

Desarrollo de competencias en experiencias de aprendizaje-servicio remoto. Percepción de futuros docentes

María de la Luz Marqués Rosa

mamarques@uc.cl

<https://orcid.org/0000-0001-7545-6983>

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Macarena Angulo Carmona

macarena.angulo@usach.cl

<https://orcid.org/0000-0001-5382-9961>

Universidad Alberto Hurtado/Universidad Diego Portales, Chile

Resumen

El 2020, debido a la pandemia COVID-19, demandó grandes y apresurados procesos de adaptación a la sociedad, que se extendieron a instituciones de educación superior. Por la dificultad que implicó que los estudiantes accedieran a contextos auténticos que permitieran el desarrollo de competencias, una de las metodologías afectadas fue el aprendizaje-servicio. Este estudio mixto de diseño secuencial con estatus dominante cualitativo buscó analizar cómo perciben estos actores el desarrollo de competencias durante la experiencia de aprendizaje-servicio vivida en formato remoto durante el confinamiento. Con este fin, se utilizó un cuestionario y entrevistas semiestructuradas. Participaron 41 estudiantes de pedagogía que cursaron alguna asignatura con metodología de aprendizaje-servicio remoto. Se presenta una triangulación de métodos cuyos principales resultados son concordantes y muestran que la experiencia se percibe como favorable para el desarrollo de competencias, que beneficia procesos formativos vinculando teoría y práctica en entornos auténticos apoyados por tecnologías digitales. Las competencias desarrolladas están asociadas al trabajo autónomo, al trabajo en equipo, a competencias comunicativas y capacidad reflexiva. Se concluye que el uso remoto de la metodología de aprendizaje-servicio constituye una oportunidad para desarrollar competencias y ampliar las posibilidades de aprendizaje incluso ante limitaciones de espacio-tiempo.

Palabras clave

Competencia, aprendizaje activo, tecnologías digitales, aprendizaje en línea.

Recibido: 3/12/2022

Aceptado: 26/2/2023

Publicado: 2/5/2023

© 2023 El autor. Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Marqués, M.L. y Angulo, M. (2023). Desarrollo de Competencias en Experiencias de Aprendizaje-Servicio Remoto: Percepción de Futuros Docentes. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 15, 86-111. DOI10.1344/RIDAS2023.15.4

Desenvolupament de competències en experiències d'aprenentatge servei remot. Percepció de futurs docents

Resum

El 2020, a causa de la pandèmia COVID-19, va demandar grans i precipitats processos d'adaptació a la societat, que es van estendre a institucions d'educació superior. Per la dificultat que va implicar que els estudiants accedissin a contextos autèntics que permetessin el desenvolupament de competències, una de les metodologies afectades va ser l'aprenentatge servei. Aquest estudi mixt de disseny seqüencial amb estatus dominant qualitatiu va buscar analitzar com perceben aquests actors el desenvolupament de competències durant l'experiència d'aprenentatge servei viscuda en format remot durant el confinament. A aquest efecte, es va utilitzar un qüestionari i entrevistes semiestructurades. Van participar 41 estudiants de pedagogia que van cursar alguna assignatura amb metodologia d'aprenentatge servei remot. Es presenta una triangulació de mètodes els principals resultats dels quals són concordants i mostren que l'experiència es percep com a favorable per al desenvolupament de competències, que beneficia processos formatius vinculant teoria i pràctica en entorns autèntics mediat per tecnologies digitals. Les competències desenvolupades estan associades al treball autònom, al treball en equip, a competències comunicatives i a la capacitat reflexiva. Es conclou que l'ús remot de la metodologia d'aprenentatge servei constitueix una oportunitat per a desenvolupar competències i ampliar les possibilitats d'aprenentatge fins i tot davant limitacions d'espai-temps.

Paraules clau

Competència, aprenentatge actiu, tecnologies digitals, aprenentatge en línia.

Competences Development in Online Service-Learning Experiences. Future Teachers' Insights

Abstract

The year 2020, due to the COVID-19 pandemic, demanded large and hasty adaptation processes to society, which extended to higher education institutions. Because of the difficulty in providing students with access to authentic contexts for competence development, one of the methodologies affected was Service-Learning. This mixed study of sequential design with dominant qualitative status sought to analyze how these actors perceive the development of competences during the Service-Learning experience lived remotely during confinement. To this end, a questionnaire and semi-structured interviews were applied to 41 pedagogy students who participated in a remote Service-Learning experience. A triangulation of methods is presented whose main results are consistent and show that the experience is perceived as favorable for the development of competences, which benefits training processes linking theory and practice in authentic environments supported by ICT. The competences developed are associated with autonomous work, teamwork, communication skills and reflective capacity. It is concluded that the remote use of Service-Learning methodology constitutes an opportunity to develop competences and expand learning possibilities even in the face of space-time limitations.

Keywords

Competence, active learning, digital technologies, online learning.

1. Introducción

El 2020, debido a la pandemia COVID-19, demandó grandes y apresurados procesos de adaptación a la sociedad en general. Profundizando las desigualdades existentes y generando otras nuevas (IESALC, 2020), el impacto de esta pandemia difiere según región, país y tipo de institución; por ejemplo, en las de educación superior. En este contexto, las estrategias de aprendizaje activo tienen gran importancia debido a que intentan disminuir dichas brechas. Por el confinamiento y el modelo remoto de formación, una de las metodologías que se vio mayormente tensionada, fue el aprendizaje-servicio; principalmente por la dificultad que implicó que los estudiantes accedan a un contexto auténtico, imposible de abordar desde el aula (Brenlla et al., 2020). En ese sentido, se plantearon enormes retos tecnológicos, pedagógicos y de competencias; retos que fueron una oportunidad para explorar aprendizajes híbridos o mezclados y combinar aprendizajes sincrónicos y asincrónicos (Ordorika, 2020), especialmente en experiencias que se desarrollaron con la metodología de aprendizaje-servicio de forma remota.

A pesar de que la crisis provocada por la pandemia ha disminuido su impacto, y que parte de las actividades han retornado a lo presencial, algunas de las herramientas utilizadas para responder a los desafíos pedagógicos durante el confinamiento mostraron su potencial y, por tanto, su uso se mantiene hasta la actualidad. Para saber si se aprovechó el potencial formativo de la metodología de aprendizaje-servicio remoto en la formación de docentes, y entregar directrices sobre cómo utilizarla en el presente y futuro, este estudio mixto buscó analizar cómo perciben el desarrollo de competencias adquiridas durante la experiencia vivida en formato remoto durante el 2020 los estudiantes de pedagogía de una universidad emplazada en la región de La Araucanía-Chile.

2. Marco Teórico

2.1. El aprendizaje-servicio y el desarrollo de competencias

Las competencias han sido conceptualizadas y clasificadas de distintas maneras y no existe consenso al respecto (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de

Catalunya, 2003; Riesco González, 2008). En este estudio se han de comprender como una combinación de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particulares (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2003). De acuerdo al Proyecto Tuning para Europa, representan una combinación de atributos que permiten a una persona desempeñarse adecuadamente en distinto tipo de tareas, y se relacionan con la capacidad de conocer y comprender, saber cómo actuar, y saber cómo ser (Villa y Poblete, 2007). Por ende, las competencias son variadas y se clasifican según sus características en específicas y genéricas; sobre conocimientos que pertenecen a un área concreta y sobre aspectos transversales compartidos por un grupo social respectivamente (Riesco, 2008).

Una metodología que permite desarrollar competencias es el aprendizaje-servicio, pues favorece que quien vive la experiencia las trabaje, al implicarse y comprometerse con un grupo social (Palos, 2011); supone analizar la realidad y plantearse alternativas "que cuestionan las posiciones hegemónicas del enseñar y el aprender" (Santamaría-Goicuria et al., 2018, p.115). Esta instancia facilita a los estudiantes "a) involucrarse directamente con aquellos a quienes les ofrece un servicio, adaptándose a sus necesidades y a una realidad que, a menudo, es muy diferente a la que vive en el aula y b) desarrollar competencias tanto específicas como transversales o genéricas" (Escofet et al., 2016, p.932).

Por ejemplo, el aprendizaje-servicio ha mostrado ayudar al desarrollo de competencias genéricas en la formación de profesionales de enfermería (Godoy-Pozo et al., 2019). En la misma línea, la implementación de proyectos de aprendizaje-servicio atiende la necesidad de desarrollar rasgos de personalidad asociados a una conducta eficaz, una de las metas de la formación universitaria del s. XXI, al aplicar competencias profesionales en contextos reales (Chiva-Bartoll et al., 2018). Específicamente, en la formación docente, la literatura da cuenta de diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo de competencias luego de una intervención con metodología de aprendizaje-servicio (Fernández Martín et al., 2018); agregándose evidencia sobre sus beneficios para promover conciencia social

y cívica en futuros docentes (Cámara et al., 2017; Gil-Gómez et al., 2016; Santamaría-Goicuria y Martínez, 2018; Sotelino et al., 2019).

Frente al reto de desarrollar competencias en formato remoto (Ordorika, 2020), el aprendizaje-servicio abre una oportunidad innovadora para aprender conocimientos, habilidades y actitudes andamiados por un fuerte componente reflexivo (Mayor y Rodríguez, 2016; Páez y Puig, 2013). Promover proyectos que involucren la metodología de aprendizaje-servicio en formato virtual beneficia procesos formativos que vinculan aprendizajes teóricos con aplicación práctica en entornos auténticos apoyados en las tecnologías digitales (García-Gutiérrez et al., 2020).

2.2. Aprendizaje-servicio en formato remoto: evidencias de la formación en competencias

La participación de estudiantes universitarios en experiencias de aprendizaje-servicio les provee herramientas que no pueden ser adquiridas desde el espacio del aula (Brenlla et al., 2020). La experiencia de aprendizaje-servicio propone el desafío de desarrollar múltiples habilidades: ampliar la posibilidad de dar respuesta frente a lo desconocido, generar nuevas categorías para evaluar, planificar nuevos modos de acción frente a un desafío continuo y compartir lo vivenciado, promover la búsqueda de marcos de referencia amplios para la comprensión de sí mismos y del espacio social en que los estudiantes habitan. Estas experiencias, les permiten pasar del plano de los ideales declamados a prácticas donde los principios de la solidaridad y la justicia deben ser puestos en juego a través de compromisos personales concretos (Tapia, 2000). Al mirar propuestas de esta metodología desarrolladas en modalidad remota, los resultados obtenidos y las reflexiones de los alumnos sobre el éxito del proyecto, animan a pensar que este formato permite beneficiar a ambas partes: el aprendizaje adquiere sentido cívico y el servicio se convierte en un taller de valores y saberes (Puig et al., 2009)

De la exploración y análisis de 200 experiencias de aprendizaje-servicio desarrolladas, entre marzo y septiembre de 2020, en cuatro continentes y 22 países, se concluye que permanece el foco de los proyectos en el protagonismo de quienes

aprenden, el vínculo con la comunidad y la integración del servicio solidario en el currículum. El mapa denota un habitus organizacional (aprender de y con otros); su diseño y desarrollo sustentan la perspectiva de una construcción colectiva, de un conocimiento distribuido que recrea esperanza e invita a (re)construir redes solidarias en tiempos de pandemias (Tapia y Peregalli, 2020).

El contexto estudiado da cuenta de cómo estos proyectos abrieron la posibilidad de atender las necesidades de comunidades a pesar de la distancia y aislamiento. El uso de tecnologías que gatilló los efectos de la pandemia deja de manifiesto la importancia de explorar y conocer en profundidad las experiencias de aprendizaje-servicio virtuales, como una alternativa para geografías que dificultan la implementación tradicional de la metodología. Con el objetivo de conocer la experiencia de futuros docentes, este estudio propuso analizar cómo perciben el desarrollo de competencias los estudiantes de las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica durante la experiencia de aprendizaje-servicio vivida en formato remoto en 2020.

3. Metodología

Este artículo se enmarca en el contexto de una investigación mayor, y reporta los resultados referidos al desarrollo de competencias a través de experiencias de aprendizaje-servicio durante 2020 en formato remoto. Este estudio optó por un enfoque mixto ya que, por una parte, buscó establecer tendencias respecto a la valoración de los programas de aprendizaje-servicio remoto por parte de los estudiantes; y por otra, identificar y describir elementos facilitadores o limitantes para el desarrollo de competencias durante estas experiencias. Según Creswell (2013), los métodos mixtos pueden ser la mejor alternativa para obtener una perspectiva más amplia y profunda de fenómenos complejos como este. Al respecto, se destaca la necesidad de un enfoque investigativo más inclusivo y anima a mirar los problemas de la educación desde otros ángulos (Gutiérrez, 2006). Desde un enfoque epistemológico, desafían a levantar "nuevos conocimientos que permitan describir, comprender y explicar problemas de la educación a partir de

investigaciones empíricas” (Quintriqueo et al., 2017, p.289). En consideración de las ventajas y limitaciones que presentan las formas cuantitativas y cualitativas para abordar la realidad, se optó por triangular métodos (Quintriqueo et al., 2017).

Este estudio, de diseño secuencial con estatus dominante cualitativo, permitió conocer la situación general a través de un cuestionario construido y validado (Escofet et al., 2016) y profundizar en el fenómeno por medio de entrevistas semiestructuradas. Así, se complementa el poder de medición y mantiene la cercanía con el problema analizado (Harré y Crystal, 2004). Adicionalmente, se obtiene información respecto a la frecuencia, amplitud y magnitud, además de la profundidad y complejidad; generalización y comprensión del fenómeno (Creswell, 2013).

Los participantes fueron estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica que durante el año 2020 cursaron asignaturas con metodología de aprendizaje-servicio enfocadas en prestar un servicio de apoyo al aprendizaje infantil en diferentes establecimientos educacionales ubicados en la región de La Araucanía-Chile. Los participantes respondieron un cuestionario que buscó recoger su valoración de proyectos de aprendizaje-servicio remoto. De quienes respondieron el cuestionario, siete personas participaron posteriormente de una entrevista semiestructurada.

El cuestionario es un autoreporte posible de responder en 15 minutos aproximadamente y fue escrito originalmente en catalán, por lo cual se tradujo al español. Consta de diferentes tipos de preguntas: numéricas, abiertas o cerradas dicotómicas o cerradas de múltiple alternativa (nominales, escalares, no excluyentes y de valoración); organizadas en función de tres conceptos: participación, servicio y competencias (Escofet et al., 2016). Para efectos de esta investigación, se reportan los hallazgos relativos a las competencias. Para validar el contenido del cuestionario las autoras recurrieron a una validación por jueces; un análisis de ítems por parte de un grupo de expertos en el área a tratar. Asimismo, el cuestionario se sometió a un proceso de validación empírica para probar la fiabilidad, una prueba piloto; se siguió el enfoque del análisis de consistencia interna de los ítems, a través del cálculo de

los coeficientes de alpha de Cronbach. Particularmente para las preguntas sobre el grado en que el proyecto de aprendizaje-servicio al que se refieren los estudiantes desarrolla un conjunto de competencias transversales, las autoras obtuvieron un valor de .941, señalando la aceptabilidad de la fiabilidad del instrumento (Escofet et al., 2016).

El cuestionario fue respondido por 41 estudiantes, datos correspondientes al 59% de una población de 70 estudiantes que cursaron asignaturas con metodología de aprendizaje-servicio remoto durante 2020. La invitación a responder el cuestionario y el consentimiento informado fueron enviados vía correo electrónico. Una vez aceptada la invitación, respondieron el cuestionario en la plataforma Google Forms.

Posteriormente, se invitó a responder una entrevista semiestructurada a quienes completaron el cuestionario. Esta, elaborada para este estudio, estuvo compuesta por preguntas abiertas que buscaron recoger información sobre la experiencia de aprendizaje-servicio remoto vivida por los estudiantes. Se optó por un muestreo no probabilístico de voluntarios (Fernández et al., 2014), siendo siete las personas que aceptaron la invitación. Las entrevistas se realizaron de modo virtual e individual por las investigadoras responsables del estudio. Este encuentro se coordinó a través de correo electrónico, se desarrolló por medio de la plataforma Zoom, y constó de etapa de acercamiento, entrada en confianza; etapa de profundización, acercamiento al objeto de estudio; y etapa de cierre, espacio para expresión libre. Las entrevistas fueron grabadas en audio, previo consentimiento de las participantes y transcritas para su posterior análisis.

Para proteger la identidad de los participantes, cuestionarios y entrevistas fueron identificados utilizando un código alfanumérico. Posteriormente se realizó el análisis cuantitativo utilizando el software SPSS Statistics 23. Se realizaron análisis descriptivos, estadísticos de tendencia central y variabilidad, para aquellas preguntas que presentan respuestas con nivel de medida de razón; y de intervalo y análisis de frecuencias, para aquellas con respuestas categóricas.

Con la información cualitativa se realizó, utilizando el software ATLAS.ti 7.5.4, una codificación abierta del contenido transcrito de las entrevistas semiestructuradas. A partir de las redes de códigos emergentes, se identificaron categorías conceptuales. Cada una de estas estuvo compuesta por propiedades y dimensiones, que permitieron una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

4. Resultados

Respondiendo a un diseño secuencial dominante cualitativo, se presentan los resultados sobre la percepción del desarrollo de competencias por parte del estudiantado a través de una triangulación de métodos. Se inicia con el análisis de datos cuantitativos cuyos resultados entregan información general respecto a las competencias. Luego se indaga cualitativamente y desarrolla una codificación abierta de las entrevistas para comprender la percepción de los participantes respecto a este tema. En la Tabla 1, se describen sus características al momento de aplicar los instrumentos:

Tabla 1. Descripción de los participantes

Características de los participantes	
Promedio edad	23 años
Año en que vivió la experiencia de aprendizaje-servicio	Primero y segundo año de formación
Participantes Pedagogía Educación General Básica	22 (54%)
Participantes Pedagogía Educación Parvularia	19 (46%)
Mujeres	93%
Hombres	7%
<i>n</i>	41

A continuación se presentan los resultados al triangular los ítems del apartado sobre competencias del cuestionario con los datos que emergieron del análisis de la información recogida por medio de las entrevistas.

Competencias

Estas se entienden como aptitudes para el desempeño efectivo de una tarea, son diversas y se pueden desarrollar a través de la experiencia. Para el concepto de competencias el cuestionario pide valorar, en una escala de 1 (nada) a 5 (mucho), la

contribución del servicio al logro de los aprendizajes de la asignatura cursada; mientras que la entrevista invita a hacer una descripción más flexible a través de la pregunta “¿Cómo crees que contribuyó u obstaculizó tu aprendizaje el haber vivido la experiencia en este formato?” Asimismo, el cuestionario pide valorar en una escala del 1 a 5 la medida en que el servicio realizado sirvió para desarrollar las competencias transversales definidas en un listado; mientras que la entrevista intenta profundizar en este aspecto al abrir las preguntas “¿Qué crees que has aprendido al vivir esta experiencia de aprendizaje-servicio?”, “¿Qué áreas de tu desarrollo personal y profesional sientes que se han potenciado con esta experiencia?”

Respecto a la pregunta sobre la medida en que las actividades de servicio contribuyeron a alcanzar aprendizajes relacionados con la asignatura, el 81% de los estudiantes valora con las dos puntuaciones más altas (puntuaciones 4 y 5 en la pregunta de tipo escalar). Este dato coincide con la percepción de los estudiantes, quienes manifiestan que la experiencia de aprendizaje-servicio en formato remoto contribuyó a “[...]poner en práctica lo que íbamos aprendiendo en el curso. Y además entregarlo a la comunidad, a un centro educativo. Eso fue lo más relevante, no quedarnos solamente con lo teórico, sino que también llevarlo a la práctica” (06).

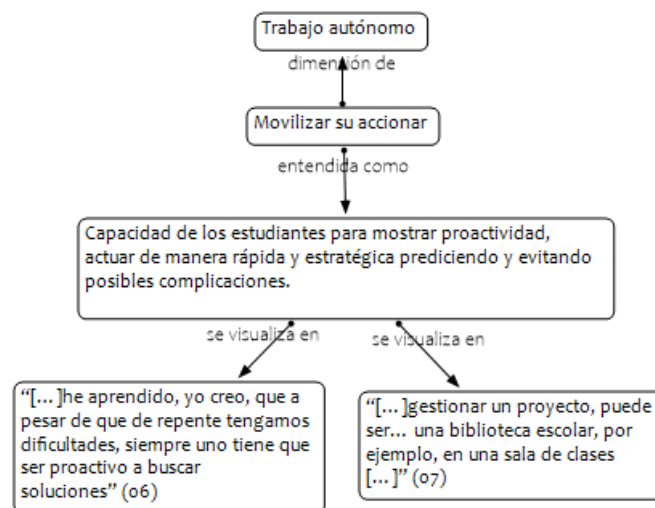
Para esta categoría, desde los hallazgos cualitativos, se identifican propiedades constituidas por habilidades que los participantes consideran importantes de la experiencia de aprendizaje-servicio remoto. Entre ellas el trabajo autónomo, la capacidad de trabajo en equipo, las habilidades comunicativas y el desarrollo de procesos reflexivos; cada una de estas propiedades compuesta por distintas dimensiones (Figura 1).

Figura 1. Propiedades y dimensiones de la categoría Competencias



De la primera propiedad, trabajo autónomo, emerge la dimensión movilizar su accionar, relacionada con proactividad y esquematizada en la Figura 2.

Figura 2. Trabajo autónomo, sus dimensiones y evidencia



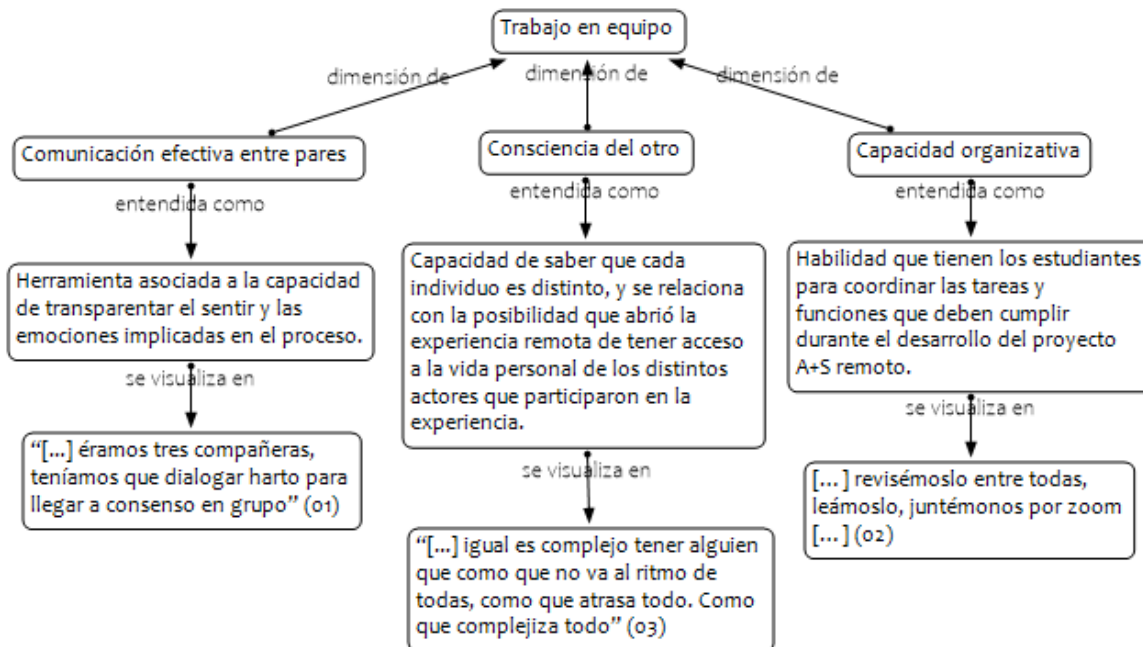
En el cuestionario, las habilidades transversales “tener iniciativa y espíritu emprendedor” y “trabajar autónomamente” son ambas valoradas por un 73% de los participantes con las dos puntuaciones más altas de la escala. Esta valoración se complementa con los hallazgos cualitativos al ver cómo las competencias se manifiestan en actuaciones, “[...]fue una oportunidad para descubrir que verdaderamente yo podía hacer mis cosas, y que yo podía trabajar sola y podía tener esta autonomía” (02).

El desarrollar la “capacidad de adaptarse a nuevas situaciones” es valorado con las dos puntuaciones más altas por un 88% de los estudiantes. Sin embargo, los datos cualitativos sólo muestran indicios del desarrollo de la capacidad para adaptarse a nuevas circunstancias, lo que se percibe cuando una estudiante señala “[...]la verdad es que nosotros queríamos cubrir, había muchas falencias, pero obviamente por el tema del tiempo, elegimos algunas[...]” (05).

Las estudiantes refieren a la capacidad de movilizar su accionar en el cuestionario valorando con altas puntuaciones competencias transversales como “ser creativo e innovador” (81%) y “conocer las TIC” (56%). Del mismo modo, en las entrevistas se hace referencia al desarrollo de dichas competencias; “[...]aprender el proceso, que no es fácil... No, tiene un proceso importante la planificación, la búsqueda del cuento de acuerdo a la edad, el grabarse, el tener los materiales, el tener el espacio, el tener un bonito fondo, el editar... fue súper difícil... Generar algo llamativo, atractivo, sobrio.” (03). Así manifiestan que el formato remoto brindó oportunidades para desarrollar “[...]La capacidad de autonomía... autogestión del tiempo, de los recursos...” (04).

Como una segunda propiedad se puede identificar el trabajo en equipo, desde el cual se desprenden tres dimensiones que permiten profundizar en su comprensión (Figura 3). Estas dimensiones abordan aspectos vinculados con la comunicación efectiva entre pares, la consciencia del otro, y la capacidad organizativa que debe primar entre integrantes de un equipo.

Figura 3. Trabajo en equipo, sus dimensiones y evidencia



La primera dimensión, comunicación efectiva entre pares, se asocia a la información del cuestionario que muestra que un 54% de los estudiantes valora con las dos puntuaciones más altas la contribución de las actividades de servicio para desarrollar la habilidad de expresar sentimientos. En relación a esto, la entrevista da cuenta de la valoración que las estudiantes hacen del rol de la comunicación en esta experiencia; “[...]fue como una experiencia enriquecedora en cuanto a trabajar en equipo, en conocer a mis compañeras, en saber qué es lo que a ellas les era más fácil... y lo más difícil... (03). Sin perjuicio de lo anterior, el cuestionario también evidencia que un 12% de los participantes declara que no trabajó la capacidad de expresar sentimientos; lo que hace plausible la posibilidad de que el formato remoto haya constituido una dificultad para su desarrollo, “[...] estábamos en modalidad online y... que una esté en Coyhaique, y la otra esté en Melipeuco, y la otra esté en Pucón... y no concuerden los tiempos, y no pudiéramos hablar del tema presencial, y mostrar ejemplos presencialmente, a veces me frustraba” (05).

La dimensión consciencia del otro, se relaciona con los datos del cuestionario que reportan que un 68% de los participantes valora con las dos puntuaciones más altas la contribución de las actividades de servicio para desarrollar la capacidad de

reconocer diversidad y multiculturalidad. Esta dimensión es percibida por las estudiantes, de acuerdo con las entrevistas, como algo desafiante, lo cual resulta interesante porque evidencia consciencia de la diversidad, “entre todas nos podíamos aportar diferentes ideas [...]” (06), visualizando la diversidad como una oportunidad de apoyo mutuo “siempre estuvimos una tras de la otra... (02).

En cuanto a la dimensión capacidad organizativa, el cuestionario muestra que un 76% de los participantes valora con las dos puntuaciones más altas de la escala la contribución de las actividades de servicio para el desarrollo del liderazgo. Del mismo modo, los datos cualitativos hacen referencia a las actitudes de un líder; que se preocupa de que todos los miembros del grupo participen, brindando apoyo a las integrantes percibidas como más ausentes. Se evidencia este apoyo cuando una participante que se autoidentifica como líder relata “[...] tratamos como de, así como ¡Ya po! ¡Vamos! ¡Hagámoslo! Tenemos que avanzar... Compañera, despierta, aquí estamos... necesitamos que te hagas presente” (03). En ese sentido, se genera un ambiente que favorece el trabajo en equipo, competencia altamente valorada por un 88% los participantes en el cuestionario. A propósito de esta, durante la entrevista, las estudiantes señalan que se unieron para desarrollar las tareas involucradas en el servicio, “[...]nos aprendimos a conocer más, trabajar [...] ninguna trabajó sola” (02).

El aporte de las actividades de servicio para el desarrollo de la competencia transversal “diseñar y gestionar proyectos” y “desarrollar habilidades organizativas y de planificación” reciben una alta valoración; por parte del 59% y del 90% de los participantes correspondientemente. A su vez, la información cualitativa da cuenta de ello cada vez que los estudiantes señalan acciones de gestión, organización, etc. “[...] nosotros teníamos, al repartirnos los estudiantes para el seguimiento, que abrir WhatsApp con apoderados” (04).

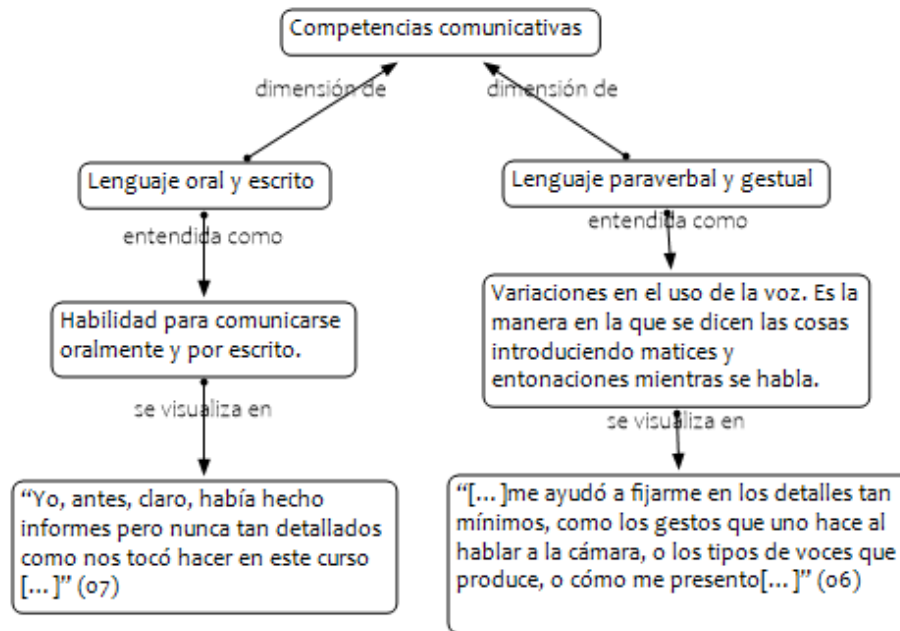
Estrechamente vinculado, el desarrollo de la habilidad para buscar y gestionar información obtiene una puntuación alta de parte de la mayoría de los participantes (88%); lo cual se manifiesta en las entrevistas cuando las estudiantes relatan sus intentos por acceder a ella, “nosotras pedíamos algún tipo de registro de la actividad...

de cómo se sintieron los niños... pero nunca hubo" (06). Sin embargo, en términos de lo que fue el diseño y gestión del proyecto se observa una percepción imprecisa sobre la consolidación de esta habilidad, información que concuerda con el dato que emerge del cuestionario. Lo anterior queda de manifiesto cuando una estudiante relativiza su apreciación al describir el papel que desempeñó durante la experiencia de aprendizaje-servicio remoto, "entonces yo creo que sí, mi rol fue activo dentro del grupo y dentro del trabajo para gestionar el proyecto y para crearlo también" (07).

Resulta especialmente interesante que la capacidad de negociar, al igual que en el cuestionario, se observa disminuida; 42% de los participantes la valoraron positivamente. Logran negociar cosas circunstanciales, como el tranzar las adversidades relativas a la ubicación geográfica, "[...] yo no viajé de Caburga hasta Villarrica, pero mis dos compañeras se juntaron. Y yo tuve que grabar desde allá mi títere, y ellas hicieron acá la otra parte" (01); más no es posible visualizar otro tipo de negociaciones que hayan facilitado su experiencia de aprendizaje-servicio remoto.

La tercera propiedad refiere a las competencias comunicativas, de la cual se desprenden dos dimensiones. Por un lado, es posible identificar el lenguaje oral y escrito, como habilidades que favorecen la comunicación con los distintos actores involucrados en el desarrollo del proyecto de aprendizaje-servicio remoto. Por otro lado, es posible identificar el lenguaje paraverbal y gestual como elemento emergente que enriquece dicha comunicación (Figura 4).

Figura 4. Competencias comunicativas, sus dimensiones y evidencia

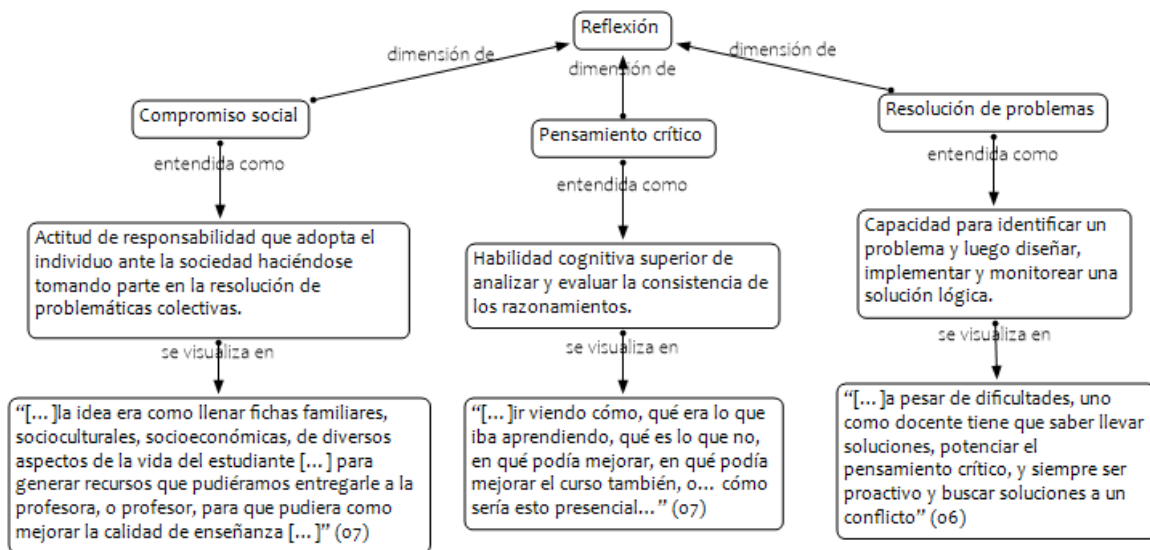


En cuanto al lenguaje oral y escrito, el cuestionario da cuenta de que la mayoría de los participantes valora con las dos puntuaciones más altas la contribución de las actividades de servicio para desarrollar la habilidad de comunicarse a nivel oral y escrito (83%). Esta percepción se comprende, en mayor profundidad, gracias a los datos cualitativos que hablan de un abordaje explícito de formación en oralidad durante la experiencia, “[...]no es llegar y decir: hola, sabe qué, nosotros queremos llegar y hacer una cápsula. No, tienes que saber qué vas a preguntar, cuáles son las mejores preguntas[...]” (03). Del mismo modo, se evidencia el trabajo intencionado del lenguaje escrito “[...] el curso me enseñó muchas cosas, por ejemplo, no sé, el cómo hacer un informe[...]” (07).

De manera emergente, y únicamente en las entrevistas, aparece el lenguaje paraverbal y gestual como una habilidad que desarrollaron en la implementación del proyecto de aprendizaje-servicio remoto. Las estudiantes dan cuenta del desarrollo de dichas habilidades como parte de los contenidos del curso. Por ejemplo, una menciona que “[...]era parte de la asignatura... la voz, el movimiento corporal[...]” (03). Adicionalmente, el desarrollo del lenguaje gestual emerge en el relato de

circunstancias más prácticas, “[...]nos tocó ver todo lo que eran los libros sensoriales [...] cómo podíamos leerle a los niños, de qué forma... las expresiones faciales” (02). Finalmente surge la reflexión, asociada a la capacidad de pensar críticamente la realidad en la que se lleva a cabo el proyecto. Esta propiedad, sintetizada en la Figura 5, está conformada por el compromiso social como un elemento actitudinal valórico, y por habilidades cognitivas superiores entre las que se identifica el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Figura 5. Reflexión, sus dimensiones y evidencia



En relación al compromiso social, el cuestionario aplicado contiene diversos ítems que se comprenden en mayor profundidad con la información emergente del análisis cualitativo. Los resultados del cuestionario dan cuenta de que la mayoría de los participantes valora con las dos puntuaciones más altas la contribución de las actividades de servicio para desarrollar compromiso ético (95%), hecho que se evidencia de forma explícita en una entrevista: “[...]la confidencialidad igual es importante entonces todo eso era relevante y creo que lo aprendí muy bien haciendo este curso” (07). Además, un 83% valora con las puntuaciones más altas la utilidad de la experiencia de aprendizaje-servicio para desarrollar la preocupación por la mejora y calidad, y, un 68%, el desarrollo de la capacidad para evaluar la

sostenibilidad de propuestas y actuaciones. Estas evaluaciones tienen un correlato en las entrevistas; permiten ver interés por la mejora, la calidad, y por la sostenibilidad de propuestas. Es decir, por generar un producto que fuera útil para la comunidad educativa durante su intervención y en el futuro “[...]el hacer la cápsula, queda po [...] en la página, por ejemplo, cualquier niño, cualquier papá puede ver [...]” (03).

En la misma línea, los resultados del cuestionario dejan ver que la capacidad de evaluar el impacto social y medioambiental fue valorada por el 61% de los participantes como una competencia desarrollada durante su experiencia con la metodología de aprendizaje-servicio. Estas actitudes vinculadas a la consciencia sobre el impacto social y medioambiental que tienen sus actuaciones se pueden apreciar durante las entrevistas cuando estudiantes señalan acciones concretas como “[...]usé los materiales de mi casa, reciclé” (01); como otra se refiere al efecto de su actuar a mayor escala “[...] todo lo que hagamos impacta en la comunidad, en la sociedad” (06).

Respecto a la dimensión pensamiento crítico, asociada al desarrollo de habilidades cognitivo-superiores, los datos sobre el tema hablan de una mayoría de participantes que valora con las dos puntuaciones más altas la contribución de las actividades de servicio para razonar críticamente (85%). Las entrevistas ratifican lo anterior; muestran que el razonar críticamente es parte del proceso reflexivo que acompaña la experiencia por medio de la problematización de la misma, “[...] nosotros estábamos así como ¿qué hacemos? ¿cómo lo hacemos? ¿cómo empezamos? ¿cómo desarrollamos? ¿cómo hacemos el cierre? todo eso, entonces, difícil la planificación” (03).

Otra de las competencias que obtienen una alta valoración por el estudiantado es la de analizar y sintetizar, un 90% de los participantes otorgan las dos puntuaciones más altas al desarrollo de esta por medio de la experiencia de aprendizaje-servicio vivida en formato remoto. En ese sentido, la implementación del proyecto que llevaron a cabo involucra el desarrollo de las habilidades de análisis y síntesis al

monitorear la experiencia de aprendizaje-servicio remoto. Estas no solo refieren a este proceso, sino que también al seguimiento del servicio que se prestó, “[...]analizar pedagógicamente [...] los niños se sentían de esta manera... o de esta otra... a través de la pintura pudimos evidenciar que las familias manifestaban tales situaciones...” (04).

Adicionalmente, el desarrollo de la competencia para conocer y comprender ideas y conceptos obtiene una alta valoración por parte del 76% de los estudiantes. Se manifiesta en las entrevistas dicha habilidad con ideas y conceptos relativos al servicio prestado, “habernos acercado también a la literatura, a prepararnos para aquello, y a entender que todo se hace con un propósito, con el contexto en el que estamos inmersas” (06).

Igual que la dimensión de pensamiento crítico, la resolución de problemas refiere a una habilidad cognitiva superior. Respecto a su desarrollo, el cuestionario revela que la mayoría de los estudiantes valora con las dos puntuaciones más altas la contribución de las actividades de servicio para resolver problemas (88%) y tomar decisiones (85%). La concordancia entre estos datos y los recogidos por el instrumento cualitativo, se observa en la valoración de la habilidad “resolución de problemas”; fuertemente vinculada a la toma de decisiones. La puesta en práctica de esta habilidad se ve retratada al resolver una disyuntiva durante la experiencia A+S remoto, “[...]había como un poco de atraso en algunos alumnos, y por eso decidimos más que nada enfocarnos en los papás, en que adquirieran siquiera algunas herramientas básicas para ser el mediador entre el profesor y el alumno” (05).

5. Discusión y Conclusiones

En el marco del Proyecto Tuning para Europa, las competencias han sido definidas como una mezcla de atributos asociados a la capacidad de conocer y comprender, saber cómo actuar, y saber cómo ser; habilitando a las personas para desenvolverse de forma apropiada al realizar diversas tareas (Villa y Poblete, 2007). Dada la complejidad que provocó la pandemia para los procesos de formación terciaria, la metodología de aprendizaje-servicio remoto brindó una oportunidad para continuar

desarrollando competencias en procesos formativos que implican la vinculación entre los estudiantes y la comunidad (Ordorika, 2020). Esta oportunidad fue posible a través de la formulación y aplicación de proyectos que atendieron necesidades reales de distintas comunidades (Tapia y Peregalli, 2020).

Esta investigación se propuso analizar cómo perciben y evalúan los estudiantes el desarrollo de competencias adquiridas durante la experiencia de aprendizaje-servicio remoto, y se valió de un cuestionario que se enfocó exclusivamente en identificar competencias transversales de tipo genérico; a saber, buscar y gestionar información, trabajar en equipo, organizar y planificar, entre otras. Sin embargo, en las entrevistas realizadas a los estudiantes se pudo identificar que también desarrollaron competencias específicas. Se constató que aunque la experiencia de aprendizaje-servicio no fue presencial, los estudiantes lograron aprendizajes vinculados con habilidades de tipo disciplinar, asociadas a los contenidos de las asignaturas que cursaron; y transversales, útiles para desenvolverse socialmente en cualquier profesión (Escofet et al., 2016). Estos hallazgos concuerdan con lo señalado por Riesco (2008) respecto a que las competencias son variadas y pueden responder a un área específica o a aspectos transversales.

Luego de realizar la triangulación de métodos queda en evidencia que la experiencia de aprendizaje-servicio remoto promovió la formación en competencias; resultados coherentes con otras investigaciones (Fernández et al., 2018). En esta línea, los resultados de los dos instrumentos son concordantes entre sí. En el cuestionario los estudiantes valoran con las dos puntuaciones más altas, en la escala utilizada, ítems sobre el grado en que ellos perciben que la experiencia contribuyó al desarrollo de competencias transversales. Así mismo, en las entrevistas, señalan que los proyectos llevados a cabo beneficiaron procesos formativos que vincularon aprendizajes teóricos con aplicación práctica en entornos auténticos apoyados por tecnologías digitales (García-Gutiérrez et al., 2020). En ese sentido, las competencias desarrolladas que identifican están asociadas al trabajo autónomo, al trabajo en equipo y a las competencias comunicativas. Adicionalmente, los estudiantes desarrollan la capacidad de pensar críticamente la realidad en la que se lleva a cabo

el proyecto; provocando compromiso social (Palos, 2011) y cuestionamientos sobre el enseñar y aprender (Santamaría-Goicuría et al., 2018).

Este estudio amplió las posibilidades para el trabajo docente orientado al desarrollo de competencias, situando a los participantes en contextos auténticos a pesar de las limitaciones de espacio y tiempo. Los estudiantes perciben en la experiencia una oportunidad para desarrollar competencias a través de, y ligadas a, herramientas digitales; además, evalúan positivamente el haber participado en el diseño e implementación de los proyectos de aprendizaje-servicio remoto. Sintetizando, los resultados permiten ver que el uso remoto de la metodología de aprendizaje-servicio no limita el desarrollo de competencias en la formación profesional.

Referencias

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, E. (2003). *Marc general per a la integració Europa*. AQU.

Brenlla, M., Buzzini, E., González, G., Gómez, C., Hermida, J., Lamas, C., Pereyra, F., y García, M. (2020). El aprendizaje-servicio como pedagogía durante la pandemia. El proyecto "UCA te da la Mano". *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 10, 113-125. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2020.10.10>

Cámara, Á. M., Díaz Pareja, E. M., y Ortega, J. M. (2017). Aprendizaje-servicio en la universidad: Ayudando a la escuela a atender a la diversidad a través de las TIC. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2). <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.51320>

Chiva-Bartoll, Ó., Pallarès Piquer, M., y Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197.

Creswell, J. W. (2013). Steps in conducting a scholarly mixed methods study. *DBER Speaker Series*, 48. <https://digitalcommons.unl.edu/dberspeakers/48>

Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E., y Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 929-949.

Fernández, C., Baptista, P., y Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.

Fernández, F. D., Arco-Tirado, J. L., Hervás-Torres, M., y Delgado-Pastor, L. C. (2018). Transformar la educación superior y obligatoria a través de aprendizaje-servicio y mentoría. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1-12.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.teso>

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

Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, Ó., y García López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: Desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071

Godoy-Pozo, J., Illesca-Pretty, M., Seguel-Palma, F., y Salas-Quijada, C. (2019). Desarrollo y fortalecimiento de competencias genéricas en estudiantes de enfermería a través de la metodología aprendizaje-servicio. *Revista de la Facultad de Medicina*, 67(3), 261-270. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v67n3.69014>

Gutiérrez, M. (2006). *Investigación cualitativa en educación Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill.

Harré, R., & Crystal, D. (2004). Discursive analysis and the interpretation of statistics. En *Mixing Methods in Psychology. The Integration of Qualitative and Quantitative Methods in Theory and Practice*. (pp. 69-88). Psychology Press.

IESALC, U. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. IESALC.

Mayor, D., y Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-servicio y práctica docente: Una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535.
<https://doi.org/10.6018/rie.34.2.231401>

Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8.

Páez, M., y Puig, J. M. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(2), 13-32.

Palos, J. (2011). Aprenentatge servei. Aprenre de forma competencial i amb responsabilitat social. *Temps d'Educació*, 41, 25-40.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., Cerda, M., Climent, T., Gijón, M., Graell, M., Martín, X., Muñoz, Á., Palos, J., et al. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico*. Graó.

Quintriqueo, S., Sanhueza, S., y Friz, M. (2017). Triangulación de métodos como propuesta para el estudio de competencia comunicativa intercultural en contextos de inmigración e interculturalidad. *Andamios*, 14(34), 283-303.

Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 13, 79-105.

Santamaría-Goicuria, I., y Martínez, A. (2018). El aprendizaje servicio, interculturalidad y justicia social: Experiencias disruptivas y transformadoras con futuras maestras de Educación Infantil y Primaria. *Qurriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 31, 97-118.
<https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2018.31.005>

Sotelino, A., Santos, M. A., y García, J. (2019). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la Universidad. *Educatio Siglo XXI*, 37(1 Mar-Jun), 73-90. <https://doi.org/10.6018/educatio.363391>

Tapia, M. N. (2000). *Solidaridad como pedagogía*. Ciudad Nueva.

Tapia, M. R., y Peregalli, A. (2020). Aprender, servir y ser solidarios en tiempos de pandemias. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 10, 49-61.
<https://doi.org/10.1344/RIDAS2020.10.5>

Villa, A., y Poblete, M. (dirs) (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Editorial Mensajero.