

Luces y sombras del aprendizaje-servicio: dificultades y decisiones para poner en marcha los proyectos

Inés Palape Pavelic

Gaby Sepúlveda Araya

Universidad Arturo Prat, Chile

Maria Teresa Bizkarra Morales

Rakel Gamito Gómez

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España

Resumen

Los proyectos de aprendizaje-servicio (ApS) han demostrado tener un enorme potencial formativo. Para que un proyecto de ApS pueda implementarse exitosamente se deben cuidar aquellos detalles que puedan obstaculizar su inicio. El objetivo de este trabajo es identificar y analizar las dificultades e inconvenientes que se presentan en la etapa inicial de un proyecto de ApS y proponer algunas orientaciones que contribuyan a mejorar una implementación exitosa. Han participado dos grupos de 17 y 19 estudiantes en dos asignaturas de la Universidad de Arturo Prat (Chile), en las que se implementó la metodología ApS, dos docentes responsables de las asignaturas y dos entidades receptoras del servicio. La información se ha recogido mediante un cuestionario de expectativas aplicado al alumnado, una entrevista a los socios, los diarios del alumnado y las notas de campo de las docentes. Los resultados indican que es necesario adelantarse a planificar detalladamente las acciones del alumnado, porque se cuenta con un tiempo bastante acotado. Además, para lograr el éxito del proyecto se requiere establecer relaciones de confianza que permitan conocer el contexto y facilitar la colaboración. Es imprescindible que el diagnóstico se realice adecuadamente para dar respuesta a las necesidades reales de la comunidad.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, formación inicial del profesorado, planificación, diagnóstico, dificultades.

Fecha de recepción: 28/II/2022

Fecha de aceptación: 23/III/2022

Llums i ombres de l'aprenentatge servei: dificultats i decisions en iniciar els projectes

Resum

Els projectes d'aprenentatge servei (ApS) han demostrat tenir un potencial formatiu enorme. Perquè un projecte d'ApS pugui implementar-se amb èxit cal tenir cura dels detalls que puguin obstaculitzar el seu inici. L'objectiu d'aquest treball és identificar i analitzar les dificultats i els inconvenients que es presenten a l'etapa inicial d'un projecte d'ApS i proposar algunes orientacions que contribueixin a millorar una implementació amb èxit. Hi han participat dos grups de 17 i 19 estudiants en dues assignatures de la Universitat d'Arturo Prat (Xile), en què es va implementar la metodologia ApS, dos docents responsables de les assignatures i dues entitats receptores del servei. La informació ha estat recollida mitjançant un qüestionari d'expectatives aplicat a l'alumnat, una entrevista als socis, els diaris de l'alumnat i les notes de camp de les docents. Els resultats indiquen que cal avançar-se a planificar detalladament les accions de l'alumnat, perquè es compta amb un temps força acotat. A més, per assolir l'èxit del projecte cal establir relacions de confiança que permetin conèixer el context i facilitar la col·laboració. És imprescindible que el diagnòstic es faci adequadament per donar resposta a les necessitats reals de la comunitat.

Paraules clau

Aprenentatge servei, formació inicial del professorat, planificació, diagnòstic, dificultats.

Lights and shadows of the service-learning: difficulties and decisions to implement projects

Abstract

Service-Learning (SL) projects have shown enormous training potential, due to the significance they give to the learning of academic content, while offering a quality service based on the needs of the community. They place each student at the center of the teaching-learning process, strengthen personal skills and help reflect on their social role. In order for an SL project to be successfully implemented, those details that may hinder its start must be taken care of. The objective of this work is to identify and analyze the difficulties and inconveniences that arise in the initial stage of an SL project and to propose some guidelines that contribute to improving a successful implementation. In it, two groups of 17 and 19 students participated in two subjects in which the SL methodology was implemented, two teachers responsible for the subjects and two receiving entities of the service. The information has been collected through a questionnaire of expectations applied to the students, an interview with the strategic partners, in addition to the student diaries and the field notes of the teachers. The results obtained from the analysis indicate that it is necessary to anticipate in detail planning the actions of the students, because there is a fairly limited time and different from that of the community. In addition, to achieve the success of the project, it is necessary to establish relationships of trust that allow knowing the context and facilitating collaboration. It is essential that the diagnosis is carried out properly to respond to the real needs of the community.

Keywords

Service-learning, initial teacher training, planning, diagnosis, difficulties.

1. Introducción

Frente a las diversas situaciones sociales a las que se ha enfrentado Chile y la región de Tarapacá en este último periodo, como son el estallido social ocurrido en octubre de 2019 por el descontento general con el modelo socioeconómico y la situación de emergencia sanitaria provocada por la COVID-19, la metodología de proyectos Aprendizaje-Servicio (ApS) permite promover en el alumnado una mayor responsabilidad y compromiso social.

Coincidimos con Ponce et al. (2015) en que una forma de lograr este propósito es mediante el desarrollo de "experiencias de aprendizaje en contexto real" (p.73), por los efectos positivos que se consiguen a nivel curricular. En ese sentido, el ApS es una metodología activa, transformadora y motivadora, que pone el énfasis en la combinación de actividades de aprendizaje y en acciones de compromiso social, generando resultados exitosos en el aprendizaje cognitivo del alumnado que, además, desarrolla competencias actitudinales y profesionales realizando un servicio a la comunidad. Esto implica una alta motivación, derivada de tener la posibilidad de ser protagonistas, poder ayudar y vivir las consecuencias de su participación (Batlle, 2020; Puig y Palos, 2006; Vizcarra-Morales et al., 2022). De esta manera, se recupera el sentido social de la educación (Mosquera, 2019).

Sin embargo, para que el resultado sea satisfactorio y se logre un impacto positivo en todas las personas participantes se hace necesario una planificación exhaustiva y el conocimiento y manejo de todos aquellos nudos críticos que podrían incidir en el desarrollo del proyecto ApS. Es decir, es importante "complementar con un registro de las dificultades y obstáculos internos y externos enfrentados" (Tapia, 2014, 55). Este trabajo se enfoca en el diagnóstico realizado por el alumnado, ya que resultó ser un nudo crítico para algunos grupos de trabajo. Este es uno de los inconvenientes encontrados en la fase de preparación, por lo que analizar esta información puede ayudar a mejorar los proyectos de ApS.

2. Marco teórico

Los proyectos de ApS nacen como actividades complejas que quiebran la forma de enseñanza tradicional, basada en aprendizajes declarativos abstractos, descontextualizados y de escaso impacto social. A diferencia de ello, las acciones de ApS y los aprendizajes tanto académicos como de ciudadanía surgidos a través del uso de esta metodología propician la comprensión problemática de la realidad donde se va a actuar, al estar enlazados con un servicio a la comunidad (Puig et al., 2017; Tapia, 2014). Al diagnosticar y analizar las necesidades sociales a las que se pretende dar respuesta, al implementar un servicio adecuado a dichas necesidades y al reflexionar sobre lo acontecido (Gijón, 2010; Pérez y Ochoa, 2017), se encuadra en el aprendizaje experiencial basado en un ciclo de acción y reflexión que procura dar

significatividad a los aprendizajes y transformar el entorno (Eyler et al., 1999; Mitchell, 2008).

El diseño de proyectos debe estar perfectamente planificado y abierto a la sociedad, creando redes de colaboración con entidades diversas para encontrar la esencia de esta forma de aprender. El alumnado es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, trabaja con otros compañeros, interrelaciona la teoría y la práctica aplicando lo que ha aprendido sobre los problemas de la comunidad y, al mismo tiempo, reflexiona sobre la experiencia de perseguir objetivos reales, incrementando su propia comprensión y destreza, porque el conocimiento debe ser fecundado por la práctica, y ésta, a su vez, guiada por el conocimiento (Giroux, 2013). Asimismo, relacionarse con la comunidad ayuda al alumnado a adquirir conocimientos y procedimientos curriculares relacionados con el servicio, desarrollar destrezas académicas y profesionales, y construir competencias que predisponen a la resolución de problemas, pero, además, suele incidir positivamente en la motivación, la autoestima, las expectativas personales y el compromiso cívico (Batlle, 2020; De la Cerda et al., 2010; Ochoa y Pérez, 2019). Así, se considera adecuado para todas las edades, asignaturas y tipos de escuela y también se utiliza en las universidades.

2.1. Las fases y etapas del ApS

El desarrollo de un proyecto de ApS requiere que se vayan cumpliendo las etapas declaradas en las guías por diversos autores referentes de ApS. Tapia (2018) propone 5 fases, que se describen a continuación:

- Fase 1: motivación. Una de las fuentes de motivación surge a partir de las peticiones que llegan al centro educativo desde algún sector de la comunidad o por la propia inquietud del alumnado, para dar respuesta a situaciones problemáticas que requieran reaccionar y actuar en beneficio de la comunidad (Palos, 2010).
- Fase 2: diagnóstico. La palabra diagnóstico, en términos generales, es utilizada para hacer referencia a la caracterización de una situación. En el caso de las ciencias sociales, Mary Richmond define el diagnóstico social como “el intento de efectuar con la mayor precisión posible una definición de la situación [...] y en relación también con las instituciones sociales de la comunidad” (citado en Aguilar-Idañez y Ander-Egg, 2001, p. 18). Según estos autores, uno de los propósitos del diagnóstico es ofrecer información que sirva para elaborar un plan, un programa, un proyecto o realizar actividades y seleccionar las estrategias de actuación, mediante el cuadro de situación que proporciona (Batlle, 2020; PVE, 2020).
- Fase 3: diseño y planificación del proyecto. Consiste en la redacción de un documento breve que sirva de guía para empezar el proyecto. Al final de esta tercera fase deberíamos tener un nombre para el proyecto o, definir de qué manera lo decidiremos junto con el grupo. El documento a redactar deberá

detallar los aspectos pedagógicos (Batlle, 2020; PVE, 2020; Puig et al., 2008). Una vez finalizada la planificación, se recomienda revisar si hay coherencia en los conceptos y actividades, en función de la fundamentación, los objetivos, las actividades, la evaluación y los resultados (Tapia, 2018).

- Fase 4: ejecución. Para garantizar la sustentabilidad del proyecto es necesario establecer alianzas institucionales y la obtención de los recursos necesarios para su desarrollo. También la puesta en marcha del proyecto incluye los momentos de retroalimentación y los mecanismos de monitoreo, la acción y la reflexión (PVE, 2020; Tapia, 2017).
- Fase 5: cierre y multiplicación. Supone emitir las conclusiones finales de carácter evaluativo, después de reunir los diversos materiales sistematizados, analizar los logros, medir el impacto, prever la publicación o la difusión final del proyecto y sus resultados y su eventual multiplicación. Al finalizar esta fase, es deseable poder obtener algún producto que permita conocer la valoración de las personas que ejecutaron el proyecto. El producto puede ser un video, un mural, un dossier, reportaje que haya sido publicado en una revista o periódico local, una recopilación de entrevistas, entre otros.

2.2. La importancia del diagnóstico

La fase de diagnóstico constituye una de las bases para la correcta implementación del proyecto. Las necesidades sociales son el punto de partida de los proyectos y se convierten en la justificación del servicio (Batlle, 2020; De la Cerda et al., 2010; Gijón, 2010; González y Elicegui, 2001; Puig et al., 2008; Tapia, 2018; Uruñuela, 2018). La detección de necesidades sociales ante un problema determinado no siempre surge del interés natural del grupo y es necesario iniciar un proceso de diagnóstico.

En primer lugar, como ya se ha mencionado, la detección de necesidades exige mirar la realidad. En algunas ocasiones, se invita al grupo a salir del centro educativo y hacer un trabajo de observación guiado sobre algún aspecto concreto. En otras ocasiones, es el profesorado quien se acerca la realidad al grupo a partir de dinámicas o actividades que se realizan en el aula. Sea de una u otra manera, no hay un diagnóstico sin un contacto (directo o indirecto) con el entorno, ya que es lo que permite la participación activa en la vida social, avanzar hacia una sociedad más democrática (Dewey y Luzuriaga, 2004; Freinet et al., 1990; Gijón, 2010) y, así, aprender valores y conocimientos mirando más allá.

En segundo lugar, la mirada a la realidad se debe hacer de una manera crítica, para percibir mejor lo que sucede: buscar aquellos aspectos que son problemáticos o que no tienen un buen funcionamiento y establecer los factores que interactúan y las posibles vías de acción. Por lo tanto, la realidad se observa no sólo para conocerla, sino también para problematizarla y mejorarla mediante respuestas eficaces.

Y en último lugar, la detección de necesidades finaliza con el planteamiento de un reto cívico que requiere de capacidad crítica, valores, compromiso y responsabilidad, justicia social y, también, creatividad (Gijón, 2010; Puig et al., 2017). Esta etapa refuerza las ideas que surgen desde movimientos de renovación pedagógica y permite a las personas participantes realizar contribuciones solidarias y cívicas a la realidad desde sus conocimientos y competencias, asumiendo su rol activo.

Por tanto, la elaboración de un diagnóstico acertado resulta esencial para que el proyecto siga adelante y sea una experiencia exitosa, pero ¿cuáles son las dificultades y desafíos con que se encuentran los equipos de trabajo al implementar el diagnóstico en la fase de preparación de los proyectos de ApS?

Diversos autores (Aramburuzabala, 2013; Puig et al. 2017; Santos-Pastor et al., 2019) declaran que las dificultades que han encontrado al implementar un proyecto de ApS son de carácter logístico: el tiempo implicado en la preparación previa, su aplicación y evaluación, el tiempo que se requiere para contactar con las entidades que actuarán como socios estratégicos y la rigidez de los horarios, la necesidad de capacitación y el periodo de tiempo extenso del proceso de seguimiento, asesoramiento y acompañamiento riguroso. Palos (2010) informa, además, de otras dificultades de tipo metodológico: la cantidad de actividades de tipo experiencial, la diversidad de contenidos a programar y evaluar, la falta de capacidad del alumnado para el trabajo en equipo y la falta de recursos necesarios para desarrollar el proyecto.

3. Método

3.1. Objetivos

En este estudio se espera ofrecer un registro de los inconvenientes encontrados en la etapa inicial de una experiencia de ApS, analizando las expectativas, las dificultades y aprehensiones que declaran las diferentes personas participantes durante la etapa de preparación del proyecto. Así, se pretende ofrecer algunas orientaciones que contribuyan a la realización de un buen diagnóstico, la implementación exitosa del servicio y lograr un proceso de aprendizaje efectivo.

Para ello, los objetivos específicos del trabajo son:

- Identificar y analizar las dificultades e inconvenientes que se presentan en la etapa inicial de un proyecto de ApS.
- Proponer algunas orientaciones para dicha fase de diagnóstico que contribuyan a la implementación exitosa de los proyectos de ApS.

3.2. Contexto

El estudio se desarrolló en una universidad de la región de Tarapacá en Iquique (Chile), en las asignaturas Compromiso social mediante proyectos de Aprendizaje-

Servicio, de 58 horas y Didáctica de la Educación Física para Educación Básica, de 90 horas. Dichas asignaturas fueron impartidas en el primer y segundo semestre de 2021, periodo que estuvo marcado por dos hitos determinantes en la historia de Chile. El primero, conocido como Estallido Social, ocurrido en octubre de 2020, y cuyas causas principales fueron el descontento general con el modelo socioeconómico, la desigualdad social y económica y el alto costo de la vida con un aumento del desempleo y cierre de empresas. El segundo hito fue el anuncio oficial entregado por la Organización Mundial de la Salud sobre la aparición del brote de enfermedad COVID-19. En Chile la pandemia COVID-19 provocó una crisis de gran envergadura en la actividad económica, en el empleo y en los ingresos de las personas. Hay un tercer hecho que también incidió en el país y, más concretamente, en la región de Tarapacá donde se sitúa la universidad, el aumento exponencial del movimiento de personas inmigrantes que requerían de apoyo psicosocial y educativo.

Se decidió utilizar la metodología ApS en ambas asignaturas con el propósito de fortalecer la capacidad de aprender del alumnado a la vez que promover una mayor responsabilidad y compromiso social ante la diversidad de problemáticas sociales de nuestro país. Para ello, las experiencias de enseñanza-aprendizaje se focalizaron en la conexión con las necesidades del contexto y se buscó la aplicación de conocimientos, así como la reflexión crítica mediante la participación comunitaria para contribuir al propósito de "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos" (Objetivo de Desarrollo Sostenible de la UNESCO, ODS 4). Además, se quería facilitar la comprensión de esta metodología y guiar la correcta implementación a nivel curricular.

3.3. Diseño

Se trata de un estudio de caso en el que, mediante un análisis de contenido y un análisis documental, se analizaron diferentes instrumentos que se aplicaron a las personas participantes. En este artículo se ha puesto especial atención en la etapa de preparación de la metodología ApS y en los problemas que surgieron en el diagnóstico realizado por el alumnado participante. Se analizó esta fase porque se les pidió un análisis muy exhaustivo y, en algunos de los casos, esto conllevó a que algunos de los proyectos (4 de 17) no llegaran a término. Por ello consideramos que analizar nuestros errores podía ayudarnos en los siguientes cursos.

3.4. Participantes

Las personas participantes fueron:

- El alumnado matriculado en las asignaturas mencionadas durante el 2021: 19 estudiantes de diferentes programas formativos de la universidad, 13 hombres y 6 mujeres y 17 estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Física, 11 hombres y 6 mujeres.
- Investigadoras y docentes responsables de las asignaturas involucradas.

- Entidades colaboradoras en los proyectos ApS: centros educativos de enseñanza básica, juntas vecinales y el Comité solidario Tarapacá (entidad social de apoyo a personas inmigrantes).

3.5. Instrumentos

Los recursos utilizados para la recogida de información fueron contruidos “ad hoc” tomando como referencia proyectos previos (Batlle, 2020; Vizcarra-Morales et al., 2022) con la intención de conocer los pormenores de la puesta en práctica de los proyectos. Se aplicó al estudiantado participante un cuestionario de expectativas de elaboración propia, que fue diseñado en base a las características de las prácticas de ApS: aprendizajes, actitudes, servicio y los cuatro pilares de la educación (Tapia y Montes, 2017) y la Guía de apoyo docente de la Universidad Tecnológica de Chile (INACAP, 2017), para recoger información sobre las ideas de proyectos que pretendían implementar en base a las necesidades detectadas en el diagnóstico. Las respuestas del alumnado se contrastaron con las apreciaciones que declararon en el diario etnográfico (Gamito y López-Vélez, 2020), las percepciones de la cada docente investigadora encargada de la asignatura y las comunicaciones establecidas con las entidades colaboradoras. Los instrumentos, por tanto, fueron los siguientes:

- Cuestionario sobre expectativas.

Preguntas: (1) ¿Cuáles son los desafíos que te has planteado para desarrollar tu proyecto?; (2) ¿Cuáles serán los obstáculos y/o dificultades que piensas que podrías encontrar al desarrollar tu proyecto?

- Impresiones recogidas en los diarios del alumnado.
- Percepciones propias de las investigadoras recogidas en las notas de campo durante todo el desarrollo del proyecto.
- Comunicación con las entidades colaboradoras.

3.6. Procedimiento

Las asignaturas fueron implementadas en el año 2021. Para la asignatura de Compromiso social, los estudiantes de distintas carreras se inscribieron en la asignatura por elección libre. En la primera sesión se desarrolló una actividad para conocer a las personas asistentes y también para averiguar cuáles fueron las razones que les motivó a participar en la asignatura. También se presentó, por parte de las docentes, la Guía Docente con el planeamiento completo de la asignatura y la información sobre el proyecto y sobre la investigación. El resultado de aprendizaje que debió lograr el alumnado fue diseñar y ejecutar un proyecto de ApS, considerando las etapas, metodologías y técnicas correspondientes al desarrollo del proyecto. El tiempo asignado en la planificación para desarrollar el proyecto fue de 12 semanas en total y de 4 semanas para llevar a cabo el servicio en las entidades

En la etapa de preparación, la evidencia que debió presentar el alumnado fue un diagnóstico de una comunidad, identificando un problema o carencia para construir un proyecto que diera respuesta a la necesidad detectada. En muchos casos, desarrollar la fase de diagnóstico implicó un trabajo profundo durante un periodo de tiempo que fue bastante extenso.

Para la asignatura de Didáctica de la Educación Física para Educación Básica se desarrolló el mismo procedimiento, pero con algunos ajustes en la aplicación del diagnóstico de las necesidades, como por ejemplo acortar el formulario que debían completar las y los estudiantes y darles la posibilidad de responder cada pregunta mediante registros de audio. Cabe señalar que cada estudiante entregó su autorización en la carta de consentimiento informado.

3.7. Análisis

Para llevar a cabo el estudio y respondiendo a los objetivos de investigación se analizó el contenido del cuestionario de expectativas, poniendo especial atención en las respuestas del alumnado sobre los desafíos y los obstáculos o dificultades que se presentaron en la etapa inicial del proyecto. Para ello se codificó y categorizó la información, mediante un sistema categorial (Miles y Huberman, 1994; Richardson y St. Pierre, 2017) que ayudó a analizar la información recogida y a organizar los resultados. El sistema categorial se recoge a continuación, y está basado en los dinamismos propuestos por Martín y Puig (2017) para las propuestas ApS:

- Dimensión 1: Desafíos y obstáculos para implementar un proyecto ApS
 - Dinamismos básicos: necesidades sociales; el servicio y su sentido; principales preocupaciones
 - Dinamismos pedagógicos: implicación del alumnado; propiciar espacios para la reflexión; evaluación, indicadores y evidencias
 - Dinamismos organizativos: participación de la comunidad; modalidades online; temporalidad
- Dimensión 2: Factores facilitadores y obstaculizadores
 - Facilitadores: realizar un buen diagnóstico; crear cápsulas de contenido; espacios para dialogar
 - Obstaculizadores: diferencias en la temporalidad (estudiantes vs. entidad); reticencias de la entidad y retardo de la respuesta; miedos del alumnado

El sistema categorial se construyó gracias al apoyo de la herramienta NVivo 1.3. De esta manera, la información se registró, ordenó y jerarquizó para, posteriormente, contrastar con los diarios del alumnado y las notas de campo de las docentes

investigadoras.

Para la categorización de las respuestas, se siguieron los dinamismos característicos del ApS propuestos por Martín y Puig (2017): dinamismos básicos, pedagógicos y organizativos. Cada uno de ellos tiene unos componentes que permitieron realizar el análisis y recoger las dificultades que el alumnado manifestó y sobre las cuáles se hicieron propuestas de elementos facilitadores para lograr que los proyectos de ApS se puedan finalizar exitosamente.

En relación a las cuestiones éticas y el rigor científico, se tuvo en consideración los cuatro criterios regulativos: la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad (Guba y Lincoln, 1994). La credibilidad, a través de observaciones y conversaciones prolongadas que se realizaron con las personas participantes en el proyecto para recolectar información y logrando una mayor aproximación sobre lo que pensaban y sentían. También la mantención de los diarios reflexivos y las reuniones con las personas participantes para contrastar sus opiniones con la mirada de la investigadora. La transferibilidad, puesto que los resultados nos permitirán sugerir acciones claves para el éxito de los proyectos de ApS en otros contextos. La dependencia, mediante la correcta descripción del proceso, evitando sesgos en los procedimientos y la sistematización. La confirmabilidad, por medio de la reflexión sobre los descubrimientos e identificando las dificultades en las respuestas del cuestionario de expectativas. Además de estos criterios, se preservó la confidencialidad y se solicitó el consentimiento informado de las personas participantes.

3.8. Codificación

Dependiendo de qué documento se habían extraído los datos, se utilizó un código diferente para su identificación. Si el instrumento utilizado era el cuestionario (Q), si se trataba de las impresiones recogidas en los diarios del alumnado (DA), percepciones de la investigadora (DI), Si tenía que ver con la comunicación con las entidades colaboradoras (EE). Si la información provenía del alumnado del grupo de Pedagogía de la Educación Física (GPEF) y si provenía del grupo de la asignatura de Compromiso Social (GCA).

4. Resultados

Siguiendo los planteamientos de Martín y Puig (2017), son tres los dinamismos básicos que con sus componentes aportan complejidad a los proyectos de ApS y sobre los cuáles se realizó el análisis de las respuestas del alumnado a las preguntas del cuestionario de expectativas relacionadas con los desafíos y obstáculos para implementar un proyecto bajo la metodología ApS.

En los dinamismos básicos, aquellos elementos que no podían faltar en la propuesta fueron las necesidades sociales, el servicio, el sentido del servicio y el aprendizaje. En primer lugar, frente a los desafíos del componente necesidades sociales, aparecieron

situaciones de carencia, injusticia o dificultad detectadas invitaban a comprometerse en la mejora de la calidad de vida, tanto de personas como de la comunidad o del entorno. Los estudiantes declararon que había una diferencia entre lo que detectaron como necesidad o carencia en la comunidad y las necesidades que la comunidad reconocía o hacía visible, como por ejemplo la salud mental, las enfermedades no transmisibles o el cuidado del medio ambiente. Esto, a su vez, se constituyó en un obstáculo, dada la falta de interés por resolver dichas necesidades o por el hecho de que la comunidad considerara que el tema no era adecuado para la población infantil a la que el grupo de estudiantes había pensado abordar.

Mi principal desafío es poder integrar a la comunidad a un área que no siempre se involucra, como lo es la salud mental. Este proyecto tiene como fin disminuir la presión de la carga académica, trabajos de relajación y autocontrol que permitirán al alumnado encontrarse consigo mismo, para, así, tener un mejor desarrollo, tanto académico como personal en lo cotidiano (DA-GPEF)

Lograr cambios de hábitos y comportamiento de las personas en beneficio de su salud. Asentar la prevención de los problemas de salud en las personas jóvenes (Q-GCS)

En relación a los desafíos y obstáculos sobre el servicio y el sentido del servicio, la principal preocupación para las docentes era cuidar que la actividad de trabajo fuera real y tuviera, a su vez, carácter educativo para que fuera un servicio significativo y de calidad y pudieran tener la oportunidad de aprender haciendo. En cuanto al alumnado, fue una opinión consensuada que los proyectos trataban de lograr un cambio, dando respuesta a una necesidad social real detectada y realizar un bien útil para la comunidad.

Mi desafío más personal es poder llegar realmente a marcar un antes y un después en el grupo con el que vamos a trabajar (Q-GPEF)

Buscando también relación multigeneracional que se podría dar al realizar ciertas actividades. Niños, jóvenes como adultos mayores podrán compartir momentos divertidos, lúdicos y significativos (DA-GPEF)

En forma personal mi mayor desafío es lograr introducir en las personas una iniciativa nueva que sea más amigable con el medio ambiente y sencilla de realizar (Q-GCS)

Lograr cambios de hábitos y comportamiento de las personas en beneficio de su salud (Q-GCS)

La principal preocupación de los estudiantes se enfocó en que el servicio que estuvieran brindando a la comunidad fuera útil y sirviera para tomar conciencia por parte de la comunidad. También se mostró que fueron conscientes del valor de su contribución.

En el componente de aprendizaje, en la asignatura de Didáctica de la Educación Física, los estudiantes consideraron un reto el poder diseñar algo que respondiera a las necesidades detectadas y el ser capaces de aplicar sus conocimientos disciplinares y

sus competencias docentes al servicio de las necesidades de la comunidad:

Los desafíos que me he planteado para desarrollar este proyecto es indagar más en esta área específica del deporte ya que no me manejo mucho, y también poder empoderarme de mi rol como profesora, poder tener el control de un grupo de personas (Q-GPEF)

En el caso de la asignatura de Compromiso Social, el principal desafío consistió en manejar los conocimientos y habilidades necesarios para poder otorgar un mejor servicio que pudiera dar solución a los problemas a los que se verán enfrentados:

Que les sirva, que sea un aprendizaje significativo que lo implementen en su vida cotidiana (Q-GCS)

Los componentes del dinamismo pedagógico fueron la preocupación del equipo docente, en el sentido de proponer al alumnado, que ellas y ellos debían ser el centro de estas experiencias pedagógicas, actividades que promovieran la implicación y la colaboración entre compañeros y compañeras y demás agentes del entorno en pos de un objetivo común para propiciar la construcción conjunta de soluciones para afrontar problemas. También resultó desafiante para las docentes el hecho de favorecer momentos y ejercicios reflexivos. Y, por último, el componente de la evaluación se manifestó como un reto que implicó organizar las actividades hacia el cumplimiento de los diferentes indicadores o evidencias de cada proyecto, en vista que no era posible establecer un formato único de participación común, pues los y las estudiantes eran libres de elegir la comunidad con quien desarrollar el proyecto ApS, de acuerdo a sus conocimientos, capacidades y características propias.

Entre los componentes del dinamismo organizativo, la principal preocupación del estudiantado de ambas asignaturas surgió en torno a las respuestas y la participación de la comunidad y consideraron que era un obstáculo importante para el desarrollo exitoso de un proyecto:

No conocemos aún a los participantes y quizás podemos encontrar poca participación y motivación por parte de ellos (DA-GPEF)

Que los participantes que asisten al proyecto no deserten (DA-GCS)

En segundo lugar, el grupo de Educación Física identificó como preocupación que el proyecto se tuviera que implementar en modalidad online o la disponibilidad de espacios físicos para realizar las actividades diseñadas, debido a las restricciones impuestas por la COVID-19:

Un gran obstáculo es no poder realizarlo de manera presencial (DA-GPEF)

Por un lado, pienso que el terreno podría ser un poco chico (pequeño). Entonces, se está viendo la posibilidad de que nos pasen la cancha que se está construyendo, pero tiene un plazo muy a la larga, unos 6 meses aproximadamente (DA-GPEF)

La administración de los tiempos disponibles para llevar a cabo el proyecto. La falta de comprensión de los temas abordados (DA-GCS)

Por último, pero no menos importante, se hizo referencia a la temporalidad, obstáculo que fue planteado tanto por el alumnado de ambos cursos como por las docentes responsables de las asignaturas y el profesorado de algunos centros educativos en que se realizó algún servicio. La duración de la asignatura fue de 18 semanas y muchas veces estos tiempos no coincidían con los tiempos que tienen los centros educativos que actuaron como socios estratégicos. El alumnado, por su parte, planteó como un obstáculo para el desarrollo del proyecto ApS, la obligación de acortar los tiempos de las actividades, tener que compatibilizar los tiempos personales de la preparación del proyecto (diagnóstico, recursos, horarios) con el tiempo que asignaron a las demás actividades curriculares.

La revisión de las reflexiones plasmadas en el diario autoetnográfico sobre los factores facilitadores y obstaculizadores de los proyectos declarados por el alumnado concordó totalmente con las observaciones de las notas de las docentes. En todas ellas se subrayó la relevancia que tuvo realizar un buen diagnóstico, que permitiera una mirada crítica a la realidad observada y, así, llevó a detectar las necesidades más sentidas por la comunidad. Sin embargo, como el semestre académico tenía una extensión limitada, se hizo necesario reducir el tiempo asignado al diagnóstico, pero cuidando lograr un equilibrio entre la observación y los resultados de ésta. Además, teniendo en cuenta las dificultades que presentaron las personas jóvenes para desarrollar las ideas por escrito, se optó por realizar el diagnóstico inicial de manera oral en la asignatura de Didáctica de la Educación Física. Otro de los factores obstaculizadores planteados por el estudiantado de ambas asignaturas es la dificultad para acceder a la entidad que actuará como socio estratégico, los tiempos de respuesta y la necesidad de asignar un tiempo adicional para conocer con mayor profundidad las características psicosociales de las personas beneficiarias del servicio.

5. Conclusiones

Considerando que la metodología ApS proporciona la situación ideal para que los estudiantes logren aprendizajes significativos basados en la experiencia, unidos a los contenidos curriculares y el compromiso social, se plantean a modo de conclusión los aspectos que consideramos claves para generar las condiciones adecuadas para que los proyectos ApS puedan implementarse con mayores probabilidades de lograr los propósitos planteados:

- La dificultad de trasladar el proceso educativo a contextos reales dio lugar a la necesidad, por parte del personal docente, de crear espacios participativos y adelantarse a planificar detalladamente las acciones que luego se realizarían por el conjunto del alumnado (cápsulas de contenidos; actividades para generar motivación y acercamiento entre los estudiantes; ejercicios reflexivos durante el proceso, entre otras). Por lo general, se cuenta con un tiempo bastante acotado y, además, no son los mismos tiempos de la comunidad.

- Las reticencias y los tiempos de respuesta de las entidades nos llevaron pensar sobre la necesidad de gestionar anticipadamente el contacto con los organismos colaboradores que serán los socios estratégicos que facilitarán la conexión posterior con el estudiantado. No tener acuerdos de colaboración firmados previamente dificultó acceder al entorno.
- Son numerosos los obstáculos y negativas a los que se enfrentan los estudiantes al acercarse a una comunidad y ello generó miedos, pero se debe entender que el hecho de que una persona ajena a la organización que se acerque a la misma puede generar esa desconfianza. Se requiere que el estudiantado y las personas receptoras del servicio puedan establecer una relación de confianza que les permita conocer ciertas costumbres y características que faciliten la colaboración y la participación necesaria para lograr el éxito del proyecto

¿Cómo hemos aprendido de nuestros errores? ¿Qué vamos a hacer a futuro?

El ApS es una oportunidad para las instituciones educativas de educación superior de salir hacia el entorno, proporcionando un servicio que será altamente valorado por las personas beneficiarias directas y la comunidad en general. Además, el alumnado tendrá la oportunidad de vivir una experiencia que, con toda seguridad, dejará una huella en su desarrollo personal (Batlle, 2020; Dewey y Luzuriaga, 2004; Gijón, 2010; Vizcarra-Morales et al., 2022).

Se hace necesario que las personas docentes puedan crear instancias para trabajar la motivación tanto del alumnado, como también para generar interés en la comunidad, sobre todo en aquellos temas que, por ser muy comunes, ya se encuentran normalizados (Martin y Puig, 2017).

Considerando que la identificación de las necesidades constituye el punto de partida para un proyecto ApS, es fundamental el diagnóstico y la implicación de todas las personas participantes en esta mirada crítica a la realidad que les rodea. El resultado será más motivante y el compromiso por parte del grupo involucrado mayor. Proporcionar al alumnado las herramientas necesarias para el desarrollo de un diagnóstico adecuado, les permite superar el reto de diseñar un proyecto que pueda dar respuesta a las necesidades reales de la comunidad (Pérez y Ochoa, 2017; Puig et al., 2008).

Para que la actividad de servicio sea realmente un aporte, es necesario destinarle un tiempo, realizar tareas diversas y un cierto nivel de dedicación e implicación personal, lo que, muchas veces, resulta ser un obstáculo. No todo el alumnado dispone del mismo tiempo para implicarse personalmente y dedicar el tiempo necesario que la actividad requiere. Queda, entonces, en manos del personal docente orientar a sus estudiantes para que las actividades sean de calidad y, al mismo tiempo, no excedan el tiempo disponible para realizarlas (Puig et al., 2017; Tapia, 2014; Vivero et al., 2020).

Referencias

- Aguilar-Idañez, M. J. y Ander-Egg, E. (2001). *Diagnóstico social: Conceptos y metodología*. Lumen.
- Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-servicio: compromiso social en acción*. Santillana.
- De la Cerda, M.; Graell, M.; Martín, X.; Puig, J. M. y Muñoz, À. (2010). Aprendizaje-Servicio: ejemplos y definiciones. En J. M. Puig (coord.) *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico* (pp. 15-32). Graó.
- Dewey, J. y Luzuriaga, L. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Eyler, J.; Giles, D. E. y Astin, A. W. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* John Wiley & Sons.
- Freinet, C.; Vilaplana, E. y Farai, T. (1990). *Per l'escola del poble: guia pràctica per a l'organització material, tècnica i pedagògica de l'escola popular*. Eumo.
- Gamito, R. y López-Vélez, A. L. (2020). *Transformando realidades. Universidad y Comunidad cooperando en aras de humanizar la educación a través del Aprendizaje-Servicio (ApS) en los Trabajos Fin de Grado. Proyecto del Programa Campus Bizia Lab*. [Proyecto de investigación]. Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Gijón, M. (2010). Aprendizaje servicio y necesidades sociales. En J. M. Puig (Ed.), *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico* (pp. 53-70). Graó.
- Gil, J.; Francisco, A. y Moliner, L. (2012). La Educación Física y el Aprendizaje Servicio: abriendo el entorno natural a la escuela. *Tándem: Didáctica de La Educación Física*, 38, 95-100.
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 27(1-2), 13-26.
- González, A. S. y Elicegui, P. J. (2001). *Guía para emprender un proyecto de aprendizaje-servicio* (pp. 1-60). Ministerio de Educación de Argentina.
- Guba, E. G. y Lincoln, I. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage.
- INACAP, Universidad Tecnológica de Chile (2017). *Aprendizaje más Servicio. Guía de apoyo para docentes*. Proyecto de innovación educativa financiado por el Centro de Innovación en Educación (CIEDU). Disponible en <http://www.inacap.cl/web/2018/documentos/publicaciones-ciedu/A+S.pdf>
- Martin, X. y Puig, J. M. (2017). Aprendizaje-servicio: conceptualización y elementos

básicos. En A. Escofet y L. Rubio (Eds.). *Aprendizaje-servicio (Aps): claves para su desarrollo en la Universidad* (pp. 11-20). Octaedro.

Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis an expanded sourcebook*. Sage.

Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 50-65. Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831374.pdf>

Mosquera, I. (2019). *Aprendizaje Servicio: la metodología social que necesitamos*. UNIR. Disponible en <https://www.unir.net/educacion/revista/aprendizaje-servicio-la-metodologia-social-que-necesitamos>

Ochoa, A. y Pérez, L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1478>

Palos, J. (2010). ¿Por qué hacer actividades de Aprendizaje servicio? In J. M. Puig (coord.) *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico* (pp. 142-153). Graó.

Pérez, L. y Ochoa, A. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad*, 12(2), 175. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.04>

Ponce, C.; Robles, M.; Jouannet, C. y Jara, M. (2015). Definición de Aprendizaje Servicio en la Pontificia Universidad Católica de Chile. En M. A. Herrero y M. N. Tapia (Eds.). *Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio* (pp. 68-73). CLAYSS-Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio. Disponible en https://www.clayss.org.ar/JIAS/III_jias/Libro_IIIJIA-S.pdf

Puig, J. M.; Martín, X. y Batlle, R. (2008). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Fundación Zerbikas. Disponible en <https://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/1.pdf>

Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

Puig, J. M.; Martín, X. y Rubio, L. (2017). ¿Cómo evaluar los proyectos de aprendizaje-servicio? *Voces de la Educación*, 2(4), 122-132.

PVE-Plataforma del Voluntariado de España (2020). *¿Conoces el Aprendizaje-Servicio? Guía básica para organizaciones*. Plataforma del Voluntariado de España. Disponible en <https://plataformavoluntariado.org/wp-content/uploads/2020/04/guia-aps-para-organizaciones-1.pdf>

- Richardson, L. y St. Pierre, E.A. (2017). La escritura: un método de investigación. En N.K. Denzin y Y. Lincoln (coords). *Manual de Investigación cualitativa, V. El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (pp. 128-162). Gedisa.
- Santos-Pastor, M. L.; Martínez-Muñoz, L. F. y Cañadas, L. (2019). La evaluación formativa en el aprendizaje servicio. Una experiencia en actividades físicas en el medio natural. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8, 110-118. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i1.12000>
- Tapia, M. N. (2014). La aportación del aprendizaje-servicio al mundo: ¿de qué calidad educativa hablamos? *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 54-56.
- Tapia, M. N. y Montes, R. (2017). *Cómo desarrollar proyectos de aprendizaje y servicio solidario en educación media: secundaria y enseñanza técnica*. CLAYSS.
- Tapia, M. N. (2018). *Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario* CLAYSS.
- Uruñuela, P. M. (2018). *La metodología del aprendizaje-servicio: aprender mejorando el mundo*. Narcea.
- Vivero, L.; Molina, W. y Standen, D. (2020). Un análisis crítico al modelo aprendizaje servicio: Su implementación en la Universidad Católica de Temuco. *Sophia Austral*, 25, 121-137. <https://doi.org/10.4067/s0719-56052020000100121>
- Vizcarra-Morales, M. T.; Bastarrica-Varela, O.; Gamito-Gómez, R. y Martínez-Abajo, J. (2022). Valoraciones sobre una experiencia de Aprendizaje-Servicio en el programa Campus Bizia Lab. *Estudios Pedagógicos*, 47(4), 213-230. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400213>