

RIDAS

Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio

Solidaridad, ciudadanía y educación

ISSN:2339-9341



Aprendizaje-servicio e identidad moral: una investigación bajo la teoría de los modelos organizadores del pensamiento

Marco Antonio Morgado da Silva

marcomorgado.s@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0440-0947>

Universidad de São Paulo, Brasil

Ulisses Ferreira de Araújo

uliarau@usp.br

<http://orcid.org/0000-0002-2955-8281>

Universidad de São Paulo, Brasil

Resumen

La construcción de valores morales es apuntada como una importante contribución del aprendizaje-servicio. No obstante, hay pocas investigaciones empíricas que evidencien si y como esto ocurre, sobre todo estudios longitudinales y cualitativos. En este artículo, la construcción de valores es comprendida como un proceso de integración de contenidos morales a la representación de sí mismo, lo que puede constituir una identidad moral. El objetivo del presente artículo es explorar si y cómo la participación de jóvenes en proyectos de aprendizaje-servicio favorece la integración de contenidos morales a sus representaciones de sí mismos. De abordaje cualitativo y corte longitudinal, la investigación ha sido hecha con una población de 19 jóvenes, protagonistas de dos proyectos de aprendizaje-servicio, desarrollados como parte del currículum del Bachillerato de una escuela de São Paulo (Brasil). El instrumento de recogida de datos consistió en un cuestionario abierto, respondido antes y después de los proyectos, y los datos han sido analizados bajo la teoría de los modelos organizadores del pensamiento. Dieciocho de las 19 participantes de la investigación ampliaron o cambiaron la integración de contenidos morales a sus representaciones de sí mismas. De éstas, 13 mencionaron el proyecto de aprendizaje-servicio en sus representaciones de sí mismas y 8 movilizaron nuevos contenidos morales relacionados con el proyecto. Los resultados indican que proyectos de aprendizaje-servicio, al involucrar a jóvenes en acciones sociomorales, pueden favorecer la integración de contenidos morales a sus representaciones de sí mismos, constituyendo una importante herramienta para la construcción de identidades morales.

Palabras clave

Identidad moral, valores morales, aprendizaje-servicio.

Recibido: 8/7/2022

Aceptado: 20/1/2023

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/>

Morgado, M.A. y Ferreira, U. (2023). Aprendizaje-servicio e identidad moral: una investigación bajo la teoría de los modelos organizadores del pensamiento. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 15, 1-27. DOI10.1344/RIDAS2023.15.1

Aprentatge servei i identitat moral: una recerca sota la teoria dels models organitzadors del pensament

Resum

La construcció de valors morals és apuntada com una important contribució de l'aprenentatge servei. Tot i això, hi ha poques recerques empíriques que evidencin si i com això passa, sobretot estudis longitudinals i qualitatius. En aquest article, la construcció de valors s'entén com un procés d'integració de continguts morals a la representació d'un mateix, la qual cosa pot constituir una identitat moral. L'objectiu de l'article és explorar si i com la participació de joves en projectes d'aprenentatge servei afavoreix la integració de continguts morals a les seves representacions d'ells mateixos. D'abordatge qualitatiu i talli longitudinal, la recerca ha estat feta amb una població de 19 joves, protagonistes de dos projectes d'aprenentatge servei, desenvolupats com a part del currículum del Batxillerat d'una escola de São Paulo (Brasil). L'instrument de recollida de dades va consistir en un qüestionari obert, respost abans i després dels projectes, i les dades han estat analitzats sota la teoria dels models organitzadors del pensament. Divuit de les 19 participants de la recerca van ampliar o van canviar la integració de continguts morals a les seves representacions d'elles mateixes. D'aquestes, 13 van esmentar el projecte d'aprenentatge servei en les seves representacions i 8 van mobilitzar nous continguts morals relacionats amb el projecte. Els resultats indiquen que projectes d'aprenentatge servei, en involucrar joves en accions sociomorals, poden afavorir la integració de continguts morals a les seves representacions d'ells mateixos, constituint una important eina per a la construcció d'identitats morals.

Paraules clau

Identitat moral, valors morals, aprenentatge servei.

Service-Learning and Moral Identity: a study based on the Theory of Organizing Models of Thinking

Abstract

Many authors point to the construction of moral values as an important contribution to service-learning. However, there is little empirical research on whether and how this occurs, primarily in longitudinal and qualitative studies. In this article, value construction is understood as a process of integrating moral content into self-representation, which can constitute a moral identity. This article explores whether and how young people's participation in service-learning projects favours the integration of moral content into their self-representations. Using a qualitative and longitudinal approach, the research was conducted with 19 young females, protagonists of two service-learning projects developed as part of the high school curriculum in a school in Sao Paulo (Brazil). The data collection instrument consisted of an open-ended questionnaire, answered before and after the projects, and the data were analysed based on the Theory of Organizing Models of Thought. Eighteen of the 19 research participants extended or changed the integration of moral content into their representations of themselves. Of these, 13 mentioned the service-learning project in their self-representations, and 8 mobilised new moral content related to the project. The results show that by involving young people in socio-moral actions, service-learning projects can favour integrating moral content into their representations of themselves, constituting an important tool for constructing moral identity.

Keywords

Moral identity, moral values, service-learning.

1. Introducción

Lawrence Kohlberg (1989) sentó las bases de una tradición de investigación que atribuía a las estructuras del juicio moral un papel preponderante en la motivación de las acciones morales. A pesar de los avances teóricos y metodológicos logrados por la perspectiva de Kohlberg, diferentes estudios evidenciaron las limitaciones del paradigma kohlbergiano para explicar el fenómeno de la moralidad en su complejidad.

Es en este contexto que surge una nueva corriente de estudios en el campo de la Psicología Moral, inaugurada por Augusto Blasi (1983, 1995), William Damon (1984) y por este último con Anne Colby (1992), que privilegia el sí mismo o la identidad, y ya no los juicios deontológicos, como unidad de análisis sobre el funcionamiento moral. Según estos autores, todos integramos valores morales en mayor o menor grado en nuestras representaciones de sí mismos. Los valores son contenidos morales con los cuales el sujeto se vincula afectivamente y a los que atribuye importancia (Silva, 2020). Para algunas personas, los valores morales pueden estar muy integrados a las representaciones de sí mismas -de la persona que son y desean ser-, y, por tanto, son centrales para sus identidades. Para otras personas, la integración de valores morales a las representaciones de sí mismas es periférica en comparación a otros contenidos. La centralidad de los valores morales en las representaciones de sí mismo es lo que define una identidad moral (Blasi, 1983; Colby & Damon, 1992).

En las últimas décadas se han desarrollado una serie de investigaciones en torno a los conceptos de sí mismo moral e identidad moral, evidenciando su papel en la motivación de las acciones morales (Aquino et al., 2009; Colby y Damon, 1992; Hertz y Krettenauer, 2016) y la mayor centralidad de la moralidad en individuos con intensa implicación en acciones morales prosociales (Colby y Damon, 1992; Frimer y Walker, 2009; Hart y Fegley, 1995; Silva, 2020). El funcionamiento de la identidad moral y su relación con las acciones morales han sido investigados en

su mayoría con énfasis en la búsqueda de explicaciones sobre el papel regulador que el primer componente juega sobre el segundo, lo que sugiere la importancia de promover más investigaciones sobre si (y cómo) las acciones morales podrían influir en la construcción de la identidad moral y su funcionamiento (Hardy y Carlo, 2011; Jennings et al., 2015). Algunas investigaciones han incursionado en este campo explorando el papel que la realización de acciones morales, en el contexto del aprendizaje-servicio, puede desempeñar en la formación moral (Cox y McAdams, 2012; Metz et al., 2003; Pratt et al., 2003).

No obstante, cabe señalar que ninguno de estos estudios se ha centrado en el estudio del sí mismo moral o de la identidad moral. Además, la mayoría de ellos han utilizado enfoques cuantitativos transversales, lo que apunta la importancia de explorar la relación entre el aprendizaje-servicio y la identidad moral mediante una investigación cualitativa y longitudinal. Por otro lado, aunque los estudios y formulaciones teóricas sobre el aprendizaje-servicio defiendan sistemáticamente su importancia para la construcción de valores (Puig et al., 2009, 2015), todavía son pocos los estudios empíricos que evidencian tales supuestos (Cox y McAdams, 2012; Metz et al., 2003; Pratt et al., 2003).

El objetivo del presente artículo es explorar si y cómo la participación de jóvenes en proyectos de aprendizaje-servicio favorece la integración de contenidos morales a sus representaciones de sí mismos. Luego, intentamos comprender en qué medida el aprendizaje-servicio puede contribuir con la construcción de identidades morales. Para ello, tras una breve discusión sobre el proceso de integración de la moral a la identidad y el concepto de aprendizaje-servicio, presentaremos y analizaremos los datos de una investigación cualitativa longitudinal realizada con 19 mujeres jóvenes, protagonistas de dos proyectos de aprendizaje-servicio desarrollados en una escuela de São Paulo, Brasil.

2. Integración de contenidos morales a sí mismo

Según Damon (1984), la moral y el sí mismo son sistemas conceptuales distintos, que están poco coordinados, de forma sistemática y consciente, hasta el inicio de

la adolescencia, periodo en el que comienza a producirse una mayor (o relativa) integración e influencia recíproca entre dichos sistemas. El grado de la integración de valores morales al sí mismo, según el autor, variará de una persona a otra. La identidad moral se define por la centralidad de valores morales en las representaciones de sí mismo de una persona y se manifiesta cuando valores morales son parte fundamental de su autodefinición, de sus preocupaciones y objetivos, en fin, un compromiso que guía su acción en el mundo (Colby y Damon, 1992; Silva, 2020).

Blasi (1995) añade que contenidos morales se integran en la representación de sí mismo a través de su integración en los sistemas motivacionales y emocionales de los individuos. En su concepción, los individuos se vinculan a determinados objetos de deseo o interés, identificándose con ellos. Tales objetos de interés, que el autor llamará más tarde valores, pueden expresar o no contenidos morales y se organizarán en el sí mismo en su relación con otros valores y según la mayor o menor preferencia del sujeto. Al considerar que el ser humano está imbuido de una tendencia a preservar una coherencia con su propia identidad, Blasi (1983, 1995) defiende que un individuo que tiene valores morales que componen el núcleo de sí mismo se sentirá motivado a actuar moralmente para preservar su auto consistencia.

Coincidiendo con los autores referidos, Araújo (2007) añade que los valores se organizan en forma de un sistema complejo y dinámico. El autor advierte que la centralidad de un valor no determina, de manera lineal, la conducción de las acciones, porque las diferentes situaciones morales a las que nos enfrentamos están compuestas por una multiplicidad de contenidos, personas y circunstancias, que interactúan y dinamizan nuestro sistema de valores, de manera que un mismo valor puede ganar o perder centralidad en la identidad en relación con otros valores, dependiendo del contexto, de los contenidos y de las personas con las que se vincula en el momento de la acción. Este dinamismo del sistema de valores es corroborado por Silva (2020).

3. Aprendizaje servicio y acciones morales

El aprendizaje-servicio es un concepto utilizado para referirse a diferentes enfoques metodológicos en que el alumnado se enfrenta al reto de desarrollar proyectos de intervención sobre problemas sociales o ambientales, asumiendo el papel de protagonistas en el diagnóstico y estudio del problema, así como en la planificación y ejecución de la intervención (Puig et al., 2009, 2015). Aunque se asemeje a los enfoques por proyectos -porque otorga un papel activo al alumnado en la construcción del conocimiento y resolución de problemas-, su característica distintiva es la intervención. Además, cabe destacar que, en el aprendizaje-servicio, es común el establecimiento de colaboración con la comunidad y entidades sociales, con el fin de potenciar y, en ocasiones, hacer viable el proyecto (Puig et al, 2009, 2015).

Como las acciones de intervención en aprendizaje-servicio se realizan sobre situaciones con contenido moral, es decir, que expresan conflictos o problemas relacionados con el bien común, la garantía de los derechos humanos, el bienestar y/o la calidad de vida (Vázquez, 2012), se constituyen como acciones sociomorales. Por ello, consideramos que los proyectos de aprendizaje-servicio configuran un contexto privilegiado para estudiar el papel que el compromiso de los jóvenes en acciones sociomorales puede desempeñar en la construcción de valores morales y, en consecuencia, el potencial de este enfoque metodológico para una educación comprometida con la construcción de valores y de la ciudadanía, tal y como defienden Puig et al (2009). Algunos estudios se desarrollaron en esta perspectiva, evidenciando la contribución del compromiso en acciones prosociales para la formación moral (Bernacki y Jaeger, 2008; Cox y McAdams, 2012; Metz et al., 2003; Pratt et al., 2003).

4. El presente estudio

La mayoría de los estudios empíricos sobre la identidad moral y la acción moral (Aquino et al., 2009; Hertz y& Krettenauer, 2016; Metz et al., 2003; Pratt et al., 2003) tienen como característica común el uso de instrumentos cerrados y análisis

cuantitativos transversales. Aunque estos estudios sean de reconocido valor, entendemos que dejan un amplio terreno por explorar dentro de los enfoques cualitativos y longitudinales. Así, a través de una perspectiva cualitativa y longitudinal, el presente estudio busca responder a la siguiente pregunta: ¿puede la implicación de jóvenes en proyectos de aprendizaje-servicio favorecer la integración de contenidos morales a sus representaciones de sí mismos?

4.1. Las participantes y los proyectos de aprendizaje-servicio

Para llevar a cabo esta investigación, desarrollamos un estudio con 19 jóvenes estudiantes, con una media de edad de 17 años, que participaron en proyectos de aprendizaje-servicio dentro de una asignatura de 3º curso de Bachillerato de una escuela privada de clase media alta situada en la ciudad de São Paulo (Brasil). Las 19 jóvenes que componen la población de este estudio se dividieron en 2 grupos, cada uno de los cuales desarrolló un proyecto diferente. Los proyectos se desarrollaron en clases de una hora y media, una vez a la semana, durante siete meses de un curso escolar.

La asignatura puso como reto a los alumnos elegir un problema social y elaborar, planificar y ejecutar una intervención con el objetivo de enfrentarlo. El primer proyecto, dirigido por cinco jóvenes, abordó el problema de la población sin techo que vive en las calles. En colaboración con la Secretaría de Derechos Humanos y Ciudadanía del Ayuntamiento de São Paulo (Brasil), los estudiantes realizaron talleres de fotografía con un grupo de personas que asisten a un Espacio de Convivencia para Adultos y que viven en la calle. El segundo proyecto, a su vez, adoptó como tema la cárcel femenina y fue desarrollado por 14 jóvenes en colaboración con egresadas del sistema penitenciario, al igual que profesionales de la ONG Pastoral Carcelaria. La intervención del grupo consistió en la realización de una conferencia en un centro cultural compuesta por cuatro mesas redondas con temas como las condiciones carcelarias de las mujeres; la maternidad en la cárcel; y género y drogas.

4.2. Instrumento y procedimiento de recogida de datos

Para la recogida de datos, elegimos el cuestionario abierto como instrumento de investigación. El instrumento, sistematizado en la Tabla 1, fue elaborado con base a investigaciones cualitativas sobre identidad moral (Colby y Damon, 1992; Frimer y Walker, 2009; Hart y Fegley, 1995) y consta de tres tipos de representación de sí mismo: I) jerarquía de valores; II) sí mismo autobiográfico; y III) presencia en el mundo.

El cuestionario se aplicó en dos momentos diferentes: antes del inicio de los proyectos de aprendizaje-servicio (pretest) y un mes después de su conclusión (postest). Para garantizar la espontaneidad de las respuestas, se ocultó a los participantes la conexión de la investigación con el proyecto, y se les informó de que se trataba de una investigación sobre identidad de jóvenes. Las jóvenes aceptaron libremente participar en la investigación y, junto con los adultos responsables de ellas, autorizaron su realización mediante un formulario de consentimiento libre e informado.

Tabla 1. Cuestionario de investigación aplicado en las fases pretest y postest

Jerarquía de valores
1. ¿Cuáles son las tres cosas o actividades más importantes para ti? Enuméralos por orden de importancia.
2. ¿Qué opinas de cada una de estas cosas/actividades? Justifica tu respuesta.
Sí mismo autobiográfico
3. ¿Cómo se convirtieron estas cosas/actividades en algo importante para ti? Escribe un relato lo más completo posible.
4. Enumera tres cosas importantes que hayas hecho en tu vida. ¿Por qué eran importantes?
5. Cuenta cosas que hayas hecho y que hayan cambiado tu forma de pensar o de ser. ¿Cómo fue la experiencia? ¿Por qué ha cambiado tu forma de pensar y de ser?
Presencia en el mundo
6. ¿Cómo piensas que es tu presencia en el mundo? ¿Qué te parece?
7. ¿Qué te gustaría que fuera diferente en el mundo y qué has hecho para conseguirlo? ¿Qué te parece esto?

4.3. Aporte teórico para el análisis de los datos

Para estudiar la integración de contenidos morales a las representaciones de sí mismo, adoptamos como referencia la Teoría de los Modelos Organizadores del Pensamiento (TMOP) (Moreno et al., 1998; Sastre, 2018). Fundamentada en la tradición de investigación de Jean Piaget y su colaboradora Barbel Inhelder (Inhelder y Cellérier, 1992), la TMOP propone que el ser humano organiza su

conocimiento sobre la realidad en forma de modelos mentales, que son sistemas organizados y dinámicos de representaciones que el sujeto elabora para conocer, interpretar y actuar sobre el mundo exterior y sobre sí mismo. Los modelos organizadores del pensamiento están constituidos por cuatro constantes del funcionamiento cognitivo: I) los elementos (o datos) que el sujeto selecciona de un fenómeno, entre tantos posibles, como significativos para describirlo o explicarlo; II) los significados que les atribuye, es decir, la definición, el sentido, la explicación o la justificación relativa al elemento; III) la organización que imprime al conjunto de su representación sobre el fenómeno, al relacionar elementos y significados; y IV) las implicaciones generales que se declara o se puede inferir sobre esta organización. El método de análisis de la TMOP consiste en identificar, bajo una perspectiva inductiva, cómo estas invariantes son operadas por el sujeto en la constitución de su modelo organizador sobre determinado fenómeno (Arantes, 2012; Moreno et al., 1998; Silva, 2020).

El análisis de las constantes funcionales en el TMOP permite inferir la centralidad de contenidos morales en las representaciones de sí mismo a través de tres parámetros (Silva, 2020):

1. La presencia y regularidad con que los contenidos morales son movilizados espontáneamente en las representaciones que el sujeto realiza sobre sí mismo, ya sea como elemento de contenido moral, o como significado moral de un elemento no moral, lo que denota que se activan crónicamente y, por tanto, tienen importancia para el sujeto (Aquino et al., 2009; Lapsley y Narváez, 2004)
2. El grado de elaboración de los significados que se les atribuyen; y
3. Si tales contenidos están aislados o si se relacionan entre sí o con otros contenidos de naturaleza no moral (Blasi, 1995; Frimer y Walker, 2009) formando una red de significados, lo que denota su consistencia en el sistema de representaciones de sí mismo y, consecuentemente, su importancia en la organización de la identidad.

4.4. Procedimiento de análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó utilizando como referencia la perspectiva de análisis multidimensional (Arantes, 2012) de la TMOP. Esta perspectiva aboga por el análisis integrado de las respuestas que componen el cuestionario de investigación, pues reconoce que sólo el examen del conjunto de respuestas es capaz de aproximarse al sistema general de organización del pensamiento del participante sobre el fenómeno investigado y, por tanto, de aprehender los aspectos que son centrales en su pensamiento.

Inicialmente, identificamos los modelos organizadores de cada participante en las fases de pre y postest mediante el siguiente procedimiento:

1. Identificación de los elementos abstraídos en cada respuesta y de los significados atribuidos a estos elementos, tanto los de contenido moral (por ejemplo, la justicia social) como los de contenido no moral (por ejemplo, el conocimiento). Importa mencionar que hay elementos de contenido no moral que pueden recibir significados morales, por ejemplo, cuando el conocimiento se considera una forma de promover la emancipación social.
2. Identificación de las relaciones que se establecen entre elementos y/o significados. Las relaciones se identifican cuando un elemento aparece como parte de los significados atribuidos a otro elemento o cuando dos elementos comparten significados comunes, lo que permite identificar la coordinación entre los contenidos morales y entre éstos y contenidos no morales.
3. Identificación de los elementos centrales integrados en el modelo organizador sobre sí mismo, adoptando como criterios la frecuencia y regularidad con la que los contenidos morales (elementos y/o significados) fueron abstraídos a lo largo de las respuestas para cada pregunta; la mayor o menor elaboración de los significados y la carga de sentimientos atribuidos a estos elementos; y las relaciones establecidas entre elementos y significados en el sistema general de organización del pensamiento.

En la etapa siguiente, analizamos la centralidad con la que los contenidos morales se integraban a los modelos organizadores de cada participante en ambas fases de la investigación y comenzamos a buscar regularidades entre tales formas de integración en la población estudiada. De ahí surgieron las categorías de análisis que se describirán en la siguiente sección. En el proceso de análisis, consideramos tanto los contenidos relativos a la dimensión privada de la moralidad (cuidado y responsabilidad hacia los demás, por ejemplo) como su dimensión pública (bien común y derechos humanos, por ejemplo).

5. Presentación y análisis de los resultados

El procedimiento de análisis de los datos resultó en la agrupación de los modelos organizadores en cuatro categorías de integración de la moral a la representación de sí mismo: I) Participantes que abstraieron contenidos morales con centralidad en las dos fases de la investigación y que ampliaron su integración en la segunda fase; II) Participantes que abstraieron contenidos morales de forma periférica en las dos fases de la investigación y que ampliaron la integración de los contenidos morales o los resignificaron en la segunda fase; III) Participantes que no abstraieron contenidos morales en la primera fase pero que empezaron a hacerlo en la segunda fase; y IV) Participantes que no abstraieron contenidos morales en ninguna de las fases. Teniendo en cuenta que la única participante que constituye la categoría 4 no abstrajo contenidos morales en ninguna de las fases de la investigación, no nos detendremos en su descripción.

5.1. Categoría 1: integración central de contenidos morales a la representación de sí misma en las dos fases de la investigación

La categoría 1 está compuesta por 9 jóvenes que realizaron el proyecto acerca de la cárcel femenina (participantes 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11 y 12) y una joven que realizó el proyecto con personas sin techo (participante 15). Las 10 participantes agrupadas en esta categoría abstraieron elementos con contenido moral con frecuencia en los cuestionarios pre y postest, les atribuyeron significados elaborados y los dotaron de un notable vínculo personal, además de establecer

relaciones entre elementos morales y no morales, lo que revela la centralidad de los contenidos morales en sus representaciones de sí mismas y, así, sugiere la constitución de una identidad moral.

En la representación de sí mismas posttest, estas jóvenes añadieron nuevos elementos, significados y relaciones de contenido moral, algunos de ellos asociados al proyecto de aprendizaje-servicio, operando, por tanto, una ampliación en la integración de los contenidos morales. Debido a que nos centramos en la dimensión moral, en la presentación posterior no nos detendremos en los detalles de los contenidos de otra naturaleza. Para ilustrar la dinámica general de esta categoría, describiremos los resultados referidos a una representante (participante 3), protagonista del proyecto sobre la cárcel femenina.

En la fase pretest, la joven abstraigo los siguientes elementos de contenido moral: ayuda al otro, trabajo voluntario, desigualdades sociales, ideología y participación en manifestaciones. En la fase posttest, la joven mantuvo los elementos morales: voluntariado, desigualdades sociales y participación en manifestaciones, pero atribuyó nuevos significados a algunos de ellos. Además, pasó a abstraer los elementos política y la conferencia sobre la cárcel femenina, además de ampliar el sistema de relaciones entre los elementos. A continuación, describiremos los elementos morales, sus significados y sus relaciones.

El voluntariado con niños en situación de vulnerabilidad es uno de los elementos morales que la joven abstraigo en ambas fases de la investigación. Como se muestra en los extractos siguientes¹, en ambas fases el elemento recibió los significados de una acción significativa llevada a cabo por ella -que movilizó el sentimiento de bienestar y el valor de la benevolencia- y de una experiencia transformadora de sí misma. Sin embargo, si en la primera fase ella afirma que la

¹ Para cada extracto, destacaremos únicamente los fragmentos en los que se ha abstraído el elemento a analizar, junto con sus significados y sus relaciones. Los elementos se han resaltado en negrita y los significados están en cursiva. Para identificar a qué pregunta corresponden los fragmentos seleccionados, resaltamos en negrita cada pregunta, con su numeración y si pertenece al cuestionario pre o posttest.

mencionada transformación se produjo en su concepto de felicidad, en la segunda afirma que se produjo en el sentido de promover su empoderamiento. Otro cambio relacionado con este elemento resulta de la relación que comienza a establecer con el elemento desigualdad social, que fue abstraído en ambas fases con el significado del cambio que desea ver en el mundo, pero sólo en la segunda fase fue relacionado al trabajo voluntario, cuando la joven le agrega el significado de una acción que desarrolló para enfrentar la desigualdad social.

P4. Pre. Hice **trabajo voluntario con niños de una comunidad pobre**, jugando con ellos algunos días después de clase. *Me hizo sentir bien, porque les estaba ayudando.* **P5. Pre.** [...] **La experiencia con los niños desfavorecidos me hizo cambiar mi forma de ver la vida, porque mi concepto de felicidad cambió con ellos. **P7. Pre.** **Los temas de desigualdad, tanto económica como de género, raza, orientación sexual**, etc. *son mi mayor preocupación [...]* (Participante 3, cuestionario pretest).**

P4. Post. [...] **participando en el trabajo comunitario voluntario**, *sentí que estaba haciendo algo bueno por esos niños.* **P5. Post.** Todas las situaciones que he contado en la pregunta 4 *fueron situaciones muy intensas de vivir y en cierto modo me empoderaron.* **P7. Post.** Creo que *lo más urgente es minimizar la desigualdad social [...]* **haciendo trabajo comunitario**, por ejemplo. *Me siento bien con lo que he hecho, pero creo que tengo que hacer más* (participante 3, cuestionario postest).

La ideología fue un elemento moral abstraído solamente en la representación de la fase pretest y fue considerada la tercera cosa más importante de su vida, una fuente de placer y el resultado del deseo de luchar por algo en lo que cree y de transformar la realidad. Este elemento establece una relación con otros dos elementos, a saber, la participación en las manifestaciones y las desigualdades sociales. La primera fue concebida como una acción llevada a cabo por ella con el objetivo de hacer frente a las desigualdades sociales. Observamos, pues, la relación de coordinación entre estos dos elementos, que se articulan también al significado atribuido a la ideología, formando un sistema coherente de significados.

P1. Pre. [...] 3) **Ideología.** **C2. Pre.** [...] Las **ideologías** en las que creo ocupan *un tercer casi segundo lugar, ya que me gusta comprometerme con la militancia.* **P3. Pre.** [...] La **ideología** surgió del deseo de buscar y luchar por algo en lo que creo e intentar cambiar, y es algo más reciente en mi vida. **P6.P re.** [...] También participo en grandes **manifestaciones**, porque creo que es otra forma de marcar la diferencia. **P7. Pre.** Los temas de **desigualdad, tanto económica como de género, raza, orientación sexual**, etc., son mi mayor preocupación. Para cambiar esto, intento participar en el mayor número posible de **manifestaciones** y siempre me replanteo **mis actos y mis costumbres** (Participante 3, cuestionario pretest).

En la representación de sí misma posttest, la ideología es sustituida por la política, que ocupa el segundo lugar en su jerarquía y es significada como una parte importante de sí misma, importancia que proviene del sentimiento de actuar en un colectivo. La participación en manifestaciones populares también fue un elemento conservado en la nueva dinámica de pensamiento de la joven, así como el significado de ser una acción desarrollada por ella con el objetivo de enfrentar las desigualdades sociales, lo que revela la relación establecida con este elemento. Pero, en el cuestionario posttest, la política también empieza a recibir el significado de algo importante que ya ha hecho en la vida -porque se siente políticamente activa- y de una experiencia intensa que la empoderó, habiendo, por ello, generado una transformación personal.

P1.Post. [...] 2) **Política** [...]. **P2. Post.** [...] La **política** es importante para mí porque me siento activa en un colectivo. **P3. Post.** [...] La **política** es más reciente en mi vida, pero ha entrado con mucha fuerza y es una parte importante de mí. **P4. Post.** Participar en **manifestaciones populares**, porque me siento políticamente activa. **Promover un evento sobre las mujeres encarceladas**, porque me hizo sentir activa y promover la reflexión, y **participar en un trabajo comunitario voluntario**, sentí que estaba haciendo algo bueno por esos niños. **P5. Post.** Todas las situaciones que ya he contado en la pregunta 4 fueron situaciones muy intensas de vivir y, en cierto modo, me empoderaron. **P6. Post.** Siento que **mi actuación** es más puntual, a pequeña escala, pero me siento satisfecho por ello. Sin embargo, quiero ser más activa. **P7. Post.** Creo que lo más urgente es minimizar **la desigualdad social**. Siendo **políticamente activa**, yendo

a **manifestaciones, difundiendo conocimientos, haciendo trabajo comunitario**, por ejemplo. *Me siento bien con lo que he hecho, pero creo que tengo que hacer más* (Participante 3, cuestionario postest).

Como se puede ver en este extracto, la conferencia sobre la cárcel femenina fue un nuevo elemento abstraído por la participante en la fase postest, al que la joven atribuyó los significados de una acción importante desarrollada por ella, por sentirse comprometida y promover la reflexión, además de algo que la empoderó, razón que la hace reconocer esta experiencia como promotora de la transformación personal. El elemento se manifiesta en relación con el elemento desigualdad social, cuando la joven afirma que la difusión del conocimiento es una de las acciones que ya ha desarrollado para enfrentar las desigualdades, y también se relaciona con los elementos voluntariado y manifestaciones, que forman un sistema coordinado de relaciones cuando comparten algunos significados.

En la representación de sí misma postest, además de la ampliación de los significados atribuidos a la participación en manifestaciones y al trabajo voluntario, se observa la conformación de un sistema moral en el que se articulan los elementos política, trabajo voluntario, participación en manifestaciones y la conferencia sobre la cárcel femenina, teniendo como significados comunes los sentimientos de empoderamiento y compromiso. Entre los diversos factores que pueden haber interferido en la configuración de la nueva dinámica psicológica de esta joven, hay indicios de que la forma en que significó la experiencia en el proyecto jugó un papel, ya que los sentimientos de empoderamiento y compromiso vinculados a esta experiencia pasaron a figurar como nuevos significados de elementos que se conservaron en la representación de sí misma pretest, además de producir nuevas articulaciones en la red configurada por los elementos morales.

Esta característica la comparten las demás participantes de esta categoría. Otro aspecto a destacar se refiere al hecho de que 8 de estas jóvenes (participantes 2, 3, 4, 7, 9, 10, 11 y 15) hacen referencia al proyecto en la segunda fase, lo que evidencia el papel de esta experiencia en los cambios operados en sus

representaciones de sí mismas. Todas ellas añadieron significados relacionados con el proyecto a elementos preexistentes en la representación de sí mismas o a nuevos elementos, conformando nuevas relaciones y confiriendo así mayor consistencia a sus identidades morales.

5.2 Categoría 2: integración periférica de contenidos morales a la representación de sí misma en las dos fases de la investigación

La categoría 2 engloba a 3 jóvenes que participaron en el proyecto sobre la cárcel femenina (participantes 5, 6 y 14) y a 2 que participaron en el proyecto con personas sin techo (participantes 16 y 17). A diferencia de la categoría anterior, las 5 participantes agrupadas en esta categoría abstraieron elementos con contenido moral de forma puntual, sólo en una o en las dos últimas preguntas del cuestionario, en ambas fases de la investigación. La menor frecuencia, significación y carga afectiva vinculada a los elementos morales en el conjunto del cuestionario, sumada a la centralidad que atribuían a elementos sin contenido moral, revela que esta dimensión ocupaba una posición más periférica en las representaciones de sí mismas elaboradas por estas participantes.

Aunque esta configuración se ha conservado en la fase posttest, se observan cambios en cuanto a la aparición de nuevos elementos y significados con contenido moral, asociados explícita o implícitamente al proyecto de aprendizaje-servicio. A continuación, exponemos la dinámica de funcionamiento psicológico de la participante 17, protagonista del proyecto con personas sin techo.

Referente a la dimensión moral, la participante abstrajo los elementos altruismo y trabajo comunitario en la fase de pretest al responder a la última pregunta del cuestionario, atribuyéndoles, respectivamente, los significados de algo que le gustaría que fuera diferente en el mundo y acción que desarrolló para cambiar lo que le gustaría que fuera diferente en el mundo. Tales elementos, sin embargo, dejan de ser abstraídos en la fase de posttest, cuando se selecciona la igualdad social y el proyecto con personas sin techo. El primer elemento recibió el significado de una cosa que a la joven le gustaría que fuera diferente en el mundo

y el segundo el significado de una acción desarrollada por ella con el objetivo de afrontar este problema, al que añade el sentimiento de felicidad.

P7. Pre. *Creo que la gente debería empezar a preocuparse más por los demás y ver que la vida no gira en torno a ellos, la gente debería empezar a ayudar más a otras personas que no tienen tantos privilegios como ellas. Ya he hecho trabajo comunitario, no tiro la basura en la calle y si veo que alguien que la tira, hablo con esa persona, no digo tacos a la gente, etc.* (Participante 17, cuestionario postest).

P7. Post. *Me gustaría que todas las personas fueran tratadas por igual y tuvieran los mismos derechos y que cada uno obtuviera lo que quiere. Estoy haciendo en un proyecto de intervención un taller de fotografía con personas sin techo, y ver cómo les ha gustado y se han comprometido a hacerlo me hace muy feliz* (Participante 17, cuestionario postest).

Las otras dos jóvenes de esta categoría que abstraieron el proyecto de aprendizaje-servicio (participantes 5 y 6) también lo significaron como una acción desarrollada para afrontar lo que les gustaría que en el mundo fuera diferente. En relación con este último aspecto, una de ellas empezó a mencionar elementos cuyo contenido establece una continuidad con el tema del proyecto (desigualdades de clase y de género) y la otra empezó a relacionar el proyecto con el objeto de preocupación que conservó desde la fase de pretest (injusticias relacionadas con los derechos humanos).

Volviendo a la descripción de la participante 17, identificamos un cambio respecto a la forma con que significaba su presencia en el mundo al responder a la penúltima pregunta del cuestionario. En la primera fase, afirma que siente que debe cumplir su parte como ciudadana y ser humano. En la segunda fase, sin embargo, la joven comienza a afirmar que su presencia es pequeña e insuficiente y vincula un sentimiento de tristeza a esta constatación.

P6. Pre. *Veo que sólo soy una persona más en el mundo, pero que somos varias*

*personas en el mundo, que **podemos hacer la diferencia individualmente, ayudando al colectivo**. Siento que de alguna manera estoy aquí por un motivo y una razón; tengo que **hacer mi parte como ciudadana y como ser humano** (Participante 17, cuestionario pretest).*

P6. Post. *Veo muy pequeña mi presencia y actuación en el mundo hasta ahora, no he hecho muchas cosas por mí ni por los demás, y siento que podría haber hecho mucho más de lo que hice. Esto me entristece y me hace sentir como una persona egoísta (participante 17, cuestionario postest).*

A pesar de la valencia negativa de los sentimientos de insuficiencia y tristeza que aparecen en la representación postest, estos revelan una lectura crítica sobre su inserción objetiva en el mundo. Al igual que esta joven, todas las demás jóvenes de esta categoría resignificaron la percepción sobre su presencia en el mundo en la segunda fase de la investigación, y tres de ellas comenzaron a referirse a las carencias y a la necesidad de un mayor compromiso; dos de ellas abstrajeron la experiencia en el proyecto de aprendizaje-servicio en la representación de sí mismas.

5.3 Categoría 3: integración periférica de la moral a la representación de sí misma en la segunda fase de la investigación

La categoría 3 contempla a 3 jóvenes, 2 de ellas protagonistas del proyecto sobre la cárcel femenina (participantes 1 y 13) y una protagonista del proyecto con personas sin techo (participante 18). Las 3 participantes agrupadas en esta categoría no abstrajeron ningún contenido moral en la fase pretest, pero empezaron a hacerlo en la representación de sí mismas en la fase postest, aunque sin conferir centralidad a dichos contenidos en el modelo organizador.

En el cuestionario postest, estas jóvenes seleccionaron los contenidos morales mediante referencias asociadas indirecta o directamente al proyecto de aprendizaje-servicio. El primer caso es el de la participante 1, protagonista del proyecto sobre la cárcel femenina, que no mencionó el proyecto al responder al cuestionario, pero abstraigo la identidad femenina como elemento central. Las

otras jóvenes abstraieron el proyecto como un elemento, entendiéndolo como algo que hicieron para cambiar lo que les gustaría que fuera diferente en el mundo y presentando cambios positivos con respecto a cómo concebían su presencia en el mundo. La participante 18, protagonista del proyecto con personas sin techo, también significó esta experiencia como algo que contribuyó a la constitución de su identidad. Los extractos siguientes ejemplifican los cambios operados entre las dos fases de la investigación.

P6. Pre. Veo que **soy una persona normal** que vive una vida normal en medio de muchas otras cosas más grandes que yo. Y no veo ningún problema en ello. **P7. Pre.** Me gustaría que **el sistema escolar** fuera totalmente diferente, y que lo que hiciera para cambiarlo fuera simplemente quejarse porque nada de lo que pueda decir una chica de 17 años va a cambiar algo tan grande (Participante 18, cuestionario pretest).

P4. Post. [...] **Un proyecto de intervención.** Todas estas cosas formaron parte de la construcción de lo que soy hoy y me hicieron crecer mucho. **P6. Post.** Veo **mi presencia en el mundo** como alguien que todavía tiene mucho que aprender y vivir conmigo mismo y con los demás. Y también siento que estoy en el mundo para desempeñar un papel, como ayudar a la gente. **P7. Post.** Me gustaría que muchas cosas fueran diferentes, tanto que ni siquiera puedo decirlas todas con seguridad. Mi **proyecto de intervención con personas sin techo** es un intento de lograr algo para cambiar eso (Participante 18, cuestionario postest).

Como se puede observar, en la fase de postest, la joven selecciona el proyecto de intervención (aprendizaje-servicio) como una acción desarrollada para lograr los cambios que desea en el mundo, pero no menciona ningún problema concreto a abordar, lo que debilita su significado. Por otro lado, resignifica el elemento presencia en el mundo, dándole un sentido altruista y vinculándolo al proyecto de intervención.

6. Discusión

De las 19 jóvenes que participaron en los proyectos de aprendizaje-servicio, 18 revelaron cambios en la representación de sí mismas con respecto a la integración

de contenidos morales. Trece de ellas abstrajeron la experiencia que protagonizaron en los proyectos como un nuevo elemento, siendo que 4 jóvenes de la categoría 1 y una joven de la categoría 2 añadieron, además, otro elemento moral con contenido relacionado con el proyecto, por ejemplo la desigualdad social y el machismo, abstraídos, respectivamente, por las participantes 11 y 4. Aun en relación con estas 13 jóvenes, verificamos la emergencia de nuevos significados con contenidos relacionados con los proyectos de aprendizaje-servicio en elementos abstraídos en la representación de sí mismas pretest y la emergencia de relaciones entre elementos engendrados por estos nuevos significados.

Las participantes de la categoría 1 fueron las que, en general, presentaron significados más elaborados y una mayor carga afectiva en relación con el proyecto en el cuestionario postest, así como una mayor expansión de la red de relaciones entre los elementos morales. Estos resultados sugieren que cuanto más central son los contenidos morales en la representación de sí mismo de una persona, mayor es la tendencia a atribuir significados positivos y sentimientos de gran carga afectiva a las experiencias morales (Lapsley y Stay, 2014). En relación con las cinco jóvenes de la categoría 2, hubo una expansión, aunque no significativa, en la integración de la moral a las representaciones de sí mismas, reflejada en la ligera ampliación de los significados y las relaciones entre los contenidos morales. Tres de ellas abstrajeron la experiencia del proyecto como algo significativo en sus representaciones de sí mismas. En cuanto a las tres jóvenes de la categoría 3, dos abstrajeron el proyecto y dieron un nuevo significado a la percepción de su presencia en el mundo, relacionándola con el proyecto. La joven que no mencionó el proyecto seleccionó contenidos morales directamente relacionados con él.

Estos datos representan un indicio del papel que pueden desempeñar las acciones morales desarrolladas en proyectos de aprendizaje-servicio en la integración de contenidos morales al sí mismo y, consecuentemente, a la identidad, corroborando las hipótesis formuladas por Hardy y Carlo (2011) y los resultados de las investigaciones que directa o indirectamente exploraron este fenómeno (Bernacki y Jaeger, 2008; Cox y McAdams, 2012; Metz, et al., 2003). Hay que señalar, sin

embargo, que algunos estudios indican que las acciones morales puntuales o que no vinculan la reflexión y la intervención, como en el aprendizaje-servicio, ejercen poca influencia en aspectos como la empatía, el juicio moral y la percepción de sí mismo como sujeto moral (Boss, 1994; Goethen et al., 2014). En línea con las proposiciones de Puig et al. (2009), nos interesa señalar que el éxito de la intervención y su reconocimiento por parte de los sujetos pueden ser factores relevantes para el proceso de integración de la moralidad al sí mismo, pues si la atribución de valor a una acción moral puede favorecer la construcción de valores (Araújo, 2007; Blasi, 1995; Silva, 2020), cuando es realizada por el propio sujeto, puede generar el reconocimiento y la valoración de sí mismo como un agente moral (Lapsley y Stay, 2014).

Aparte de eso, los resultados de este estudio indican que, a través del aprendizaje-servicio, una acción moral puede no sólo integrarse en la representación de sí mismo como valor (Silva, 2020), sino también modificar o ampliar el significado de otros valores y/o la red de relaciones que se establece entre ellos, confirmando una mayor cohesión al sistema moral y, por tanto, una mayor centralidad de la moral al sí mismo, potenciando la construcción de una identidad moral.

7. Conclusiones

El involucramiento de las jóvenes en intervenciones sobre demandas sociomorales, proporcionadas por los proyectos de aprendizaje-servicio, demostró ser una experiencia que favorece la integración de contenidos morales en la representación de sí mismo, indicando que la relación entre la identidad moral y la acción moral no se restringe al papel motivador que el primer componente ejerce sobre el segundo, sino que una acción moral que es planificada y ejecutada por el sujeto con protagonismo, y que se dirige a enfrentar un problema social con el cual interactúa directamente, puede contribuir a que valores morales y de ciudadanía, como justicia social, solidaridad y bien común, se integren a la identidad.

Consideramos que el aprendizaje-servicio es un importante abordaje

metodológico para la educación en valores y para la ciudadanía, porque no se limita a la problematización y a la propuesta de soluciones a problemas sociales, sino que desafía a los alumnos a intervenir sobre problemas reales y complejos que expresan conflictos de carácter moral, planteando la movilización y construcción de valores. Estamos hablando de una metodología que tiene en la praxis de la acción-reflexión-acción su fundamento último (Puig et al., 2009). Además, el aprendizaje-servicio proporciona un contexto favorable para la investigación de las relaciones entre la identidad moral y la acción moral.

Por otra parte, el hecho de haber analizado sólo dos proyectos de aprendizaje-servicio, con un número reducido de participantes, todas ellas mujeres jóvenes, limita la propuesta de generalizaciones y señala la necesidad de realizar más estudios para confirmar, ampliar y/o refutar nuestras conclusiones. Además, es necesaria una investigación longitudinal a más largo plazo para investigar si (y cómo) los cambios operados en las representaciones de sí mismas como resultado de las acciones morales en general o del aprendizaje-servicio en particular se conservan a lo largo del tiempo.

Referencias

Araújo, U. F. A. (2007). Construção social e psicológica dos valores. En V. A. Arantes (Org.). *Educação e valores: Pontos e contrapontos* (pp. 17-64). Summus.

Aquino, K., Freeman, D., Reed, A., Felps, W., & Lim, V. K. G. (2009). Testing a social-cognitive model of moral behavior: The interactive influence of situations and moral identity centrality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 123-141. DOI: 10.1037/a0015406

Arantes, V. (2012). Modelos organizadores do pensamento e seu desenvolvimento teórico-metodológico: Estudos de psicologia e educação (Associate Professorship thesis). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-17092013-102132/>

Bernacki, M. & Jaeger, E. (2008). Exploring the Impact of Service-Learning on Moral Development and Moral Orientation. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 5-15.

Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3(2), 178-210. DOI: 10.1016/0273-2297(83)90029-1

Blasi, A. (1995) Moral understanding and moral personality: the process of moral integration. En Kurtines, W. (Org.). *Moral development: an introduction* (pp. 229-254). Allyn and Bacon.

Boss, J. (1994) The Effect of Community Service Work on the Moral Development of College Ethics Students. *Journal of Moral Education*, 23(2), 183-198. DOI: 10.1080/0305724940230206

Colby, A., & Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. Free Press.

Cox, K. & McAdams, D. P. (2012). The transforming self: Service narratives and identity change in emerging adulthood. *Journal of Adolescent Research*, 27(1), 18-43. DOI: 10.1177/0743558410384732

Damon, W. (1984). Self-understanding and moral development from childhood to adolescence. En W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Eds.). *Morality, moral behavior and moral development* (pp. 109-127). Willey.

Frimer, J. A. & Walker, L. J. (2009). Reconciling the self and morality: an empirical model of moral centrality development. *Developmental Psychology*, 45(6), 1669-1681. DOI: 10.1037/a0017418

Goethem A. V., Hoof A. V., Orobio C. B., Aken M. V. & Hart D. (2014). The role of reflection in the effects of community service on adolescent development: a meta-analysis. *Child Development*, 85(6), 2114-30. DOI: 10.1111/cdev.12274.

Hardy, S. A. & Carlo, G. (2011). Moral identity: what is it, how does it develop,

and is it linked to moral action? *Child Development Perspectives*, 5(3), 212-218.
DOI: 10.1111/j.1750-8606.2011.00189.x

Hart, D. & Fegley, S. (1995). Prosocial behavior and caring in adolescence: Relations to self-understanding and social judgment. *Child Development*, 66(5), 1346-1359. DOI:10.2307/1131651.

Hertz, S. G. & Krettenauer, T. (2016). Does moral identity effectively predict moral behavior? A Meta-Analysis. *Review of General Psychology*, 20(2), 129-140. DOI: 10.1037/gpr0000062

Inhelder, B. et Cellérier, G. (1992). *Le cheminement des découvertes de l'enfant*. Delachaux et Niestlé.

Jennings, P. L., Mitchell, M. S. & Hannah, S. T. (2015). The moral self: A review and integration of the literature. *Journal of Organizational Behaviour*, 36(51), 104-168. DOI: 10.1002/job.1919

Kohlberg, L. (1989). Estadios morales y moralización: El enfoque conflictivo-evolutivo. En E. Turiel, L. Enesco y J. Linaza (Orgs.) *El mundo social en la mente del niño*. Alianza Editorial.

Lapsley, D. K. & Narvaez, D. (2004). A social-cognitive approach to the moral personality. En D. K. Lapsley, & D. Narvaez (Eds.). *Moral development, self, and identity* (pp. 189-212). Psychology Press.

Lapsley, D. K., & Stay, P. (2014). Moral self-identity as the aim of education. En L. Nucci, & D. Narvaez (Eds.). *Handbook of moral and character education*. Routledge.

Metz, E., McLellan, J. & Youniss, J. (2003). Types of Voluntary Service and Adolescents' Civic Development. *Journal of Adolescent Research*, 18(2), 188-203.
<https://doi.org/10.1177/0743558402250350>

Moreno, M., Sastre, G., Bovet, M. y Leal, A. (1998). *Conocimiento y cambio: Los*

Modelos organizadores en la construcción del conocimiento. Paidós.

Pratt, M. W., Arnold, M. L. & Lawford, H. (2009). Growing towards care: a narrative approach to prosocial moral identity and generativity of personality in emerging adulthood. En Narvaez, D & Lapsley, D. K. (Eds.). *Personality, identity, and character: Explorations in moral psychology* (pp. 295-315). Cambridge University Press.

Puig, J. M, Batlle, R, Bosch, C., Cerda, M., Climent, T., Gijón, M., Graell, M., Martín, X., Muñoz, A., Palos, J., Rubio, L. y Trilla, J. (2009). *Aprendizaje servicio: educación y compromiso cívico.* Graó.

Puig, J. M., Breu, R., Campo, L., Cerda, M., Gijón, M., Graell, M., Martín, X., Palos, J., Ramoneda, A. y Rubio, L. (2015). *¿Cómo llevar a cabo un proyecto de aprendizaje servicio?* Graó.

Sastre, G. (2018). Encrucijadas sociales y educación del pensamiento. *Revista Catalana de Pedagogia*, 14, 47-66.

Silva, M. A. M. (2020). Integração de valores morais às representações de si de adolescentes. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29092020-162754/pt-br.php>

Vázquez, A. S. (2012). *Ética.* Civilização Brasileira.

Aprendizaje-servicio: abriendo caminos de sentido desde el aprendizaje basado en retos

Dides Iliana Hernández-Silvera

hernandezsilvera@uca.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0001-7759-516X>

Universidad Católica Argentina, Argentina

Mariela Alejandra Ghilardelli

marielaghilardelli@uca.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0001-8534-8433>

Universidad Católica Argentina, Argentina

Mariana Damonte

marianadamonte@uca.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0002-5734-6577>

Universidad Católica Argentina, Argentina

Resumen

Durante la postpandemia derivada de la COVID-19 y con la paulatina incorporación social después del aislamiento preventivo obligatorio se llevó a cabo un proyecto educativo de aprendizaje-servicio, mediante talleres virtuales de estimulación cognitiva a adultos mayores con fines a potenciar el ejercicio cerebral en beneficio del aprendizaje cotidiano. Este trabajo tiene por objetivo describir y analizar el ofrecimiento didáctico y las acciones correspondientes a la Clínica Psicopedagógica en adultos mayores, por parte del alumnado del último año de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía, en la Universidad Católica Argentina. La experiencia reúne la metodología de aprendizaje-servicio y el enfoque de aprendizaje basado en retos con la doble intención de desarrollar competencias en el marco de las prácticas preprofesionales y brindar un servicio según demanda. El estudio transversal descriptivo realizado estimó el impacto de la propuesta en ambos grupos. Los datos fueron recogidos mediante un muestreo por conveniencia. Participaron en la propuesta 88 adultos de grupos pastorales de Argentina y otros países de Sudamérica (Ecuador, Perú, Venezuela, Guyana, Honduras) y una participante de España (87% mujeres y 13 % hombres), entre 30 y 91 años ($M = 3.22$; $DE = 1.4$).

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, retos, talleres remotos, estimulación cognitiva.

Recibido: 6/7/2022

Aceptado: 25/1/2023

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/>

Aprentatge servei: obrint camins de significat des de l'apreentatge basat en reptes

Resum

Durant la postpandèmia derivada de la COVID-19 i amb la gradual incorporació social després de l'aïllament preventiu obligatori, es va dur a terme un projecte educatiu d'apreentatge servei, mitjançant tallers virtuals d'estimulació cognitiva a persones grans amb la finalitat de potenciar l'exercici cerebral en benefici de l'apreentatge quotidià. Aquest treball té per objectiu descriure i analitzar l'ofertament didàctic i les accions corresponents a la Clínica Psicopedagògica per persones grans, per part de l'alumnat de l'últim any de la carrera de Llicenciatura en Psicopedagogia, a la Universitat Catòlica Argentina. L'experiència reuneix la metodologia d'apreentatge servei i l'enfocament d'apreentatge basat en reptes amb la doble intenció de desenvolupar competències en el marc de les pràctiques preprofessionals i brindar un servei segons demanda. L'estudi transversal descriptiu realitzat va estimar l'impacte de la proposta en els dos grups. Les dades van ser recollides mitjançant un mostreig per conveniència. Van participar en la proposta 88 adults de grups pastorals d'Argentina i altres països de Sudamèrica (Equador, Perú, Venèçuela, Guyana, Hondures) i una participant d'Espanya (87% dones i 13 % homes), entre 30 i 91 anys ($M=3.22$; $DE=1.4$).

Paraules clau

Aprentatge servei, reptes, tallers remots, estimulació cognitiva.

Service-learning. Opening paths of meaning from challenge-based learning

Abstract

During the post-pandemic COVID-19 and gradual social incorporation due to compulsory preventive isolation, an educational project is being carried out based on Service-Learning methodology, from virtual workshops on cognitive stimulation for older adults to promote brain exercise for the benefit of daily learning. This work aims to describe and analyse the didactic offer and actions corresponding to the Psychopedagogical Clinic for older adults by students in their final year of the degree course in Psychopedagogy at the Catholic University of Argentina. The experience combines the Service-Learning methodology and the Challenge-Based Learning approach with the dual intention of developing competencies within the framework of pre-professional practices and providing a service on demand. Instances of remote diagnosis and stimulation of higher brain functions allowed the detection and cognitive deployment of older adults. The descriptive cross-sectional study estimated the impact of the proposal on both groups. Data were collected by convenience sampling. Eighty-eight adults from pastoral groups in Argentina and other South American countries (Ecuador, Peru, Venezuela, Guyana, Honduras) and a Spanish participant (87% women and 13% men), between 30 and 91 years of age ($M= 3.22$; $SD= 1.4$) took part in the proposal.

Keywords

Service-learning, challenges, workshops, cognitive stimulation.

1. Introducción

La siguiente propuesta de aprendizaje-servicio inserta en el Proyecto *Abriendo Caminos de Sentido* surge del concepto de que la primera fuerza motivante del hombre es la lucha por encontrar un sentido a su propia vida. En coincidencia con Di Marco, et al (2022), evocando a Viktor Frankl, fundador de la escuela denomina *voluntad de sentido*, el significado de la educación es otorgado a la necesidad de formar la capacidad de valorar y elegir, lo cual conlleva una dirección o intencionalidad. El sentido de la vida es como menciona Fracke Ramm (en Narváez Castellanos y Yépez de Sánchez, 2008), todo aquello que da un significado concreto en un momento dado, a la existencia de cada persona. Esta es la fundamentación base del proyecto, además del impacto que aporta en el desarrollo personal y social la inactividad y distancia a causa de la pandemia por COVID-19. Dicha situación aleja la instancia y percepción de sentirse activo e implicado socialmente, situación ocurrida durante el confinamiento obligatorio. Por esta razón, la problemática de aislamiento sumada al desconocimiento o mínimo conocimiento de tecnología sumió aún más a muchos adultos mayores en soledad por encierro, necesario en su momento. Por otra parte, no solamente los adultos mayores estaban aislados sino también nuestros alumnos que debían continuar encontrando significado a esta nueva realidad, proyectando caminos, nuevas búsquedas y sobre todo logrando el equilibrio. No obstante, la gran diferencia fue seguir conectados con redes sociales e incluso continuar sus estudios en virtualidad con un proyecto personal a lograr y una dirección a futuro.

Dentro de este marco y desde hace más de 20 años, la cátedra de Gerontología y Familia de la Carrera de Psicopedagogía, en la Universidad Católica Argentina, ofrece prácticas académicas cuyo servicio consiste en entrenar y estimular funciones cognitivas en adultos mayores para mejorar la calidad de vida. Al respecto, estas acciones surgen inicialmente por convenios de la facultad con hogares de ancianos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en un servicio de mutuo aprendizaje el cual requiere la

implementación de talleres de estimulación cognitiva y, por otro lado, diálogo con profesionales del lugar con el objetivo de trabajo multidisciplinario.

Haciendo un poco de historia, desde el año 2000 los diferentes alumnos de grado de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía efectuaron sus prácticas académicas realizando talleres para personas adultas mayores iniciando con una valoración de funciones cerebrales superiores y posterior activación cognitiva. Estas acciones y herramientas llevadas a cabo presencialmente permitieran la interacción de las funciones cerebrales superiores y establecer vínculos.

La propuesta a Hogares Permanentes de ancianos ubicados en Buenos Aires, CABA fue brindada en sectores de autoválidos (adultos mayores que salen del hogar a comprar o que realizan trabajos informales de jornada reducida), semidependientes (adultos mayores que requieren adaptaciones para caminar como sillas de ruedas, andador o bien cuidados del personal a cargo, en casos de enfermedades preexistentes) y enfermería (adultos mayores que requieren una atención permanente por parte de enfermeros y médicos del lugar). Esta labor grupal e individualizada según el sector requirió en el sector de enfermería de ambas propuestas. Por tanto, para aquellos que tenían acceso a sala común se ofrecieron talleres grupales y actividad individualizada a quienes por imposibilidad de traslado permanecían en cama. En otras palabras, se contempló el trabajo individual y personalizado para adultos mayores, facultando al alumnado el empleo de estrategias de evaluación cognitiva y estimulación posterior según el rendimiento en tareas relacionadas con la memoria, el lenguaje, las funciones ejecutivas, gnosis y praxias. Estas acciones surgen de la demanda del sector y del socio comunitario, al poner en marcha los talleres y luego evaluar resultados de cada acción.

Adhiriendo a Godoy-Pozo et al (2019), en el aprendizaje-servicio se ponen en práctica conocimientos aprendidos que se relacionan con requerimientos concretos de una comunidad, mientras se forman en valores de solidaridad y participación democrática. De esta manera, se constituye en la metodología

de aprendizaje-servicio el ejercicio del rol del psicopedagogo en el trabajo con personas adultas mayores. Además, se produce el efecto de la experiencia a partir del aprendizaje-servicio al brindar desde el servicio la adquisición de competencias. Por ello, el beneficio que conduce a la labor comunitaria futura es ampliamente positivo.

Llegando a nuestros días, al no poder ingresar por confinamiento obligatorio ante la crisis sanitaria mundial a los hogares en los que brindamos el servicio por cierre de acceso a personas externas incluido todo personal que no formara parte de planta orgánica al mismo, nos vemos en la necesidad de replantear el accionar comunitario extra-facultad e intra-facultad. Relevado en Galban-Lozano et al (2022), el confinamiento inesperado que surge a partir de la pandemia exigió una rápida adaptación, por parte de docentes y alumnos a realizar acciones desde el espacio del hogar. Por esta razón la oferta debió recrearse en 2020 y 2021 en acciones *remotas* con roles específicos y las herramientas adaptadas a la virtualidad, para quienes tenían dispositivos móviles, Tablet o PC (Hernández-Silvera y Ghilardelli, 2021).

Hemos tomado la palabra *remota* siguiendo el concepto de Área-Moreira (2021), quien considera a esta instancia pautada por instancias de seguimiento estrecho. A diferencia de la virtual, los encuentros remotos están basados en valores de aprendizaje tradicional de alta productividad a partir de actividades que debían efectuar. Asimismo, la presencia de evaluaciones permanentes a través de sistemas de calificaciones digitales, creados por los mismos alumnos y supervisados por los docentes a cargo, priorizando siempre el bienestar tanto de la comunidad como del alumnado.

Por consiguiente, la invitación al aprendizaje-servicio, unidas a estrategias con enfoque de aprendizaje basado en retos (ABR), permitiría efectivizar competencias que iban más allá de estrategias de estimulación de funciones cerebrales superiores, ya que los participantes tenían conocimiento tecnológico escaso.

Dicha situación nos instó a una reorganización de acciones para acceder a la actividad de aprendizaje-servicio en forma remota y paulatinamente con el

transcurso de los meses comenzaron los talleres remotos. Esta adaptación y reinicio de actividad desde otra metodología fue lográndose meses después del inicio de la pandemia al requerir de ambas partes adaptación, aprendizaje y asistencia en recursos móviles. Este proceso instruccional a distancia fue una adaptación de los talleres presenciales. En otras palabras, se basa en dar a los animadores o talleristas un rol de supervisión y conducción de las acciones.

La plataforma virtual requirió de acompañamiento remoto tal y como en la educación presencial. En la asistencia remota se establecen tiempos de conexión, se parametriza un sistema de calificaciones estricto, se realiza seguimiento a través de mensajes de WhatsApp y se dejan un sinnúmero de trabajos con fines de seguimiento del participante y sus acciones a seguir. En ese momento debido al aislamiento decretado gubernamentalmente por la pandemia, el desconocimiento tecnológico de la mayoría de las personas adultas mayores requirió de mayor seguimiento de acciones y ser acompañado en distancia social.

De esta forma, pasamos de una propuesta educativa de inserción y servicio comunitario presencial a residencias de ancianos a acciones remotas a la comunidad por aislamiento social obligatorio. Posteriormente, en 2021, al seguir en confinamiento, sin acceso a los hogares en protección de los adultos mayores y con un poco más de conocimiento tecnológico en el manejo de Zoom y entornos virtuales, debimos reformular nuevamente la propuesta. En concordancia, las acciones continuaron remotas a través de talleres para adultos mayores y alumnos como agentes facilitadores, llegando a lugares impensados.

Por este motivo, mediante acuerdos de mutua colaboración intra-universidad y extra-universidad, surge la propuesta con implicancia del alumnado, docentes, facultad, Pastorales, grupos parroquiales y otros participantes que, convocados por los talleres durante su promoción mediática, se incluyeron en la propuesta.

El conjunto de actividades que lleva a cabo el estudiantado invita a transformar la realidad observada como comunidad en aislamiento y encierro restrictivo de estímulo socio ambiental. Por esta razón, en el contexto de participación del aprendizaje-servicio y enfoque ABR, unidos al aprender desde las tecnologías digitales, se favoreció la participación entre adultos, futuros profesionales y socio comunitarios en el entorno del aprendizaje-servicio.

La propuesta planteó los siguientes objetivos de trabajo: 1) Describir las características del contexto donde se inserta la propuesta de talleres remotos para los adultos mayores conducidos por los grupos de alumnos. 2) Describir la respuesta cognitiva en la comparación pre y postest, luego de los entrenamientos llevados a cabo al grupo adultos mayores desde acciones realizadas desde el proyecto de aprendizaje-servicio. Y 3) Analizar la respuesta de la población a partir del cuestionario final.

Surgen las siguientes hipótesis con la finalidad de corroborar los objetivos. $H_1 =$ Si las características de contexto (edad, distancia, desconocimiento tecnológico) en el espacio de talleres virtuales intervienen en la propuesta de manera positiva. $H_2 =$ Si hay incremento en la función cognitiva memoria luego del entrenamiento. Y $H_3 =$ Si será positiva la respuesta de los adultos y del estudiantado respecto a la tarea realizada

2. Marco Teórico

Los proyectos de aprendizaje-servicio implican la práctica activa de los cuatro pilares de la educación (aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos) tal como lo plantea la UNESCO en el informe Delors (1996). De esta manera, logran ser también expresión del servicio solidario como amor a los demás, expresado en la regla de oro, un sentido universal, ecuménico y fraterno: Haz a tu prójimo lo que desearías para ti, y no hagas a los demás lo que no te gustaría que te hagan a ti (Mt 7,12).

Asimismo, adherimos a Jouannet et al. (2013) en que la experiencia educacional en el aprendizaje-servicio es el equilibrio entre los aprendizajes

de los estudiantes con el servicio encaminado a una necesidad de una comunidad. Por ello, la propuesta de trabajo, presentada en este estudio, surge de una demanda real de la comunidad que, por aislamiento obligatorio durante la pandemia observó la falta de estímulos de tipo ambiental de manejo autónomo, como por ejemplo fallas de memoria y otras funciones necesarias para la vida cotidiana.

Ponce et al. (2015) expresan que una forma de lograr el propósito en entornos de aprendizaje es mediante el desarrollo de *experiencias de aprendizaje en contexto real* (p.73). Es así que el resultado esperado en el aprendizaje está relacionado a incumbencias profesionales a ejecutar dentro de entornos de aprendizaje y consecuentemente el conocimiento de esta herramienta con las adaptaciones propias de su uso. De este modo, los aprendizajes disciplinares integrados en el desarrollo de competencias para el crecimiento efectivo en los diversos ámbitos de la vida profesional integran conocimientos variados, algunos relacionados a la disciplina y otros al empleo de herramientas y recursos aptos para el ejercicio de rol. Por otro lado, la educación en valores se practica mediante acciones de ciudadanía activa, y la inclusión social con calidad se realiza cuando los estudiantes colaboran en el desarrollo de las condiciones de vida de su comunidad local.

Adhiriendo a Paredes-Chacin et al. (2017), es en la dimensión social donde el aprendizaje-servicio se inscribe como metodología y despliega gran parte de sus atributos, por estar dirigida al desarrollo de actitudes y valores para vivir en sociedad. Por ello se relevan las necesidades para intervenir. Por tal motivo, en la detección de problemas sociales su tratamiento con fines a intervenir y favorecer el bienestar de la comunidad inserta al alumnado en su futuro rol profesional. En otras palabras, Gelmon et al. (2018) mencionan que el alumnado universitario desarrolla competencias profesionales específicas a su futura área de desempeño, mientras atiende la necesidad observada en la demanda y cuya relación influye en esas competencias que hacen a un contexto social carente de otras posibilidades. Por otro lado, se destaca que mediante el enfoque por competencias el conjunto de conocimientos,

habilidades, actitudes y valores interrelacionados se inscribe en posibles y viables desempeños futuros del estudiantado.

Con referencia a la propuesta sustentada en el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) como enfoque de aprendizaje que destaca el rol protagónico del alumno, permitió una aproximación al rol específico en torno a objetivos de aprendizaje en la estimulación de funciones cerebrales superiores. Este enfoque educativo busca alcanzar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo a partir de la implementación de talleres que se relacionan a la experiencia de aprendizaje mediado, el cual representa la interacción.

Queda claro que el distanciamiento social no favoreció al adulto mayor, debido a la falta de inclusión e integración durante dos años, sino debido a las marcadas necesidades sociales y culturales que sumieron en carencia de estímulos ambientales. Sin duda, el alumno (mediador) interactúa con el adulto mayor (mediado), con fines de recopilar, ampliar, generar estrategias, conocerlo y generar estímulos, utilizando estrategias centradas en la mediación verbal, visual y táctica, a fin de producir significación más allá de las necesidades inmediatas de cada situación. La calidad de este encuentro terapéutico influye y determina las acciones de estimulación cognitiva del adulto mediado (Abrami et al., 2015). Asimismo, se destaca que la transmisión de la cultura a través de la relación intergeneracional, los roles familiares, el aporte de otras instituciones, tales como clubes, grupos parroquiales y otros grupos que benefician la inserción social con acompañamiento, podría darse a partir del aprendizaje de recursos móviles (mensajes de texto y WhatsApp).

A los efectos de optimizar el desarrollo de una apertura socio cultural, al actuar como agentes de transmisión entendemos que se enriquece la interacción entre el individuo y medio, de forma proactiva al lograr relacionar el aprendizaje-servicio a retos basados en competencias. Por ello, el aprendizaje-servicio, desde el enfoque del ABR, permite al futuro profesional establecer metas y seleccionar los objetivos de manera que el individuo perciba e interprete las acciones de forma significativa. En suma, evalúa las

propuestas a realizar en base a la demanda y su puesta en marcha, así como los resultados de cada acción son pensadas desde desafíos a valorar o realizar entrenamientos para los participantes, quienes a su vez también tienen desafíos cognitivos. La conexión natural entre ABR y aprendizaje-servicio proviene del hecho que el enfoque de ABR aborda problemas reales, externos al grupo y al curso, que requieren intervención y mejora reales.

Una de las soluciones más urgentes a resolver es mencionada por Lacorte y Jaroslavsky (2021), al sostener que durante la pandemia por COVID-19, gran parte de las personas mayores no estaban familiarizadas con el uso de las tecnologías digitales. En este contexto se profundiza que las posibilidades inclusivas del aprendizaje-servicio como una herramienta para promover el aprender desde las tecnologías digitales habilitaría dos aspectos fundamentales: ampliar su conocimiento al adulto mayor y ejercitar sus funciones cerebrales superiores. A su vez, estos aspectos surgen mientras el alumnado participa en las prácticas académicas en el desarrollo de las competencias básicas mediante propuestas innovadoras. A la par, el empleo de las tecnologías digitales permitiría realizar acciones de gamificación de cada propuesta tanto de evaluación como estimulación de las funciones cerebrales. Contreras Espinoza (2016) explica que la gamificación no sólo es un juego o una estrategia digital, sino que permite la enseñanza de acuerdo con objetivos de aprendizaje. Ahora bien, en esta dinámica de aprendizaje la mecánica de juegos al espacio educativo-profesional tienen el propósito de conseguir mejores resultados. De esta manera, permitiría dirigir el conocimiento, atraer y captar la atención hacia alguna habilidad y lograr acciones concretas.

Entonces, surgen ideas que se plasman en el Proyecto Abriendo caminos de Sentido, tales como la educación basada en competencias, acciones pautadas desde el enfoque del ABR, el aprendizaje cooperativo y colaborativo, aprender a emprender estrategias únicas para la población asignada y aprendizaje mediante recursos de gamificación tanto para el alumnado como el socio comunitario extra-institución. Fuerte (2019) comparte una reflexión a la que adherimos acerca del enfoque pedagógico de ABR, que involucra activamente

al estudiante en una situación problemática real, relevante y de vinculación con el entorno. Así, retos tales como implicar en la implementación una solución como lo es, el declive atencional o fallas en memoria inmediata de los asistentes a talleres, impide aprender y acceder a nuevos conocimientos de manera eficiente. Por tal motivo, centrado en la adquisición de nuevas competencias, el desarrollo de incumbencias y habilidades blandas, el alumno evalúa según su conocimiento y reflexiones planteadas desde ateneos supervisados, la decisión más oportuna para cada situación. Coincidimos con Lata Doporto y Castro Rodríguez (2016) cuando expresan que se aspira al trabajo conjunto y transdisciplinario para conseguir un objetivo común en actividades de carácter colaborativo. Asimismo, se aspira a que el alumnado se ayude mutuamente, adquiera y ponga en práctica actitudes sociales positivas y valores inclusivos. En igual forma, el aprendizaje colaborativo favorece el proceso en equipo transdisciplinario y sus miembros se apoyan y confían unos en otros para alcanzar una meta propuesta, para conocer, compartir y ampliar la información al intercambiar con pares y docentes en encuentros de clase.

Mendía Gallardo (2017) reflexiona respecto de los procesos relacionados al aprender a emprender, marcando que las iniciativas de aprendizaje-servicio reúnen en sí mismas los componentes de un proyecto efectivo para su desempeño, el cual consta de elementos clave para el desarrollo de las competencias. De este modo, las actividades realizadas por el estudiante y futuro profesional permiten la confrontación con situaciones reales desde la toma de decisiones. En otras palabras, el aprendizaje mediado cuenta con una convocatoria, un diseño de retos, planificaciones motivadoras y formas de comunicación de la tarea a realizar hasta el siguiente encuentro. Adhiriendo a Mayor Paredes y Rodríguez Martínez (2016) en que el alumno al exponerse de manera sistemática va identificando sus fortalezas y limitaciones en competencias y habilidades. De esta forma, genera su capacidad de autoevaluación y por medio de evaluación de pares produce el aprendizaje desde el rol que le es propio. Por otro lado, el análisis de una rúbrica guía de objetivos a cumplir permite reflexiones visualizadas en la valoración de pares. Este acercamiento al trabajo transdisciplinar en el

proceso de aprender favorece el aprendizaje competencial. De hecho, coincidimos con Cañadas et al. (2018) en que los proyectos de aprendizaje-servicio son el impacto que se requiere para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje contribuyendo a aumentar la eficacia del proyecto.

En consecuencia, nos queda considerar el proceso de evaluación, teniendo en cuenta que el objetivo de la evaluación es ser formativa no restringida únicamente a un examen convencional. Para ello fue necesario valerse de instrumentos que colaboren con este proceso de enseñanza-aprendizaje, como son las rúbricas, que aportan conocimiento de las competencias que se aspira logre el alumnado. Siguiendo a Polo (2012), la evaluación permitió estandarizar según criterios específicos y guiar al alumno a entender las tareas relacionadas con el contenido del propio hacer profesional y lo que espera el docente. Con este propósito, la rúbrica reunió criterios entorno a tres saberes (saber, saber ser y saber hacer) que remitan a las acciones y formación del futuro profesional bajo el enfoque por competencias. De esta forma al hablar de Saber estamos apelando a la aptitud para aprender, comunicar, trabajar en grupo para evaluar las posibles acciones a realizar, tanto desde las pautas más generales del conocimiento, como la organización del material acorde a la población y el seguimiento del accionar en un continuo feedback que permitirá ajustes sobre la marcha en el empleo del conjunto de conocimientos teóricos y prácticos. Por otra parte, el Saber Hacer se relaciona a la responsabilidad social y conciencia crítica en el desempeño del ejercicio del rol y atiende a las competencias, según objetivos estratégicos, planes y las capacidades que puedan demostrar. Cejas Martínez et al. (2019), mencionan además la importancia de un equilibrio entre la formación del futuro profesional y los ámbitos laborales donde se insertará, considerando que vivimos en una sociedad cambiante. En cuanto a la tercera competencia, el Saber Ser requiere de las actitudes que el alumno desarrolla y se compromete desde lo personal, en el uso de herramientas necesarias para el integrarse en el ejercicio profesional comprometido en la tarea.

Tabla 1. Rúbrica guía de aspectos esperables para el desempeño en el aprendizaje-servicio

Acción Educativa	Ítems esperables	Sobresaliente	Distinguido	Aprobado	No logrado	Porcentaje
Saber	Pautas generales	Cumple con las pautas de forma y contenido. Emplea vocabulario específico	Presenta algunos errores de redacción y vocabulario, aunque luego corrige	Cumple con las pautas formales, aunque presenta algunas dudas en la comprensión del área	Hay demasiadas inadecuaciones en pautas, vocabulario específico, ortografía o de análisis formal de los test y técnicas empleadas	10%
	Organización del material	Presenta con claridad la propuesta, prepara entrenamientos con objetivos para el proceso. Es creativo y flexible ante situaciones diversas	Presenta propuestas claras y materiales. Requiere supervisión continua. Su dinámica es adaptable a la diversidad	Necesita refuerzo continuo y supervisión. Entrega varias veces el plan de trabajo, aunque cumple con esfuerzo	No es clara la propuesta. Los recursos de juegos son simples pero no cumplen con el objetivo. Falta continuidad en la propuesta	10%
	Seguimiento durante la práctica preprofesional	Dinámica empleada. Atención a las individualidades. Empleo oportuno y fundamentado de estrategias y técnicas	Presencia de manejo de la propuesta. Acciones y defensa adecuada. Utiliza adecuadamente técnicas y estrategias pensadas	Cumple con la consigna. Lleva adelante la propuesta. Requiere supervisión ante la falta de iniciativa o dificultad en la propuesta	No cumple parcial o totalmente con la propuesta. No sigue indicaciones de su tutor, ni comprende la continuidad del objetivo y meta del proyecto	20%
Saber hacer	Saber escuchar	Buena predisposición a sugerencias del coordinador. Originalidad de la tarea realizada	Acepta sugerencias, es original e inquieto en sus propuestas	A veces se deja llevar por impresiones y opiniones, pero en general aporta propuestas	Presenta impresiones, usa calificativos sin fundamento, prejuicios, no se apoya en lo aprendido. No acepta sugerencias	30%

Saber ser	Saber Ser	Ánimo del practicante ante la tarea. Refuerzo de objetivos. Búsqueda de información para ampliar datos obtenidos. Facultad de ver y escuchar	Ánimo ante la tarea. Relaciona acciones y objetivos. Tiene la facultad de ver y escuchar en general	Utiliza las sugerencias dadas para construir su proyecto A veces deja de lado la precisión y no define la acción	No reconoce sugerencias. El análisis de situación no reúne criterios pedidos. No busca información ni presenta en tiempo y forma su plan	30%
------------------	-----------	--	---	--	--	-----

3. Método

Se realizó un diseño descriptivo con tipo de estudio transversal, donde se realiza comparación de pretest y postest intersujetos, correspondiente a la muestra de adultos mayores participantes en los talleres remotos. Se hace recopilación de un conjunto estrategias conducentes a la valoración de la intervención y al estudio de los eventuales cambios que se requieran en base a detecciones en los adultos mayores que recibieron en los encuentros las acciones en función del tiempo. Los datos fueron recogidos mediante muestreo por conveniencia. La recopilación de la información es a partir del *Addenbrook's Cognitive Examination, subtest memoria*. De esta forma se observan resultados obtenidos a partir de inicio (pretest) antes del comienzo de estrategias de entrenamiento cognitivo mediante el uso de estrategias virtuales y en torno a las tecnologías digitales. Asimismo, con posterioridad y desde la participación en las propuestas, se efectúa semanas antes de culminar los talleres el registro de desempeño (postest) que conllevan a los resultados finales en términos de la comparación antes y después.

3.1. Descripción de la muestra

Los participantes inscriptos en los talleres durante el año 2021 fueron 88 adultos mayores (87% mujeres y 13% hombres), procedentes de la provincia de Buenos Aires (36%), la ciudad de Buenos Aires (25%), Corrientes (3%), Santa Fe (8%), Neuquén (2%), Río Negro (1%), Chaco (2%), Córdoba (5%), San Luis (2%), Salta (6%), Jujuy (2%). Asimismo, se contó con participantes de grupos Pastorales de Venezuela (3%), Guyana (1%), Ecuador (3%) y Perú (1%). A partir de un relevamiento del nivel educativo alcanzado, los mismos

contaron con educación primaria (3%), educación secundaria (22%) y universitario o terciaria (75%).

En cuanto al relevamiento respecto a los motivos de inscripción a los talleres, se registra impacto de fallas en memoria, temor ante las modificaciones observadas en funciones cognitivas y aislamiento en discordancia de las actividades realizadas antes de la pandemia. Por otra parte, la inscripción en un 80% fue realizada por familiares con mejor dominio de las tecnología digitales, quienes tuvieron conocimiento de la propuesta de los talleres a partir de e-mails que llegaron desde la base de datos del socio comunitario intrainstitucional.

3.2. Instrumentos

En el marco del proyecto de aprendizaje-servicio y dentro de las incumbencias del rol del Psicopedagogo, para identificar la presencia de perfiles cognitivos en la población de adultos mayores se empleó la batería neurodiagnóstica inicial, repetida al finalizar los talleres a los 3 meses. Se administraron técnicas estandarizadas y otras adaptadas a la dinámica de taller y al empleo mediante la plataforma Zoom:

- *Addenbrook's Cognitive Examination (Test ACE)*. Es una batería breve y cuenta con validación en Argentina (Sarasola, et al., 2005; Souza y Vivas, 2017). La versión argentina evalúa 6 dominios cognitivos. El puntaje máximo es de 100: orientación (10), atención (8), memoria (35), fluencia verbal (14), lenguaje (28) y habilidades visuoespaciales (5). Para este estudio se rescatan las puntuaciones pre y postest a partir de los puntajes en memoria (inmediata, retrógrada y de trabajo).
- Cuestionario Sociodemográfico, que incluyó edad, género, historial académico, procedencia e interés de inscripción al taller.

Por otra parte, la implementación de juegos creados por los alumnos con diferentes herramientas tales como Educaplay, WordWall, Padlet, Quizizz, paquetes Scorm con juegos inscruados. Asimismo, se comparten juegos de entrenamiento de las funciones trabajadas durante las sesiones desde el

Entorno Personal de Aprendizaje (Symbaloo) y este material se envía como cierre de la actividad del año para uso autónomo. Tomaron contacto con fuentes de información seleccionadas para el grupo (programa radial, videos de Youtube, blog y explicaciones en Canva), donde, leer, repensar y acceder a la información. A su vez, contaron con herramientas producidas para intervenir en entrenamientos y reflexiones sobre lo aprendido durante los talleres.

3.3. Procedimientos

En primer lugar, se firman acuerdos intra-universidad de mutua colaboración, y se acuerda para el servicio 1 hora de talleres a realizarse tres veces por semana, entre los meses de septiembre hasta mediados de noviembre y como continuidad posterior entrega de un cuadernillo de entrenamiento cognitivo generado por los alumnos, que ingresarían además a la web del instituto quedando a disposición y fácil acceso para quienes lo necesiten. En segundo lugar, se contacta mediante mails a los potenciales participantes (extra-universidad), según los datos recibidos del socio comunitario intra-universidad, quienes cuentan con una base de datos de Pastorales y grupos con fines para divulgar próximas actividades. De esta manera, dichas acciones y proyectos promueven la calidad de vida en la persona del adulto mayor, mediante el acompañamiento al mismo y sus familias a través de la actualización del proyecto de vida. Finalmente, se preparó al alumnado del último año de Psicopedagogía para intervenir desde competencias para evaluar, analizar, planificar, organizar, gestionar, difundir y obtener un perfil cognitivo de un grupo de adultos mayores en forma remota, con fines de activación cognitiva. La capacitación del alumnado conlleva conocer la etapa madurativa, aprender acerca de técnicas e investigar estrategias viables para la realización del proyecto. Esta actividad de servicio reúne criterios de demanda de necesidades planteada en momentos de inscripción a los talleres y manifiesto durante la presentación inicial, ya que expresan su preocupación por olvidos y fallas de atención. De esta manera, empleando lo aprendido, se genera experiencia, conocimientos y nuevos interrogantes que en ateneos son supervisados. En consecuencia, los alumnos participan como ciudadanos en

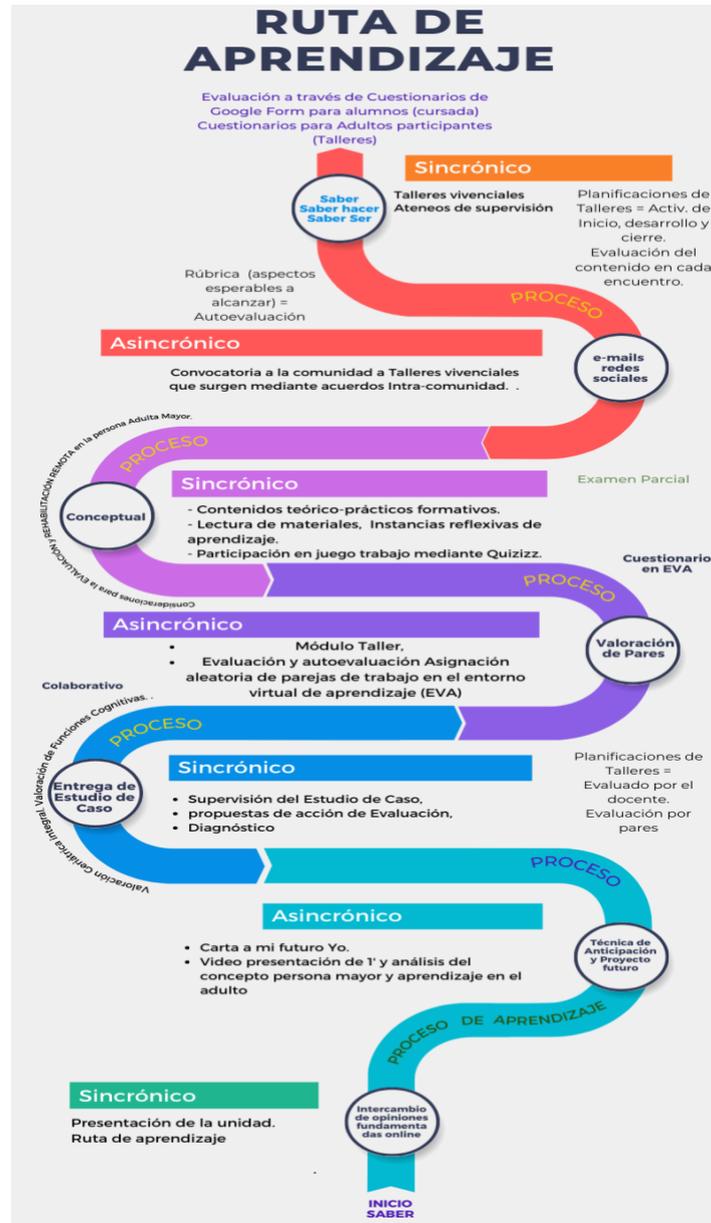
la vida de su comunidad y aprenden el ejercicio de su rol específico profesional en quehaceres que ampliamente podrán reproducir a futuro.

Luego de la instancia de capacitación del alumnado, comienzan los talleres remotos, los cuales tienen un seguimiento intensivo mediante mails y WhatsApp. Comenzamos con dinámicas de presentación y estrategias grupales e individuales que durante un mes permitieron evaluar las funciones cognitivas, atendiendo a la demanda de los adultos. Estas estrategias y dinámicas necesitaron del análisis de técnicas viables para el uso a distancia, identificar el estado de las funciones cognitivas y formular recursos y herramientas de intervención para mejorar la calidad de vida. Asimismo se buscó enseñar a aprender o mediar para lograr adquirir destrezas y habilidades que les permita ser autónomos y positivos a través de las experiencias mnemotécnicas. Mientras, los participantes llevan a cabo estrategias diversas de aprendizaje mediado. Tomando la experiencia de Reuven Feuerstein relatadas por Baldión-Acevedo (2020), se demuestra que un sistema organizado de mediación pedagógica permite mejorar el conocimiento, a partir de herramientas de reto cognitivo en el desarrollo de capacidades.

Iniciando las sesiones de taller mediante la plataforma de Zoom, se administran los subtest del Test ACE, los que permitieron detectar el estado al inicio del taller en la función de memoria, teniendo en cuenta la demanda inicial de inscripción a los talleres. Las administraciones contaron con una valoración personalizada para respuestas preliminares de memoria inmediata (3 palabras), memoria retrógrada (4 nombres de personajes) y memoria de trabajo (recuerdo de nombre y dirección). Otro de los recursos realizados fueron los ateneos reflexivos con el alumnado donde supervisan las tareas a realizar y trabajan aspectos importantes al plan a seguir, constituido por criterios reforzados semanalmente con el trabajo en red (la elaboración de una rúbrica con aspectos esperables a alcanzar; la valoración del desempeño de los participantes del taller; el mantenimiento de una actitud consciente que habilite el sentido de pertenencia y trabajo conjunto del alumno; el desarrollo de la capacidad para cooperar de manera horizontal; la confluencia

de ideas; los espacios de reflexión y motivación y, finalmente, la toma de decisiones).

Figura 1. Ruta de la propuesta de aprendizaje-servicio



4. Análisis de datos

Para el análisis de los datos recabados se utilizó el paquete estadístico SPSS 25. Se testean en primer lugar el cumplimiento de supuestos de normalidad y homocedasticidad y se procedió al empleo de estadística paramétrica para responder a los objetivos propuestos. En el caso de los objetivos descriptivos,

Hernández-Silvera, D.I., Ghilardelli, M.A. y Damonte, M . (2023). Aprendizaje-servicio: abriendo caminos de sentido desde el aprendizaje basado en retos. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 15, 28-58. DOI10.1344/RIDAS2023.15.2

se procedió a calcular media, desvío estándar y frecuencias porcentuales de las variables evaluadas. Para testear la ausencia de diferencias iniciales, en cuanto al antes y después de los talleres de entrenamiento, se realizó la prueba *t* de Student sobre diferencias de medias, pre-test y pos-test.

En primer lugar, se analizó la fiabilidad del instrumento pre-post, desde Alfa de Cronbach obtenido el cual fue de 0,732, lo que demostró que los resultados son muy confiables. A continuación, se realizan los estadísticos pre y postest con fines a analizar si aumentó la capacidad de memoria, teniendo en cuenta los test subtest de la batería ACE Test. Se observan modificaciones en pre-test y postest, con mejores puntuaciones en cuanto a recuerdo antes y después.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la muestra según las tres administraciones pre y postest de Memoria

Memoria	N	Media	Desviación estándar
Inmediata (Pre)	88	,98	802
Inmediata (Post)	88	2,56	564
Retrógrada (Pre)	88	1,26	977
Retrógrada (Post)	88	3,30	697
De Trabajo (Pre)	88	1,08	1,106
De Trabajo (Post)	88	5,90	1,175
N válido (por lista)	88		

A continuación, se valora el efecto que produce el entrenamiento, considerando la respuesta a las pruebas administradas al inicio y cierre de talleres con fines a valorar memoria, a partir del procedimiento Prueba *t* de muestras emparejadas donde se comparan las medias de las variables del grupo, para observar diferencias entre los valores. El grado de asociación entre las variables pre y postest confirma hipótesis del investigador $p < 0.05$.

Tabla 3. Correlaciones de muestras emparejadas

Memoria		N	Correlación	Sig.
Par 1	Inmediata Pre y postest	88	,689	,000
Par 2	Retrógrada Pre y postest	88	,493	,000
Par 3	de Trabajo Pre y postest	88	,528	,000

Seguidamente, se valoran los resultados (pre y pos-test) según los diferentes subtest de la función cognitiva Memoria en la muestra evaluada, según el efecto directo del entrenamiento. El entrenamiento a partir de las actividades de talleres virtuales mostró diferencias estadísticamente significativas en los resultados pre y postest en las puntuaciones de memoria en la VI, encontramos diferencias estadísticamente significativas en la VD, donde las puntuaciones del nivel 1 de la VI Memoria inmediata Pre (MIPre) (M=,98 ; DE=,802), la VI Memoria retrógrada Pretest (MRPre) (M=1,26 ; DE=,977), y la VI Memoria de trabajo Pre-test (MTPre) (M=1,08 ; DE=1,106) fue menor que las de nivel 2 de la VI MI Pos (M=2,56 ; DE=,564), la VI MR Pos (M=3,30 ; DE=,697) y la VI MT Pos (M=5,90 ; DE=1,175), MI Pos $t_{(87)}=-25,471$, MR post $t_{(87)}=-21,760$, MT Pos $t_{(87)}=-40,739$, $p=.000$, en cuanto a pre-test MI $d=1.104$, MR $d=0.008$, MT $d=-2,95$ y pos-test MI $d=0.022$, MR $d=0.029$, MT $d=0.053$.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la muestra según diferentes pruebas

		Media	Desv.	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Inmediata Pre y Pos test	-1,580	,582	-25,471	87	,000
Par 2	Retrógrada Pre y Pos test	-2,034	,877	-21,760	87	,000
Par 3	de Trabajo Pre y Pos test	-4,818	1,109	-40,739	87	,000

5. Resultados y discusiones

Con la intención de revisar el cumplimiento de los objetivos delineados al inicio del estudio, revisamos el primero de ellos, referido a describir las características del contexto donde se inserta la propuesta de talleres remotos para los adultos mayores conducidos por los grupos de alumnos. La continuidad y participación en los talleres confirma la H_1 Si las características de contexto (edad, distancia, desconocimiento tecnológico) en el espacio de talleres virtuales intervienen en la propuesta de manera positiva. Hemos comprobado que las distancias o límites regionales se acortaron mediante los talleres remotos, habiendo llegado a participantes de diferentes lugares distantes de nuestro país y otros países que nunca hubiésemos imaginado y con marcada asistencia. Por otro lado, se observó en muchos casos que participantes de mediana edad incursionaron en los talleres con la finalidad de replicar en sus poblaciones de base una propuesta similar. Dicha situación nos remite a la representación que realiza Alberdi (2020), desde lo que denomina como Agente Topo. Insertos los agentes en los talleres, han logrado vivenciar y aprender dinámicas para el posterior empleo en sus comunidades, siendo agentes multiplicadores del servicio factible de articulación con las demandas de la comunidad. Uno de los aspectos que al principio requirió de adaptación de ambas partes fue el entorno virtual con todas las herramientas que posee en cuanto a comunicación y reacciones. Estas dificultades tecnológicas poco a poco con el aprendizaje fueron solucionadas, y la brecha edad no fue limitante ya que los alumnos también tuvieron que aprender sus posibilidades.

Respecto al segundo objetivo, describir la respuesta cognitiva en la comparación pre-test y pos-test luego de los entrenamientos llevados a cabo, los resultados encontrados reafirman la H_2 Si hay incremento en la función cognitiva memoria luego del entrenamiento. Es posible decir que la implementación del proyecto de aprendizaje-servicio, en el entorno virtual y las reacciones a las diversas estrategias y herramientas empleadas siguen en

línea a los motivos de inscripción a los talleres (pretest observa bajas puntuaciones). Luego de los entrenamientos, se realizaron las mismas pruebas que durante la obtención del perfil (postest), encontrando que las diferencias en los desempeños del inicio de actividades virtuales, fue significativa ($p < .000$) en los tres tipos de memoria explorados tanto inmediata, retrógrada y de trabajo. Es decir, que el entrenamiento de la memoria en los talleres virtuales observó un efecto significativo. Asimismo, se advirtió que el resultado obtenido por parte del grupo a las acciones de diagnóstico para obtener un perfil de desempeño cognitivo a partir de retos, registró un efecto directo en memoria sobre todo memoria inmediata y retrógrada. Al comparar el desempeño inicial pre-administraciones de retos elaborados para evaluar atención y la post administración, con ejercicios similares de tachado de letras y símbolos, en el total de la muestra. Los resultados encontrados muestran diferencias significativas en desempeños pretest (Media= 1,52) y postest (Media= 1,81).

En cuanto al objetivo tercero, analizar la respuesta de la población en tanto valoración de la tarea en la cual participaron, se realizó a partir del cuestionario final. Se confirma la H_3 = Si será positiva la respuesta de los adultos a la tarea realizada. Observó un alto grado de satisfacción y aparece reflejado en el cuestionario final. Los participantes encontraron la propuesta en un 87% interesante y el 12 % les gustó participar e integrarse, marcando a su vez que lograron fácil acceso con la práctica y seguimiento de los asistentes (alumnos que se encargaron de efectuar seguimientos individualizados). Por otro lado, la función que les significó mayor desafío fue memoria 60%, seguida por funciones ejecutivas 20% y divide en iguales porcentajes atención, lenguaje y la opción todas 20%. Asimismo, de acuerdo a la valoración y comentarios o sugerencias de los encuestados participantes a los talleres, se recepciona agradecimiento por la propuesta y calidez percibida, felicitando al equipo (99%), expresan agrado en posibilidades de interacción con otros, agradecen, pero solicitan más espacios gamificados (1%) y todos peticionan la continuidad durante el año. A su vez, se observó desde el inicio de la propuesta cambios en el grado de participación e

interacción con pares, como aporte y solidaridad ante la respuesta a las acciones realizadas.

Al mismo tiempo, se detecta con referencia al mismo objetivo e hipótesis anterior, un alto grado de satisfacción y responsabilidad en las concurrencias a talleres remotos, en las acciones realizadas y las respuestas anónimas en el cuestionario final realizado en Google Form. De esta forma, mencionan que tanto la rúbrica como los ateneos de supervisión semanales orientó al logro de criterios, objetivos académicos en virtud a intervenciones, favoreciendo la asertividad en el desarrollo de acciones en función al grupo de adultos mayores y el aporte que se realizó.

Por otro lado, el estudiantado expresa respecto a la metodología empleada que les permitió relacionar con las competencias a desarrollar como futuros profesionales. De esta forma, la evaluación y autoevaluación a partir del instrumento rúbrica favoreció el trabajo guiado en el uso de herramientas con propósitos pedagógicos y consecuentemente clínicos que habilitaron competencias del hacer desde el rol profesional. Sin duda, los alumnos lograron competencias desde el servicio y en la comunicación entre pares, en el intercambio y puesta en común de ideas. Es innegable que la autoevaluación inserta una reflexión sobre la propia práctica profesional, donde se identifican las necesidades e intereses de la población destinataria.

En el mismo orden de ideas, adherimos a Paredes Chacín et al. (2017), los requerimientos de las instituciones y la misión de las mismas, requiere atención en centrar sus esfuerzos en la formación de profesionales integrales considerando las dimensiones afectivas, valorativas, científico-tecnológicas, humanas, espirituales y sociales. De esta manera, los alumnos aprenden y trabajan en necesidades reales del entorno específico con la finalidad de mejorarlo y el enfoque basado en competencias aunado a la metodología del ABR posibilita el despliegue personal desde el aprendizaje cooperativo y colaborativo transdisciplinario.

De acuerdo con las características de la muestra de adultos mayores en el contexto de servicio desde la propuesta virtual del aprendizaje-servicio se

observó beneficio significativo probablemente por la falta de estímulo relacionado al cese de actividad durante el aislamiento.

Siguiendo la idea de Kuzminov et al. (2019), creemos que el trabajo en equipo y la capacidad de producir proyectos intersectoriales a gran escala en condiciones de incertidumbre tales como el aislamiento por Covid-19 permitió despegarse de necesidades propias para acercarse a las necesidades de la comunidad. Alumnos que durante las clases narraban sus vivencias en aislamiento obligatorio (cambios de ritmo de sueño, acostumbrarse a leer materiales online sin contar con textos en papel, adaptarse a clases sincrónicas, organización de horarios y demandas) y la necesidad de continuar aprendiendo en un entorno cambiante son la prueba de cómo el ser humano debió reorganizarse para seguir conectado a necesidades que iban surgiendo tanto propias como de un otro. En el mismo orden de ideas, consideramos que es posible ampliar las acciones realizadas, en el trabajo de los estudiantes, quienes toman decisiones importantes sobre sus experiencias de aprendizaje, sobre cómo crean y aplican el conocimiento, conforme ejercen su aprendizaje en función a necesidades detectadas. Desde este lugar, el aprendizaje-servicio es una excelente oportunidad para desarrollar experiencias de aprendizaje colaborativo y cooperativo donde el alumnado reflexiona y profundiza intervenciones en el contexto comunitario. A su vez, se compromete y contribuye en el quehacer profesional. Esto cobra relevancia al considerar a su vez futuras propuestas y posibles diseños de investigación donde el fin o meta sea el servicio solidario en el ámbito del aprendizaje académico.

6. Conclusiones

Sin duda, el enriquecimiento del proyecto se centró en el diálogo abierto intra-universidad más allá de la colaboración para la implementación del aprendizaje-servicio desde la convocatoria y concurrencia a ateneos. A su vez, el servicio extra-universidad, habilitando espacios virtuales de verdadera interacción, comunidades que se incorporaron a la propuesta nos llevaron a entender que no existen límites para el servicio, que la misma problemática

pandemia-aislamiento era sentida por todos de igual manera y que en todos requirió de adaptación, reorganización y deseos de servir. Los límites regionales fueron, en este caso, solo distancia figurativa o geográfica y los adultos mayores carentes de estímulo ambiental pasaban por situaciones similares al alejarse de actividades cotidianas.

Cabe destacar que el desarrollo en los estudiantes de habilidades, actitudes y valores como el compromiso social, el trabajo en equipo y la resolución de problemas posiciona a la metodología como una herramienta eficaz para la formación de profesionales competentes y comprometidos con la sociedad.

Otro aspecto observado remite a la relación existente entre las acciones que brinda al alumnado desde la autonomía e iniciativa personal en la toma de decisiones al planificar actividades y recursos. Por ello, el trabajo desarrollado en colaboración con agentes activos en la comunidad y organizaciones implicadas en el cambio social, a partir de motivar el aprendizaje, evaluar la tarea y propiciar la autoevaluación permanente, así como el seguimiento de cada acción realizada de manera personalizada.

García Romero y Lalueza (2019) plantean que el abordaje de aprendizaje-servicio equilibra dos aspectos de la práctica que impactan en el progreso de los futuros profesionales: los períodos de práctica y ateneos de reflexión involucran al alumno en su proceso de aprendizaje en la toma de decisiones que propician a su vez aprendizaje en el grupo comunidad. Además, la importancia de la experiencia que surge de la demanda de la comunidad y que supone analizar los procesos emocionales como parte del proceso de aprendizaje. En otras palabras, estas acciones surgen en el encuentro entre una persona única e irreplicable dispuesta a tratamiento y de quien procura asistir desde su rol profesional, siendo a su vez igualmente única e irreplicable para quien necesita el servicio.

Para finalizar, el aprendizaje-servicio realizado mediante el enfoque de Aprendizaje Basado en Retos, representó una oportunidad para la formación del alumnado en el área de desempeño gerontológico, como ser social y trascendental, en relación consigo mismo y la comunidad donde habita. En

su modestia y simplicidad al realizar propuestas colaboradoras y cooperativas, constituyeron una influencia potente para la transformación de las prácticas académicas en la universidad y hacia la comunidad.

Referencias bibliográficas

Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Waddington, D., Wade, A. & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314.

Alberdi, M. (2020). *Agente Topo*. [Documental]. Chile: Micromundo Producciones.

Área-Moreira, M. (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. *Propuesta Educativa*, 2(56), 57-70.

Baldión-Acevedo, T. L. (2020). La Influencia de la Aplicación de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el Afianzamiento Lector y Escritor de los Estudiantes de Sexto Grado. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 9(2), 170-181. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.162>

Cañadas, L., Santos-Pastor, M.L. y Castejón, F.J. (2018). Evaluación en la formación inicial. ¿Avance o retroceso? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(4), 9-21. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.64434>

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación en *La educación encierra un tesoro*. Santillana/UNESCO.

Di Marco, M. E., Gottfried A. E. y Difabio H. (2022). Educación y sentido. Aproximaciones a una revisión sistemática desde la logoterapia y el análisis existencial. *Revista de Psicología*. 18(35), 22-44.

Contreras, R. S. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27-33.

Fuerte, K. (2019, 10 de mayo). *BeChallenge: Aprendizaje Basado en Retos para revolucionar el aprendizaje y la formación*. Instituto para el futuro de la educación. Tecnológico de Monterrey.

Francke, M. de L. y Bello, R. (2008). El sentido de la vida en estudiantes universitarios mexicanos con alto desempeño académico en una universidad privada. En Narváez Castellanos, C. y Yépez de Sánchez, N. (Eds.), *Memorias. Reporte de investigación educativa, ensayo docente y resumen del Instituto*. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (pp 414-422).

Cañadas-Lozano, S. E., Ortega-Barba, C. F. y Meza-Mejía, M. C. (2022). La transición de la modalidad presencial a la remota: experiencia del profesorado universitario en el contexto de pandemia. *Revista Educación*, 46(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47577>

García, D. y Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educXX1.22716>

Gelmon, S.B., Holland, B. A. & Spring, A. (2018). *Assessing Service-Learning and Civic Engagement: Principles and Techniques*. Campus Compact.

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), 449-458.

Hernández-Silvera, D. y Ghilardelli, M. (2021). Aprendizaje +Servicio en las competencias Psicopedagógicas desde el Aprendizaje por Retos. [Presentación, Póster y Video]. Aprendizaje y Servicio como contribución a la educación integral: manos, cabeza y corazón. II Simposio Global Uniservitate, Chile. Disponible en <https://www.uniservitate.org/es/ii-global-symposium-uniservitate/#call-for-papers>

Kuzminov, Y., Sorokin, P. & Froumin, I. (2019). Generic and specific skills as components of human capital: New challenges for education theory and

practice. *Foresight and STI Governance*, National Research University Higher School of Economics, 13(2), 19-41. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2019.2.19.41>.

Lacorte, N. y Jaroslavsky, S. (2021). Personas mayores y educación en tiempos de pandemia: El caso del Programa de la Universidad Nacional de Quilmes para Adultos Mayores. *Actas De Periodismo y Comunicación*, 6(2). <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/6925>

Lata, S. y Castro, M. M. (2016). El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista complutense de educación*, 27(3), 1085-1101.

Mayor, D. y Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552.

Mendía, R. (2017). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5:1.

Paredes-Chacin, I., Sansevero, I., Casanova, I. y Ávila, M. (2017). Aprendizaje-servicio. Metodología para el desarrollo de competencias integrales en la educación superior. *Opción* 33(84): 634-663.

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*. 68– 73. CLAYSS-Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio.

Polo Martínez, I. (2011). Los criterios de evaluación como detonante de la programación didáctica. *Avances en Supervisión Educativa*, (14).

Jouannet, Ch., Salas, M. H. y Contreras, M. A. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC: Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la*

educación, 39, 197-212. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200007>

Agradecimiento

Agradecemos al Instituto para el Matrimonio y la familia, así como a todos los que han colaborado con esta propuesta, abriendo caminos de sentido.

El Programa Aprender Sirviendo en su tránsito hacia la generación de procesos de transformación social

María Luisa Isla Esquivel

misla@marista.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0008-9100-1805>

Universidad Marista de Mérida, México

Diana Pacheco Pinzón

dpacheco@marista.edu.mx

Universidad Marista de Mérida, México

Resumen

El Programa Aprender Sirviendo (PAS) implica incluir contextos reales en el proceso educativo y condiciones institucionales diferentes a las empleadas en una educación tradicional. El objetivo de este estudio fue identificar y analizar los cambios cualitativos importantes en la implementación del PAS en una universidad privada, en su camino hacia la formación integral de profesionales comprometidos con la construcción de una sociedad más justa, responsable, solidaria y respetuosa. Mediante el estudio de casos se describen las experiencias de aprender sirviendo realizadas en el periodo de agosto de 2016 a diciembre de 2021, el contexto administrativo/institucional en el que se desarrollaron, así como los logros alcanzados, llegando a identificar dos momentos en su implementación: el primero denominado Comprendiendo las causas de los problemas sociales y el segundo Avance hacia la transformación social basada en la necesaria articulación entre PAS y Desarrollo Comunitario Académico. En el primero se identificaron como cambios cualitativos importantes la estrategia de fortalecimiento del PAS y la centralización de esfuerzos en cinco escenarios. En el segundo se identificó la actualización del entendimiento del PAS, la centralización de esfuerzos en un solo escenario y la creación del Programa Desarrollo Comunitario Académico. Se concluye que los cambios cualitativos en las condiciones administrativas/institucionales facilitaron el tránsito en la implementación del PAS hacia procesos de transformación social.

Palabras clave

Transformación social, responsabilidad social universitaria, ciudadanía, condiciones administrativo/institucionales.

Recibido: 5/11/2022

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/>

Isla, M.L. y Pacheco, D. (2023). El Programa Aprender Sirviendo en su tránsito hacia la generación de procesos de transformación social. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 15, 59-85. DOI10.1344/RIDAS2023.15.3

El Programa Aprender Servint en el seu trànsit cap a la generació de processos de transformació social

Resum

El Programa Aprender Servint (PAS) implica incloure contextos reals en el procés educatiu i condicions institucionals diferents a les empleades en una educació tradicional. L'objectiu d'aquest estudi va ser identificar i analitzar els canvis qualitius importants en la implementació del PAS en una universitat privada, en el seu camí cap a la formació integral de professionals compromesos amb la construcció d'una societat més justa, responsable, solidària i respectuosa. Mitjançant l'estudi de casos es descriuen les experiències d'aprendre servint realitzades en el període d'agost de 2016 a desembre de 2021, el context administratiu/institucional en el qual es van desenvolupar i els assoliments aconseguits, arribant a identificar dos moments en la seva implementació: el primer denominat Comprenent les causes dels problemes socials i el segon Avanç cap a la transformació social basada en la necessària articulació entre PAS i Desenvolupament Comunitari Acadèmic. En el primer es van identificar com a canvis qualitius importants l'estratègia d'enfortiment del PAS i la centralització d'esforços en cinc escenaris. En el segon es va identificar l'actualització de l'enteniment del PAS, la centralització d'esforços en un sol escenari i la creació del Programa Desenvolupament Comunitari Acadèmic. Es conclou que els canvis qualitius en les condicions administratives/institucionals van facilitar el trànsit en la implementació del PAS cap a processos de transformació social.

Paraules clau

Transformació social, responsabilitat social universitària, ciutadania, condicions administrativotransformacionals.

The Learning by Serving Programme in its transition towards the generation of processes of social transformation

Abstract

The Service-Learning Program (SLP) entails including real contexts in the educational process and institutional conditions different from those used in traditional education, which make it possible. This study aimed to identify and analyse the important qualitative changes in the implementation of the SLP in a private university on its way to the comprehensive training of professionals committed to building a more just, responsible, caring and respectful society. The case studies describe the learning-by-service experiences carried out in the period August 2016 to December 2021, the administrative/institutional context in which they were developed, as well as the achievements reached, identifying two moments in their implementation: the first, called Understanding the causes of social problems, and the second one called Progress towards social transformation based on the necessary articulation between SLP and Academic Community Development (ACD). In the first one, the Strategy for strengthening the SLP and the Centralisation of efforts in five scenarios were identified as important qualitative changes and in the second one, the Updating of the understanding of the SLP, the Centralisation of efforts in a single scenario, and the Creation of the ACD. It is concluded that the qualitative changes in the administrative/institutional conditions facilitated the transition in the implementation of the SLP towards processes of social transformation.

Keywords

Social transformation, university social responsibility, citizenship, administrative/institutional conditions.

1. Introducción

La Universidad Marista de Mérida inicia en 1998 la implementación del Programa Aprender Sirviendo (PAS). El PAS se diseñó como columna vertebral de la formación universitaria sustentada no sólo en procesos de enseñanza-aprendizaje sino complementados con procesos experiencia aprendizaje en el servicio a comunidades desfavorecidas, sustentando así su proyecto educativo de formación de profesionales con un genuino sentido de su lema ser para servir. Pacheco et al. (2003) presentaron los principios y conceptos básicos del Programa Aprender Sirviendo, los resultados más sobresalientes en este campo, las experiencias de aprender sirviendo de universitarios y profesores, así como aprendizajes adquiridos desde el 2002 en su implementación. Tras 20 años de implementación del PAS, es necesario analizar lo ocurrido y logrado en este proceso, de tal forma que sean insumos para proyectar los rumbos a seguir.

2. Marco teórico

Existen prácticas documentadas de aprendizaje-servicio desde fines del siglo XIX (Titlebaum et. al, 2004 en Tapia, 2022). Hatcher y Bringle (1997) destacaban los siguientes aspectos del aprendizaje-servicio: experiencia educativa enmarcada en una asignatura; participación protagónica de los estudiantes en las actividades de servicio; diseño y organización de las mismas junto con la comunidad, así como su orientación hacia la profundización tanto en la comprensión de la asignatura y de su profesión, como en su responsabilidad cívica en relación a las necesidades comunitarias.

A decir de Tapia (2022), "en América Latina predomina el uso del término aprendizaje-servicio solidario (AYSS), que subraya la diferencia entre formas de servicio que pueden resultar paternalistas o verticales, para subrayar el vínculo

solidario que debe establecerse entre las instituciones educativas y las comunidades co-protagonistas de los proyectos” (p. 12).

Para fines de este estudio se presentan dos enfoques identificados por profesionales en el área: el aprendizaje-servicio tradicional y el crítico. En el primer enfoque la experiencia es vista como un espacio para experiencias pre-profesionales, en la que interactúan quienes tienen el conocimiento y las habilidades profesionales necesarias para aplicarlos subsanando así necesidades puntuales de los beneficiarios. Entre sus logros se pueden mencionar: estudiantes más tolerantes, altruistas, con conciencia cultural, con fuertes habilidades comunicativas y de liderazgo, con más pensamiento crítico que los alumnos que no pasan por experiencias de aprendizaje-servicio. En el enfoque crítico las experiencias de aprendizaje-servicio están orientadas al cambio social, investigando las causas y las raíces de los problemas sociales, así como las políticas que los crean, para diseñar acciones orientadas a cambiar las estructuras que los generan y mantienen. Analizar críticamente el trabajo de los estudiantes en la comunidad es otra característica (Mitchell, 2008). Más recientemente se vincula explícitamente el uso de esta metodología educativa con la formación de ciudadanos solidarios, su preparación para un ejercicio profesional hacia el cambio social y la defensa de los derechos humanos.

El movimiento de Responsabilidad Social Universitaria sugiere su empleo para gestionar de manera socialmente responsable los impactos educativos que las instituciones de educación superior generan en la formación de profesionales, como incidir en “*su manera de entender e interpretar el mundo, comportarse en él y valorar ciertas cosas en su vida*” (Vallaey, 2007, p. 9). La propuesta es promover una formación ciudadana y profesional responsable orientándola hacia un perfil del egresado con competencias ciudadanas de responsabilidad social bajo el método del aprendizaje-servicio.

Educar en y para la solidaridad se traduce también en formar en ciudadanía comprometiéndose la docencia en la formación, promoción garantía y defensa de

los derechos humanos (Meza et al., 2022). La Filosofía Marista en Educación Superior promueve la creación de *“nuevas formas de solidaridad internacional y ciudadanía global basadas en el respeto a la vida y la preservación del medio ambiente”*, oponiéndose a las que *“sólo privilegian la eficacia, la efectividad, el consumo, la competencia y el lucro a cualquier precio”* (Red Marista Internacional de Instituciones de Educación Superior, 2010 p.15).

3. Metodología

Se eligió el estudio de caso por ser *“una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares”* (Eisenhardt, 1989 en Martínez, 2006, p.174); *“por ser adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren”* (Chetty, 1996 en Martínez, 2006, p.175) y porque *“analizan profundamente una unidad holística para responder al planteamiento del problema”* (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008 en Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 185), que en este caso es la implementación del PAS en la Universidad Marista de Mérida en el periodo de agosto de 2016 a diciembre de 2021, posibilitando la identificación de los cambios cualitativos necesarios en su tránsito hacia la transformación social. Este estudio de casos es intrínseco de acuerdo a la clasificación de Skate (2005 en Jiménez, 2016), ya que pretende alcanzar una mejor comprensión de la implementación del PAS en los últimos cinco años. Será posible generar conocimiento a partir del estudio detallado de acontecimientos desarrollados en el contexto de la vida social e institucional (Yacuzzi, 2005) que en este caso son los servicios desarrollados en la comunidad.

Han permitido reunir la información necesaria para esta investigación la participación de los autores de este estudio en la implementación del PAS desde sus inicios, la revisión de la documentación institucional generada en cada asignatura (objetivo de servicio; población específica con la que se trabajará; actividades y su calendarización para lograr el objetivo de servicio; producto a entregar y presentación/retroalimentación de avances), así como la participación en

reflexiones con estudiantes, profesores y grupos comunitarios, pero sobre todo, “el contacto directo con el fenómeno investigado, vivir la situación, llegar a comprender porque se desarrolla determinado fenómeno y llegar a la interpretación más cercana a la realidad” (Jiménez 2016, p. 9).

El objetivo de este estudio fue identificar y analizar los cambios cualitativos importantes en la implementación del PAS en una universidad privada, en su camino hacia la formación integral de profesionales comprometidos con la construcción de una sociedad más justa, responsable, solidaria y respetuosa.

4. Resultados

4.1. Primer momento. De Agosto de 2016 a Diciembre de 2018. Comprendiendo las causas de los problemas sociales.

Con base en los alcances y limitaciones de la implementación del PAS en la Universidad en los años anteriores al período de este estudio, se diseñó una Estrategia de Fortalecimiento del PAS. Entre las limitaciones mencionadas destaca la presencia marista en escenarios múltiples con una duración limitada al semestre en el que se cursara la asignatura y sin conexión alguna entre éstas. En estas condiciones, se observó que las experiencias de aprendizaje-servicio enfatizaban la técnica del servicio per se, en atención a las necesidades de un grupo comunitario en particular sin pensar en su pertenencia a un tipo de grupo social vulnerable (Yates y Youniss, 1999; en Díaz-Barriga, 2006), invisibilizando causas estructurales que generaban la compleja situación en la que se realizaba el servicio, presentando frecuentes explicaciones disposicionales o individuales ignorando las estructurales. La reflexión, parte fundamental de todo PAS, era poco sistemática e infrecuente. Este tipo de implementación contribuía a la formación técnica del estudiantado, pero limitaba su formación personal, profesional y de transformación social. Con el diseño de dicha estrategia se enfatizó el establecimiento de rutas claras y trayectorias de aprendizaje en el plan de estudios 2016-2022, que incluyeran la planeación, organización e implementación de las experiencias dev

aprendizaje-servicio buscando mejorar la calidad de vida de las personas de una comunidad determinada. También se proponía reforzar en esta estrategia el concepto marista de ciudadanía, el enfoque de derechos y la responsabilidad social universitaria.

El PAS quedó constituido en dos bloques. El primero integrado por las asignaturas de Desarrollo social I, Desarrollo social II y Pensamiento crítico, las cuales se cursan en todos los programas educativos del 2º al 4º semestres y conforman uno de los ejes del Modelo Educativo Marista: el eje de Conciencia Responsabilidad Social y Pensamiento. El Segundo bloque se integraría por asignaturas posteriores al 4º semestre, seleccionadas en función de las necesidades de proyectos comunitarios en los que tuviera presencia la universidad, las cuales se denominan asignaturas disciplinares PAS.

Para avanzar se creó la coordinación del PAS, se conformó el colegio de profesores de las asignaturas que integraban el Modelo Educativo Marista, se amplió el canal de comunicación con direcciones y coordinaciones de los programas educativos de las asignaturas disciplinares y hacia el final de este momento, se creó el Programa de Desarrollo Comunitario Académico.

Además se decidió institucionalmente centrar todos los esfuerzos del PAS en cinco de los escenarios con presencia de la Universidad: Centro de Acción Social "San José", en San José Tecoh; Centro Marista de Desarrollo Emiliano Zapata Sur I, II; Comisaría Komchén; Zona Sujeta a Conservación Ecológica, Reserva de Cuxtal y Stella Maris en el Puerto de Progreso, Yucatán.

Cuantitativamente, los resultados alcanzados en este momento fueron la participaron de los 15 programas académicos, 28 asignaturas, se registraron 91 productos y la duración fue de cinco semestres.

Logros a partir del contexto administrativo/institucional

Para avanzar hacia el logro del propósito establecido, las asignaturas del plan de estudios 2016-2022 fueron diseñadas por la coordinación del programa de tal forma que hubiera una clara continuidad entre ellas, promoviendo que las experiencias vividas en una materia aportaran y andamiaran a la experiencia posterior y ésta a la subsiguiente; que los conocimientos que se fueran adquiriendo aportaran al servicio y la experiencia de éste iluminara y ampliara la teoría; que las experiencias de aprendizaje-servicio fueran adecuadamente contextualizadas para dar la oportunidad al estudiante de re-pensar sus formas de ver la profesión, el mundo y cómo estar en él, como lo sugieren Eyller y Giles (1999) e Isla y Pacheco (2009) en su propuesta de principios de calidad en la implementación de un programa de aprendizaje-servicio. Contar con esta coordinación permitió asistir a los distintos actores de la universidad en la implementación, desarrollo y avance en el proceso de institucionalización del PAS.

Además se conformó el Colegio de Profesores y se inició un trabajo colaborativo con la coordinación del programa en la construcción de una planeación, organización e implementación de las experiencias de aprendizaje-servicio de las dos primeras asignaturas, con una clara interconexión entre ambas y guiadas por la competencia genérica de Participar con responsabilidad social y servicio a los demás, en reuniones periódicas a lo largo del semestre, para avanzar en el desarrollo de las asignaturas de manera coordinada y con reflexiones que aportaran a su constante adecuación a los procesos de aprendizaje de los universitarios, confirmando cotidianamente lo planteado por Legeikis y Denman (2005, en Arratia, 2008) en cuanto a que el grado en que los docentes se involucren en la implementación de la metodología PAS, incide en el éxito que se alcance e incluso en su institucionalización, para lo cual es necesario “un trabajo docente en equipo y un adecuado conocimiento de los aspectos metodológicos, junto con un profundo compromiso profesional” (p. 63).

Desde esta colaboración PAS/Colegio de Profesores es que se logra acompañar al profesor durante el proceso del servicio, promoviendo que al retroalimentar a los

estudiantes creara condiciones para que se ampliara su forma de pensar “rompiendo la brecha entre el contenido y la práctica” (Marques, Angulo y Cáceres, 2021, p.11); así como a crear espacios dedicados a “pensar atenta y detenidamente sobre algo”, ya que al ser parte de la “mediación pedagógica” promueven la vinculación del contenido con la acción.

Otro logro de este tipo de colaboración fue la elaboración de diagnósticos participativos en cada uno de los escenarios de trabajo elegidos por la Universidad para trabajar el PAS, involucrando a los estudiantes de los 15 programas educativos. Estos diagnósticos también contribuyeron a aportar al logro del objetivo de sustentar el trabajo que desde las diferentes disciplinas realizaron los estudiantes en el segundo bloque del PAS. Los resultados de los primeros diagnósticos participativos permitieron un acercamiento a las diferentes situaciones que enfrentaba la comunidad, como insumo para diseñar propuestas de anteproyectos en una asignatura del semestre enero-julio 2017. Es por ello que este momento de implementación se denominó Comprendiendo las causas de los problemas sociales. Estos diagnósticos fueron clave para avanzar de un PAS con énfasis en el desarrollo académico y técnico de la profesión, hacia uno que visibilizara las causas sociales en las que se daba el servicio, no sólo sus efectos. Este avance fue posible gracias a la inclusión del enfoque de derechos y perspectivas intercultural, de género y ambiental, en la implementación del PAS, a través de la participación de quienes en el futuro serían los fundadores del Programa DCA.

Eyler y Giles ya desde 1999 proponían cinco dimensiones a trabajar en la construcción de una ciudadanía orientada a la justicia social, siendo una de ellas la explicación en torno al origen de los problemas sociales, pues “la manera de comprender el origen de los problemas sociales determina en gran medida su abordaje” (p.8), lo que fue central en este momento de implementación del PAS (Isla et al., 2015).

Además, las direcciones y coordinaciones de los diferentes programas académicos intensificaron su participación con el programa, pues “los proyectos de aprendizaje-servicio han de ser concebidos como una propuesta institucional” (Sartor-Harada, et al., 2020, p.40). Una de sus principales aportaciones ha sido el conocimiento de su plan de estudios, lo cual ayudó en la selección de las asignaturas disciplinares PAS al asegurar que el objetivo de aprendizaje de la asignatura se relacionara directamente con la situación específica comunitaria que requiere la participación universitaria, así como apoyando en la logística necesaria para el desarrollo de este tipo de asignaturas que requieren de un acompañamiento a lo largo del semestre, por parte de integrantes del equipo PAS y Desarrollo Comunitario Académico.

En cuanto a los aportes de este trabajo colaborativo, 25 asignaturas disciplinares lo hacen desde sus propias disciplinas: Fisioterapia y rehabilitación, Médico cirujano, Derecho, Psicología, Nutrición, Administración de recursos naturales, Arquitectura, Administración turística, Diseño gráfico, Ingeniería civil y Contaduría, proponiendo nuevos proyectos turísticos, evaluando su factibilidad y rentabilidad, sus costos y diseños, etc., así como el desarrollo de habilidades de protección ante riesgos psicosociales o de autocuidado del cuerpo en grupos comunitarios diversos.

Los productos generados en estas asignaturas fueron en total 91, observándose que en algunos se aportaba información a los diagnósticos participativos indagando sobre los intereses comunitarios en el involucramiento en proyectos en los que tenían ya cierto camino andado, o en otros que aprovecharan las vocaciones y saberes comunitarios. Otras experiencias se orientaban ya a servicios desde su área de conocimiento. Al respecto, sin dejar de reconocer los importantes aportes de estas últimas experiencias, tanto a las mejoras en el corto plazo de los grupos con los que se trabajó, como en el desarrollo de las competencias curriculares de los universitarios, es importante no perder de vista la necesidad de plantearse repercusiones a mediano y largo plazo que incluyan el entendimiento y visualización de las políticas sociales que crean las necesidades atendidas (O’Grady, 2000 en Mitchell, 2008; García, et al., 2016). Estas experiencias

responden a demandas de la sociedad, sin embargo, no dejan de ser iniciativas aisladas, con alcances a corto plazo en grupos específicos (De la Cruz y Sasía, 2008).

Las experiencias de aprendizaje-servicio descritas, en ambos bloques del PAS, se diseñaron desde el reconocimiento de que "la educación superior asume un protagonismo intransferible en la formación para la ciudadanía en el desarrollo integral de la persona" (Red Marista Internacional de Instituciones de Educación Superior, 2010, p.15), como oportunidades para que los estudiantes fueran construyendo una ciudadanía orientada a la justicia social, la cual se aprende viviendo su condición de ciudadanos durante su trayectoria universitaria, anteponiendo el ser al hacer ya que se hace posible el "ser ciudadano a través de actuar en las experiencias cotidianas de presencia y protagonismo en los diferentes espacios de la esfera pública" (Benedicto, 2016, p.933), pues los jóvenes no se convierten necesariamente en ciudadanos ni al llegar a la mayoría de edad, ni al tener independencia económica insertándose en el mercado de trabajo. Hay que recordar que la universidad tiene la responsabilidad de crear condiciones adecuadas para su aprendizaje, con una formación técnica de calidad y en un aumento de la responsabilidad social y el compromiso cívico del alumnado (McIlrath, 2012; Santos Rego y Lorenzo, 2007 en Lorenzo, et al., 2017). El diseño de estas experiencias se sustenta en el reconocimiento de que toda institución de educación superior genera un *"impacto directo sobre la formación de los jóvenes y profesionales, su manera de entender e interpretar el mundo, comportarse en él y valorar ciertas cosas en su vida"* (Vallaes, 2007, p.6).

Otra decisión estratégica administrativo/institucional fue la centralización de los esfuerzos del PAS en sólo cinco escenarios de trabajo, lo cual permitió mejorar la calidad de los productos en cada asignatura, al dirigirse de manera más pertinente y oportuna (Campo, s/f) a la mejora de la calidad de vida de las personas de una comunidad, desde diferentes disciplinas. Sin embargo, a partir de las experiencias de aprendizaje-servicio correspondientes al año 2018, se nota la concentración de

esfuerzos del PAS en sólo tres de los cinco escenarios de trabajo: la comisaría de Komchén, el CEMADE y especialmente en la ZSCE. Esta centralización de esfuerzos específicamente en la Zona, respondió a la preocupación de un grupo de pobladores de la Comunidad de Dzoyaxché, sobre la alimentación de sus niños y adolescentes, aunado al interés por el rescate de sus tradiciones. En cuanto al trabajo iniciado en los otros dos escenarios, CEMAS y Stella Maris, es importante mencionar que la presencia marista en estas comunidades avanzó en proyectos y líneas de trabajo comunitario, desde enfoques diversos.

Conclusiones del primer momento

Se crearon las condiciones para ir más allá de la atención puntual de ciertas necesidades sociales con impacto a corto plazo, correspondientes a momentos anteriores de implementación del PAS, logrando direccionar las experiencias de aprendizaje-servicio hacia el aporte a la mejora de la calidad de vida de comunidades con las que se trabaja. Aspecto clave en este momento fue el avance en la comprensión y visibilización de las causas que generan situaciones de vulnerabilidad social, para desde esta mirada, poder diseñar propuestas para su atención desde un trabajo horizontal basado en diálogo de saberes con los grupos comunitarios. Se puede confirmar el papel importante del contexto administrativo/institucional en la implementación/institucionalización del PAS como señala Furco (2011).

Por lo que puede observarse, hay una coexistencia de dos enfoques del PAS (Mitchell, 2008). El clásico, en las asignaturas disciplinares PAS, al orientarse a un servicio de calidad que respondiera a una demanda puntual, iniciando y concluyendo en el mismo semestre y con alcance a corto plazo, mientras que en las asignaturas del ECRSyPC, el objetivo último del servicio apuntaba a contribuir a los cambios necesarios para la transformación social enfatizando el enfoque de derechos y las perspectivas de género, intercultural y ambiental, característica de un enfoque crítico.

Desde el análisis de la integración del servicio y el aprendizaje, se puede observar la priorización del aprendizaje sobre el servicio en las experiencias de las asignaturas disciplinares PAS, mientras que en las asignaturas del ECRSyPC “la comunidad se constituye en lugar de aprendizaje y de enriquecimiento mutuo y el énfasis está puesto tanto en la adquisición de aprendizajes como en el mejoramiento de la calidad de vida de una comunidad concreta” (Tapia y Ojea, 2018, p.24). Coincide este resultado con lo encontrado por García-Romero et al., (2021, p.22) en el sentido de “entender estos patrones como dinámicos” pues es en el avance de la implementación del PAS que el diseño de las experiencias se define más hacia la mejora de la calidad de vida de comunidades.

4.2. Segundo momento. De Enero de 2019 a Diciembre de 2021. Avance hacia la transformación social basada en la necesaria articulación entre PAS y Desarrollo Comunitario Académico

El PAS para la transformación social, como una de las estrategias institucionales orientada a que los alumnos internalicen y que con su testimonio profesional hagan vida el lema universitario ser para servir, se caracteriza por indagar las políticas sociales que generan las situaciones específicas en las que se realizan las experiencias de aprendizaje-servicio a fin de diseñar desde el enfoque de derechos y las perspectivas cultural, de género y ambiental, las acciones en el servicio, identificando aquellos cambios en formas de pensar y de actuar, tanto individuales como colectivos, necesarios para avanzar en procesos de cambio social.

En este período se concentraron todos los esfuerzos del PAS en un solo escenario, la ZSCE, ya que es una área natural protegida que provee de servicios ambientales importantes al entorno (Ortíz et al., 2017). Estos autores presentan datos alarmantes en cuanto al deterioro de la zona por lo que invitan a actuar de manera pronta pues se registran cambios que afectarán directamente a la población que vive en la zona, así como riesgo de los servicios ambientales para toda la población de Mérida. La forma de aproximación de la universidad se basó en el establecimiento de relaciones horizontales basadas en el reconocimiento mutuo

como elementos de un mismo sistema que comparten el compromiso de trabajar hacia el desarrollo humano sostenible aportando sus respectivos saberes, recursos y solidaridades (Vallaey, s/f; Vallaey, 2014).

La conformación de Desarrollo Comunitario Académico iniciada en el momento anterior, avanza de manera sostenida en este momento con el propósito general de "impulsar la implementación de proyectos comunitarios sostenibles que contribuyan a la formación de estudiantes con un sentido humano y una vocación para el servicio, haciendo vida el lema Ser para Servir; basados en elementos centrales de la misión y visión de la Universidad, el Enfoque de derechos y la Responsabilidad Social Universitaria" (Programa de Desarrollo Comunitario Académico, 2022, p. 1).

Se necesitaba conocer de manera más profunda las condiciones del contexto, desde las cuales diseñar y desarrollar proyectos comunitarios, por lo que se elaboraron una serie de Informes sobre el Estado de Situación en Comunidades de la ZSCE, definiendo dos niveles de incidencia de la presencia de la universidad en la zona, en política pública y a nivel de proyecto (Rescate de alimentos tradicionales para el consumo local en Dzoyaxché), el que dio inicio a la participación del PAS en proyectos comunitarios. Este proyecto se orientó a promover la producción de alimentos a través de sistemas agroecológicos que rescataran los saberes tradicionales y que aportaran a mejorar la nutrición de las personas de la comunidad, iniciando en una comunidad de la zona y posteriormente extrapolando el proyecto a las restantes.

En este contexto, el objetivo de las asignaturas disciplinares PAS invitadas a participar era el de contribuir al fortalecimiento de los proyectos comunitarios iniciados en esta reserva por medio de los análisis generados en las asignaturas disciplinares PAS y sus propuestas de transformación social, con base en las condiciones de desigualdad y pobreza presentes en la zona.

En el siguiente cuadro se caracterizan las experiencias aprender-sirviendo, asignaturas y programa académico en el cual se enmarcan, así como el producto entregado, a lo largo del periodo Agosto 2016-Diciembre 2018.

Cuadro 1. Experiencias de aprendizaje-servicio realizadas en los algunos de los programas académicos, en el segundo momento de implementación del PAS

Programa Académico	Asignatura	Productos
Recursos Naturales	Sistemas de información geográfica II	Profundización en la comprensión de tres de las problemáticas detectadas para el Desarrollo sustentable
	Fundamentos de mercadotecnia	Propuestas para la Planeación Estratégica de grupos productivos comunitarios en San Ignacio Tesip
Contaduría	Impuesto sobre la renta personas morales	Guía práctica, que describe las responsabilidades y procedimientos relacionados con el cumplimiento de las obligaciones fiscales de una persona moral
Administración, Administración Turística	Creatividad e innovación	Seis propuestas de Idea de proyectos
Recursos Naturales	Sistemas de información geográfica I	Profundización en las tres problemáticas faltantes
	Agroecología	Propuestas para apoyar el desarrollo operativo de la parcela demostrativa en Dzoyaxché
Nutrición	Evaluación del estado nutricional	Diagnóstico de las condiciones nutricionales de los niños, niñas y adolescentes
	Educación alimentaria	Evaluación de patrones de consumo y Propuesta de un programa de educación alimentaria-nutricional
Arquitectura	Taller de proyecto arquitectónico	Propuesta para organizar cinco solares
Derecho	Derecho ambiental	Propuestas para contribuir a la formación de una cultura de los derechos humanos
Fisioterapia y R	Teoría y práctica de la fisioterapia comunitaria	Atención a las necesidades de rehabilitación en jóvenes
Nutrición	Integración de prácticas en nutrición poblacional	Curso sobre el "Programa de Educación para el Cuidado de mi Salud y la de mi Familia". Elaboración de contenidos de materiales informativos
	Selección y preparación de alimentos	Recetario de tres platillos tradicionales
Arquitectura	Taller de proyecto arquitectónico	Diseño de proyecto de traspatio en 6 predios
Derecho	Clínica de amparo	Elaboración de dos demandas de amparo para situación simulada
Recursos Naturales	Sistemas de información geográfica II	Justificación medioambiental para la elaboración simulada de demandas de amparo
Recursos Naturales	Agroecología	Diseño de agroecosistemas sustentables
	Sistemas de información geográfica I	Impactos ambientales, sociales y económicos del paso del Tren maya por la ZSCR Impactos de desastres naturales en la ZSCE, Tormenta Cristóbal
Psicología	Asesoría Familiar y Manejo de Conflictos	Elaboración de contenidos de materiales educativos que promuevan resiliencia familiar en condiciones de confinamiento
	Consejo Psicológico I	Elaboración de contenidos de materiales educativos que promuevan en adolescentes el fortalecimiento y desarrollo de habilidades para la vida, en condiciones de confinamiento
Arquitectura	Naturación urbana	Diseño de dos proyectos de traspatio
Contaduría	Administración Financiera de Capital de Trabajo	Propuestas para la elaboración de un Manual sobre estrategias de ahorro y no endeudamiento en situaciones de contingencia
Nutrición	Educación alimentaria	Elaboración de contenidos de materiales educativos para promover una buena alimentación
Recursos Naturales	Sistemas de Información Geográfica II	Implicaciones de la deforestación derivada del paso del Tren Maya por la ZSCE Reserva Cuxtal. Fenómenos Hidrometeorológicos Extremos
Arquitectura	Naturación urbana	Diseño de tres proyectos de traspatio
Psicología	Desarrollo Social y Facultamiento	Propuesta de Guía para acompañar experiencias aprender-sirviendo con el enfoque de derechos y las perspectivas de género e intercultural
Nutrición	Salud pública aplicada a la Nutrición	Diseño de un instrumento para generar una línea base sobre la situación de la alimentación
Recursos Naturales	Sistemas de Información Geográfica I	Justificación para implementar un programa para la gestión integral de riesgo de desastres
	Agroecología	Análisis de las prácticas agroecológicas en dos comunidades
Arquitectura	Taller de proyecto arquitectónico	6 propuestas de diseño del proyecto arquitectónico del Centro de Encuentro Comunitario de Dzoyaxché "El Turix"
Nutrición	Evaluación del estado nutricional	Aporte a la línea de base de las condiciones nutricionales de los niños, niñas y adolescentes en San Ignacio Tesip
	Inocuidad alimentaria	Contenidos de materiales educativos apropiados y apropiables. 5 Trípticos o infografías
	Educación alimentaria	6 documentos con análisis y propuestas educativas para promover una educación alimentaria apropiada y apropiable

Cuantitativamente, los resultados alcanzados en este momento fueron la participación de ocho programas académicos, 33 asignaturas (algunas repetidamente); en un escenario; se registraron 62 productos y la duración fue de seis semestres.

Logros a partir del contexto administrativo/institucional

El equipo de Desarrollo Comunitario Académico planteó los proyectos comunitarios que se implementarían en la zona, como respuesta a las situaciones sociales descritas en los informes, y que estratégicamente se consideraron prioritarias. A partir de las necesidades del proyecto de rescate de alimentos, se dialoga con el equipo PAS y las direcciones/coordinaciones de las escuelas para definir qué asignaturas disciplinares pudieran aportar a los procesos de dicho proyecto. Los dos equipos organizaron reuniones de trabajo con los docentes de las asignaturas disciplinares PAS seleccionadas, definiendo acuerdos de colaboración para el óptimo desarrollo de cada asignatura. Las trayectorias de aprendizaje que incluyera la planeación, organización e implementación de las experiencias de aprendizaje-servicio buscando mejorar la calidad de vida de los colectivos de la zona van estableciéndose claramente en este momento, así como sus aportaciones al proyecto, tal y como muestra el cuadro 1, en un ejemplo de trabajo interdisciplinar que muestra que “la realidad es interdisciplinar y precisa de diversas competencias, personas y lenguajes en diferentes ámbitos de conocimiento (académicos, científico-sociales y comunitario)” (García, et al., 2016, p. 81).

Como puede observarse, las asignaturas disciplinares PAS que participan en este momento de implementación, toman sentido a la luz de los planteamientos de Desarrollo Comunitario Académico sobre el propósito y la forma de la presencia de la universidad en la zona, quedando claramente vinculadas con la naturaleza del proyecto de Rescate de Alimentos Tradicionales, así como con el nivel de incidencia en la construcción de política pública.

Los profesores de las asignaturas disciplinares PAS aquí descritas se han involucrado en la implementación y apropiación de la metodología debido a que semestral o anualmente contribuyen al logro del objetivo del proyecto en el cual se encuadran sus experiencias de aprendizaje-servicio, por lo que conocen su funcionamiento y abogan por su inclusión en la práctica docente pues la participación en proyectos comunes facilita el aprendizaje entre los docentes y mejora las habilidades de aprendizaje de los estudiantes, como concluyeron Pérez-Pérez et al., (2019) en su investigación sobre la creación de oportunidades en las universidades de España, que promuevan la implementación de proyectos de aprendizaje-servicio.

Desde una mirada cuantitativa, el número de programas educativos que participaron se redujo en comparación con el momento anterior, al igual que el número de productos realizados, a pesar de que tiene una duración de un semestre más. Los programas participantes están claramente vinculados con el objetivo del proyecto, lo cual podría explicar la falta de participación de otras licenciaturas, aunque se considera que éstas últimas tienen grandes oportunidades de aportar y se espera su participación futura. En cuanto a la disminución del número de productos, es importante recordar que, en el momento anterior de implementación, todavía no se trabajaba en base a proyectos y los escenarios eran cinco, razón por la cual se realizaron 49 propuestas de anteproyectos derivados de los autodiagnósticos participativos realizados. En este momento, los esfuerzos del PAS se centraron en un solo escenario y los productos responden a necesidades específicas de un momento determinado del proyecto. Sin embargo, la calidad de los productos solicitados a las asignaturas disciplinares PAS es superior a los correspondientes a los momentos anteriores, entendido como calidad su aporte pertinente y oportuno (Campo, s/f), a los procesos de desarrollo autogestivo (líneas de base sobre el estado nutricional de la población, análisis de sustentabilidad de los traspatios que forman parte del proyecto con sus consecuentes recomendaciones para su mejora, diseño de materiales educativos diversos que aportan la inocuidad alimentaria de los productos cosechados, diseño de propuestas para cada uno de

los traspatios en colaboración con la familia de tal suerte que fueran apropiadas y apropiables).

Finalmente, desde los principios de calidad de la conducción del PAS y de las experiencias de aprendizaje-servicio (Eyler y Giles, 1999; Isla y Pacheco, 2009; Isla, et al. 2015; Isla y Pacheco, 2017), se diseñó una estrategia de acompañamiento a los estudiantes y profesores de estas asignaturas a lo largo del semestre, la cual consistió en cuatro reuniones de trabajo (encuadre, contextualización, trabajo de campo y presentación/reflexión/retroalimentación) sobre los avances en el producto a entregar tomando en cuenta el hallazgo de Marques et al., (2021) sobre "la importancia de que la experiencia aprendizaje-servicio sea vivida por parte del estudiante de una forma muy consciente" (p. 17).

En el encuadre se reflexiona sobre la continuidad en los procesos de participación en el PAS, a diferentes niveles: participación del programa académico en el PAS, y continuidad en formación integral pues el desarrollo de las competencias profesionales son parte fundamental del perfil de egreso al igual que las genéricas, desde las cuales aprenden a participar con responsabilidad social y servicio a los demás y a ser pensadores críticos.

En la sesión de contextualización se presenta el desarrollo del proyecto comunitario para ubicar con claridad en momento específico en el cual se insertará la experiencia aprender-sirviendo en cuestión y ésta gane en pertinencia y sentido. Las sesiones de trabajo de campo son mayoritariamente en la comunidad, con los habitantes involucrados en el proyecto y de forma colaborativa, basadas en diálogos de saberes. En estas sesiones están presentes también los profesores.

La presentación por parte de los estudiantes de los avances en sus productos favorece una reflexión sobre los mismos, las formas en que han sido realizados, generando conocimiento sobre la experiencia y sus marcos de referencia, re-pensando sus creencias personales y los sustentos teóricos desde los cuales se

aproximaron, así como la identificación de los saberes comunitarios en los diálogos. Estos hallazgos forman parte de los productos a entregar.

Conclusiones del segundo momento

Desde el análisis de la integración del servicio y el aprendizaje, se puede observar en este momento que las experiencias de aprendizaje-servicio están dirigidas tanto a la adquisición de aprendizajes como al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad, a diferencia del momento anterior en donde la priorización se centraba en el aprendizaje.

En cuanto al tipo de responsabilidad desde el cual la universidad se relaciona con los grupos comunitarios, se observa la presencia de una dinámica prospectiva en la cual "es reconocida en la sociedad que la acoge, como un agente más de la misma, con una actitud proactiva de presencia y colaboración con otros agentes, cada uno, lógicamente, con sus capacidades y poderes propios" (De la Cruz y Sasia, 2008, p. 37), característica también del enfoque crítico del PAS (Mitchell, 2008). En este momento de implementación, las experiencias de aprendizaje-servicio "permiten ver y vivir en escenarios concretos de trabajo las competencias profesionales con una orientación no solo de pertinencia y corrección técnica, sino de pertinencia social" (Pacheco, et al., 2021, p.294).

5. Conclusiones

Los cambios cualitativos en la implementación del PAS para avanzar hacia la formación integral de profesionales comprometidos con la construcción de una sociedad más justa, responsable, solidaria y respetuosa fueron el diseño e implementación de la EFPAS, el inicio del proceso de centralización de los esfuerzos en menos escenarios, la actualización del entendimiento sobre el PAS y la creación del Programa de Desarrollo Comunitario Académico, lo cual da cuenta de lo afirmado por Yep (2014 en García-Romero, et al., 2021), en el sentido de que cuando el interés de la implementación del PAS se fundamenta en la justicia social,

es necesario contar con un marco institucional coherente que revele a una universidad comprometida con el bien común.

Al respecto, la dimensión V de la de la Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior (Furco, 2011) hace referencia al apoyo institucional en proveer de un sustancial financiamiento y energías en torno a este esfuerzo. Algunos de los indicadores de esta dimensión (entidad coordinadora, equipo de trabajo, financiación, apoyo administrativo, apoyo de las facultades y carreras) son los cambios cualitativos mencionados que facilitan el avance de la implementación del PAS en su tránsito hacia procesos de transformación social.

Se han descrito pasos firmes institucionales que crean condiciones para una educación orientada hacia el cambio de la realidad que se afronta en el entorno universitario, que dejan ver que “es mejor cambiar el mundo que sólo adaptarse a éste” como lo afirman John Dewey y Paulo Freire (Díaz-Barriga, 2006 p. 107).

Sin embargo, existen algunos de los claroscuros mencionados por Luxán (2013) como la idea equivocada de que el rol de la educación superior es formar profesionales para la empleabilidad, dejando de lado el análisis de la crisis de insostenibilidad social y ambiental en la cual se insertarían, así como la responsabilidad social de incluir la transformación social como una tarea fundamental. Vallayes (2019) afirma que “al ser las instituciones de educación superior quienes legitiman los conocimientos que adquieren los profesionales, tienen una responsabilidad fundamental para enrumbar el desarrollo humano hacia la meta de la justicia y la sostenibilidad puesto que todos los demás actores sociales (sector público, empresas, sociedad civil, etc.) forman a sus líderes en dichas instituciones” (p.23).

También los hay de tipo logístico ya que las lógicas y dinámicas de la academia y de la comunidad son diferentes, lo que redundaría en dificultades para coincidir en días y horarios de trabajo colaborativo, por ejemplo. No hay que olvidar que el

avance hacia la institucionalización sustentable del PAS es lento, pues requiere de un proceso que progresivamente involucre a más autoridades, docentes y estudiantes generando el aumento de los impactos positivos a nivel social y académico mediante un trabajo colaborativo con grupos y autoridades comunitarias hacia su desarrollo (Corrales y Andrade, 2021).

Referencias

Arratia, A. (2008). Ética, solidaridad y “Aprendizaje Servicio” en la educación superior. *Acta Bioethica*. 14 (1).

Benedicto, J. (2016). La ciudadanía juvenil: Un enfoque basado en las experiencias vitales de los jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 925-938.

Campo, L. (s/f). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de los proyectos*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.

Corrales, C. y Andrade, J. (2021). La institucionalización del Aprendizaje-Servicio como camino para la Universidad socialmente responsable. *Estudios Pedagógicos XLVII*, (4). DOI:10.4067/S0718-07052021000400109

De la Cruz, C. y Sasia, P. (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una universidad. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 17-52.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Eyler, J. y Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?*. Jossey-Bass.

Furco, A. (2011). Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior. *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*, 77-88.

García-Romero, D., Lalueza, J. y Blanch, S. (2021). Análisis de un proceso de insititucionalización del aprendizaje-servicio universitario. *Athenea digital*, (21), 3. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2934>

García, A., Mugarra, A. y Villa, A. (2016). Procesos de investigación-acción en aprendizaje y servicio solidario: percepciones de los protagonistas pedagógicos en el proyecto Hiri Lagunkoiak. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 5, 62-86.

Hatcher, J., y Bringle, R. (1997). Reflection: Bridging the gap between service and learning. *Journal of College Teaching*. (45), 153-158.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, Ch. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawHill.

Isla, M L. y Pacheco, D. (2017). Construcción de ciudadanía desde un plan de estudios: la percepción de los estudiantes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(3), 312-321.

Isla E., M., Pacheco, D. y Aguiar, R. (2015). Implicaciones de la participación en experiencias aprender-sirviendo en las dimensiones que integran la ciudadanía. La percepción de los estudiantes de una universidad privada. *Memorias del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 16-20 de noviembre, Chihuahua, México.

Isla, M. y Pacheco, D. (2009). Programa Aprender Sirviendo en educación superior. Calidad del programa de una experiencia exitosa desde la opinión de los estudiantes. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 21-25 de septiembre, Veracruz, México.

Jiménez, V. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, (3), 2.

Lorenzo, M^a M.; Mella, I.; García, J. y Varela, C. (2017). Investigar para institucionalizar el aprendizaje servicio en la universidad española. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 118-130.

Luxán, M., Imaz, J., Bereziartua, G. y Lauzurika, A. (2013). Universidad y transformación social. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(3), 674-688.

Martínez, C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.

Marques, M.; Angulo, M. y Cáceres, L. (2021). Aprendizaje-servicio y formación inicial docente. Factores que determinan el desarrollo de habilidades transversales. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 11, 1-22.

McIlrath, L., Lyons, A. y Munck, R. (2012). *Higher Education and Civic Engagement*. Palgrave Macmillan.

Meza, P., Ruiz de Chávez, A. y Chacón, O. (2022). *Enfoques transversales Maristas para una ciudadanía que transforma*. Provincia Marista de México Central.

Mitchell, T. (2008). Traditional vs. Critical service-learning: engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community-Service Learning*, 50-65.

Ortíz-Pech, R., Celis, H. y García, G. (2017). Impacto de las actividades productivas y de la expansión urbana sobre una reserva ecológica; el caso de Cuxtal, Yucatán; México. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 26, 52.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20983/noesis.2017.2.1>

Pacheco, D., Thullen, M. y Seijo, J. (2003). *Aprender Sirviendo: un paradigma de formación universitaria*. Progreso.

Pacheco, D., Torres, M., Cortés, G., Lefranc, F. e Isla, M. (2021). *Una mirada a la pobreza en la formación universitaria*. UMM y Plaza y Valdés.

Pérez-Pérez, C., González-González, H., Lorenzo-Moledo, M., Crespo-Comesaña, J., Belando-Montoro, M. y Costa, A. (2019). Aprendizaje-Servicio en las universidades españolas: un estudio basado en la percepción de los equipos decanales. RELIEVE. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25, 2. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.2.15029>

Red Marista Internacional de Instituciones de Educación Superior. (2010). *Misión Marista en Educación Superior*.

Sartor-Harada, A., Acevedo-Gomes, J., Pueyo-Villa, S. y Tejedor, S. (2020). Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior. La percepción del profesorado. *Formación universitaria* 13(3), 31-42 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300031>

Tapia, N. (2022). *Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario*. CLAYSS Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.

Tapia, N. y Ojeta, B. (2018). *Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario-Edición Perú*. CLAYSS. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.

Universidad Marista de Mérida (2022). *Programa de Desarrollo Académico*.

Vallaes, F. (2019). *Responsabilidad Social Universitaria: el Modelo URSULA, estrategias, herramientas, indicadores*. Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana.

Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V(12), 105-117

Vallaes, F. (2007). *Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente*. Tecnológico de Monterrey.

Vallaes, F. (s/f) *¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, Mecanismos causales, Validación. Universidad del CEMA.

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-Goicuría 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).

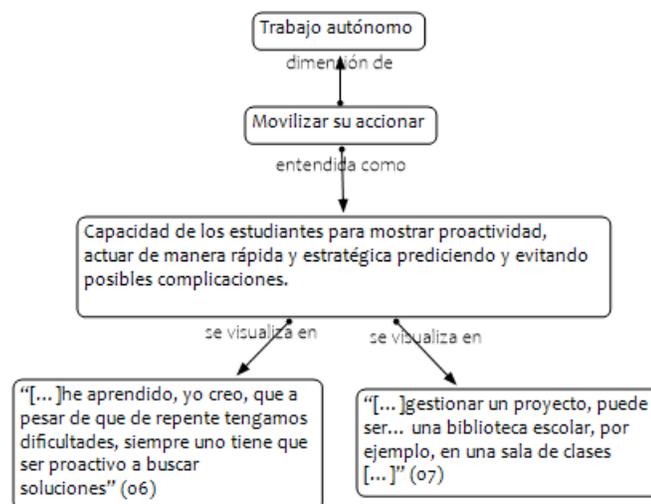
Para esta categoría, desde los hallazgos cualitativos, se identifican propiedades constituidas por habilidades que los participantes consideran importantes de la experiencia de aprendizaje-servicio remoto. Entre ellas el trabajo autónomo, la capacidad de trabajo en equipo, las habilidades comunicativas 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



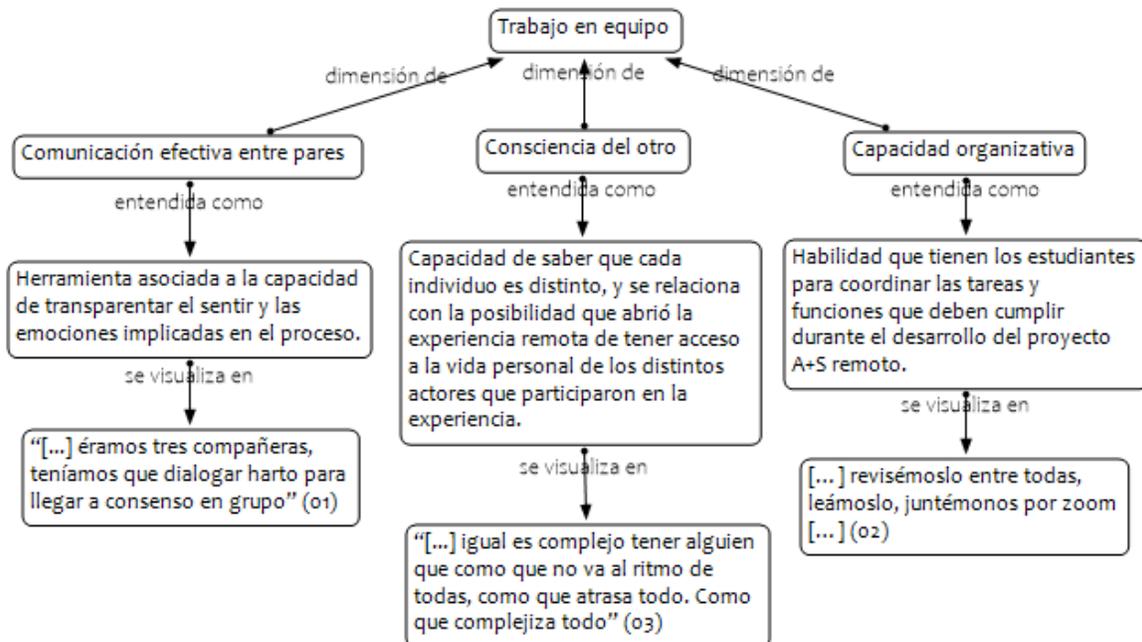
En el cuestionario, las habilidades transversales “tener iniciativa y espíritu emprendedor” y “trabajar autónomamente” son ambas valoradas por un 73% de los participantes con las dos puntuaciones más altas de la escala. Esta valoración se complementa con los hallazgos cualitativos al ver cómo las competencias 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).

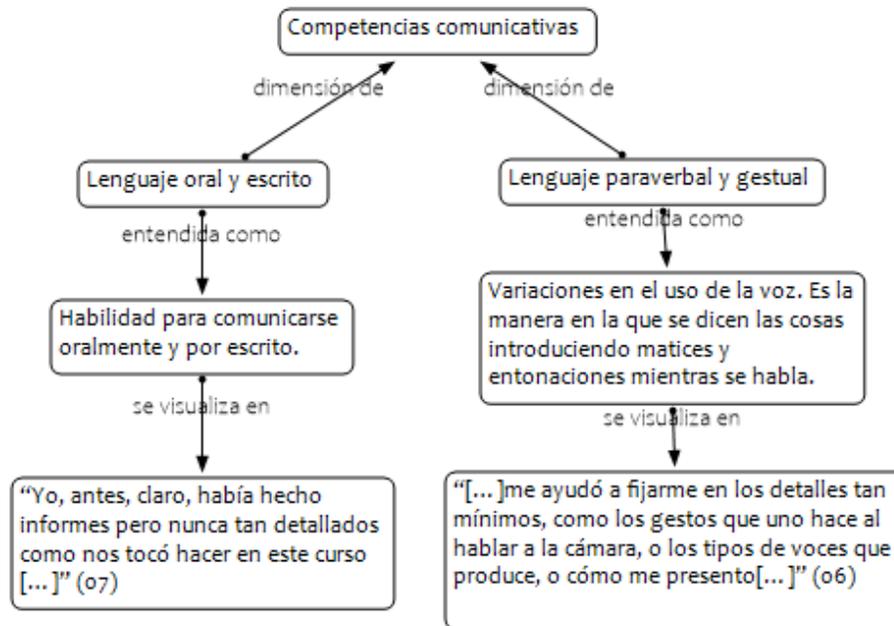
Estrechamente vinculado, el desarrollo de la habilidad para buscar y gestionar información obtiene una puntuación alta de parte de la mayoría de los participantes (88%); lo cual se manifiesta en las entrevistas cuando las estudiantes relatan sus intentos por acceder a ella, “nosotras pedíamos algún tipo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

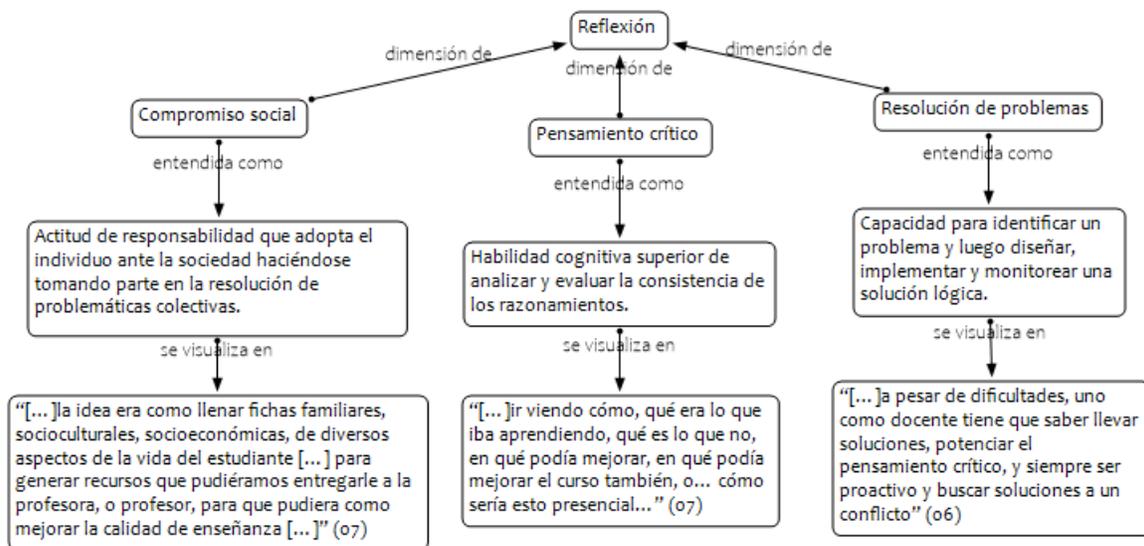


En cuanto al lenguaje oral y escrito, el cuestionario da cuenta de que la mayoría de los participantes valora con las dos puntuaciones más altas la contribución de las actividades de servicio para desarrollar la habilidad de comunicarse a nivel oral y escrito (83%). Esta percepción se comprende, en mayor 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-Goicuria 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.

¿Qué y cómo se investiga sobre aprendizaje-servicio en México?

Azucena Ochoa Cervantes

azus@uaq.mx

<https://orcid.org/0000-0003-4515-9069>

Universidad Autónoma de Querétaro, México

Adriana Reynaga Morales

areynaga@politiclas.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0002-6302-8954>

Universidad Nacional Autónoma de México

María del Carmen Navarro Téllez

mcnt75@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5232-3560>

Universidad Autónoma de Nayarit, México

Leticia Ivonne López Villarreal

leticiaivonne.lopez@udem.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-9834-7250>

Universidad de Monterrey, México

Resumen

En los últimos veinte años el aprendizaje-servicio se ha posicionado como una propuesta pedagógica que además de posibilitar un aprendizaje significativo forma estudiantes comprometidos socialmente. Sin embargo, en México existe poca evidencia acerca de su desarrollo. Por lo anterior es que desde la Red Mexicana de Aprendizaje Servicio Solidario se propuso el objetivo de observar el desarrollo de la metodología y de visibilizar las características de las prácticas que se realizan en el país. Para alcanzarlo, se realizó una investigación con enfoque cualitativo con alcance descriptivo e interpretativo. Siguiendo el método hermenéutico se revisaron veinticinco artículos que cumplieron los criterios de inclusión. A partir del análisis de resultados se observó que la mayoría de las experiencias documentadas se centran en el estudiantado, algunos no logran profundizar en la reflexión quedándose solo en la descripción de lo sucedido;

Ochoa, A.; Reynaga, A.; Navarro, M.C. y López, L.Y. (2023). ¿Qué y cómo se investiga sobre Aprendizaje-Servicio en México?. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 15, 112-145. DOI10.1344/RIDAS2023.15.5

otros no hacen explícitos los métodos y/o instrumentos utilizados; otros más dejan de lado alguna de las aristas fundamentales del aprendizaje-servicio, ya sea que omitan a la población/comunidad, o no explicitan los propósitos de formación, o no lleguen a visibilizar el protagonismo estudiantil. Lo anterior nos compromete como red a generar propuestas para superar estas áreas de oportunidad.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, investigación educativa, prácticas de aprendizaje-servicio.

Recibido: 9/3/2023

Aceptado: 30/3/2023

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/>

Ochoa, A.; Reynaga, A.; Navarro, M.C. y López, L.Y. (2023). ¿Qué y cómo se investiga sobre Aprendizaje-Servicio en México?. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 15, 112-145. DOI10.1344/RIDAS2023.15.5

Què i com s'investiga sobre aprenentatge servei a Mèxic?

Resum

En els últims vint anys l'aprenentatge servei s'ha posicionat com una proposta pedagògica que a més de possibilitar un aprenentatge significatiu forma estudiants compromesos socialment. No obstant això, a Mèxic existeix poca evidència sobre el seu desenvolupament. És per això que la Xarxa Mexicana d'Aprenentatge Servei Solidari, es va proposar l'objectiu d'observar el desenvolupament de la metodologia i de visibilitzar les característiques de les pràctiques que es realitzen al país. Per a aconseguir-ho, es va realitzar una recerca amb enfocament qualitatiu amb abast descriptiu i interpretatiu. Seguint el mètode hermenèutic es van revisar vint-i-cinc articles que van complir els criteris d'inclusió. A partir de l'anàlisi de resultats es va observar que la majoria de les experiències documentades se centren en l'estudiantat, alguns no aconseguen aprofundir en la reflexió quedant-se només en la descripció del succeït; uns altres no fan explícits els mètodes i/o instruments utilitzats; uns altres més deixen de costat alguna de les arestes fonamentals de l'aprenentatge servei, ja sigui que ometen a la població/comunitat, o no expliciten els propòsits de formació, o no arriben a visibilitzar el protagonisme estudiantil. Tot plegat ens compromet com a xarxa a generar propostes per a superar aquestes àrees d'oportunitat.

Paraules clau

Aprenentatge servei, recerca educativa, pràctiques d'aprenentatge servei.

What and how is Service-Learning research being done in Mexico?

Abstract

Over the last twenty years, Service-Learning has positioned itself as a pedagogical proposal that enables meaningful learning and trains socially committed students. However, there needs to be more evidence of its development in Mexico. For this reason, the Mexican Solidary Service-Learning Network proposed observing the methodology's development and making visible the characteristics of the practices carried out in the country. To achieve this, a qualitative research study was conducted with a descriptive and interpretative scope. Following the hermeneutic method, twenty-five articles that met the inclusion criteria were reviewed. The findings analysis showed that most documented experiences focus on the students. Some fail to go deeper into the reflection, remaining only in the description of what happened; others do not make explicit the methods and/or instruments used; others leave aside some of the fundamental aspects of service-learning, either they omit the population/community, or they do not make explicit the training purposes, or they fail to make visible the student protagonism. This commits us as a network to generate proposals to overcome these areas of opportunity.

Keywords

Service-learning, educational research, service-learning practices.

Introducción

La metodología aprendizaje y servicio solidario tiene una larga tradición. Es posible ubicar sus orígenes en las ideas de la escuela activa con Dewey y sus aportaciones acerca de la importancia de la experiencia para la adquisición del conocimiento. Para este autor “aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia” (Dewey, 2004 p. 125), así mismo, afirmaba que “una experiencia muy humilde es capaz de engendrar y conducir cualquier cantidad de teoría (o contenido intelectual), pero una teoría aparte de la experiencia no puede ser definitivamente captada ni aún como teoría” (Idem, p.128). Si bien este autor no es el único que ha contribuido a establecer los fundamentos de la metodología, es posible observar en las ideas descritas una de las características más importantes de los proyectos de aprendizaje-servicio: el aprendizaje basado en la experiencia.

Otra característica importante de esta metodología es la capacidad que tiene de incidir en el pensamiento crítico del estudiantado que participa en su desarrollo. Por ello, su puesta en marcha tiene antecedentes y fundamentos que nos remiten a posturas críticas de la educación, donde la transformación es una condición y el posicionamiento político un punto de partida. Dentro del pensamiento latinoamericano, es posible ubicar el origen de esta corriente crítica en las ideas de Freire que apuntan a que la finalidad de la educación es crear las condiciones pedagógicas para que las personas se concienticen y reflexionen acerca del mundo en el que viven, y así, vislumbrar posibilidades de modificarlo.

En los últimos veinte años, el aprendizaje-servicio se ha posicionado como una metodología innovadora que permite que las instituciones cumplan de manera intencionada con su responsabilidad social. Sin embargo, resulta evidente al analizar la evolución que la metodología ha tenido en diferentes países y contextos institucionales, que el desarrollo del aprendizaje-servicio ha sido

diverso. Desde la Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio Solidario se presenta un creciente interés en mostrar y describir el desarrollo de la metodología en el país debido a su valor educativo y su poder transformador. De hecho, es posible afirmar que a través de prácticas pedagógicas concretas, esta metodología es una importante aportación a la mayoría de los principios en los que se fundamenta la Nueva Escuela Mexicana¹.

Con el fin de observar el desarrollo que ha tenido la metodología y de visibilizar las características de las prácticas de aprendizaje-servicio, se presenta esta investigación que da cuenta del estado del arte sobre aprendizaje-servicio en México.

1. Contextualización del aprendizaje-servicio en México

Los métodos en aprendizaje-servicio son entendidos como el conjunto de procedimientos ordenados que orientan a las partes interesadas en su desarrollo. Es decir, se refieren al orden de las etapas que deben seguirse para lograr los resultados deseados a partir de la participación sistemática de los distintos actores involucrados. La metodología, por su parte, se refiere al análisis y sistematización de la aplicación y ejercicio de los métodos y herramientas, pero también al análisis de contextos, de escenarios de viabilidad y también de obstáculos en la aplicación del aprendizaje-servicio. Analíticamente los fines de la metodología son más amplios ya que buscan abonar al conocimiento del aprendizaje servicio como un campo de investigación pedagógica.

Las prácticas enmarcadas en un proyecto de aprendizaje-servicio, a decir de Tapia (2010), se refieren a las experiencias o programas específicos

¹ La Nueva Escuela Mexicana es el proyecto educativo del actual gobierno federal que tiene como propósito combatir el rezago educativo y desarrollar competencias ciudadanas desde los 3 hasta los 20 años de edad. Se fundamenta en los siguientes principios: fomento a la identidad mexicana, responsabilidad ciudadana, participación en la transformación de la sociedad, respeto de la dignidad humana, promoción de la interculturalidad, promoción de la cultura de la paz, respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente. (SEP, 2019)

desarrollados por un grupo de niños o jóvenes en el contexto de educación formal o informal, siendo una propuesta pedagógica y una manera de intervenir en lo social (Tapia, 2010). El aprendizaje-servicio se compone de dos elementos que tienen íntima relación: el aprendizaje y el servicio comunitario (Puig, 2014).

De acuerdo a Puig (2014) el aprendizaje-servicio no es solamente una estrategia que permite adquirir más y mejores aprendizajes; tampoco se refiere sólo a las tareas de voluntariado realizadas por los alumnos para sensibilizarlos con respecto de su realidad. El aprendizaje-servicio fomenta el aprendizaje de los estudiantes mediante la participación activa en experiencias realizadas en la comunidad, por medio de un proyecto estructurado e intencionado (Puig, et al, 2007), que posibilite la reflexión crítica de los estudiantes con respecto a su aprendizaje y a su papel como integrantes de la comunidad con la capacidad de transformar la realidad social.

México cuenta con una larga tradición de que las instituciones de educación superior retribuyan a la sociedad los conocimientos que se generan en las mismas, lo cual promueve también la vinculación social. Esto se ha logrado fundamentalmente a partir del Servicio Social Universitario, que en el ámbito latinoamericano y, por supuesto en el nacional, se reconoce como un antecedente importante en la pedagogía del aprendizaje-servicio. En México, en 1923 la Secretaría de Educación Pública adopta la pedagogía de la acción, retomando las ideas de Dewey para nuestro contexto y a partir de 1929, se introduce la idea de educación comunitaria sobre todo dirigida al contexto rural (Díaz, 2010).

En este contexto posrevolucionario es que surge el Servicio Social obligatorio para estudiantes de Educación Superior, cuyo objetivo fue compensar las desigualdades sociales producto de años de conflictos sociales. Mungaray et al. (2002) afirman que el servicio social en la educación superior mexicana se constituyó como una actividad espontánea, de alta solidaridad y reciprocidad por

parte de estudiantes universitarios. En 1945 se reforma el artículo 5º de la Constitución Política de México, donde se establece “el servicio social obligatorio para estudiantes de educación media superior y superior”, convirtiéndose en una institución básica del desarrollo social en México (p. 33).

Actualmente, el servicio social permanece como requisito obligatorio para obtener el título profesional. Como se mencionó líneas arriba, el servicio social lo podemos ubicar como un antecedente de los proyectos de aprendizaje-servicio, sin embargo, no todos los programas de servicio social universitario se caracterizan como proyectos de aprendizaje-servicio debido, entre otras cosas, a que no siempre están explícitamente vinculados a aprendizajes y, en ocasiones, se pierde el sentido solidario del servicio (Reynaga y Mijares, 2019).

Una de las primeras instituciones en sistematizar los proyectos de aprendizaje-servicio en México fue el Tecnológico de Monterrey. Desde el año 2006 esta institución concibió el aprendizaje-servicio como una práctica para desarrollar competencias ciudadanas y de forma transversal en las diferentes disciplinas a nivel nacional (Tecnológico de Monterrey, 2006). Se realizó una capacitación inicial a docentes y se integró la acreditación de horas de servicio social para los proyectos que se desarrollaban dentro de las materias que aplicaban aprendizaje-servicio.

En el 2012 llegó a la Universidad de Monterrey (UEM) con la capacitación a 40 profesores de la universidad por parte del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). El acompañamiento a estos profesores se consolidó con la creación del área de aprendizaje-servicio dentro del Centro para la Solidaridad y la Filantropía. En el 2014 se realiza el primer reconocimiento a profesores que implementan esta metodología y se decide integrarlo en la materia Titularidad del 5º y 6º semestre en las Preparatorias como requisito de graduación. Durante el 2015 se diseñó la formación a docentes en aprendizaje-servicio. Durante el 2016 se integra al Programa de la Mejora de

la Calidad, como un compromiso ante la Southern Association of Colleges and Schools, una de las principales acreditaciones con las que cuenta la UDEM. En este año se forma un comité de aprendizaje-servicio, integrado por representantes de las divisiones académicas, Centro de Innovación Docente y el Centro para la Solidaridad y la Filantropía. Actualmente al menos dos cursos de cada programa académico son impartidos bajo la metodología de aprendizaje-servicio.

En el caso de la Universidad Autónoma de Querétaro, como parte de la línea de investigación Participación de niñas, niños y adolescentes, convivencia y ciudadanía que se desarrolla en la Maestría en Educación para la Ciudadanía y dentro de las actividades de mejora de la convivencia del Observatorio de la Convivencia Escolar de la universidad, se han documentado nueve experiencias de aprendizaje-servicio (Castro, 2017; Morales, 2017; Pérez, 2017; Martínez, 2019; Luna, 2019; Ulloa, 2019; González, 2021 y Zúñiga, 2021). Así mismo, en el año 2019 se desarrolló un programa piloto en seis escuelas de nivel secundaria de la ciudad de Querétaro con el objetivo de analizar el impacto de la metodología de proyectos de aprendizaje-servicio en la convivencia escolar, así como en el compromiso social de sus participantes. La población fue de 400 estudiantes, con el acompañamiento de 53 docentes. Actualmente se trabaja sobre un proyecto de creación de una Red de docentes replicadores de la Metodología, en secundaria, bachillerato y universidad. Además, en el Modelo Educativo Universitario de la universidad se promueve el uso del aprendizaje-servicio como una manera de articularlo.

En el 2018 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) se llevó a cabo un proyecto PAPIME (Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación) titulado Aprendizaje-Servicio como Modelo de Enseñanza: Propuesta de desarrollo para la FCPyS, enfocado en integrar el aprendizaje-servicio en los planes curriculares. En este proyecto, cuya duración fue de tres años, se

Ochoa, A.; Reynaga, A.; Navarro, M.C. y López, L.Y. (2023). ¿Qué y cómo se investiga sobre Aprendizaje-Servicio en México?. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 15, 112-145. DOI10.1344/RIDAS2023.15.5

realizaron diversas actividades como la organización de talleres y conferencias sobre el aprendizaje-servicio, planes de capacitación docente, creación de sitios web para publicar contenido relacionado al tema, creación de un libro digital de acciones solidarias en tiempos de la pandemia por COVID-19 y otro impreso sobre experiencias de aprendizaje-servicio en la educación superior (AySS UNAM, 2019²).

También en la UNAM, como parte del PAPIIME PE303919 en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, diversos investigadores desarrollaron el texto denominado "El Aprendizaje Servicio como metodología para la formación profesional y la pertinencia social" (Martínez, 2022). En este texto, los autores reflexionan sobre la aplicación profesional y el impacto que la metodología tiene en la formación de estudiantes de educación superior de distintas disciplinas académicas.

En la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), fue en 2003 que se vinculó el servicio social obligatorio al modelo curricular, sin embargo, los resultados en el tiempo han sido dispares: desde experiencias que lograron plenamente articular la formación con el impacto social, cercanas al aprendizaje-servicio, hasta aquellas que resultaron aisladas y de bajo impacto. Lo anterior motivó en 2013 una revisión del cumplimiento de la función social de la universidad. Esos trabajos derivaron en la implementación de los Proyectos de Intervención Social (2015), tratando de fortalecer la generación de acciones de impacto social con intención formativa, y en 2017 se aprobó el Modelo de Colaboración Universitaria, transformando el concepto intervención por colaboración, como parte de la esencia horizontal que promueve el aprendizaje-servicio.

² <https://ayssunam.wordpress.com/que-es-ayss-unam/>

A partir de los antecedentes mostrados, en el 2019 se formaliza la Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio Solidario como una organización dedicada a la articulación, investigación, formación y difusión del aprendizaje-servicio en México. Acompañada por el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) cuenta con la participación de diversas instituciones: Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad de Monterrey, Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad Autónoma de Nayarit, Colegios Maristas, Instituto Asunción, así como por algunas organizaciones de la sociedad civil.

2. Marco teórico: La relevancia de la pedagogía crítica a partir de la experiencia y la reflexión en el trabajo comunitario

Los trabajos académicos sobre aprendizaje-servicio pueden ubicarse dentro de tres posturas distintas considerando la forma en la que se integran los componentes de aprendizaje y de servicio.

Una que considera al servicio como una condición de privilegio en la que los estudiantes que están aprendiendo deberían corresponder poniendo al servicio de los más desfavorecidos los conocimientos que van adquiriendo. El fundamento de esta perspectiva se sintetiza en la frase: “aprender para servir y servir para aprender”, la cual se identifica principalmente con la idea del servicio como un ejercicio altruista que es un deber para los estudiantes como una acción recíproca (Batlle, 2009).

La segunda postura integra un elemento crítico reflexivo a través del cual el estudiantado que participa de la experiencia es invitado por el profesorado que guía el proyecto, a que al final del proyecto desarrolle una reflexión crítica de la intervención, del contexto de participación y de su aportación para la posible transformación de la situación comunitaria en la que se llevó a cabo. Esta

perspectiva es denominada también “perspectiva transformacional” (Quezada, 2011). Las críticas que ha recibido esta perspectiva tienen que ver con la poca incidencia para la transformación estructural, al hacer uso de los contextos comunitarios como si fueran laboratorios sociales en los que se ponen a prueba los conocimientos. Es decir, se identifica plenamente con la filosofía educativa de Dewey o de Freinet del aprender haciendo, de la mano con la comunidad.

Un tercer posicionamiento sobre la relación entre aprendizaje y servicio es reconocido por García y Cotrina (2015) como aquel que conlleva una visión politizada de las estructuras sociales, en donde el aprendizaje-servicio es una vía para desarticular las relaciones de poder que han obligado en un primer momento a la intervención y que mantienen contextos de desigualdad que perpetúan la necesidad de servicio para los desfavorecidos. Esta postura es la que engloba todas las características del llamado aprendizaje-servicio crítico. Al respecto, citan a McLaren (1997) para reforzar el posicionamiento sobre la esencia de esta metodología de aprendizaje que apunta a un verdadero cambio social:

“Todo el proyecto de pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general (...). La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica” (p. 270)

En este artículo las autoras partimos de la empatía con esta última perspectiva, en el sentido de considerar a esta metodología pedagógica como una práctica de libertad y de generación de esperanza para la sociedad.

3. Enfoque metodológico

El enfoque es cualitativo de alcance descriptivo interpretativo y de carácter hermenéutico. Como vía de acceso al conocimiento, se sustenta epistemológicamente en el reconocimiento de la realidad como compleja, que necesita ser interpretada para ser comprendida (Beuchot, 2008, en Bolívar, 2020, p. 21).

Esta perspectiva tiene su origen en la hermenéutica teológica (interpretación de textos sagrados), se le identifica como alternativa a los presupuestos positivistas, actualmente se reconoce como una disciplina de interpretación de textos o el significado de la acción humana, como en el caso del presente artículo que analiza textos en torno a acciones humanas intencionadas en la figura de proyectos de aprendizaje-servicio en México.

Como metodología, considera dos categorías fundamentales para la comprensión del objeto: la historicidad, pues asume que “la posibilidad de comprender, partiendo del presente, las manifestaciones humanas en tiempos pasados y quizás inferir situaciones colectivas que podrían generarse a futuro” (Ruedas, Ríos y Nieves, 2006, p. 186); y el contexto, dado que no se trata de textos independientes “ni se dan solos, sino en redes intertextuales que son movidas por actores sociales” (Bolívar, 2020, p. 27).

En el recuento publicado por Ruedas, Ríos y Nieves (2006, p. 195), citando a Sánchez (2001) “la investigación hermenéutica tiene tres etapas principales y dos niveles: a) el establecimiento de un conjunto de textos, normalmente llamado “canon”, para interpretarlos; b) la interpretación de esos textos, y c) la

generación de teorías sobre los literales a y b. La primera etapa corresponde al nivel empírico y la segunda y tercera al nivel interpretativo.”

4. Diseño de investigación

A partir del enfoque metodológico seleccionado (hermenéutica), se desarrollaron las siguientes categorías de análisis con el fin de operacionalizar las variables independientes a observar.

Tabla 1. Categorías de análisis de los textos de acuerdo con las tres variables independientes

Categoría	Subcategoría	Definición
Proceso	Análisis de actores	Observación de las relaciones y acciones de los actores y sujetos que participan en el proyecto en las etapas que los conforman.
	Contextos	Observación de los contextos en los que se llevan a cabo los proyectos Aprendizaje Servicio.
Evaluación	Impacto	Evaluación objetiva, cuantitativa y estandarizada observable en los actores participantes.
	Efecto	Evaluación cualitativa de corte interpretativo sobre los cambios en los actores participantes
	Instrumentos	Descripción del uso de herramientas para la evaluación cualitativa o cuantitativa para la valoración del proyecto.
	Replicabilidad	Viabilidad de que el proyecto pueda repetirse en otro contexto o con otros actores
Planteamiento metodológico	Métodos	Procedimientos que se ocupan para planear, ejecutar o evaluar los proyectos.
	Enfoque	Planteamiento epistemológico: cualitativo, cuantitativo o mixto.
	Teoría	Perspectivas teóricas o disciplinarias usadas en la fundamentación del proyecto o de la investigación.

	Institucionalización	Normas, procedimientos y prácticas que cada entidad desarrolla para implementar los proyectos.
--	----------------------	--

Fuente: elaboración propia (2022)

5. Análisis de resultados

De los artículos, veinticinco utilizaban específicamente la metodología de aprendizaje-servicio, de los cuales once hacían hincapié en el proceso realizado, seis se enfocaron en la evaluación de impactos, cuatro se enfocaron en la metodología, tres en el análisis de actores y uno en la institucionalización.

En su mayoría, fueron desarrollados en tres contextos: vulnerabilidad social, entorno escolar y entorno organizacional. Más de la mitad de los artículos se desarrollaron en el primer contexto, enfocándose en poblaciones en riesgo. Los artículos de evaluación se desarrollaron en entornos escolares ya que esta se enfocó en los impactos y efectos, utilizando cómo métricas las calificaciones o el sentir del estudiantado. Los artículos enfocados en la metodología e institucionalización se desarrollaron en un contexto organizacional puesto que evaluaban la forma en la que la metodología de aprendizaje-servicio se adapta o no a sus organizaciones.

La mayoría de los artículos hacen énfasis en los actores escolares, esto es, docentes y estudiantes. Dejando de lado a la comunidad. Sólo en dos artículos se habla de las necesidades y reacciones de la comunidad, es decir, se documenta el conocimiento adquirido por la comunidad. En este sentido, los resultados analizados permiten observar que se ha privilegiado el aprendizaje curricular sobre los objetivos de servicio a la comunidad.

Finalmente, es importante mostrar que en algunas instituciones de educación superior existen proyectos que en esencia pudieran ser considerados como

Ochoa, A.; Reynaga, A.; Navarro, M.C. y López, L.Y. (2023). ¿Qué y cómo se investiga sobre Aprendizaje-Servicio en México?. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 15, 112-145. DOI10.1344/RIDAS2023.15.5

aprendizaje-servicio aún cuando hoy no se les denomine así. Traducirlos en estos términos permitiría un avance sustancial en la promoción de esta metodología que incluso podría aportar importantes elementos de sistematización.

5.1. Proceso: los actores y espacios del aprendizaje-servicio en México

Aludiendo a las dos dimensiones para la comprensión del objeto que nos sugiere la metodología adoptada (historicidad y contexto) es preciso dejar constancia de que a partir de la revisión, los textos seleccionados para el análisis abarcan experiencias de aprendizaje-servicio en México publicadas de 2014 a 2020 y situadas principalmente en tres grandes zonas geográficas de nuestro país (Querétaro, Nuevo León y Ciudad de México). Estos trabajos fueron desarrollados en Primaria urbana y rural, Secundaria, Bachillerato y de nivel Superior con estudiantes de Psicología, Derecho, Educación y Medicina.

Son frecuentes los trabajos sobre aprendizaje-servicio realizados desde la perspectiva de los actores de este proceso aluden a estudiantes y profesores, principalmente; y en menor medida a instituciones y comunidades.

En aquellos en que se aborda el papel de los estudiantes, se busca generalmente rescatar el valor de la experiencia del aprendizaje-servicio como estrategia formativa. En las investigaciones al respecto se observó un impacto positivo desde la percepción de los mismos estudiantes y otros actores participantes, aunque generalmente se muestran sólo opiniones. Aun así, permiten construir inferencias respecto de qué tan cerca o lejos se encuentra la experiencia relatada de lo que el aprendizaje-servicio implica, sobre todo por el protagonismo de las y los participantes que efectivamente pueden llegar a ejercer. Durante los proyectos niñas y niños a que refieren las publicaciones analizadas aprenden a participar, relacionarse e involucrarse con sus compañeros y su comunidad lo que, a su vez, rompe las brechas de exclusión que se dan desde las aulas;

disfrutaran la experiencia de salir del aula, le encuentran sentido a los contenidos teóricos, etc. Sin embargo, algunas reflexiones de los estudiantes permiten visibilizar que hay aspectos del aprendizaje-servicio que pueden no haberse alcanzado, como el preponderante papel del profesor en la toma de decisiones sobre las acciones, en detrimento del esperado protagonismo estudiantil o la falta de comprensión sobre la importancia de las acciones para su propio proceso formativo. Esto abre la posibilidad de pensar acerca de las prácticas mismas que se están proponiendo y el riesgo de reproducir prácticas tradicionales en formato de proyecto.

En cuanto a los profesores como actores, ha resultado interesante confirmar que las mayores resistencias residen en la dificultad de asumir un rol más horizontal en la toma de decisiones, así como de considerar formativas las actividades extraáulicas diseñadas por el estudiantado, esto es, participan sin ser plenamente conscientes de que su papel no es el de validar las acciones del alumnado, sino acompañarlas, enriquecerlas desde otra posición. Esto nos permite confirmar que el aprendizaje-servicio debe considerar ofrecer respuestas a estas resistencias si se quiere promover su implementación. Es innegable que por más avanzado que resulte el discurso oficial de la educación en México, las prácticas cotidianas en las escuelas, vividas desde la reproducción por profesores con muchos años de servicio sobre todo, se identifican como tradicionalistas, en donde el profesor que sabe enseña a los que no, y parte de su impacto pedagógico radica en el ejercicio de un rol de autoridad que en la perspectiva del aprendizaje servicio sienten amenazado, y desde ahí se explica también la escasa valoración pedagógica de esta metodología.

Encontramos también que entre lo que emerge del análisis destaca la preocupación por las debilidades metodológicas para sistematizar las experiencias, por ejemplo, algunos no logran profundizar en la reflexión quedándose solo en la narrativa de lo sucedido; otros no hacen explícitos los métodos y/o instrumentos utilizados; otros más dejan de lado alguna de las

aristas fundamentales del aprendizaje-servicio, ya sea que omitan a la población/comunidad, o no explicitan los propósitos de formación, o no lleguen a visibilizar el protagonismo estudiantil. Lo anterior nos compromete como red a generar propuestas para superar estas debilidades.

El reconocimiento de estas categorías emergentes son parte del proceso de interpretación de lo publicado sobre aprendizaje-servicio, de manera que en este ejercicio podamos convertirlo en aportaciones desde la Red para la promoción-enriquecimiento del estado del arte del aprendizaje-servicio en nuestro país. Mejor sistematización y más claridad metodológica permitirán lograr interpretaciones más profundas.

5.2. Evaluación

Como parte de la categoría sobre evaluación, se analizaron aspectos tales como la medición del impacto y del efecto que los programas de aprendizaje-servicio tienen en los distintos contextos en los que se desarrollan, así como en los actores participantes. De igual manera, como parte de este análisis, intentamos distinguir cuáles instrumentos son utilizados por los académicos mexicanos para realizar la evaluación del impacto y del efectos que tienen los programas.

A pesar del hincapié que se ha hecho sobre la importancia que tiene la evaluación híbrida que considere tanto el impacto como el efecto para determinar el grado en el que se logra intervenir positivamente en el contexto de acción, pero también la transformación que reportan los participantes desde un punto de vista interpretativo; no logramos reconocer más que dos artículos en los que se realiza un análisis evaluativo que considere estos dos aspectos, ni tampoco descripciones puntuales sobre los instrumentos que se utilizaron para la evaluación en cualquiera de estas áreas.

El resto de los artículos se limitan a describir las actividades realizadas, el número de personas beneficiarias o a enlistar indicadores específicos de lo

logrado. Incluso, de los nueve documentos analizados, dos no cuentan con descripción precisa sobre esta etapa del proceso de intervención a través de la metodología de aprendizaje-servicio.

Una evaluación híbrida tiene consecuencias positivas tanto en el aspecto pedagógico como en el aspecto institucional. Dar cuenta de los indicadores de impacto a partir de una evaluación objetiva y estandarizada que permita observar con claridad qué transformaciones se realizan de manera puntual en los contextos de intervención, permitirá demostrar la eficiencia en el uso de los recursos y una mayor claridad con relación al potencial que tiene la metodología de aprendizaje-servicio como herramienta de transformación social.

Reportar el impacto en conjunto con la descripción precisa sobre la forma en la que la pedagogía tiene efectos positivos en los estudiantes, puede contribuir a que este método de aprendizaje sea fácilmente replicable y adoptado por cada vez más docentes e incluso sea considerado como un modelo institucional que distinga a los centros educativos que lo desarrollan.

Algunos autores que han realizado estudios empíricos sobre el impacto y el efecto del aprendizaje-servicio sostienen que la metodología tiene la capacidad de producir cambios y mejoras significativas a nivel pedagógico, principalmente en cinco áreas: actitudes hacia sí mismos, actitudes hacia la escuela y el aprendizaje, compromiso cívico, habilidades sociales y desempeño académico (Celio et al., 2011).

Algunas de estas áreas como el desempeño académico, por ejemplo, pueden ser evaluadas a través de indicadores de impacto como el promedio de calificaciones en determinado período o en determinado curso. Sin embargo, la mayoría requiere del desarrollo de herramientas de evaluación que permitan a los investigadores dar cuenta, también de una forma viable, precisa y fiable, de los efectos reportados por los participantes.

5.3. Planteamiento metodológico

Cabe recordar que el apartado de análisis del planteamiento metodológico de los artículos se divide a su vez en cuatro subcategorías a continuación descritas. La primera corresponde a los artículos donde destaca descriptivamente el método utilizado en los proyectos de aprendizaje-servicio o voluntariado entendido como los procedimientos que se ocupan para planear, ejecutar o evaluar los mismos. También está la subcategoría nombrada como de institucionalización que se refiere a las normas, procedimientos y prácticas que cada entidad desarrolla para implementar los proyectos.

Además se han considerado las subcategorías de enfoque (el planteamiento epistemológico ocupado) y de teoría (perspectivas teóricas o disciplinarias usadas en la fundamentación del proyecto o de la investigación sobre el mismo), sin embargo, no hay artículos vinculados al tema en que estos dos aspectos tengan un protagonismo particular por lo que se convierte en un punto de interés fundamental para este trabajo.

El análisis que se llevó a cabo para llegar a las observaciones críticas de la categoría planteamiento metodológico fue el siguiente. Se ubicó información sobre cada uno de los proyectos analizados que se enmarcan en las subcategorías. Dicha información se colocó de acuerdo con las características que presentaban la mayoría de los proyectos revisados y sobre aquellas que, de acuerdo a la propuesta del aprendizaje-servicio, los proyectos deben tener. Una vez ubicadas dichas características en los proyectos, se realizaron las observaciones críticas. De esta forma, en el presente escrito se plantea un análisis general de los proyectos que se enmarcan en cada subcategoría a partir de las características sobresalientes antes descritas.

Observaciones críticas del método

Con respecto a la subcategoría de método se identificaron cuatro documentos de los cuales tres son artículos y uno es un libro que contiene la descripción de tres proyectos que relatan experiencias de servicio comunitario.

Con relación a la planeación de los proyectos y el vínculo con otros actores, la participación activa de estudiantes y aliados comunitarios en el planteamiento de las actividades solidarias es fundamental (Tapia et al, 2016;51). En ese sentido, la mayor parte de los proyectos cuenta con socios comunitarios que consideran solo a grupos o personas de la misma institución educativa. Solo en un proyecto se generan redes con otras dependencias de gobierno, organizaciones de la sociedad civil, iniciativa privada e instituciones educativas.

En esta misma línea, diversos autores señalan que los proyectos de aprendizaje-servicio se conciben como creadores de trabajo en red (Tapia et al, 2016). Según lo que se analizó en los artículos, hace falta que los proyectos de aprendizaje-servicio exploren y contacten con entidades fuera de su propio espacio educativo para la realización de estos proyectos de forma activa y colaborativa.

De acuerdo a las etapas y procesos transversales que un proyecto de aprendizaje-servicio debe seguir (Tapia,2016) y con relación a lo descrito en los artículos sobre los proyectos analizados se encontró que aproximadamente la mitad de los proyectos reportan los incentivos para realizar el proyecto pero no plantean cómo se estableció el vínculo con la comunidad. Ninguno de los artículos analizados menciona qué elementos se consideraron y cuáles fueron los criterios para vincularse con determinados actores para llevar a cabo el proyecto.

Se observó también que a pesar de que la mayoría de los proyectos identifica las necesidades a abordar, no se especifican los métodos para llegar a ese resultado y son escasos los que consideran que la realidad es dinámica y por tanto, el proyecto podría tener cambios. Casi ninguno expone los tiempos que

se consideraron para su desarrollo y tampoco se menciona que la manera en la que se integraron los estudiantes haya sido activa. Solamente dos artículos describen de forma general la etapa diagnóstica sin profundizar en las herramientas que se utilizaron para llevarla a cabo. Ningún artículo relata la etapa de planificación con detalle. Aún así, dos proyectos reportaron haberla realizado a través de actividades participativas con los estudiantes lo cual destaca una articulación pedagógica con una intencionalidad solidaria.

Otra cuestión relacionada con el método se refiere a la consideración de los espacios óptimos para la reflexión crítica a lo largo del desarrollo de los proyectos. Ningún artículo menciona haber llevado a cabo alguna actividad de reflexión con los distintos participantes.

Como parte de la ejecución del proyecto, se observa que aunque la mayoría reporta contar con herramientas para dar seguimiento a su evolución, ningún artículo profundiza en los aspectos administrativos y de financiamiento. En un artículo sobre el modelo de voluntariado comunitario incluso se menciona que la falta de financiamiento fue un problema al desarrollar las actividades pero no presenta los argumentos que sostienen esta conclusión.

En los casos analizados, la etapa del cierre y celebración resulta ser de las más olvidadas al seguir el método de aprendizaje-servicio. Ninguno de los proyectos relata la existencia de un espacio en que los alumnos celebren los aprendizajes adquiridos y desafíos enfrentados, lo que supone dificultades en el seguimiento y registro de actividades. Asimismo, escasamente se reporta la manera en la que las instituciones educativas reconocen la labor de la comunidad estudiantil y de los socios comunitarios. Solo dos de los proyectos mencionan la entrega de reconocimientos.

Finalmente, sobre los procesos transversales, no se menciona la forma en la que se llevaron a cabo los procesos de comunicación que permitieron integrar

diferentes objetivos. En la mayoría de los proyectos, la comunicación que se describe es únicamente con la sociedad, otras veces con la comunidad escolar o con los involucrados en el proyecto.

Observaciones críticas del enfoque y la teoría

En el análisis realizado sobre el enfoque que guía las investigaciones revisadas, es decir, sobre qué tipo de planteamiento epistemológico parte la experiencia o investigación, pudimos observar que se privilegian los planteamientos cualitativos, seguidos por los enfoques mixtos y en una mucho menor medida, los planteamientos cuantitativos.

Es importante mencionar que los planteamientos metodológicos desde un enfoque mixto, utilizan datos cuantitativos secundarios sobre todo para situar contextualmente a los lectores. Solamente se pudo observar en dos artículos que la información cuantitativa presentada fue recabada directamente por los autores para utilizarla como parte del análisis de las categorías presentadas y profundizar posteriormente con métodos cualitativos, tales como grupos focales y entrevistas a profundidad.

Con relación al planteamiento epistemológico con enfoque cualitativo que es el que utilizan la mayoría de los artículos analizados, no hay una sistematización metodológica consistente ni tampoco una descripción del diseño de investigación que fundamente la solidez de los métodos utilizados. Lo anterior puede deberse a que algunas de las publicaciones en las que se presentan no llevan a cabo un riguroso proceso de revisión que obligue a los autores a fortalecer la descripción del diseño metodológico utilizado como parte de sus investigaciones. Esto incluiría describir con precisión la población analizada, así como el tipo de técnicas y de instrumentos utilizados para la recolección de información.

Los enfoques cuantitativos que contienen dos artículos permiten observar una tendencia hacia la evaluación de impacto que los proyectos de aprendizaje-servicio tienen en los actores participantes. Ambos presentan indicadores tales como el número de beneficiarios, la evaluación obtenida por los estudiantes por parte de sus profesores y en un caso, la evaluación que los estudiantes hicieron de la experiencia.

En este sentido, resulta pertinente destacar que a pesar de que la evaluación de impactos es necesaria a nivel institucional para demostrar la eficiencia en el uso de los recursos económicos y de tiempo que se pudieran dedicar al desarrollo de los proyectos con esta metodología, es la evaluación cualitativa, a través de historias de vida, entrevistas a profundidad y grupos focales bien diseñados, la que permitiría demostrar el potencial transformador del aprendizaje-servicio.

Por su parte, con relación a la fundamentación teórica que tienen los artículos sobre aprendizaje-servicio analizados no se encontró evidencia de alguna perspectiva teórica distinta a la ofrecida por la misma metodología. Es decir, todos se basan en el mismo planteamiento teórico que hicieron los autores en los que se fundamenta la metodología.

Observaciones críticas de la institucionalización

Se encontró un solo artículo relacionado directamente con esta temática, y fue elaborado por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Como parte de su responsabilidad social universitaria es que deciden impulsar el aprendizaje-servicio para responder al contexto desde una perspectiva ética, efectiva y oportuna. Por lo que desarrollaron diversas acciones como parte de un compromiso público y teniendo como centro el desarrollo de competencias para la vida. El proceso inició con la necesidad detectada de brindar servicios de atención a niños y niñas que presentaban dificultades académicas y de conducta en la escuela. Por lo que se decidió crear el Centro Interdisciplinario de Atención

Educativa a la Comunidad (CIAEC) ubicado en la Facultad de Ciencias Humanas con la participación de estudiantes de la materia de psicología aplicada. Posteriormente se identificaron tres líneas de atención enfocadas a niñas, niños y adolescentes, adultos y familias y capacitación general. Para este tipo de servicio se sumaron a estudiantes con diversas materias de educación y salud. Y además de brindar el servicio a la comunidad, se generan proyectos de investigación que permiten comunicar procesos formativos.

Este es un ejemplo de cómo el aprendizaje-servicio es un camino hacia la responsabilidad social universitaria. Debido a que el concepto de responsabilidad social en la educación superior proviene de la UNESCO, que ha declarado la necesidad de adecuar lo que la sociedad demanda con lo que las universidades hacen, y el aprendizaje-servicio brinda esta posibilidad de participación como en este caso.

El aprendizaje-servicio permite dar respuesta inmediata a una necesidad detectada en la comunidad y prepara las bases para definir el grado de responsabilidad social que se tendrá, la cual se define por cómo se vincula con la comunidad. La vinculación debe orientarse a la difusión y extensión del conocimiento incidiendo sobre las problemáticas sociales, por lo que el aprendizaje-servicio permite que esto suceda al involucrar los contenidos académicos presentes en la currícula a través de las materias.

En el caso presentado por la UABC, el proceso de vinculación comienza con una materia que posteriormente se complementa con prácticas y al final se unen otras disciplinas ante la complejidad de los problemas sociales. Por lo que el proceso de institucionalización al interior de la universidad comienza un camino sin retorno, reconociendo la necesidad de adaptación a la realidad como parte de su responsabilidad social.

Pero el aprendizaje-servicio no solo busca generar cambios en la comunidad externa de la universidad, sino que se generan impactos en términos de procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual refuerza la responsabilidad social institucional que considera también el involucramiento de estudiantes, docentes, investigadores, personal administrativo. Y además fortalece las relaciones con el gobierno y sociedad civil, debido a que las alianzas son indispensables para la vinculación que se realiza entre las materias y los grupos en situación de vulnerabilidad.

La UABC precisamente toma el aprendizaje-servicio como vehículo que le permitió generar ese vínculo con la sociedad para cumplir con su responsabilidad social universitaria. Y lo que empezó como una materia vinculada a prácticas en contextos reales, terminó en proyectos interdisciplinarios sistematizados mediante la investigación.

Así que la institucionalización del aprendizaje-servicio es una opción pedagógica que impacta al interior y que mejora los procesos de extensión universitaria y a su vez incrementa sus niveles de responsabilidad al multiplicar los impactos positivos en la sociedad. Facilitando cumplir su obligación moral con la sociedad a través de una responsabilidad social tangible mediante sus prácticas educativas dentro del contexto donde se encuentra la universidad.

6. Conclusiones

A partir de la sistematización de las investigaciones realizadas y de la dificultad encontrada para categorizar las experiencias de aprendizaje-servicio en México, se considera necesario propiciar espacios de capacitación y reflexión conjunta que permitan unificar criterios sobre la metodología y su institucionalización. En este sentido, una de las tareas que se proponen desde la Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio Solidario es la realización de diversos foros académicos en los que sea posible conciliar las perspectivas sobre los diferentes criterios.

La presente investigación permitió también hacer evidente la escasa producción de publicaciones que desde las instituciones educativas den cuenta de la puesta en práctica de la metodología. Teniendo como base los fundamentos curriculares del Plan de estudios de la educación básica (2022), consideramos fundamental que exista una mayor difusión de las experiencias y las reflexiones sobre aprendizaje-servicio, ya que la metodología puede ser un puente entre las necesidades y problemáticas comunitarias con la escuela y viceversa.

De igual manera, es necesario que las instituciones educativas no solamente apoyen el desarrollo de los proyectos sino que también asuman un compromiso de incidencia. Lo cual es posible a través de la promoción de investigaciones más amplias sobre los resultados de impacto y de transformación social, así como sobre los efectos pedagógicos que la evaluación de los programas de aprendizaje-servicio están arrojando a nivel nacional.

Con relación al proceso que siguen los proyectos de aprendizaje-servicio, se observa la preponderancia por centrar los estudios en las experiencias estudiantiles y no en las experiencias pedagógicas curriculares o en las docentes. Esto puede deberse a las propias resistencias hacia la implementación de innovaciones pedagógicas o a la escasa motivación para realizar investigación a partir de su propia práctica o reflexión docente.

En este sentido, se requiere impulsar un acercamiento de las instituciones educativas con las comunidades con las que hacen alianzas, no solamente desde la práctica del servicio social en instituciones de educación superior, sino también desde el interés mutuo en el desarrollo social.

En los trabajos revisados hay una escasa sistematización de las experiencias con los actores comunitarios con los que se vinculan los proyectos. Esto implica que las instituciones consideren en sus procesos de institucionalización del aprendizaje-servicio la forma en que se podría plantear esta relación, de manera

que se incorporen realmente como actores y no sólo como destinatarios o contexto de los proyectos. Así, parece fundamental abrir espacios continuos para la reflexión sobre los valores y derechos humanos aprendidos a lo largo de la experiencia.

Respecto al planteamiento metodológico de los trabajos analizados, se observa la necesidad de impulsar la investigación sistemática y rigurosa sobre los proyectos que se están realizando, no sólo para abonar en la solidez de las investigaciones, sino también para profundizar en los impactos de la metodología en los diversos aspectos de proceso. En el rubro sobre evaluación por ejemplo, varios de los estudios muestran deficiencias metodológicas por lo que los resultados no son replicables ni sujetos a crear modelos de institucionalización.

Hacer hincapié en la importancia del trabajo interdisciplinario, no solamente en la práctica del aprendizaje-servicio sino también en las aproximaciones que se hacen desde la investigación, es una tarea obligada desde el diseño metodológico que siguen las experiencias. La mayoría de los estudios revisados describen proyectos realizados desde una sola asignatura o materia.

Otro punto que se considera fundamental es recuperar y aprovechar las experiencias fallidas con el uso de la metodología, para reflexionar sobre los aspectos que pueden corregirse o desarrollarse a nivel institucional. Por ello es indispensable que también se presenten reflexiones críticas, desde el punto de vista pedagógico o institucional, de las experiencias que no han logrado los resultados esperados.

Recordemos que la institucionalización del aprendizaje-servicio contribuye a cumplir con la Responsabilidad Social Universitaria, por lo que la sistematización de este proceso es indispensable para que sea considerada como una estrategia

que tenga impacto a largo plazo en los aprendizajes y en la transformación de la sociedad por igual.

Referencias

Arráez, M.; Calles, J. y Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181.

Batlle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En Puig, J.M. (coord.). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 71-90). Graó.

Bolívar, A. (2020). Análisis del discurso y hermenéutica como métodos en la interpretación de textos en Interpretatio. *Revista de hermenéutica*, 5(1), 17-34.

Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. Cinta de Moebio. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (23). Consultado de <https://clio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26081/27386>

Castro, J. (2017). *Formación de valores para la convivencia democrática mediante la participación infantil: un proyecto de aprendizaje basado en el servicio en una escuela de educación primaria*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro.

Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181-181. <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.1177/105382591103400205>

Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Morata.

Díaz, V. (2010). *Querrela por la cultura "revolucionaria" (1925)*. Fondo de Cultura Económica.

Fernández-Prados, J.S. y Lozano-Díaz, A. (2021). Origen, historia e institucionalización del Aprendizaje-Servicio. En D. Mayor y A. Granero (Eds.), *Aprendizaje-Servicio en la universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social*. (pp. 39-53). Octaedro.

García, M. y Cotrina, M. J. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 8-25.

González, B. (2021). *El sentido de servicio en estudiantes universitarios. Aportes del Aprendizaje Servicio*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro.

Luna, A. (2019). *El aprendizaje-servicio como estrategia para favorecer la inclusión a través de la participación en un grupo de 2º en una escuela secundaria técnica*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro.

Martínez, A. (2019). *Cuando las y los jóvenes participan: Una mirada a sus problemáticas*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro.

Martínez Maldonado, M. L. (coord.) (2022). *El aprendizaje servicio como metodología para la formación profesional y la pertinencia social*. UNAM.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós.

Morales, L. (2017). *Sentido de comunidad y participación de las y los adolescentes: una experiencia de aprendizaje-servicio en el bachillerato*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro

Mungaray, A., Ocegueda, M., y Sánchez, M. D. (2002). *Retos y perspectivas de la reciprocidad universitaria a través del servicio social en México*. ANUIES.

Pérez, L. M. (2017). *La participación infantil como elemento fundamental de la convivencia democrática: una experiencia de aprendizaje-servicio en la educación secundaria*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro

Puig, J. (2014). En busca de otra forma de vida. *Revista digital de la asociación CONVIVES*, 7, 32-37.

Puig, J., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. CIDE.

Quezada, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica en la Educación Superior. El caso de España. *Revista de Educación*, 355, 109-133.

Reynaga, A. y Mijares, A. (2019). Análisis organizacional comparado del voluntariado universitario en México en dos instituciones públicas de educación superior. En *La institucionalización del voluntariado universitario en México e Iberoamérica: experiencias de investigación*. UNAM, pp 37-47.

Ruedas M., Martha; Ríos C. María y Nieves S. Freddy (2009). Hermenéutica: la roca que rompe el espejo. *Revista Investigación y postgrado*, 24(2), 181-201.

SEP (2019). *La nueva escuela mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública. México. Disponible en: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Tapia, M. N., Montes, R., Gimelli, A., Maidana, M. P., Bridi, G., Scala, A., Tholke, C., y Puglia, E. (2016). *Cómo desarrollar proyectos de aprendizaje y servicio solidario en la Educación Inicial y Primaria*. CLAYSS.

Tapia, M.N. (2010). La propuesta pedagógica del Aprendizaje servicio: una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen, revista científica*, 5, 23-43.

Tapia, M.N. (2021). *Social Engagement in the Higher Education Curriculum*. CLAYSS.

Tecnológico de Monterrey (2006). *El modelo educativo en el Tecnológico de Monterrey*. En *Manual operativo de aprendizaje-servicio*. Tecnológico de Monterrey. Disponible en: http://www.cca.org.mx/apoyos/formacion_c/02_profesores/info_esp/03_Aprendizaje_Servicio/manual_operativo_AS.pdf

UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. UNESCO.

Universidad Autónoma de Nayarit (2003). *Bases para el modelo curricular*. UAN.

Universidad Autónoma de Nayarit (2017). *Modelo de Colaboración Universitaria*. UAN.

Ulloa, T. (2019). *El proyecto Aprendizaje Servicio, la docencia y su influencia en la participación escolar*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro

Zúñiga, I. (2021). *El uso de la metodología Aprendizaje Servicio para potenciar el autoconcepto y construir ciudadanía en las y los estudiantes de tercer grado de escuela secundaria*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro

Anexo. Cuerpo de artículos analizados

Alvarez-Milán A.; Villareal, M. (2019). Integración interdisciplinaria en el aprendizaje-servicio: un modelo para la gestión de proyectos en la educación superior. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 8, 96-105.

Castro, I. (2019) Conocimientos y habilidades adquiridas a través del voluntariado universitario. Estudio sobre la Universidad Anáhuac, México. En *La institucionalización del voluntariado universitario en México e Iberoamérica: experiencias de investigación*. UNAM, pp. 129-141.

Chaveznava, C.; Ramírez, C.; Alvarado, M.; Guzmán, C. (S/N) *Aprendizaje en el Servicio y Multidisciplinariedad, un esquema formativo de gran impacto*. UDEM

Escudero, A.; Ochoa, A. (2016) Metodología alternativa para la aplicación del aprendizaje servicio en la Educación Básica. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 2, 95-110.

Gamboa, A. y Peralta, M. (2014). Un modelo de innovación curricular y seis experiencias de implementación en realidades latinoamericanas. En Gamboa, A.; Jiménez, M.; Jiménez, G. y Lombardo, P. *Formación en responsabilidad pro-social. Caminos Latinoamericanos de una innovación curricular*. Alfa III-SPRING.

García, B. (2014). *Manual de investigaciones para las ciencias sociales: un enfoque de enseñanza basado en proyectos*. UNAM.

Gómez, B. (2019). Aprendizaje-servicio desde la animación sociocultural. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 8, 106-116.

López. L. (2018). Aprendizaje-servicio en la implementación de política pública para la infancia. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 5, 1-11.

Martínez, A. (2020). El aprendizaje servicio: una forma para impulsar la participación en los jóvenes. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 9, 22-42.

Ochoa, A. y Diez-Martínez, E. (2017). Ideas de niñas y niños acerca de su participación: su importancia en los proyectos de aprendizaje servicio. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 4, 11-12.

Rangel, O.; De Lira, A.; Torres, A. y Cervantes, R. (2019). Formación de cuidadores del adulto mayor en la comunidad mediante la metodología de aprendizaje-servicio. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 8, 90-95.

Reyes, L. (2018). *Estrategia didáctica para el tema Impacto y deterioro ambiental como consecuencia del aumento de la población, apoyada de la ética ambiental y el aprendizaje basado en el servicio comunitario para el bachillerato*. Tesis para obtener el grado de Maestra en docencia para la educación media superior (Biología). UNAM.

Serrano, D. y Ochoa, A. (2020). ¿Qué aprende la niñez del proyecto aprendizaje-servicio? Perspectiva del profesorado. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 59(2), 66-87.

Aprendizaje-servicio en la docencia del Trabajo Social: alcances, condicionantes y límites

Rakel Oion Encina

rakel.oion@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0001-5250-0240>

Universidad del País Vasco UPV/EHU, España

Edurne Aranguren-Vigo

edurne.aranguren@ehu.eus

<http://orcid.org/0000-0001-8934-3621>

Universidad del País Vasco UPV/EHU, España

Resumen

El artículo recoge la realización y evaluación de los resultados de un proyecto de aprendizaje-servicio en el barrio de Zabalgana, Vitoria-Gasteiz, durante el curso 2017-2018, promovido por profesorado del grado de Trabajo Social de la Universidad del País Vasco desde las asignaturas Trabajo Social Comunitario y Diseño de Proyectos Sociales. El objetivo es reflexionar sobre las potencialidades, dificultades y condiciones a tener en cuenta en la implementación de la metodología de aprendizaje-servicio, en la cual concurren profesorado, alumnado y profesionales. La metodología utilizada es mixta. Por un lado, las evaluaciones cualitativas realizadas por el alumnado y profesionales. Por otro, los expedientes académicos con las notas en primera convocatoria, así como las encuestas de satisfacción sobre la docencia cumplimentadas por el alumnado. Los resultados muestran que, aunque las evaluaciones de la experiencia fueron positivas en términos de aprendizaje real y de servicio recibido, los resultados académicos y la satisfacción del alumnado con las asignaturas no han sido mejores que en cursos previos donde no se ha implementado la metodología de aprendizaje-servicio. En los resultados académicos influyen otros factores tales como nivel académico, autonomía y motivación del alumnado, así como la obligatoriedad y el esfuerzo mayor que conlleva prestar el servicio.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, diagnóstico, comunidad, diseño, proyecto social.

Recibido: 31/12/2022

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/>

Aprentatge servei universitari del Treball Social: assoliments, condicionants i límits

Resum

L'article recull la realització i avaluació dels resultats d'un projecte d'aprenentatge servei al barri de Zabalgana, Vitòria-Gasteiz, durant el curs 2017-2018, promogut per professorat del grau de Treball Social de la Universitat del País Basc des de les assignatures Treball Social Comunitari i Disseny de Projectes Socials. L'objectiu és reflexionar sobre les potencialitats, dificultats i condicions que cal tenir en compte en la implementació de la metodologia d'aprenentatge servei, en la qual concorren professorat, alumnat i professionals. La metodologia utilitzada és mixta. D'una banda, les avaluacions qualitatives realitzades per l'alumnat i els professionals. De l'altra, els expedients acadèmics amb les notes de la primera convocatòria, així com les enquestes de satisfacció sobre la docència emplenades per l'alumnat. Els resultats mostren que, encara que les avaluacions de l'experiència van ser positives en termes d'aprenentatge real i de servei rebut, els resultats acadèmics i la satisfacció de l'alumnat amb les assignatures no han estat millors que en cursos previs on no s'ha implementat la metodologia d'aprenentatge servei. En els resultats acadèmics influeixen altres factors com ara nivell acadèmic, autonomia i motivació de l'alumnat, així com l'obligatorietat i l'esforç més gran que comporta prestar el servei.

Paraules clau

Aprentatge servei, diagnòstic comunitat, disseny, projecte social.

Service-Learning in the teaching of Social Work: scopes, constraints and limitations

Abstract

The article reports on the implementation and evaluation of the results of a service-learning project in the neighbourhood of Zabalgana, Vitoria-Gasteiz, during the 2017-2018 academic year, promoted by the subjects Community Social Work and Design of Social Projects lecturer from the degree in Social Work at the University of the Basque Country. The aim is to reflect on the potentialities, difficulties, and conditions to be considered in the implementation of the service-learning methodology, in which teachers, students and professionals from social entities concur. The methodology used is mixed. On the one hand, qualitative evaluations are carried out by the students through a report and the comments made by mail by the professionals. On the other hand, the academic records with the grades at the first call and the satisfaction surveys on teaching completed by the students. The results show that, although the evaluations of the experience were positive in terms of real learning and the service received, neither the academic results nor the satisfaction of the students with the subjects have been better than in previous courses where service-learning methodology has not been used. This has been influenced, among other factors, by the academic level, autonomy and motivation of the students, the compulsory service-learning for the entire class, the greater effort for the students to provide said service and the resulting tensions.

Key words

Service-Learning, community, diagnosis, design, social project.

1. Introducción

El proyecto de aprendizaje-servicio (ApS) sobre el que versa el presente artículo es una experiencia de innovación docente en el marco de las asignaturas, en castellano, Trabajo Social Comunitario (TSC) y Diseño y Evaluación de Proyectos (DEPS), del grado de Trabajo Social, de la Facultad de Relaciones Laborales y Trabajo Social de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). El proyecto tuvo lugar durante todo el curso académico 2017-2018. El profesorado de ambas asignaturas, desde la implementación del grado, coordinan ambas asignaturas, de manera que la realización de un diagnóstico comunitario sirva posteriormente para diseñar un proyecto social que responda a las necesidades detectadas. Toda la clase participó en la experiencia de aprendizaje-servicio en el barrio de Zabalgana, en Vitoria-Gasteiz. El aprendizaje conllevó desarrollar las competencias planteadas en las asignaturas en cuanto a la realización de diagnósticos comunitarios y diseño de proyectos sociales. Mientras que el servicio prestado fue la socialización de los distintos trabajos e intercambio de observaciones y propuestas con profesionales del ámbito social, socioeducativo y sociosanitario del territorio.

El objetivo de este artículo es sistematizar y evaluar la experiencia de aprendizaje-servicio. Así mismo, reflexionar sobre los factores y condiciones que inciden en el desarrollo, alcance y limitaciones de los procesos de aprendizaje-servicio, en aras a plantear propuestas de aprendizaje-servicio eficientes y satisfactorias en el contexto universitario.

La metodología seguida para realizar el análisis de los resultados de la experiencia ha sido mixta, es decir, incorporando elementos tanto cualitativos, valoraciones del aprendizaje experimentado y servicios recibidos, como cuantitativos, calificaciones y grado de satisfacción del alumnado. Para ello, en primer lugar, dentro de la asignatura DEPS, se hizo un ejercicio de diseño de evaluación de las actividades del proyecto, con la finalidad de que pudieran aprender a evaluar actividades, que es uno de los contenidos del programa docente. En este caso, el diseño de la evaluación estuvo orientado a evaluar una de las actividades de socialización de los resultados de sus trabajos académicos en términos de aprendizajes y de servicio. A continuación, tras la actividad, se dieron pautas para elaborar un informe de actividad, elaborado por el alumnado, del cual se ha extraído información tanto cuantitativa como cualitativa sobre los resultados de la experiencia, tanto respecto a la organización del proceso, como a los aprendizajes para el alumnado. Además, se recabó por correo electrónico la valoración de dos de las profesionales participantes en la actividad.

En segundo lugar, se han analizado comparativamente los resultados académicos del alumnado desde la implementación del grado, en ambas asignaturas, extrayendo la nota media y mediana de la primera convocatoria de evaluación, ya que en esta concurre un número mayor de alumnado, sobre todo aquel que cursa presencialmente y mediante evaluación continua y que, por tanto, participó en el proyecto. Además, se han analizado comparativamente los resultados de los informes de valoración de la

docencia. Estos son realizados por la universidad, mediante un cuestionario estándar para todos los grados y asignaturas, contestado por el alumnado que cursa las asignaturas presencialmente. Respecto a estos informes, se ha reparado en su satisfacción global con la asignatura, su valoración de la metodología y del sistema de evaluación y su propia autovaloración.

Por último, el profesorado de las dos asignaturas contrastó la información cualitativa y cuantitativa para ofrecer una interpretación autocrítica y reflexiva, que sirviera para comprender los factores externos e internos que influyen y condicionan los procesos de aprendizaje-servicio en estas asignaturas, con la finalidad de realizar a futuro planteamientos de metodología didáctica universitaria adecuados a la realidad y condiciones tanto de la docencia y como de las entidades sociales.

2. El aprendizaje servicio en el grado de Trabajo Social

El aprendizaje-servicio es una metodología docente que promueve el aprendizaje significativo para el estudiantado a partir de la relación con entidades sociales, con quienes se acuerda la prestación de un servicio que, a su vez, sirve para el desarrollo de competencias del alumnado universitario. Entendemos por aprendizaje significativo aquel aprendizaje que para el estudiantado tiene un sentido de utilidad, porque permite vincular el conocimiento con la práctica. En la formación universitaria la metodología de aprendizaje-servicio tiene gran interés, pues promueve el rol protagónico del alumnado dentro del compromiso de colaboración que la universidad aspira a promover con la sociedad.

En el grado de Trabajo Social es habitual la relación estrecha con la sociedad a partir de las prácticas obligatorias curriculares que se realizan en servicios sociales públicos, concertados y privados, así como en entidades del tercer sector. Durante las prácticas el estudiantado se inserta en los procesos propios de cada una de las entidades, ejercitando funciones propias del trabajo social. No obstante, en el grado de Trabajo Social hay otras asignaturas específicas que además de ofrecer una formación teórica, posibilitan realizar actividades y trabajos académicos aplicados a la realidad social, los cuales pueden ser de interés para las organizaciones, comunidades y grupos. Este es el caso de las asignaturas Trabajo Social Comunitario y de Diseño y Evaluación de Proyectos. Estas materias, en la UPV/EHU, se imparten en el tercer curso del grado de Trabajo Social.

Conforme al diseño del título de Trabajo Social, ambas asignaturas se ubican en el módulo A, denominado Fundamentos, metodología, teorías y técnicas de trabajo social (con 54 ECTS). El módulo se distribuye a lo largo de los tres primeros cursos del grado, con el objeto de realizar una progresiva incorporación de competencias que permita afianzar y consolidar contenidos y competencias teóricas, metodológicas e instrumentales para el ejercicio profesional. El módulo lo componen las siguientes asignaturas Fundamentos del trabajo social; Habilidades sociales y de comunicación del trabajo social; Técnicas de intervención en trabajo social; Trabajo social individual-

familiar; Trabajo social grupal, Trabajo social comunitario; Metodología cualitativa en investigación social; y Diseño y evaluación de proyectos sociales.

En la primera de ellas, primer cuatrimestre, se propone la realización de diagnósticos sociales en torno un territorio. En la segunda, segundo cuatrimestre, se diseñan proyectos sociales que respondan a las necesidades anteriormente detectadas. La socialización de ambos trabajos, en dos momentos, constituye el servicio a la comunidad y a los agentes sociales que han colaborado aportando información para la generación de conocimiento actualizado. Idealmente, ejecutar el proyecto y evaluarlo constituiría un tercer servicio, pero de manera general ello excede las posibilidades del calendario de las asignaturas, si bien, en algún caso, ha dado lugar al desarrollo posterior de Trabajos de Fin de Grado aplicados.

Los objetivos de la metodología de aprendizaje-servicio en el marco de las dos asignaturas son, respecto al aprendizaje

- Potenciar la formación del alumnado y del profesorado en la metodología del aprendizaje-servicio, contribuyendo a la mejora de la calidad de la enseñanza;
- Acercar al alumnado al conocimiento y análisis de realidades específicas y problemáticas sociales, con especial énfasis en las del movimiento asociativo
- Impulsar el compromiso del alumnado y profesorado del grado de Trabajo Social con entidades y organizaciones sociales, ahondando en la responsabilidad social con la comunidad y con el entorno social
- Mejorar el desarrollo de competencias de grado del alumnado.

Por otro lado, respecto al servicio, el objetivo es compartir con las entidades sociales los trabajos académicos del alumnado universitario de trabajo social, para que puedan ampliar su conocimiento del entorno social, así como su capacidad de planificación y adecuación de las intervenciones sociales.

3. Origen de la propuesta de aprendizaje-servicio en el barrio de Zabalgana

En septiembre de 2017 se inauguró un nuevo Centro Cívico en el barrio de Zabalgana de la ciudad. Los centros cívicos son equipamientos socioculturales de carácter público. Están ubicados en los distintos barrios o distritos de la ciudad. Nacieron en España en la década de los 80 por la necesidad de descentralización de los servicios socioculturales, en respuesta al aumento de la demanda ciudadana y para dotar a los distritos de equipamientos que fomentaran el tejido asociativo y participativo. Son equipamientos de proximidad, polivalentes, de uso público para distintos grupos, entidades y ciudadanía del entorno, y facilitan la compactación de servicios sociales, educativos, culturales y deportivos en un mismo espacio físico.

Zabalgana es el barrio más joven de la ciudad. Se localiza en el suroeste de la ciudad, con una extensión aproximada de 2,5 kilómetros cuadrados, comprendiendo seis distritos. Su construcción inició en 2004, con un importante parque de viviendas de protección oficial. El censo municipal de 2018 registró 26.144 personas empadronadas,

el 10,45% de la población de Vitoria-Gasteiz, la cual ascendía en 2017 a un total de 250.051 habitantes. Zabalzana es el barrio que ha tenido un mayor crecimiento entre 2017 y 2018. Su población está integrada principalmente por personas jóvenes, con una media de 30,9 años (censo 2011). La mayoría procede de otros barrios de la ciudad. La población de 16 a 64 años supone el 70,2% y la menor de 15 años el 27,22%.

Gracias a los diagnósticos realizados por el estudiantado, se ha podido conocer que la creación de servicios públicos ha ido muy por detrás de la ocupación del barrio. Sus primeros residentes sufrieron la falta de servicios públicos básicos tales como transporte urbano, pavimentación de calles, centro de salud, centros educativos, servicios sociales e instalaciones socioculturales y deportivas. Precisamente, no fue hasta el 28 de septiembre de 2017 que se inauguró el Centro Cívico de Zabalzana, servicio que el vecindario venía reivindicando años atrás. El Centro Cívico alberga la Oficina de Atención Ciudadana, el Servicio Social de Base, instalaciones socioculturales tales como biblioteca, ludoteca, KZ guinea (espacio para la formación en las nuevas tecnologías de la población y de las administraciones municipales), sala de encuentro, sala de estudios, salas-taller, salón de actos, espacio de exposiciones, e instalaciones deportivas con piscina cubierta, cancha deportiva, sala de ejercicio y gimnasio.

Así pues, la motivación para la elección de este barrio vino dada por su juventud y por los servicios, asociaciones e instituciones que allí se enmarcaban. Resultaba atractivo profundizar en un barrio con poco recorrido y con una población también joven de media, procedente de otros barrios y ámbitos organizativos de la ciudad, quienes llegaron al barrio principalmente gracias al acceso a vivienda de protección oficial.

En este contexto de incipiente puesta en marcha del Centro Cívico de Zabalzana y del Servicio Social de Base, desde las asignaturas Trabajo Social Comunitario y de Diseño y Evaluación de Proyectos Sociales, se valoró pertinente proponer al alumnado realizar un estudio-diagnóstico sobre el barrio para conocer en profundidad la realidad social de un territorio de nueva creación y, así mismo, poder contribuir con el desarrollo de propuestas de proyectos sociales que fomentaran la cohesión social en dicho territorio.

La profesora de la asignatura de TSC contactó con las entidades locales para proponer la actividad y solicitar su colaboración en el suministro de información al alumnado, con vistas a la realización de los trabajos académicos y a recibir, en contrapartida, los resultados, que redundarían en un mayor conocimiento disciplinario y social. Hay que tener en cuenta que en distintas entidades se ubican profesionales del trabajo social.

4. Desarrollo del proyecto de aprendizaje-servicio en el barrio Zabalzana

La implementación del proyecto de aprendizaje-servicio tuvo dos fases diferenciadas en función de las dos asignaturas y de sus contenidos formativos. En la primera fase, el planteamiento inicial fue implementar la metodología de aprendizaje-servicio con un alcance abierto al interés que pudieran mostrar las entidades locales, sin el corsé de establecer por escrito un compromiso de colaboración de aprendizaje-servicio con ellas, (cuestión que para algunos autores y autoras es un requisito fundamental). De este

modo, en primer lugar, se planteó al alumnado de la asignatura Trabajo Social Comunitario la realización de un trabajo de diagnóstico comunitario. La profesora orientó al alumnado respecto a las entidades del barrio, tanto de naturaleza pública, como privada o sin ánimo de lucro, con quiénes establecer contacto para la obtención de información primaria, con vistas, a su finalización, de socializar con aquellas los resultados de los trabajos académicos.

En primer lugar, el alumnado inició la recopilación de información secundaria referente a la historia del territorio, organización urbanística, naturaleza de las viviendas, evolución de la implementación de servicios y del tejido asociativo del barrio existentes. Posteriormente, contactó con las diferentes entidades locales, así como con población residente para obtener información primaria sobre las necesidades percibidas y demandas sociales existentes en el barrio. Esto se realizó a través de la observación participante, la realización de una encuesta a varias decenas de personas de distintos perfiles, y a través de entrevistas a informantes clave pertenecientes a entidades. Para facilitar este proceso, la docente contactó con los agentes sociales que estaban liderando e iniciando las redes del barrio en ese momento, tanto desde ámbitos institucionales como desde ámbitos asociativos.

En el contexto académico se organizaron varias actividades. De la mano de dos miembros de la Asociación de Vecinos y Vecinas Zabalgana Batuz, el 19 de octubre se realizó una visita guiada al barrio, en la cual participamos el alumnado y las dos profesoras. La asociación ayudó a comprender el recorrido histórico del barrio, las movilizaciones y acciones realizadas respecto a las necesidades del territorio, tanto pasadas, como presentes y futuras. Por otro lado, se contactó con el Servicio Social de Base. A través de su coordinadora se organizó una conferencia en la asignatura de TSC sobre la organización del nuevo Servicio Social de Base. En esta actividad docente participó también la jefa del Servicio de Acción Comunitaria del Departamento de Políticas Sociales del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. Por último, se contactó con el Servicio de Acogida de Cáritas. La trabajadora social impartió una conferencia sobre su visión de la realidad y necesidades en el barrio y de los servicios de la entidad para la ciudadanía.

El día 19 de diciembre de 2017, en el Centro de Investigación Lascaray de la UVP/EHU, tuvo lugar la devolución de los resultados del diagnóstico comunitario realizado por el alumnado a las entidades locales. Al tratarse de un análisis integral del barrio, el alumnado y el profesorado decidió convocar también a otros agentes relacionados con los Servicios Sociales del municipio. La convocatoria tuvo una excelente respuesta por parte de distintos cargos públicos y representantes de entidades locales del barrio. Acudieron, entre otras personas, el Alcalde, el Teniente Alcalde y Concejal Delegado del Departamento de Políticas Sociales y Salud Pública, la Jefa del Servicio de Acción Comunitaria de Acción Comunitaria del Departamento de Políticas Sociales, parte del equipo de trabajadoras sociales del Servicio Social de Base de Zabalgana, el Jefe de Unidad y médico de familia del Centro de Salud de Zabalgana, la presidenta de la asociación Denon Eskola (Federación de las Asociaciones de madres y padres de

alumnado de la escuela pública de Álava), y la presidenta de la Asociación de Vecinos y Vecinas Zabalgana Batuz.

Si bien el trabajo presentado tenía la calidad proporcional a un primer trabajo académico, el conjunto de la información recopilada fue de gran interés para las entidades participantes, dado que no existía un estudio previo de estas características. El estudio contuvo los siguientes apartados: 1. Descripción del territorio, evolución y organización urbana; 2. Caracterización de la población; 3. Sistemas de protección existentes a nivel de educación, sanidad, servicios sociales, vivienda, justicia y tercer sector; 4. Demandas de la población; 5. Proyección externa de la imagen del barrio a través del análisis de la hemeroteca; y 6. Análisis de las necesidades, pronóstico y prioridades.

En este acto surgieron dos nuevas demandas de socialización de los diagnósticos por parte de la responsable del Servicio Social de Base (SSB) y del Jefe Médico del Centro de Salud de Zabalgana (CS), para darlo a conocer al personal socio educativo y sociosanitario de sus centros correspondientes. Dada la finalización del cuatrimestre lectivo y ante el periodo de exámenes, se acordó organizarlo para el siguiente cuatrimestre, dentro de la asignatura Diseño y Evaluación de Proyectos Sociales, aprovechando que el alumnado debería proponer y diseñar proyectos que articularan respuestas para algunas de las necesidades sociales detectadas.

La segunda fase del proyecto de aprendizaje-servicio empezó en el segundo cuatrimestre del curso lectivo, en el marco de la asignatura Diseño y Evaluación de Proyectos Sociales. La profesora responsable coordinó la preparación de la presentación del diagnóstico comunitario dirigida al equipo socio educativo del SSB. Esta se programó para el día 20 de febrero, de manera que diera tiempo para revisar, sintetizar y mejorar el contenido de la presentación de los diagnósticos y, así mismo, que el estudiantado tuviera tiempo de trabajar en los borradores de propuestas de proyectos sociales. La actividad tuvo lugar en el Centro Cívico. Asistieron 14 profesionales, la coordinadora del centro cívico, la administradora, la técnica de cultura, el técnico de deportes, la responsable del SSB, las trabajadoras sociales, la psicóloga y la pareja de educadores sociales; así como treinta y dos estudiantes y la profesora. Los objetivos de la presentación, acordados con la responsable del SSB y el alumnado fueron: a) Socializar los resultados del diagnóstico comunitario sobre el barrio de Zabalgana con el equipo del Servicio Social de Base y el equipo de zona del CC.; b) Recibir retroalimentación sobre el diagnóstico por el equipo de zona y reflexionar conjuntamente sobre la realidad del barrio, ampliando información sobre este; c) Compartir y contrastar las propuestas de proyectos a diseñar seleccionados por el alumnado, con base en el análisis de la prioridad de necesidades y la viabilidad de las posibles respuestas; d) Presentar por el SSB el diagnóstico incipiente sobre la realidad del barrio e ideas de proyectos en torno a la población general, mujeres, familias y jóvenes; e) Dialogar con el equipo de zona sobre los objetos de intervención prioritarios y los proyectos a diseñar por el alumnado, que pudieran constituir un servicio para el SSB, de cara a la planificación de su intervención y programación de actividades, en la medida de lo posible. El 22 de febrero

se realizó una evaluación de la actividad en el aula. Además, un grupo de alumnado, en representación de los distintos grupos de trabajo, realizó un informe de evaluación de la actividad, siguiendo un conjunto de indicadores de evaluación previamente establecidos.

En respuesta al segundo servicio solicitado por el CS del barrio, el 15 de marzo de 2018 se realizó una presentación del trabajo de diagnóstico comunitario ante el equipo socio sanitario del Centro de Salud de Zabalzana. La actividad se realizó en las instalaciones del CS. En esta participaron un grupo de seis estudiantes, en representación de los distintos grupos de trabajo, acompañados, por la profesora de TSC, así como quince profesionales, tanto del equipo médico como del equipo administrativo del Centro de Salud, acompañados del Jefe de Unidad.

Por otro lado, se programó una tercera sesión para la socialización de los proyectos diseñados, en la cual podían acudir doce personas del equipo de zona del Centro Cívico. No obstante, debido a la premura de la fecha, las dificultades particulares en el avance del diseño y calidad de los proyectos, se consultó con el alumnado y este estimó que necesitaba más tiempo para finalizar y corregir sus trabajos. Por ello, se decidió suspenderla. Finalmente, la profesora de la asignatura de Diseño de Proyectos realizó el informe final de evaluación del proceso de ApS en este segundo cuatrimestre y posteriormente se celebró una reunión de evaluación por ambas profesoras. Los proyectos diseñados fueron enviados a la coordinadora del SSB.

5. Resultados cualitativos y cuantitativos del proyecto

En primer lugar, respecto a los aprendizajes, cabe destacar la oportunidad percibida por el alumnado de acercamiento a la práctica profesional, en la cual destacaron la importancia del trabajo en equipo en un Centro Cívico y Servicio Social de Base; el propio desarrollo de competencias profesionales tales como la comunicación oral; y la retroalimentación recibida de cara a la mejora del planteamiento de los proyectos sociales a diseñar.

Consideramos que a través de esta práctica se nos ha dado la oportunidad de acercarnos a nuestra futura profesión, lo que nos ayuda a comprender la realidad o realidades a las que nos vamos a tener que enfrentar, además de las tareas que podemos llegar a desempeñar como futuros trabajadores y trabajadoras sociales. Además, también se ha promovido el trabajo en grupo y el compromiso por parte tanto del alumnado como de los profesionales (Informe del alumnado, 22 de abril de 2018).

Hemos podido ver la importancia de la coordinación entre todo el equipo multidisciplinar de trabajadoras sociales, educadoras sociales, psicólogas etc., del centro cívico de Zabalzana para el buen desarrollo y calidad del servicio (ibid.).

Las exposiciones orales de los resultados también han sido favorables puesto que hemos logrado los objetivos planificados y hemos intercambiado con los profesionales mediante *feedback* cuestiones que nos han servido para la mejora del proyecto (ibid.).

En segundo lugar, respecto al servicio prestado, el equipo de zona valoró muy positivamente contar con los trabajos de diagnóstico comunitario, de los cuales se les facilitó una copia impresa. La técnica de cultura y el técnico de deportes señalaron que

de haber existido dicho documento previamente a la apertura, esto hubiera facilitado la programación cultural y deportiva. Además, las trabajadoras sociales destacaron la contribución con ideas sobre proyectos propuestos por el alumnado y las miradas distintas sobre la realidad. La presentación del trabajo realizado sirvió para intercambiar conocimientos sobre la realidad del barrio e ideas de proyectos sociales y actividades socioculturales.

Me pareció muy interesante la parte en la que los alumnos pudieron exponer sus ideas de proyectos/programas, ya que nos facilitaron ideas muy creativas (Coordinadora del Servicio Social de Base, 21 de febrero de 2018).

Quisiera que trasladaras nuestro agradecimiento y felicitación al alumnado por el buen trabajo desarrollado. Alguna persona ya lo ha comentado en la sala, nos da frescura y también nos aporta miradas distintas. Todo aquello que sume siempre es beneficioso para todos (ibid.).

No obstante, este intercambio no dio lugar a que los proyectos a diseñar por el alumnado se coordinaran u orientaran de manera más específica a ofrecer respuestas a las necesidades detectadas por el equipo de zona del SSB y CC. En realidad, no se observó factible una coordinación y contacto más estrecho entre los tres actores para hacerlo, por motivos de ritmo académico, dinámicas de trabajo y carga laboral de los profesionales. Por otro lado, la presentación realizada en el Centro de Salud fue una devolución del trabajo realizado que recibió tanto el agradecimiento de los profesionales, como algunas críticas e indicaciones de carencias puntuales en el mismo, que sirvió para que el alumnado completara información relativa a aspectos socio sanitarios.

En tercer lugar, para analizar los resultados académicos se han tomado las calificaciones finales media y medianas, en primera convocatoria, a lo largo de los cursos en los que se han venido impartiendo estas asignaturas desde la implementación del título de grado, desde 2012 hasta 2019. La tabla 1 los muestra. En asterisco figuran los cursos académicos en los cuales se han realizado experiencias de ApS Comunitario. En 2014-15 con un solo grupo de alumnado que se vinculó a una entidad con la cual se firmó un convenio de ApS (Oion y Aranguren, 2018), en 2017-18 con toda la clase, y en 2018-19 nuevamente con un solo grupo.

La nota final media y mediana de la asignatura de TSC en 2017-2018 fue ligeramente más alta que en el resto de los cursos, con excepción de 2015-2016 que hubo sustitución de profesorado. Respecto a la asignatura DEPS, la nota final media y mediana han sido más bajas que en la mayoría de cursos académicos, salvo 2013-2014 (Tabla 2). De ello se desprende que, aunque el aprendizaje sea más real y significativo para el alumnado, ello no conlleva un resultado académico mejor. Esto se explica por razones diversas, entre ellas, el nivel medio del alumnado en cada curso, su motivación hacia el aprendizaje-servicio dado que requiere un esfuerzo importante (desplazamiento al territorio por alumnado procedente de distintos lugares, trabajo de campo y socialización de resultados), y la mayor expectativa de calidad de los trabajos pues serán objeto de socialización. Todo ello hizo que la experiencia de aprendizaje-

servicio conllevara más dedicación de tiempo para el alumnado y, aunque ilusionante al principio, generara mayor estrés que otras asignaturas.

Tabla 1. Calificación del alumnado de Trabajo Social Comunitario

TSC	2012-13	2013-14	2014-15*	2015-16	2016-17	2017-18*	2018-19*
Media	5.8	5.8	6.3	6.45	5.8	6.74	6.04
Mediana	6.3	6.3	6.6	7.5	5.9	7	6.2

Tabla 2. Calificación del alumnado de Diseño y Evaluación de Proyectos Sociales

DEPS	2012-13	2013-14	2014-15*	2015-16	2016-17	2017-18*	2018-19*
Media	5.87	8.1	7.94	7.08	6.98	6.42	7.32
Mediana	6.3	8.8	8.1	7.2	7.3	6.5	7.2

En cuarto lugar, al analizar la satisfacción del alumnado con las asignaturas y la metodología de aprendizaje-servicio en Trabajo Social Comunitario (TSC) esta ha sido de 4,2. Es una valoración similar a otros cursos la cual ha rondado entre 3,6 y 4,6 (Tabla 3). Mientras que en Diseño y Evaluación de Proyectos Sociales (DEPS) ha sido de 2,3. Esta ha sido la tasa de satisfacción más baja en el conjunto de cursos académicos, que ha sido entre 3,3 y 4,3 (Tabla 4). Esto se debe, en parte, a la realización de las dos presentaciones en el segundo cuatrimestre a los equipos Centro Cívico y del Centro de Salud. Parte del alumnado lo consideró una actividad repetitiva y un esfuerzo extra sin calificación dentro expresa dentro de la segunda asignatura, lo cual influyó en su desmotivación. Eso generó tensiones dentro de los propios grupos de trabajo y repercutió en el clima del aula, la relación docente y la satisfacción con la asignatura. Se puede observar en DEPS que la evaluación de la metodología, aprendizajes e inclusive la autoevaluación del alumnado es la más baja de todos los cursos.

Tabla 3. Satisfacción del alumnado con la asignatura Trabajo Social Comunitario

TSC	2012-13	2013-14	2014-15*	2015-16	2016-17	2017-18*	2018-19*
Satisfacción	4.4	4.2	4.0	---	3.6	4.2	4.6
Metodología	4.2	3.9	3.9	---	3.5	4.1	4.5
Evaluación	4.2	3.7	3.7	---	3.4	4.0	4.4
Autoevaluación	4.1	4.0	4.2	---	3.7	4.1	4.1

Tabla 4. Satisfacción del alumnado con la asignatura Diseño y Evaluación de Proyectos Sociales

DEPS	2012-13	2013-14	2014-15*	2015-16	2016-17	2017-18*	2018-19*
------	---------	---------	----------	---------	---------	----------	----------

Satisfacción	3,3	3,6	3,4	4	---	2,3	3,6
Metodología	3,6	3,7	3,6	4	---	2,6	3,6
Evaluación	3,5	3,6	3,7	4	---	2,5	3,4
Autoevaluación	4,1	4	4,5	4	---	3,7	4,3

Al respecto, la autoevaluación del alumnado en 2017-18, en TSC fue de 4,1, similar a otros años, mientras que en DEPS, fue 3,7, inferior al resto de años. Si comparamos su autoevaluación con la satisfacción general con la asignatura, en el caso de TSC, la satisfacción, entre 3,6 y 4,6, suele ser algo superior a la propia autoevaluación, entre 3,7 y 4,2 (Tabla 3). En DEPS, por el contrario, la satisfacción, entre 2,3 y 3,6, siempre es inferior a la autoevaluación, entre 3,7 y 4,5 (Tabla 4). Probablemente eso tenga que ver con el esfuerzo que conlleva el diseño del proyecto, además de otros ítems relativos a los contenidos, metodología, pruebas de evaluación y relación docente.

Teniendo en cuenta ambas asignaturas, no se puede establecer una correlación entre resultados académicos más altos y mayor satisfacción con la docencia. Las calificaciones finales medianas en TSC han oscilado entre 5,9 y 7 (datos de los cursos con la misma profesora). Estas notas medianas son más bajas que en DESP, que habitualmente son superiores, entre 6,3 y 8,8 (datos referentes a la misma profesora). Sin embargo, la satisfacción general del alumnado es más alta en TSC, 3,6 a 4,6, que en DEPS, 2,3 a 4 (Tablas 1 a 4). Dentro de las asignaturas, aunque de manera aislada, se puede observar cierta correlación entre calificación final y satisfacción con la docencia. Por ejemplo, en TSC la calificación mediana más baja, con la misma profesora, ha sido de 5,9 en el curso 2016-2017, coincidiendo con la tasa de satisfacción más baja de 3,6. En DESP también, se observa que las calificaciones medianas más bajas de 6,3 en 2012-13 y de 6,5 en 2017-18, se corresponden con las tasas de satisfacción más bajas, 3,3 y 2,3 respectivamente. Si bien en el segundo caso, la satisfacción es mucho menor comparativamente.

Esto apunta a que el mayor rendimiento académico en términos de notas y la satisfacción con la docencia sí que guarda relación, pero que hay también otros factores asociados a la motivación del alumnado y clima docente que influyen en la satisfacción. Además, los resultados académicos no son conocidos por el alumnado cuando realizan la encuesta, con lo cual no estarían influenciados por estos. Sino que la satisfacción depende de otra serie de factores que tienen que ver, principalmente, con la obligatoriedad de la metodología, el esfuerzo que requiere la asignatura, la metodología en cuestión, el clima generado, y la relación con las y los compañeros de trabajo, más si cabe cuando los trabajos requeridos son de tipo grupal. Esto nos lleva a reflexionar sobre una cuestión fundamental, la propuesta de participación de toda la clase en un proyecto de aprendizaje-servicio complejiza el proceso docente, pues esta conlleva organizar actividades con agentes externos y, por ello, una implicación y esfuerzo mayor para el alumnado. Precisamente, en las experiencias realizadas en 2014-15 y en

2018-19, con la participación de uno de los grupos del aula, la satisfacción con la docencia y los resultados académicos son similares comparativamente con el resto de cursos.

Si reparamos en la valoración que el alumnado del curso 2017-2018 realizó sobre la metodología docente, no es una evaluación superior a los cursos donde no se ha implementado el aprendizaje-servicio. En TSC fue de 4,1, una valoración que se mueve dentro de los parámetros tomando en cuenta todos los cursos académicos de la asignatura; estos son entre 3,5 y 4,5. En DEPS ese año fue de 2,6, significativamente menor al conjunto de cursos, que ha sido entre 3,6 y 4 sin contar el año del proyecto con toda la clase. Se pueden observar resultados similares con relación a su valoración del sistema de evaluación de sus aprendizajes, es decir, del tipo de pruebas. Estas, desde el curso 2013-2014 de manera coordinada entre las dos asignaturas, consisten en la realización de un diagnóstico comunitario y en el diseño de un proyecto social, con base en el trabajo diagnóstico previo; sin perjuicio de otras pruebas individuales complementarias que tienen incidencia menor en la calificación global. La valoración del alumnado del sistema de evaluación en la asignatura TSC correspondiente el curso 2017-2018 fue 4, es decir, dentro de los parámetros entre 3,7 y 4,4 teniendo en cuenta todos los cursos. En DEPS, de nuevo fue inferior, 2,5, cuando en el resto de cursos ha sido entre 3,4 y 3,7.

Se puede observar que el carácter de obligatoriedad del proyecto para toda la clase ha influido negativamente, así como la ampliación del servicio a realizar al segundo cuatrimestre. Como se ha comentado, durante el primer cuatrimestre del curso 2017-18 no había una propuesta inicial de servicio a las entidades, más allá de la devolución de los diagnósticos. Fue precisamente en dicho marco de socialización, que, habiendo obtenido una excelente respuesta institucional, así como una valoración muy positiva del alumnado por la oportunidad de compartir su trabajo y, surgiendo dos peticiones de socialización a los respectivos equipos socioeducativo del SSB y socio sanitario del CS, se quiso dar el servicio solicitado desde el compromiso universidad-sociedad.

Si bien la primera presentación al equipo socio educativo del SSB de Zabalzana suscitó el interés del alumnado porque, además del diagnóstico, pudieron presentar y obtener retroalimentación sobre sus ideas de proyectos a diseñar, la segunda presentación al CS no obtuvo la misma implicación por el alumnado. Una parte lo vivió como un servicio extraordinario ajeno al contenido de la asignatura de diseño de proyectos. Esto nos lleva a reparar en que el sistema de evaluación por asignaturas hace concebir las asignaturas de manera estanca y las articulaciones que no conlleven una nota específica pueden no tener una acogida favorable por el alumnado, más teniendo en cuenta su carga global de trabajo y la distancia entre su lugar de residencia y la universidad.

Respecto a cuestiones organizativas del aprendizaje-servicio con toda la clase, se observaron algunos malestares y dificultades para el alumnado, que son importantes tener en cuenta en este tipo de metodologías con grupos grandes. Primero, la realización de un diagnóstico sobre un único barrio para algunas personas que residían

en otros lugares no era motivante. Segundo, para repartir los contenidos de un único diagnóstico sobre un territorio, se organizaron grupos de trabajo con seis y siete miembros, un número mayor a otros años. Algunos grupos tuvieron dificultades a la hora de coordinar las tareas, con malestares internos. Tercero, trabajar sobre la misma realidad toda la clase, exigió un esfuerzo de coordinación intergrupos de cara a las presentaciones para evitar duplicidades de información y garantizar el hilo conductor y coherencia. Cuarto, la vivencia de algunos estudiantes de un trabajo extra de socialización, que no les aportaba nada nuevo, repercutió en el clima del aula y su motivación con la asignatura del segundo cuatrimestre. Quinto, la falta de consenso interno a la hora de asumir el nuevo servicio generado conllevó un conflicto y desgaste en las relaciones, tanto entre estudiantes como con la docente. Sexto, el avance de los trabajos intermedios que presentaron para su seguimiento eran de calidad algo más baja que otros años, lo que exigía mayor corrección para llegar a resultados similares y cumplir con la expectativa de cara a la socialización externa. Esto conllevó la decisión consensuada en el aula de anulación de la presentación prevista de los proyectos diseñados, ya que el alumnado necesitaba más tiempo y no cabía plantear programar la presentación en el período de exámenes.

6. Conclusiones

En primer lugar, la metodología de aprendizaje-servicio tiene por objetivo ampliar los entornos de aprendizaje para el estudiantado universitario, de manera que el desarrollo de una acción de servicio transforme y dé sentido a los aprendizajes y, asimismo, que el desarrollo de un aprendizaje activo y significativo mejore la acción de solidaridad con el entorno social (Rubio et al., 2010). Teniendo en cuenta las valoraciones del alumnado recogidas en el informe de evaluación de la actividad de presentación de resultados al equipo socioeducativo de zona del CC de Zabalzana, sí podemos decir que tuvo lugar un aprendizaje activo y significativo.

El interés de los profesionales en conocer los resultados del trabajo del alumnado, así como las valoraciones positivas de las presentaciones y de la información compartida, son evidencias de que un servicio de estas características ha sido de interés para los equipos profesionales de los ámbitos socioeducativo y sociosanitario. No obstante, no podemos decir que el aprendizaje-servicio haya contribuido a aumentar la solidaridad con la comunidad. En el proceso se generó un conflicto relacionado con responder a nuevas demandas por parte de los agentes sociales, de socialización de los resultados del diagnóstico. Mientras que una parte del alumnado mostró disponibilidad e interés, otra parte lo vivió como un dar sin recibir nada que sirviera a su siguiente trabajo de diseño de proyectos. Por ello, para parte del alumnado tenía más importancia su aprendizaje que el servicio.

Respecto a los resultados académicos, estos han sido similares a otros cursos académicos donde no se ha implementado la metodología de aprendizaje-servicio. Por ello, desde nuestra experiencia, la metodología no redundará en mejores tasas de rendimiento académico. En ello influirían otros factores. En primer lugar, la

obligatoriedad o voluntariedad de la metodología, así como la previsión y planificación inicial del conjunto de servicios a prestar, que pueden incidir en cómo se asume el servicio. En segundo lugar, más allá de la metodología, hay que tener en cuenta las características del alumnado como grupo, quienes en conjunto pueden ser más o menos receptivos a participar en actividades de aprendizaje-servicio que requieran una implicación mayor. El ApS conlleva un esfuerzo superior. Por una parte, porque requiere desplazamientos al territorio y organización de actividades extraordinarias. Por otra, porque la expectativa del profesorado es devolver trabajos académicos de la mayor calidad posible, lo cual genera más trabajo de seguimiento de los trabajos y sensación de exigencia en el alumnado. En tercer lugar, hay que mencionar que la sensibilidad, altruismo y solidaridad en el alumnado universitario tiene que combinarse realísticamente con sus prioridades académicas y otras cuestiones personales que influyen en su disponibilidad. En cuarto lugar, hay que señalar que el nivel de rendimiento académico del alumnado cada curso es variable y nunca se puede conocer a priori cuál será el grado de motivación y el nivel de autonomía del alumnado. Ello repercute en el tiempo dedicado a la tutorización y corrección por el profesorado, precisamente para lograr dar el mejor servicio dentro de las posibilidades académicas, lo cual para el profesorado es también una responsabilidad y esfuerzo mayor.

En suma, en las asignaturas objeto de este proyecto de aprendizaje-servicio, con independencia de la calidad de los resultados académicos, el proceso de estudiar un territorio concreto, de elaborar diagnósticos comunitarios y de diseñar proyectos sociales para contextos reales, ha constituido un aprendizaje real para el alumnado, y también para el profesorado, gracias al contacto directo con la realidad social y con los agentes sociales. Esto es un aspecto a resaltar y de máximo interés en la formación universitaria. Por ello, consideramos que la eficacia de la metodología de aprendizaje-servicio no se debe medir exclusivamente por los resultados académicos. La huella que deja la experiencia de lo vivido, desde un enfoque de aprendizaje experimental, es más profunda y por tanto más arraigada de cara al desarrollo de competencias, a pesar de que la satisfacción no sea más alta. Precisamente, el potencial del aprendizaje-servicio, siguiendo a Rubio et al. (2010), radica en que permite el aprendizaje antes, durante y después del servicio. Es decir, la experiencia puede volver a revisarse para extraer aprendizajes, que en su momento quizás no fueron valorados.

En cuanto al papel del profesorado, es importante resaltar el esfuerzo superior real que supone el aprendizaje-servicio. La relación esfuerzo-resultados es desproporcionada. El aprendizaje-servicio conlleva actividades extraordinarias que requieren la adecuación de la programación docente, ajustando los tiempos para que puedan converger con los de las entidades sociales. Así mismo, el acompañamiento al alumnado en el proceso de trabajo es si cabe más estrecho y laborioso, pues el éxito del servicio depende de ofrecer trabajos de cierta calidad académica, pues la calidad de los trabajos socializados puede tener repercusión en la opinión social sobre la calidad de la docencia universitaria. De este modo, la exigencia del aprendizaje-servicio lo es sobre todo para el profesorado responsable, quien tiene que gestionar este aspecto, pues los trabajos del alumnado

van a representar la calidad de la formación recibida por el profesorado. Esto es así, a pesar de que los resultados dependen de otros factores como los apoyos institucionales para desarrollar este tipo de procesos; la motivación del propio alumnado hacia este tipo de aprendizajes que requieren un mayor esfuerzo y compromiso; la conflictividad derivada de la colaboración y coordinación necesaria en varios planos de relación; y los plazos, dado que el servicio se debe prestar dentro del período docente. Todo ello requiere una estrecha coordinación, seguimiento, habilidades sociales y tiempo extra del profesorado.

Para concluir, como ya observamos en la experiencia del curso 2014-2015, el aprendizaje-servicio es una metodología que no cuenta con condiciones favorables en el contexto universitario. En primer lugar, hay que mencionar cuestiones estructurales de organización académica, tales como el tamaño de los grupos, el apoyo insuficiente a la innovación educativa por la universidad, la cual debería no solo alentar, sino también proporcionar recursos complementarios para su implementación como el reconocimiento de créditos para el profesorado y el alumnado. En segundo lugar, la motivación y capacidad del profesorado para planificar, coordinar, implementar y evaluar el aprendizaje-servicio. La interlocución a tres partes exige la adecuación de las expectativas a las posibilidades dentro de unos plazos, adquiriendo unos compromisos realistas para las tres partes. En tercer lugar, las posibilidades limitadas de los agentes sociales de colaborar en el planteamiento del aprendizaje-servicio y en la retroalimentación del alumnado, más allá de recibir el servicio, así como de poder adecuar sus agendas al calendario de docencia universitaria. En cuarto lugar, el grado de autonomía, compromiso y capacidad del estudiantado para relacionar contenidos académicos y práctica profesional, y para valorar la oportunidad del intercambio con profesionales, más allá de los habituales trabajos calificables para nota. En quinto lugar, la adecuación de las expectativas de calidad para trabajos académicos que son un primer ejercicio para el estudiantado, los cuales deben cumplir los criterios generales de evaluación, pero que durante el período lectivo todavía no están sujetos a evaluación final.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, queremos concluir afirmando que la metodología de aprendizaje-servicio va a traer mayores resultados de aprendizaje, tanto para el alumnado, como para el profesorado y entidades sociales. Si bien esto no tiene por qué conllevar ni mejores resultados académicos ni mayor satisfacción del alumnado. Y sí va a requerir una mayor dedicación, todavía no reconocida ni apoyada suficientemente por la institución universitaria. Comprender esto, y a qué se pueden deber los resultados en cada caso, es importante a la hora de evaluar el alcance y limitaciones de las experiencias de aprendizaje-servicio.

Referencias bibliográficas

Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. *Ensanche 21- Áreas de Actuación- Zabalgana*. Disponible en <https://www.vitoria->

gasteiz.org/we001/was/we001Action.do?aplicacion=wb021&tabla=contenido&idioma=es&uid=u1ec27183_12eb7fcdbc3_7fdc

Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. *Informe de Población de Vitoria-Gasteiz 2018. Movimientos demográficos 2017*. Disponible en <https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/10/29/81029.pdf>

Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. *Series estadísticas. Evolución de la población y de sus principales características*. Disponible en <https://www.vitoria-gasteiz.org/http/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/81/43/8143.pdf>

Gatón, I. (2015). Lakua-Arriaga, Zabalzana, Salburua y Sansomendi acogen ya al 35% de los vitorianos. *Gasteiz Hoy*. Disponible en <https://www.gasteizhoy.com/ciudad/mi-barrio/zabalzana/page/16/>

Juaristi, J. (2014). Vitoria-Gasteiz: la transformación de una capital autonómica (1980-2010). *Estudios Geográficos*, LXXV(276), 177-218.

Oion, R. y Aranguren, E. (2018). Experiencia piloto de aprendizaje-servicio en las asignaturas de Trabajo social comunitario y Diseño y evaluación de proyectos sociales, Grado de Trabajo Social. En Inza, A. (coord.) *Compromiso social y otras competencias transversales. Estrategias y experiencia de enseñanza-aprendizaje universitario*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. (pp. 137-146).

Rubio, L., Martín, X., Gijón, M. y Puig, J.M. (2010). Aprendizaje-Servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 45-67.

VVAA (16 de junio de 2018). *Informe de Evaluación. Presentación de los diagnósticos y propuestas de proyectos al equipo profesional del Centro Cívico y Servicio Social de Base de Zabalzana, Vitoria-Gasteiz*. Facultad de Relaciones Laborales y Trabajo Social, Universidad del País Vasco [inédito].

Service-Learning, an Experience in Higher Education Framed within the Context of COVID-19

Estefanía López-Requena

estefania.lopez@uv.es/eslopez@florida-uni.es

<https://orcid.org/0000-0003-3990-136X>

Universitat de València/Florida Universitaria, España

Abstract

This article presents a model for implementing the service-learning methodology based on the Sustainable Development Goals. This work describes the experience carried out during the 2020-2021 academic year with first-year students from the Degree in Pedagogy at the University of Valencia (Spain), an experience framed within the COVID-19 pandemic. The results prove the suitability of using this methodology to enhance the teaching competencies related to learning skills together with personal development skills. Planning teaching actions on the premise of solving actual problems helps the University contribute and generate an impact in terms of social commitment. In addition, the students show an increased level of motivation towards learning when developing socially useful projects.

Keywords

Service-learning, university, pedagogy, methodology, social commitment.

Recibido: 5/10/2022

Aceptado: 20/2/2023

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/>

Aprenentatge servei, una experiència a l'educació superior emmarcada en el Context de la COVID-19

Resum

Aquest article presenta un model d'implementació de la metodologia d'aprenentatge servei basat en els Objectius de Desenvolupament Sostenible. El treball descriu l'experiència duta a terme durant el curs 2020-2021 amb alumnes de primer curs del Grau en Pedagogia de la Universitat de València (Espanya), experiència emmarcada dins de la pandèmia del COVID-19. Els resultats demostren la idoneïtat d'utilitzar aquesta metodologia per a potenciar les competències docents relacionades amb les habilitats d'aprenentatge juntament amb les habilitats de desenvolupament personal. Planificar accions docents sota la premissa de resoldre problemes reals ajuda a la universitat a contribuir i generar impacte en termes de compromís social. A més, els estudiants mostren un major nivell de motivació cap a l'aprenentatge en desenvolupar projectes socialment útils.

Paraules clau

Aprenentatge servei, universitat, pedagogia, metodologia, compromís social.

Aprendizaje-servicio, una experiencia en educación superior enmarcada en el contexto del Covid-19

Resumen

Este artículo presenta un modelo de implementación de la metodología aprendizaje-servicio basado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. El presente trabajo describe la experiencia llevada a cabo durante el curso 2020-2021 con alumnos de primer curso del Grado en Pedagogía de la Universidad de Valencia (España), experiencia enmarcada dentro de la pandemia del Covid-19. Los resultados demuestran la idoneidad de utilizar esta metodología para potenciar las competencias docentes relacionadas con las habilidades de aprendizaje junto con las habilidades de desarrollo personal. Planificar acciones docentes bajo la premisa de resolver problemas reales ayuda a la Universidad a contribuir y generar impacto en términos de compromiso social. Además, los estudiantes muestran un mayor nivel de motivación hacia el aprendizaje al desarrollar proyectos socialmente útiles.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, universidad, pedagogía, metodología, compromiso social.

1. Introduction

There has been an extensive debate on the role that education plays in training citizenship, given the transformative potential that such training may in itself represent, through the 20th Century and the first decades of the 21st. This debate has been transferred to university institutions, which many voices claim to be optimal spaces for learning, not only in the broadest vocational and cultural senses, but also humane, and therefore, ethical and moral. It should not be forgotten that enabling learning situations related to training citizenship is one of university institutions' own duties. High-quality university training cannot separate vocational from citizenship training (Martinez, 2006).

Accordingly, despite a lack of clear consensus about the specific methodologies, strategies and/or resources serving as a guide to training citizenship, there is nonetheless an agreement about the appropriateness of bringing education and training together in real settings and contexts, as well as favouring the competences required for community life. These teaching-learning settings and contexts are promoted to solve conflicts from a variety of disciplines and areas of knowledge (Guerrero & Calero, 2013). The insertion of these in-classroom pedagogical practices implies the use of active methodologies with which students become the central pillar in the teaching-learning process, and professorship turn into a guide and/or accompanying figure. Active educational methodologies connect to a larger extent with students' interests, as they are able to observe the practical part from learning, which has been acquired in real situations and contexts (Silva & Maturana, 2017).

Aiming at exploring, in a more specific manner, the methods which could be used in the classroom for citizenship training and community involvement, which in turn enable a connection to the technical and professional learning required by different university degrees in a way that students find motivational, it has been found that a methodology that facilitates both dimensions is Self-Learning. Its implementation in university environments

may be an opportunity to develop a sense of citizenship among students, as well as promote other values needed for community life (López-Fernández, Benítez-Porres, 2018; Sotelino, 2015; Francisco & Moliner, 2010). Self-Serving methodology favors teaching competences related to learning skills (teamwork, creativity, digital competence, etc.) together with personal development skills (tolerance, solidarity, empathy, etc.). Currently, the Spanish Network of Service-Learning (REAS) is going to great lengths to collect many initiatives that are being carried out at different educational stages. Some of them are placed in higher education, specifically the Spanish University Network of Service-Learning (ApS-U) has collected many of the initiatives carried out on this stage, being Social Sciences and Law the areas where more prominent experiences were observed. Nevertheless, having a good network of entities, companies, institutions and/or organisms to make this kind of projects possible might enable the scalability of this methodological proposal on any area of expertise.

Any concerns about citizenship training, responsible and transformative in our coexisting environment, must consider the Sustainable Development Goals (SDG) and their incorporation on the proposals suggested. The University must contribute in the development and fulfillment of SDGs in a broad level, not only by providing training and research, but also involving the agents that it consists of. The SDG Agenda covers a wide number of social, economic, and environmental challenges. Universities' functions, experience, and preparation are a key factor to overcome such challenges (REDS-SDSN, 2017).

This research is intended to join forces in the visualisation and possibility provided by ApS methodology and aims at illustrating an implementation model based on real experience. This plan generated adaptations in the syllabus to introduce, in a unified manner, learning on community and/or social competences together with the competences required by the studies where this educational innovation is framed: the Degree of Pedagogy. The following section will show the method used for the implementation of service-learning on higher education framed by the DSGs with Pedagogy first-

graders from the University of Valencia on the subject Organisation: Strategies for Educational Action in Diverse Contexts.

In addition, given the restructuring undergone in education due to COVID-19, this experience has shown an opportunity to take action to deal with some of the demands that the pandemic has arisen which, in turn, could be linked to educational actions in the development of projects that favor community services. Creativity and innovation, with the help of new technologies, allow the design of different service-learning proposals that bring other ways and modes of generating actions and/or caring services that do not necessarily require on-site attendance (REAS, 2020).

2. Description of the implementation model

Any implementation of a service-learning proposal in the classroom requires a model acting as a guide that will put the methodology into practice. Accordingly, and following the steps provided by Puig (2015), the experience developed in higher education is this:

1. Needs Detection Stage: initially, two in-classroom sessions were used so that students could get acquainted with the foundations defining service-learning methodology. In the first session, a presentation out about a theoretical approach to terminology was carried with the intention of showing references and examples that could help students make their choices, stages and their completion times were defined, and finally, students were shown the organisms that promote this teaching-learning methodology on the different educational stages in Spain; in the second session, students received the visit of an expert who showed them some examples of real service-learning experiences which he contributed to design and develop. These examples helped create group formation in the classroom and choose the subjects to work on. Each group developed initial research before deciding the subject that their own service-learning would address, and they explored the needs and opportunities both inside the university, seen as the body that integrates their subject, and those entities nearby the space where they intended to contribute with their service. Then, the groups analysed the

training requirements for the subject by examining the teaching guide; it was identified that projects based on service-learning methodology would help develop the capacity to get involved in processes that favor research capacity and innovation in educational contexts, on the basis of participative and collaborative process dynamisation, and not only on professional development, but also personal and social. Additionally, they observed which entities would be able to cooperate with the University of Valencia in the implementation of their service-learning projects, and also detected these entities' needs for services. In this case, as we encounter an area with different context typologies where learning (formal, non-formal, and informal) takes place, students are offered to set their own training routes once they have established contact with entities, they deem suitable for their projects.

There are different service-learning typologies: investigation, direct and/or indirect intervention, and advocacy (REDS-SDSN, 2017). In the case of awareness raising campaigns (advocacy), contact with entities will not be needed, but it will be necessary to establish a detection stage to acknowledge the needs and understanding of the public to whom we address our campaign using different tools to collect and/or analyse information (surveys, bibliographic review, interviews, etc.).

2. Agreement stage: the next step was the stage of legal formalisation of the cooperation agreement between the university and those entities that had been successfully contacted for the service-learning projects to be developed. These documents state a set of criteria and elements that the project has at its disposal to jointly develop the experience in a regulated manner. The cooperation agreement is contextualised in the first-year subject of Pedagogy at the University of Valencia Organisation: Strategies for Educational Action in Diverse Contexts, and the entity, center and/or institution where the service will be developed, drawing up the educational cooperation and stating the joint commitments and actions.

In this case, the University of Valencia offered counseling and follow-up by means of two professors mentoring the projects, and the students were placed at the entities' disposal, around 150 students from three groups (55 in group PC, 51 in group PB, and 48 in group PA), who made groups of 3-4 people to develop their service-learning projects in different contexts. The signatory centers or entities to this cooperation agreement suggested naming a person to coordinate the proposal at the project's disposal, so the project follow-up communication could be favored. Furthermore, the corresponding authorisations for participating in the service-learning projects for the centers whose service involves under-aged were issued.

3. Design stage: this stage included the planification of actions (goals, contents, competences, methodology, timing, assessment, etc.), as well as the definition of values which would be considered the basis of the service, responding to the cooperative institution's needs. The service-learning planification stage was carried out during February-March 2021. The design meant for students the conduction of a coordinated assignment between the university and the entities, where tutoring in-classroom sessions for projects were facilitated to monitor the learning and service goals that were being carried out, and other sessions to visit the premises where the projects were taking place to obtain detailed in-place information of the context and adapt proposals to the needs detected. The teaching staff of the University of Valencia acted as guides and accompanying figures for every working group during the whole process.

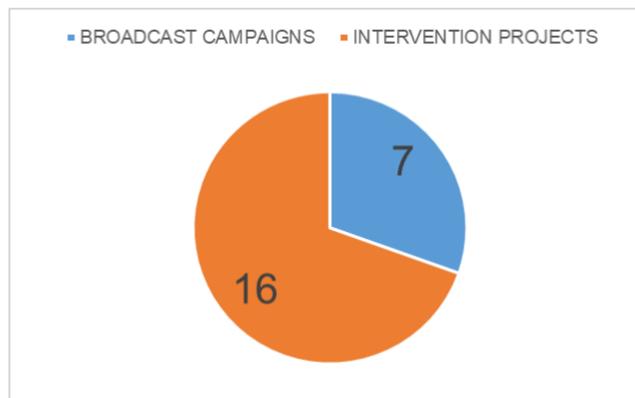
The implementation of projects took place on alternate days, which allowed students to consider and implement measures to correct their first proposal, in the cases where the service needed an improvement. Thus, this project typology permits developing cyclical learning where, while students have prior planning at their disposal, unexpected events can occur during the service that force us add, modify, or delete some aspects from our project. Group tutoring sessions have to be taken into account in the development of this subject, which makes it possible for ApS projects to be modified, adapted and/or restructured as proposals are being developed, putting into practice

competences related to research-action, context analysis, conflict resolution, etc. This stage took place during March-May 2020. Sessions were mostly held in person, but some centers opted for remote alternatives.

3. Results

A total of 23 projects were finally produced. They were very different from each other regarding the subjects, as students were able to choose their own subject on the basis of their own affinity and interests as long as a real need for the service was detected. During February and March, once the groups were formed, several sessions were held in the classroom to plan the ApS, collect data to develop the need detection stage, and arrange the first contact with the centers and/or entities in such cases where the project typology (see figure 1) was framed within direct and/or indirect interventions (16 projects). Different instruments for data collection were selected to base their projects on rigorous sources (surveys, interviews, readings, etc.) in the cases where the service-learning typology was a campaign (7 projects).

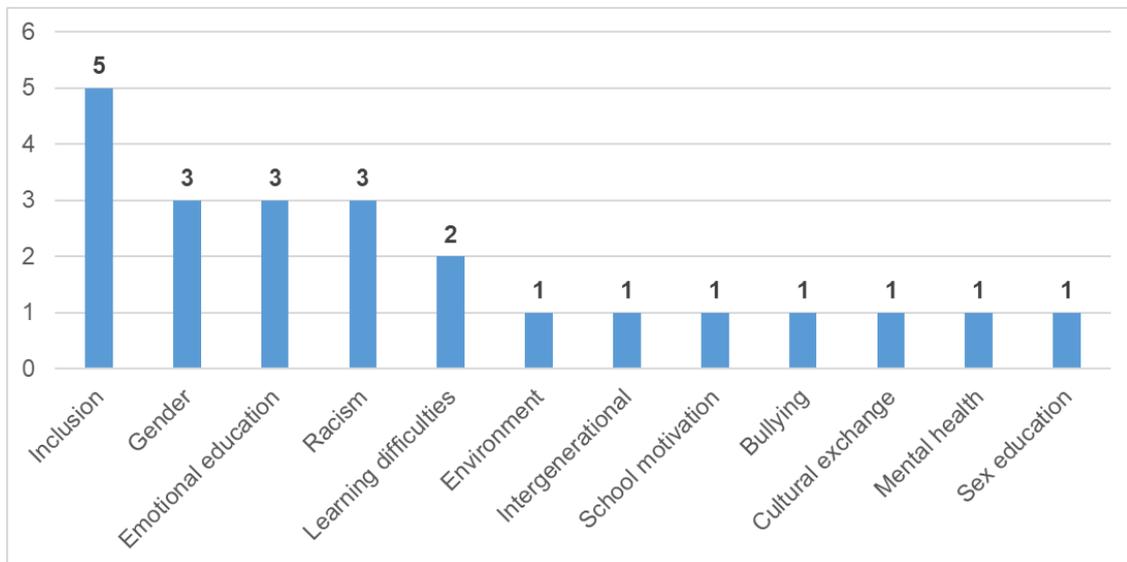
Figure 1. Number of projects conducted by typology.



Service-learning projects developed in the classroom were very diverse (see figure 2), which enriched students notably as they acquired knowledge not only by producing the projects but also after presenting the results to their peers. Service-learning projects aimed at groups at risk of exclusion were more predominant.

Moreover, it is necessary to place value on the number of people who benefitted from these developments which can be categorised according to typology as: i) Direct/indirect intervention Service-learning, with 556 beneficiaries; ii) Service-learning based on awareness campaigns, around 1,250 beneficiaries. This latter typology did not permit an easy quantification of the social impact generated, so it was decided to estimate the number of viewings from accounts based on the number of followers that these accounts had.

Figure 2. Number of projects conducted by topic



Next, we will show brief descriptions of some projects that first-grader students of Pedagogy from the University of Valencia conducted:

Time is money. A cross-generational project with elderly people and teenagers at risk of exclusion from a day center in the municipality of Torrente (Valencia). A total of 32 people took part in the project. Teenagers' needs at this center are, primarily, socio-affective deficiencies and drug use. University students decided, once they knew this context, to promote cross-generational ties so these teenagers could feel listened to and have an elderly person as a referent, outside their families, that could provide them with advice and experience; on the other hand, the project aims at placing importance on elderly people's life experiences, largely ignored on many occasions by our

society, by giving them prominence at helping and accompanying teenagers at risk of social exclusion. For this reason, it was important to find a group of elderly people who were willing to record a video to share their life experiences (past mistakes, satisfaction, etc.). Then, teenagers watched the video and most of them connected empathically with some of the stories, after observing similarities between the stories and their own personal experiences. Later on, the teenagers wrote what they found appropriate to share with the elderly in connection with the video, so the service achieved a bilateral component, as the COVID-19 situation prevented a group meeting from happening. Finally, the elderly received the letters and were able to know some of the feelings that teenagers, a group of people that share neither physical space nor age, but with many similar life experiences, expressed.

Your culture enriches me. The goal of this project is to promote cultural exchange and development among different municipalities and autonomous regions, in this case, the municipalities of Manises (Valencia) and Iniesta (Cuenca). Participation reached around 55 third-grade secondary education students from two high schools each municipality mentioned above. This project tried to create a cultural bond between both educational centers so the students could observe and learn from cultures other than their own, giving way to a process of acculturation among peers. To achieve this, and taking into account the distance between the centers, students received the proposal of creating Cultural Dissemination Products (CDP) on the basis of some video and/or presentation which they could use to explain characteristics inherent to their culture (gastronomy, folklore, language, etc.). A two-week period was offered for creating the materials during their tutoring time. Finally, students from the University of Valencia were responsible for projecting the different CDPs in the centers' classrooms. Thus, Iniesta's students were able to learn a little more about the culture in Manises and vice versa. The project was deemed positive for both centers' students, who were empowered from the design and development of the CDPs and were keen on the idea of transferring their projects to another autonomous region. Finally, the creation of an Instagram account (@intercultural.aps)

permitted dumping the material generated for its dissemination and favored, in turn, a linkage point for the students that participated.

Motiva't. Guided project intended to motivate pupils at their final stage of school and decrease their anxieties caused by transitioning to secondary education centers. Participants were a group of around 25 sixth graders from a primary school in Pego (Valencia). First-grade Pedagogy students created an account both on Tik Tok and Instagram (@motiva_t_uv) where they uploaded short videos telling their experiences, giving advice, suggesting weekly challenges, and, ultimately, accompanying them during this transitional stage that they went through years before. Moreover, being a project created by young people provides higher levels of empathy and offers the possibility of answering doubts and/or queries emerging spontaneously as the channels created are vastly used by people of these ages.

You can make it. This is an educational support project among secondary education students and Pedagogy first graders from the University of Valencia. It was conducted with 24 students from a third-grade secondary education class. In this case, Pedagogy students were able to design several sessions to teach study techniques, improve students' self-esteem and self-concept, manage stress and emotions during the period of exams, etc. In total, five sessions were carried out in the educational center during tutoring time. The pandemic showed aggravated difficulties on learning pace follow-ups and this kind of project aimed at offering an added resource to improve the quality of education. The results were positive, as both students and the group tutor observed the usefulness of acquired learning and emphasised the need for developing more sessions that help to better manage aspects that go beyond the classroom (emotions, time managing, planning, etc.).

Mental health and youth. Project aimed at knowing the opinion of teenagers from two high schools from the province of Valencia (IES Les Foies and IES La Masia) about the pandemic impact on their mental health. The Project is intended to bring evidence about the need to address this topic in educational centers, especially at secondary education stages. The students from the

University of Valencia were responsible for designing and managing the survey through a Google form for both centers. They were able to collect 130 surveys from both centers and the results were similar, showing a consensus among 11-to-16-year-old students that responded to the survey: 71.9% stated being more tired since the start of the pandemic, 66.5% were worried about their mental health, 60.5% stated having been diagnosed with some kind of mental disorder, 82% stated not having received any information about mental health, 89% thought that everyone should visit a psychologist, and 52% mentioned having needed help at some point and not having been able to communicate it. After collecting the data, the university students wrote a report with the results that they sent to the departments of Educational Orientation from both centers and the staff, surprised after observing the data, declared their intention to act against this problem.

4. Conclusions

The appropriateness of the nature of the discipline, its adaptability, and applicability of their contents to real situations make the service-learning methodology and pedagogy a perfect combination for planning educational action. In recent years, there have been many university teaching experiences that have shown, in the same manner as the present research has exposed, the potential that this methodology possesses to activate students' learning in every dimension: cognitive, emotional, and social. However, such experiences tend to be located mostly in the areas of Social and Legal Sciences. Service-learning usage promotes competence development, improving the level of acquisition of these sciences after their practical implementation (Martínez, 2013). After the above-mentioned examples, framed within a core subject from the first year of Pedagogy, it can be observed how students have overcome different obstacles during their service-learning developments and have learnt how to manage the conflicts that appeared when implementing them. This kind of pedagogical proposals brings clear evidence to the practical functionality of this knowledge in the classroom and help universities to add value to their social responsibility; in turn, students feel motivated by observing that their projects are useful and

are favorable towards this kind of educational actions, where they can exert real participation in the planning and implementation of these projects (Uruñuela, 2011).

Moreover, placing value on the social impact generated by this experience after its implementation is a must, since around 2,000 people have participated in the services developed by the first-grader Pedagogy students from the University of Valencia during 2020-2021. As it was initially mentioned, training responsible and transformative citizenship in contexts of coexistence needs to be integrated into higher education. Thus, SDGs' incorporation within the proposals formulated in the classroom through service-learning aims at constituting an example of the University's role to contribute to the development and resolution of these challenges, which are vital for achieving sustainable and social justice goals.

References

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

Guerrero, E. y Calero, J. (2013). El aprendizaje basado en proyectos como base metodológica en el grado de Educación Social. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 53, 73-91.

López-Fernández, I. y Benítez-Porres, J. (2018). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 16 (2), 195-210.

Martínez, A. (2013). Análisis de las competencias en las prácticas escolares de Grado en Educación Infantil. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 21-39.

Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.

Puig, J.M. (2015). *11 Ideas Clave ¿Cómo realizar un proyecto de Aprendizaje Servicio?* Graó.

REAS (2020). *Proyectos de Aprendizaje Servicio en Tiempos de Covid-19*.
<https://www.aprendizajeservicio.net/wp-content/uploads/2020/10/CATALOGO-APS-EN-TIEMPOS-DE-CORONAVIRUS-.pdf>

REDS-SDSN (2017). *¿Cómo empezar con los ODS en las universidades? Una guía para las universidades, los centros de educación superior y el sector académico*. <https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf>

Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-132.

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

Uruñuela, P. M. (2011). Aprendizaje-servicio, una metodología para el desarrollo de la convivencia. *Humaitá*, 6(1), 35-61.

Experiencia de aprendizaje-servicio online aplicado a la promoción de conductas saludables en niños y jóvenes de un centro de salud familiar durante la pandemia

Mirna Muñoz-Roa

mmroa@ucsc.cl

<https://orcid.org/0000-0003-4512-9708>

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Tania Grant-Riquelme

tgrant@ucsc.cl

<https://orcid.org/0000-0003-2307-3459>

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Karen Plummer-Palma

karen.plummer.p@gmail.com

Centro de Salud Familiar Loma Colorada, San Pedro de la Paz, Chile

Resumen

Este trabajo presenta una experiencia de aprendizaje-servicio online orientado a la promoción de estilos de vida saludables en una población infantil y juvenil intervenida en su centro de salud por diagnóstico de sobrepeso, obesidad y sedentarismo, entre otros. La experiencia se desarrolló en el contexto del curso Ciencias básicas para enfermería 2 de la carrera de Enfermería de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, mediante aplicación de la metodología de aprendizaje-servicio. El objetivo de la experiencia fue que los estudiantes junto a la comunidad infantil y juvenil del Programa Elige Vida Sana refuercen de manera eficaz algunos estilos de vida saludables, y puedan asociarlos desde temprana edad con la prevención de enfermedades, para que sean partícipes de una generación que valore el autocuidado de la salud manteniendo un estilo de vida saludable. Los estudiantes desarrollaron diez talleres educativos virtuales participativos con la población infantil y juvenil del Programa Elige Vida Sana, en temas relacionados a estilos de vida saludable para apoyar y complementar las actividades desarrolladas en los talleres de actividad física durante el confinamiento por pandemia de COVID-19. La experiencia desarrollada permitió reforzar conductas, conocimientos y hábitos, con el fin de generar cambios en los usuarios más jóvenes del centro de salud

Muñoz-Roa, M., Grant-Riquelme, T., Plummer-Palma, K. (2023). Experiencia de aprendizaje-servicio online aplicado a la promoción de conductas saludables en niños y jóvenes de un centro de salud familiar durante la pandemia. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 15, 178-189. DOI10.1344/RIDAS2023.15.8

familiar y además fomentó el compromiso social en los estudiantes de enfermería.

Palabras claves

Aprendizaje-servicio, educación en salud, aprendizaje significativo.

Recibido: 1/7/2022

Aceptado: 21/2/2023

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/>

Muñoz-Roa, M., Grant-Riquelme, T., Plummer-Palma, K. (2023). Experiencia de aprendizaje-servicio online aplicado a la promoción de conductas saludables en niños y jóvenes de un centro de salud familiar durante la pandemia. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 15, 178-189. DOI10.1344/RIDAS2023.15.8

Experiència d'aprenentatge servei en línia aplicat a la promoció de conductes saludables en nens i joves d'un centre de salut familiar durant la pandèmia

Resum

Aquest treball presenta una experiència d'aprenentatge servei en línia orientat a la promoció d'estils de vida saludables en una població infantil i juvenil intervinguda en el seu centre de salut per diagnòstic de sobrepès, obesitat, i sedentarisme, entre d'altres. L'experiència es va desenvolupar en el context del curs Ciències bàsiques per a infermeria 2 de la carrera d'Infermeria de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, mitjançant la metodologia d'aprenentatge servei. L'objectiu de l'experiència va ser que els estudiants juntament amb la comunitat infantil i juvenil del Programa Tria Vida Sana reforcin de manera eficaç alguns estils de vida saludables, i puguin associar-los des d'edat primerenca amb la prevenció de malalties, perquè siguin participants d'una generació que valori l'autocura de la salut mantenint un estil de vida saludable. Els estudiants van desenvolupar deu tallers educatius virtuals participatius amb la població infantil i juvenil del Programa Tria Vida Sana, en temes relacionats amb estils de vida saludable per a secundar i complementar les activitats desenvolupades en els tallers d'activitat física durant el confinament per pandèmia de COVID-19. L'experiència desenvolupada va permetre reforçar conductes, coneixements i hàbits, amb la finalitat de generar canvis en els usuaris més joves del centre de salut familiar i a més va fomentar el compromís social en els estudiants d'infermeria.

Paraules clau

Aprenentatge servei, educació en salut, aprenentatge significatiu.

Online service-learning experience applied to promoting healthy behaviours in children and young people in a family health centre during a pandemic

Abstract

This paper presents an online service-learning experience aimed at promoting healthy lifestyles in a population of children and young people treated at their health centre due to a diagnosis of overweight, obesity, and sedentary lifestyles, among others. The experience was developed in the context of the course Basic Sciences for Nursing 2 of the Nursing course at the Universidad Católica de la Santísima Concepción, by applying the service-learning methodology. The aim of the experience was for the students, together with the children and youth community of the Elige Vida Sana (Choose Healthy Living) Programme, to effectively reinforce healthy lifestyles and to associate them from an early age with disease prevention so that they can be part of a generation that values self-care and maintains a healthy lifestyle. The students developed ten participatory virtual educational workshops with the children and youth population of the Elige Vida Sana Programme on topics related to healthy lifestyles to support and complement the activities developed in the physical activity workshops during the COVID-19 pandemic confinement. The experience allowed the reinforcement of behaviour, knowledge, and habits, intending to generate changes in the youngest users of the family health centre as well as encouraged social commitment in the nursing students.

Keywords

Service-learning, health education, meaningful learning.

1. Introducción

El aprendizaje-servicio es una metodología de aprendizaje que combina la docencia con el compromiso social del estudiante y permite el desarrollo de las competencias profesionales a través del servicio voluntario que atienda demandas reales presentes en la comunidad (Malagón, 2009; Rodríguez-Gallego, 2013). A través de esta metodología, los estudiantes ponen en práctica conocimientos aprendidos al servicio de requerimientos concretos de una comunidad social, y al mismo tiempo, se forman en valores de solidaridad (Tapia et al., 2013).

Por otro lado, la metodología de aprendizaje-servicio ha mostrado efectos positivos en el desempeño y rendimiento de los estudiantes, como también en la adquisición de competencias tanto disciplinares como genéricas. Algunas experiencias de aprendizaje-servicio en Chile evidencian el aporte en el desarrollo de competencias transversales como son comunicación efectiva, trabajo en equipo, compromiso social, resolución de problemas y pensamiento crítico (Maldonado, 2020; Jeldes-Díaz et al., 2019).

La Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) ha definido su visión y misión donde declara, entre otras cosas, ser una institución generadora de conocimiento para contribuir al desarrollo y bienestar social, así como también su vinculación permanente con su entorno para el desarrollo local y nacional (UCSC, 2017). El Modelo de Vinculación bidireccional de la UCSC busca contar con una docencia pertinente y conectada con su entorno, como también al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) nº4 Educación de Calidad. En este aspecto, la metodología de aprendizaje-servicio permite entregar a los estudiantes el sustento cognitivo para que puedan abordar la aplicación del conocimiento profesional de forma situada y la vinculación con el medio permite la conexión de la formación con las necesidades de las comunidades locales, lo que conlleva a una relación bidireccional, entre lo pedagógico y el entorno social.

La metodología de aprendizaje-servicio se presenta como una herramienta que permite a las instituciones de educación superior responder de forma integrada a la academia, donde el contacto directo con la realidad posibilita mayores y mejores aprendizajes en los estudiantes; a la calidad del servicio y la contribución real a la solución de problemas comunitarios, y finalmente, a la posibilidad de generar un espacio de formación en valores para los estudiantes (Jouannet et al., 2013). En este contexto, y considerando los perfiles de egreso de las carreras de la salud, como Enfermería, se hace necesario diseñar actividades que permitan a los estudiantes contar con experiencias vivenciales

en ambientes reales, que favorezcan el desarrollo de competencias genéricas y transversales de su proceso formativo de manera formal.

En este artículo se describe una experiencia de aprendizaje-servicio online durante la pandemia por COVID-19, cuyo objetivo fue que los estudiantes de primer año de la carrera de Enfermería, junto a la comunidad infantil y juvenil de un Centro de Salud Familiar, refuerzan algunas conductas saludables, y puedan asociarlas desde temprana edad con la prevención de enfermedades y así ser parte de una generación que valora el autocuidado de la salud manteniendo un estilo de vida saludable.

2. Marco teórico

Las enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT) constituyen en la actualidad uno de los mayores retos que enfrentan los Sistemas de Salud a nivel mundial. Suelen ser condiciones de salud de larga duración, resultado de determinantes sociales, factores genéticos, fisiológicos, ambientales y conductuales. Debido a la adquisición de hábitos poco saludables y al importante cambio demográfico, que evidencia un incremento de la proporción de personas mayores, ha aumentado la prevalencia de ECNT y el número de muertes que generan (OMS, 2021).

La Agenda de Salud Sostenible para las Américas 2018-2030, en el Objetivo 9, Enfermedades no transmisibles, se señala "Reducir la morbilidad, la discapacidad y la mortalidad por enfermedades no transmisibles, traumatismos, violencia y trastornos de salud mental", donde el propósito de este objetivo es reducir la carga de las enfermedades no transmisibles. Esto se puede lograr mediante la promoción de la salud y la reducción de los riesgos, así como la prevención, el tratamiento y la vigilancia de las enfermedades no transmisibles y sus factores de riesgo, destacando consumo de tabaco, consumo perjudicial de alcohol, alimentación poco saludable, consumo de sal, inactividad física y obesidad, malnutrición y la promoción de la salud y el bienestar a lo largo del curso de la vida para prevenir las enfermedades y reducir la mortalidad, la discapacidad y la morbilidad (OPS/OMS, 2020).

La prevalencia de las ECNT y sus complicaciones e impacto se observan con claridad a medida que aumenta la edad y la presencia de factores de riesgo se hace presente durante todo el ciclo vital. En esta línea, la adolescencia representa una edad de especial oportunidad para el establecimiento de conductas, como también la modificación de estas, y la incorporación de hábitos que puedan prevenir consecuencias futuras, tras el aumento de su autonomía y

la capacidad de tomar decisiones sin la influencia de sus padres (Rodríguez-Fernández, 2019).

En Chile, el año 2013 se promulgó la Ley nº 20.670 que crea el Sistema Elige Vivir Sano. Esta ley tiene como objetivo promover hábitos y estilos de vida saludable para mejorar la calidad de vida y el bienestar de las personas (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2019). Dentro de las estrategias impulsadas por la ley se encuentra el Programa Elige Vida Sana, dependiente del Ministerio de Salud.

El Centro de Salud Familiar (Cesfam) Loma Colorada se encuentra ubicado en el sector Loma Colorada, de la comuna de San Pedro de la Paz, región del Bío Bío, Chile; atiende una población total de 19.340 personas, siendo un 28,9% usuarios infantiles (0-19 años). En este centro de salud se desarrolla el Programa Elige Vida Sana, que a nivel infantil y juvenil tiene dentro de sus objetivos evaluar e identificar aquella población que tenga un mayor riesgo de desarrollar a lo largo de su vida enfermedades crónicas, principalmente hipertensión y diabetes mellitus 2. Bajo esta visión el programa se enfoca en que la familia de niños y jóvenes tenga una intención de generar cambios conductuales en ellos y el otro gran punto es que los niños y jóvenes concienticen y sean capaces de generar cambios en su estilo de vida y mantenerlos en el tiempo.

La población infantil y juvenil asiste de forma presencial a sus controles periódicos con nutricionista y psicóloga, a sus clases de actividad física y a sus círculos de vida sana, donde se genera el espacio para conversar y educar a la población. Sin embargo, el programa se vio afectado, debido a la pandemia por COVID-19, lo que obligó a generar nuevas y atractivas formas de intervenir a niños y jóvenes, trabajando todas las actividades antes mencionadas de forma online y preocupándose de no abandonar a ningún usuario. Aquellos niños que no se podían conectar eran visitados para conversar y volver a motivarlos a que siguieran participando en el programa. Además, se entregaron alternativas, tales como ir a evaluar a sus hogares, entregar pautas y realizar consejerías de alimentación y actividad física. El tiempo de las actividades online se extendió más de lo esperado y tanto en los profesionales como en los beneficiarios del programa surgió un desgaste y la necesidad de continuar con las actividades, y es así como se requirió incorporar nuevos rostros y metodologías que permitieran el desarrollo y continuidad del programa. Esto sería una necesidad detectada para que los estudiantes de Enfermería se unan al trabajo del Programa Elige Vida Sana.

Por lo anterior, surgió la motivación de crear una intervención pedagógica de aprendizaje-servicio online para atender las necesidades emergentes del Programa Elige Vida Sana, con el conocimiento del marco teórico y metodológico, pero sin la experiencia previa en la aplicación de ellos. De todas maneras, iniciamos un proyecto de aprendizaje-servicio online que constituye un valioso ejemplo de articulación del conocimiento con la práctica solidaria.

3. Descripción de la experiencia

La experiencia de aprendizaje-servicio fue implementada como una unidad pedagógica en la actividad curricular Ciencias Básicas para Enfermería 2 del primer año de la carrera de Enfermería de la UCSC el año 2021 y se desarrolló considerando los resultados de aprendizajes y nivel de dominio declarados en el programa. Estos resultados de aprendizajes consideran la búsqueda y análisis de información proveniente de fuentes diversas, la utilización de digitales en forma adecuada; y diseñar y ejecutar proyectos de Investigación en salud para optimizar el cuidado de Enfermería. En base a los resultados de aprendizajes descritos, los objetivos específicos de la unidad pedagógica de aprendizaje y de servicio fueron:

1. Que los estudiantes aplicaran los contenidos revisados durante el curso a través de un servicio entregado a un socio comunitario.
2. Promover en los estudiantes la búsqueda de información y la capacidad de comunicar de forma efectiva.
3. Generar en los estudiantes la reflexión de la actividad aprendizaje y servicio realizada.

Para el cumplimiento de los objetivos se planificaron las siguientes actividades:

- Realizar diagnóstico de necesidades del socio comunitario. Se desarrolló inicialmente una reunión virtual entre los 74 estudiantes de Enfermería y el socio comunitario, el cual fue el Centro de Salud Familiar Loma Colorada de la comuna de San Pedro de la Paz, para realizar un diagnóstico y levantamiento de necesidades del Programa Elige Vida Sana.
- Planificar y desarrollar respuesta a las necesidades del socio comunitario. De acuerdo con los hallazgos del diagnóstico, se programó en conjunto con la profesional encargada del Programa Elige Vida Sana que los estudiantes de Enfermería desarrollarán talleres educativos virtuales en temáticas de conductas saludables a los participantes infantiles y juveniles de los talleres de actividad física, quienes son intervenidos por encontrarse con diagnóstico de sobrepeso, obesidad y alto grado de sedentarismo.

- Entrega del servicio al socio comunitario. Se ejecutaron talleres educativos virtuales en temáticas de conductas saludables con la finalidad de apoyar en la entrega de información y reforzamiento de hábitos y conductas saludables en particular durante confinamiento por pandemia de COVID-19. Para entregar este servicio los estudiantes tuvieron que realizar de forma grupal una búsqueda y análisis de información relacionados a los temas propuestos y a los contenidos del curso. El trabajo se realizó de forma grupal para potenciar la capacidad de gestionar un grupo de trabajo y la integración en el mismo.

Durante todo el período de trabajo, los estudiantes evidenciaron sus reflexiones personales y grupales en una bitácora virtual. Estas actividades de reflexión y los reportes de avance del desarrollo de los talleres fueron los mecanismos de seguimiento y control de los aprendizajes de los estudiantes y del trabajo realizado.

Al finalizar la experiencia se aplicó una encuesta a los estudiantes y al socio comunitario para la evaluación final. Finalmente, en relación a las consideraciones éticas, se efectuó la firma de la carta de intención entre un representante de los estudiantes y el socio comunitario. Previo a la aplicación de las encuestas se informó que la participación era voluntaria y la confidencialidad de los datos sería resguardada por el docente responsable de la experiencia.

4. Resultados

Se ejecutaron 10 talleres educativos virtuales participativos con la población infantil y juvenil del Programa Elige Vida Sana, en temas relacionados a estilos de vida saludable, que permitieron apoyar y complementar las actividades online desarrolladas en los talleres de actividad física durante pandemia.

Las reflexiones evidenciadas por los estudiantes durante el desarrollo de la experiencia fueron positivas y reflejaron su interés, motivación y compromiso por apoyar al grupo de beneficiarios. Algunas reflexiones de los estudiantes se muestran a continuación:

E1: "Como grupo de trabajo estamos muy entusiasmados por este gran desafío y linda labor que nos han encomendado de poder ayudar y enseñar a niños más pequeños sobre temas tan importantes como lo es la vida sana."

E2: "Estamos entusiasmados y con ganas de aportar mucho a cada niño con la información que vamos adquiriendo a medida del avance de nuestro tema."

E3: "Como grupo de trabajo seguimos motivados y entusiasmados, ya que sabemos que todo el esfuerzo y tiempo que estamos dedicando rendirán frutos, sabiendo que mediante este"

trabajo vamos a poder ayudar a los niños a comprender de mejor manera la clasificación de los alimentos, para que así puedan tener un estilo de vida más saludable.”

E4: "Hemos estado trabajando de a poco para el gran día de la presentación y entregarles los conocimientos de la importancia de hidratarse hacia los niños del CESFAM de Loma Colorada. Nos hemos planteado objetivos con la intención de realizar una buena presentación y hasta el momento hemos cumplido, incluso tenemos una sorpresa y estamos ansiosos y ansiosas de que llegue el día para poder mostrarla.”

E5: "El taller propuesto lo encuentro muy interesante, aporta en la formación como profesionales de la salud, dado que en algún momento trataremos con niños y es vital tener la noción de ello, al igual comunicarse con niños y adolescentes es un desafío en lo personal, ya que es complicado tener su atención, aún más en tiempos de pandemia que todo es vía online. Aun así, estoy incentivada, prepararme tanto individualmente como también con mi equipo de trabajo, con la emoción de conseguir nuestro objetivo propuesto, que es lograr que los niños aprendan de mejor manera lo que les tratamos de transmitir y también lograr tener un cambio por más pequeño que sea, como por ejemplo preferir una fruta antes que un dulce, la idea es motivarlos a elegir una vida sana”

Además, la encuesta realizada a los estudiantes para la evaluación final de la experiencia entregó como resultado una alta satisfacción de la metodología de aprendizaje-servicio, donde el 97,6% de los estudiantes declara estar muy de acuerdo en que la forma de trabajar en los talleres facilitó el logro de los resultados de aprendizaje y sólo el 2,3% declara estar en desacuerdo. El 100% de los estudiantes declara estar muy de acuerdo en que la carga de trabajo asignada fue la adecuada. Con respecto a las evaluaciones, los estudiantes manifestaron una alta satisfacción y se encontró una percepción positiva de su actitud de aprendizaje, reconociendo la capacidad de enseñar a otros, plantear y resolver problemas, adaptarse a los grupos de trabajo y respetar las opiniones de los compañeros.

Con respecto a la evaluación final del socio comunitario la encuesta entregó como resultado una alta satisfacción con el servicio entregado, reconociendo que los estudiantes demostraron ser responsables durante el período de trabajo, que se estableció una relación de colaboración con los estudiantes, que el servicio entregado por los estudiantes solucionó un problema real del programa y que los acuerdos se cumplieron de manera adecuada.

Las reflexiones entregadas por el socio comunitario fueron positivas, destacando que los talleres realizados por los estudiantes fueron educativos, enfocados a las edades de los beneficiarios y lograron reforzar el aprendizaje, de manera lúdica y entretenida, con una activa participación de los niños y jóvenes de los talleres de actividad física. Además, manifiesta que

"Los estudiantes realizaron un muy buen trabajo a través de sus presentaciones entregando de manera sencilla los contenidos y aplicaron estrategias divertidas a través
Muñoz-Roa, M., Grant-Riquelme, T., Plummer-Palma, K. (2023). Experiencia de aprendizaje-servicio online aplicado a la promoción de conductas saludables en niños y jóvenes de un centro de salud familiar durante la pandemia. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 15, 178-189. DOI10.1344/RIDAS2023.15.8

de canciones, bailes, juegos, historias, etc. También los participantes y sus familias que los acompañaban quedaron muy contentos y agradecidos con sus talleres y la dedicación que había en el desarrollo de cada tema”.

Esta experiencia de aprendizaje-servicio fue realizada con los estudiantes de primer año de la carrera de Enfermería, quienes lograron comprender el objetivo de la actividad, planificando y desarrollando talleres virtuales educativos en temáticas definidas en conjunto con el socio comunitario. Además, demuestra que los estudiantes desde primer año de carrera pueden alcanzar resultados de aprendizaje con metodologías activas y de manera significativa.

La experiencia de ejecutar talleres virtuales educativos al socio comunitario y sus beneficiarios resultó una actividad muy gratificante para los estudiantes y docentes, logrando potenciar el compromiso social de ellos y de la institución universitaria.

5. Conclusiones

Los talleres educativos planificados y ejecutados de forma virtual por los estudiantes de primer año de la carrera de Enfermería a los usuarios infantiles y juveniles del Centro de Salud Familiar Loma Colorada durante la pandemia por COVID-19 demostró que, pese a las dificultades propias de las condiciones sanitarias vividas, fue posible la ejecución de esta metodología de aprendizaje-servicio para acercar escenarios y contextos reales a los estudiantes para su aprendizaje.

La experiencia desarrollada orientada hacia el aprendizaje-servicio permitió reforzar conductas, conocimientos y hábitos desde una mirada distinta, con el fin de generar cambios en los usuarios más jóvenes del Centro de Salud familiar. Además, fomentó el compromiso social en los estudiantes de Enfermería y la importancia del aprendizaje orientado a resolver necesidades reales, con una visión integral en su formación profesional.

Referencias

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2019). *Ley n° 20.670*. Disponible en: <http://bcn.cl/32dyw>

Jeldes-Díaz, P.X., González, T., Villagrán, I., Fouillioux, C., Márquez, C., Fuentes, E. y Jouannet, C. (2019). Diseño, implementación y evaluación de la metodología Aprendizaje Servicio en la carrera de Fonoaudiología. *ARS MEDICA Revista De Ciencias Médicas*, 44(1), 21-29. <https://doi.org/10.11565/arsmed.v44i1.1516>

Muñoz-Roa, M., Grant-Riquelme, T., Plummer-Palma, K. (2023). Experiencia de aprendizaje-servicio online aplicado a la promoción de conductas saludables en niños y jóvenes de un centro de salud familiar durante la pandemia. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 15, 178-189. DOI10.1344/RIDAS2023.15.8

Jouannet, C.H., Salas, M.H. y Contreras, M.A. (2013). Modelo de implementación de aprendizaje-servicio (A+S) en la UC. Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la Educación*, 39, 198-212. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200007>

Malagón, L. (2009). La relación universidad-sociedad: una visión crítica. *Revista Perspectivas Educativas*, 2, 17-50. Disponible en <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/787/615>

Maldonado-Rojas, M. y Toro-Opazo, C. (2020). Aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en estudiantes de tecnología médica. *FEM*, 23(5), 287-292.

OPS/OMS (2020). *Agenda de Salud Sostenible para las Américas 2018-2030. Objetivo 9: Enfermedades no transmisibles*. Disponible en: <https://www.paho.org/es/agenda-salud-sostenible-para-americas-2018-2030>

Organización Mundial de la Salud (2021). *Enfermedades no transmisibles*. Disponible en: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/noncommunicable-diseases>

Rodríguez-Fernandez R. (2019). *The Economist Intelligence Unit. Addressing non-communicable diseases in adolescence*. The Economist Intelligence Unit Limited. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/332320444_Addressig_non-communicable_diseases_in_adolescence

Rodríguez-Gallego, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157

Tapia, M.N., Amar, H., Montes, R., Tapia, M. y Yaber, L. (2013). Manual para docentes y estudiantes solidarios. CLAYSS. Disponible en http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.Pdf

Universidad Católica de la Santísima Concepción (2017). *Plan de Desarrollo Estratégico Institucional UCSC 2017-2021*. Universidad Católica de la Santísima Concepción

Apadrinamiento lector. Una experiencia de aprendizaje-servicio intergeneracional

José Santiago Álvarez-Muñoz

josesantiago.alvarez@um.es

<https://orcid.org/0000-0002-9740-6175>

Universidad de Murcia, España

M^a Ángeles Hernández-Prados

mangeles@um.es

<https://orcid.org/0000-0002-3617-215X>

Universidad de Murcia, España

Resumen

La lectoescritura supone uno de los procesos más arduos y difíciles de asimilar en la etapa de Educación Primaria, recurriendo a la necesidad de articular nuevas metodologías para garantizar un aprendizaje lector funcional y motivador. De esta forma, desde la puesta en práctica del aprendizaje se posibilita dentro de contextos de servicios, plenos de emociones y vivencias, desarrollar el proceso de alfabetización de los discentes. El presente estudio presenta el diseño y evaluación de un proyecto de aprendizaje-servicio de apadrinamiento lector entre 50 alumnos de primero de primaria en colaboración con 10 usuarios de residencias de personas mayores, que trabajaban en pequeños grupos con diferentes residentes. Las actividades se organizan en tres módulos: dinámicas de lectoescritura, creación de cuentos y representación teatral conjunta. Los resultados, desde la perspectiva del alumnado, ponen de manifiesto una mejora curricular en Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva, una mejor valoración del uso del trabajo cooperativo y señalan felicidad y aprendizaje como los principales beneficios de esta intervención. De esta forma, se pone de manifiesto la necesidad de articular programas intergeneracionales a nivel regional o estatal de manera que se asegure este ente de colaboración en todos los centros educativos, produciendo un aprendizaje recíproco entre ambas instituciones.

Palabras clave

Educación Primaria, lectoescritura, residencia, aprendizaje intergeneracional.

Recibido: 23/1/2023

Aceptado: 21/2/2023.

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/>

Apadrinament lector. Una experiència d'aprenentatge servei intergeneracional

Resum

La lectoescriptura suposa un dels processos més arduos i difícils d'assimilar en l'etapa d'Educació Primària, recurrent a la necessitat d'articular noves metodologies per garantir un aprenentatge lector funcional i motivador. D'aquesta manera, des de la posada en pràctica de l'aprenentatge es possibilita dins de contextos de serveis, plens d'emocions i vivències, desenvolupar el procés d'alfabetització dels discents. Aquest estudi presenta el disseny i avaluació d'un projecte d'aprenentatge servei d'apadrinament lector. 50 alumnes de primer de primària en col·laboració amb 10 usuaris de residències de gent gran treballaven en petits grups amb diferents residents. Les activitats s'organitzen en tres mòduls: dinàmiques de lectoescriptura, creació de contes i representació teatral conjunta. Els resultats, des de la perspectiva de l'alumnat, posen de manifest una millora curricular en Llengua Castellana i Literatura i Lectura Comprensiva, una millor valoració de l'ús del treball cooperatiu i assenyalen la felicitat i l'aprenentatge com els principals beneficis d'aquesta intervenció. D'aquesta manera es posa de manifest la necessitat d'articular programes intergeneracionals a nivell regional o estatal de manera que s'asseguri aquest ens de col·laboració en tots els centres educatius, produint un aprenentatge recíproc entre ambdues institucions.

Paraules clau

Educació Primària, lectoescriptura, residència, aprenentatge intergeneracional.

Reader Sponsorship. An Intergenerational Service-Learning Experience

Abstract

Literacy is one of the most arduous and difficult processes to assimilate in the Primary Education stage. It is necessary to articulate new methodologies to guarantee practical and motivating reading learning. Thus, by putting learning into practice, it is possible to develop the literacy process of the learners in service contexts filled with emotions and experiences. This study presents the design and evaluation of a reading sponsorship service-learning project among 50 first-year primary school pupils in collaboration with 10 nurse homes users, working together in small groups. The activities are organised in three modules: literacy dynamics, story creation and joint theatre performance. From the students' perspective, the results show an improvement in the Spanish Language and Literature and Reading Comprehension curriculum and a better appreciation of cooperative work. They point out happiness and learning as the main benefits of this intervention. This highlights the need to articulate intergenerational programmes at the regional or state level to ensure this collaborative body in all educational centres, producing reciprocal learning between both institutions.

Key words

Primary education, literacy, nursing home, intergenerational learning.

1. Introducción

Los principios pedagógicos de colaboración, de interdependencia, de servicio a la comunidad, entre otros, abogan por una nueva praxis educativa que vincula el aprendizaje curricular y el servicio a la comunidad: el aprendizaje-servicio (Ochoa y Pérez, 2019). Este tipo de metodologías se alejan de las acciones de memorización que proyectan un modelo simplista de la práctica educativa, apuestan por un sistema de equilibrios entre el servicio a la comunidad y el aprendizaje académico, incorporando al saber una práctica reflexiva que incrementa la fuerza educativa (Martín et al., 2018). También se le dota de un carácter contextualizado y significativo al proceso de instrucción pues, toda intervención de aprendizaje-servicio parte de una necesidad social la cual puede acotar diversos colectivos como inmigración, infancia o la tercera edad, encontrando en ellos la muestra de mayor vulnerabilidad y, por consiguiente, posibilidades de acción desde este tipo de metodología.

En este caso se va a poner la atención sobre los usuarios de residencias de ancianos, personas necesitadas de una atención para suplir las faltas de afecto y atención a las que se ven expuestas en el momento que comienzan sus vivencias en este nuevo destino. Las carencias se vieron magnificadas ante la llegada de uno de los acontecimientos protagonistas del tercer milenio: la COVID-19, lo cual agrandó e hizo más patente la presencia de esa burbuja de aislamiento que dejaba más lejos las muestras de afecto, infiriendo sobre el estado de ánimo, las ganas de vivir y el nivel de actividad de los usuarios (Blanco-Tarrio y Blanco-Sánchez, 2020). Se halla así la necesidad de instaurar acciones conjuntas con agentes externos, como los centros educativos, para promover la dinamización de las residencias en pro de incrementar la calidad de vida de sus usuarios y favorecer su apertura al exterior, a la comunidad.

Siguiendo los principios del aprendizaje-servicio, los centros educativos se identifican como uno de los responsables para modificar el entorno cercano y, de esta forma, proyectar hacia el alumnado un modelo de ciudadanía activo y responsable. El papel de los escolares se magnifica en el tratamiento educativo

con los mayores, percibidos como seres repletos de actividad e ingenuidad que despiertan en los usuarios de residencias un sentimiento interior que reporta multitud de beneficios. Los testimonios de vida que pueden aportar los mayores suponen una fuente de conocimiento incalculable para las nuevas generaciones carentes de conocimiento respecto al pasado y las tradiciones que definen el presente, entre otros beneficios (Martínez y Rodríguez, 2018).

La relación intergeneracional entre mayores y menores, como si fueran los extremos de un segmento, dentro del ámbito educativo ha sido retratado desde numerosas intervenciones o actuaciones educativas, demostrando siempre gratos beneficios a nivel personal y académico (Flores et al., 2018; Pinazo-Hernandis y Pinazo-Clapés, 2018). No obstante, en la mayoría de las intervenciones, el centro de atención se pone sobre el niño en lugar de subrayar la importancia equitativa de las dos figuras que se ven implicadas. Ante ello, la inclusión de la metodología aprendizaje-servicio en las propuestas educativas intergeneracionales permite partir de un interés y una necesidad cercano al alumnado, de índole educativa, pero que nace de una necesidad social que subyace del grupo externo, en este caso, los usuarios de las residencias (Flores et al., 2019). De esta forma, la aplicación de esta estrategia metodológica reconvierte las prácticas de tal forma que induce la praxis educativa en un objeto para tanto lo académico como lo social.

Finalmente, la necesidad social de atención comunicativa de los usuarios de residencias y el rol de motor social y dinamizador de las escuelas lleva a la motivación e interés por desarrollar este proyecto intergeneracional para el trabajo de la literatura infantil y lectoescritura entre los alumnos del segundo curso de Educación Primaria y los usuarios de las residencias de ancianos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En la naturaleza de esta propuesta de intervención de apadrinamiento lector intergeneracional reside un doble propósito. Por un lado, promover la adquisición de la lectoescritura del alumnado de primaria desde un contexto natural y funcional y, por otro lado, mejorar la situación cognitiva y emocional de los destinatarios de las residencias para las personas mayores.

2. Método

2.1. Objetivos

El proyecto de aprendizaje-servicio recogido bajo la denominación de *Pequeños cuentacuentos para corazones con experiencia* guarda el siguiente propósito general: atender las necesidades cognitivas y emocionales de los usuarios de las residencias de personas mayores. Este, a su vez, se articula en una serie de objetivos específicos, tanto para el alumnado como para las personas mayores, que acotan, por completo, los diferentes fines de la intervención:

1. Desarrollar y afianzar el proceso de lectoescritura del alumnado implicado
2. Incentivar el gusto e interés por la lectura
3. Reafirmar el respeto y valoración de las personas mayores en nuestra sociedad
4. Despertar el ánimo e interés por vivir de las personas mayores
5. Estimular el ámbito cognitivo y comunicativo de los usuarios de residencias

2.2. Participantes

Como todos los proyectos de aprendizaje-servicio, estos nacen de una demanda social, fruto de un análisis previo, la cual demarca un convenio de colaboración entre dos partes, en este caso, el alumnado de Educación Primaria y los usuarios de las residencias de personas mayores. Respecto al primer colectivo, se trata de un grupo de 50 alumnos del segundo curso de la etapa de Educación Primaria matriculados en un centro educativo de titularidad pública ubicado en el centro de la capital de la comunidad autónoma. Está compuesto por 32 niños y 18 niñas de nacionalidad española con nivel socioeconómico media-alta donde casi el 90% de los progenitores se encuentran en una situación laboral activa, además de que cerca del 80% consta de estudios universitarios.

En cuanto a los otros participantes, las personas mayores, son 10 usuarios que se ubican en una residencia de ancianos cercana al centro escolar, éstas tienen una cobertura media de 50 a 100 usuarios y cuenta con un equipo multidisciplinar

(médicos, enfermeros, auxiliares, terapeutas, psicológicos, educadores y trabajadores sociales) que les atiende tanto a nivel cognitivo, emocional, sanitario como personal. El rango de edad ocupa de los 78 años a los 91 años siendo diversificada el grado autonomía y actividad de cada uno de los residentes.

2.3. Metodología

La principal metodología que sustenta toda la intervención es el aprendizaje-servicio. Se trata de una estrategia metodológica que combina el aprendizaje curricular con el servicio a la comunidad. Parte de un diagnóstico previo que permita visualizar una demanda social, del entorno cercano, con posibilidad de atender desde la acción educativa. De esta forma, esta corriente metodológica promulga con filosofía educativa del siglo XXI, proyectando la praxis educativa más allá de lo que concurre en las aulas, encontrando el verdadero escenario de aprendizaje en el contexto que envuelve el centro educativo. En este caso, se proporciona un servicio de apoyo cognitivo y emocional a los usuarios de las residencias a partir del cual el alumnado adquiere aprendizajes curriculares relacionados con el área de Lengua Castellana y Literatura, concretamente, la lectoescritura y el gusto e interés por la literatura. Este tipo de método guarda la posibilidad de ser combinado con otras estrategias, agrupamientos o recursos.

En la propuesta de intervención también se postulan las siguientes estrategias metodológicas:

- Aprendizaje cooperativo. Forma de trabajo en equipo que deja atrás el ámbito colaborativo para dar paso a una forma de organización que delimita los roles y, por consiguiente, facilita la integración a través de la articulación de la interdependencia positiva. Los grupos son de cuatro o cinco integrantes y asumen los roles de portavoz, secretario, material y orden y coordinador.
- Rutinas de pensamiento. Método a través del cual se trabaja el pensamiento y reflexión de manera que se hace consciente al alumnado acerca de aquello que concurre en los aprendizajes, permitiendo un mejor asentamiento de los mismos desde la activación del pensamiento. Se suele poner en práctica

al inicio o al final de las sesiones a fin de extraer los conocimientos previos o reflexionar respecto a los aprendizajes experimentados.

En cuanto a las agrupaciones, estas son diversificadas y seleccionadas en función de la finalidad educativa:

- Asamblea. Es utilizado de forma continuada a fin de poner en conjunto las ideas que subyacen de la experiencia vivenciada. Además se pueden comentar las limitaciones o posibilidades de esta acción de cara a futuras intervenciones. También se suele utilizar cuando se ejecuta la estrategia de la lección magistral.
- Grupos. Cuatro o cinco alumnos organizados en grupos cooperativos que trabajan, de forma conjunta, para la preparación de material en los encuentros.
- Grupos con el usuario externo. Los grupos tendrán asignado un usuario con el cual trabajan de forma conjunta en los encuentros programados.
- Individual. Se consta de momentos en los que se requiere de la reflexión personal y de dedicación de tiempo en el hogar para reforzar los aprendizajes o preparar algo personalmente.

2.4. Intervención

La intervención se desarrolla a lo largo del curso escolar y este se organiza en base a los trimestres, trabajando en cada uno de estos un módulo concreto. En el primer trimestre, a fin de introducir y trabajar la lectoescritura, se realizan una serie de dinámicas y rutinas, que contribuyen a preparar tanto a los usuarios como los alumnos en las posteriores intervenciones. El segundo trimestre se centra en la literatura, por lo cual, se van a encargar de recopilar los cuentos populares de la infancia de los residentes y, además, crear relatos de forma conjunta. Finalmente han de dramatizar, de forma conjunta, uno de los relatos inventados en el segundo módulo los cuales son representados en la gala de aprendizaje final. Las visitas son quincenales y se dan siempre los jueves en las dos últimas horas, el alumnado acude al centro de las personas mayores una vez los padres han cumplimentado la autorización para tal actividad.

Primer módulo: "Trabajamos con la lengua"

A fin de poder afianzar el aprendizaje de lectoescritura del primer nivel, en el inicio del segundo curso van a reforzar estos contenidos junto a los usuarios de residencias, los cuales también se ven beneficiados al activar sus procesos cognitivos mediante la práctica conjunta. No obstante, esto se pone en práctica en la segunda sesión puesto que en la primera van a realizar una entrevista personal al usuario a fin de poder conocer parte de su vida y, así, tener una relación más estrecha en posteriores encuentros. Las dinámicas puestas en práctica son:

- "¡Qué lío de frases!". Una caja repleta de trozos de papel en la que hay una frase la cual tiene todas las palabras juntas. Estos deben recortar las palabras a fin de poder discriminar las palabras y así descifrar el mensaje. Acto seguido, deberán seleccionar dos de las palabras y crear una frase nueva.
- "Detectives de fallos". Hay un panel con varias palabras las cuales pueden ser que estén mal escritas o no. Han de identificar las erróneas y escribirlas correctamente.
- "Nuestros dictados". Un panel hecho a mano consta de varios códigos QR pegados, en cada uno de estos se halla una grabación que es la lectura de una oración. Los niños junto al usuario han de escucharlos e ir copiando como si fuera un dictado. Finalmente, han de leer todos para ordenarlos formando la secuencia de una historia en concreto.
- "Los obreros de las letras". Hay dos niveles: sílabas o letras, deben elegir entre uno de los dos para hacer el juego. Al elegir, sacan una de las fichas al azar que refleja una letra o sílaba la cual deben tomar como referente para idear el número máximo de palabras que contengan dicha letra o sílaba. Una vez transcurrido el tiempo, deben elaborar un pequeño relato con la mitad de las palabras.
- "Alto al lápiz". Juego conocido en el que deben escribir en base a las siguientes categorías: apellido, animal, ciudad, parte del cuerpo, cosas del

colegio, cosas del deporte y nombres, una palabra para cada una de estas según la letra indicada por el dado del abecedario.

Todas estas pruebas se realizan de forma quincenal siendo preparadas por el alumnado previamente todo el material en grupos cooperativos, de manera que los niños se implican más porque el material ha sido elaborado por ellos y le dotan de utilidad en el encuentro con el usuario. Todas las evidencias de aprendizaje se recogen en un portfolio denominado "Pasado y presente en las lenguas".

Segundo módulo: "Los arquitectos de cuentos"

Durante el segundo trimestre, una vez han estrechado lazos y mejorado el nivel de manejo de la lengua, resulta el momento de llegar a la creación conjunta. Inicialmente, durante el primer mes, van a modificar cuentos procedentes de la colección de relatos de Hans Christian Andersen. Una vez han hecho la lectura conjunta pueden realizar una de las tres acciones indicadas: cambiar el desenlace, dar continuidad al relato o introducir un nuevo personaje. Cualquiera de las acciones que desempeñen queda reflejado a partir de un cómic donde con imágenes y pequeñas descripciones deben mostrar los cambios realizados al cuento inicial. Todos ellos, posteriormente, quedan recopilados en la biblioteca del aula.

En la segunda parte de este módulo, hecho el calentamiento cognitivo previo, resulta el momento de inventar completamente cuentos. Para ello, tienen ocho barajas que acotan diferentes descriptores para la invención de cuentos: espacio, personajes, época, objeto, animal, suceso meteorológico, villano y extra. La tarjeta extra es la opción de coger, por segunda vez, otro de los elementos que hay para la conformación de los cuentos. Una vez han seleccionado los objetos, deben elaborar los cuentos apoyándose en viñetas con imágenes creadas para que sea más fácil ilustrar el cuento y la secuencia temporal. Cada uno tiene un mínimo de 10 imágenes o dibujos que demarcan el transcurso temporal del cuento. Todas las producciones son recopiladas para la conformación de un libro conjunto denominado "Colección de cuentos que nacen del pasado y el presente", el cual

está a disposición de todo el alumnado del centro en cada una de las bibliotecas de aula.

Tercer módulo: "Un teatro intergeneracional"

En el último trimestre la intervención se va a centrar en fábulas puesto que se trabaja de forma conjunta con el contenido de los animales del área de Ciencias de la Naturaleza. Los grupos de alumnos junto al usuario con el que trabajan se encargan de elaborar la dramatización de uno de estos relatos siguiendo los siguientes pasos:

1. Lectura guiada de la fábula y realización de una ficha de comprensión y otra de estudio de los animales comentados
2. Elaboración del decorado y el vestuario de las fábulas
3. Transformación del relato en diálogo
4. Ensayo y puesta en práctica de la dramatización

De esta forma, poco a poco, desde la acción preparatoria en el centro educativo y los encuentros experimentados, elaboran la muestra final: la dramatización. Estas son representadas en una fiesta de aprendizaje, donde todas las partes de la comunidad educativa se ven implicadas, en la residencia de ancianos. Todas las actuaciones son grabadas para su posterior inclusión en el canal de youtube "Abuelos de fábulas". En el centro se proyecta al alumnado de Educación Infantil en relación a la semana de la lectura para su trabajo en el aula.

2.6. Evaluación

De cara a la evaluación, desde una óptica docente, se plantean instrumentos tanto para la enseñanza como el aprendizaje. Por un lado, respecto al aprendizaje, se señala la siguiente relación de instrumentos:

- Registro de observación. Lista dónde se recogen indicadores actitudinales y procedimentales en relación a los estándares de aprendizaje del área de Lengua y Lectura Comprensiva a fin de poder dotar de utilidad para calificar la asignatura.

- Fichas elaboradas. Tomando en consideración esta técnica de evaluación de desempeño, todas las evidencias de aprendizaje recogidas (fichas, paneles, cajas...) se toman en consideración para los estándares conceptuales.
- Hoja de coevaluación. Al trabajar en grupos cooperativos resulta prioritario valorar el trabajo en grupo. Para ello, se ha utilizado una diana de evaluación de acuerdo a los siguientes descriptores valorados de uno a cuatro: respeto, actitud positiva, compañerismo, preocupación, esfuerzo, aportación y escucha activa.

Por otro lado, en relación a la enseñanza se utilizan dos instrumentos:

- Escala emocional. Al final de cada sesión, en la clase hay una escala likert cinco representada a través de emoticonos que representan de más triste a más contento, el alumnado debe poner supinza con su nombre en el emoticono que se asocia al grado de disfrute en relación a la sesión en la que han participado.
- Entrevista grupal. En modo de asamblea, a través del uso de rutinas de pensamiento, se comenta, en torno a unas cuestiones abiertas, la intervención realizada. Todos los testimonios son grabados para posteriormente vaciar la información en un cuadro organizativo que permita analizarla.

Por último, señalar que este tipo de intervención, al ser enmarcada como un proyecto de aprendizaje-servicio en el que participan dos entes bajo un convenio de colaboración, tiene una evaluación propia como plan. Esta presenta tres instrumentos:

- Hoja de satisfacción de los usuarios de las residencias. Las personas mayores, antes y una vez se ha hecho la intervención, van a realizar una escala de valoración acerca de aspectos cognitivos y emocionales, pudiendo constatar a través del mismo la mejora ocasionada.
- Encuesta abierta alumnado. Al final de toda la intervención, el alumnado señala los aspectos positivos y las posibilidades de mejora de esta

intervención. Se responde de forma abierta y la información es recogida en una parrilla de información que aglutina los datos en función de criterios.

- Grupos de discusión. Los profesionales educativos y de la residencia se reúnen de forma periódica para emitir su valoración poniendo en común y contrastando. Esta información es recogida para posibles modificaciones durante el transcurso del proyecto y, además, la incorporación de propuestas de mejora para futuras intervenciones.

3. Resultados de evaluación

En primer lugar, se va a poner la atención sobre lo académico. En este sentido, de acuerdo a la evaluación, se aprecia un aumento exponencial de la nota media tanto en el área de Lengua Castellana y Literatura como en la de Lectura Comprensiva en los dos grupos del segundo nivel. Casualmente, la mejora es en los dos casos en el grupo B siendo este el que mayor implicación y dedicación dedicó desde el inicio de la intervención.

Figura 1. Nota media asignatura Lengua Castellana y Literatura por trimestres

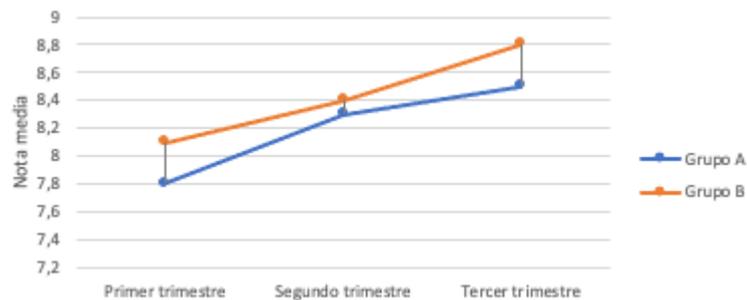
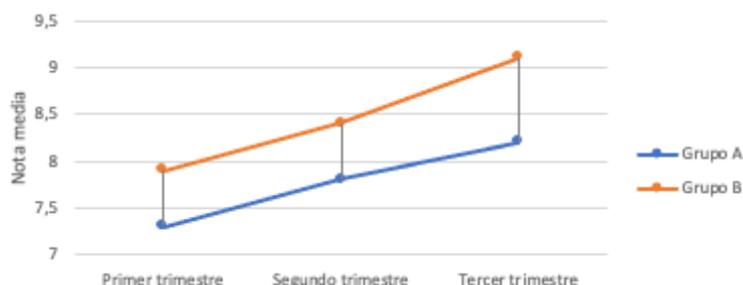


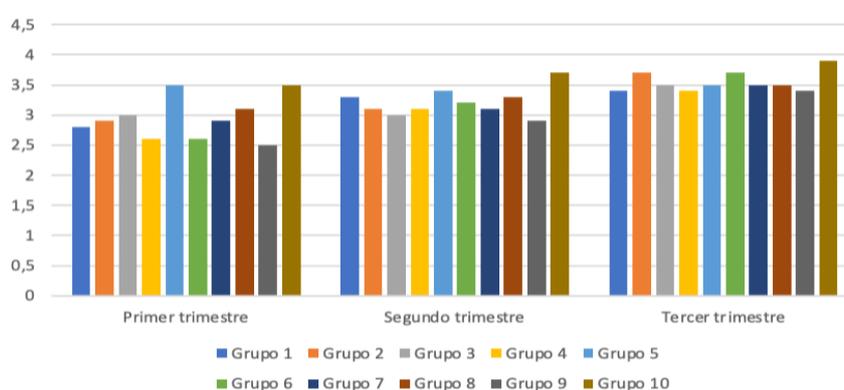
Figura 2. Nota media asignatura Lectura Comprensiva por trimestres



Aludiendo a otros aspectos de la evaluación del aprendizaje, se constata, a través de los dictados que los alumnos comenten menos fallos. En el primer trimestre el segundo nivel tenía una media de 4,5 errores por oración de diez palabras dictada hasta acabar el curso con una media de 1,2 errores. También se percibe la mejora desde la expresión escrita y oral, aumentando en ambas destrezas el número de palabras que puede exponer en un minuto, llegando a una media de 58,3 palabras en la lectura y 23,4 en la escritura por minuto.

En cuanto al ámbito de las actitudes y prácticas del trabajo en grupo también se ha dado una mejora considerable. Si es cierto que los inicios no fueron ideales al encontrar grupos que obtenían, en una escala de uno a cuatro, una valoración de su trabajo en grupo inferior al valor de 3. No obstante, finalmente, todos los grupos obtienen una valoración media de su trabajo cercana o por encima del valor de 3,5. En la siguiente figura se puede apreciar la evolución de la valoración del trabajo en equipo.

Figura 3. Nota media coevaluación grupos cooperativos por trimestres



En lo que respecta a la enseñanza, en consonancia a la relación de valores de la escala likert tipo cinco representada por emoticonos, se constata una mejor valoración conforme avanzan las sesiones. Se halla un valor medio de 3,8 en el primer trimestre, un valor de 4,1 en el segundo trimestre y este valor se mantiene en el último módulo de la propuesta de intervención.

Por último, en relación al proceso de enseñanza, a través de las asambleas grupales se ha podido constatar los beneficios y posibilidades que ha brindado este proyecto. Toda la información fue recogida y transcrita para luego exponer en una nube de palabras en la que se extraen los conceptos clave. Las nociones más repetidas fueron aprender, felicidad y emoción.

Figura 4. Nube palabras de las entrevistas grupales



Por último, se han de mostrar los resultados obtenidos desde la otra perspectiva participante: los usuarios de las residencias. Inicialmente se les planteó dos cuestiones, acerca de lo que podían dar a los niños y lo que podían recibir de estos, a modo expectativas. En este caso, inicialmente se mostraban poco hábiles o útiles para los niños, destacando únicamente la enseñanza de la historia y la importancia de la familia como los principales aportes que, previamente, consideraban que podían aportar. No obstante, tras la intervención, identificaron, además de las expuestas anteriormente, la enseñanza de la lectoescritura, las habilidades sociales y educación en valores. En cuanto a las consecuencias, a priori, señalaban una mayor actividad, felicidad y reconocimiento tras la intervención, a posteriori, se suma la mejora del autoconcepto, autonomía y

optimismo. En este sentido, se aprecian mejoras tanto en lo emocional, cognitivo como físico.

4. Conclusiones

Por medio de esta intervención se ha podido constatar, de primera mano, la estrecha relación que guarda el aprendizaje con la realidad, más aún cuando el papel del alumnado es más activo en su proceso formativo. De esta forma, la metodología aprendizaje-servicio supone una estrategia metodológica que reconvierte el modelo docente, normalmente enmarcado en la transmisión de información para pasar a una faceta de orientación y acompañamiento, potenciando la instrucción a través de experiencias significativas propias del entorno. Todo ello evoca a la figura del discente como un agente educativo más que contribuye a la conexión de la teoría con la práctica, o lo que es lo mismo, el saber y el saber hacer.

De esta forma, este tipo de actuaciones educativas dan prueba fehaciente de que la enseñanza de los contenidos no se limita al libro de texto o fichas, del mismo modo que la lectura no es sólo la expresión oral del mensaje escrito. La lectura es narrativa de experiencias vitales que promueven el aprendizaje de los valores y que pueden adquirir distintos significados e interpretaciones en uno mismo con el paso del tiempo y en los otros cuando la compartimos (Ortega Ruiz y Hernández-Prados, 2008). El encuentro educativo entre mayores y menores supuso una oportunidad educativa para compartir narrativas del hoy y del ayer.

Las experiencias construidas desde un contexto natural hacen el aprendizaje más funcional, sin embargo, estas no han de ser un extra a lo que se imparte en clase, al contrario, debe vertebrarse como un todo unificado representado a través de un proyecto educativo consolidado. Igual de útil tanto en lo curricular como en lo asociado al currículo oculto, siendo esta metodología un puente de unión entre diferentes contenidos, resultando una tarea competencial que acota una visión holística. Coincidiendo con Llompart (2013), brinda una excelente oportunidad para dejar atrás el modelo de cartilla y fichas para la enseñanza de la

lectoescritura, apostando hacia un modelo en el que la lengua se utiliza como lenguaje vehicular.

También se ha de poner de manifiesto que los alumnos se enfrentan a un nuevo escenario en el que trabajan con colectivos o agentes con los que no están acostumbrados a colaborar. En este sentido, el aprendizaje intergeneracional se ha visto identificado como un proceso de retroalimentación en el que ambas partes se ven beneficiadas (Flores et al., 2019). Por un lado, los discentes han aprendido a valorar a sus mayores y la importancia que éstos tienen para nuestro presente, siendo la empatía uno de los valores más desarrollados, difícil de trabajar ante la visión egocéntrica propia de la edad. Por otro lado, para los usuarios de las residencias, este tipo de experiencia ha supuesto un soporte de felicidad y vitalidad que ha alimentado las ganas de vivir y hacer cosas nuevas.

La inclusión del aprendizaje cooperativo en el aprendizaje-servicio ha supuesto un verdadero éxito. Tal y como señalan Vázquez et al. (2017) ambas estrategias se configuran como un modelo híbrido que fortalece la intervención puesto que, en el caso de los servicios a la comunidad, cuando subyace de un producto común, la implicación y el interés es superior. Además, en contextos funcionales, cuando la tarea se ejecuta correctamente, la mejora de la dinámica de grupo es mayor que desde iniciativas hechas dentro del aula. Los grupos están pudiendo constatar como el buen hacer tienen sus consecuencias directas sobre el entorno cercano, siendo los discentes motores social para la transformación.

En ese sentido, este tipo de plataformas didácticas funcionales ponen en conjunto articulaciones emocionales, sociales y académicas que sirven de utilidad para el aprendizaje curricular y la mejora del entorno. Se pone en alza la necesidad de diseñar acciones de este tipo para ensalzar el valor de la escuela como motor al cambio social (Martín et al., 2018). No obstante, para ello no se trata únicamente de tener ganas e interés, al contrario, también resulta necesario tener una formación mínima para diseñar una acción sistemática y con sentido, de manera que se obtengan los resultados obtenidos.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Muñoz, J.S., Hernández-Prados, M.Á. (2023). Apadrinamiento lector. Una experiencia de Aprendizaje-Servicio intergeneracional. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 15, 190-208. DOI10.1344/RIDAS2023.15.9

Blanco-Tarrio, E., y Blanco-Sánchez, G. (2020). Atención primaria y residencias de ancianos: a propósito de la COVID-19. *Medicina de Familia. SEMERGEN*, 46, 26-34. <https://doi.org/10.1016/j.semerg.2020.06.003>

Flores, M. J., Ortega, M. C., y Vallejo, S. (2019). Experiencias inclusivas intergeneracionales ¿un nuevo horizonte para la inclusión de personas mayores y menores?. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 77(150), 139-152.

Llompart, J. (2013). De madres a hijas, de hijas a madres: el cambio en la transmisión intergeneracional de lenguas. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(3), 47-65.

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

Martínez-Heredia, N., y Rodríguez-García, A. M. (2018). Educación intergeneracional: un nuevo reto para la formación del profesorado. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(33), 113-124. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20181733nmartinez7>

Ochoa, A., y Pérez, L. (2019). El aprendizaje-servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 89-101. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1478>

Ortega, P. y Hernández, M.A. (2008). Lectura, narración y experiencia en la educación de los valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(4) <https://doi.org/10.35362/rie4542077>

Pinazo-Hernandis, S., y Pinazo-Clapés, C. (2018). Literatura y transgeneracionalidad. Un proyecto intergeneracional de apadrinamiento lector en ámbito residencial. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 17(3), 42-54. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1799

Vázquez, S., Liesa, M., y Lozano, R. M. A. (2017). Recreos Cooperativos e Inclusivos a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(1), 173-185. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.213181>

Reseña

Juan García-Gutiérrez y Marta Ruiz-Corbella (eds.) (2022). *Aprendizaje servicio virtual. Marco teórico y propuestas de acción innovadoras*. Narcea

Marta Torralba Sánchez

marta.torralba@murciaeduca.es

<https://orcid.org/0009-0007-4662-0394>

CEIP San Pablo (Murcia), España

La pandemia COVID-19 y sus numerosos efectos en todos los ámbitos, incluido el educativo, han propiciado numerosos e interesantes aprendizajes. Quizá entre ellos uno de los más destacados haya sido el relacionado con las tecnologías digitales. No en vano, ha sido gracias a su generalización en amplios sectores de la población que se ha podido salvaguardar el derecho a la educación, sobre todo en las instituciones educativas presenciales, durante los periodos de confinamiento y, por tanto, de interrupción de la asistencia a las clases. Podemos decir que las tecnologías de la información y la comunicación junto a las tecnologías emergentes (basta ver el revuelo educativo que ha generado la aplicación de OpenAI, el Chat GPT-3) juegan (y jugarán) un papel protagónico en la sociedad actual, y más concretamente, en el marco de la educación superior.

Ahora bien, las tecnologías digitales nos muestran también una creciente tendencia individualista que se manifiesta, como podemos ver a diario en los medios de comunicación, por carencias de responsabilidad y conciencia cívica. Ambas realidades, la generalización de las tecnologías junto a un eclipse de la confianza y la responsabilidad atañen de una manera directa a la educación y también, sobre todo, a la educación superior. Es claro que como aparece en los comics de super héroes “un gran poder conlleva una gran responsabilidad” y esta innovación tecnológica debe ir acompañada no solo de su educación en competencias digitales, sino también en las

denominadas *soft skills*, a fin de lograr un alumnado comprometido con su entorno y, sobre todo, una personalidad integral e integrada.

Aprendizaje Servicio Virtual: Marco teórico y propuestas de acción innovadoras aborda estos retos y temáticas presentando una modalidad novedosa y desconocida hasta la pandemia como era el aprendizaje-servicio virtual o el aprendizaje-servicio online. En efecto, para el aprendizaje-servicio, la pandemia también supuso la suspensión de las actividades y los proyectos presenciales... por lo que muchos de ellos fijaron la vista en la virtualidad como una forma de continuar y seguir en los proyectos. Los profesores de la Universidad Nacional de Educación a Distancia Dr. García-Gutiérrez y Dra. Ruiz-Corbella, coordinadores de la obra, en colaboración con profesores de otras universidades presentan una monografía que pretende fundamentar teóricamente las prácticas de aprendizaje-servicio virtual y mostrar sus desarrollos y posibilidades pedagógicas. Esta obra se vertebra en diez capítulos a través de un exhaustivo marco teórico que sitúa el concepto de aprendizaje-servicio virtual y diversas propuestas innovadoras de esta metodología llevadas a cabo en diversas universidades españolas pero también europeas y latinoamericanas.

A continuación, iremos avanzando brevemente por cada uno de los temas que se van abordando en cada uno de los capítulos que integran el presente libro.

El capítulo dedicado a los fundamentos teóricos del aprendizaje-servicio virtual es uno de los más importantes del libro ya que hasta el momento no ha habido suficiente literatura pedagógica que se preguntara por esta dimensión teórica. En el capítulo se aborda la especificidad y la identidad propia del aprendizaje-servicio virtual, sus principios característicos y los desafíos que puede suponer la IA y el metaverso en su comprensión y desarrollo.

Como hemos dicho, antes de la pandemia el ApS existía y aunque muchos lo consideraban una rareza pedagógica ya se posicionaba en vías de ascenso. Tras la pandemia se incrementa y generaliza su presencia; ya que, al disolver

las coordenadas espaciotemporales, permite atender diversas problemáticas de otras partes del mundo. Todo este proceso pone a su vez en evidencia la gran brecha digital aún existente. Así, la educación superior constituye un marco de acción para promover una ciudadanía global y una ciudadanía digital, de acuerdo con los principios y valores establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

El siguiente capítulo sobre la dimensión social de la universidad en los escenarios digitales emergentes plantea la dialéctica clásica sobre el inmovilismo que propone Parménides y el dinamismo de Heráclito, este capítulo motiva un debate en torno a los fines de la educación superior y sus relaciones con el entorno. Destacamos aquí los Informes de la Red GUNI (Global University Network for Innovations) que desde 2006 estudian, entre otras cuestiones, el estado en qué se encuentra esta dimensión social en la educación superior a fin de verificar su evolución. Dada la necesidad actual de hacer frente a una sociedad diversa, este capítulo pone en relieve la responsabilidad social de la universidad como eje que permita adaptarse a los escenarios actuales, incorporando necesariamente el ámbito digital. Sin embargo, las dificultades para medir el impacto real logrado de manera tangible en cada proyecto dificultan la incorporación de esta dimensión en la universidad.

Nuevas tecnologías digitales apropiadas en el aprendizaje-servicio constituye el tercer capítulo. Aquí podemos ver cómo la preocupación por la sostenibilidad en la última década ha propiciado el resurgimiento del concepto Tecnología Apropriada (TA) en el ámbito de la informática y las tecnologías digitales. Dado que las TA incorporan valores comunitarios y sostenibles en consonancia con el ApS, este capítulo aporta una revisión de experiencias piloto que incorporan las TICA (Tecnologías de la Información y la Comunicación Apropriadas), dando cabida a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. De este modo, los programas de ApS basados en TICA ayudan a impulsar procesos de I+D en estas tecnologías, mejorando así la calidad del servicio en las comunidades destinatarias.

Concretamente, en el siguiente capítulo también sobre el uso de las tecnologías digitales en el e-aprendizaje-servicio se presenta la aplicación móvil SLAPP. En efecto, el desarrollo de la tecnología móvil ha generado nuevas posibilidades en el ámbito educativo como son el desarrollo de apps. Este capítulo detalla las fases de creación de la aplicación móvil SLAPP (Service-Learning App) como un proyecto específico de ApS en la Universitat Jaume I de Castellón, promovido por el grupo de investigación ENDAVANT, adscrito a dicha universidad. En este capítulo se analiza también cómo este programa se apoya en el modelo analítico TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), a fin de verificar que la introducción de las tecnologías digitales no degrade la verdadera esencia del aprendizaje-servicio.

Los siguientes capítulos tratan de exponer cómo se puede articular el desarrollo del compromiso cívico en contextos virtuales se articula en torno a la noción de ciudadanía digital, la cual alude a la conciencia de responsabilidad que como ciudadanos debemos observar también en los ambientes digitales, así como atender a las normas de comportamiento apropiado en el uso de la tecnología. En esta misma línea, el capítulo siguiente se dedica específicamente al trabajo del grupo de investigación en innovación docente COETIC de la UNED, pionero en el desarrollo del aprendizaje-servicio virtual a través de su proyecto sobre ciudadanía global y dialogo intercultural Español en Vivo (que ha recibido ya diversos premios y reconocimientos). A través de este capítulo podemos ver como el aprendizaje-servicio permite incluso en contextos totalmente mediados tecnológicamente poner el foco en lo propiamente humano que compartimos y abrir nuevos horizontes educativos desde perspectivas éticas y cívicas. En este sentido, el capítulo sobre Aprendizaje-Servicio, tecnologías digitales y desarrollo de competencias para la empleabilidad: una visión internacional desde la universidad proporciona una visión que completa este horizonte con el papel que juega el aprendizaje-servicio en el ámbito de la empleabilidad.

En el capítulo *Aprendizaje-Servicio virtual y buenas prácticas: una mirada desde Europa* ampliamos el horizonte al enfoque europeo del aprendizaje-servicio. En él se explica cómo la evolución del aprendizaje-servicio entre los

países europeos ha transcurrido de manera desigual sobre todo desde que en 2019 aparece la *European Association of Service-Learning in Higher Education* (EASLHE), con el objetivo de promover el aprendizaje-servicio virtual entre los países europeos, adoptando unos criterios básicos que permitan asegurar una experiencia de calidad en el desarrollo de los proyectos. En este sentido, este capítulo analiza y presenta la experiencia de 34 proyectos de aprendizaje-servicio virtual llevados a cabo en 12 países europeos hasta junio de 2021, como respuesta a necesidades urgentes derivadas de la COVID-19. Sin embargo, este análisis pone en manifiesto que el uso de la tecnología en la mayoría de dichos proyectos es más un canal meramente instrumental, por lo que su implementación en entornos virtuales todavía se encuentra en vías de explotación y desarrollo.

Los últimos dos capítulos se dedican a la temática de la institucionalización y, como ejemplo particular, se presentan varias experiencias. Por un lado, sobre la *Institucionalización del ApS en contextos universitarios de virtualización y educación a distancia: apuntes desde las experiencias de la PUCE y la UNED* que nos acerca las propuestas de institucionalización en dos universidades específicas: Pontificia Universidad Católica de Ecuador y en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. De otro lado, el último capítulo sobre *Uniservitate: las tecnologías digitales en el desarrollo internacional del Aprendizaje-Servicio*. En él se vertebra sobre el programa Uniservitate, el cual, surge con el objetivo de promover el aprendizaje-servicio en instituciones católicas de educación superior a fin de lograr su misión: una educación integral, involucrando “cabeza, corazón y manos”. De este modo, la configuración de redes virtuales entre las diversas universidades implicadas permite compartir fortalezas, desafíos y problemáticas contemplando, así mismo, la influencia que ejerce la dimensión espiritual como variable manifiesta.

De este modo, la metodología abordada trata de apoyar este proceso como una nueva forma de compromiso docente adaptada a las características de la sociedad actual. Este hecho implica la consiguiente inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación; no solo como herramienta

vehicular, sino desde un enfoque metodológico que consolida un aprendizaje ubicuo e integral. Dicho enfoque permitirá al alumnado adoptar un extenso rango de habilidades que posibilitan la creación de una ciudadanía proactiva, crítica y comprometida con una sociedad de la que ya forman parte.