

Percepciones sobre el aprendizaje-servicio en profesores en formación

Katherina Acosta

Universidad de Tarapacá, Chile.

Resumen

El aprendizaje-servicio se considera como una metodología activa participativa cuyo objetivo es enriquecer el aprendizaje junto con la comunidad, promoviendo los valores cívicos, participación y responsabilidad ciudadana. El presente artículo tiene como propósito analizar las percepciones que emergen respecto al aprendizaje-servicio en 19 estudiantes pertenecientes a las carreras de Educación Parvularia y Pedagogía en Educación Básica de una universidad ubicada al norte de Chile. El campo de acción del proyecto ejecutado se sitúa en el trabajo con niños institucionalizados en una de las residencias del ex Servicio Nacional de Menores (SENAME, CHILE) durante 6 meses y en el marco de la práctica docente. Se realiza un estudio exploratorio y se suministra un cuestionario de autoinforme. Respecto a las competencias, capacidades y habilidades desarrolladas, se perciben con alto valor los comportamientos profesionales éticos que emergen de la experiencia. Paralelamente, los resultados destacan el alto valor que le otorgan las estudiantes a la formación de competencias de carácter cívico-social y los principios éticos de la profesión para la que se están preparando y que son atribuidos al compromiso social de la universidad.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, percepciones, práctica reflexiva, profesores en formación.

Fecha de recepción: 2/II/2022

Fecha de aceptación: 23/III/2022

Percepcions sobre l'aprenentatge servei en professors en formació

Resum

L'aprenentatge servei es considera una metodologia activa participativa que té com a objectiu enriquir l'aprenentatge juntament amb la comunitat, promovent els valors cívics, la participació i la responsabilitat ciutadana. Aquest article té com a propòsit analitzar les percepcions que emergeixen respecte a l'aprenentatge servei en 19 estudiants pertanyents a les carreres d'Educació Parvulària i Pedagogia en Educació Bàsica d'una universitat ubicada al nord de Xile. El camp d'acció del projecte executat se situa en el treball amb nens institucionalitzats en una de les residències de l'exServei Nacional de Menors (SENAME, CHILE) durant 6 mesos i en el marc de la pràctica docent. S'ha fet un estudi exploratori i s'ha subministrat un qüestionari d'autoinforme. Pel que fa a les competències, capacitats i habilitats desenvolupades, es perceben amb alt valor els comportaments professionals ètics que emergeixen de l'experiència. Paral·lelament, els resultats destaquen l'alt valor que els estudiants atorguen a la formació de competències de caràcter civicosocial i els principis ètics de la professió per a la qual s'estan preparant i que són atribuïts al compromís social de la universitat.

Paraules clau

Aprenentatge servei, percepcions, pràctica reflexiva, professors en formació.

Perceptions of service-learning among teachers in training

Abstract

Service-learning is considered an active participatory methodology whose objective is to enrich learning jointly with the community, promoting civic values, participation, and civic responsibility. This article aims to analyze the perceptions that emerge regarding service learning in 19 students belonging to the careers of Kindergarten Education and Basic Education Pedagogy of a university located in the north of Chile. The field of action of the executed project is located in the children institutionalized in one of the residences of the former *National Service for Minors* (SENAME, CHILE) for 6 months and within the framework of the teaching practice. An exploratory study is carried out, and a self-report questionnaire is provided. Regarding the competences, capabilities, and skills developed, the ethical professional conducts that emerge from the experience are perceived with high value. Alongside, the results highlight the extraordinary value given by students to the formation of civic-social competencies and the ethical principles of the profession for which they are preparing and attributed to the university's social commitment.

Keywords

Service-learning, perceptions, reflective practice, teachers in training.

1. Introducción

Actualmente las grandes metas en la educación superior plantean grandes debates en torno a qué tipo de enseñanza favorece el aprendizaje significativo en los estudiantes. Según la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible la universidad no debe limitarse solo a generar conocimientos disciplinares sino también a preparar profesionales que promuevan el cambio social utilizando sus conocimientos para solucionar necesidades sociales y ambientales. En ese marco, el aprendizaje-servicio (en adelante ApS) ha sido una metodología de enseñanza-aprendizaje ampliamente empleada en algunos países como España, México, Argentina, Brasil, Colombia y Chile (Cecchi, 2006; Barrios et al, 2012; Pellicer, 2014) extendiendo su alcance de forma particular en la educación superior. No obstante, la investigación en relación al impacto del ApS en la formación inicial docente sigue siendo muy escasa, aun cuando previamente se ha difundido el desarrollo profesionalizador del alumnado, los beneficios para el resto de las agentes participantes en el proceso de ApS, el profesorado, los socios comunitarios, la comunidad social y la propia universidad.

El ApS se ha convertido en un movimiento de innovación educativa que se plantea como una "propuesta que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo" (Puig et al., 2006, 20). En esta forma de enseñanza son fundamentales dos componentes: por un lado, la eficacia y la calidad de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales ligados al currículum; por otro lado, el servicio y la labor voluntaria que desemboca en la transformación de la comunidad (Francisco y Moliner, 2010) fomentando así el desarrollo de competencias sociales y cívicas junto con el ejercicio activo de la ciudadanía. En este marco, se emplea el conocimiento para mejorar algo en y para la comunidad (Puig et al., 2006). Vale decir, se pretende enseñar y aprender desde una lógica didáctica y una ética pedagógica inclusiva, provocando un impacto en la comunidad local (García y Cotrina, 2016).

En ese sentido, consideramos que el ApS se constituye como un método más allá de la idea clásica de la pedagogía activa (aprender haciendo), porque se aprende de y sobre los problemas actuales de la sociedad con el fin de mejorarla dentro de un marco contextualizado y real. Al respecto, Batlle (2013) plantea que el ApS combina los dos elementos que dan el nombre a la metodología, por un lado, asentado en una propuesta didáctica experiencial orientada desde la premisa de "aprender haciendo" (Dewey, 1975) y, por otro lado, basada en la metodología de proyectos formulada por Kilpatrick en el ejercicio solidario del aprendizaje que procura dar respuesta a una necesidad real. En definitiva, es posible afirmar que el ApS contribuye al desarrollo de la solidaridad como pedagogía, la didáctica como servicio y es un espacio en donde se ponen en juego elementos nucleares de la educación en el que se construyen aprendizajes relevantes vinculados a un servicio social.

Desde otro ángulo, referiremos a las competencias como aquellas que son conductoras del proceso educativo. Para ello se considera el concepto acuñado por la CNA (2015) en la que se conceptualiza como la capacidad de un individuo para movilizar, tanto sus recursos internos (conocimientos, habilidades y actitudes), como aquellos externos disponibles en el entorno de su área de desempeño, para solucionar problemas complejos que se presenten en el desarrollo de su profesión o actividad. Además de las competencias transversales o genéricas comprendidas como un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes, transferibles a una gran variedad de funciones y tareas, sin corresponder a una disciplina en particular.

Es conveniente subrayar que cuando nos referimos a niños institucionalizados (en adelante NN) se alude al caso de la población infantil y juvenil chilena en condición de vulnerabilidad que son acogidos por el ex Servicio Nacional de Menores (SENAME fundado en 1979), ahora Mejor Niñez (a partir del 1 de octubre 2021), el cual tenía el propósito de acoger a los niños en condición de abandono, violencias, maltrato y otro tipo de situaciones que los mantengan en un estado de riesgo. El apoyo a los niños es vigente hasta que cumplen su mayoría de edad, en la que se considera que poseen las habilidades para llevar a cabo su adultez. Aun así, su egreso resulta deficiente porque no han logrado implementar adecuadamente las competencias orientadas a su vida adulta (Rodríguez, 2014).

En función de lo planteado, la presente investigación está circunscrita en el marco de la formación inicial docente del profesorado de básica y educadores de Párvulos, por lo que releva, en este sentido, las competencias socio-personales, que se consideran como un aspecto importante en el logro de los aprendizajes de los estudiantes como también en la construcción de ambientes o entornos armoniosos, responsivos, sensibles y bien tratantes (Goleman, Boyatzis, y McKee, 2002).

El estudio también se enmarca dentro del ámbito de las percepciones, que tienen la función de realizar abstracciones mediante las cualidades que definen lo esencial de la realidad externa (Oviedo, 2004) y cuya definición alude a la sensación interna que emerge de una impresión material realizada por los sentidos. En ese ámbito, el presente estudio busca describir las percepciones que emergen sobre el ApS en una muestra de educadores de Párvulos y profesorado de educación básica en formación inicial respecto a la implementación de experiencias de trabajo mediado por tecnologías digitales con niños institucionalizados.

2. Método

El presente estudio se enmarca en un diseño mixto y descriptivo realizado durante el año 2021 en condiciones de virtualidad. Tras la intervención del proyecto se aplicó el cuestionario adaptado de Costa-Paris et al. (2018) referente a percepciones sobre el aprendizaje-servicio. A cada una de las estudiantes se les administró el cuestionario de autoinforme, entregando de forma voluntaria el consentimiento informado correspondiente. La muestra estuvo compuesta por 9 educadoras de párvulo y 10 docentes de educación básica en formación (5 de primer año, 5 de segundo año, 2 de

tercer año y 7 de cuarto año).

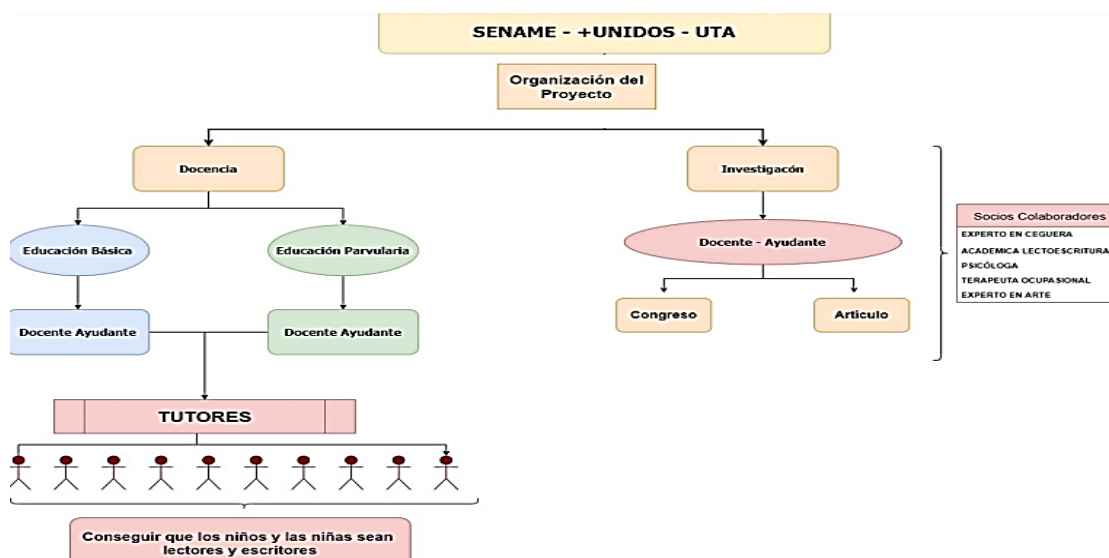
De la versión original del cuestionario de Costa-Paris et al. (2018) de 39 ítems se tomaron y adaptaron 20 y se adicionaron 3 de respuesta abierta, categorizando tres dimensiones respecto a las percepciones: a) habilidades y actitudes; b) actitudes sociales y cívicas y c) compromiso social de la universidad. Los formatos de respuesta de las primeras 20 preguntas consisten en preguntas cerradas tipo Likert de cinco opciones: Totalmente de acuerdo (5), De acuerdo (4), Neutral (3), En desacuerdo (2) y Totalmente en desacuerdo (1). Para el análisis cuantitativo de los datos se utilizó la estadística descriptiva a través del software SPSS versión 24.

En una segunda instancia, además de las preguntas tipo Likert agregamos tres de respuesta abierta para el análisis de contenido: ¿Cuáles son sus impresiones u opiniones respecto de su participación en el proyecto?; Respecto de su participación en el proyecto ¿Qué aspectos considera que fueron los más significativos a propósito de su formación como educadora o docente?; ¿Cuáles considera que son los aprendizajes más relevantes que ha alcanzado durante la etapa propedéutica del proyecto?

2.1. Descripción de la experiencia

Una vez coordinado cada uno de los actores del proceso, se inició la etapa de formación y profundización a los estudiantes seleccionados en temas asociados a Trauma Complejo, Neurodesarrollo, Desarrollo socioafectivo del educador, Comprensión Lectora, Desarrollo socioafectivo, y Aprendizaje-Servicio, a fin de su desempeño como tutoras de los niños (ver figura 1).

Figura 1. Coordinación del Equipo del Proyecto Yo sí



En relación a las carreras de pedagogía, la Universidad de Tarapacá ha asumido un rol

protagónico en relación con la vinculación y extensión de sus procesos formativos hacia la comunidad en general (Villalobos et al., 2021). En ese marco, el equipo de tutores UTA se compuso de 19 estudiantes en total (Educación Parvularia y Educación Básica) quienes atendieron a un total de 11 NN de la Residencia Familiar. Fueron liderados por dos tutoras instructoras, que contaban con mayor experiencia en este tipo de asistencia y acompañamiento. Con la intención de desarrollar un trabajo personalizado se definieron duplas de tutoras UTA (1 EP y 1 EB) quienes a la vez se acompañaron de las duplas psicosociales de la misma residencia a fin de mantener comunicación fluida entre los diferentes tutores. Una vez definida la organización y desarrollada la capacitación, se definió la metodología de trabajo. Cabe hacer notar, que físicamente las tutoras UTA estaban ubicadas a 2.000 km de distancia de los NN por lo que fue altamente relevante seleccionar cuidadosamente los materiales y la herramienta de comunicación. Las sesiones se llevaron a cabo sincrónicamente con cada NN.

El primer acercamiento fue a través de tarjetas y saludos que las tutoras enviaron en formato impreso a la residencia familiar, el factor sorpresa fue determinante para despertar interés y motivación en los NN que participaron en las sesiones de acercamiento. Posteriormente, se coordinaron sesiones de trabajo entre las tutoras UTA y cuidadoras de la residencia familiar para apoyar y generar lazos de confianza con los tutorados. Las reuniones de coordinación entre la directora del proyecto y la administración de la residencia familiar fue un factor determinante y un requerimiento permanente, para mantener el contacto y comunicación efectiva con la residencia. Por su parte, las duplas de tutoras UTA desarrollaron inicialmente un acercamiento con cada NN generando un sentido de compromiso y responsabilidad al servicio de los mismos.

3. Resultados

El cálculo del coeficiente de fiabilidad (alfa de Cronbach) encontrado, 0,84, indica una buena consistencia interna respecto a la confiabilidad del instrumento aplicado. A continuación, las tablas 1 y 2 muestran los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario, la media que obtuvo sobre cada pregunta y la desviación típica.

Tabla 1. Media y desviación de las percepciones de los estudiantes en relación con las capacidades y habilidades desarrolladas con el aprendizaje-servicio

	Media	Desviación Típica
Participación activa	4,5	0,6
Trabajo en equipo	4,7	0,4
Resolución de problemas y toma de decisiones	4,5	0,5
Capacidad crítica	4,6	0,5

Aprendizaje autónomo	4,4	0,5
Iniciativa, espíritu emprendedor y liderazgo	4,7	0,4
Comportamientos profesionales éticos	4,9	0,3

Tabla 2. Media y desviación de las percepciones de los estudiantes en relación con actitudes sociales y cívicas puestas en práctica con el aprendizaje-servicio

	Media	Desviación Típica
He trabajado en colaboración con los demás	4,6	0,5
He compartido con los demás algo mío	4,3	0,7
Considero que he podido participar en la consecución del bien común	4,4	0,6
Me ha servido para considerar que, como educadora o docente tengo una responsabilidad social	4,6	0,5
Me ha llevado a considerar que formo parte de una comunidad social	4,9	0,3
He podido escuchar opiniones distintas y dialogar sobre ello	4,7	0,4
Me ha permitido conocer una realidad o problemática social que no había considerado antes	4,6	0,8
He podido ayudar a mejorar una situación concreta	4	0,7

Respecto del conocimiento de sí mismo, los estudiantes perciben que la experiencia mediante ApS les permitió conocerse a sí mismos en su mayor crecimiento personal, control de emociones y la frustración:

“Aspectos como el respeto, paciencia, persistencia, amor y vocación”

En relación al equipo visibilizan que logran empatizar con otros:

“Ponerme en los zapatos de ese niño”

“Sigo buscando soluciones a las situaciones que se van presentando durante el proceso”

“Debe tener insertos en el docente y educadores que tengan una característica persistentes ya que si el sistema nos falla de forma constante”

En este punto advierten la importancia de la persistencia y control de la frustración

para el logro del objetivo más bien relacionado con la motivación al logro asociado al amor y cariño.

Paralelamente, al abordar el conocimiento social, el total de los tutores perciben el compromiso como un factor determinante en su trabajo. Algo semejante ocurre con el liderazgo:

“Pero me comprometo de nuevo cuando pienso en los niños yo creo en lo que estamos haciendo”

“He trabajado harto para entregarle una experiencia cálida de calidad y con sentido para él sus necesidades y sus intereses”

En dichos relatos manifiestan el compromiso con la tarea:

“He trabajado mucho con mi dupla colaborándonos mutuamente”

La colaboración, por su parte, es reconocida como factor relevante para el desarrollo del trabajo la que se caracteriza por una constante escucha activa:

“Cuento con el apoyo de mi dupla”

“Es muy significativo ayudar en los social, saber aceptar opiniones”

Otro punto dice relación con los motivos y consecuencias del trabajo realizado, por un lado, se reconocen como parte de un colectivo responsable de lo que acontezca en el medio y por otro el impacto que pueda tener su trabajo:

“Tenemos una deuda pendiente”

“Estoy aportando con un granito de arena”

Complementariamente, dan cuenta de la importancia que otorgan al desempeño de la profesión, lo que es relevante dado que dimensionan el impacto que pueda tener la actuación propia y personal de cada profesor y/o educador frente a su quehacer.:

“Como docente siento que tenemos el rol social muy importante ,tenemos el poder de cambiar mucha vida de formar a los futuros ciudadano del país”

“Nos hace ver cuán importante es nuestra profesión y también lo importante que es y fundamental dentro de la sociedad el ser docente”

Otra de las dimensiones (gestión de relaciones) reconoce mayoritariamente que vieron otra realidad social y en algunos casos desconocida. No obstante dos de los integrantes plantean que era una situación que deseaban indagar, les llamaba la atención, asimismo, estiman que les ha permitido desarrollar mayor conciencia en su desempeño profesional asociado a una mirada inclusiva:

“Ser más consciente de las actividades y la actitud que tomo frente a ellos”

“Conocer a los NN del SENAME fue algo muy gratificante para mi formación social”

Frente a escenarios diversos por ende manifiestan la importancia de tomar decisiones y de insertarse en realidades complejas. Ello podría dar cuenta del desarrollo de un liderazgo pedagógico inclusivo y atento a las características propias de cada integrante:

“Ser más consciente de la actitud frente a los NN”

“Toma de conciencia por una realidad compleja”

Respecto a las competencias profesionales, la capacidad de innovar y de adaptarse como condición para el desarrollo docente es lo que cobra mayor relevancia. En este punto en su mayoría perciben que el trabajo les desafió a buscar sistemáticamente nuevas propuestas y estrategias:

“Siempre estoy pensando cómo hacer una sesión más dinámica, integrando todos los elementos”

“Gestionar las actividades necesarias acorde a la edad y el afecto”

“Buscamos las mejores propuestas de trabajo para nuestro niño”

“Hemos aprendido junto a mi dupla a llevar a Nicolás por caminos que evitaran su desánimo por seguir y así continuar con nuestras sesiones”.

A la luz de sus impresiones se observa que visualizan características propias como la constante búsqueda para la atención pedagógica adecuada para el NN:

“Buscando constantemente nuevas ideas que sumen a la planificación de las sesiones”

“Buscamos las mejores propuestas de trabajo para nuestro niño”

O también se refieren a la capacidad de gestionar:

“Gestionar las actividades necesarias acorde a la edad y el afecto”

En lo referente al dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión, prevalece la percepción de desafío en el desarrollo del trabajo pedagógico dada las constantes cambios en el proceder de los NN lo que obligaba al equipo a implementar planes diversos:

“Trabajo autónomo para preparar las sesiones”

“Nos desafió a demostrar en la práctica nuestros conocimientos”

Como también a indagar sobre los estados de cada NN:

“Aprender de las diferencias características de los niños y las niñas y el saber abordar situaciones que se presentan de improviso”

Aparecen conductas como autogestión, trabajo autónomo, compromiso, trabajo colaborativo,... aspectos que dan cuenta de la cantidad de condiciones que debían armonizar para lograr desarrollar su trabajo:

“Desafió a demostrar competencias como la autogestión, planificación, compromiso, esfuerzo y trabajo colaborativo”

“Poder trabajar colaborativamente con otra carrera para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje”

Así mismo, resaltan la importancia de llevar a cabo un análisis profundo del estado emocional de los NN y lo asocian por un lado con el tipo de comportamiento de cada uno. Esto lo atribuyen como resultado de los talleres que se llevaron a cabo previamente al inicio del programa así también dan importancia al conocimiento y comprensión de la realidad de los NN en las residencias ya que será parte de la realidad laboral:

“Me ha servido mucho en cuanto a darme cuenta de que realidad me enfrentaré cuando egrese de la carrera”

Por lo que este conocimiento apertura un nuevo espacio en la visión pedagógica:

“El proyecto me ha abierto las puertas a encontrar otra visión de la pedagogía”

Finalmente, en alusión a la capacidad de trabajar en red, manifiestan que existen conexiones entre las personas, roles institucionales y valores y que existe interdependencia entre cada uno, otorgándole importancia en lo que corresponde perciben sobre la importancia de ayudar en forma integral:

“Ayudar no solo con conocimiento sino también valores y con mucho amor”

Además visualizan como fundamental ampliar la visión de la educación como un espacio que logra modificar o no la vida de una sociedad:

“Ampliar mi visión de cómo funciona todo y también de dónde vienen los errores más perjudiciales”

Reconocen la importancia de conocer la situación de NN en situación de riesgo ya que lo asocian a que será parte de la realidad educativa:

“Darme cuenta con que me encontraré cuando egrese.

Otro elemento no menos importante tiene relación con la percepción que observan los

estudiantes en relación al compromiso social de la universidad (tabla 3) en el cual el estudiantado considera como primera prioridad la formación ética junto a la competencia cívico-social facilitando los canales de participación a fin de atender las necesidades entendidas como oportunidades para aprender y desarrollar.

Tabla 3. Media y desviación de las percepciones de los estudiantes en relación con el Compromiso social de la universidad

	Media	Desviación Típica
Las necesidades/problemas de la sociedad son una oportunidad de aprendizaje	4,7	0,5
La universidad debe facilitar canales de participación en la sociedad	4,8	0,5
La universidad debe formar a sus alumnos en competencias de carácter cívico-social	4,9	0,3
La universidad debe transmitir al alumnado los principios éticos de la profesión para la que se están preparando	5	0,2
La participación en programas de servicio a la comunidad debería ser obligatoria para los estudiantes	3,8	0,8

4. Discusión y conclusiones

A la luz de los resultados es posible afirmar que el ApS permite a los docentes en formación conectar la teoría con la realidad circundante y enriquecer significativamente los aprendizajes. Esto permite profundizar y ampliar la comprensión de los diversos fenómenos en estudio. Ahora bien, en el marco de este estudio se observa que la implementación de esta metodología mediante el uso de tecnologías digitales viene a ser coherente por un lado con los estándares planteados por la CNA (2015) en relación con la capacidad de promover estrategias pedagógicas, demostrando aprendizajes y progresión de los estudiantes así como también, la articulación de las actividades de vinculación con el medio con las experiencias de aprendizaje y los efectos en el medio y en otro ámbito, con el modelo educativo de la UTA en el que se plantean la importancia de promover procesos de enseñanza que movilicen la construcción de aprendizajes significativos, autorregulado, cooperativo reflexivo, creativo y participativo, a fin de que los estudiantes sean capaces de hacer frente al futuro.

La institución espera que las distintas unidades o áreas se articulen y que influyan en la determinación de las condiciones de aprendizaje y progresión de los estudiantes mediante la capacidad de generar prácticas transferibles, ya sea para la vida universitaria y la inserción profesional. En ese sentido, se comprende que el ApS se presenta y proyecta como una metodología que promueve la adquisición de

conocimientos y el servicio a la comunidad (Costa-Paris et al., 2018), propiciando el desarrollo de competencias sociales y cívicas y el ejercicio activo de la ciudadanía entre aquellos que la practican (Martínez, 2008), clave de la solidaridad, ya que promueve los valores cívicos y una cultura emprendedora, favoreciendo una participación ciudadana responsable en la atención a las necesidades de la comunidad.

De forma general los resultados encontrados en el presente estudio coinciden con la investigación previa (Martínez, 2008; Campo, 2010; Arbués et al., 2018; Costa-Paris et al., 2018) al encontrar que gran parte de los participantes del proyecto (educadoras de párvulos y docentes de educación básica en formación inicial) otorgan una positiva valoración a su participación e implicación en la experiencia de ApS. Especialmente se percibe una alta valoración al rol social de la universidad, capacidades, habilidades y actitudes desarrolladas durante el proceso. En concreto, según lo señalado por los estudiantes en relación a las capacidades y habilidades desarrolladas por medio del aprendizaje-servicio, destacan el alto valor otorgado a los comportamientos profesionales éticos (tabla 1). A su vez, se observa que la metodología potencia aspectos importantes como el trabajo en equipo, la iniciativa, el espíritu emprendedor y el liderazgo. Se distinguen como parte de una comunidad social (ver tabla 2) por ser parte activa del proyecto y aprender mediante el ApS. Es decir, valoran significativamente su integración al mismo y la posibilidad de haber podido escuchar distintas opiniones y el diálogo abierto.

En relación con las actitudes sociales y cívicas puestas en práctica mediante el aprendizaje y servicio es importante resaltar los altos valores otorgados al rol de la universidad como transmisor de principios éticos de la profesión docente, así mismo, concuerdan que la institución debe cautelar en el plan formativo competencias de carácter cívico-social y facilitar canales de participación en la sociedad. No obstante, los resultados indican que en los encuestados no existe seguridad en relación que la participación en programas de ApS deban ser obligatoria (Stukas, Clary y Snyder, 1999).

Referencias

- Arbués, E.; Ibarrola, S. y Naval, C. (2018). *En torno al impacto del aprendizaje-servicio en el alumnado universitario*. En C. Naval y E. Arbués (coord). *Hacer la Universidad en el espacio social*. Universidad de Navarra.
- Barrios, S., Rubio, M., Gutiérrez, M. y Sepúlveda, C. (2012). *A-S como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior*. *Educación Médica Superior*, 26(4), 594-603.
- Batlle, R. (2013). *¿Qué es el Aprendizaje-servicio y por qué nos interesa?* *Monográficos Escuela*, 4-5.
- Campo, L. (2010). *El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica*. En M. Martínez (ed). *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las*

universidades (81-91). Octaedro.

Cecchi, N. (2006). Aprendizaje servicio en educación superior. La experiencia latinoamericana. *Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje Servicio*, 1-15. Disponible en http://www.ucv.ve/uploads/media/AS_en_ES_Nestor_Horacio_Cecchi.pdf

Comisión Nacional de Acreditación (2015). Glosario de términos complementarios criterios de acreditación de pregrado. En: <https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/Glosario%20Pregrado.pdf>

Costa-París, A.; Naval, C.; Arbués, E. y Ibarrola-García, S. (2018). Perspectiva del alumnado universitario de sus prácticas de Aprendizaje-Servicio. En Martínez, V.; Melero, N.; Ruiz, E.; Sánchez, C. (eds.). *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible*. Comunicación Social.

Dewey, J. (1975) *Educación y Democracia: Una introducción a la filosofía de la Educación*. Morata.

García, M. y Cotrina, M. (2016). Aprendizaje y servicio: una herramienta pedagógica inclusiva para vivir la transformación en el marco de la formación inicial del profesorado. En M. Fernández y N. alcaraz (eds). *Innovación Educativa. Más allá de la ficción* (pp. 175-187). Pirámide.

Goleman, D.; Boyatzis, R. y McKee, A. (2016). *El líder resonante crea más: El poder de la inteligencia emocional*. Plaza.

Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro.

Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 89-96.

Pellicer, M. (2014) *Innovación en las aulas de formación profesional a través del diseño de una programación didáctica: El aprendizaje por servicio (APS)*. [Tesis de máster no publicada]. Universidad de las Palmas de Gran Canarias.

Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.

Rodríguez, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.

Stukas, A. A.; Clary, E. G. y Snyder, M. (1999). Service learning: Who benefits and why. *Social Policy Report*, 13(4), 1-23.

Villalobos-Iturriaga, I.; Acosta-García, K.; Jiménez-Sepúlveda, J. y Marambio-

González, J. (2021). Reflexiones sobre la práctica de tutoría en aula en la formación inicial de docentes de Educación Básica: zona extrema y contingencia sanitaria. *Transformar*, 2(3), 44-58.