorecer la creatividad y la resolución de problemas. Así, el apoyo del profesorado es clave para desarrollar iniciativas que en muchos casos surgen del alumnado.

5. Dimensión del servicio y descripción de las tareas que incluye

El aspecto vertebrador del servicio en este proyecto de aprendizaje-servicio fue que los alumnos de Escola Global elaboraban cartas para los niños atendidos por INÈDITHOS. Sin embargo, la respuesta fue tan buena por parte de los niños de INÈDITHOS que se transformó en un proyecto recíproco en el que los niños también elaboraron y enviaron cartas a sus compañeros en Escola Global. En la fecha del primer envío de cartas se hizo entrega además de un paquete con material escolar donado por la escuela a cada niño y que fue empaquetado y organizado también por los niños (febrero de 2019). En mayo, junio y septiembre de 2019 se realizan los siguientes intercambios que incluyen cartas y también dibujos y manualidades. En las tres primeras clases de primaria las cartas se trabajaron conjuntamente el grupo

clase. Mientras que de forma individual en el resto de primaria y secundaria.

Como se ha dicho anteriormente, de forma adicional a la redacción de las cartas se llevan a cabo estrategias de recogida de fondos organizadas por el alumnado de secundaria, el centro escolar y la Asociación de padres y madres del centro. Los alumnos de secundaria organizaron un evento donde se vendían alimentos como bocadillos, bizcochos, galletas... preparados o donados por los miembros de la asociación de padres y madres. Adicionalmente, coordinado por el profesor de Arte, se realizó una exhibición de arte inspirado en Asia con una subasta a ciegas de las obras elaboradas por el alumnado. La tercera actividad de recaudación consistió en la elaboración y venta de postales realizadas por el alumnado para enviarse unos alumnos a otros para escribirse buenos deseos. La última actividad de recaudación tuvo lugar en el evento de celebración, durante la Feria de Verano organizada en junio por la asociación de padres y madres y el centro escolar. De nuevo, los alumnos de secundaria editaron una revista para vender, prepararon una tómbola y el 'pintacaras'. El profesorado y las familias se organizaron instalando un punto de comida con barbacoa y pizza, bebidas naturales, juegos deportivos, etc. Todo un evento para celebrar la comunidad escolar en su totalidad con INÈDITHOS como invitado especial, participando activamente en la celebración del aprendizaje.

Para el desarrollo de estas tareas se ha necesitado la colaboración de la dirección del centro escolar y de la

asociación, voluntarios, docentes, los niños, así como la asociación de padres y madres. Sin embargo, el trabajo en red fue clave y existió desde el inicio del proyecto. La comunicación con el centro escolar fue fluida y de ésta con las familias, bien a través de e-mail o de la plataforma de comunicación educativa Dojo. Por su parte, un grupo de chat creado con los voluntarios de INÈDITHOS permitió una comunicación constante a fin de asegurar que todas las partes del proyecto encajaran y fuera lo más satisfactorio posible para todas las partes. Se creó así una colaboración beneficiosa para todos los integrantes en el proyecto (Wrye et al., 2019).

6. Objetivos educativos, competencias y vinculación curricular

El currículum británico incorpora la educación para la ciudadanía dada su importancia para la formación integral del alumnado (Crick, 1998), si bien su desarrollo es cuestionable si el centro escolar no impulsa de forma decidida las metodologías que permitan de forma efectiva llevarlo a la práctica (Tonge et al., 2012). Si bien Escola Global sigue el currículum y estructura británica, en cuanto a la lengua española se siguen las directrices del currículum académico balear. Teniendo en cuenta que esta actividad implicó a todo el alumnado a partir de 5 años, los objetivos de este proyecto son distintos según el nivel educativo y el profesorado los adaptó a su grupo clase. En general se enmarcan en el conocimiento de la lengua española, su uso oral y escrito (escuchar, hablar, leer y escribir). Todo el trabajo que se

desarrolló en esta actividad se realizó en este idioma a fin de afianzar todos los componentes del uso del lenguaje. Sin embargo, el tipo de proyecto y la población destinataria permitió el trabajo de otras áreas como los valores, el compromiso, la autogestión y la actitud reflexiva. La participación de otras materias como la de Arte también sirvió para acercar al alumnado a la realidad de la expresión artística, tanto en su aspecto creativo como profesional.

7. Actividades de aprendizaje y de reflexión

La elaboración de las cartas se realizó en horario escolar, donde los docentes de cada clase estimularon el debate y la reflexión sobre la situación de estos niños. Los niños pasaron varios días componiendo sus cartas. Las clases discutieron las preguntas apropiadas para hacer y analizaron qué preguntas y temas ayudarían a los niños enfermos a sentirse mejor. Esto involucró a los niños con un nuevo nivel de pensamiento y comprensión, ya que a muchos de ellos nunca se les había pedido que pensarán en la situación de otros niños con enfermedades crónicas. De forma práctica, se trabajaron competencias en lengua española, se leyeron cartas en clase, etc. El colectivo docente y el alumnado también aprovecha la situación de que el servicio se desarrolle a lo largo de todo el semestre para hacer constancia de los avances que van desarrollando los niños en su aprendizaje.

Por otro lado, voluntarios de la asociación hicieron una sesión por cada clase, tanto de primaria y como de

secundaria para explicar no sólo el funcionamiento de la entidad, sino también aspectos concretos de lo que son las enfermedades raras y los desafíos que suponen para los niños. También INÈDITHOS, al tiempo que traían las cartas al colegio hicieron una presentación mostrando actividades desarrolladas con los niños, algunas de ellas con el material donado, así como mostraron cómo los niños recibían y escribían nuevas cartas. El aprendizaje y la reflexión por tanto se desarrolló también entre los niños atendidos por INÈDITHOS, pues pudieron ver como muchas de sus inquietudes eran compartidas por niños que no conocían y eran en muchos casos originarios de otros países.

Se ha de destacar que los niños tienen el protagonismo durante todo el proyecto. La asociación INÈDITHOS hace llegar al centro un listado con los niños agrupados por edades e identificados con un código a fin de respetar desde esta fase inicial la confidencialidad y anonimato de los niños. Los niños se agrupan y toman decisiones sobre qué se puede escribir a un niño de su edad, que tiene una enfermedad rara que incide no sólo en la calidad de vida del niño, sino que también, en algunos casos, tiene implicaciones en la esperanza de vida de estos niños. El protagonismo de los niños también es clave para la organización y desarrollo de las actividades de recaudación de fondos y sensibilización descritas antes.

8. Celebración y difusión

La asociación de padres ha tenido un papel clave en la celebración y difusión

del proyecto. Así, se celebró una feria de fin de curso en que INÈDITHOS participó construyéndose una pancarta en que los niños participaron pintando sobre la experiencia. Esta actividad ha servido para dar a conocer más el proyecto y para sensibilizar a la comunidad escolar sobre la situación de los niños con enfermedades crónicas y raras, pero particularmente para celebrar el aprendizaje. Muchos niños y familias se acercaron al Stand de INÈDITHOS para conocer más sobre el proyecto.

9. Evaluación del proyecto

Se realizó una evaluación a cada grupo clase por el profesorado y además se pasó un cuestionario por parte de INÈDITHOS para recibir la valoración del proyecto y evaluar el conocimiento de los escolares sobre las enfermedades raras. Además, se realizaron entrevistas a profesores y voluntarios, que hicieron aportaciones como útiles de cara al desarrollo del proyecto en el curso académico 2019-20. Una de las mejoras planteadas será la de instalar un Buzón para el intercambio de cartas en el hall del colegio, elaborado en la clase de Arte. Ello será particularmente útil para los alumnos de secundaria, mientras que en primaria el trabajo se seguirá realizando fundamentalmente en el grupo clase.

Se ha de destacar que el proyecto sigue activo de cara a este año próximo a pesar de que una parte del profesorado ha cambiado, lo que da una idea de la forma en que este proyecto está favoreciendo la institucionalización del aprendizaje-servicio en este centro

escolar (Paz-Lourido et al., 2018). Como aspecto de mejora se incluye la utilización de rúbricas y cuestionarios estandarizados para la evaluación del desarrollo e impacto del proyecto (Escofet et al., 2016).

10. Conclusiones

Se destaca en este proyecto el alto grado de satisfacción de los niños y las familias atendidas por la asociación INÈDITHOS, quienes valoran la dimensión pedagógica, social e inclusiva del proyecto. Para el buen desarrollo del proyecto ha resultado clave el diseño co-participado entre las dos entidades, así como el trabajo en red incluyendo a la asociación de madres y padres del colegio. De cara al futuro, esta colaboración entre INÈDITHOS y Escola Global aspira a formar parte de los proyectos aprendizaje-servicio establecidos entre las dos entidades a largo plazo.

Referencias bibliográficas

Chaves, M. (2012). La pedagogía hospitalaria como alternativa formativa. *Educación*, 40(21), 59-74. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056878.pdf>

Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report, 22 September 1998*. London, GB: Qualifications and Curriculum Authority. Recuperado de <https://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>

Escofet, A., Folgueiras, P., Luna E., y

Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la validación de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 929-949. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00929.pdf>

Eyler, J., Giles Jr, D. E., & Braxton, J. (1997). The impact of service-learning on college students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4(1), 5-15. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2027/spo.323952.1.0004.101>

Fernández, M., y Grau, C. (2014). Necesidades educativas, asistenciales y sociales especiales de los niños con enfermedades minoritarias: propuestas para una atención interdisciplinar. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(3), 97-124. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/134/128>

Lake, V. E., & Jones, I. (2012). *Service Learning in the PreK-3 Classroom: The What, Why, and How-to Guide for Every Teacher*. Minneapolis, USA: Free Spirit Publishing.

Negre, F. y Verger, S. (2005). Inèdithos: Un proyecto de Pedagogía Hospitalaria dedicado a la mejora de la calidad de vida de niños y jóvenes con enfermedades raras a partir de la intervención de investigación con voluntariado universitario. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (23), 107-119.

Ortiz, L., Salom, M. y Verger, S. (2017). Un mundo dentro de un hospital.

Estudio de caso: Ainhoa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(5), 545-553.

Paz-Lourido, B., Negre, F., Verger, S., y de Benito, B. (2018). El aprendizaje-servicio en la educación superior: de las experiencias puntuales a la institucionalización. En T. Lleixá, B. Gros, T. Mauri y J. L. Medina (Coords.), *Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos* (pp. 79-84). Barcelona, España: IRE-UB.

Puig, J. M., Martín, X. y Batlle, R. (2008). *Com començar una experiència d'aprenentatge servei*. Barcelona, España: Centre promotor d'APS en Catalunya.

Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-106). Barcelona, España: Graó.

Tonge, J., Mycock, A., & Jeffery, B. (2012). Does citizenship education make young people better-engaged citizens? *Political Studies*, 60(3), 578-602. doi: 10.1111/j.1467-9248.2011.00931.x

Verger, S., De la Iglesia, B., Paz-Lourido, B., y Negre, F. (2017). Informe de situación sobre la escolarización del alumnado con enfermedades poco frecuentes en las Islas Baleares. En J. Monzón, I. Arostegui y N. Ozerinjauregi (Coords.), *Alumnado con enfermedades poco frecuentes y escuela inclusiva* (pp.119-148). Barcelona, España: Octaedro.

Wrye, B., Chafin, C., & Higginbotham,

C. (2019). Creating a Win-Win: Designing and implementing mutually beneficial collaborations between community organizations and academic programs. *Education & Training*, 61(5), 605-621. doi: 10.1108/ET-01-2018-0011

Aplicación de la metodología aprendizaje-servicio en el Grado de Nutrición Humana y Dietética de la Universidad de Navarra

Susana Santiago

Roncesvalles Garayoa

Itziar Zazpe

Universidad de Navarra, España

Resumen

El aprendizaje-servicio es una metodología de innovación docente que permite aprender mediante la aproximación a la realidad. En las asignaturas de Educación Nutricional, Restauración Colectiva y Nutrición Comunitaria surge en el marco de la Innovación para la docencia impulsada dentro del Horizonte 2020 y se basa en experiencias previas en el Proyecto "Por una Comida sana, tú decides" y TANTAKA. Un total de 303 alumnos de la Facultad de Farmacia y Nutrición de la Universidad de Navarra han realizado asesoramiento dietético y actividades formativas en instituciones navarras (España).

Palabras clave

Sello aprendizaje-servicio, asesoramiento dietético, actividades formativas, instituciones navarras.

Fecha de recepción: 18/VI/2020

Fecha de aceptación: 22/III/2021

Application of the service-learning methodology in the Degree in Human Nutrition and Dietetics at the University of Navarra

Abstract

Service-learning is an innovative teaching methodology that fosters learning through an approach to reality. In the subjects of Nutritional Education, Collective Restoration and Community Nutrition, a service-learning project was conceived within the framework of teaching innovation promoted as part of Horizon 2020 and it was based on previous experiences in the project "A Healthy Diet, your choice" and TANTAKA. A total of 303 students from the Faculty of Pharmacy and Nutrition at the University of Navarra took part in the project, providing dietary advice and training activities at various institutions in Navarre (Spain).

Keywords

Degree in Human Nutrition and Dietetics, service-learning, dietary assessment, training activities.

1. Introducción

El aprendizaje-servicio constituye una metodología docente que combina la docencia con el compromiso social del alumno y permite desarrollar las competencias profesionales a través del servicio voluntario que atiende demandas reales presentes en la comunidad (Gallego, 2014; Malagón, 2009; Martínez, 2008; Rubio, 2011; Santos et al., 2015; Tapia, 2016). Por otro lado, la alimentación es una necesidad básica lo que implica numerosas oportunidades para que los futuros Dietistas-Nutricionistas, aprendan en contextos reales con realidades sociales concretas.

En el marco del Horizonte 2020 de la Universidad de Navarra¹ (Horizonte 2020, s.f.; Universidad de Navarra, s.f.) dentro de la línea de docencia innovadora, se ha apostado por la metodología aprendizaje-servicio y para impulsar este proyecto se ha creado un grupo promotor de aprendizaje-servicio cuyo principal objetivo es potenciar y apoyar las distintas iniciativas relacionadas con este método en la Universidad de Navarra.

Entre las principales actividades que han surgido de dicho grupo destaca la creación de un sello aprendizaje-servicio para fomentar el uso de esta metodología en las asignaturas de la Universidad de Navarra. Este reconocimiento ha quedado plasmado en la guía docente de cada asignatura mediante un distintivo diseñado para

¹ www.unav.edu/web/horizonte-2020/proyectos

esta ocasión. Un total de 32 asignaturas han conseguido en el curso 2019/2020 este sello, entre ellas tres asignaturas del Grado de Nutrición Humana y Dietética (NHD): Educación Nutricional, Restauración colectiva y Nutrición comunitaria.

El objetivo de esta publicación es describir las experiencias de aprendizaje-servicio desarrolladas en diversas asignaturas del Grado de Nutrición y del Doble Grado Farmacia-Nutrición en el periodo 2012-2020 en la Universidad de Navarra, atendiendo a demandas sociales planteadas en su mayoría en el Proyecto "Por una comida sana, tú decides"² y en el marco de TANTAKA, el Banco de Tiempo Solidario³, ambos de la propia universidad

2. Descripción de las experiencias y resultados

2.1 Educación nutricional

En el curso 2014-2015 se implantó en el Grado de Nutrición el Proyecto de Innovación Docente "Experiencia piloto para la adquisición de habilidades de entrevista y educación nutricional en consulta". Tres fueron los objetivos que pretendía cubrir: integrar las asignaturas de Dietética I (cursada ya en 2º NHD y 4º Doble) y Educación nutricional, realizar una entrevista dietética a personas sanas en un entorno sanitario real y elaborar informe con pautas de mejora del

² www.unav.edu/web/comida-sana

³ www.unav.edu/web/vida-universitaria/eventos/solidaridad/que-es-tantaka

patrón alimentario.

Para su puesta en práctica fue necesaria la colaboración de los médicos del Área de Medicina del Trabajo del Servicio de Prevención de Riesgos Laborales de la Universidad. Anualmente, a todos los profesionales se les ofrece realizar un reconocimiento médico considerando los riesgos del puesto de trabajo. Los médicos de empresa del citado centro universitario fueron los encargados de seleccionar a los trabajadores a entrevistar, preferentemente sanos, y supervisar las entrevistas.

Por otro lado, las profesoras que impartían las asignaturas anteriormente mencionadas fueron las encargadas de impartir dos sesiones de formación obligatorias y un seminario de dudas, asesorar en todo momento a los alumnos y revisar y corregir el informe redactado por los alumnos.

Por su parte, los alumnos realizaron por parejas la entrevista dietética personal, elaboraron un informe con las pautas dietéticas a seguir por el trabajador y por último, valoraron de manera anónima el trabajo realizado.

Desde el curso 2014/15, este trabajo obligatorio se ha mantenido en la Guía Docente de la Asignatura, aunque con ligeras modificaciones que no han afectado a lo sustancial del mismo.

En el presente curso académico, el 2019/2020, se ha cambiado el socio comunitario en esta experiencia de aprendizaje-servicio, pasando a ser a partir de ese momento la Fundación

CORE⁴, una organización sin ánimo de lucro ubicada en Pamplona, cuyo fin es acoger e integrar a los inmigrantes de la ciudad. Para ello, la Universidad de Navarra firmó un convenio con Fundación CORE para que los alumnos citados puedan realizar una entrevista a personas que acuden a la Fundación CORE y voluntariamente quieran colaborar.

Esta entrevista incluye preguntas relativas a los hábitos alimentarios y prácticas dietéticas, así como algunos datos sociodemográficos y datos básicos de salud (peso, estatura, etc.).

En general, en las entrevistas estaba presente el profesor de la asignatura, pero en algunos casos en que no fue posible, se vio necesario grabar las entrevistas en audio o vídeo para que posteriormente las evaluara el profesor.

Los alumnos analizaron los valores recogidos y redactaron un informe proponiendo algunas posibles pautas de mejora. Dicho informe fue entregado al interesado si así lo deseaba, personalmente o por correo en su domicilio. El profesor evaluó el desarrollo de la entrevista y el informe realizado y ambos formaron parte de la nota que el alumno obtuvo en la asignatura.

Este trabajo supuso el 25 % de la nota total, correspondiendo un 12.5 % a las habilidades del alumno en la realización de la entrevista y el 12,5 % a la cumplimentación, análisis e interpretación de la historia dietética y por último a la redacción del informe.

⁴ www.fundacioncore.wordpress.com

Tanto los alumnos como los profesores estaban sujetos a compromisos de confidencialidad firmados por escrito respecto a los datos personales obtenidos en la entrevista.

Este trabajo siempre ha mantenido una clara coherencia con estos objetivos de la asignatura:

- Adquirir la capacidad de trabajar en equipo y de mejorar sus capacidades de gestión de información, organización, planificación, análisis y síntesis.
- Comunicarse de manera adecuada de modo oral y por escrito.
- Comprender los principios fundamentales de la entrevista.
- Comprender la importancia de la educación nutricional como parte integrante de la Educación para la salud y como pilar insustituible en el tratamiento de distintas enfermedades relacionadas con la alimentación.

Por último, la realización de este trabajo ha permitido trabajar las siguientes competencias y destrezas cívicas:

- Saber comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos y mostrar tolerancia.
- Manifestar solidaridad e interés por resolver conflictos.
- Estar dispuesto a superar los prejuicios y respetar las

diferencias.

Lo que más valoran los alumnos de esta experiencia de aprendizaje-servicio es que ha sido su primera entrevista en un entorno de trabajo real y una oportunidad de practicar antes de las estancias tuteladas, una experiencia muy positiva y enriquecedora en la que han podido percibir cierta autonomía, el rol del dietista-nutricionista y la clara diferencia entre teoría y práctica.

2.2 Restauración colectiva

En este proyecto, han participado los alumnos matriculados en la asignatura Restauración colectiva que se imparte en 3er curso del Grado en NHD y en 6º curso del Doble grado en F y NHD. Inicialmente, surgió de manera individual y posteriormente, durante 2 cursos académicos, este proyecto se ha ampliado y realizado conjuntamente con otras asignaturas del Grado, como Seguridad alimentaria y Microbiología de alimentos. Desde el curso 2018-19, con la obtención del sello aprendizaje-servicio, este proyecto ha continuado de manera exclusiva en la asignatura.

Desde el comienzo, el objetivo ha sido que los alumnos matriculados en la asignatura preparen e impartan sesiones formativas dinámicas y participativas a profesionales del sector restauración, es decir, a manipuladores de alimentos que trabajan en servicios de alimentación. En concreto, este proyecto se ha realizado en colaboración con el Área de Dietas de la Clínica Universidad de Navarra (CUN) y posteriormente, además con una empresa de restauración colectiva de la zona.

Esta actividad se inició porque es evidente que existe una necesidad social en relación con la formación en el sector restauración. Teniendo en cuenta la obligatoriedad que marcaba la normativa vigente (Reglamento UE Nº 852/2004), se constató la necesidad de reforzar y actualizar dicha formación en temas de higiene y seguridad alimentaria ya que es frecuente observar que los conocimientos de los manipuladores de alimentos no se traducen en unos adecuados comportamientos y que, además, falta interés y motivación por aprender y mejorar.

Desde el principio, los objetivos que se han perseguido han sido, por un lado, fomentar el interés de los manipuladores de alimentos para mejorar su formación, utilizando diferentes metodologías, y, por otro lado, motivar a los alumnos en su aprendizaje, realizando acciones formativas en entornos profesionales reales.

Para ello, las personas responsables de las han propuesto cada año diferentes temas de interés para sus profesionales, temas que los alumnos preparaban en forma de sesión formativa. Algunos de los temas trabajados han sido los siguientes:

- Beneficios y riesgos de las frituras
- Importancia de un tratamiento térmico correcto
- Mantenimiento de la cadena de frío

- Aspectos clave en relación con la gestión de alérgenos
- Interpretación de resultados microbiológicos.
- Motivación del personal en la aplicación continuada del sistema APPCC.

Este proyecto se lleva realizando desde hace 5 años. Cada curso académico hay una media de 50 alumnos matriculados en Restauración colectiva que se organizan en grupos de 4 a 6 personas. Al comienzo de curso se les informa sobre los diferentes temas que se van a incluir en la formación y cada grupo elige el tema que va a desarrollar. Son los propios alumnos los que se encargaban de buscar y recopilar la información y de diseñar las presentaciones, apoyándose en los contenidos y materiales que se van trabajando en clase. Desde el principio se les indicaba que debían tener muy presente el público al que se dirige su trabajo.

Además, todos los años al comenzar el desarrollo del trabajo, se realizaba una visita al Área de Dietas de la CUN con todos los alumnos, de manera que observaban y comprobaban el trabajo en una cocina hospitalaria. Así mismo, durante este proceso de diseño y desarrollo cada uno de los grupos tiene varias tutorías con las profesoras para supervisar y ajustar, en caso necesario, el contenido y el formato.

Las presentaciones se preparaban en PowerPoint y tenían una duración de unos 15 minutos. Los alumnos aprovechaban para incluir contenidos

en la sesión formativa a partir de noticias de prensa, o realizar preguntas directas para fomentar la participación. En algunas ocasiones se han llegado a utilizar *clickers*, dispositivos electrónicos que se entrega a cada uno de los asistentes al comienzo de la sesión de formación de manera que pueden responder en el momento a las preguntas tipo test que se les formulan. Respecto a estas preguntas tipo test los alumnos prepararon 3 opciones de respuesta: una correcta, otra incorrecta y la tercera dudosa de forma que se hiciera pensar a los manipuladores. El curso pasado las sesiones fueron totalmente participativas ya que, tras la sesión formativa, los asistentes realizaron un *Kahoot* preparado por los alumnos.

Esta actividad se incluye en la evaluación de la asignatura, suponiendo el 25% de la nota final. En este porcentaje se valoraba tanto la búsqueda de información, preparación y diseño del tema elegido (entre los sugeridos por las profesoras) como su exposición a los manipuladores de alimentos reales a lo largo del semestre.

Hasta la fecha, los principales resultados obtenidos ponen de manifiesto que los manipuladores de alimentos valoran positivamente estas sesiones de formación y que se consigue una implicación y participación en las actividades propuestas por los alumnos. De hecho, en la evaluación realizada este último año, tanto la expresión oral de los alumnos como la adaptación de los contenidos fueron valorados con un 8,1 sobre 10. Los alumnos por su parte indicaron que les

supone un reto adaptar el lenguaje científico al que están acostumbrados en las aulas, a un lenguaje más divulgativo. Además, consideran una gran oportunidad poder poner en práctica su propio trabajo en un entorno profesional real y valoran positivamente tanto el contenido de las presentaciones como el formato en que las realizan.

Esta actividad está en coherencia con los objetivos de la asignatura ya que una de las tareas del dietista-nutricionista que trabaja en el sector de la restauración colectiva es la formación de manipuladores de alimentos. Con este proyecto, los alumnos se ponen en el papel del profesional a la vez que va asimilando algunos de los contenidos de la asignatura.

En relación con las competencias sociales y destrezas cívicas que adquiere el alumno mediante esta actividad de aprendizaje-servicio, destacan la empatía con el colectivo que recibe la formación y la responsabilidad en la mejora del desempeño profesional de dicho colectivo. Con respecto a las competencias profesionales que el alumno desarrolla se incluye el trabajo en equipo, la capacidad de búsqueda de información, la capacidad de comunicar en un lenguaje divulgativo y no excesivamente científico, así como el compromiso por el trabajo bien hecho y de calidad.

Además, durante el proceso de preparación de la sesión formativa el alumno tiene ocasión de reflexionar y repensar la actividad tanto en el propio grupo de trabajo, donde ponen en

común aspectos de contenido y de diseño pensando en el grupo diana de la formación, como en las tutorías que se organizan con las profesoras de la asignatura.

2.3 Nutrición comunitaria

La asignatura de Nutrición Comunitaria es una asignatura obligatoria que aborda cómo mejorar el estado nutricional y de salud a nivel individual y en la comunidad, lo que implica un marco idóneo para la puesta en marcha de actividades de aprendizaje-servicio en el ámbito de la Nutrición coherentes con los objetivos de la asignatura.

De manera específica, se trabajan las competencias del Grado relacionadas con:

- El análisis, planificación, y evaluación de programas de intervención en alimentación.
- Diseño y puesta en marcha programas de educación dietético-nutricional intervención en proyectos de promoción, prevención y protección con un enfoque comunitario.

Desde el Curso 2018-2019, esta asignatura incluye la realización de una actividad obligatoria y evaluable de aprendizaje-servicio, que permite trabajar estas competencias en entornos reales y en población diana de riesgo nutricional. En ella, los alumnos en grupos reducidos deben diseñar y aplicar de forma tutelada un proyecto de intervención en nutrición comunitaria adaptada a las necesidades formativas de diversas instituciones que

atienden a colectivos vulnerables o en situación de riesgo de exclusión social.

Hasta la fecha se han realizado proyectos de aprendizaje-servicio en las siguientes entidades: Comité Español de Ayuda al Refugiado en Navarra, Banco de Alimentos de Navarra, Fundación CORE, Red Madre, Asociación Bizilaguna y Fundación Profesionales Solidarios. Las áreas formativas más demandadas fueron:

- Compra saludable y económica
- Etiquetado nutricional
- Desperdicio alimentario
- Grupos de alimentos
- Dieta Mediterránea asequible
- Alimentación en distintos grupos de población: embarazadas y madres lactantes, niños y personas mayores.

En base a estos temas se realizaron talleres de 90 minutos en las propias entidades y en caso de limitación de aforo, se podían a disposición aulas en la Universidad. En el Banco de alimentos, además de acciones formativas se realizó asesoramiento técnico para la gestión de *stocks* y preparación más eficiente desde el punto de vista nutricional, de los lotes que distribuyen a las organizaciones asociadas al reparto de alimentos en Navarra.

Todos los grupos debían entregar la propuesta de contenidos en una fecha cerrada y se les daba *feedback* con

correcciones y sugerencias, antes de la puesta en marcha

Para la adecuada supervisión de los proyectos, se organizaron 5 seminarios de 2 horas de duración donde los alumnos pueden trabajar en sus proyectos y consultar dudas. En algunas instituciones como Fundación CORE o Banco de alimentos, se realizaron varios talleres, por lo que los grupos implicados debían coordinar los contenidos de sus respectivos talleres.

Además de las competencias propias de esta asignatura, mediante esta actividad se fomentó la comunicación directa entre los alumnos y los técnicos responsables en las entidades para que con el objetivo de que el alumno pudiera adquirir también habilidades comunicativas y de gestión con instituciones.

Esta actividad de aprendizaje-servicio supone un 20% de la calificación final de la asignatura y tenía en cuenta los siguientes criterios de evaluación:

- Que los contenidos fueran técnicamente apropiados, originales y adaptados al nivel de la población diana
- En las sesiones se evaluaba la claridad, los recursos utilizados y la capacidad para ajustarse al tiempo establecido y para resolver dudas. En el caso de que hubiera preguntas complicadas los profesores tutores tenían indicación de intervenir.
- Y por último, también se tenía en cuenta la valoración por parte de

los responsables de las entidades.

Además, de la evaluación propia de la asignatura, se incluyó la realización de un ANÁLISIS DAFO, para fomentar la reflexión en los alumnos sobre esta actividad. Cabe resaltar que las principales debilidades que indicaron los alumnos fueron, por un lado, el escaso o ningún contacto previo población en riesgo de exclusión social, y por otro, la dificultad para adaptar el contenido y el lenguaje a una población diana multicultural.

La implantación de esta metodología de aprendizaje-servicio, ha facilitado que el alumno adquiera ciertas competencias sociales y destrezas cívicas. Entre ellas, destacan: la sensibilización y concienciación de las necesidades formativas de colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión social. Además, saber comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos y mostrar tolerancia, manifestar solidaridad e interés por resolver conflictos. Y, por último, estar dispuesto a superar los prejuicios y respetar las diferencias.

Por último, hay que mencionar que desde el año 2012, los alumnos del Grado de Nutrición y del Doble Grado Farmacia-Nutrición han participado en experiencias voluntarias previas, sin ser propiamente experiencias de aprendizaje-servicio, gracias a la colaboración de 6 profesores. A continuación se describen las 13 actividades realizadas, agrupadas en 5 áreas de actuación, con un total de 7 *partners*.

- Asesoramiento dietético y promoción de elecciones saludables en las cafeterías y máquinas expendedoras del campus anualmente con motivo del Día de la Alimentación saludable y Día del Deporte.
- Trabajo de Fin de Grado: para conocer los hábitos alimentarios de los usuarios de máquinas vending y cafeterías del campus.
- Visita al Banco de Alimentos de Navarra, preparación de diversos materiales escritos y selección de recursos para su web, asesoramiento sobre los productos aconsejados en las Recogidas y en gestionar los stocks y reparto de lotes según las frecuencias de consumo de alimentos recomendadas en adultos y niños.
- Preparar material de apoyo para clases de cocina sobre cuestiones básicas de los distintos grupos de alimentos en Fundación CORE.
- Impartir sesiones teórico-prácticas sobre aspectos básicos de Alimentación y Dieta Mediterránea dirigidas a inmigrantes atendidos en Fundación CORE, a población en riesgo de inclusión social de Villa Teresita⁵ y al Comité Español de Ayuda al Refugiado con sede en Navarra⁶.

⁵ www.villateresita.org/

⁶ www.cear.es

3. Conclusión

Desde el año 2012 y hasta el curso 2019/2020 en total se han realizado un total de 121 entrevistas de asesoramiento dietético personalizado y 77 sesiones formativas.

Los alumnos implicados valoran las actividades de aprendizaje-servicio mencionadas como una experiencia positiva, innovadora, enriquecedora y que les ha permitido alcanzar nuevas competencias más allá del curriculum académico. Por parte de los profesores implicados, se constatan las ventajas de acercar al alumno a entornos reales que faciliten adquisición de competencias del dietista-nutricionista y que fomenten su formación en responsabilidad social. Así, en sus propias palabras “las experiencias de aprendizaje-servicio forman y transforman no sólo a los alumnos, sino también a los profesores”, “el aprendizaje-servicio fomenta la responsabilidad social en los alumnos y permite trabajar competencias profesionales del Dietista-Nutricionista en un entorno real” y “el aprendizaje-servicio es una experiencia estupenda para formar universitarios integrales y competentes capaces de transformar el mundo”.

En conclusión, las experiencias de aprendizaje-servicio descritas en esta publicación, han permitido aplicar lo aprendido en torno a la alimentación y nutrición en las aulas a situaciones reales, y han contribuido a que los alumnos del Grado de NHD y del Doble Grado en Farmacia NHD, reflexionen sobre las necesidades de diferentes colectivos, y por último, han promovido

el compromiso social del alumno y el desarrollo de competencias profesionales y sociales

Referencias bibliográficas

Gallego, M. (2014). El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. doi: 10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157

Horizonte 2020. (s.f.). *Plan de Incentivación para la participación española en Horizonte Europa*. Ministerio de Innovación, Ciencia y Universidades.
<https://eshorizonte2020.es/>

Malagón, L. (2009). La relación universidad-sociedad: una visión crítica. *Revista Perspectivas Educativas*, 2, 17-50. Recuperado de <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/787/615>

Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona, España: Octaedro.

Rubio, L. (2011). Aprendizaje- servicio: aterrizaje entre teoría y práctica. *Aula de Innovación Educativa*, (203-204), 34-37. Recuperado de https://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500005293504&name=DLFE-274011.pdf

Santos, M., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad: una propuesta de desarrollo*. Barcelona, España: Octaedro.

Tapia, M. N. (2016). *Inserción curricular del aprendizaje- servicio en la Educación Superior*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina:CLAYSS.

Universidad de Navarra. (s.f.). *Horizonte 2020. Metodologías docentes*. <https://www.unav.edu/web/horizonte-2020/metodologias-docentes>

El aprendizaje-servicio: una herramienta en la formación del profesorado en clave intercultural. Construyendo puentes entre Ecuador y Euskadi

Imanol Santamaría-Goicuria

Irene Corres-Medrano

Joseba Iñaki Arregi-Orue

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, España

Resumen

Teniendo como objetivo responder a la pregunta: ¿cuál es la contribución que la implementación de la metodología aprendizaje-servicio tiene en la adquisición de competencias interculturales de nuestro alumnado de magisterio y del futuro profesorado?, esta experiencia, se desarrolló durante el curso 2016-2017 y participaron un total de 54 alumnos de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco de Vitoria-Gasteiz. Como resultado, se evidencia que los futuros docentes demandaban experimentar un modelo de formación más activa y verdaderamente comprometida con la sociedad y con ellos mismos en la que además de desarrollar sus competencias interculturales, se pudieran desarrollar también como personas justas, críticas comprometidas con la comunidad, indistintamente del contexto de su localización. Se concluye que la utilización de este tipo de metodologías activas como el aprendizaje-servicio poseen un gran valor pedagógico, social, democrático y formativo del alumnado porque incide en sus aspectos personales y profesionales, favoreciendo el desarrollo de su competencia intercultural y aumentando su nivel de compromiso comunitario, valores estos fundamentales.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, futuros educadores, competencias interculturales.

Fecha de recepción: 1/III/2021

Fecha de aceptación: 26/III/2021

Santamaría-Goicuria, I.; Corres-Medrano, I. y Arregi-Orue, J. (2021). El aprendizaje-servicio: una herramienta en la formación del profesorado en clave intercultural. Construyendo puentes entre Ecuador y Euskadi. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 11, 139-152. DOI10.1344/RIDAS2021.11.10

Service-learning: a tool for intercultural teacher training. Building bridges between Ecuador and the Basque Country

Abstract

With the aim of analysing the benefits of the service-learning methodology in the acquisition of intercultural competences of teacher training students and pre-service teachers, an experience was carried out during the 2016-2017 academic year. A total of 54 students from the Faculty of Education and Sport of the University of the Basque Country in Vitoria-Gasteiz took part. The results showed that pre-service teachers demanded to experience a more active training model that was truly committed to society and to themselves and through which they could not only develop their intercultural competences, but they could also grow as fair, critical people, committed to the community, regardless of the context of the learning experience. The paper concludes that the use of active methodologies such as service-learning has a significant pedagogical, social, democratic and formative value for students as it impacts on their personal and professional development, fostering the development of their intercultural competence and increasing their level of community engagement, which are all essential values.

Keywords

Service-learning, future educators, intercultural competences.

1. Introducción

En la actualidad el mundo se enfrenta a grandes desafíos que cuestionan radicalmente los fundamentos teórico-prácticos y onto-epistemológicos sobre los que se han desarrollado numerosas generaciones precedentes. Esta incertidumbre que genera la transición de la 'antigua normalidad' a la 'nueva normalidad' supone la construcción de una sociedad en donde el saber que se produce, distribuye y analiza es resbaladizo y las interpretaciones de esta complejidad dinámica caducan rápidamente.

Este escenario surgido de las transformaciones socio-culturales de las últimas décadas invitan a desarrollar una renovación de las prácticas pedagógicas utilizadas en la educación en general (Giroux, 2019) y más concretamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la formación del profesorado en la universidad. Se necesita una universidad global con elementos educativos para una formación en clave intercultural, cuya oferta formativa considere diversos campos profesionales, que facilite acciones de servicio a la comunidad para erradicar situaciones de injusticia y de desigualdad social y desarrollar así, una verdadera convivencia intercultural (Calatayud, 2006; Francisco y Moliner, 2010; Palomero, 2006). En definitiva, se demanda una universidad como espacio y actor transformador de la sociedad (Francisco y Moliner, 2010).

Tomando como punto de partida las

conclusiones obtenidas a través del diálogo vasco-ecuatoriano desarrollado en las jornadas universitarias realizadas en 2016 sobre la realidad de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador (Arregi y Orbea, 2016), este trabajo se centra en el aprendizaje-servicio.

El aprendizaje-servicio, como herramienta transformadora, posibilita el desarrollo de sociedades pues proporcionan la adquisición de competencias a través de la transmisión de conocimientos y dan lugar a las relacionadas con aspectos emocionales primordiales en la construcción social y el desarrollo humano (Delors, 1996).

1.1 Competencia intercultural

El mundo globalizado actual interconecta a todas las culturas del planeta de una forma radical, íntima y compleja de la que es imposible escapar (Arregi 2011). En esta segunda década del siglo XXI, se generan múltiples experiencias de encuentro-desencuentro cultural, pero a pesar de las dificultades que esto entraña, el capitalismo neoliberal puede ser combatido pudiéndose derrotar algunos de sus peores rasgos (Chomsky et al., 2015). La competencia intercultural se convierte en fundamental a la hora de plantear una educación para un mundo globalizado.

La competencia intercultural es la capacidad de desarrollar conocimientos, aptitudes y actitudes específicas que conduzcan a un comportamiento y una comunicación visibles que sean a la vez eficaces y apropiados en las interacciones interculturales, siendo el

desarrollo de esta competencia un proceso complejo y duradero (Deardoff, 2006). McKinnon (2012) identifica elementos relacionados con tres áreas clave (conocimientos, aptitudes y actitudes) que son elementales para nuestra propuesta de aprendizaje-servicio que se presenta a continuación en la tabla 1.

Tabla 1. Propuesta de aprendizaje y servicio basada en McKinnon (2012)

Áreas Clave	Elementos fundamentales	Definición
La importancia del conocimiento (autoconciencia cultural) en el proceso de construcción de identidad	el conocimiento específico de la cultura	la capacidad para analizar y explicar información básica sobre otras culturas (historia, valores, política, economía, estilos de comunicación, creencias y prácticas)
	la conciencia sociolingüística	conocimientos básicos del idioma local, articular las diferencias en la comunicación verbal/no verbal y ajustar el habla para acomodar a los nacionales de otras culturas y la comprensión de las cuestiones y tendencias mundiales, es decir, la capacidad para explicar el significado y las implicaciones de la globalización y la relaciones de las cuestiones locales con las fuerzas mundiales

La importancia de las aptitudes	las competencias para escuchar, observar, evaluar	que son las que requieren de paciencia y perseverancia para identificar y reducir al mínimo el etnocentrismo, buscar pistas y significados culturales
	las competencias para analizar, interpretar y relacionar	éstas estarían basadas en la búsqueda de vínculos, causalidad y relaciones mediante técnicas de análisis comparativo
	el pensamiento crítico	el cual conlleva la capacidad de ver e interpretar el mundo desde el punto de vista de otras culturas e identificar la propia
La importancia de las actitudes	el respeto hacia los atributos de otras culturas	conlleva valorar la diversidad cultural y pensar comparativamente y sin prejuicios sobre las diferencias culturales; la apertura, es decir, la suspensión de la crítica a otras culturas
	la curiosidad	la cual promueve la búsqueda de interacciones interculturales, viendo la diferencia como una oportunidad de aprendizaje y siendo consciente de la propia ignorancia
	la actitud de descubrimiento	supone la capacidad de tolerancia de la ambigüedad y considerándola como una experiencia positiva, y por otro lado, la voluntad de ir más allá de la propia zona de confort

Fuente: elaboración propia

Santamaría-Goicuria, I.; Corres-Medrano, I. y Arregi-Orue, J. (2021). El aprendizaje-servicio: una herramienta en la formación del profesorado en clave intercultural. Construyendo puentes entre Ecuador y Euskadi. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 11, 139-152. DOI10.1344/RIDAS2021.11.10

1.2 Creando puentes entre Ecuador y Euskadi

El diálogo intercultural requiere de la participación de múltiples actores (Essomba, 2015) y de aproximaciones imaginativas que consigan generar confianza, empatía y complicidad entre todos los participantes en el proceso de convivencia intercultural.

La presencia indígena en nuestras aulas, predominantemente de indígenas otavalos de Ecuador, necesita de aproximaciones teóricas y métodos de acogida e integración innovadores para afrontar satisfactoriamente la enorme diversidad que hay que gestionar por ser España signataria del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (Arregi y Orbea, 2016).

Inspiradas por estas ideas, en 2016 se plantearon unas jornadas para abordar las realidades y retos dentro de las cuales se realizó un seminario de una semana de duración sobre la realidad de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador.

Durante la celebración del seminario, educadores indígenas de la Amazonia y Sierra ecuatorianas, presentaron la realidad de la Educación Intercultural Indígena en Ecuador, centrando su presentación en la centralidad del Sumak Kawsay (SMK) con el fin de generar un conflicto cognitivo, capaz de reconsiderar narrativas y despertar su espíritu crítico, a través de un aprendizaje dialógico (Arregi et al., 2017). En el desarrollo del seminario los estudiantes destacaron la crítica de la competición, el individualismo, la insolidaridad, la productividad y la falta de preocupación sobre los efectos que

quiebran comunidades y ecosistemas en nombre de un progreso que les ha resultado históricamente esquivo a los pueblos indígenas.

En la base de este modelo alternativo (SMK) se encuentran el 'ayllu' (comunidad vinculada a ecosistemas y territorios concretos, base de la identidad individual y comunitaria) y el principio de reciprocidad y búsqueda del bien común (Arregi et al., 2018). En los debates con los docentes indígenas en torno a las claves de la Educación Intercultural se destacó que aplicar tales principios a nuestro contexto supone una apuesta por modelos de aprendizaje y acción social vinculados a la comunidad, mediante el aprendizaje-servicio.

1.3 La universidad y su responsabilidad en el servicio a la comunidad: el aprendizaje-servicio para las competencias interculturales

La universidad, como institución educativa implicada con el desarrollo social, se establece sobre la responsabilidad social (Martínez, 2008). La responsabilidad social es entendida como la capacidad que tiene la universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales o específicos, por medio de diferentes procesos, en respuesta a las necesidades de la comunidad, implementando estrategias capaces de mejorar el devenir de las comunidades donde se encuentran presentes (Alonso-Sáez et al., 2015; De Ferrari, 2006). Por tanto, la formación universitaria, no solo contempla contenidos teóricos y metodológicos,

sino que también introduce contenidos de naturaleza real fundamentados en la capacidad de crítica, de reflexión y de participación activa obtenidos del contacto con un contexto real (Essomba, 2015; Puig, 2009).

Algunos de estos cambios vienen promovidos por la implementación del aprendizaje-servicio, ya que se trata de una metodología dinámica, en constante construcción. Es una metodología activa que promueve el desarrollo de los aprendizajes en diversos contextos, por lo que complementa la formación ofrecida en las aulas, aportando una experiencia vivencial y la posibilidad de desarrollar las áreas de competencia intercultural necesarias (Deardoff, 2006).

Existen numerosos trabajos que respaldan su uso (Aramburuzabala y García, 2012; Lucas y Martínez-Odria, 2012; Rubio y Escofet, 2018). Todos estos trabajos subrayan el gran impacto que genera el uso de esta metodología, principalmente en: el rendimiento académico del alumnado; la adquisición de las competencias curriculares; el desarrollo de las habilidades socioemocionales y desarrollo de la responsabilidad social (Martínez et al., 2013).

En consecuencia, se considera que el aprendizaje-servicio es un instrumento imprescindible en la adquisición de competencias interculturales durante la formación del futuro profesorado al ser una metodología basada en la experiencia que integra el aprendizaje y el servicio a la comunidad en una única acción (Sotelino et al., 2016).

La pregunta en la que se centra esta experiencia es la siguiente: ¿cuál es la contribución que la implementación de la metodología aprendizaje-servicio tiene en la adquisición de competencias interculturales de nuestro alumnado de magisterio y del futuro profesorado?

2. Objetivo y contexto de la experiencia

El objetivo de esta experiencia fue analizar la repercusión que la implementación de metodologías activas como el aprendizaje-servicio tuvo en la aportación pedagógica a la formación del profesorado en general y más concretamente a la adquisición de competencias interculturales.

Las personas participantes en este estudio pertenecían a diferentes comunidades y contextos educativos. Por un lado, participaron el alumnado y el profesorado de 4º curso del Grado de Magisterio en Educación Infantil y Primaria en la mención de Educación Intercultural. Por otro lado, también colaboró el alumnado y profesorado de distintas instituciones escolares de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria de la localidad de Vitoria-Gasteiz. Y en último lugar, participaron personas colaboradoras en asociaciones de colectivos migrantes, trabajadores y trabajadoras sociales del ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y las personas residentes en los diferentes barrios en los que se ha llevado a cabo la actividad en la que se basa este trabajo de investigación.

Para recopilar los datos se utilizaron diferentes herramientas como el

portafolios (google sites) y las entrevistas semiestructuradas. En el transcurso del proceso, el alumnado elaboró un portafolio donde pudo recoger, a modo de cuaderno de bitácora, las diferentes evidencias (testimonios, imágenes, reflexiones...) obtenidas en las fases de identificación de necesidades e implementación.

3. Desarrollo y análisis de resultados

Los datos obtenidos, de naturaleza cualitativa, surgieron a partir del análisis de las fuentes de información utilizadas: entrevistas semiestructuradas y narrativas autobiográficas recogidas en los diferentes portafolios sobre el desarrollo de las diferentes fases que conformaron el proceso de aprendizaje-servicio llevado a cabo.

La investigación se dividió en 4 fases: contextualización del aprendizaje-servicio; visibilización de necesidades y desarrollo de las propuestas; explicación del proyecto implementado y evaluación del proceso.

3.1 Fase I: contextualización del aprendizaje-servicio

En la primera fase, en un inicio, se profundizó en los conceptos fundamentales del aprendizaje-servicio, precisando sus características particulares respecto a su metodología (Puig et al., 2007; 2008; RMC Research Corporation, 2006). Por lo que en esta fase se realizó una primera toma de contacto con el trabajo de campo y la metodología a desarrollar.

Para ello el profesorado presentó los principios básicos del programa en cuestión: definir el lugar donde se iba a desarrollar la actividad; temporalizar la actividad (duración total; creación de los horarios, etc.) y formar los grupos de trabajo determinar las zonas de trabajo de cada uno de ellos.

Finalmente, se les explicó que previamente a la actividad, cada grupo debía analizar de manera exhaustiva el contexto, poniendo la atención sobre todo en la diversidad étnico-cultural de la comunidad en cuestión, para a continuación poder realizar un análisis descriptivo sobre las relaciones entre las personas miembro de esas comunidades y poder así detectar y determinar si existen necesidades específicas por cubrir en aras de mejorar la calidad entre relaciones.

3.2 Fase II: visibilización de necesidades y desarrollo de las propuestas

La segunda fase se llevó a cabo en dos periodos: el de la identificación de necesidades y el desarrollo de intervenciones. Tras la identificación, el objetivo era ofertar un servicio-proyecto que respondiera a dichas necesidades. Para la identificación de necesidades se utilizó una muestra de conveniencia (Polkinghorne, 2005) a través de entrevistas semiestructuradas.

De igual modo, se realizaron entrevistas a diferentes personas vecinas siguiendo la misma técnica de muestreo. De esta manera, el alumnado obtuvo relatos de diversas personas vecinas de este barrio en

torno a la convivencia entre las diferentes culturas. En general, las personas residentes en este barrio tenían conciencia sobre su diversidad étnico-cultural y hablaban de respeto, señalando que convivían diferentes comercios específicos para satisfacer las necesidades de cada colectivo: carnicerías Halal, locutorios, etc. A través de las entrevistas se recogió información relacionada con diferentes culturas: pakistaníes, marroquíes, gitanos, senegaleses, vascos, etc.

Sin embargo, la mayoría de las personas entrevistadas consideró que, a pesar de la amplísima diversidad cultural, no había interculturalidad, sino que convivían *ghettos* diferentes. Incluso se mencionaron sucesos de índole xenófobo. Por lo tanto, una demanda recurrente fue la implementación de nuevos recursos que promovieran la convivencia entre las diferentes culturas y así enriquecer las relaciones entre las personas.

3.3 Fase III: desarrollo del proyecto implementado

En esta fase se explicó el proceso de implementación de la intervención, basada en las necesidades identificadas en la fase anterior (fase II). La principal deficiencia detectada fue la ausencia de relaciones entre las personas de diferentes orígenes étnico-culturales que, hacían imposible la existencia de una convivencia intercultural.

El alumnado quiso realizar una intervención con gran impacto a favor de la interculturalidad (Vecina-Merchante, 2013). El alumnado compartió en este momento su

intención de llevar a cabo actividades que fomentaran la concienciación social, para que no solamente las personas de este barrio reconocieran y aceptasen la diversidad existente y así, de manera preventiva, impedir la aparición de actitudes y expresiones discriminatorias de índole racista.

Igualmente, el alumnado contactó con diferentes agentes sociales de esta comunidad educativa (los servicios sociales y la comunidad de vecinos) para determinar la fecha de realización de la actividad, un mural colectivo. La voluntad del alumnado era difundir la realización de esta actividad mediante diferentes medios de comunicación y redes sociales con el único fin de provocar un impacto social.

Tabla 2. Resultados fase III

Concepto	Actores	Idea Clave
Intervención	Alumnado	Desarrollar una intervención para erradicar los prejuicios y los estereotipos relacionados con la migración y crear un barrio intercultural y no simplemente multicultural
		Destruir el racismo fundamentado en el miedo a lo desconocido
		Implicar al mayor número de personas
		Generar impacto mediático para visibilizar la experiencia realizada

Fuente: elaboración propia

3.4 Fase IV: evaluación del proceso

Una vez finalizado el diseño y la implementación del proyecto de aprendizaje-servicio, la siguiente y última fase fue la de valoración y presentación de este. Este periodo de valoración se llevó a cabo en dos fases: la evaluación del 'aprendizaje' y la referente a la evaluación del 'servicio' realizado.

Por un lado, la evaluación del 'aprendizaje' de la experiencia, cuyo propósito era testar la adquisición de diferentes competencias por parte del alumnado, se realizó mediante un proceso dialógico en la universidad realizando una exposición del aprendizaje-servicio aplicado frente a un tribunal docente. El alumnado llevó a cabo un debate crítico sobre temas relacionados con el poder, los privilegios y las desigualdades sociales, examinando de forma crítica cuestiones como el racismo y la igualdad de oportunidades.

Por otro lado, la evaluación del apartado 'servicio', se realizó en la universidad con la asistencia de algunas personas participantes de la actividad, con el objetivo de recoger su grado de satisfacción en referencia a los objetivos fijados previamente. Tras el visionado del video realizado por los estudiantes sobre la creación del mural el intercambio de percepciones y opiniones realizadas a través de la sesión dialógica fue muy enriquecedora.

En la tabla 3 se recogen las valoraciones realizadas por todas las personas participantes en la actividad:

Tabla 3. Resultados fase IV

Concepto	Actores	Idea clave
Evaluación proceso	Alumnado	El valor pedagógico del aprendizaje-servicio
		Remarcan la necesidad de conocer a las culturas y la importancia de la creación de sistemas de comunicación (verbal, no verbal) fundamentadas en el entendimiento mutuo
		La importancia de una buena predisposición para compartir y abrir nuevos horizontes de manera respetuosa y crítica
		El respeto hacia la otra persona
	Participante en la experiencia	Las ganas de aprender desde y para lo desconocido
		Todo el mundo tiene algo que aportar independientemente de la edad que se tenga
Participante en la experiencia II	Este tipo de actividades ayuda a promover la interculturalidad de la zona	

Fuente: elaboración propia

4. Conclusiones

La universidad comprometida socialmente debe apostar por una

formación activa y de carácter interdisciplinar para el futuro profesorado, capaz de generar una sociedad para un mundo globalizado. Estas futuras generaciones responderán a los retos y desafíos que la sociedad contemporánea presenta encarnando un profesorado más activo y comprometido. Iniciativas como la descrita en esta investigación, comprometidas con la diversidad cultural global y también existente en el espacio social y cultural de nuestras ciudades, son capaces de iniciar procesos que faciliten la transformación social a través de la participación y formación del profesorado.

La puesta por el aprendizaje-servicio profundiza un cambio de paradigma en el que el alumnado es el principal actor de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, abriendo nuevas posibilidades que cuestionan las posiciones hegemónicas y de relaciones de poder tradicionales fundamentadas en la adquisición y gestión del conocimiento. Esta metodología contribuye al desarrollo de la misión social de la universidad transfiriendo conocimiento útil para la transformación social, a través del desarrollo de proyectos docentes que generan una implicación y compromiso social, no solo a nivel individual sino también a nivel institucional. Por ello, se considera preciso contemplar la fortaleza de la metodología del aprendizaje-servicio como herramienta que responde a las necesidades de la sociedad contemporánea y se propone así utilizar este tipo de metodologías en el ámbito universitario, que discute las expectativas iniciales del pensar y del

hacer.

Al comienzo de esta actividad formativa el alumnado mostraba un nivel de empatía, contacto real y conocimiento de la realidad multicultural de Vitoria-Gasteiz muy limitado. Este punto de partida reflejaba un escaso desarrollo de la competencia intercultural que se reducía a un vínculo teórico y lejano, carente de un marco experiencial, por tanto, incapaz de potenciar el resto de las herramientas conceptuales y prácticas necesarias (Deardorff, 2006; McKinnon, 2012).

Este trabajo, basado en el aprendizaje-servicio, muestra cómo el alumnado supera esta situación inicial, desarrollando su competencia intercultural. En primer lugar, mediante el desarrollo de un seminario que fomentó el contacto intenso y directo con docentes indígenas ecuatorianos con los que debatieron sobre las claves en las que debe fundamentarse la educación intercultural en Ecuador y Euskadi. En segundo lugar, mediante el posterior desarrollo de una iniciativa del aprendizaje-servicio comunitaria, llevando a cabo una iniciativa de aprendizaje activo, de forma participativa y con relevancia social estableciendo contactos con asociaciones de migrantes, asociaciones de vecinos, centros educativos, asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), técnicos municipales. Fruto de esta experiencia el alumnado consiguió adquirir una competencia intercultural previamente inexistente.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje fundamentados en el aprendizaje activo repercuten sustancialmente en la

implicación y compromiso del futuro profesorado con la comunidad y por tanto son social y significativamente más relevantes formativamente. El poder que las metodologías como el aprendizaje-servicio poseen a nivel pedagógico, social, democrático y formativo del profesorado es relevante, especialmente, en contextos multiculturales, tanto a nivel de aula como de barrio-ciudad, porque 1) inciden: en aspectos personales y profesionales del alumnado 2) favorece el desarrollo de la competencia intercultural y el compromiso comunitario y una ciudadanía inclusiva y activa, que resultan fundamentales en su formación como futuros docentes y agentes facilitadores de transformación social. Además, resultan especialmente eficientes a la hora de desarrollar la mencionada capacidad intercultural, complementando el trabajo con fuentes secundarias, realizado en las aulas durante el desarrollo de la mención en Educación Intercultural, con el uso de fuentes primarias y testimonios directos.

El caso descrito también ofrece un valor añadido por haber incidido en los medios de comunicación vascos. Su presencia en los medios visibilizó el proyecto, concediendo una especial relevancia a nivel social al alumnado de la Facultad, a la comunidad del barrio participante, al tejido institucional y a los colectivos sociales de la ciudad.

Finalmente, destaca también su capacidad para integrar en la evaluación, junto al profesorado universitario, a los colectivos de migrantes participantes en la intervención educativo-social, que

recibieron el testimonio directo de la experiencia de aprendizaje-servicio desarrollada. Este nivel de compromiso universitario y social no es habitual, y ofrece testimonio de la apuesta genuina a favor de la constitución de un espacio de diálogo entre saberes (Arregi et al., 2017) que acerca la universidad a la compleja sociedad intercultural de nuestros días.

Referencias bibliográficas

Alonso-Saéz, I., Arandia, M., Martínez, I., Martínez, B., y Gezuraga, M. (2015). El aprendizaje-Servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 195-216.

Recuperado de

<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/379/369>

Aramburuzabala, P., y García, R. (2012). *El aprendizaje-servicio en la formación de maestros*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/234163775_El_aprendizaje-Servicio_en_la_formacion_de_maestros

Arregi, J. (2011). *Cuarto mundo: la acción exterior de los pueblos indígenas como instrumento de cambio y reconocimiento internacional 1992* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Leioa, España.

Arregi, J., Saenz del Castillo, A. y Ugalde, A. (2017). Diálogos cruzados entre ciencia y conocimiento indígena. Desafíos para una investigación intercultural desde la didáctica de las ciencias sociales. En R. Martínez, R.

García-Morís y C. García (Coords.) *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (pp. 313-323). Universidad de Córdoba y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDSC). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/libro/699144.pdf>

Arregi, J., Saenz del Castillo, A. y Ugalde, A. (2018). De indígenas premodernos a guardianes de la tierra: el Sumak Kawsay como propuesta alternativa al sistema dominante. En B. Tosar, J. Pagès y A. Santisteban (Eds.) *Que esta passant al món? Que estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (pp. 197-204). Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.

Arregi, J. y Orbea, G. (2016) Diálogos entre Ecuador y Euskadi en el marco de la Convención 169 de la OIT. En Z. Gaintza y J.J. Celorio (Coords.) *Cooperando desde la UPV-EHU. Fortalecimiento del sistema de Educación intercultural bilingüe* (pp. 183-195). Bilbao, España: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Calatayud, M. A. (2006). Formación en educación intercultural: la voz del profesorado. *Aula abierta*, (88), 73-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2684213.pdf>

Chomsky, N., Barroso, J. M., y Flores, E. (2015). El capitalismo neoliberal puede

ser combatido. Entrevista con Noam Chomsky. *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales*, 3(4), 19-20. Recuperado de <https://iberoamericasocial.com/el-capitalismo-neoliberal-puede-ser-combatido-entrevista-con-noam-chomsky/>

De Ferari, J.M. (2006). Responsabilidad social universitaria aproximación al concepto y a su práctica. En C. Fernández, C. Delpino y J. M. De Ferari, (Eds.), *Responsabilidad social universitaria. Una manera de ser Universidad. Teoría y práctica de la experiencia chilena* (pp. 41-43). Santiago de Chile, Chile: Proyecto Universidad: Construye País. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/46752393.pdf>

Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, 10(3), 241-266. doi:10.1177/1028315306287002

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio*. Madrid, España: Santillana.

Essomba, M. (2015). Una formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas* (pp.127-142). Madrid, España: Narcea

Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El

Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 69-77. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570006.pdf>

Giroux, H. (2019). Hacia una pedagogía de la esperanza educada bajo el capitalismo de casino. *Pedagogía y Saberes*, (50), 153-158. doi:10.17227/pys.num50-9508

Lucas, S. y Martínez-Odría, A. (2012). La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior. *Revista del Congr s Internacional de Docència Universit ria i Innovació*, CIDUI, (1). Recuperado de <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/122/110>

Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I. y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias pedagógicas*, 21, 99-118. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2027/2134>

Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona, España: Octaedro.

McKinnon, H. (2012). *What is intercultural competence?* Recuperado

de https://www.gcu.ac.uk/media/gcalwebv2/theuniversity/centresprojects/globalperspectives/Definition_of_Intercultural_competence.pdf

Palomero, P. (2006). Inmigración y educación en la ciudad de Zaragoza: análisis de la realidad y propuestas para una escuela intercultural. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (55), 91-112. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2234430.pdf>

Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137-145. doi:10.1037/0022-0167.52.2.137

Puig, J. M. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona, España: Graó.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, España: Octaedro.

Puig, J. M., Martín, X. y Batlle, R. (2008). *Com començar una experiència d'aprenentatge servei*. Barcelona, España: Centre promotor d'APS en Catalunya.

RMC Research Corporation. (2006). *K-12 Service-Learning Project Planning Toolkit*. Scotts Valley, CA: National Service-Learning Clearinghouse.

Rubio, L. y Escofet, A. (Coords.) (2017). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la*

Universidad. Barcelona, España:
Octaedro.

Sotelino, A., Santos Rego, M. y Lorenzo, M. (2016). Aprender y Servir en la Universidad: Una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría de la Educación*, 28(2), 225-248. doi: 10.14201/teoredu282225248

Vecina-Merchante, C. (2013). La acción comunitaria, un camino para la integración social y la interculturalidad. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 3(5), 54-75. doi:10.30827/tsg-gsw.v3i5.1528

Santamaría-Goicuría, I.; Corres-Medrano, I. y Arregi-Orue, J. (2021). El aprendizaje-servicio: una herramienta en la formación del profesorado en clave intercultural. Construyendo puentes entre Ecuador y Euskadi. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 11, 139-152. DOI10.1344/RIDAS2021.11.10