

Hacer frente a las crisis con el aprendizaje-servicio: la inclusión escolar de los niños ucranianos refugiados

Diego Di Masi

diego.dimasi@unito.it

[0000-0002-5409-1492](tel:0000-0002-5409-1492)

Università di Torino, Italia

Emanuela M. Torre

emanuela.torre@unito.it

[0000-0003-0468-7412](tel:0000-0003-0468-7412)

Università di Torino, Italia

Paola Ricchiardi

paola.ricchiardi@unito.it

[0000-0001-7200-8544](tel:0000-0001-7200-8544)

Università di Torino, Italia

Alice Di Leva

alice.dileva@unito.it

[0000-0001-8138-9019](tel:0000-0001-8138-9019)

Università di Torino, Italia

Resumen

El aprendizaje-servicio (ApS) es un enfoque formativo y educativo que integra actividades comunitarias significativas en el currículo académico y ofrece a los estudiantes una forma de aprendizaje que proviene de la participación activa y el compromiso en la comunidad y el trabajo en problemas del mundo real. El interés hacia la implementación de ApS en el contexto universitario está creciendo en los últimos años, empujado, en Italia, también por políticas que refuerzan la Tercera Misión de Educación Superior que invitan a las universidades a abrirse al contexto socioeconómico a través de la transferencia de conocimiento y el compromiso social. El Grupo de Investigación Interdisciplinar en APS de la Universidad de Turín (UniTo) tiene como objetivo mejorar y formalizar los principios de SL en un contexto en el que se llevan a cabo muchas actividades desde hace mucho tiempo. En esta contribución presentaremos un proyecto de ApS diseñado para apoyar a niños ucranianos refugiados en el aprendizaje de la lengua italiana. Los objetivos son desarrollar las habilidades comunicativas y de trabajo en equipo de los estudiantes y facilitar la inclusión de los niños ucranianos en la comunidad local. Los resultados demuestran las repercusiones positivas en la creación de nuevas sinergias entre la instrucción y la investigación y la producción de un impacto en las competencias de los estudiantes y las habilidades blandas en su conjunto. Se describirán las experiencias de los participantes en los programas y se analizarán las repercusiones tanto en las instituciones implicadas como en los estudiantes.

Palabras clave

Programa de bienvenida a refugiados, inclusión, aprendizaje-servicio, universidad.

Recibido: 2/X/2023

Aceptado: 19/XI/2023

Publicado: 24/XII/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/>

Di Masi, D.; Torre, E.; Di Leva A.; Ricchiardi, P. (2023). Hacer frente a las crisis con el aprendizaje-servicio: la inclusión escolar de los niños ucranianos refugiados. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 16, 93-111. DOI10.1344/RIDAS2023.16.7

Fer front a les crisis amb l'aprenentatge servei: la inclusió escolar dels infants ucraïnesos refugiats

Resum

L'aprenentatge servei (ApS) és un enfocament formatiu i educatiu que integra activitats comunitàries significatives en el currículum acadèmic i ofereix als estudiants una forma d'aprenentatge que prové de la participació activa i el compromís en la comunitat i el treball en problemes del món real. L'interès cap a la implementació d'ApS en el context universitari està creixent en els darrers anys, empès, a Itàlia, també per polítiques que reforcen la Tercera Missió de l'Educació Superior que conviden les universitats a obrir-se al context socioeconòmic a través de la transferència de coneixement i el compromís social. El Grup de Recerca Interdisciplinari en ApS de la Universitat de Túríngia (UniTo) té com a objectiu millorar i formalitzar els principis d'ApS en un context en el qual es duen a terme moltes activitats des de fa molt de temps. En aquesta contribució presentarem un projecte d'ApS dissenyat per donar suport a infants ucraïnesos refugiats en l'aprenentatge de la llengua italiana. Els objectius són desenvolupar les habilitats comunicatives i de treball en equip dels estudiants i facilitar la inclusió dels infants ucraïnesos a la comunitat local. Els resultats demostren les repercussions positives en la creació de noves sinergies entre la instrucció i la recerca i la producció d'un impacte en les competències dels estudiants i les habilitats toves en el seu conjunt. Es descriuran les experiències dels participants en els programes i s'analitzaran les repercussions tant en les institucions implicades com en els estudiants.

Paraules clau

Programa de benvinguda a refugiats, inclusió, aprenentatge servei, universitat.

Facing crisis with Service-learning: the inclusion of Ukrainian refugee children at school

Abstract

Service-Learning (SL) is a formative and educational approach that integrates meaningful community activities into the academic curriculum and offers students a way of learning that comes from active participation and engagement in the community and working on real world problems. Interest in implementing SL in the university context has grown in recent years, driven in Italy by policies that strengthen the Higher Education Third Mission that invites universities to open up to the socio-economic context through knowledge transfer and social engagement. The SL Interdisciplinary Research Group at the University of Turin (UniTo) aims to enhance and formalise the principles of SL in a context where many activities have been taking place for a long time. In this contribution, we will present an SL project designed to support Ukrainian refugee children in learning the Italian language. The aims are to develop the communication and teamwork skills of the students and to facilitate the inclusion of Ukrainian children in the local community. The results show a positive impact in creating new synergies between instruction and research and producing an impact on students' competencies and soft skills as a whole. The experiences of the participants in the programmes will be described, and the impact on both the institutions involved and the students will be analysed.

Key words

Welcome refugee program, inclusion, service learning, higher education.

1. El aprendizaje-servicio en el contexto académico

En el contexto italiano, el interés por la realización de proyectos de Aprendizaje-servicio (ApS) está creciendo también gracias a las políticas de refuerzo de la Tercera Misión de la Universidad, que invitan a las universidades a abrirse a la comunidad, también a través del compromiso social y el uso de los resultados de la investigación para el desarrollo y el bienestar colectivos. Desde la perspectiva de la universidad, el diálogo con la comunidad puede promoverse a través de actividades extracurriculares, como las iniciativas de voluntariado, o curriculares, como las prácticas. No es infrecuente que el ApS se confunda o equipare con este tipo de actividades. Sin embargo, el ApS difiere de este tipo de experiencias en muchos aspectos. Las prácticas y los periodos de prácticas están diseñados para que los estudiantes reflexionen sobre sus experiencias prácticas dentro de su curso universitario. En este sentido, una de las primeras diferencias con respecto a las prácticas de ApS es la ausencia de respuesta a necesidades reales de la comunidad. Aunque las prácticas se realizan dentro de los servicios, no están diseñadas a partir de un mapeo de las necesidades locales, ni para ofrecer una respuesta a las necesidades de una comunidad.

Otro error común es confundir las experiencias de ApS con el voluntariado. El voluntariado suele ser una experiencia personal que no implica una planificación rigurosa, ni la reelaboración de experiencias con fines académicos. A diferencia de estas experiencias, el ApS, como sugieren Bringle y Hatcher (1996), ofrece un modo de relación diferente:

“Unlike extracurricular voluntary service, Service-Learning is a course based service experience that produces the best outcomes when meaningful service activities are related to course material through reflection activities such as directed writings, small group discussions, and class presentations. Unlike practical and internships, the experiential activity in a service learning course is not necessarily skill based within the context of professional education. Service-Learning provides an additional means for reaching educational objectives, and academic credit is appropriate for service activities when learning objectives associated with the service are identified and evaluated” (p. 222).

El Aprendizaje-servicio es un enfoque formativo y educativo que integra actividades comunitarias significativas en el currículo académico y ofrece a los estudiantes una forma de aprendizaje que deriva de la participación activa y el compromiso en la comunidad y el trabajo en problemas del "mundo real" (McIlrath et al., 2016). A nivel universitario, varias contribuciones de investigación destacan que involucrar a los estudiantes en actividades de ApS debe considerarse una Práctica de Alto Impacto, con el fin de fomentar la implicación del componente estudiantil, contrarrestar el abandono académico y estimular la adquisición y consolidación de habilidades sociales e interpersonales altamente relevantes (Derr, Malinin, & Banasiak, 2017), también con vistas a la inserción laboral (Schlosser & Shanan, 2022). En efecto, la realización de actividades de servicio de los estudiantes en favor de su comunidad, sobre cuestiones relacionadas con su curso de estudio, fomenta el compromiso universitario, la atribución de valor y significado a las cuestiones abordadas en las enseñanzas, la prefiguración profesional y la motivación intrínseca (Darby & Willingham, 2022). La interacción con los colegas, los contactos comunitarios y los destinatarios también fomenta competencias transversales como la capacidad de organización, la asunción de responsabilidades, la capacidad de comunicación multinivel, el trabajo en equipo y la capacidad de negociación. La conexión profunda con el propio territorio y la comunidad favorece entonces el desarrollo de valores sociales, el compartir, la solidaridad, y contribuye a formar jóvenes capaces no sólo de centrarse en su propio éxito personal, sino de contribuir al desarrollo y al bienestar colectivos (Conway et al., 2009).

La literatura también sugiere que la participación de los estudiantes en actividades de ApS se asocia con una mayor motivación hacia el aprendizaje; el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y de resolución de problemas; y un mejor rendimiento escolar/académico (Billig, 2009; Ellerani, 2018).

Por último, el ApS tiene importantes beneficios para la investigación. Además de ser una oportunidad para fortalecer el diálogo con la comunidad e innovar metodologías de enseñanza, el ApS ofrece un contexto particularmente generativo para llevar a cabo investigaciones especialmente con el método de investigación-acción participativa: la centralidad de las necesidades, a menudo expresadas como un problema a resolver, y la participación de la comunidad en todas las

etapas del proceso, ofrecen, de hecho, las condiciones óptimas para llevar a cabo un proceso de investigación y acción en el que los investigadores y los miembros de la comunidad se comprometen en una reflexión crítica continua orientada al cambio (Norton, 2009). A continuación, propondremos la experiencia de la Universidad de Turín a través de un estudio de caso ilustrativo.

2. Aprendizaje-servicio en la Universidad de Turín

En 2021, se creó en la Universidad de Turín un grupo de trabajo constituido por docentes de cuatro Departamentos (Filosofía y Ciencias de la Educación; Psicología; Culturas, Política y Sociedad; Lenguas y Literaturas Extranjeras y Culturas Modernas) con el objetivo de establecer un Centro de Investigación Interdepartamental dedicado al aprendizaje-servicio en el contexto universitario, también a instancias del actual gobierno de la Universidad.

La decisión de la Universidad de Turín de iniciar un proceso para la creación de un Centro Interdepartamental que coordine e implemente las acciones de ApS de los distintos departamentos parte de la convicción de que su integración en los planes de estudio universitarios debe configurarse como una acción de sistema que requiere necesariamente una perspectiva interdisciplinar.

El aprendizaje-servicio es, de hecho, un enfoque que surge de la investigación y reflexión pedagógica, psicológica y filosófica sobre metodologías e instrumentos para promover el aprendizaje transformador. Como se afirma en el Manifiesto de la Red Italiana de Universidades para el Aprendizaje-Servicio (UNISL), de la que forma parte la Universidad de Turín, "el aprendizaje-servicio (ApS) es un enfoque educativo y formativo que integra actividades de servicio con la comunidad en el itinerario académico de los estudiantes, con el objetivo de responder a las necesidades sociales y medioambientales de la comunidad con vistas a la justicia social y el desarrollo sostenible. Se trata de una experiencia estructurada de aprendizaje transformador integrada en el plan de estudios que requiere un diálogo continuo entre los diferentes actores: la gobernanza universitaria, el profesorado, el alumnado, las organizaciones comunitarias y los miembros de la comunidad. El aprendizaje-servicio está basado en la reflexión y prevé el reconocimiento de créditos de formación, u otras formas de acreditación, por la adquisición de competencias disciplinares, transversales y de ciudadanía activa. Ofrece a todos los actores una oportunidad de reflexión y aprendizaje basada en

la participación activa y el compromiso comunitario. El aprendizaje-servicio se basa en la colaboración con el territorio y construye espacios para realizar, en una perspectiva participativa, actividades de reflexión crítica sobre los currículos y las prácticas docentes, la investigación y el compromiso público (o tercera misión)” (Albanesi et al, 2023, p. 10).

Además, un elemento esencial que distingue al ApS de otras prácticas es la oportunidad de repensar los currículos académicos a la luz de las solicitudes ofrecidas por las comunidades y las reelaboraciones de los estudiantes, también en virtud de la dinámica inherente al ApS, caracterizada por una profunda interdependencia entre universidad y territorio.

Esta definición destaca varias dimensiones de ApS. La primera se refiere a la reciprocidad entre universidad y comunidad. Las actividades de ApS, para ser tales, deben promover la integración entre los objetivos de aprendizaje y las necesidades expresadas por una comunidad. Para que esta integración sea posible, es necesario partir de retos reales, concretos y situados en los contextos en los que se desenvuelven. Los beneficios de este enfoque para los alumnos son numerosos y están ampliamente demostrados, como resumen Caspersz y Olaru:

“Students engaged in service-learning appear to develop technical knowledge/ interests as they perform better academically (Eyler and Giles 1989), develop a practical understanding of their theoretical content, and are more likely to graduate (Eyler et al. 2001; Jensen and Burr 2006). Research suggests the development of hermeneutic knowledge/interests given that students who undertake service-learning develop stronger faculty relationships, and an improved satisfaction with their university or school (Billig, Root, and Jesse 2005; Billig and Welch 2004; Eyler et al. 2001; also see Furco 2002; Meyer, Hofshire, and Billig 2004)”. Caspersz & Olaru, 2017, p.4.

Una segunda dimensión destacada en la definición es la naturaleza transformadora del ApS. En el aprendizaje-servicio no sólo aprende el alumno. El aprendizaje, un proceso intencional mediado por la reflexión sobre la experiencia, implica a todos los elementos que participan en el sistema de actividades definido por el servicio. En el aprendizaje-servicio, el aprendizaje transformador tiene cuatro dimensiones: crítica, en la medida en que es capaz de cuestionar lo existente y problematizar

lo conocido; creativa, en la medida en que es capaz de imaginar nuevos escenarios y actuar con la intencionalidad del bricoleur; solidaria (cuidadosa), el aprendizaje transformador se articula sobre un sentipensar (Fals-Borda 1986) de tipo relacional capaz de captar las interdependencias con los contextos y con los otros, incluso con aquellos que nos son extraños; y finalmente comunitaria, porque todo conocimiento es reconocido y valorizado en un proceso dialógico y multivocal, donde la comunicación y la dimensión colectiva de la actuación son centrales. En el ApS, el aprendizaje no es sólo un cambio de mentalidad, sino una verdadera transformación orientada a los principios de equidad, justicia e inclusión social.

Por último, el carácter interdisciplinar de muchas iniciativas de ApS. El análisis de la literatura muestra que los ámbitos en los que se llevan a cabo las acciones de este tipo son, entre otros, las relaciones intergeneracionales, las transiciones vitales, la sostenibilidad y el cambio climático, los procesos migratorios, la lucha contra el abandono y el fracaso escolar, la salud, la inclusión; ámbitos complejos de investigación e intervención que requieren enfoques interdisciplinares y la participación experta de profesores pertenecientes a distintas áreas temáticas.

Además, el aprendizaje individual y organizativo, en el centro de las actividades del ApS, es un objeto de estudio interdisciplinar que requiere competencias pedagógicas, psicológicas, antropológicas y sociales. También se necesitan diferentes competencias para la puesta en práctica de los proyectos de aprendizaje permanente. La planificación, la implementación y el seguimiento de las intervenciones del ApS requieren la activación de competencias socio-psicopedagógicas y didácticas. En esta contribución presentamos los resultados de uno de los proyectos implementados por la universidad de Turín para hacer frente a una emergencia humanitaria: la acogida de refugiados ucranianos obligados a huir después de la invasión del ejército ruso. Esta experiencia representa una buena práctica para la implementación de ApS en un contexto académico.

3. El aprendizaje-servicio para apoyar a los niños ucranianos refugiados

La guerra de Ucrania llevó a Italia a más de 170.000 desplazados, la mayoría de ellos acogidos por particulares y la mayoría de los cuales eran niños necesitados de apoyo psicológico, educativo y escolar (Torre & Ricchiardi, 2022). Ante esta emergencia, se propuso a los estudiantes de la Universidad de Turín una actividad de aprendizaje-servicio de verano, destinada a crear un acercamiento lúdico a la

lengua italiana, específicamente dirigido a los niños ucranianos (pero extensible a otros niños refugiados), para facilitar su inclusión en las escuelas italianas tras el periodo de verano, cada vez más probable dada la continuación de los acontecimientos bélicos. Los cursos se realizaron principalmente en el marco de las residencias de verano del proyecto Para la Paz, que acogió a más de 900 madres y niños ucranianos. Se trata de un modelo original, que integra los elementos de calidad del aprendizaje-servicio identificados por estudios internacionales (CE, 2017), con características peculiares, como la necesidad de equilibrar el carácter educativo de la experiencia para los estudiantes universitarios con la calidad de la intervención realizada y el carácter sistemático del seguimiento de la investigación.

El proyecto consistió en la realización de intervenciones lúdicas dirigidas a la mejora cognitiva y el desarrollo del lenguaje con pequeños grupos de niños (de entre tres y siete años). Las intervenciones tuvieron lugar de forma presencial, con una duración total de unas 40 horas. El curso, basado en el modelo de inteligencia de Guilford, implica una estimulación lingüística y cognitiva progresiva, partiendo de la elicitación de relaciones simples (comprensión) hasta la estimulación del pensamiento crítico y creativo. Las intervenciones se llevan a cabo en un entorno de fantasía, con personajes guía (hadas, gnomos, animales parlantes, superhéroes, etc.), con el fin de fomentar la motivación y la implicación de los niños. En las intervenciones se utilizó el kit "Juego y potenciación cognitiva en la infancia" (Venera, Ricchiardi & Coggi, 2011), complementado con materiales específicos para el desarrollo de la L2 de italiano. El kit presenta 25 propuestas de juego, graduadas con respecto tanto a la estimulación cognitiva como al vocabulario, que, sin dejar de centrarse en términos utilizados en la vida cotidiana y conocimientos preescolares básicos (animales, entornos, formas, colores, alimentos, juguetes, objetos escolares, objetos domésticos), se enriquece progresivamente.

Para garantizar una respuesta adecuada a las necesidades de los grupos destinatarios, los estudiantes universitarios recibieron formación específica sobre los métodos y herramientas validados que se utilizarían antes de iniciar las actividades. El modelo de formación, desarrollado a lo largo de los años para todas las actividades de ApS, prevé la participación de los estudiantes universitarios en

la investigación-formación (Asquini, 2018), tras adquirir los elementos básicos de la intervención que se va a llevar a cabo con los niños, los estudiantes trabajan en equipos para el diseño detallado y el seguimiento de las actividades. Se pide a cada grupo que se organice de forma autónoma (reuniones, puesta en común de materiales, apoyo mutuo en caso de dificultades...). Esta organización fomenta, entre otras cosas, el desarrollo de importantes habilidades blandas (Lotti y Orlandini, 2018), como trabajar en equipo, comunicarse eficazmente entre compañeros y negociar. La realización de las intervenciones en algunos casos también se lleva a cabo en parejas, para fomentar el debate. El curso es supervisado por los profesores y concluye con un taller de intercambio de experiencias. Los alumnos que completan las actividades de formación e intervención obtienen una certificación de las competencias adquiridas mediante un distintivo expedido por la universidad.

4. Resultado del aprendizaje-servicio en apoyo de los niños ucranianos refugiados

La evaluación de la eficacia de las intervenciones de aprendizaje-servicio tiene en cuenta su impacto a la hora de responder a las necesidades de la comunidad. Para ello, se utilizan diferentes instrumentos en función del tipo de intervención implementada, de sus objetivos específicos y de la edad de los destinatarios. Al mismo tiempo, se considera el impacto del ApS en la promoción de competencias en los universitarios implicados.

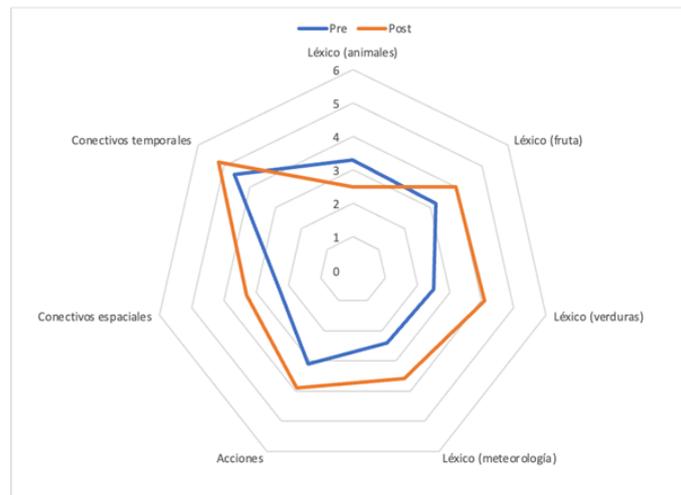
En el caso que nos ocupa, se evaluaron sistemáticamente los siguientes:

- mediante pruebas estructuradas, los progresos de los niños y niñas ucranianos en la adquisición de la lengua italiana, sin establecer un grupo de control por razones éticas, ya que se consideró necesario ofrecer la oportunidad educativa a todos los niños presentes durante su estancia;
- mediante escalas de autoevaluación, el desarrollo de las competencias didácticas y relacionales de los estudiantes universitarios.

En cuanto al aprendizaje lingüístico de los niños (fig. 1), se observó un buen resultado en el vocabulario cotidiano más útil (fruta y verdura; tiempo atmosférico) y también un buen impacto con respecto a los conectivos espaciales y temporales, necesarios para las conversaciones cotidianas, mientras que hubo

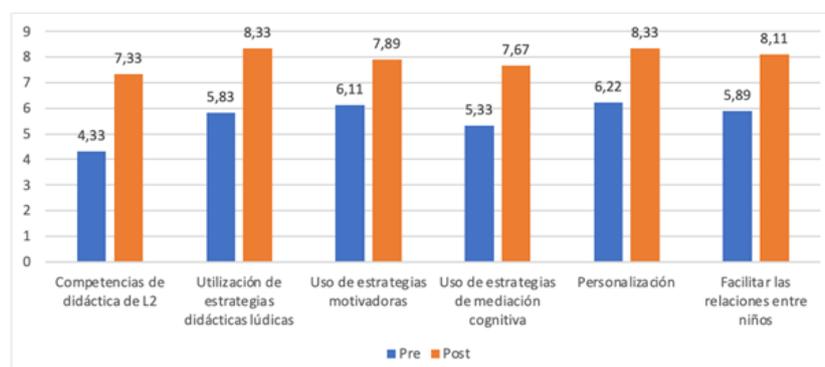
una ligera dificultad para memorizar los nombres de animales que los niños no ven a diario (el aprendizaje tuvo lugar en los campamentos de verano y no en la escuela infantil, donde estos conocimientos se activan con soportes como libros, juguetes, etc.). El impacto es significativo, con una amplia d de Cohen (igual a 1,46).

Figura 1. Puntuaciones analíticas de aprendizaje de L2 (n=39)



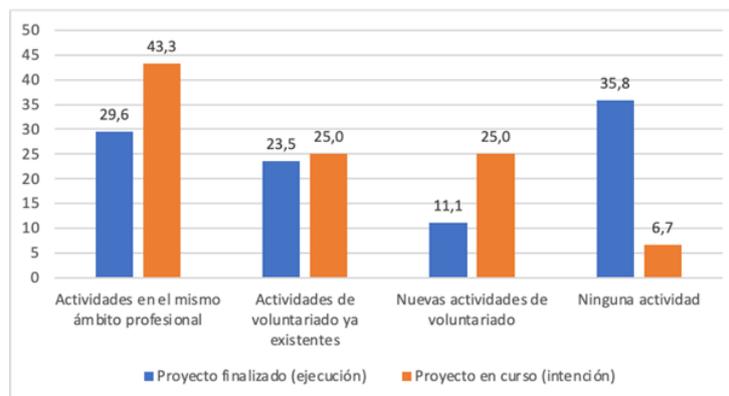
Para evaluar los efectos en los estudiantes universitarios (n=9), se administró una escala de autoevaluación antes y después del curso de aprendizaje-servicio, centrada en las principales competencias implicadas en el trabajo con niños. Se trataba de competencias didácticas (competencias en la enseñanza del italiano L2, en el uso de estrategias lúdicas para el aprendizaje, en la aplicación de estrategias de motivación y mediación cognitiva, en la personalización de las intervenciones) y competencias relacionales (facilitar las relaciones con y entre los niños). De nuevo, el cambio observado en todas las zonas consideradas es significativo (fig. 2), con un amplio efecto (d de Cohen = 2,45).

Figura 2. Impacto en los estudiantes universitarios



La literatura ha demostrado ampliamente que el ApS fomenta el sentido de responsabilidad cívica de los alumnos (Ballantyne y Phelps 2002; Ngai 2006; Kahne y Weishemeir 2006). Por lo tanto, un estudio de seguimiento pretendía detectar si la actividad de ApS había producido algún cambio en los valores de los alumnos participantes y en su disposición a comprometerse con la ciudadanía activa.

Figura 3. Voluntad de implicarse en la comunidad después del proyecto.



Así parecían confirmarlo las respuestas al cuestionario administrado a los estudiantes que seguían realizando el ApS (fig. 3); de hecho, en su mayoría estaban dispuestos a continuar en acciones de apoyo a la comunidad relacionadas con el campo profesional para el que se están preparando (43,3%), a continuar en actividades de voluntariado en las que ya participan (25%) o a comprometerse en nuevas formas de voluntariado (25%). Sólo el 6,7% de estos estudiantes declara que no desea continuar la experiencia. Sin embargo, la situación parece sustancialmente inversa si nos fijamos en las respuestas de los que terminaron el ApS hace algún tiempo: el 35,8% de este grupo ya no realiza voluntariado y sólo el 11,1% inicia nuevas experiencias en este campo. Asistimos, por tanto, a una discrepancia entre las intenciones declaradas antes de finalizar los proyectos (en parte quizá vinculadas al deseo de complacer a los profesores, en parte realmente sentidas en la ola probablemente del entusiasmo) y la puesta en práctica real de las intenciones de continuar, que muestran una mayor dificultad para proseguir en el compromiso de servicio.

5. Conclusiones

La intervención en ApS descrita en este artículo ha demostrado tener impactos positivos tanto en los destinatarios directos como en los propios estudiantes

universitarios implicados, y estos impactos son reconocidos por las distintas partes interesadas del proyecto. Los estudiantes universitarios, en particular, se benefician con respecto a las competencias profesionales y transversales adquiridas en línea con lo que se ha destacado en la literatura (Jagla y Tice, 2019). Se llevarán a cabo futuras investigaciones para comprender si las actividades de ApS también tienen efectos significativos en las actitudes de los estudiantes hacia los valores y su disposición a participar activamente en la comunidad, más allá de la experiencia realizada. Probablemente será necesario encontrar algunas estrategias de refuerzo adicionales para que la experiencia adquirida (más allá de las competencias adquiridas) pueda seguir desarrollándose, incluso después de la finalización del proyecto, aunque en diferentes direcciones. Otra área de investigación que deberá explorar, en el futuro, el Centro de Investigación Interdepartamental sobre ApS será, sin duda, la forma de apoyar la persistencia en esta dirección. Con este fin, ya se han puesto en marcha medidas de formación en forma de proyecto piloto. Estas formaciones se dirigieron conjuntamente a profesores y educadores que trabajan en zonas de riesgo, en las que también se integraron estudiantes universitarios en ApS. Esta formación, destinada a trabajar en la capacitación de profesores y educadores, se centró en el tema de los deberes, que pueden contribuir a apoyar el éxito escolar de los alumnos con dificultades si son estructurados adecuadamente por los profesores y si su ejecución se acompaña de forma estratégica. El objetivo es permitir la estabilización y sistematización de las innovaciones introducidas o aplicadas con el APS.

Bibliografía

Aramburuzabala, P., Opazo, H., & McIlrath, L. (Eds.) (2019). *Embedding Service Learning in European Higher Education*. Routledge.

Andrews, P.G., & Leonard, S.Y. (2018). Reflect, Analyze, Act, Repeat: Creating Critical Consciousness through Critical Service-Learning at a Professional Development School. *Education Sciences*, 8(3), 148. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci8030148> (ver. 25.05.2023).

Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione*. FrancoAngeli.

Ballantyne, J. & Phelps, K. (2002). What Can I Do? Applying Classroom Knowledge to Service Work, or Doing Practice Sociology. *Sociological Practice: A Journal of Clinical and Applied Sociology*, 4(1), 41–52.

Billig, S. H. (2009). Does quality really matter? Testing the new K-12 service-learning standards for quality practice. In B. E. Moely, S. H. Billig, & B. A. Holland (Eds.). *Advances in service-learning research: Vol. 9. Creating our identities in service-learning and community engagement* (pp. 131-157). Information Age.

Billig, S.; Root, S. & Jesse, D. (2005). The Impact of Participation on Service Learning on High School Students' Civic Engagement. *CIRCLE Working Paper 33*. RMC Research Corporation.

Billig, S. H. & M. Welch. (2004). Service-Learning as Civically Engaged Scholarship. In M. Welch & S. H. Billig (ed.). *New Perspectives in Service Learning*, 221-41. Information Age.

Boss, J. A. (1994). The Effect of Community Service Work on the Moral Development of College Ethics Students. *Journal of Moral Education*, 23(2): 183-98.

Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.

Bruschi, B., Ricchiardi, P. & Torre, E.M. (2022). Assist towards success: a project for inclusion (through) digital. *Form@re. Open Journal Per La Formazione in Rete*, 22(1), 169-187. <http://dx.doi.org/10.36253/form-12426>

Carlana, M., & La Ferrara, E. (2021). Apart but Connected: Online Tutoring and Student Outcomes during the COVID-19 Pandemic. *HKS Faculty Research Working Paper Series RWP21-001*.

Caspersz, D. & Olaru, D. (2017). The value of service-learning: the student perspective. *Studies in Higher Education*, 42(4), 685-700.

Cinque, M., Culcasi, I. y Dalfollo, L. (Eds.) (2021). *Costruire comunità: la proposta del Service-Learning*. AVE.

Coggi, C. (Ed.) (2009). *Il potenziamento cognitivo e motivazionale dei bambini in difficoltà*. FrancoAngeli.

Coggi, C. (Ed.) (2015). *Favorire il successo a scuola: il Programma Fenix dall'infanzia alla secondaria*. PensaMultimedia.

Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2019). *Pronti ad imparare? Valutare la readiness cognitiva nella scuola dell'infanzia*. Erickson.

Coggi, C., Ricchiardi, P. & Torre, E.M. (2019). Quali competenze per i futuri insegnanti di bambini con fattori di rischio? Una sfida per la didattica universitaria. In E. Ardissino, C. Coggi & M. Pavone. *Ricerca e didattica per la scuola dell'infanzia. Contributi per la formazione dei docenti* (142-164). FrancoAngeli.

Coggi, C., Ricchiardi, P. & Torre, E.M. (2023). La ricerca empirica per l'integrazione e l'inclusione. in C. Coggi & R. Bellacicco. *Per l'inclusione. Fondamenti, azioni e*

ricerca per ambienti di apprendimento e di socializzazione flessibili e plurali. FrancoAngeli.

Conway, J.; Amel, E. & Gerwien, D. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, 36, 233-245. 10.1080/00986280903172969.

Darby, A. & Willingham, L. (2022). Faculty Motivation in Service-Learning Based on Expectancy x Value Theory. *Journal of Experiential Education*, 45(3). <http://dx.doi.org/10.1177/10538259211058292>

Derr, V.; Malinin, L. H. & Banasiak, M. (2017). Engaging Citizens and Transforming Designers: Analysis of a Campus-Community Partnership Through the Lens of Children's Rights to Participate. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 9(2). <https://digitalcommons.northgeorgia.edu/jces/vol9/iss2/6>

Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula abierta*, 48(1), 11-18. <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.11-18>

Di Masi, D.; Ricchiardi, P. & Torre, E. (2023). Service-Learning in Higher Education: critical perspectives. *Form@re. Open Journal Per La Formazione in Rete*, 23(2), 1-6. <https://doi.org/10.36253/form-14829>

EC. European Commission (2017). *Quality Standards for service learning Activities. Europe Engage Developing a Culture of Civic Engagement through Service Learning within Higher Education in Europe*. [Reference 2014-1-ES01-KA203004798] <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/4676aec5-7f74-4a0c-bdff-cda07beb4892/guidelines-euengage-2.pdf>

Ellerani, P. (2018). Service Learning: una difficile scommessa per rispondere all'emergenza democratica e alle necessità dello sviluppo umano? *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 2, 23-64.

Eyler, J. (2000). What Do We Most Need to Know About the Impact of Service-learning on Student Learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 11-17.

Eyler, J. and Giles, D. (1989). *The Impact of Service Learning Program Characteristics on Student Outcomes*. Paper presented at the National Society for Experiential Education Conference. Snowbird, UT.

Eyler, J.; Giles, D. E.; Stenson, C. and Gray, C. (2001). *At a Glance: What we Know About the Effects of Service Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000*. Vanderbilt University. <http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/aag.pdf>

Fals, O. (1986). *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Siglo XXI.

Furco, A. (2002). Is Service-learning Really Better than Community Service? A Study of High School Service. In A. Furco, and S.H. Billig (ed). *Advances in Service-learning Research: Vol.1. Service-learning: The Essence of the Pedagogy*, 23–50. Information Age.

Gris, G. & Bengtson, C. (2021). Assessment measures in game-based learning research. *International Journal of Serious Games*, 8(1), 3–26. <http://dx.doi.org/10.17083/ijsg.v8i1.383>

Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.

Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (ed), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp 11-42). Cambridge University Press.

Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2018). Motivation and Action: Introduction and Overview. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (ed.) *Motivation and Action*. Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-65094-4_1

Jagla, V.M. & Tice K.C. (2019). *Educating Teachers and Tomorrow's Students through Service-Learning Pedagogy*. IAP.

Jensen, S. and K. Burr. (2006). Participation and Learning Relationships: A Service-learning Case Study. *Journal of Industrial Teacher Education*, 43(3), 6-28. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v43n3/jensen.html>

Kahne, J. and J. Westheimer. (2006). The Limits of Political Efficacy: Educating Citizens for a Democratic Society. *Political Science and Politics*, 39(2), 289-96.

Lotti, P. & Orlandini, L. (2022). Coltivare relazioni e collaborare tramite l'e-Service Learning. *Educazione Aperta*, 11, 52–67.

Marcone, V.M. (2020). L'approccio Work-Based Learning nell'ambito delle policies per il lifelong learning. Capacitare le competenze nel Terzo settore. The Work-Based Learning approach in the context of lifelong learning policies. Capacity building skills in the Third sector. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 269–288.

Mascheroni, G.; Saeed, M.; Valenza, M.; Cino, D.; Dreesen, T.; Zaffaroni, L. G. & Kardefelt-Winther, D. (2021). *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*. Centro di Ricerca Innocenti.

McIlrath, L.; Aramburuzabala, P.; Opazo, H.; Hopia, A. & Grönlund, H. (2016). *Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service-Learning Activities within the Partner Universities*. *Europe Engage Erasmus+project*. <https://europeengagedotorg.files.wordpress.com/2016/04/report-euen-mcilrath-et-al4.pdf>

- Miller, S.E. & Topple, T.A. (2020). Thinking and Thinking about Thinking: A Qualitative Study of Learning in a Process-Centric Teaching Model. *Journal of Social Work Education*, 56(1), 115–130.
- Ngai, S. S. (2006). Service-Learning, Personal Development and Social Commitment: A Case Study of University Students in Hong Kong. *Adolescence*, 41(161), 165–77.
- Perry, W. G. Jr. (1999). *Forms of Ethical and Intellectual Development in the College Years*. Jossey-Bass.
- Norton, L. S. (2009). *Action Research in Teaching and Learning A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Routledge.
- Pfeiffer, V. (2018). Homework policy review: A case study of a public school in the Western Cape Province. *South African Journal of Education*, 38(1), 1–10. <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v38n1a1462>
- Pulcinelli, C. & Pistono D. (2022). *Come stai? La salute delle bambine, dei bambini e degli adolescente. Save The Children*. https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/atlante_infanzia_2022.pdf
- Rabadán Rubio, J.A.; Benito Martínez, J. & Giorgi, A. (eds) (2022). *El aprendizaje servicio como metodología educativa y social*. Dykinson.
- Ricchiardi, P. & Coggi, C. (2022). Il Progetto “Nessuno resta indietro” per sostenere gli alunni fragili e promuovere le competenze dei futuri insegnanti. In G. Domenici. *Didattiche e didattica universitaria. Teorie, culture, pratiche alla prova del lockdown da covid-19* (pp 165-175). RomaTre Press.
- Schlosser, A. & Shanan, Y. (2022). Fostering Soft Skills in Active Labor Market Programs: Evidence from a Large-Scale RCT. *CESifo Working Paper Series 9609*. https://ideas.repec.org/p/ces/ceswps/_9609.html
- Toncar, M. F.; Reid, J. S.; Burns, D. J.; Anderson, C. E. and H. P. Nguyen. (2006). Uniform Assessment of the Benefits of Service-learning: The Development, Evaluation, and Implementation of the SELEB Scale. *The Journal of Marketing Theory and Practice*, 14(3): 223–38.
- Ricchiardi, P. & Torre, E.M. (2022). Formare insegnanti e educatori per promuovere l'apprendimento e la riuscita scolastica: il coinvolgimento in un processo di ricerca-formazione. In P. Ricchiardi, E.M. Torre & R. Trincherò (Eds.), *Percorsi di ricerca didattica e docimologica: Studi in onore di Cristina Coggi* (pp 42-59). FrancoAngeli.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.

Sabbadini, L.L. (2020). *Le disuguaglianze, l'emergenza e le prospettive*. CSV. https://volontariatolazio.it/wp-content/uploads/2021/09/FuturoProssimo_InstantBook_LindaLauraSabbadini.pdf

Save the Children (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>

Sengupta, E. & Blessinger, P. (eds) (2022). *International Case Studies in Service Learning*. Emerald.

Swartz, R. & Parks, S. (1994). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instruction. A Lesson Design Handbook for the Elementary Grades*. Critical Thinking Books and Software.

Torre, E.M. & Ricchiardi, P. (2022). Accoglienza dei minori e delle famiglie ucraine nelle scuole e nei servizi educativi. *Lifelong Lifewide Learning*, 18(41), 133–153. <http://dx.doi.org/10.19241/lll.v18i41.677>

Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021). *School closures and regional policies to mitigate learning loss due to COVID-19: a focus on the Asia-Pacific*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378429>

Venera, A.M.; Ricchiardi, P. & Coggi, C. (2011). *Gioco e potenziamento cognitivo nell'infanzia. La pratica. Materiali e attività ludiche per bambini dai 3 ai 6 anni*. Erickson.

Yusoff, W.M.W. & Seman, S.C. (2018). Teachers' Knowledge of Higher Order Thinking and Questioning Skills: A Case Study at a Primary School in Terengganu, Malaysia. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 7(2), 45–63.