

RIDAS

Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio

Solidaridad, ciudadanía y educación

ISSN:2339-9341



Editorial

Enrique Ochoa

enriqueochoa@clayss.org.ar

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, Argentina

Alejandra Mónica Catibiela

alejandracatibiela@clayss.org.ar

0000-0002-1617-5006

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, Argentina

Esta edición de la Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio tiene como eje algunas de las investigaciones presentadas en la VI Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio (JIAS), organizada por el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). El evento, que viene desarrollándose desde 2004 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tiene como propósito dar difusión a la producción de conocimiento referido a la temática en diferentes niveles educativos (desde educación inicial hasta educación superior) y en diversas organizaciones de la sociedad civil de todo el mundo. Los asistentes presentaron sus investigaciones en plenarios de trabajos destacados y en sesiones simultáneas, así como en instancias de intercambio y reflexión entre colegas, en las cuales se dialogó acerca de las temáticas abordadas y los resultados de las investigaciones.

La última edición, desarrollada el 23 de agosto de 2023 en el marco de la XX Semana Internacional del Aprendizaje y Servicio Solidario, contó con la presencia de 180 referentes de la temática de 28 países. Se dieron cita allí investigadores, estudiantes, docentes y autoridades de universidades, escuelas y organizaciones de la sociedad civil de los cinco continentes. Desde su primera edición hasta la actualidad puede observarse un significativo crecimiento en el interés por la investigación sobre el aprendizaje-servicio solidario, que se ve reflejado tanto en el incremento de asistentes al evento como en la presentación de ponencias. Al igual que esta publicación, las Jornadas son una de las principales acciones realizadas por la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio.

La realización de las JIAS da cuenta del desafío asumido desde CLAYSS, junto a los aliados que apoyan y colaboran en su organización, de continuar impulsando la divulgación del conocimiento construido en torno al aprendizaje-servicio solidario y el interés por seguir alentando el desarrollo de experiencias innovadoras.

Los trabajos presentados en las JIAS refieren a investigaciones sobre el aprendizaje-servicio solidario en diversos niveles educativos y ámbitos de la comunidad, y ponen de manifiesto el interés en indagar acerca de la elaboración

de instrumentos para el análisis de buenas prácticas, los procesos de evaluación y de institucionalización en diferentes contextos y países. Refieren a estudios de casos, sistematización de programas y prácticas de aprendizaje-servicio solidario vinculados con diversas áreas educativas y carreras universitarias. Algunos de ellos se relacionan con el monitoreo y la evaluación de programas institucionales, el diseño, seguimiento y los alcances de las políticas institucionales para el establecimiento y la promoción de esta pedagogía. Asimismo, centran su atención en la construcción de discusiones y aportes teóricos respecto de la definición del aprendizaje-servicio y aprendizaje-servicio solidario, sobre la solidaridad, la fraternidad y la espiritualidad¹.

Los trabajos que se compilan en esta publicación abordan varias dimensiones del Aprendizaje y Servicio Solidario. En lo que respecta a concepciones, a definiciones y alcances de esta pedagogía, el artículo *Redes de Aprendizaje y Servicio. Concepciones, habilidades y condiciones de un movimiento glocal transformador* (Luz Avruj, Andrés Peregalli y Candelaria Ferrara) releva, desde un nivel estructural, aspectos vinculados con el liderazgo y la gestión de RAYs y desde un nivel subjetivo, las percepciones de actores relevantes a nivel glocal acerca del estado de situación y los desafíos del trabajo en red. El artículo aborda estos aspectos y toma como fuente de información la experiencia de CLAYSS vinculada con la temática.

Dos trabajos se concentran en los distintos aportes que hace el aprendizaje-servicio en la producción del conocimiento. Edgar Rojas, Alisson Hidalgo, Camila Salazar y Daniela Siguenza proponen *Un enfoque comunitario vivencial del Aprendizaje en Servicio de la Epidemiología nutricional en la formación de nutricionistas*. Los autores investigan, durante un período académico de formación profesional en las carreras de Nutrición y Dietética, la aplicación de esta pedagogía en las comunidades de una parroquia rural del Ecuador y los aportes que trae el aprendizaje-servicio a la construcción del pensamiento crítico y a la adaptabilidad del conocimiento en contextos diversos. En esa misma dirección, Evelyn Farías Vargas propone una sistematización de experiencias de la comunidad educativa de la Universidad de Valparaíso, Chile, que procuran favorecer la educación relacionada con estilos de vida saludable en determinados territorios. Su trabajo, *Aportes desde Aprendizaje+Servicio y Nutrición Comunitaria*, revela que las asignaturas desarrolladas bajo la modalidad taller de integración enmarcadas en la metodología de aprendizaje-servicio constituyen una estrategia para fortalecer aprendizajes bidireccionales.

En cuanto a la evaluación, esta publicación incluye los trabajos *Matriz de evaluación diagnóstica para asignaturas de Aprendizaje-Servicio*, de Daniel Eduardo García Suárez y Diana Carolina Ávila; y *Evaluación por niveles del impacto*

¹ Los trabajos de las JIAS pueden encontrarse en https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/12/ACTAS_VI_JIAS_2023-2.pdf

de la estrategia curricular de aprendizaje-servicio en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia, de Nidia Milena Moreno López, Andrea Isabel Barrera Siabato, Bryan Albus Beltrán y Lida Maritza Suarez Suarez. En el primer caso, el autor aborda una estrategia llevada a cabo en la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia, para acompañar a los profesores de la comunidad de práctica en asignaturas desarrolladas bajo la metodología de aprendizaje-servicio. La matriz de evaluación diagnóstica diseñada recoge las principales dimensiones y categorías del aprendizaje-servicio y el proceso de maduración de estas a partir de la metáfora del crecimiento. En el segundo, la investigación, llevada a cabo en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia, está enfocada en el análisis del aprendizaje-servicio en cuanto estrategia curricular en el Sistema de Servicio Social Unadista, entendido como dispositivo organizacional que impulsa la e-comunidad, promoviendo la participación social solidaria para fortalecer la gestión del conocimiento y liderazgo transformador.

Christiane Hoth de Olano y Małgorzata Łysiak abordan, en su artículo *Service-learning in Central European Catholic Universities. Cases from Poland and Germany*, la importancia de aprendizaje-servicio como una de las estrategias para cumplir la tercera misión en las Universidades Católicas de Lublin (KUL), Polonia, y de Eichstätt-Ingolstadt (KUEI), Alemania. Para ello se basan en ejemplos de buenas prácticas de enseñanza en psicología, didáctica y pedagogía en KUL y KUEI, describen conceptos y modelos de aprendizaje-servicio.

Una de las dimensiones más relevantes de la implementación del AYSS es la institucionalización. Con el objetivo de conocer el alcance de esta dimensión, los autores de *Avances y desafíos de la institucionalización del aprendizaje-servicio en la UCSC-Chile*, Marcia Muñoz Venegas y Patricio Cea Echeverría, indagan en la implementación del aprendizaje-servicio en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Para ello se valen de la rúbrica de institucionalización propuesta por Andrew Furco y la rúbrica de evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio elaborada por el GREM de la Universidad de Barcelona.

Esperamos que los aportes teóricos y metodológicos presentados sean de interés para la comunidad académica y educativa en general y a su vez sean inspiradores para quienes llevan adelante proyectos de aprendizaje-servicio y los impulse a profundizar en su estudio y a realizar investigaciones que contribuyan a enriquecer este movimiento de alcance mundial.

Service-learning in Central European Catholic Universities. Cases from Poland and Germany

Christiane Hoth de Olano

Christiane.Hoth@ku.de

[0000-0002-7904-8757](tel:0000-0002-7904-8757)

Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt, Germany

Małgorzata Łysiak

lysiak@kul.pl

[0000-0002-0244-759X](tel:0000-0002-0244-759X)

The John Paul II Catholic University of Lublin, Poland

Abstract

Service-learning (SL) contributes to systematically anchoring and expanding transfer activities of universities (Third Mission) and cooperation with external community partners in teaching and beyond. Accordingly, SL is considered the silver bullet of holistic education and is increasingly implemented in higher education institutions worldwide, regardless of subject disciplines. This paper illustrates the importance of SL as one of the strategies to fulfill the Third Mission at the Catholic Universities in Lublin (KUL), Poland, and in Eichstätt-Ingolstadt (KUEI), Germany, and shows potentials of this concept in the education of students of psychology, didactics and pedagogy. Based on examples of good practice from teaching formats of the three disciplines at KUL and KUEI, concepts and models of SL are outlined.

Keywords: Service-learning, psychology, didactics, pedagogy.

Recibido: 29/II/2024

Aceptado: 8/IV/2024

Publicado: 29/IV/2024

© 2024 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/>

L'aprenentatge servei a les universitats catòliques de l'Europa Central. Els casos de Polònia i Alemanya

Resum

L'aprenentatge servei (ApS) contribueix a l'ancoratge i l'expansió sistemàtica de les activitats de transferència de les universitats (Tercera Missió) i la cooperació amb socis comunitaris externs en l'ensenyament i més enllà. En conseqüència, l'ApS es considera la bala de plata de l'educació holística i s'implementa cada cop més a les institucions d'educació superior d'arreu del món, independentment de les disciplines. Aquest article il·lustra la importància de l'ApS com una de les estratègies per complir la Tercera Missió a les Universitats Catòliques de Lublin (KUL), Polònia, i d'Eichstätt-Ingolstadt (KUEI), Alemanya, i mostra les potencialitats d'aquest concepte en l'educació d'estudiants de Psicologia, Didàctica i Pedagogia. A partir d'exemples de bones pràctiques dels formats docents de les tres disciplines de la KUL i la KUEI es descriuen conceptes i models de l'ApS.

Paraules clau: aprenentatge servei, psicologia, didàctica, pedagogia.

El aprendizaje-servicio en las universidades católicas de Centro Europa. Los casos de Polonia y Alemania

Resumen

El Aprendizaje Servicio (ApS) contribuye a anclar y ampliar sistemáticamente las actividades de transferencia de las universidades (Tercera Misión) y la cooperación con socios comunitarios externos en la enseñanza y más allá. En consecuencia, el ApS se considera la solución milagrosa de la educación holística y se implementa cada vez más en instituciones de educación (superior) en todo el mundo, independientemente de las disciplinas temáticas. Este artículo ilustra la importancia del ApS como una de las estrategias para cumplir la Tercera Misión en las Universidades Católicas de Lublin (KUL), Polonia, y de Eichstätt-Ingolstadt (KUEI), Alemania, y muestra el potencial de este concepto en la educación de estudiantes de psicología, didáctica y pedagogía. Basado en ejemplos de buenas prácticas de formatos de enseñanza de las tres disciplinas en la KUL y la KUEI se describen conceptos y modelos de ApS.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, psicología, didáctica, pedagogía.

1. Introduction

Service-learning (SL) as a concept links academic learning with social engagement (Furco, 2011). Hence, subject-specific, curricular content of studies (learning) is directly connected to social engagement (service) (cf. Regina & Ferrara, 2017; Reinders, 2016; Rosenkranz et al., 2020; Brozmanová, 2020; Tapia, 2021). Teachers and students cooperate with partners from the social, cultural, sports, ecological, or educational sectors in the region and contribute their professional knowledge and competencies to joint projects. According to a publication by the European Association of Service-learning in Higher Education (EASLHE, Albanesi et al., 2020), service-learning is a comprehensive approach to experiential education that emphasizes equal importance on both community service and learning outcomes. It serves as a strategy for institutionalizing community engagement and is tailored to align with universities' educational objectives while addressing community needs (Compare et al., 2023).

The positive influences of service-learning on students have been described extensively (for instance, Bartsch & Grottker, 2021; Reinders 2016). Meta-analyses (Celio, Durlak & Dymnicki, 2011; Conway, Amel & Gerwien, 2009; Yorio & Ye, 2012; cited in Reinders, 2016) show low to medium effect sizes regarding the impact of SL on learning success, learning motivation, social engagement, democratic attitudes, prosocial behavior, prosocial attitudes as well as self-efficacy and personal values. Indeed, Bartsch and Grottker (2021, 25 ff.) report that SL shows positive influences on students' self-esteem and empathy skills and is associated with reduced prejudices and stereotypes toward minorities and a better understanding of other cultures. In addition, positive correlations to experienced action effectiveness, teamwork skills and leadership and communication skills of the participants of Service-learning projects are shown. With regard to the acquisition of academic (subject) content and basic methodological skills of students, service-learning has a positive effect on academic learning (Bartosch & Grottker, 2021, 25 ff.). However, these positive effects are only effective if the described quality criteria of SL are observed (Reinders, 2016). Overall, SL promotes an awareness of sociopolitical problems and issues and a sense of social responsibility (Bartosch & Grottker, 2021, 25 ff.).

For the projects at John Paul II Catholic University of Lublin (KUL), and Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt (KUEI) presented in this paper, students' communication skills, studying in foreign living environments, and students' empathy skills are of particular interest. Accordingly, the focus is on four projects held in Lublin and Eichstätt by students of psychology, didactics and pedagogy. The socio-political context (Covid-19 pandemic and war in Ukraine) plays an important role in this regard.

2. Methodology

In the Task force Quality of the German network *Bildung durch Verantwortung*, the following ten quality criteria were identified in a community-based research approach and as a reference framework for the implementation of service-learning in German-speaking countries: societal need, defined goals, service-learning is an inherent aspect of the degree course, skills acquisition by students, studying in foreign living environments, collaboration between parties involved, reflection, student supervision, evaluation and quality development, appreciation (Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung/AG Qualität, 2019). Based on the ten criteria, further procedures and instruments were developed that provide SL actors with orientation and suggestions for the implementation and evaluation of SL projects. For example, scholars developed item pools for the summative and formative evaluation of SL projects for the three stakeholder groups in SL projects: students, teachers, and community partners (Brok et al., 2021). Status quo and successes of SL efforts in higher education institutions can also be determined using the self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education (Furco, 2002). Based on the results, strategic and operational goals as well as comprehensive measures can be derived for the five areas of strategy, teachers, students, partners, and institution. Nevertheless, patience is required here, because: "it takes five to seven years to move from one stage of institutionalization to the next and that it may take 15-20 years of concerted effort to fully institutionalize service-learning in Higher Education" (Furco & Holland, 2004, 23).

However, these quality criteria and standards need to be reconsidered and reflected upon when the socio-political context changes as rapidly as is currently visible. In particular, the catholic universities of the Uniservitate hubs for central & eastern Europe and the Middle East (CEE&ME hub) see and have seen themselves confronted with major methodological challenges in this regard. In addition to the pandemic, the need for measures and projects increased rapidly due to the war in Ukraine, but also due to the ongoing conflicts in the Middle East. For example, the Ukraine conflict has profoundly deteriorated social relations and significantly affected health, psychological well-being, and social and professional identities. This has resulted in the erosion of individual values, diminished perceptions of self-efficacy, and erected barriers in Ukraine and Europe (De Carlo, 2023). There is a growing acknowledgment that providing education in conflict-affected regions must address these traumas and students' specific needs, while also tackling technical challenges such as the lack of infrastructure, textbooks, trained teachers, and institutional capacities (Pherali, 2019; Di Masi et. al, 2023). Further research is required to understand how students are impacted by conflict or irregular events such as a pandemic, their resulting reactions, and how they navigate the decision to either continue or discontinue their studies amidst a crisis. Particularly concerning young adults, a study on the mental health consequences

of the war in Ukraine discovered that direct exposure to military actions, physical violence, or severe human suffering can lead to heightened levels of anxiety, depression, stress, and trauma-related symptoms (Kurapov et al., 2023; Rogowska and Pavlova, 2023). When it comes to service-learning, the motivation and diagnosis phases need to be rethought and reflection takes on an even more important role. Psychology, didactics and pedagogy in particular can make an important contribution here: students cannot only use their knowledge and skills in SL projects. Teachers can also make new findings visible for their research through these projects.

For example, KUEI is spearheading Work Package 2 in the research project titled "Service-learning in Higher Education for Ukraine's Recovery" (ServU), which is funded by the European Commission and coordinated by the krainian Catholic University, Lviv, until 2026. The ServU project is designed to bolster collaboration between Ukrainian higher education institutions (HEIs) and local communities, aiming to collectively aid in Ukraine's recovery through the integration of Service-learning education. Work Package 2, in particular, is focused on adapting the service-learning methodology to address wartime circumstances and facilitate recovery efforts¹. At KUL, a recent development includes the creation of a handbook titled "Service Learning for Academic Teachers", aimed at comprehensively addressing service-learning as a foundational learning and community-serving approach within polish HEIs. This handbook delves into various aspects, including e-service-learning, to tackle the challenges of education in the 21st century (Kamiński et al., 2024).

The following examples showcase service-learning projects at KUL and KUEI that have been devised and executed amidst ongoing global challenges, including the Covid-19 pandemic and the Russian war against Ukraine.

3. Service-learning at KUL and KUEI: Some cases in the context of Covid-19 and war

3.1. Case study "poMOC MŁODYCH – YOUTH's HELP" at The John Paul II Catholic University of Lublin (KUL), Lublin, Poland

The "poMOC MŁODYCH" campaign at KUL during Covid-19 aimed to offer peer support to college and school students experiencing isolation, needing

¹ The ServU project is built on the overarching priority of the European Commission, "Governance, peace, security, and human development", which aims to strengthen active citizenship and build specific expertise in democracy, human rights, and multilateralism. To achieve this priority, ServU will apply a new teaching methodology for Ukraine, named service-learning, and will develop study courses that consider the needs of local territorial communities and foster the acquisition of students' citizenship competences. The ServU project envisions a partnership of 3 Ukrainian Universities: Ukrainian Catholic University (Lviv, Ukraine), Sumy State University (Sumy, Ukraine), Dnipro University of Technology (Dnipro, Ukraine), as well as three international partners: the Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt (Eichstätt, Germany), KU Leuven (Leuven, Belgium), and Libera Università degli Studi Maria Ss. Assunta di Roma (LUMSA) (Rome, Italy).

encouragement, or seeking conversation. It responded to social, environmental, and community issues among adolescents and young adults arising from the pandemic. Isolation, inability to fulfill psychological needs, and family-related challenges were notable social problems. Environmental issues stemmed from these challenges. Youth overwhelmed by familial issues, lack of social interaction, existential concerns, illnesses, and stress struggled with emotional regulation, leading to anxiety or depression. Community problems included the fear of the future. Those seeking assistance felt anxious, depressed, and helpless, necessitating support and encouragement. "poMOC MŁODYCH" was created in response to the need of the moment, and its' helpful nature was kept in the spirit of peer support. The resources available to the students at the Institute of Psychology at KUL certainly contributed to reducing the suffering of young people and helped to cope with the very difficult situation during the Covid-19 pandemic. The students offered a range of services through several channels of online communication: Skype, Facebook, Instagram and e-mail consultation. As a rule, the duty hours were 7 days a week (depending on the channel) from 8:00 to midnight. The students held talks not only in polish, but also in english, german and italian. Doubts about the work, implementation of further ideas and ideas for the benefit of people in need were discussed during weekly meetings with the mentor, which resembled a professional peer supervision, in which they will participate in the future as psychologists. The essence of these meetings was also the initial diagnostic process regarding the individuals coming forward and their possible eligibility for peer support or professional help.

3.2. Case study "Help for refugees fleeing the war in Ukraine (2022)" at The John Paul II Catholic University of Lublin (KUL), Lublin, Poland

Preschool and early childhood pedagogy students have responded to educational challenges arising from the war in Ukraine. With the influx of Ukrainian refugees into Poland, a significant educational challenge has emerged. The initial response involved collaborating with the Children's Home in Puławy, accommodating Ukrainian children. Drawing upon their pedagogical training, students organized various activities including sports, arts, cognitive exercises, and care initiatives for these children. Recognizing the need for further outreach, activities were tailored for preschool children and teachers. Adapting to kindergarten can be daunting, particularly for ukrainian children who find themselves in a foreign environment without knowledge of the language. To assist both children and teachers, simple dance and music games in Polish and Ukrainian were developed, accompanied by instructional videos. Regular seminars in the summer semester of 2022 provided a platform for educators, school principals, student teachers, and academics to exchange experiences and reflect on educational practices. These seminars foster dialogue, allowing students to present educational ideas while teachers share their insights and experiences.

3.3. Case study "Language support at elementary school" at Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt, Eichstätt, Germany

Since 2022, also Germany has experienced an influx of refugees from Ukraine and beyond due to the war. Despite being a long-standing destination for immigrants, government support is limited and schools in Germany are struggling to integrate refugee children. The sharp increase in students with German as a second language has created a pressing need for additional language support in schools, exacerbating the challenges faced by classroom teachers, particularly amidst the ongoing teacher shortage. There is a growing concern that students with language difficulties may fall behind academically, leading to an increase in secondary school graduates without qualifications. To address these challenges, a service-learning project at the Chair for German Didactics and German as a Foreign Language has been implemented in 2023 for the semesters in 2023 and 2024. Students teach small groups (approximately 2-5 children) at two elementary schools in Eichstätt for 45-90 minutes per week, either individually or in teams. A teacher who serves as a point of contact supports each group of students. The project includes a weekly seminar combining in-person and online professional development on language support, practical application of teaching methods, collaborative lesson planning, and reflection on teaching experiences. Additionally, students receive feedback, individual consultations, and classroom visits from the seminar director. The seminar's content-related outcomes are documented on a blog, serving as a knowledge repository accessible to educators worldwide. An evaluation conducted at the end of the semester ensures quality assurance and informs improvements for future iterations. Students also have the opportunity to explore the project topic further in their final theses (term papers, essays).

3.4. Case study "Workshop evening for engaged people" by the program Business & Psychology at Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt, Eichstätt, Germany

In February 2022, students enrolled in the "Business & Psychology" program at KUEI organized a workshop evening for volunteers as part of a service-learning seminar. This initiative aimed to reinforce commitment by addressing reported challenges. Recognizing the importance of fostering volunteerism within society, students from the Faculty of Economic Sciences undertook a project within the "Coaching, Mediation, and Dealing with Diversity" seminar. Their objective was to develop and conduct workshops for volunteers. Through interdisciplinary collaboration, students with backgrounds in psychology and economics identified common challenges encountered by volunteers through interviews, which formed the basis of workshop topics lacking in current training opportunities. These workshops addressed key concerns, including the formation and optimization of effective teamwork; management of diversity to enhance cohesion; constructive communication in emotionally charged situations; establishing and communicating personal boundaries; identifying individual roles and fostering effective

cooperation within volunteer teams. Students meticulously designed five workshops based on acquired knowledge and volunteer feedback, refining them through iterative testing and feedback sessions within the seminar. The culmination of their efforts was a highly successful virtual workshop evening in February 2022, attended by over 70 committed individuals from across Germany. Students not only expanded their personal and professional skills but also contributed to the promotion and appreciation of volunteerism through their participation in the seminar.

4. Further steps in the research on service-learning and the promotion of future skills at HEIs in central Europe

The development of innovative study programs and the creation of a student-centered, dynamic teaching and learning environment lay the foundation for integrating professional competence, personal growth, and social responsibility into academic pursuits. Fostering future-oriented and organizational skills is essential for guiding successful transformation processes. The presented case studies of service-learning projects implemented at KUL and KUEI between 2021 and 2023 figure as an opportunity to devise formats that facilitate intensive exchange in research. Innovative service-learning projects, which merge the acquisition of professional knowledge and personal skills with societal service, hold significant importance in the context of war and conflict in the region. Nevertheless, the cultivation of suitable role models such as transformative educators will also be pivotal. Teachers at HEIs cannot only serve as educators but can also play a significant role in research regarding how Service-learning projects should be organized to address future regional challenges. The following list of needs developed by the authors serves as a starting point to encourage further discussion:

- Comparative analyses: Conduct comparative analyses between different central European countries to identify best practices, challenges, and variations in implementing service-learning programs in response to current challenges.
- Interdisciplinary approaches: Explore interdisciplinary approaches to service-learning research, integrating perspectives from education, psychology, sociology, and conflict studies to better understand the complex dynamics and outcomes of such initiatives during times of crisis.
- Evaluation frameworks: Develop comprehensive evaluation frameworks to assess the effectiveness, efficiency, and sustainability of service-learning programs in central European HEIs, considering the unique contexts and today challenges within the region.
- Community partnerships: Strengthen partnerships with local communities, NGOs, and government agencies to ensure that service-learning initiatives

address the most pressing needs, while also fostering resilience and social cohesion.

- Technology integration: Explore innovative ways to integrate technology into service-learning programs, leveraging online platforms, digital tools, and virtual collaborations to overcome barriers to traditional in-person engagement imposed by Covid-19 and conflict-related restrictions.
- Student support services: Enhance student support services within HEIs to provide comprehensive assistance to students participating in service-learning initiatives, including mental health support, financial assistance, and academic advising tailored to the challenges of the current context.
- Policy recommendations: Advocate for policy changes at the institutional, national, and international levels to institutionalize service-learning as a core component of higher education curricula and to allocate resources for its sustainable implementation, especially in times of crisis.
- Ethical considerations: Address ethical considerations related to service-learning, including issues of power dynamics, cultural sensitivity, and social justice, particularly in the context of serving communities affected by the pandemic and war.
- Dissemination and knowledge sharing: Promote knowledge dissemination through various channels to share research findings, best practices, and lessons from service-learning initiatives in central Europe during crises. Recognize community knowledge as equal to academic knowledge. HEIs play a crucial role in sharing knowledge and competencies, as well as addressing contemporary challenges. Objectives include providing educational support to vulnerable populations and promoting technological inclusion. This requires balancing academic and local knowledge while addressing issues of knowledge valorization and social inequalities.

Service-learning is highlighted in the UNESCO (2021) Report on the Futures of Education as a teaching and learning approach that can foster solidarity and cooperation among young people, while also helping them develop specific and cross-cutting skills. The report emphasizes the importance of reimagining education through the adoption of pedagogies focused on cooperation and solidarity, as well as a new paradigm based on care (UNESCO, 2021).

Service-learning aligns with the concept of pedagogies of cooperation and solidarity by enabling learners to engage with and contribute to the world around them, thereby fostering a deeper understanding of shared values and systemic interdependencies essential for addressing contemporary challenges. An innovative aspect of service-learning is its emphasis on involving various social actors in educational responsibility. This approach calls upon diverse stakeholders to actively participate in shaping the educational landscape and contribute their insights and creativity, drawing inspiration from the principles of critical pedagogy (Culcasi, 2020).

5. Conclusions

The contemporary global challenges present universities with novel complexities and inquiries. In our region, significant challenges such as the war in Ukraine, resulting waves of migration, and the lingering impacts of the pandemic, including adverse effects on mental health, demand urgent attention. The Uniservitate program has been instrumental in providing both ideal and financial support for the projects discussed here, yielding substantial benefits for communities and students alike.

Service-learning projects in Europe during times of pandemic, crisis, and war serve dual purposes: addressing community needs while offering students practical opportunities to apply their knowledge and skills in crises, fostering civic engagement, and contributing to peacebuilding endeavors. However, especially given the socio-political climate in the region, there is a pressing need to reassess various university approaches. For instance, service-learning as a methodology warrants renewed scrutiny. Particularly, considerations must be made regarding the criteria for effective Service-learning projects when rapid action is required, such as in response to sudden pandemics or conflicts like the war in Ukraine. International collaboration among universities is imperative in navigating these challenges effectively.

References

Albanesi, C., Culcasi, I., & Zunszain, P. (Eds.). (2020). *Practical guide on e-Service-Learning in response to COVID-19*. European Association of Service-Learning in Higher Education [EASHLE]. https://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2020/10/Practical-guide-on-e-Service-Learning_web.pdf.

Bartsch, G. & Grottker, L. (2021). *Service Learning mit Studierenden: Ein kurzer Handlungsleitfaden*. Beltz Juventa.

Brok, U., Leitzmann, C., Schlegler, M., Müller, L., Sonnberger, J., Derkau, J. & Sporer, T. (2021). Service Learning Quality Criteria and Evaluation – a Measuring Instrument for the German Language Area. *RIDAS: Institutionalization of Service-learning in higher education. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 12, 45–58. DOI:10.1344/RIDAS2021.12.6.

Brozmanová Gregorová, A. (2020). *Service Learning im Hochschulbereich. Lehrplan für Lehrende im Service Learning und Handbuch für Lehrende*. Matej Bel Universität Verlag.

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. DOI:10.1177/105382591103400205.

Hoth de Olano, C. & Lysiak, M. (2024). Service-learning in Central European Catholic Universities. Cases from Poland and Germany. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 17, 4-16. DOI10.1344/RIDAS2024.17.2

Compare, C., Brozmanová-Gregorová, A., Culcasi, I., Aramburuzabala, A., & Albanesi, C. (2023). "The farmer, the guide, and the bridge": the voice of community partners within European Service-Learning. *Pedagogy, Culture & Society*. DOI:10.1080/14681366.2023.2271896.

Conway, J. M., Amel, E. L., Gerwien, D. P. (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(4), 233–245. DOI:10.1080/00986280903172969.

Culcasi, I. (2020). Identità e educazione: l'eredità pedagogica di Paulo Freire e le potenzialità del Service-Learning. *Pedagogia e Vita* 1, 25–44. <https://www.edizionistudium.it/riviste/pedagogia-e-vita-12020-sezione-online>.

De Carlo, F. (2023). Inclusive practices in time of war: a pedagogical experience with Ukraine women. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete* 23(3), 207–217. <https://doi.org/10.36253/form-15083>.

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. DOI:10.1344/RIDAS2023.16.7

Furco, A. (2002). SELF-ASSESSMENT RUBRIC FOR THE INSTITUTIONALIZATION OF SERVICE-LEARNING IN HIGHER EDUCATION. University of California Press.

Furco, A. (2011). *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: Service and Learning*. Corporation for National Service.

Furco, A. & Holland, B. (2004). Institutionalizing service-learning in higher education: Issues and strategies for chief academic officers. In Marcus Langseth & William M. Plater (Eds.). *Public work and the academy: An academic administrator's guide to civic engagement and service-learning* (pp. 23–39). Anker Publishing.

Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung/AG Qualität. (2019). *Ten Criteria - a Reference Framework for Successful Service Learning*. https://www.bildung-durchverantwortung.de/wpcontent/uploads/2019/08/Qualitaetskritien_HBdV_2019_English.pdf.

Kamiński, J., Łysiak, M. & Badora, A. (2024). *Service Learning for Academic Teachers. A handbook*. Naukowe.

Kurapov, A., Pavlenko, V., Drozdov, A., Bezliudna, V., Reznik, A., & Isralowitz, R. (2023). Toward an understanding of the Russian-Ukrainian war impact on university students and personnel. *Journal of Loss and Trauma* 28(2), 167–174.

Pherali, T. (2019). Education and conflict: Emergence, growth and diversification of the field. In T. Pherali & A. Magee (eds.). *Education and Conflict Review* 2, 7–14.

Regina, C. & Ferrara, C. (2017). *Service-Learning in Central and Eastern Europe handbook for Engaged Teachers and Students*. Ediciones CLAYSS.

Reinders, H. (2016). *Service Learning- Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Beltz Juventa.

Rogowska, A. M., & Pavlova, I. (2023). A path model of associations between war-related exposure to trauma, nightmares, fear, insomnia, and posttraumatic stress among Ukrainian students during the Russian invasion. *Psychiatry research*, 328, 115431.

Rosenkranz, D., Roderus, S. & Overbeck, N. (2020). *Service Learning an Hochschulen: Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*. Beltz Juventa.

Tapia, Maria Nieves (2021). *Social Engagement in the Higher Education Curriculum*. Ediciones CLAYSS.

UNESCO (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Report from the International Commission on the Futures of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>.

Yorio, Patrick L. & Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *AMLE* 11 (1), S. 9–27. DOI:10.5465/amle.2010.0072.

Acknowledgements

The authors would like to thank the Uniservitate program for its conceptual and financial support. The authors would also like to thank the students, teachers and cooperation partners of the four projects for their commitment and engagement.

Evaluación por niveles del impacto de la estrategia curricular de aprendizaje-servicio en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia

Nidia Milena Moreno López

nidia.moreno@unad.edu.co

[0000-0001-5041-3987](tel:0000-0001-5041-3987)

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Colombia

Andrea Isabel Barrera Siabato

andrea.i.barrera@unad.edu.co

[0000-0003-2313-2471](tel:0000-0003-2313-2471)

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Colombia

Bryan Albus Beltrán

bryan.albus@unad.edu.co

[0000-0001-7558-247X](tel:0000-0001-7558-247X)

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Colombia

Lida Maritza Suarez Suarez

lida.suarez@unad.edu.co

[0000-0001-9310-7410](tel:0000-0001-9310-7410)

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Colombia

Resumen

La evaluación del impacto en los programas de formación se erige como un elemento esencial en la gestión pública, desencadenando mejoras internas y externas en las acciones educativas de la organización. Su enfoque en el perfeccionamiento continuo busca medir cómo el programa ha atendido las necesidades de estudiantes, egresados, la universidad y la comunidad en general. Este análisis se centra en la estrategia curricular de aprendizaje servicio, el Sistema de Servicio Social Unadista (SISSU) de la UNAD. Adoptando un diseño de investigación mixto, se utilizó evaluación cuantitativa con escalas tipo Likert y evaluación cualitativa mediante entrevistas y grupos focales. El análisis se desarrolló con una matriz fenomenológica y análisis descriptivos semánticos, resultando en propuestas innovadoras para áreas clave como análisis crítico, pertinencia, interacción social, y gestión y prospectiva organizacionales. Se incorpora un enfoque transformador considerando elementos como transferencia, resultados observables y Retorno Sobre la Inversión (ROI). El SISSU, como dispositivo organizacional, impulsa la e-

Moreno, N.M.; Barrera, A.I.; Albus, B. y Suárez, L.M. (2024). Evaluación por niveles del impacto de la estrategia curricular de aprendizaje servicio en la Universidad Nacional y Abierta de Colombia. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 17, 17-35. DOI10.1344/RIDAS2024.17.3

comunidad, promoviendo la participación social solidaria para fortalecer la gestión del conocimiento y liderazgo transformador.

Palabras clave: estrategia curricular, impacto, aprendizaje-servicio, solidaridad, liderazgo transformador.

Recibido: 1/II/2024

Aceptado: 8/IV/2024

Publicado: 29/IV/2024

© 2024 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/>

Moreno, N.M.; Barrera, A.I.; Albus, B. y Suárez, L.M. (2024). Evaluación por niveles del impacto de la estrategia curricular de aprendizaje servicio en la Universidad Nacional y Abierta de Colombia. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 17, 17-35. DOI10.1344/RIDAS2024.17.3

Avaluació per nivells de l'impacte de l'estratègia curricular d'aprenentatge servei a la Universitat Nacional Oberta i a Distància de Colòmbia

Resum

L'avaluació de l'impacte en els programes de formació s'erigeix com un element essencial en la gestió pública i desencadena millores internes i externes en les accions educatives de l'organització. El seu enfocament en el perfeccionament continu pretén mesurar com el programa ha atès les necessitats d'estudiants, egressats, la universitat i la comunitat en general. Aquesta anàlisi se centra en l'estratègia curricular d'aprenentatge servei, el Sistema de Servei Social Unadista (SISSU) de la UNAD. Adoptant un disseny de recerca mixt, es va fer avaluació quantitativa amb escales tipus Likert i avaluació qualitativa mitjançant entrevistes i grups focals. L'anàlisi es va desenvolupar amb una matriu fenomenològica i anàlisis descriptives semàntiques, donant com a resultats propostes innovadores per a àrees clau com anàlisi crítica, pertinència, interacció social i gestió i prospectiva organitzacionals. S'incorpora un enfocament transformador considerant elements com la transferència, el resultats observables i el Retorn sobre la Inversió (ROI). El SISSU, com a dispositiu organitzacional, impulsa l'e-comunitat, promovent la participació social solidària per enfortir la gestió del coneixement i el lideratge transformador.

Paraules clau: estratègia curricular, impacte, aprenentatge servei, solidaritat, lideratge transformador.

Evaluation by levels of the impact of the service-learning curricular strategy at the National Open and Distance University of Colombia

Abstract

The evaluation of the impact of educational programmes is an essential element of public management, triggering internal and external improvements in the organisation's educational activities. Its focus on continuous improvement seeks to measure how the programme has met the needs of students, graduates, the university, and the wider community. This analysis focuses on UNAD's service-learning curriculum strategy, the Sistema de Servicio Social Unadista (SISSU). A mixed-methods research design was used, with quantitative evaluation through Likert scales and qualitative evaluation through interviews and focus groups. The analysis was developed using a phenomenological matrix and descriptive semantic analysis, resulting in innovative proposals for key areas such as critical analysis, relevance, social interaction, and organisational management and foresight. A transformative approach is incorporated, considering elements such as transfer, observable results and return on investment (ROI). As an organisational tool, the SISSU drives the e-community and promotes social solidarity participation to strengthen knowledge management and transformative leadership. With 44,789 providers since 2016, 34,976 students in formative research and 75 programmes articulated through 486 SISSU courses, the device is supported by mechanisms such as the management of social services, the SISSU route, the Common Basic Interdisciplinary Course Fundamentals and Generalities of Research and Community Life from the Regional Intersystemic Observatory, generating a significant impact on training and transformational leadership.

Keywords: curricular strategy, impact, service-learning, solidarity, transformative leadership.

1. Introducción

La evaluación del impacto en programas de formación se relaciona como un componente esencial en la gestión pública, buscando tanto mejoras internas como externas en las acciones formativas implementadas por la organización (Parra y Ruiz, 2020). Este enfoque, centrado en el mejoramiento continuo, tiene como objetivo principal establecer en qué medida se han atendido las necesidades de los diversos actores involucrados, como estudiantes, egresados, la universidad y la comunidad en general.

En este contexto, se presenta la medición de impacto del programa "Formación en Competencias Solidarias para el Liderazgo Transformador," para el Sistema de Servicio Social Unadista SISSU de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. La evaluación se realiza a través de un modelo que combina las metodologías de Kirkpatrick (2000) y Phillips & Phillips (2007), utilizando un diseño de investigación mixto (Pereira, 2011). En la evaluación cuantitativa, se aplicaron escalas tipo Likert con análisis estadístico utilizando SPSS, mientras que la evaluación cualitativa incorporó entrevistas y grupos focales con preguntas específicas para cada nivel, analizadas mediante una matriz fenomenológica y análisis descriptivos de corte semántico.

El Sistema de Servicio Social Unadista (SISSU) se establece como un dispositivo organizacional dinamizador de la e-comunidad. Este sistema se encarga de gestar, diseñar, desarrollar y articular procesos de formación-acción, investigación-innovación e interacción-emprendimiento para promover la participación social solidaria y fortalecer la gestión del conocimiento en la interacción social y comprensión de dinámicas comunitarias, enfocado en el "liderazgo transformador."

Las acciones solidarias del SISSU, enmarcadas en el Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAPS), surgen desde el ejercicio académico y buscan reconocer, comprender e interpretar dinámicas comunitarias, estas acciones actúan como base para generar alternativas pertinentes y fomentar el liderazgo transformador con perspectiva ético-política, contribuyendo a la gestión efectiva del conocimiento en la sostenibilidad ambiental. El SISSU desarrolla su accionar en tres momentos: Formación-Acción, Investigación-Innovación, e Interacción-Emprendimiento, con el propósito de articular acciones solidarias y fortalecer el impacto positivo en los territorios y microterritorios, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

2. Sistema de Servicio Social Unadista SISSU

El Sistema de Servicio Social Unadista es un dispositivo organizacional encargado de gestionar la estrategia social solidaria y la interacción comunitaria, dinamizando el propósito del liderazgo transformador para la participación autónoma, libre, crítica y creativa de los integrantes de las comunidades en la renovación permanente de sus procesos de autogestión formativa, transformación productiva y cambio sociocultural. Soporta su gestión en la implementación de la prestación obligatoria del Servicio Social Unadista para todos los estudiantes de la UNAD (Acuerdo 014 del 23 de julio de 2018: Estatuto General de la UNAD, 2018).

Es así como el prestador del Servicio Social Unadista fortalece las competencias solidarias a través del descubrimiento de habilidades que, en interacción con su comunidad, fortalecen la experiencia propia del estudiante en tanto que logra evidenciar la importancia de la dignidad y el compromiso con la responsabilidad social. Además promueve la importancia de un acompañamiento, sostenible en el tiempo, como apoyo al encuentro de soluciones a las necesidades identificadas dentro de su misma comunidad (Moreno y González, 2021).

Estas acciones solidarias, vistas desde la praxis del prestador del Servicio Social Unadista, inician con el diagnóstico solidario, entendido como el análisis del territorio en conjunto con su comunidad. Abre paso a la construcción colaborativa del plan de acción desarrollado por el estudiante en la comunidad. Logra así mismo que ésta y el estudiante desarrollen y fortalezcan habilidades de empatía, solidaridad y responsabilidad, asumiendo retos de transformación y de construcción colectiva de cara al bienestar social comunitario.

El liderazgo transformador que germina en el prestador del Servicio Social Unadista motiva y despierta la pasión por ser solidario y rompe las resistencias que lo impulsan para trabajar con el colectivo en dirección a la construcción colaborativa, disposición comunitaria y compromiso social, reconociendo al otro como ser virtuoso en uso en propiedad de su buena voluntad (Leal, 2021), líder solidario promotor de cambios y transformación social, orientado al fortalecimiento de la gestión de la acción de conocimiento en pro de la confianza en sí mismo (Leal, 2021) en el otro y en la sociedad (Blanco y Díaz, 2005).

El proyecto pedagógico Unadista, marcado por un profundo énfasis solidario, constituye el vademécum que tiene la UNAD para el cumplimiento de su misión institucional. Por tanto, al contemplar las diversas formas de operación de sus sistemas se evidencia cómo emerge la acción solidaria Unadista, una representante fiel del ejercicio axiológico que actúa como base y soporte de la dinámica institucional. Ahora bien, dentro de su estructura operacional, la UNAD cuenta con el Sistema de Servicio Social Unadista-SISSU como uno de sus dispositivos para dinamizar la acción solidaria en pro del fortalecimiento de la impronta social de la Universidad (Acuerdo 014 del 23 de julio de 2018. Estatuto General de la UNAD, 2018).

Para ello, el SISSU retoma los siguientes constructos en la operacionalización de la acción solidaria Unadista: acción creativa para el pensamiento Unadista, acción comunicativa para la interacción social y acción solidaria para el liderazgo transformador. Se fundamenta en la comprensión e introyección de lo que implica resarcir la dignidad como parte esencial de la naturaleza humana y como la base de los derechos fundamentales. Así mismo, se toma a la dignidad como punto de partida en tanto no es posible dinamizar procesos para la operacionalización de la solidaridad sin reconocer la valía que implica la dignificación del ser humano, en cuanto es y en cuanto somos.

Entonces, bajo la comprensión de la dignidad como punto de inicio, se construye la estructura de lo que implica la acción solidaria, y es acá donde este inicio forja un alcance: el liderazgo transformador. Bajo esta ruta se consolida un ejercicio pedagógico que trasciende el currículo Unadista para aportar la formación de ciudadanos líderes con principios éticos fundamentados en el reconocimiento e introyección del significado y significativo de la dignidad humana como base de cualquier proceso de socialización.

3. Modelo de medición de impacto para el SISSU

Para establecer la medición del impacto alcanzado por la implementación del Sistema de Servicio Social Unadista (SISSU) se toma como punto de partida la acción formativa en competencias solidarias orientadas hacia el liderazgo transformador mediante la implementación del modelo de evaluación de impacto a programas de capacitación (Kirkpatrick, 2000) con los aportes al modelo del Phillips (2007).

El modelo seleccionado se compone de 5 niveles, en donde cada nivel representa un nivel de impacto diferente y más avanzado que el anterior, y se orienta en

Moreno, N.M.; Barrera, A.I.; Albus, B. y Suárez, L.M. (2024). Evaluación por niveles del impacto de la estrategia curricular de aprendizaje servicio en la Universidad Nacional y Abierta de Colombia. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 17, 17-35. DOI10.1344/RIDAS2024.17.3

reconocer el impacto en dos vías, el de los participantes y el de la organización. Para los participantes del programa, en este caso los prestadores del Servicio Social Unadista, se realiza la evaluación mediante los dos primeros niveles de impacto (reacción y aprendizaje).

La evaluación a la organización se realiza a la misma institución, en este caso la UNAD, y a la comunidad en donde se ubican los estudiantes que han prestado el Servicio Social Unadista. Esta evaluación se desarrolla mediante los tres niveles siguientes: transferencia, resultado observable y Retorno sobre la Inversión o rentabilidad de la acción (ROI).

3.1. Descripción del modelo de impacto

El enfoque propuesto por Kirkpatrick (2000) para evaluar el impacto en programas de capacitación, inicialmente conformado por cuatro niveles, fue más tarde ampliado por Phillips (2007). Phillips no solo reformuló el modelo original, sino que también introdujo un nivel adicional que se enfoca específicamente en aspectos cuantitativos. Esta adición se revela crucial al permitir la determinación del impacto económico resultante de los programas de capacitación, brindando así una perspectiva más completa y detallada de su eficacia. Los 5 niveles se describen a continuación.

El primer nivel, conocido como nivel de reacción, tiene como objetivo evaluar la satisfacción del estudiante con la capacitación o formación recibida. En el contexto de la estrategia curricular Prestación del Servicio Social Unadista, este enfoque busca explorar la satisfacción del estudiante considerándola como un cliente. En este sentido, se profundiza en la percepción del estudiante a través de la creación de espacios destinados al análisis crítico. Estos espacios están diseñados para reconocer y comprender la opinión del estudiante, con la finalidad de generar acciones prospectivas que contribuyan al mejoramiento continuo de la formación.

El nivel 2 se enfoca en la evaluación del aprendizaje derivado del proceso formativo, buscando determinar la efectividad en el desarrollo de conocimientos y el logro de los propósitos y objetivos establecidos. La evaluación se centra en verificar la adquisición de competencias solidarias y la comprensión del rol de líder transformador, asegurando así que los participantes hayan alcanzado los niveles deseados de competencia y comprensión dentro del programa formativo.

En el tercer nivel se aborda la transferencia, focalizándose en la apropiación de los conocimientos obtenidos durante el programa de formación y su aplicación en la vida diaria. Se busca discernir si los conocimientos y habilidades adquiridas se han implementado de manera efectiva en entornos cotidianos, laborales o académicos. Este proceso prepara el terreno para el siguiente nivel de impacto, donde se evalúa de manera tangible el logro de los objetivos propuestos por la organización, según lo destacado por Gutiérrez (2013).

El nivel 4 tiene como objetivo determinar la contribución del programa evaluado a los propósitos institucionales. Se busca analizar de qué manera el programa aporta a los objetivos, valores, misión y visión de la institución. En este proceso evaluativo, se considera especialmente la contribución del Sistema de Servicio Social Unadista (SISSU) a la misión de la UNAD, así como a los componentes fundamentales del Proyecto Pedagógico Unadista Solidarios (PAPS).

Finalmente, en el nivel 5 se persigue cuantificar el impacto financiero derivado de la implementación del programa en la rentabilidad organizacional. En la evaluación del SISSU se tomó como referencia los ingresos generados a través de las matrículas, comparándolos con los recursos asignados en el plan de inversión delineado en el Plan de Desarrollo de la UNAD para el cuatrienio (2019-2023). Cabe destacar que, con el objetivo de asegurar la precisión de la evaluación, se excluyeron los rubros destinados a la vinculación docente debido a la falta de datos exactos proporcionados por la organización.

4. Metodología

La investigación para evaluar el impacto del SISSU se lleva a cabo mediante un diseño mixto, que integra tanto métodos cualitativos como cuantitativos en todos los niveles (Pereira, 2011). En el análisis cuantitativo, se emplea SPSS, mientras que para el análisis cualitativo se utiliza una matriz fenomenológica y análisis descriptivos. Este enfoque combinado permite abordar de manera integral y profunda la evaluación en sus diversas dimensiones, asegurando una comprensión completa de los resultados y proporcionando un análisis robusto que respalde la toma de decisiones informadas.

La tabla 1 muestra la distribución de la muestra por nivel, objeto de análisis, así como los análisis de orden cualitativo y cuantitativo.

Tabla 1 Distribución de la muestra y casos de estudio

Nivel	Objeto de análisis	Análisis Cualitativo	Análisis Cuantitativo
Nivel 1 Reacción	Análisis Crítico	Estudiantes que culminaron fase inicial SISSU	Estudiantes SISSU Estudiantes culminaron SISSU Docentes SISSU Practicantes SISSU
Nivel 2 Aprendizaje	Pertinencia	Estudiantes que culminaron Fase inicial SISSU	Estudiantes que han visto el SISSU vs. quienes no han visto el SISSU. Practicantes Escenario SISSU
Nivel 3 Transferencia	Interacción Social	Docentes que han realizado articulación con estrategias SISSU	Estudiantes que han visto el SISSU vs. quienes no han visto el SISSU. Comunidades beneficiarias de acciones solidarias. Practicantes SISSU Monitores OIR
Nivel 4 Resultados	Gestión Organizacional	Docentes que han realizado articulación con estrategias SISSU	Estudiantes que han visto el SISSU vs. quienes no han visto el SISSU.
Nivel 5 Rentabilidad Vs Inversión Organizacional ROI	Prospectiva	Monitores OIR Líderes dinamizadores SISSU	Ingresos por Matrícula

La tabla 2 discrimina los aspectos cualitativos y cuantitativos del análisis a través de la Batería de Evaluación por Niveles de Impacto SISSU.

Tabla 2. Batería de evaluación de impacto por niveles

Nivel de Análisis	Cuantitativo	Cualitativo
Nivel 1. Análisis Crítico (Reacción)	Encuesta estudiantes y docentes SISSU. Practicantes Escenario SISSU	Grupo Focal
Nivel 2. Pertinencia (Aprendizaje)	Encuestas estudiantes SISSU vs. Practicantes Escenario SISSU	Grupo Focal
Nivel 3. Interacción Social (Transferencia)	Encuesta Comunidades Encuestas estudiantes SISSU vs. Practicantes Escenario SISSU E-Monitores OIR	Grupo Focal Entrevistas Docentes no SISSU
Nivel 4. Gestión Organizacional (Resultados)	Encuestas estudiantes SISSU Vrs no SISSU. Docentes No SISSU	Grupo Focal Entrevistas Docentes no SISSU
Nivel 5. Prospectiva Organizacional (ROI)	Componentes UNAD Ingresos por matricula SISSU E-Monitores OIR	Entrevistas Monitores OIR Entrevistas Líderes SISSU

Al estructurar el modelo por niveles para evaluar el impacto del SISSU, se ha analizado, para cada nivel, mediante los instrumentos necesarios y la muestra

correspondiente. En el primer nivel se enfocó en identificar la reacción de los participantes del SISSU, tanto docentes como estudiantes, evaluando su satisfacción con el servicio formativo recibido. En el segundo nivel se centró en verificar la adquisición de competencias y habilidades solidarias orientadas hacia el liderazgo transformador. El tercer nivel busca evidenciar la transferencia de lo aprendido a escenarios distintos de los proporcionados por el SISSU, evaluando la aplicación de competencias y habilidades en diversos contextos, un objetivo clave del programa. El cuarto nivel se orienta a verificar si el SISSU contribuye con indicadores organizativos de la UNAD, como los relacionados con retención y permanencia. Finalmente, el quinto nivel se enfoca en identificar si el SISSU contribuye al fortalecimiento del metasistema UNAD, analizando sus aportes a los componentes del Proyecto Pedagógico Solidario PAPS.

5. Resultados

Nivel 1. Análisis Crítico (Reacción)

Los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos para el primer nivel de análisis orientado en la satisfacción del estudiante que se ha involucrado dentro de las estrategias del SISSU y en particular en la prestación del Servicio Social Unadista evidencian que el 93.7 % de los estudiantes encuestados consideran que el Servicio Social Unadista SISSU cumplió las expectativas personales y profesionales y fortaleció la participación autónoma con los integrantes de sus comunidades en busca de la solución a las problemáticas identificadas. Así mismo, el 77.8% de los estudiantes encuestados recomendarían a otros estudiantes cursar el requisito de grado SISSU, en especial dentro de los primeros eventos de matrícula. Otro de los aspectos a resaltar es que el 62.2% de los estudiantes encuestados estarían interesados en participar de otras actividades de carácter social solidario dinamizadas desde el Sistema de Servicio Social Unadista SISSU.

Los estudiantes que culminaron su participación con las estrategias del sistema manifiestan que la prestación del servicio social Unadista ha fortalecido el sentido de responsabilidad social, en tanto integra a la academia con las dinámicas regionales a partir de un ejercicio participativo de inclusión social, donde los estudiantes mediante el desarrollo de acciones solidarias promueven ejercicios dialógicos permanentes con los territorios que aportan a la transformación social de las regiones.

En relación a los docentes SISSU encuestados, el 77.8 % considera que las estrategias establecidas en su implementación contribuyen con la formación solidaria de los estudiantes como líderes transformadores sociales. Así mismo, manifiestan que se logra de forma organizada hacer operativo el objetivo del SISSU orientado a dinamizar la dimensión de e-comunidad con el ejercicio de la acción solidaria para que desde el Liderazgo Transformador se promueva la participación de las comunidades.

Nivel 2. Pertinencia (Aprendizaje).

Los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos para el segundo nivel de análisis orientado a la pertinencia del aprendizaje alcanzado por el estudiante que ha cumplido con la prestación del Servicio Social Unadista se evidencian en la siguiente tabla de significancia estadística

Tabla 3. Significancia Estadística Diferencia Liderazgo Transformador en el ejercicio Solidario

U de Mann-Whitney	14932,50
W de Wilcoxon	37087,50
Z	-5,95
Sig. asintótica(bilateral)	0,00

Desarrollo de Acciones Solidarias en su comunidad de manera crítica autónoma y creativa		
	SI	NO
SISSU	60.2 %	38.5%
No SISSU	31%	69%

Se obtiene una diferencia estadísticamente representativa entre el liderazgo transformador en el ejercicio solidario de los estudiantes Unadistas que han visto el SISSU en contraposición con quienes no lo han visto. Este liderazgo es evidenciado por el desarrollo de acciones solidarias en las comunidades, de manera autónoma, crítica y creativa. Los estudiantes que han realizado el proceso con el SISSU han manifestado que el Servicio Social Unadista SISSU cumple la gestión de la estrategia social solidaria y la interacción comunitaria; dinamiza el propósito del liderazgo transformador mediante la implementación de herramientas virtuales permitiendo llegar a muchas personas, familias, comunidades; genera la transformación mediante la interacción comunitaria y desarrolla las competencia solidarias, en tanto se identifican problemáticas y se aportan soluciones en participación activa de las comunidades.

Los resultados arrojados en el grupo focal permiten inferir como el Servicio Social Unadista SISSU fortaleció la vida personal y profesional del estudiante y generó un aumento en la conciencia social para gestionar cambios transitoriamente en las comunidades, conocer más a sus territorios y fortalecer el carácter social. El ejercicio permite el aumento en la motivación para seguir creciendo y ayudar a crecer a otras personas, fomenta cambios y conlleva a pensar más en el territorio de manera colectiva, promoviendo cambios en la comunidad y buscando mejorar las problemáticas regionales. Así mismo, fomentó cambios al fortalecer el sentido para percibir las cosas, permitiendo ser más sensibles ante las problemáticas que presentan ciertas comunidades, generando conciencia gracias al trabajo social y específicamente gracias a la pertinencia de las temáticas abordadas potencializándose como una herramienta de transformación en la comunidad.

Nivel 3. Interacción Social (Transferencia).

Para la evaluación del nivel 3, orientada en la interacción social en términos de aplicación social del conocimiento, se realizaron varias mediciones, unas cualitativas y otras de corte cuantitativo. Dentro de los resultados encontrados sobresale la encuesta aplicada a 72.419 personas pertenecientes a las comunidades en donde se han desarrollado acciones solidarias, el análisis comparativo entre los estudiantes que han visto y no han visto el SISSU, los resultados arrojados por los practicantes en el escenario SISSU, los monitores y los estudiantes que han culminado el SISSU.

Se evidencia que para el 87% de las personas pertenecientes a diversas comunidades del territorio nacional donde se han realizado acciones solidarias por parte de los estudiantes el SISSU ha impactado positivamente en sus comunidades.

Tabla 4. Percepción Comunidad de Impacto Positivo de las Acciones Solidarias

Zona	Sí	Tal vez	No
Zona Amazonia y Orinoquia - ZAO	3.755	533	70
Zona Caribe - ZCAR	12.126	1.367	203
Zona Centro Bogotá - Cundinamarca - ZCBC	13.133	1.956	312
Zona Centro Boyacá - ZCBOY	6.318	814	133
Zona Centro Oriente - ZCORI	7.120	866	125
Zona Centro Sur - ZCSUR	7.025	903	152
Zona Occidente - ZOCC	6.231	801	126
Zona Sur - ZSUR	7.293	910	147

Moreno, N.M.; Barrera, A.I.; Albus, B. y Suárez, L.M. (2024). Evaluación por niveles del impacto de la estrategia curricular de aprendizaje servicio en la Universidad Nacional y Abierta de Colombia. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 17, 17-35. DOI10.1344/RIDAS2024.17.3

Total %	87,0%	11,3%	2%
---------	--------------	-------	----

En cuanto a la pregunta de si estaría dispuesto a participar de otras actividades desarrolladas desde el SISSU, el 82%8 de los encuestados participarían en futuro de las actividades propuestas.

Tabla 5. Significancia estadística Diferencia Dinamización y Participación Comunitaria

U de Mann-Whitney	12790,50
W de Wilcoxon	34945,50
Z	-8,04
Sig. asintótica(bilateral)	0,00

Se presenta diferencia estadísticamente representativa entre la dinamización y participación comunitaria por parte de los estudiantes Unadistas que han visto el SISSU vs. quienes no lo han visto. Esta dinamización y participación se representa en el liderazgo relacionado con la planificación y coordinación en la ejecución de acciones solidarias que aportan a la comunidad; la participación en la ejecución de acciones solidarias desarrolladas en la comunidad; la participación en ejercicios de interacción social y comunitaria establecidos para intercambiar pensamientos y conocimientos que permitan plantear soluciones a problemáticas de las comunidades; la participación en acciones dirigidas a fortalecer la convivencia y la inclusión y el respeto de las diferencias de los diferentes miembros de la comunidad y el liderazgo en la planificación de acciones solidarias, entre otros.

Para el caso de los estudiantes que han visto el SISSU se evidencia que el 96.6% de los estudiantes consideran que la prestación del Servicio Social Unadista SISSU fortalece y desarrolla el sentido social y la necesidad de una transformación e inspira un cambio social. Finalmente, el 95.5 % consideran que las actividades de carácter social solidario dinamizadas desde el Sistema de Servicio Social ayudan a reducir las brechas sociales existentes en nuestro país.

Nivel 4. Gestión Organizacional (Resultados)

Para la evaluación del nivel 4, orientada a la contribución del SISSU en la gestión organizacional, se realizaron varias pesquisas. De una parte, a nivel cuantitativo mediante la encuesta a docentes que no pertenecen al SISSU.

Desde lo cualitativo se indagó a estudiantes que culminaron el SISSU y entrevistas a los docentes que no pertenecen al SISSU y a los monitores.

En cuanto las respuestas que tuvieron los docentes que no pertenecen al SISSU, se encontró que para el 97% el SISSU contribuye con la misión institucional. El porcentaje de docentes que considera que no contribuye, aunque es mínimo, es importante ser revisado en términos de planes de mejoramiento para el Sistema.

Los resultados del grupo focal permiten inferir que la prestación del Servicio Social Unadista SISSU aporta a la misión institucional de la universidad la acción comunicativa para la interacción social, así como la acción solidaria para el liderazgo transformador, porque se aplican todos los conocimientos e incentiva a la comunidad a trabajar de manera articulada y organizada. Además, aterriza a las personas en cuanto a las problemáticas existentes en las comunidades y ayuda no solo al crecimiento profesional, sino también personal de cada individuo. Esto es así porque desde el inicio se brindan los mecanismos y herramientas para reconocer cada uno de los conceptos, forjando el liderazgo al incluir a cada persona de la comunidad en la búsqueda de soluciones que impacten en las regiones. Finalmente, permite construir canales de comunicación a través de la articulación de la academia y la comunidad.

La UNAD incentiva y motiva al estudiante a generar procesos de transformación y acercamiento con las comunidades. Se identifica el SISSU como una evidencia de la reorganización del estado de servicio social. El estudiante pone en práctica, evalúa y hace de su cualificación académica un acercamiento de servicio a los demás, desde un liderazgo transformado. Desde este punto de vista la fusión con semilleros de investigación hace que su perspectiva se incremente.

Nivel 5. Prospectiva Organizacional (ROI)

En este nivel de medición de impacto se busca cuantificar el beneficio obtenido por la institución como producto de la implementación del SISSU. Para esto se han tenido en cuenta los ingresos obtenidos por concepto de matrícula, así como el presupuesto asignado dentro del plan de desarrollo 2019-2023.

Desde la creación de la Prestación del Servicio Social Unadista como requisito de grado en diferentes programas académicos se han matriculado 56.035

estudiantes. Como se observa en la tabla, desde la creación e implementación del SISSU se ha logrado una rentabilidad de \$15.540.125.257.

Tabla 6. Análisis Rentabilidad desde Inversión Organizacional

SISSU	2019	2020	2021	TOTAL
Ingresos	3.541.347.000	4.116.882.000	5.710.870.000	13.369.107.000
Egresos	133.189.387	180.866.655	246.500.701	560.556.743
Rentabilidad	3.408.157.613	3.936.015.345	5.464.377.299	15.540.125.257

6. Discusión

La evaluación del Sistema de Servicio Social Unadista permitió obtener una comprensión integral del impacto generado por su implementación. En este proceso participaron activamente estudiantes que realizaron el servicio social, docentes encargados de acompañar el proceso y docentes de las escuelas. También se incluyeron estudiantes que llevaron a cabo su componente práctico en el entorno del SISSU, monitores del Observatorio Intersistémico Regional y las comunidades que se beneficiaron de las acciones solidarias llevadas a cabo por el SISSU a través de sus diversas estrategias de acción.

La evaluación reveló datos significativos tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Los hallazgos positivos indican que se están llevando a cabo procesos de formación alineados con los propósitos establecidos en el Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAPS). Sin embargo, es imperativo desarrollar un plan de acción para mantener estos resultados y consolidar en los nuevos estudiantes las competencias personales y profesionales relacionadas con su interés en contribuir al desarrollo social de sus comunidades.

Se ha encontrado evidencia que demuestra que la prestación del servicio social Unadista ha consolidado el sentido de responsabilidad social. Esto se logra al integrar la academia con las dinámicas regionales a través de un ejercicio participativo de inclusión social. Los estudiantes, a través del desarrollo de acciones solidarias, fomentan diálogos constantes con los territorios, contribuyendo así a la transformación social de las regiones.

Cuando evaluamos el cumplimiento de expectativas personales y profesionales por parte de los estudiantes involucrados en acciones SISSU resulta fundamental destacar que el aprendizaje-servicio como método formativo posibilita el desarrollo y fortalecimiento de la participación autónoma con los miembros de las comunidades. Esto se traduce en un doble enfoque: el reconocimiento del

territorio y la búsqueda activa de soluciones efectivas para abordar las problemáticas identificadas.

En este dinámico proceso de interacción social, se reafirma la contribución del SISSU en la orientación del estudiante hacia el liderazgo transformador. Esto se logra al fomentar un cambio de perspectiva individual a colectiva, donde la adquisición de herramientas para la acción comunicativa facilita la interacción social. Estas herramientas permiten al estudiante acercarse de manera efectiva a las comunidades y establecer vínculos a través de la acción creativa característica del pensamiento Unadista. Esta acción se materializa mediante las iniciativas solidarias llevadas a cabo, abriendo así la puerta a la presentación e implementación de diversas estrategias que contribuyen a abordar las problemáticas identificadas.

En relación con la formación de las competencias solidarias evaluadas en el segundo nivel del modelo, se observan descubrimientos relevantes. Los resultados indican que el SISSU tiene un impacto significativo en la adquisición de competencias solidarias, específicamente aquellas orientadas al liderazgo transformador, como consecuencia de la interacción de los estudiantes con la comunidad. En este sentido, la evaluación revela una disparidad estadísticamente significativa en el desarrollo de acciones comunitarias entre los estudiantes que han participado en el servicio social y aquellos que no lo han hecho. Esto podría interpretarse como una desventaja para los estudiantes que no han prestado el servicio social, ya que podrían carecer del desarrollo de competencias solidarias que potencialmente contribuirían a su crecimiento en el ámbito profesional.

En consecuencia, de acuerdo con los descubrimientos de este estudio, los estudiantes que han participado en la prestación del servicio social Unadista experimentan entornos comunitarios que les brindan la oportunidad de interactuar con los demás, valorar la importancia de la comunidad, identificar problemas y ofrecer soluciones. Esto se traduce en un fortalecimiento integral en su formación profesional, personal y social. Además, adquieren la comprensión de la importancia de promover el bienestar de las personas y pueden convertirse en un factor esencial para la transformación relevante de las comunidades.

En continuación con el proceso evaluativo, es crucial resaltar la perspectiva comunitaria para complementar la visión interna derivada de las observaciones de estudiantes y docentes en los niveles previos. Al explorar la percepción de la

comunidad sobre la acción Unadista llevada a cabo a través del SISSU se encontraron hallazgos significativos que respaldan la dirección positiva del sistema.

En términos generales, se observa que los estudiantes están cultivando la reflexión y la conciencia en sus acciones, impulsando cambios frente a los desafíos que enfrentan las comunidades. Este proceso conduce al desarrollo de competencias orientadas hacia el liderazgo transformador con un impacto social significativo. Por lo tanto, resulta imperativo que nuestros enfoques formativos persistan en motivar a los estudiantes a comprender el mundo y su papel fundamental en la generación de cambios. Asimismo, es esencial garantizar la relevancia y coherencia en la materialización de sus ideas en contextos reales, promover el reconocimiento de los recursos ambientales, incluyendo los talentos humanos y sus capacidades, para facilitar diálogos constructivos de colaboración. En conjunto, esto permite elevar la acción humana al dignificar el trabajo como un proceso fundamental para la preservación de la especie y del planeta.

Referencias

Blanco, A. y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589.

Kirkpatrick, D.L. (2000). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. EPISE-Gestión 2000.

Leal, J. (2021). *Educación, virtualidad e innovación. Estudio de caso para la consolidación de un modelo de liderazgo en la educación incluyente y de calidad*. UNAD. <https://aiesad.org/wp-content/uploads/2021/08/educacion-virtualidad-innovacion.pdf>

Moreno, N. y González, A. (2021). Acción solidaria para el liderazgo transformador desde una mirada pedagógica con perspectiva psicoambiental. En H. Rebolledo (Coord.). *Subjetividades críticas transformadoras y solidarias reflexiones y prácticas*. (pp. 114-129). <https://libros.unad.edu.co/index.php/selloeditorial/catalog/download/62/190/1550?inline=1>

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1),15-29.

Moreno, N.M.; Barrera, A.I.; Albus, B. y Suárez, L.M. (2024). Evaluación por niveles del impacto de la estrategia curricular de aprendizaje servicio en la Universidad Nacional y Abierta de Colombia. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 17, 17-35. DOI10.1344/RIDAS2024.17.3

Phillips, J.J. & Phillips, P.P. (2007): *Show me the money: How to determine ROI in people, projects, and programs*. Berrett-Koehler.

**Moreno, N.M.; Barrera, A.I.; Albus, B. y Suárez, L.M. (2024). Evaluación por niveles del impacto de la estrategia curricular de aprendizaje servicio en la Universidad Nacional y Abierta de Colombia. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 17, 17-35.
DOI10.1344/RIDAS2024.17.3**

Redes de Aprendizaje y Servicio. Concepciones, habilidades y condiciones de un movimiento glocal transformador

Luz M. Avruj

luzavruj@clayss.org.ar

0000-0003-3542-1457

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. Argentina

Andrés Peregalli

andresperegalli@clayss.org.ar

0000-0002-0057-7665

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario y Universidad Católica Argentina. Argentina

Candelaria Ferrara

candelariaferrara@gmail.com

0009-0005-3234-8401

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario y Universidad Nacional de Jujuy. Argentina

Resumen

Las Redes de Aprendizaje y Servicio (RAyS) se basan en ecosistemas de vínculos fraternos que permiten ampliar la mirada hacia un horizonte vinculado al hacer y hacer crecer con otros. Buscan instalar el aprendizaje-servicio en sus países, ampliar la masa crítica interesada en la temática, incrementar la formación de educadores, así como incidir en la política pública. Este artículo describe cómo liderar y gestionar RAYS y qué percepciones tienen actores relevantes a nivel global acerca del estado de situación y los desafíos del trabajo en red. Ello se basa en dos Mapeos Globales sobre AyS como fuente de información, los cuales se relevaron mediante cuestionarios y entrevistas a más de 1300 actores a nivel local, regional y mundial. Las RAYS sostienen una trama compleja de actores que traccionan colaborativamente y en la diversidad. Son estrategias de acción y también una forma de ser, hacer y estar en el mundo. Son comunidades que aprenden de modo colaborativo y un modo de generar entramados de capital social que ofrecen contención, apoyo y potencial de crecimiento.

Palabras clave: aprendizaje-servicio solidario, redes, gestión de redes, complejidad, mapeo global, transformación social.

Recibido: 30/I/2024

Aceptado: 8/IV/2024

Publicado: 29/IV/2024

© 2024 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/>

Avruj, L.M.; Peregalli, A. y Ferrara, F. (2024). Redes de Aprendizaje y Servicio. Concepciones, habilidades y condiciones de un movimiento glocal transformador. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 17, 36-56. DOI10.1344/RIDAS2024.17.4

Xarxes d'aprenentatge servei. Concepcions, habilitats i condicions d'un moviment glocal transformador

Resum

Les Xarxes d'Aprenentatge i Servei (RAyS) es basen en ecosistemes d'enllaços fraterns que permeten ampliar la mirada cap a un horitzó vinculat a fer i fer créixer amb altres. Busquen situar l'aprenentatge servei als seus països, ampliar la massa crítica interessada en la temàtica, incrementar la formació d'educadors i incidir en la política pública. Aquest article descriu com liderar i gestionar RAYs i quines percepcions tenen actors rellevants globalment sobre l'estat de situació i els desafiaments del treball en xarxa. Això es basa en dos Mapetjos Globals sobre AyS com a font d'informació, rellevats mitjançant qüestionaris i entrevistes a més de 1300 actors a nivell local, regional i mundial. Les RAYs sostenen una trama complexa d'actors que traccionen col·laborativament i en la diversitat. Són estratègies d'acció i també una manera de ser, fer i estar al món. Són comunitats que aprenen de manera col·laborativa i una manera de generar entramats de capital social que ofereixen contenció, suport i potencial de creixement.

Paraules clau: aprenentatge servei solidari, xarxes, gestió de xarxes, complexitat, mapeig global, transformació social.

Service-learning networks: conceptions, skills and conditions of a transformative glocal movement

Abstract

We live in a networked world, experiencing the challenge of being interconnected and building fraternity. Education is part of a complex system and is challenged to constantly transform itself, learn from and with others, weave bonds that give meaning to daily work, and drive the collective and collaborative construction of knowledge. We are part of complex systems of multiple networks and are challenged to learn from everyone. Learning and Service Networks (L&SN) are framed within these elements to enhance the performance and identity of institutions and actors seeking to build a more supportive world as a strategy for participation, training and advocacy that strengthens the possibility of leaving installed capacity and making service-learning grow in different territories. This article describes how R&S can be led and managed and how relevant actors at the global level perceive the state of play and networking challenges. It is based on two Global Mappings of SL as a source of information, which surveyed more than 1300 actors at local, regional and global levels through questionnaires and interviews. The results show that L&SN supports a complex web of actors working together and in diversity towards common goals. They are strategies of action, an identifying feature of the actors, a way of being, doing and being in the world, and communities that learn together.

Keywords: solidary service-learning, networks, network management, complexity, global mapping, social transformation.

1. Introducción

"Actores sociales, articulación, coordinación, vínculos, participación, horizontalidad, solidaridad, democratización, espacios de trabajo compartidos, acciones o tareas conjuntas, negociación, consenso, decisiones conjuntas; éstos y algunos otros conceptos son habitualmente utilizados para describir y relatar estas nuevas formas organizativas, ya sea desde la producción de conocimiento como desde las experiencias que implican alguna forma de "asociación" para "hacer"/"incidir" en un espacio geográfico-temporal dado. El trabajo asociado es una instancia en la cual al menos dos actores sociales -ya sean organizaciones gubernamentales y/o no gubernamentales, con o sin fines de lucro- deciden consensuar objetivos y desarrollar acciones en forma conjunta. Podría decirse que toda experiencia de trabajo asociado produce intercambios entre personas, organizaciones y territorios, y generan algún tipo de coordinación de esos intercambios a los que, a su vez, proyectan en espacios mayores de incidencia." (Rovere y Tamargo, 2005, 2).

Hacemos nuestras estas definiciones de Rovere y Tamargo (2005, 2), que continúan explicando unos rasgos comunes al hablar de esta forma de trabajo asociado, describiéndolas de la siguiente manera:

"Es un proceso que se construye haciendo eje en los vínculos entre actores, en función de una visión común y de objetivos compartidos; requiere la construcción de un marco de horizontalidad y confianza mutua; implica una decisión, voluntad, deseo de la organización de involucrarse en el compartir con otros; lleva implícita la voluntad de expandir los efectos y alcances de la acción en un espacio mayor que el espacio singular de incidencia de cada organización".

Las Redes de Aprendizaje y Servicio (RAyS) se enmarcan en esas características para potenciar el desempeño y la identidad de instituciones y actores que buscan construir un mundo más solidario, como estrategia de participación, formación, incidencia que fortalece la posibilidad de dejar capacidad instalada y hacer crecer el aprendizaje-servicio en distintos territorios. Se basan en ecosistemas de vínculos fraternos que permiten ampliar la mirada hacia un horizonte vinculado al hacer y hacer crecer con otros. Estas redes buscan instalar el tema en sus países y regiones, ampliar la masa crítica interesada en la temática, incrementar la formación de educadores interesados y con capacidad de acción vinculada a la temática, instalar el tema en la agenda, incidir en la política pública.

2. Marco teórico

El siglo XXI nos desafía a trabajar en red (Castells, 2015), a integrar lo glocal como característica de la identidad individual y organizacional (Tapia y Peregalli, 2020). Si en algún momento de la historia los procesos sociales y educativos se concibieron como entidades aisladas del todo que los sustenta, hoy no se comprenden sin el otro y lo otro. Formamos parte de sistemas complejos, de múltiples redes (somos en red) y tenemos el desafío de aprender de todos; en palabras de Rovere (2006): "el sujeto que no tiene miedo de perder su identidad articulándose es el apto para articularse en redes".

¿A qué nos referimos cuando hablamos de redes o redes de impacto? Fito Networks (<https://www.fito.network>), movimiento global de promoción y acompañamiento a este tipo de redes, explican en el marco de su trabajo con espacios de nucleamiento de redes educativas que éstas están aprovechando la colaboración, el trabajo conjunto para:

- Poner en contacto a profesores y administradores escolares para que intercambien conocimientos, descubran nuevas tendencias en educación y reconsideren sus propias prácticas.
- Fomentar entornos de aprendizaje entre estudiantes para que los y las jóvenes actúen como modelos, se enseñen y apoyen mutuamente y refuercen sus capacidades de liderazgo colaborativo.
- Extender la educación a la comunidad, implicando a redes de padres, madres, museos y centros juveniles para garantizar que el aprendizaje no empiece y termine en el aula.
- Reformular los diálogos políticos e influir en las ideas de la sociedad mediante la creación de movimientos en torno a lo que constituye una buena educación e incidir en políticas públicas.

Aclaran que dicha colaboración raramente sucede de manera natural, que por lo general requiere de una intencionalidad en la construcción de vínculos; la facilitación de la co-creación; procesos coordinados para la toma de decisiones; ecosistemas de aprendizaje y datos conectados; espacios comunes para compartir recursos y una comunicación estructurada. Estas definiciones generales surgidas de redes de educación coinciden con la información que las fuentes de información específica vinculada a RAYS.

Citando nuevamente a Rovere (2006):

"Desde esta perspectiva vamos a decir que, para nosotros, redes son redes de personas, se conectan o vinculan personas, aunque esta persona sea el director de la institución y se relacione con su cargo incluido, pero no se conectan cargos entre sí, no se conectan instituciones entre sí, no se

conectan computadoras entre sí, se conectan personas. Por esto es que se dice que redes es el lenguaje de los vínculos, es fundamentalmente un concepto vincular. (...) Nosotros ya hemos trabajado la idea de redes, pero existen dos cosas que vale la pena aclarar. Primero: redes fue considerado como un elemento interno de otra concepción que era la de sistemas. (...) Sistema es un aparato homogeneizador. Redes, en cambio, parte de otra lógica, parte de asumir la heterogeneidad. Redes no homogeneiza, redes asume la heterogeneidad y permite imaginar heterogeneidades organizadas” (Rovere, 2006, 42-43).

Definido el primer componente fundamental de este trabajo definamos ahora a qué nos referimos con aprendizaje-servicio: se trata de una propuesta pedagógica que genera aprendizajes significativos y permite el aprendizaje en base a problemas reales con el objetivo de ofrecer soluciones concretas, fortaleciendo una formación integral.

“Consideraremos aprendizaje-servicio solidario (AYSS) a las iniciativas, proyectos, programas, metodologías o propuestas pedagógicas que presentan simultáneamente estas tres características programáticas: 1) Acciones de servicio solidario destinadas a atender en forma acotada y eficaz necesidades reales y sentidas, con una comunidad y no sólo para ella 2) Protagonizadas activamente por los estudiantes desde el planeamiento hasta la evaluación y 3) Articuladas intencionadamente con los contenidos de aprendizaje (contenidos curriculares, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, investigación). En definitiva, los proyectos de aprendizaje-servicio solidario se proponen, simultáneamente, contribuir a la transformación de la realidad, a la solución de problemas concretos, y -al mismo tiempo- ofrecen una alternativa educativa inclusiva, de calidad e integral” (Tapia, 2022, 13).

Al hablar de Redes de Aprendizaje y Servicio hablamos entonces de comunidades de actores que colaboran, estructural y subjetivamente, guiadas por el objetivo de contribuir a construir un mundo fraterno (Peregalli, Avruj, Ferrara, 2023); que coordinan sus acciones para promover esta pedagogía e incidir estratégicamente en la sociedad y las políticas públicas. Están insertas en un ecosistema local, regional y global y tienen el desafío de gestionar diferentes procesos, tiempos e historias para potenciar sus objetivos e impacto.

“Reconocemos que las capacidades de aprender y relacionarse resultan claves (...) Los destinatarios de las actividades son también agentes del proceso. Se estimula y promueve su actuación o agencia tanto individual como colectiva para expandir el aprendizaje-servicio en los términos que consideran adecuados para su región y país, dar sostenibilidad a las acciones y avanzar hacia transformaciones a nivel de los sistemas.” (Batista, 2022, 14).

Las RAYs son entidades dinámicas, complejas, en tensión, con diferentes niveles de formalización e impacto (Avruj y Mayer, 2022). Algunas de estas redes han surgido a partir de acuerdos legales, otras con acuerdos formales entre miembros, otras sin formalidad; algunas en el marco de programas con ese fin (de CLAYSS por ejemplo), otras por exclusiva iniciativa de sus miembros, otras por un objetivo o problemática concretos que acuerdan atender. Algunas tienen acuerdos en relación al funcionamiento y recambio de autoridades, otras van organizándose en el devenir de su labor. En algunas hay una institución con un rol de liderazgo, en otras esto es rotativo o compartido entre más de una organización. Algunas tienen décadas de experiencia, algunas están iniciando el camino.

El saber de experiencia de CLAYSS, con más de dos décadas de accionar, evidencia que el trabajo colectivo es la mejor manera de instalar, fortalecer y potenciar el aprendizaje-servicio para transformar la realidad. Así apoya y acompaña la conformación y el fortalecimiento de RAYs nacionales y regionales y participa activamente en redes alrededor del mundo. A modo de ejemplo¹:

- UNISERVITATE
 - <https://www.uniservitate.org/es/que-es-uniservitate/>
 - Es un programa de promoción del aprendizaje-servicio en la Educación Superior Católica mundial, iniciativa de Porticus con la coordinación general de CLAYSS. Poniendo el foco en la transformación de las prácticas de la enseñanza en las universidades católicas, el aprendizaje-servicio solidario propone articular las actividades académicas con el compromiso social, fortaleciendo así la identidad espiritual de las instituciones católicas. A partir de la creación de nodos regionales y centros locales, se busca crear un sistema de comunicación horizontal -que nuclea a todas las universidades católicas- que contribuya al desarrollo e intercambio de experiencias originales y desafiantes de AYSS y contribuya a la reflexión crítica a nivel global.
- Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio (REDIBAS)
 - <https://www.clayss.org/redes/>
 - Se fundó en Buenos Aires el 29 de octubre de 2005 por un grupo de organismos gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, universidades y organismos regionales de América Latina, Estados Unidos y España que compartían el interés por promover al aprendizaje-servicio como propuesta pedagógica, de protagonismo ciudadano y social de niños, adolescentes y jóvenes, y como herramienta para la transformación de la realidad. REDIBAS es un espacio de aprendizaje, articulación, ejecución, sensibilización e

¹ Para acceder a un listado más acabado ver <https://www.clayss.org/redes/>. Para sumar otras redes ver <https://www.tfaforms.com/5055192>

investigación de oportunidades de desarrollo y apoyo para el aprendizaje-servicio iberoamericano. La Secretaría Ejecutiva está a cargo de CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario) y NYLC (National Youth Leadership Council). Desde sus inicios acompaña y promueve la creación de redes nacionales de aprendizaje-servicio en distintos países de la región.

- Red de Aprendizaje-Servicio de Europa Central y Oriental (CEE SL Network)
 - <http://slnetwork.toka-ks.org/>
 - Desde 2016, un grupo de OSC de Europa Central y Sudoriental, activas en el ámbito de la juventud, la educación, el voluntariado y el desarrollo comunitario, se han unido a través de una pasión compartida por el aprendizaje-servicio. Con diferentes grados de interés y capacidad, los socios han participado en una o varias actividades de la Red desde 2016. El puntapié inicial para esta Red fue como parte de un programa de CLAYSS en la región.
- La Red Española de Aprendizaje-Servicio (REDAPS)
 - <https://www.aprendizajeservicio.net/conoce-red-aps/>
 - Es una asociación sin ánimo de lucro que tiene como misión difundir el aprendizaje-servicio, potenciar la colaboración entre los grupos territoriales y representarlos frente a otras instituciones de carácter supralocal. Está constituida por personas de procedencia diversa: centros educativos, centros de formación de profesorado, entidades sociales, universidades, otras iniciativas locales, todas ellas con un foco de interés común: promover y divulgar el aprendizaje-servicio. La red está formada por 17 grupos territoriales en 17 Comunidades Autónomas. Los Grupos Territoriales son los que avalan la entrada de nuevas personas socias a la Red. Por su parte, la REDAPS tiene como misión difundir el aprendizaje-servicio; potenciar la colaboración entre los grupos territoriales y representarlos frente a otras instituciones de carácter supralocal.
- Red Nacional de Aprendizaje-Servicio Chile (REASE)
 - <https://www.rease.cl/>
 - La Red Nacional de Aprendizaje-Servicio Chile, una asociación de derecho privado sin fines de lucro, formada por profesionales e instituciones vinculadas a la educación escolar y superior, que tiene como objetivo potenciar y promover transversalmente el enfoque pedagógico del aprendizaje-servicio en instituciones de educación de Chile a través de investigación, formación e intercambio colaborativo de herramientas y experiencias, espacios de divulgación y promoción de comunidades de aprendizaje que permiten aportar a un proceso centrado en las necesidades y desafíos sociales, y así contribuir a la educación de calidad y el bienestar de la sociedad en su conjunto.

Las RAYs llevan adelante distintos tipos de actividades, siempre atendiendo la idiosincrasia y el nivel de instalación del tema en cada lugar y otras particularidades locales. De ese modo se hace evidente, como indica Rovere (2006), que las redes traccionan la lógica de las heterogeneidades organizadas, distinta a la de la lógica sistémica (aparato homogeneizador).

Las redes de aprendizaje y servicio, entre otras cosas (Avruj, 2023):

- Forman educadores, autoridades y funcionarios
- Identifican y dan visibilidad al tema y a las prácticas de calidad
- Instalan y sostienen el tema en la agenda pública
- Producen conocimiento en torno al aprendizaje-servicio
- Generan masa crítica para influir en las políticas públicas nacionales y regionales
- Inciden en las políticas públicas nacionales y regionales
- Promueven intercambios y cooperación, brindan apoyo mutuo entre actores que hacen crecer el tema localmente
- Promueven e incentivan el aprendizaje mutuo
- Llevan adelante conferencias, congresos, encuentros nacionales y regionales y formaciones gratuitas para incrementar la masa crítica y colaborar en la construcción de una comunidad de educadores AYSS
- Publican material bibliográfico y audiovisual
- Desarrollan premios nacionales y regionales
- Apoyan y asesoran para el desarrollo de proyectos y programas de aprendizaje-servicio

La gestión y el liderazgo de RAYs supone accionar sobre los dos niveles: estructural y subjetivo; para que la institucionalidad y las culturas institucionales sean elementos complementarios que se coordinan para lograr los objetivos propuestos, como profundizaremos más adelante.

Las RAYs se inscriben en movimientos globales y locales que no solo refieren a un hacer (habilidades), sino que se sustentan en un saber (episteme/concepciones) y un modo de ser y estar en el mundo (condiciones); de posicionarse frente a la realidad, de comprenderla, intervenir y transformarla. En este marco cobra relevancia la relación entre redes, sistemas complejos y educación, cuestión a la que nos referiremos a continuación.

El pensamiento sistémico, tal como expresa Zimmerman (2004), y en tanto herramienta heurística para conceptualizar las redes, se pregunta acerca de las relaciones entre las partes que se afectan mutuamente (por ejemplo los miembros integrantes de una RAYs) para formar una unidad compleja, cuyos vínculos pueden ser más o menos fuertes entre ellos, más o menos interdependientes y más o menos influenciados por otras partes externas. Este enfoque es altamente útil para

analizar las relaciones entre los actores dentro de la red (por ejemplo la solidez, la duración, los contenidos de intercambio y la confiabilidad y la calculabilidad de la relación). La teoría de sistemas invita a reflexionar sobre la dialéctica entre complejidad y simplicidad. Con el crecimiento de un sistema también crece su complejidad y aumentan los costos de transacción. Los sistemas responden a esta dinámica con la definición de límites y reglas internas para crear redundancia, rutinas y simplicidad, en otras palabras, bajan la complejidad a favor de la comunicación interna.

Aguerrondo (2008) expresa que la teoría de la complejidad reta al ideal clásico de racionalidad, creando una nueva racionalidad (sistémica). Frente a este, que se estructura a partir del ideal de la simplificación propia de la racionalidad clásica, se impone otra que prioriza la mirada de la complejidad como característica propia de la realidad social y no social que nos rodea. Se comienza a comprender el mundo en términos de sistemas dinámicos donde las interacciones entre los constituyentes de los sistemas y su entorno resultan tan importantes como el análisis de los componentes mismos.

El estilo de pensar que denominamos pensamiento sistémico se distingue de otros modos de pensar por varias características (Senge, 1990). Lo esencial de esta nueva forma de pensar consiste en un cambio de enfoque frente al anterior estilo de pensamiento científico, orientado a la explicación por las causas, caracterizándose por:

- Observar los problemas en una visión holística –en el polo opuesto al reduccionismo metodológico- que haga justicia a las características del campo estudiado sin reducir adecuadamente esa complejidad (por ejemplo actores, organizaciones e instituciones interactuando para abordar una problemática).
- Observar relaciones dinámicas (redes de) en lugar de buscar cadenas lineales de causas-efectos (por ejemplo RAYs que abordan interdisciplinariamente una problemática).
- Pasar de ver simples instantáneas, visión de lo estático, al seguimiento de procesos dinámicos (por ejemplo de intervenciones esporádicas o puntuales a RAYs sustentables en el tiempo).
- Reemplazar la consideración unidimensional por planteamientos pluridisciplinarios (por ejemplo RAYs multiactorales, intersectoriales y plurinivel).
- Completar el tratamiento analítico de los aspectos cuantitativos con la consideración en visión sintética de los aspectos cualitativos (por ejemplo RAYs que atienden a su estructura pero también al significado que tiene para los actores ser parte de ello). Este punto hace pensar también la propuesta de Rovere y Tamargo al describir el trabajo de este tipo de redes en dos grandes áreas: el trabajo de *redes en sí*, relacionado con el necesario

para que la red, sus vínculos, su dirección y gestión funcionen, hacia adentro; y el de *redes para*, que realizan en relación a la temática que las nuclea (Rovere y Tamargo 2005). Ambas áreas resultan necesarias para el correcto funcionamiento de una red.

- Sustituir el planteamiento determinista, deductivista y cerrado, por planteamientos abiertos, en recursividad circular y apoyados en la creatividad que posibilita la innovación (por ejemplo RAYs como espacios abiertos y dinámicos).
- Abandonar el paradigma de la racionalidad calculatoria, que presupone una ontología de lo estable, bien regulado y dominable (con técnicas adecuadas) para ingresar al paradigma de la incertidumbre y la inseguridad (por ejemplo RAYs como escenarios flexibles).

Las RAYs sustentan concepciones, desarrollan habilidades y crean condiciones para contribuir al logro de sociedades más justas y solidarias. Así, se constituyen en comunidades de aprendizaje y acción capaces de leer el contexto y su complejidad; capaces de dar respuesta a los desafíos que presenta el mundo y este cambio de época y racionalidad. Ello resulta clave para comprender qué, cómo, por qué y para qué promover la trama de actores y organizaciones como modo de ser y estar en el mundo.

3. Metodología

Este artículo describe, en un doble y complementario nivel, cómo liderar y gestionar RAYs (nivel estructural: concepciones, habilidades y condiciones) y qué percepciones tienen actores relevantes a nivel global acerca del estado de situación y los desafíos del trabajo en red (nivel subjetivo: motivaciones, necesidades, oportunidades y desafíos). Ello se sustenta en distintas fuentes de información:

- Saber de experiencia de CLAYSS (análisis de registros documentales y programáticos de acciones realizadas entre 2002-2024)
- Talleres y grupos de discusión desarrollados en distintos encuentros nacionales y regionales de aprendizaje-servicio (por ejemplo en la Conferencia anual de EASLHE, Asociación Europea de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior, en septiembre de 2023)
- Resultados del primer y segundo Mapeo Global sobre AyS (ZIGLA-CLAYSS, 2019 y 2022), en los que mediante técnicas cuantitativas y cualitativas (encuestas y entrevistas en profundidad) se relevaron más de 1300 actores². Se utilizaron cuestionarios para relevar el perfil institucional de cada actor, el enfoque de actividades relacionadas con el AyS y los socios comunitarios y entrevistas para validar la información provista en primera

² Nos referimos a redes, universidades y organizaciones públicas y privadas sin fines de lucro que llevan adelante proyectos de aprendizaje-servicio y/o investigan en la temática y/o desarrollan política pública vinculada trabajan a nivel local, regional y mundial.

instancia e informar sobre necesidades, percepciones, oportunidades y desafíos. En 2019 se consultaron 448 Universidades Católicas en el mundo (132 respuestas, 41 países). El mayor número de respuestas provino de Norteamérica (31%), seguido de América Latina (30%) y Europa Occidental (17%) (Wodon et al, 2023). En 2022 se relevaron 900 actores: 139 redes (15%), 83 organizaciones (9%) y 678 universidades (76%). Se obtuvieron 90 respuestas completas de todas las regiones del mundo, 32 de redes. La región con mayor cantidad de respuestas fue Europa occidental (35%), seguido por América Latina (18%). Se realizaron 29 entrevistas, 18 a redes (62%), 7 a organizaciones (24%) y 4 a universidades (14%). El análisis emergente se consolidó en validaciones internas (*focus group*; julio y diciembre 2022, marzo 2023).

4. Resultados

Las RAYS generan ecosistemas favorables para el crecimiento del AyS en su zona geográfica o temática y su instalación en la agenda y la política pública local, regional y global, información que se sustenta en el accionar de CLAYSS y su saber de experiencia (Balduino, 1993), la literatura especializada y los Mapeos Globales (2019, 2022, CLAYSS-ZIGLA).

Desde lo estructural conformar RAYS supone acordar ciertas concepciones (saber), habilidades (saber hacer y saber ser) y condiciones (poder y querer hacer). A nivel de las concepciones:

- a) acuerdos acerca de qué es y que no es AyS³. Por ejemplo, son rasgos programáticos de un AyS de calidad el protagonismo estudiantil, la inserción curricular, la atención de una problemática social junto con la comunidad (Tapia, 2000)
- b) concepciones de liderazgo y cognición, en tanto situado y distribuido, que reconoce diferentes *locus* de saber (no sólo en el centro o de quien lidera) y la potencia del conocimiento que circula y se transforma a través de una capilaridad compleja
- c) visión compartida e importancia del encuentro entre personas

Estos dos últimos puntos se ven caracterizados en algunas de las reflexiones surgidas en el Taller desarrollado por CLAYSS y líderes de redes regionales y nacionales de aprendizaje-servicio en la Conferencia anual de EASLHE en septiembre de 2023. Algunos de los comentarios surgidos hablan de que el trabajo en redes ofrece "*posibilidades ilimitadas: sin saber lo que vendrá, las redes se*

³ Cuando las RAYS son temáticas (como en el caso de las que trabajan exclusivamente con un determinado nivel educativo o se centran en un determinado tema, como UNISERVITATE y su trabajo en el vínculo entre aprendizaje-servicio y espiritualidad, también hay que tener en cuenta las características de ese tema en particular

fortalecen para afrontar los retos que surjan" y la posibilidad de "alcanzar juntos lo que parece inalcanzable".

A nivel de las habilidades:

- a) generar confianza (y acrecentarla)
- b) gestionar con flexibilidad diferentes temporalidades y trayectorias
- c) trabajar en equipo
- d) valorar la diversidad
- e) coordinar para hacer integral la acción.

A nivel de las condiciones:

- a) definir objetivos
- b) planificar actividades, establecer plazos y responsables, establecer mecanismos de evaluación y contar con recursos
- c) atención a la cuestión de la comunicación y acuerdos para el trabajo conjunto, con atención particular al idioma en el que se trabaja, con conciencia del peso político de esa decisión.

Estas concepciones, habilidades y condiciones para gestionar y liderar RAYs se ilustran y fundamentan desde la experiencia del Programa Promoción del AyS en Europa Central y Oriental 2016-2022. El desarrollo de relaciones interactorales desempeñó un papel clave en el programa, implicó coordinar conocimientos, tiempos y experiencias a efectos de facilitar y promover reciprocidad, un encuentro entre iguales (Avruj y Ferrara, 2022).

"La conexión y el trabajo en red tienen un valor estratégico cuando existe un propósito compartido. Las personas e instituciones que colaboran intencionadamente para ampliar conocimientos, prácticas y proyectos de AYSS crean movimientos poderosos. En tiempos de cambio, las redes los sostienen y, a su vez, los fortalecen con proyectos y acciones comunes. La concreción y la comunicación potencian el crecimiento y ayudan a obtener apoyo político, sostenibilidad y financiamiento, entre otros" (Batista, 2022, 15).

Una persona que forma parte de la Red de Aprendizaje-Servicio de Europa Central y del Este desde sus inicios, y cuya organización actualmente lidera, explicaba en este sentido:

"Otra cosa de la que tampoco se habla mucho, pero de la que creo que también es importante que seamos conscientes, es el valor del diálogo regional y de la cooperación regional. Vengo de una parte de la región (de Europa Central y Oriental) que tuvo guerras y sigue siendo tensa. (Algunos países) no reconocen (al mío), y yo no lo entiendo. Y, por supuesto,

esperamos que a nivel de gobiernos en algún momento cambie, pero (mientras tanto) son estas conexiones las que sostienen: cuantas más conexiones establezcamos, cuantos más puentes construyamos, menos posibilidades habrá de que fuerzas menos progresistas nos lleven a lugares a los que no queremos ir, a lugares oscuros y a lugares en los que hay menos esperanza. Así que estoy muy agradecida de que a través del aprendizaje-servicio y de la red, a nivel organizativo, a nivel de líderes y a nivel de jóvenes, estemos creando una red cada vez más fuerte con lazos cada vez más fuertes y que no hagamos algo sólo para hoy, sino realmente para mucho tiempo en el futuro” (video de la reunión por el lanzamiento de la Red Rumana de Aprendizaje-Servicio, 29 de octubre 2023, minuto 16.30 a 25.52)⁴.

A nivel subjetivo, y con base en los Mapeos Globales, el análisis de la percepción de actores clave respecto del AyS en el contexto actual evidencian diferencias entre regiones del mundo. En Iberoamérica se percibe un desarrollo incipiente de la pedagogía en los últimos 20 años, cuestión que favorece la discusión en torno a la pertinencia del AyS y su inclusión en el campo. La Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio (REDIBAS), como decíamos, resulta un espacio crucial de intercambio para promover ese tipo de trabajo desde hace más de dos décadas; IARSCLE busca trabajar a nivel mundial; en Europa, tanto las redes nacionales de AyS como la Asociación Europea de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior (EASLHE) y la Red Paneuropea de AyS en Escuelas y Organizaciones (SLESON) fueron mencionadas como actores clave para hacer más visible la pedagogía y conseguir apoyo de organismos públicos locales e internacionales.

La visibilidad que ha adquirido el AyS y enfoques similares en los últimos 30 años es percibida como una tendencia propicia para la colaboración interactoral. Pese a las diferencias contextuales, los entrevistados expresan que se incrementó la necesidad de enseñar e investigar con un propósito de transformación social, cuestión reflejada también en documentos de organismos internacionales⁵ y de la Iglesia Católica⁶. Incluso la cuestión específica de las redes es retomada por el Papa Francisco en su discurso a la Delegación de la Federación Internacional de las Universidades Católicas el 19 de enero de 2024:

"Fue Pío XI quien, en 1924, dio su beneplácito a la primera asociación de dieciocho universidades católicas. Y un decreto, muy posterior, de la entonces Congregación de los Seminarios y de las Universidades de los Estudios refiere que –cito- «se asociaron con la intención de que los rectores

⁴ <https://www.facebook.com/FundatiaNoiOrizonturi/videos/341659948384595/>.

⁵ La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura recomienda explícitamente al aprendizaje-servicio como una de las pedagogías innovadoras que promueven la mejora y actualización en educación. Ver <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

⁶ El Pacto Educativo Global menciona explícitamente al AyS como pedagogía para promover la educación integral. Ver <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-espanol.pdf>

de las mismas, [...] con mayor frecuencia, trataran juntos los asuntos [...] que se deben promover de manera conjunta en favor de su objetivo más alto» (29 de junio de 1948). Veinticinco años después, el venerable Pío XII instituyó la Federación de las Universidades Católicas. De estas "raíces" emergen dos aspectos que quisiera destacar: el primero es la exhortación a trabajar en red. Hoy existen en el mundo casi dos mil Universidades Católicas. Imaginemos el potencial que podría desarrollar una colaboración aún más eficaz y operativa, fortaleciendo el sistema universitario católico. En un tiempo de gran fragmentación, debemos tener la audacia de ir contracorriente, globalizando la esperanza, la unidad y la concordia, en vez de la indiferencia, de las polarizaciones y de los conflictos. (...). Un proyecto educativo no se basa solo en un programa perfecto, ni en un equipamiento eficiente, ni en una buena gestión corporativa. En la universidad debe palpitar una pasión más grande, se debe notar una búsqueda común de la verdad, un horizonte de sentido, y todo esto vivido en una comunidad de conocimiento donde la generosidad del amor, por así decirlo, es palpable. (...). No es suficiente conceder títulos académicos, es necesario despertar y custodiar en cada persona el deseo de ser. No basta diseñar carreras competitivas, se debe promover el descubrimiento de vocaciones fecundas, inspirar caminos de vida auténtica e integrar la aportación de cada uno dentro de las dinámicas creativas de la comunidad. (...) Pero, como decía el pensador Miguel de Unamuno, «¡Saber por saber! [...] Eso es inhumano». Debemos preguntarnos siempre: ¿para qué sirve nuestra ciencia? ¿Qué potencial transformador tiene el conocimiento que producimos? ¿A qué y a quién servimos? La neutralidad es una ilusión.» (Papa Francisco, 2024).

Referido a la motivación para integrar RAYs, los actores consultados señalaron fortalecimiento de buenas prácticas y recursos (socialización de planes, programas o proyectos); alianzas para profundizar la incidencia en la política pública (visibilidad de la pedagogía en la agenda pública y con actores clave); asistencia para los procesos de institucionalización del AyS (sistematización de procesos de institucionalización, sus obstáculos y desafíos). En términos de desafíos, tanto redes como universidades mencionaron la dificultad de institucionalizar el AyS (instalarlo en la cultura/estructura organizacional).

En cuanto a las necesidades a cubrir para expandir el AyS desde el trabajo en red, se destacan recursos humanos, financiamiento y colaboración. Se perciben como oportunidades para desarrollar el AyS las nuevas alianzas, dado el creciente interés en la pedagogía y a diferentes niveles; compromiso con lo social postpandemia y el aumento de los niveles de inequidad y desigualdad. Algunos entrevistados reconocen que, si bien la virtualidad en la pandemia representó un desafío para la implementación de proyectos de AyS, hoy se traduce en una oportunidad para fortalecer el trabajo entre miembros de diferentes contextos.

En relación a los desafíos que enfrentan las RAYS para consolidar su accionar y mejorarlo se destaca:

- a) clarificación del AyS en relación a otros enfoques/prácticas. Ello refiere a reconocer qué diferencia los proyectos de AyS de calidad de otros enfoques e identificar y abordar las transiciones que implica, lo cual se vincula con el aspecto estructural-conceptual
- b) institucionalización. Entre los entrevistados se observan esfuerzos individuales y aislados en la implementación del AyS, siendo pertinente (oportuno) y relevante (significativo) planificar una estrategia a largo plazo que haga sostenible la pedagogía en las estructuras y las culturas institucionales (Herrero y Ochoa, 2020; Tapia y Peregalli, 2023)
- c) particularidades de contextos regionales. Ello refiere a temáticas o cuestiones de relevancia en las regiones (inseguridad, inequidad, inestabilidad, guerra; diferencias entre el Sur Global y el Norte Global y cómo promover una cooperación virtuosa, que respete esa diversidad y aúne capacidades para construir un AyS de calidad).

5. Conclusiones

La democracia es una construcción, un proceso; no es *algo dado sino un dándose* y éste depende de todos los actores sociales que de una manera u otra intervienen en ella. El accionar estratégico de las RAYS, trabajando con otros en contextos dinámicos en el marco de construcciones democráticas y democratizantes, y por tanto el Mapeo y estos análisis, seguirán incorporando redes a lo largo del tiempo, actualizándose.

"La cuestión central es "cómo pueden los actores sociales reconstruir un sistema que los habilita a relacionarse entre ellos, proyectarse en la arena política y participar activamente en discusiones acerca de alternativas de desarrollo? En este espacio hay luchas y conflictos, afirmaciones culturales y políticas, expectativas y frustraciones, esperanzas y desilusiones –todas las cuales parecen estar enraizadas a un denominador común, en la lucha por un nuevo sistema de instituciones políticas que conduzca a nuevas expresiones y formas de representación... Este nuevo marco institucional sería particularmente importante en la coyuntura presente, no sólo por las demandas de democratización hechas de forma implícita o explícita por los actores colectivos sino también porque este sistema le proveería un espacio propicio para el fortalecimiento de los movimientos sociales y los sujetos históricos. (Calderón, Piscitelli y Reyna, 1992: 29)" (Giorgetti, 2012, 63).

Saber hacer, querer hacer y poder hacer en RAYS implica liderar escenarios cambiantes y diferentes temporalidades, accionar sobre lo estructural y lo

subjetivo. Potenciar estas comunidades de aprendizaje y sistematizar su acción se evidencia como un desafío glocal. En tal sentido explorar y describir las concepciones, habilidades y condiciones necesarias para gestionar RAYS e identificar necesidades, oportunidades y desafíos locales, regionales y globales son pasos relevantes para continuar tematizando el campo y su complejidad (por ejemplo ahondar en el conocimiento de los procesos de conformación y desarrollo de RAYS en regiones como África, Asia u Oceanía). Conformar y gestionar RAYS requiere aprender ciertas capacidades a efectos de expandir cada vez más su valor como proceso colectivo (Batista, 2022), asegurando una mirada desde la complejidad y el valor constructivo y político del aprendizaje-servicio y de la organización de redes que lo promueven.

A partir del momento en que se conforma una RAYS, sus miembros entran en una trama de vínculos solidarios, cuestión nada sencilla.

"En la física se dice que hay comportamiento solidario cuando nada de lo que ocurre en un cuerpo puede ignorarlo otro cuerpo, cuando estamos en redes nada que ocurra en algún lugar, le es ajeno a otro" (Rovere, 2006).

Tal como expresan las palabras de Roser Batlle

"Esta necesidad de alianzas genera un amplio consenso (...) ¿quién diría que no? El problema es que no hay suficiente entrenamiento para ello en los sectores educativos y sociales (...) para promover el aprendizaje-servicio en un territorio concreto, además de la novedad de impulsar una metodología educativa, hay que bregar con el esfuerzo de moverla colaborativamente, algo muy poco habitual" (Batlle, 2018).

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. *Working Papers on Curriculum Issues*, 8.

Argarate, T.; Brosse, R.; Budani, A.; Bustamante, R.; Elesgaray, L.; Luft, M.; Pisano, D.; Tapia; M. R.; Tapia, N.; Ulla, T.; Wodon, Q. (2023). Service-learning in Catholic Universities: Results from a Global Mapping Survey. *The Review of Faith & International Affairs*, 21:1, 44-52. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15570274.2023.2177442>

Avruj, L. (2023). *La construcción de redes como parte de la mirada estratégica de CLAYSS: qué sabemos, qué aprendimos, qué nos preguntamos*. Jornada Interna, 11 de marzo de 2023. Documento de uso interno.

Avruj, L. & Ferrara, C. (2022). The strategy: capacity building and networking to support and sustain service-learning rooting and growing in the CEE region. In

Avruj, L.M.; Peregalli, A. y Ferrara, F. (2024). Redes de Aprendizaje y Servicio. Concepciones, habilidades y condiciones de un movimiento glocal transformador. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 17, 36-56. DOI10.1344/RIDAS2024.17.4

Batista, A. Story of a network weaving experience: Management report on the program for the Promotion of Service Learning in central and Eastern Europe 2016-2022.

Avruj, L; Peregalli A. & Ferrara, C. (2023). Service-Learning Networks for Transformation: conceptions, skills and conditions. *European Conference on Service-Learning in Higher Education*. ECSLHE.

Avruj, L, Peregalli A. y Ferrara, C. (2023). Redes de aprendizaje-servicio: concepciones, habilidades y condiciones de un movimiento glocal transformador. *VI JIAS: Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio*. CLAYSS. https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/12/ACTAS_VI_JIAS_2023-2.pdf

Batista, A. (2022). *Tejiendo redes: relato de una experiencia: informe de gestión del programa Promoción del aprendizaje-servicio en Europa Central y Oriental 2016-2022*. https://clayss.org/sites/default/files/material/CEE_2016-2022_ESP.pdf,
https://clayss.org/sites/default/files/material/CEE/CEE_network_weaving.pdf

Balduino, A. (1993). Action, Knowledge and Reality in the Educational Work of Paulo Freire. *Educational Action Research*, 1(2), 221-234, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0965079930010203>

Batlle, R. (2018). El trabajo en red en el Aprendizaje-Servicio. *El diario de la educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/convivenciayeducacionenvalores/2018/10/16/el-trabajo-en-red-en-el-aprendizaje-servicio/>

Castells, M. (2015). *Networks of outrage and hope*. Polity Press. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/2727/1075>

Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo, Universidad del País Vasco. Disponible en: <https://www.dicc.hegoa.ehu.eus/listar/mostrar/29.html>

Giorgetti, D. (2012). *Participación juvenil en movimientos sociales urbanos de la Argentina contemporánea*. Universidad de Buenos Aires.

Giorgetti, D. (2021). *Procesos de instalación del aprendizaje-servicio en las políticas públicas: el caso de Argentina y Uruguay*. CLAYSS. https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/07/ESP_Procesos_de_instalacion_AS_politicas_publicas_UY.pdf

Avruj, L.M.; Peregalli, A. y Ferrara, F. (2024). Redes de Aprendizaje y Servicio. Concepciones, habilidades y condiciones de un movimiento glocal transformador. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 17, 36-56. DOI10.1344/RIDAS2024.17.4

- Herrero, M. A. y Ochoa, E. (2019). *V Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje Servicio*. CLAYSS. https://clayss.org/sites/default/files/material/Libro_VJIA-S.pdf
- Papa Francisco (2024). Discurso del Santo Padre Francisco a la delegación de la Federación Internacional de las universidades católicas. <https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2024/january/documents/20240119-fiuc.pdf>
- Peregalli, A.; Avruj, L.; Ferrara, C. (2023). *Service-Learning Networks for Transformation: conceptions, skills and conditions*. EASLHE.
- Rovere, M. (2006). *Redes en Salud. Los Grupos, las Instituciones, la Comunidad*. El Agora Asociación Civil.
- Rovere, M. y Tamargo, M. del C. (2005). *Redes y coaliciones o cómo ampliar el espacio de lo posible*. Universidad de San Andrés. <https://www.ms.gba.gov.ar/sitios/saludmental/files/2020/11/M%C3%B3dulo-4-ROVERE.pdf>
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline*. Granica.
- 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://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/33106>
- Tapia, M. N. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Ciudad Nueva. https://clayss.org/sites/default/files/material/2000_La_solidaridad_pedagogia.pdf
- Tapia, M.N.; Peregalli, A. (2023). Los procesos de institucionalización del Aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior. En Jouannet, Ch. & Arocha, L. *Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior*. CLAYSS. <https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/2021/12/04-Institucionalizacion-del-Aprendizaje-servicio-ESP-28.4-1.pdf>
- Tapia, M.N. (2022). *Guía para desarrollar Proyectos de aprendizaje-Servicio solidario: edición 20º aniversario*. CLAYSS https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_20aniosCLAYSS_guia_para_desarrollar_proyectos_AYSS.pdf.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

WOHLLEBEN, P. (2016). *La vida secreta de los árboles*. Ediciones Obelisco.

ZIGLA (2019). *Mapping, Identification and Characterization of Service-Learning in Higher Education: Final Report*. ZIGLA.

ZIGLA (2022). *Mapping, Identification and Characterization of Service-Learning in Higher Education (2nd): Final Report*. Mimeo. ZIGLA.

Zimmermann, A. (2004). *La gestión de redes. Caminos y herramientas*. Ediciones Abya-Yala.

Agradecimientos

Queremos agradecer a las organizaciones aliadas y redes en todo el mundo que con enorme esfuerzo generan y sostienen una masa crítica que fortalece y hace crecer el AyS como pedagogía transformadora. Por su visión, su coraje, su tesón y su trabajo cotidiano de tejedores y constructores de vínculos, sin ellas nada de esto sería posible.

Avances y desafíos de la institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile

Patricio Cea Echeverría

patricio.cea@ucsc.cl

0009-0007-3801-348X

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Marcia Muñoz

marciam@ucsc.cl

0009-0004-5278-0798

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo realizar un levantamiento de los avances en la adopción del aprendizaje-servicio en la Universidad Católica de la Santísima Concepción para conocer su nivel de institucionalización y cómo se ha implementado. La metodología incluyó la aplicación de la rúbrica de institucionalización propuesta por Furco y la rúbrica de evaluación de los proyectos de aprendizaje-servicio elaborada por el GREM de la Universidad de Barcelona. La población encuestada incluyó miembros de la Comisión de Aprendizaje-Servicio institucional, docentes que han aplicado la metodología de aprendizaje-servicio, estudiantes y socios comunitarios. Además, se realizaron dos grupos focales para complementar la información obtenida. En la medida que se consolida el aprendizaje-servicio se espera incorporar mecanismos de monitoreo de los avances de su institucionalización y evaluación de la calidad e impacto de los proyectos desarrollados, tanto en la formación de los estudiantes como en las comunidades beneficiadas.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, evaluación, institucionalización, proyecto.

Recibido: 29/I/2024

Aceptado: 8/IV/2024

Publicado: 29/IV/2024

© 2024 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/>

Cea, P. y Muñoz, M. (2024). Avances y desafíos de la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 17, 57-71. DOI10.1344/RIDAS2024.17.5

Avenços i desafiaments de la institucionalització de l'aprenentatge servei a la Universitat Catòlica de la Santíssima Concepció de Xile

Resum

Aquest treball té per objectiu realitzar una anàlisi dels avenços en l'adopció de l'aprenentatge servei a la Universidad Católica de la Santísima Concepción per donar a conèixer el seu nivell d'institucionalització i com s'ha implementat. La metodologia va incloure l'aplicació de la rúbrica d'institucionalització proposada per Furco i la rúbrica d'avaluació dels projectes d'aprenentatge servei elaborada pel GREM de la Universitat de Barcelona. La població enquestada va incloure membres de la Comisió d'Aprenentatge Servei institucional, docents que han aplicat la metodologia d'aprenentatge servei, estudiants i socis comunitaris. A més, s'han realitzat dos grups focals per a complementar la informació obtinguda. En la mesura que es consolida l'aprenentatge servei s'espera incorporar mecanismes de monitoreig dels avenços de la seva institucionalització i avaluació de la qualitat i impacte dels projectes desenvolupats, tant en la formació dels estudiants com en les comunitats beneficiades.

Paraules clau: aprenentatge servei, avaluació, institucionalització, projecte.

Progress and challenges in the institutionalisation of service-learning at Universidad Católica de la Santísima Concepción of Chile

Abstract

This paper aims to study the progress made in the implementation of service-learning at the Catholic University of the Santísima Concepción (UCSC) to know its level of institutionalisation and how it has been implemented. The methodology included using the institutionalisation rubric proposed by Furco and the evaluation rubric for service-learning projects developed by the GREM of the University of Barcelona. The population surveyed included members of the institutional Service-Learning Commission, teachers who had applied the Service-Learning methodology, students and community partners. In addition, two focus groups were conducted to complement the information obtained. As service-learning is consolidated, it is expected that mechanisms will be put in place to monitor the progress of its institutionalisation and evaluate the quality and impact of the projects developed, both in terms of the training of students and the communities that have benefited from it.

Keywords: service-learning, evaluation, institutionalization, project.

1. Introducción

En Chile entre los años 2001 y 2005, el aprendizaje-servicio se orientó al desarrollo de la responsabilidad social universitaria (Pizarro y Hasbún, 2019). A partir del año 2011, la Red Nacional de Aprendizaje-Servicio (REASE), lo promovió con seminarios y capacitaciones. La implementación del aprendizaje-servicio genera desafíos, tales como fortalecimiento de la vinculación con la comunidad, sistematización y evaluación de su implementación. Estos desafíos motivan a las universidades a institucionalizar este enfoque pedagógico para potenciar la formación de los estudiantes.

En el año 2009 la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) incorporó el aprendizaje-servicio al modelo formativo como un mecanismo de vinculación del estudiante con la sociedad (Castro et al., 2019), realizando esfuerzos para apoyar su expansión, entre ellos definición de competencia genérica de compromiso e innovación social, creación de unidad de aprendizaje-servicio, creación de fondo concursable, programa de capacitación docente y reconocimiento en Compromiso de Desempeño Académico (CDA). No obstante, estos esfuerzos no tienen un eje articulador que permita el desarrollo de este enfoque pedagógico con un sentido más estratégico para la institución. Por ello, creó una Comisión de Aprendizaje-Servicio para diseñar y adoptar estrategias y medidas que permitan avanzar en la institucionalización del aprendizaje-servicio. Este trabajo contribuye al diagnóstico del nivel de institucionalización y la evaluación de los proyectos de aprendizaje-servicio.

2. Marco teórico

Existen diversos tipos de experiencias educativas que potencian el aprendizaje de los estudiantes al conectarlos con las necesidades de la comunidad, tales como trabajos de campo, servicio comunitario, aprendizaje basado en proyectos y prácticas profesionales, entre otras. Para que una experiencia educativa se considere como aprendizaje-servicio, debe existir un equilibrio entre los aprendizajes de los estudiantes y una necesidad real de la comunidad. Existen varias definiciones en las que este aspecto de equilibrio es central. Tapia (2000) considera que el aprendizaje-servicio es una metodología de aprendizaje, mediante la cual los estudiantes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad. Furco y Billig (2002) definen el aprendizaje-servicio como una metodología pedagógica experiencial, que se caracteriza por la integración de actividades de servicio a la comunidad en el

Cea, P. y Muñoz, M. (2024). Avances y desafíos de la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 17, 57-71. DOI10.1344/RIDAS2024.17.5

currículo, en las que los alumnos utilizan los contenidos y las herramientas académicas en atención a necesidades genuinas de una comunidad. Puig et al. (2007) definen el aprendizaje-servicio como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. Eyler (2009) define el aprendizaje-servicio como una forma de educación experiencial que combina el estudio académico con el servicio a la comunidad, mejorando la calidad de ambos y que apunta a un cambio en el paradigma educativo, hacia un enfoque participativo y democrático.

En la literatura se han propuesto rúbricas para evaluar la institucionalización del aprendizaje-servicio (Furco, 1999, 2002, 2006, 2011; Bringle y Hatcher, 2000; Heras et al., 2017); modelos de implementación (Jouannet et al., 2013; Cea et al., 2014; Pizarro et al., 2019; Salam et al., 2019; Guiñez et al., 2020; Vivero et al., 2020; Sola et al., 2021) y rúbricas de evaluación (Campo, 2014; Rubio, 2015; Campo, 2015; Puig et al., 2017; Uruñuela, 2018; Ruiz-Corbella, 2019; López de Arana, 2020).

3. Metodología

Se realizó un estudio no experimental descriptivo transversal (Hernández-Sampieri et al., 2014) y se utilizó una metodología mixta, que incorporó la aplicación de una rúbrica de autoevaluación del nivel de institucionalización del aprendizaje-servicio y una rúbrica de autoevaluación de los proyectos de aprendizaje-servicio, además de la realización de dos grupos focales (Montero y León, 2002; Ato et al., 2013) para complementar los resultados obtenidos.

Para la medición de la institucionalización del aprendizaje-servicio, se utilizó la rúbrica de autoevaluación propuesta por Furco (1999, 2002, 2006, 2011) que contempla como variables 22 componentes asociados a cinco dimensiones: Filosofía y Misión del aprendizaje-servicio; Involucramiento y apoyo de los docentes en el aprendizaje-servicio; Involucramiento y apoyo de los estudiantes en el aprendizaje-servicio; Participación y asociación de los socios comunitarios; Apoyo institucional al aprendizaje-servicio. Para cada componente de dichas dimensiones se especifican tres etapas de desarrollo de la institucionalización. La etapa I corresponde a la Creación de masa crítica, la etapa II a la Construcción de calidad y la etapa III a la Institucionalización Sustentable. Dicha rúbrica se aplicó mediante un cuestionario en Google Forms de carácter anónimo y voluntario a los miembros de la Comisión de Aprendizaje-Servicio y a docentes

capacitados en aprendizaje-servicio por el Centro de Innovación y Desarrollo Docente (CIDD), que han implementado la metodología en sus asignaturas entre 2016 y 2020. Por tratarse de un levantamiento tipo catastro, el tamaño de la muestra es de tipo censo, por lo que se contactó el 100% de la población objetivo: 12 miembros de la Comisión de Aprendizaje-Servicio y 67 académicos. Además, en los grupos focales participaron cinco integrantes de dicha comisión y dos docentes de la Facultad de Comunicación, Historia y Ciencias Sociales y de la Facultad de Ciencias.

Para medir la calidad de la implementación de los proyectos de aprendizaje-servicio se seleccionó la rúbrica de Autoevaluación de los Proyectos de Aprendizaje-Servicio (GREM, 2014; Campo, 2014; Rubio et al., 2015) elaborada por el grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. La rúbrica cuenta con 12 reactivos y 4 niveles de logro por reactivo y en este estudio no se consideró el reactivo asociado a la consolidación de entidades. La rúbrica se aplicó mediante un cuestionario a tres docentes, doce estudiantes y dos socios comunitarios de las asignaturas Compromiso país, Salud mental y Química de aguas. Cabe señalar que en la institución existen 31 de 50 carreras que deben incluir en su currículo al menos una asignatura con metodología aprendizaje-servicio. Lo anterior es importante tenerlo en consideración, ya que la muestra recopilada en este estudio es únicamente para construir hipótesis sobre la implementación del aprendizaje-servicio en la UCSC.

4. Resultados

Los resultados del nivel de institucionalización del aprendizaje-servicio en la UCSC se obtuvieron con una cobertura del 49% de la población objetivo. La Tabla 1 muestra los porcentajes logrados para cada etapa de los componentes de las 5 dimensiones definidas por Furco (1999, 2002, 2006, 2011).

Tabla 1. Porcentajes obtenidos de la institucionalización del aprendizaje-servicio.

Dimensión	Componente	Etapa I	Etapa II	Etapa III
I. Filosofía y misión del aprendizaje-servicio	Definición de aprendizaje-servicio	15%	38%	46%
	Plan Estratégico	13%	51%	36%
	Alineación con la misión institucional	21%	44%	36%
	Alineación con los esfuerzos de reformas educacionales	15%	46%	38%
	Conocimiento y sensibilización de docentes	49%	41%	10%

Cea, P. y Muñoz, M. (2024). Avances y desafíos de la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 17, 57-71. DOI10.1344/RIDAS2024.17.5

II. Apoyo e involucramiento de los docentes en el aprendizaje-servicio	Involucramiento y apoyo de los docentes	53%	34%	13%
	Liderazgo de los docentes	11%	73%	16%
	Incentivos y reconocimiento a los docentes	54%	35%	11%
III. Apoyo e involucramiento de los estudiantes en el aprendizaje-servicio	Sensibilización de los estudiantes	50%	42%	8%
	Oportunidades para los estudiantes	49%	33%	18%
	Liderazgo de los estudiantes	63%	29%	8%
	Incentivos y reconocimiento a los estudiantes	67%	26%	8%
IV. Participación y asociación con socios comunitarios	Sensibilización de los socios comunitarios	51%	36%	13%
	Entendimiento mutuo	23%	56%	21%
	Liderazgo y voz de las personas parte de los socios comunitarios	54%	38%	8%
V. Apoyo institucional al aprendizaje-servicio	Entidad coordinadora	34%	53%	13%
	Entidad creadora de políticas	14%	54%	32%
	Equipo de trabajo	54%	36%	10%
	Financiación	46%	30%	24%
	Apoyo Administrativo	41%	41%	18%
	Apoyo de las facultades y carreras	37%	50%	13%
	Evaluación	41%	32%	27%

A continuación, se presentan una síntesis de resultados obtenidos por cada dimensión:

Filosofía y misión del aprendizaje-servicio: A pesar de existir una propuesta de definición institucional de aprendizaje-servicio, ésta no ha sido socializada ni validada. Al mismo tiempo, el aprendizaje-servicio tiene clara congruencia con los principios institucionales, pero se requieren recursos que permitan una implementación exitosa. Los encuestados consideraron que en esta dimensión la UCSC se encuentra en la Etapa II de desarrollo en casi todos los casos, tal como lo muestra la Tabla 2.

Tabla 2. Resultados de la Dimensión I Filosofía y misión del aprendizaje-servicio.

Componente	Etapa
Definición de aprendizaje-servicio	Etapa III: La institución tiene una definición formal y universalmente aceptada para el aprendizaje-servicio de calidad que es usada consistentemente para operacionalizar varios o la mayoría de los aspectos del aprendizaje-servicio en la institución.
Plan Estratégico	Etapa II: Si bien se han definido algunas metas de corto y largo plazo para el aprendizaje-servicio en la universidad, estas metas no han sido formalizadas dentro de una planeación estratégica oficial que guiará la implementación de dichas metas.
Alineación con la misión institucional	Etapa II: El aprendizaje-servicio es comúnmente mencionado como primordial o parte importante de la misión institucional, pero no está incluido en la misión oficial de la universidad o en su plan estratégico.
Alineación con los esfuerzos de	Etapa II: El aprendizaje-servicio está ligado débil o informalmente a otros esfuerzos de gran importancia o de elevado perfil (e.g. esfuerzos para generar alianzas universidad/comunidad,

reformas educacionales	establecimiento de comunidades de aprendizaje, mejoramiento de la enseñanza universitaria, énfasis en la excelencia de la escritura, etc.).
------------------------	---

Apoyo e involucramiento de docentes en el aprendizaje-servicio: Entre los docentes capacitados que aplican la metodología hay claridad respecto del significado del aprendizaje-servicio, sin embargo, declaran ambigüedades respecto al impacto en el aprendizaje y su carácter bidireccional. Perciben trayectorias heterogéneas entre Facultades e Instituto Tecnológico. Luego, es posible evidenciar niveles de desarrollo diferenciados, tanto por el tiempo de implementación, como por el número de docentes capacitados. Los docentes se han vinculado al aprendizaje-servicio fundamentalmente a través de las capacitaciones del CIDD. Finalmente, se describe un bajo nivel de involucramiento de docentes en el aprendizaje-servicio, dada la falta de promoción e incentivos de la estrategia, para su implementación, tal como lo muestra la Tabla 3.

Tabla 3. Resultados de la Dimensión II Apoyo e involucramiento de los docentes en el aprendizaje-servicio.

Componente	Etapa
Conocimiento y sensibilización de docentes	Etapa I: Muy pocos miembros conocen qué es aprendizaje-servicio o comprenden en qué medida el aprendizaje-servicio es diferente al servicio comunitario, prácticas, u otras actividades de aprendizaje experiencial.
Involucramiento y apoyo de los docentes	Etapa I: Muy pocos docentes son instructores, profesores, partidarios o “defensores” del aprendizaje-servicio. Pocos apoyan una fuerte inclusión del aprendizaje-servicio en lo académico o en su propio trabajo profesional. Las actividades de aprendizaje-servicio son respaldadas por un reducido número de docentes de la universidad.
Liderazgo de los docentes	Etapa II: Hay sólo uno o dos docentes influyentes que proveen de liderazgo al esfuerzo entorno al aprendizaje-servicio en la universidad.
Incentivos y reconocimiento a los docentes	Etapa I: En general, los docentes no son incentivados para involucrarse en el aprendizaje-servicio; pocos incentivos -si es que alguno- son otorgados para desarrollar actividades de aprendizaje-servicio (por ejemplo, pequeños fondos, sabáticos, fondos para conferencias, etc.); el trabajo de los docentes en aprendizaje-servicio usualmente no es reconocido durante los procesos de revisión, designación y promoción.

Apoyo e involucramiento de estudiantes en el aprendizaje-servicio: Se indica que los estudiantes se vinculan al aprendizaje-servicio por las actividades curriculares que siguen esta metodología, sin embargo, no hay sensibilización previa sobre su relevancia en la formación. En la Tabla 4 se presenta el detalle de esta dimensión.

Tabla 4. Resultados de la Dimensión III Apoyo e involucramiento de los estudiantes en el aprendizaje-servicio.

Cea, P. y Muñoz, M. (2024). Avances y desafíos de la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 17, 57-71. DOI10.1344/RIDAS2024.17.5

Componente	Etapas
Sensibilización de los estudiantes	Etapa I: No hay mecanismos extensivos a toda la universidad para informar a los estudiantes acerca de los cursos de aprendizaje-servicio, ni de los recursos y oportunidades que están disponibles para ellos.
Oportunidades para los estudiantes	Etapa I: Existen pocas oportunidades de aprendizaje-servicio para los estudiantes; sólo un puñado de cursos de aprendizaje-servicio están disponibles.
Liderazgo de los estudiantes	Etapa I: Existen pocas oportunidades, si es que alguna, para que los estudiantes tomen roles de liderazgo para fomentar el aprendizaje-servicio en sus carreras o en la universidad.
Incentivos y reconocimiento a los estudiantes	Etapa I: La universidad no tiene ni mecanismos formales (e.g., catálogos de cursos de aprendizaje-servicio, especificaciones de que realizó cursos de aprendizaje-servicio en los certificados de los estudiantes, etc.) ni mecanismos informales (información en las revistas universitarias, diplomas o certificados no oficiales que reconozcan los logros de los estudiantes) que incentiven a los estudiantes a participar en aprendizaje-servicio o que les reconozca su participación.

Participación y asociación con socios comunitarios: Los participantes, particularmente de la Comisión, señalan que no hay antecedentes que permitan afirmar que el trabajo realizado con la comunidad sea bidireccional; más bien, se da una relación jerárquica, donde la Universidad es el principal interesado. Distinta es la visión de los docentes, quienes afirmaron que la relación con la comunidad es colaborativa y consensuada. En la Tabla 5 se presentan la etapa en que se encuentra cada componente.

Tabla 5. Resultados de la Dimensión IV Participación y asociación con socios comunitarios.

Componente	Etapas
Sensibilización de los socios comunitarios	Etapa I: Pocos socios comunitarios con los que trabaja la universidad, si es que alguno, son conscientes de las metas que la universidad tiene con respecto al aprendizaje-servicio y el rango completo de oportunidades de aprendizaje-servicio que los estudiantes poseen.
Entendimiento mutuo	Etapa II: Existe algo de entendimiento entre la universidad y los socios comunitarios, en cuanto a las necesidades del otro, los tiempos, objetivos, recursos y las capacidades que cada uno se ha planteado o posee para desarrollar e implementar actividades de aprendizaje-servicio, pero hay algunas discrepancias entre los objetivos de cada uno.
Liderazgo y voz de las personas parte de los socios comunitarios	Etapa I: Existen pocas oportunidades, si es que las hay, para que los representantes de los socios comunitarios tomen roles de liderazgo en el fomento del aprendizaje-servicio en la Universidad; los representantes de los socios comunitarios no son comúnmente invitados o incentivados a expresar las necesidades específicas de sus organizaciones o para reclutar estudiantes y profesores para que participen en aprendizaje-servicio.

Apoyo institucional al aprendizaje-servicio: En general, los encuestados indican que faltan recursos para una implementación adecuada del aprendizaje-servicio y hay una carencia de instrumentos institucionales para evaluar sus impactos. En la Tabla 6 se muestran las etapas alcanzadas en cada componente de esta dimensión.

Tabla 6. Resultados de la Dimensión V Apoyo institucional al aprendizaje-servicio.

Componente	Etapas
Entidad coordinadora	Etapas II: Existe una entidad coordinadora que abarca toda la universidad (e.g., comité, centro, o centro de documentación), pero la entidad o no se dedica a coordinar, exclusivamente, actividades de aprendizaje-servicio o provee servicios sólo a algunos actores (e.g., estudiantes, profesores) o a parte reducida de la universidad (e.g., algunas carreras). (53%)
Entidades creadoras de políticas	Etapas II: Los directorios o comités que toman las decisiones en la universidad (como el Consejo Superior o Comités Directivos), reconocen el aprendizaje-servicio como un objetivo educacional esencial para la universidad, pero no han desarrollado políticas oficiales.
Equipo de trabajo	Etapas I: No hay un equipo de trabajo o profesores de la universidad que tengan como primera responsabilidad el impulsar e institucionalizar el aprendizaje-servicio.
Financiación	Etapas I: Las actividades de aprendizaje-servicio en la universidad son financiadas, principalmente, por "recursos blandos" (fondos a corto plazo) de fuentes externas a la universidad.
Apoyo Administrativo	Etapas I: Los líderes administrativos de la universidad poseen poco o nulo entendimiento acerca del aprendizaje-servicio, confundiendo frecuentemente con otros esfuerzos hechos por la universidad, tales como voluntariado o programas de prácticas de servicio.
	Etapas II: Los líderes administrativos de la universidad poseen un claro entendimiento acerca del aprendizaje-servicio, pero hacen poco para que el aprendizaje-servicio se visibilice y se vuelva una parte importante de la universidad.
Apoyo de las facultades y carreras	Etapas II: Varias facultades o carreras, ofrecen oportunidades y cursos de aprendizaje-servicio, pero estas oportunidades no son parte del programa formal del departamento o no son financiados con fondos propios.
Evaluación	Etapas I: No existen esfuerzos organizados que engloben la totalidad de la universidad, que busquen sistematizar el número y la calidad de las actividades de aprendizaje-servicio que se están realizando.

En general, las etapas de desarrollo con mayores porcentajes de respuesta son cercanos a la mayoría simple, lo que requirió un mayor análisis a través de dos grupos focales, uno con participación de 5 integrantes de la Comisión de Aprendizaje-Servicio y otro con la participación de dos docentes que han aplicado la metodología. Estos grupos focales incluyeron preguntas de exploración asociadas a las cinco dimensiones que considera Furco. Los resultados de los grupos focales muestran que los participantes coinciden en que la institucionalización está en proceso y se han realizado acciones que tenderán al fortalecimiento de la comprensión e implementación de la metodología. Sin embargo, su desarrollo en las Facultades ha sido heterogéneo, logrando un mayor progreso en el Instituto Tecnológico, que disponía de financiamiento de un proyecto para acompañamiento y monitoreo. Si bien los participantes reconocen la utilidad de las capacitaciones docentes del CIDD, las consideran insuficientes, al igual que los recursos financieros para costear la implementación de la metodología. Sobre el involucramiento de los actores, se observó que los docentes se han implicado más con la metodología, mientras que los estudiantes y socios comunitarios, participan con mayor pasividad, con algunas diferencias en el Instituto Tecnológico.

Para conocer el estado de implementación del aprendizaje-servicio en la UCSC se aplicó la rúbrica de autoevaluación de los proyectos de aprendizaje-servicio (GREM, 2014; Campo, 2014; Rubio et al., 2015) de manera online, entre enero y abril del año 2022. En la Figura 1 se presentan las respuestas de tres

académicos, doce estudiantes y dos socios comunitarios. Dichos participantes estuvieron distribuidos en tres asignaturas: Compromiso país, Salud mental y Química de aguas. En términos generales, los estudiantes manifiestan percepciones positivas frente a 10 de las 11 áreas evaluadas, sólo la *Participación* se encuentra un poco más descendida en comparación con a los otros actores. En el caso de los docentes, se observa que la consolidación de centros presenta una evaluación baja en comparación al resto de los reactivos y de las opiniones vertidas por los otros dos grupos. Los socios comunitarios presentan una evaluación más estable de las áreas.

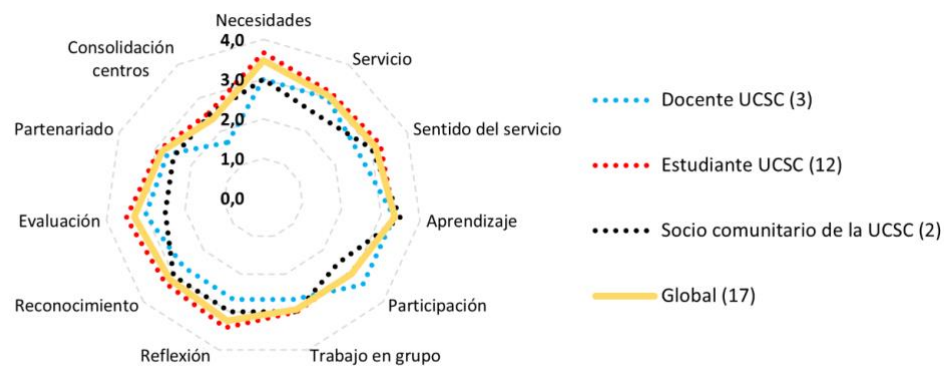


Figura 1. Resumen resultados cuestionario autoevaluación proyectos aprendizaje-servicio.

La Tabla 7 presenta la preferencia, por medio de frecuencias, para cada área evaluada por nivel. La preferencia destacada en azul refleja la opción que más respuestas obtuvo de cada área evaluada. Los niveles I y II se sitúan en bajo desarrollo, mientras que el nivel III representa un desarrollo medio y el nivel IV uno alto.

Tabla 7. Mayor cantidad de respuestas por nivel.

Área evaluada	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
Necesidades	Ignoradas	Motivadas	Identificadas	Descubiertas
Servicio	Simple	Continuado	Complejo	Creativo
Sentido del servicio	Tangencial	Necesario	Cívico	Transformador
Aprendizaje	Espontáneo	Planificado	Útil	Innovador
Participación	Cerrada	Delimitada	Compartida	Liderada
Trabajo en grupo	Indeterminado	Colaborativo	Cooperativo	Expansivo
Reflexión	Difusa	Puntual	Continua	Productiva
Reconocimiento	Causal	Intencionado	Recíproco	Público
Evaluación	Informal	Intuitiva	Competencial	Conjunta

Partenariado	Unilateral	Dirigido	Pactado	Construido
Consolidación centros	Incipiente	Aceptada	Integrada	Identitaria

5. Conclusiones

Los resultados respecto de la institucionalización del aprendizaje-servicio muestran que tanto los miembros de la Comisión de Aprendizaje Servicio institucional como los docentes que aplicaron este enfoque pedagógico, reconocen avances significativos en la dimensión I y espacios de mejora en las otras dimensiones. En particular, se observa algunos avances en la dimensión V, pero no suficientes como para lograr la etapa II de desarrollo, por lo que se debe potenciar a los docentes para que impulsen el aprendizaje-servicio y garantizar en el mediano y largo plazo su financiamiento. En las dimensiones II, III y IV para avanzar a la Etapa II de desarrollo se requiere fortalecer planes de acción en todos sus componentes. Para la mejora continua y seguimiento de los avances en la institucionalización del aprendizaje-servicio, se recomienda la aplicación periódica de la rúbrica de autoevaluación, lo que ayudará a consolidar el aprendizaje-servicio como estrategia para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.

En el caso de los proyectos de aprendizaje-servicio realizados en la UCSC, no han sido evaluados con un único instrumento. En este estudio se aplicó una rúbrica de Autoevaluación de los proyectos de aprendizaje-servicio (GREM, 2014; Campo, 2014; Rubio et al., 2015) donde los participantes evaluaron, con mayor frecuencia, todas las áreas en los dos niveles superiores, con la excepción de la consolidación de centros, donde existe un espacio para la mejora. Estos resultados permiten orientar un plan de acción y socialización de los avances en la institucionalización del aprendizaje-servicio.

En la medida que se consolida la institucionalización del aprendizaje-servicio, se espera una mayor atención al seguimiento y evaluación de la calidad e impacto de los proyectos desarrollados, tanto en la formación de los estudiantes como en las comunidades beneficiadas.

Finalmente, la institucionalización del aprendizaje-servicio tiene aún desafíos relevantes referidos a la sistematización de su aplicación, al fortalecimiento de la vinculación con los socios comunitarios que revelen un real impacto en la sociedad y en las estrategias de evaluación que fortalezcan la retroalimentación y acciones de colaboración real con la comunidad.

Referencias

Ato, M.; López, J. J. & Benavente, A. (2013). A classification system for research designs in psychology. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.

Bringle, R.; Hatcher, J. (2000). Institutionalization of Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*. 71(3), 273.

Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior: Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.

Campo, L. (2015). Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 1, 91-111. <https://DOI10.1344/RIDAS2015.1.6>

Castro, J.; Cea, P.; Medina, P. y Muñoz, M. (2019). Aprendizaje Servicio: La experiencia de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. En Pizarro, V. y Hasbún, B. (eds). *Aprendizaje Servicio en la Educación Superior Chilena*, (pp. 129-140). Universidad de Chile.

Cea, P.; Cepeda, M.; Gutiérrez, M. & Muñoz, M. (2014). Addressing academic and community needs via a service-learning center. *Proceedings of the 10th International CDIO Conference*, Universitat Politècnica de Catalunya.

Eyler, J. (2009). The power of experiential education. *Liberal Education*, 95(4), 24-31.

Furco, A. (1999). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education*. University of California.

Furco, A. (2002). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education* (Revised). University of California.

Furco, A. (2006). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education* (Revised). University of California.

Furco, A. (2011). Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje servicio en la educación superior (Revisión 2003). *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 0(octubre), 77-88.

Cea, P. y Muñoz, M. (2024). Avances y desafíos de la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 17, 57-71. DOI10.1344/RIDAS2024.17.5

- Furco, A. & Billig, S. (2002). *Service learning: the essence of pedagogy*. IAP.
- Guiñez-Cabrera, N.; Ganga-Contreras, F.; Olgún-Gutiérrez, C. y Ceballos-Garrido, P. (2020). Metodología de Aprendizaje Servicio: Experiencia de implementación desde la perspectiva de marketing. *Revista Academia & Negocios*, 6(1), 1-10. <https://revistas.udec.cl/index.php/ran/article/view/2624>
- GREM. (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y mejora de los proyectos de aprendizaje servicio*. Universitat de Barcelona.
- Heras, R. et al. (2017). The Institutionalization of Service-Learning at Spanish Universities. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 5(1).
- Hernández-Sampieri, R.; Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. SA de CV.
- Jouannet, Ch. et al. (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.
- López-de-Arana, E. et al. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario. *Educación XX1*, 23(1), 319-347.
- Montero, I. y León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International journal of clinical and health psychology*, 2(3), 503-508.
- Pizarro, V. y Hasbún, B. (2019). Aprendizaje Servicio en la Educación Superior Chilena. Universidad de Chile <https://doi.org/10.34720/WCC5-5184>
- Puig, J. et al. (2007). *Aprendizaje Servicio: educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Puig, J.; Martín, X. y Rubio, L. (2017). ¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio? *Voces de la Educación*, 2(2), 122-132.
- Rubio, L.; Puig, J. M.; Martín, X. y Palos, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(19), 111-126. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART6.pdf>

Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (2019). *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación*. Narcea.

Salam, M., et al. (2019). Service learning in higher education: a systematic literature review. *Asia Pacific Educ. Rev.*, 20, 573–593.

Sola, M. et al. (2021). Percepciones sobre las aportaciones del Aprendizaje-Servicio a la docencia universitaria y a los aprendizajes en el ámbito de la Educación Física: Una perspectiva autobiográfica desde los relatos cruzados del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(27), 65-81.

Tapia, M. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía: el Aprendizaje-Servicio en la Escuela*. Ciudad Nueva.

Uruñuela, P. (2018). *La metodología del Aprendizaje-Servicio. Aprender mejorando el mundo*. Narcea Ediciones.

Vivero, L., et al. (2020). Un análisis crítico al modelo aprendizaje servicio: Su implementación en la Universidad Católica de Temuco. *Revista Sophia Austral*, 25, 121-137.

Matriz de evaluación diagnóstica para asignaturas de aprendizaje-servicio

Daniel Eduardo García Suárez

garcias_d@javeriana.edu.co

[0000-0002-5874-1499](tel:0000-0002-5874-1499)

Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia

Diana Carolina Ávila Suárez

aviladiana@javeriana.edu.co

[0009-0000-3305-4388](tel:0009-0000-3305-4388)

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Resumen

En su esfuerzo por institucionalizar el aprendizaje-servicio, la Pontificia Universidad Javeriana ha diseñado una estrategia para el acompañamiento a los profesores de la comunidad de práctica que tienen en marcha asignaturas con esta metodología. Sin embargo, se hizo necesaria la focalización de dicho acompañamiento, ya que las asignaturas estaban en diferentes niveles de evolución. Para lograrlo, basados en el modelo de innovación educativa, se diseñó la presente matriz de evaluación diagnóstica, con sus criterios e indicadores, que recoge las principales dimensiones y categorías del aprendizaje-servicio y el proceso de maduración de estas a partir de la metáfora del crecimiento.

Palabras clave: matriz, evaluación, diagnóstico, innovación educativa, aprendizaje-servicio.

Recibido: 17/I/2024

Aceptado: 9/IV/2024

Publicado: 29/IV/2024

© 2024 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/>

García, D. E. y Ávila, D. C. (2024). Matriz de evaluación diagnóstica para asignaturas de Aprendizaje Servicio. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 17, 72-85. DOI10.1344/RIDAS2024.17.6

Matriu d'avaluació diagnòstica per a assignatures d'aprenentatge servei

Resum

En el seu esforç per institucionalitzar l'aprenentatge servei, la Pontificia Universidad Javeriana ha dissenyat una estratègia per a l'acompanyament als professors de la comunitat de pràctica que tenen en marxa assignatures amb aquesta metodologia. Tot i això, es va fer necessària la focalització d'aquest acompanyament, ja que les assignatures estaven en diferents nivells d'evolució. Per aconseguir-ho, basant-nos en el model d'innovació educativa, es va dissenyar la present matriu d'avaluació diagnòstica, amb els seus criteris i indicadors, que recull les principals dimensions i categories de l'aprenentatge servei i el procés de maduració de les mateixes a partir de la metàfora del creixement.

Paraules clau: matriu, avaluació, diagnòstic, innovació educativa, aprenentatge servei.

Diagnostic evaluation matrix for Service Learning topics

Abstract

In its effort to institutionalise Service Learning, the Pontificia Universidad Javeriana has designed a strategy to support teachers from the community of practice who teach courses using this methodology. However, it was necessary to focalise this support since the subjects were at distinct levels of development. To achieve this, based on the educational innovation model, this diagnostic evaluation matrix was designed with its criteria and indicators, which include the principal dimensions and categories of Service Learning and its maturation process based on the metaphor of growth.

Keywords: matrix, evaluation, diagnosis, educational innovation, service learning

1. Introducción

La Misión de la Pontificia Universidad Javeriana consagra como propósito fundamental la formación integral de personas que sobresalgan por su alta calidad humana, ética, académica, profesional y por su responsabilidad social (Pontificia Universidad Javeriana, s.f.). Esta formación integral se entiende desde la búsqueda del desarrollo armónico de todas las potencialidades de la persona, basada en una educación que encuentra el sentido del saber en la construcción de un mundo más justo, queriendo que seamos mejores seres humanos a través del servicio al otro. Ello supone la responsabilidad, no solo por sí mismos, sino por los otros y por el mundo que construimos en comunidad. En una perspectiva trascendente, “la formación integral que ofrece la Universidad Javeriana, basada en la doctrina de Jesucristo, invita a inscribir la formación del individuo y su servicio a la comunidad en la historia total de salvación” (Pontificia Universidad Javeriana, 1992).

Teniendo esto como base, la Universidad ha implementado a lo largo de su historia diversas experiencias educativas de naturaleza curricular que vinculan actividades de servicio solidario fuera del aula con los aprendizajes propios de las disciplinas. Dichas experiencias pedagógicas han tomado diversas formas, manteniendo el mismo espíritu javeriano de servicio. De ahí que el aprendizaje-servicio no resulte algo extraño al Proyecto Educativo de la Universidad ni a su trayectoria. Por el contrario, es expresión genuina de su modo de proceder, en coherencia plena con la espiritualidad y pedagogía ignaciana, así como con la Política de Responsabilidad Social Universitaria (Pontificia Universidad Javeriana, 2009) aprobada hace 14 años y la que se está elaborando actualmente.

Al iniciar el proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio en 2020 (Barbosa y García, 2022) se hizo el rastreo de las asignaturas que más se aproximaban al modelo, haciendo una búsqueda tanto en el Catálogo de la Oferta Académica como en la información suministrada gracias a entrevistas semiestructuradas a directores de programa y de departamento. Esta información se validó luego con diversas autoridades académicas y los mismos docentes. A partir de allí, se estructuró una comunidad de práctica que, de acuerdo con Wenger (2001), es un instrumento de pensamiento que integra los elementos fundamentales de la Teoría Social del Aprendizaje, definiéndose esencialmente como un “grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas, o una pasión acerca de un tópico y profundizan en su conocimiento y experticia en su área a través de la interacción de manera continua” (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, 5). Esta comunidad de práctica ha venido avanzando en la cualificación de las asignaturas y en el diálogo de saberes que de forma espontánea y natural ha circulado a lo largo de las diferentes reuniones y encuentros.

No obstante, con el ánimo de avanzar en el acompañamiento a los profesores de la comunidad de práctica, emergió la preocupación por identificar realmente el estado en el que se encuentran sus asignaturas, de manera que dicho acompañamiento se pueda focalizar. Esto planteó la necesidad de diseñar un instrumento de evaluación diagnóstica multicriterio que recogiera las diversas dimensiones del aprendizaje-servicio y que fuera progresivo, comprensivo y flexible.

2. Metodología

Para construir la matriz se tomó como referencia el modelo de Escala I que es el marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa del Instituto Tecnológico de Monterrey (López y Heredia, 2017), cuya propuesta se basa en una clasificación de las innovaciones de acuerdo con su estado en el momento de realizarse la evaluación a partir de criterios preestablecidos. Una de las ventajas de la Escala I como modelo es que no está diseñada para rechazar o descalificar proyectos, por el contrario, busca el mejoramiento de las iniciativas, ya que los indicadores "aclaran de forma puntual dónde es que las metas, alcances y/o métodos deben ser clarificados; y de manera particular, indican el apartado que requiere retrabajarse para lograr una innovación más significativa y eficaz" (López y Heredia, 2017, 13).

La escala utiliza colores mediante los cuales, de manera similar a un semáforo, se puede valorar una innovación educativa. Cada proyecto, al igual que ocurre con las asignaturas de aprendizaje-servicio, puede tener diversas evaluaciones a lo largo de su vida útil (López y Heredia, 2017), lo que convierte la escala en una herramienta pertinente para garantizar la comparabilidad de los resultados a nivel longitudinal.

Con base en los principios de progresión de la propuesta de la Escala I, se diseñó la macroestructura del presente instrumento de evaluación diagnóstica, adaptando a lo nuclear del aprendizaje-servicio las categorías a evaluar, la enunciación de los criterios y estableciendo la metáfora del crecimiento de las plantas como sustitución de los colores de un semáforo para ilustrar la progresión de los niveles.

Las categorías centrales se formularon de acuerdo con los trabajos desarrollados por Gelmon, Holland y Spring (2018), así como por Jacoby (2015), Dostillo y Perry (2017), Benenson, Hemer y Trebil (2017), y la investigación en universidades colombianas sobre formación de profesionales socialmente responsables a través del currículo (García, 2019). Del mismo modo, se tomaron como base elementos propios del campo de los estudios curriculares, particularmente de Posner (2005), Gimeno (2010) y Pinar (2014). Se propusieron como categorías articuladoras a nivel vertical la semilla, el crecimiento, el fruto y la dispersión de semillas. A nivel

horizontal, se trabajaron como categorías la planificación, actividades de aprendizaje, reflexión, servicio, socios comunitarios, evaluación e identidad.

Los criterios se formularon como descripciones cualitativas que se constituyen en indicadores, los cuales están propuestos según la gradualidad de menor a mayor en directa relación con las etapas o niveles en los que están las asignaturas: semilla, crecimiento, fruto y dispersión de semillas. Para la construcción de los indicadores se tomó como referencia lo planteado por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social de México en su Manual para el Diseño y la Construcción de Indicadores (CONEVAL, 2013). Allí se concibe el indicador como “una herramienta que muestra indicios o señales de una situación, actividad o resultado” (CONEVAL, 2013, 12), el cual está atado a un objetivo que se quiere alcanzar, en el marco de un contexto en el que se enmarca la relación con una o más variables.

3. Resultados

Como resultado de este ejercicio se tiene la propuesta de la matriz de evaluación diagnóstica que se presenta en la Tabla 1, que se convierte en un instrumento validado con la comunidad de práctica de aprendizaje-servicio y pares evaluadores. La primera categoría que se tomó como referencia fue la de planificación, que hace referencia al currículo oficial, es decir, el planteamiento de los resultados de aprendizaje esperados, la organización del currículo y el syllabus. Ello porque la experiencia de aprendizaje es intencionada y los propósitos han de estar claros desde el principio, así como las diversas etapas.

La segunda categoría fue la de actividades de aprendizaje, que hacen parte del currículo operativo o real. En ellas el estudiante tiene la posibilidad de desarrollar competencias y adquirir aprendizajes en correspondencia y alineación con el currículo oficial.

La tercera categoría fue la de la reflexión, que permite que el estudiante desarrolle pensamiento crítico, así como comprensiones que le lleven a tener una postura ética y política frente al contexto y su propio compromiso social a partir del servicio y el contexto de la asignatura.

La cuarta categoría fue la del servicio, que es el componente que se desarrolla con el socio comunitario. Allí es fundamental su articulación pedagógica con el resto de los componentes de la asignatura, basado en el aprendizaje experiencial, apuntando siempre a la formación integral y al ejercicio de la responsabilidad social del estudiante. También se tiene en cuenta el impacto que pueda tener en el beneficio de las comunidades vulnerables y demás socios comunitarios.

La quinta categoría fue la de los socios comunitarios, los cuales no son solo lugares de práctica, sino auténticos aliados con los que toma forma el servicio y se da el ámbito para su contribución a la formación integral de los estudiantes. Es muy importante la claridad con ellos, así como la pertinencia de lo que van a hacer allí los estudiantes. El relacionamiento con ellos requiere una logística especial y creación de confianza, así como una comunicación fluida.

La sexta categoría se refiere a la evaluación, que es mucho más que un mecanismo de verificación, ya que cumple una función formativa dentro del proceso de aprendizaje. Debe incluir todo lo que la asignatura propone, con una estructura holística, adaptada a la naturaleza del aprendizaje-servicio. Esto significa que entran en juego, no solo la memoria, sino las capacidades, competencias y habilidades desarrolladas. Por último, está la categoría de identidad, ya que cada universidad desarrolla a su manera su proyecto educativo, de acuerdo con su cultura institucional, valores y experiencia. En el caso de la Pontificia Universidad Javeriana, se resalta la Pedagogía Ignaciana, la Doctrina Social de la Iglesia y elementos claves de la espiritualidad ignaciana.

En cada categoría se estableció una gradualidad con relación a la madurez de las asignaturas. El nivel más básico es el de semilla, donde lo más característico es que los docentes de las asignaturas han mostrado un interés por la metodología y empiezan su proceso de cualificación. El siguiente nivel es de crecimiento, en el cual las asignaturas ya se han empezado a revisar para incorporar progresivamente los elementos requeridos para su cualificación. En el nivel de fruto existe evidencia de que las asignaturas ya han incorporado elementos que le han permitido cualificarse y consolidarse como aprendizaje-servicio. En el nivel máximo está la dispersión de las semillas, donde las asignaturas tienen asumidos los elementos que las cualifican como buenas prácticas de aprendizaje-servicio.

La matriz tiene 48 criterios en cuatro niveles para un total de 192 indicadores. Está diseñada para ser impresa y marcar con una x la casilla que corresponda en un tiempo que en las pruebas de validación osciló entre 15 y 25 minutos. La clasificación de la asignatura puede hacerse de diversas maneras. A nivel general, haciendo un cálculo según los cuartiles o también por categorías, de manera que al interior de cada una se hace la sumatoria correspondiente sacando los respectivos porcentajes.

Tabla 1. Matriz de evaluación diagnóstica para asignaturas de aprendizaje servicio en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá

MATRIZ DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA PARA ASIGNATURAS DE APRENDIZAJE SERVICIO EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA DE BOGOTÁ				
	Semilla <i>Los docentes de las asignaturas han mostrado un interés por la metodología y empiezan su proceso de cualificación.</i>	Crecimiento <i>Las asignaturas ya se han empezado a revisar para incorporar progresivamente los elementos requeridos para su cualificación.</i>	Fruto <i>Las asignaturas ya han incorporado elementos que le han permitido cualificarse.</i>	Dispersión de semillas <i>Las asignaturas tienen asumidos los elementos que las cualifican como buenas prácticas de Aprendizaje Servicio.</i>
Planificación <i>Hace referencia al currículo oficial, es decir, el planteamiento de los Resultados de Aprendizaje Esperados, la organización del currículo y el Syllabus. La experiencia es intencionada y los propósitos han de estar claros desde el principio, así como las diversas etapas.</i>	La asignatura aún no tiene planteados Resultados de Aprendizaje esperados relacionados con el perfil de egreso.	La asignatura está empezando a plantear Resultados de Aprendizaje esperados relacionados con el perfil de egreso.	Algunos Resultados de Aprendizaje Esperados están en correspondencia con el perfil de egreso del programa académico.	Todos los Resultados de Aprendizaje Esperados están en plena correspondencia con el perfil de egreso del programa académico.
	No es claro cómo se relacionan los Resultados de Aprendizaje Esperados con el servicio que se piensa desarrollar.	Los Resultados de Aprendizaje Esperados tienen potencialmente una relación con el servicio.	Plantea indirectamente una relación entre los Resultados de Aprendizaje Esperados y el servicio.	Plantea con claridad Resultados de Aprendizaje Esperados que se alcanzan a través del servicio.
	El Syllabus no contempla con claridad cómo se articula el servicio con las demás actividades y momentos del curso, ni los énfasis de cada parte y ni la evaluación.	El Syllabus insinúa el componente de servicio relacionado con las demás actividades y momentos del curso.	El Syllabus contempla el componente de servicio relacionado con las demás actividades y momentos del curso sin desarrollar los énfasis.	El Syllabus tiene una organización donde se aprecia con total nitidez el servicio y su articulación con las diversas partes del curso, qué énfasis tiene en cada parte, los momentos donde se hace la evaluación, así como la reflexión.
Actividades de Aprendizaje <i>Son las actividades del currículo operativo o real. En ellas el estudiante tiene la posibilidad de desarrollar competencias y adquirir aprendizajes. Estas deben estar alineadas.</i>	Las actividades de aprendizaje no tienen que ver con los Resultados de Aprendizaje Esperados.	Las actividades de aprendizaje tienen potencialmente relación con los Resultados de Aprendizaje Esperados.	Las actividades de aprendizaje están indirectamente relacionadas con los Resultados de Aprendizaje Esperados.	Las actividades de aprendizaje están alineadas con los Resultados de Aprendizaje Esperados.
	Las actividades no tienen correspondencia con la naturaleza del servicio que se va a desarrollar.	Algunas actividades tienen correspondencia con la naturaleza del servicio que se va a desarrollar.	La mayor parte de las actividades se corresponden con la naturaleza del servicio que se va a desarrollar.	Las actividades se corresponden completamente con la naturaleza del servicio que se va a desarrollar.
	Las actividades están centradas en lo que hace y explica el profesor, dando al estudiante un papel pasivo y en segundo lugar respecto a su aprendizaje.	Las actividades están centradas en lo que hace y explica el profesor, aunque da al estudiante algunas veces roles activos.	Gran parte de las actividades favorecen el papel activo del estudiante con relación a su aprendizaje.	Todas las actividades favorecen el papel activo y protagónico del estudiante con relación a su aprendizaje.
	Las actividades solo permiten que el estudiante desarrolle tipos de conocimiento de primer nivel centradas en recordar y reproducir información.	Las actividades permiten que el estudiante desarrolle tipos de conocimiento de primer y segundo nivel, centradas en recordar y reproducir información, así como comprender problemas y temáticas.	En algunas ocasiones las actividades de aprendizaje permiten que el estudiante aplique el conocimiento y genere soluciones desde la creatividad.	Las actividades permiten que el estudiante aplique el conocimiento, evalúe situaciones y procesos y genere soluciones desde la creatividad.
Reflexión <i>La reflexión permite que el estudiante desarrolle</i>	No aparece con claridad el componente de reflexión ni se sabe muy bien cuáles son los objetivos de este.	El componente de reflexión aparece implícito con fines difusos.	El componente de reflexión es explícito, planteando unos fines determinados sin acotar.	El componente de reflexión es explícito y persigue unos fines determinados y acotados.

<p>pensamiento crítico, así como comprensiones que le lleven a tener una postura ética y política frente al contexto y su propio compromiso social a partir del servicio y el contexto de la asignatura.</p>	Las actividades de reflexión no tienen que ver con el servicio.	Las actividades de reflexión están potencialmente relacionadas con el servicio.	Las actividades de reflexión están en algún punto relacionadas con el servicio.	Las actividades de reflexión están íntimamente relacionadas con el servicio.
	Las actividades de reflexión no hacen ningún aporte a alcanzar los Resultados de Aprendizaje Esperados.	Las actividades de reflexión hacen pequeños aportes a alcanzar los Resultados de Aprendizaje Esperados.	Las actividades de reflexión aportan moderadamente a alcanzar los Resultados de Aprendizaje Esperados.	Las actividades de reflexión aportan significativamente a alcanzar los Resultados de Aprendizaje Esperados.
	La reflexión no hace al estudiante tomar consciencia del contexto, ni tampoco de sus problemáticas.	La reflexión hace que el estudiante tome una mínima consciencia del contexto.	La reflexión hace al estudiante tomar consciencia del contexto social, político, medioambiental y económico a nivel local con sus principales problemáticas.	La reflexión hace al estudiante tomar consciencia del contexto social, político, medioambiental y económico a nivel local y global con sus principales problemáticas.
	La reflexión es superficial, sin conducir a una toma de consciencia sobre el propio proyecto de vida.	La reflexión genera algunos interrogantes sobre el propio proyecto de vida.	La reflexión hace que el estudiante tome consciencia de sí mismo, de sus capacidades y su proyecto de vida de forma indirecta.	La reflexión hace que el estudiante tome consciencia de sí mismo, de sus capacidades y su proyecto de vida intencionadamente.
	La reflexión no toma en cuenta la dimensión ética de los estudiantes.	La reflexión toma en cuenta de forma superficial la dimensión ética de los estudiantes.	La reflexión toma en cuenta la dimensión ética de los estudiantes generándoles cuestionamientos.	La reflexión conduce al desarrollo de criterios éticos en los estudiantes que los llevan a la acción.
	La reflexión no toca elementos del servicio que los estudiantes desarrollan.	La reflexión tiene una relación débil con el servicio que los estudiantes desarrollan.	La reflexión retoma elementos del servicio que los estudiantes desarrollan.	La reflexión alimenta y cualifica significativamente el servicio que los estudiantes desarrollan.
	Las actividades de reflexión son improvisadas y centradas en lo que el docente reflexiona.	Las actividades de reflexión son planeadas, pero usan metodologías pasivas.	Las actividades de reflexión son planeadas y usan algunas veces metodologías activas.	Las actividades de reflexión son planeadas, innovadoras y usan metodologías activas.
	La reflexión se hace puntualmente solo en un momento del curso.	La reflexión se hace en algunos momentos del curso.	La reflexión se desarrolla en una parte importante del curso.	La reflexión se desarrolla a lo largo de todo el curso.
<p>Servicio Es el componente que se desarrolla con el socio comunitario. Es fundamental su articulación pedagógica con el resto de los componentes de la asignatura, basado en el aprendizaje experiencial, apuntando siempre a la formación integral y al ejercicio de la responsabilidad social del estudiante.</p>	La actividad de servicio tiene rasgos de salida de campo, sin beneficiar a una comunidad o grupo social en vulnerabilidad, ni tampoco al medio ambiente.	El servicio planteado genera un beneficio leve a una comunidad, una institución u organización.	El servicio beneficia indirectamente grupos sociales en vulnerabilidad social o ambiental.	El servicio planteado beneficia comunidades o grupos sociales en vulnerabilidad social o ambiental ó Desarrolla una solución a una problemática medioambiental sentida.
	El servicio no tiene el potencial para desarrollar los Resultados de Aprendizaje Esperados planteados por la asignatura.	El servicio tiene pocas oportunidades para que el estudiante alcance los Resultados de Aprendizaje Esperados.	El servicio tiene algunas oportunidades para que el estudiante alcance los Resultados de Aprendizaje Esperados.	El servicio tiene una gran cantidad de oportunidades claras para que el estudiante alcance los Resultados de Aprendizaje Esperados, así como competencias transversales y ciudadanas.
	El servicio no tiene en cuenta necesidades reales del socio comunitario ni la respuesta a estas con relación a los Resultados	El servicio tiene potencial de relacionamiento con las necesidades del socio comunitario y los Resultados de Aprendizaje Esperados.	El servicio tiene en cuenta algunas necesidades puntuales del socio comunitario y su relación es indirecta con los Resultados de	El servicio tiene en cuenta las necesidades más sentidas del socio comunitario y se establece una relación fuerte y explícita con los

	de Aprendizaje Esperados.		Aprendizaje Esperados.	Resultados de Aprendizaje Esperados.
	El servicio está desconectado por completo de la situación de la sociedad y sus problemáticas.	El servicio conecta con algunas alusiones indirectas a la sociedad y sus problemáticas.	El servicio tiene una conexión directa con algunas problemáticas de la sociedad.	El servicio le permite al estudiante ampliar significativamente su comprensión de la sociedad y sus problemáticas.
	El servicio es ambiguo, no se sabe muy bien en qué consiste, aún no está organizado y no se corresponde con el tiempo que dura el curso.	El servicio tiene algunas claridades, pero aún le falta definirse por completo y no está organizado.	El servicio está definido, aunque todavía le faltan elementos a su organización.	El servicio está claramente definido, acotado, organizado y es posible su realización en el tiempo que dura el curso.
	El servicio está completamente desfasado del nivel de formación en el que se encuentran los estudiantes.	El servicio recoge unos pocos aprendizajes que el estudiante ha venido desarrollando en su carrera.	El servicio está alineado con un buen porcentaje de los conocimientos y habilidades que los estudiantes han venido desarrollando en su carrera.	El servicio se corresponde con los conocimientos y habilidades de los estudiantes en el nivel de formación que se encuentran.
	El servicio es de baja calidad y no se han previsto sus riesgos para la comunidad.	El servicio que se desarrolla se está cualificando, pero no se han abordado los riesgos potenciales para la comunidad o socio comunitario.	La calidad del servicio es aceptable y se están haciendo algunas reflexiones sobre sus implicaciones éticas.	La calidad del servicio es cualificada, basado en criterios éticos que previenen una acción sin daño haciendo un aporte significativo.
	El servicio privilegia la pasividad de los estudiantes limitando sus capacidades al mero cumplimiento de tareas automáticas.	El servicio tiene unos pocos momentos en los que el estudiante puede desarrollar su liderazgo y creatividad.	El servicio le da mayoritariamente al estudiante un rol activo, en el que puede desarrollar su liderazgo y proponer soluciones.	El servicio posibilita desarrollar en los estudiantes capacidad de liderazgo, competencias de resolución de problemas, trabajo en equipo, comunicación y gestión de proyectos.
	El servicio no propicia el diálogo de saberes entre los socios comunitarios y los estudiantes.	El servicio plantea algunos escenarios para que los socios comunitarios y los estudiantes tengan un diálogo de saberes.	En el servicio los estudiantes tienen varias oportunidades para escuchar a los socios comunitarios y generar un diálogo de saberes.	El servicio está planteado para que los estudiantes aprendan a escuchar a los socios comunitarios, generando un diálogo de saberes y la coconstrucción de los proyectos e intervenciones.
Socios Comunitarios No son solo lugares de práctica, sino auténticos aliados con los que toma forma el servicio y se da el ámbito para su contribución a la formación integral de los estudiantes. Es muy importante la claridad con ellos, así como la pertinencia de lo que van a hacer allí los estudiantes. Requiere una logística especial y relacionamiento.	El docente no ha tenido ningún contacto previo con los socios comunitarios.	El docente ha tenido contacto esporádico con los socios comunitarios previo al inicio del curso.	El docente ha tenido varios espacios para conocer al socio comunitario.	Existe un contacto previo entre el docente y los socios comunitarios para planear el servicio que se va a desarrollar, explicar su naturaleza, alcances y modo en que se va a proceder.
	No existen acuerdos con el socio comunitario, por lo que la relación con este es aún incierta.	Existen algunos acuerdos tácitos con el socio comunitario sobre el desarrollo del servicio.	Existe un acuerdo formalizado en un documento con el socio comunitario en el que se explicita elementos formales como el inicio y final del servicio.	Hay un acuerdo definido y formalizado en un documento en el que se explicita la naturaleza del servicio, su alcance, el rol de los estudiantes y del socio comunitario, periodicidad, productos esperados y recursos.
	El socio comunitario no está en posibilidad de hacer un acompañamiento a los estudiantes cuando van a prestar el servicio.	El socio comunitario puede hacer algunas veces un acompañamiento al servicio que desarrollan los estudiantes.	El socio comunitario puede hacer la mayoría de las veces un acompañamiento a los estudiantes en el desarrollo del servicio.	El socio comunitario dispone de tiempo y personal para el acompañamiento de los estudiantes cuando van a prestar su servicio.
	El socio comunitario no se involucra en la seguridad de los estudiantes cuando van	El socio comunitario da algunas recomendaciones de seguridad a los	El socio comunitario ha dialogado con la comunidad o algunos actores del contexto	El socio comunitario garantiza la seguridad de los estudiantes en el ejercicio de su servicio

	a sus actividades de servicio.	estudiantes cuando van al servicio.	en orden a tener unas condiciones seguras para los estudiantes.	disponiendo los medios para ello.
	No hay un lugar específico para los estudiantes cuando van al servicio y tampoco se tienen medios para desarrollarlo.	Existen algunos lugares donde los estudiantes pueden desarrollar sus actividades de servicio.	El socio comunitario dispone de al menos un acuerdo con alguna institución para que los estudiantes puedan desarrollar sus actividades.	El socio comunitario dispone de los espacios y medios para que los estudiantes puedan desarrollar adecuadamente el servicio.
	No hay comunicación entre el docente y el socio comunitario.	La comunicación entre el docente y el socio comunitario es esporádica.	La comunicación entre el docente y el socio comunitario es frecuente.	Existe una comunicación fluida y continua entre el docente de la asignatura y el socio comunitario.
	Al socio comunitario no se le ha explicado nada con relación al componente formativo del servicio ni tiene claridad sobre qué estudiantes van a ir.	Al socio comunitario se le han explicado generalidades con relación al componente formativo del servicio.	Al socio comunitario se le han explicado los objetivos formativos del servicio, así como el perfil de estudiantes que van a hacer el servicio.	Al socio comunitario se le han explicado con claridad los objetivos formativos del servicio, así como las cosas que los estudiantes están en capacidad de hacer de acuerdo con su nivel de formación y tiempos.
	El socio comunitario no tiene conocimiento del Protocolo de Prevención de Violencias y Discriminación de la Universidad.	El socio comunitario sabe que existe un Protocolo de Prevención de Violencias y Discriminación de la Universidad.	Al socio comunitario se le ha socializado generalidades del Protocolo de Prevención de Violencias y Discriminación de la Universidad.	Al socio comunitario se le ha socializado oportunamente las ideas centrales del Protocolo de Prevención de Violencias y Discriminación de la Universidad.
	El docente planteó el servicio sin un diagnóstico previo de las necesidades del socio comunitario.	El docente planteó el servicio teniendo en cuenta una de las necesidades del socio comunitario.	El docente ha hecho un primer diagnóstico informal de las necesidades del socio comunitario a las cuales se puede atender a través del servicio.	El docente ha hecho un primer diagnóstico y análisis, con base en ejercicios de indagación, acerca de las necesidades del socio comunitario a las cuales se puede atender a través del servicio y este está contenido en un documento que se socializa a los estudiantes.
Evaluación La evaluación no es solo un mecanismo de verificación, sino que cumple una función formativa dentro del proceso de aprendizaje. Debe incluir todo lo que la asignatura propone, con una estructura holística, adaptada a la naturaleza del Aprendizaje Servicio.	El servicio no es contemplado dentro del modelo de evaluación del curso.	Se está reflexionando sobre cómo incluir el componente de servicio dentro de la evaluación.	El modelo de evaluación tiene en cuenta elementos del servicio.	El modelo de evaluación del curso contempla el componente de servicio.
	Las estrategias de evaluación son exclusivamente sumativas y centradas únicamente en la disciplina.	Las estrategias de evaluación incluyen algunos criterios relativos a la dimensión ética del estudiante.	Las estrategias de evaluación casi siempre vinculan la dimensión.	Las estrategias de evaluación son formativas, vinculando la dimensión ética y el compromiso social del estudiante.
	Los socios comunitarios no tienen ningún rol en la evaluación de los estudiantes.	Los socios comunitarios tienen un rol tangencial en la evaluación de los estudiantes.	Algunas veces el concepto de los socios comunitarios es tenido en cuenta en el proceso evaluativo.	El concepto de los socios comunitarios es tenido en cuenta en el proceso evaluativo global, acogiendo recomendaciones y posibilidades de mejoramiento.
	Los estudiantes nunca reciben retroalimentación.	Los estudiantes reciben retroalimentación de forma esporádica.	Los estudiantes reciben retroalimentación frecuentemente.	Los estudiantes reciben retroalimentación oportuna y de calidad sobre su desempeño.
	La evaluación no está basada en los Resultados Esperados sino en los	La evaluación está avanzando para articular los Resultados de Aprendizaje	Algunas estrategias de evaluación están alineadas con los Resultados de Aprendizaje	La evaluación está alineada con los Resultados Esperados y el servicio desarrollado.

	contenidos temáticos del curso.	Esperados con el servicio.	Esperados y el servicio desarrollado.	
	Las actividades de reflexión no son evaluadas ni tienen peso en la valoración del desempeño del estudiante.	Algunas actividades de reflexión son evaluadas, pero tienen poco peso en la valoración del desempeño del estudiante.	La mayoría de las actividades de reflexión son evaluadas y tienen incidencia en la valoración del desempeño del estudiante.	Las actividades de reflexión son evaluadas y tenidas en cuenta en la valoración del desempeño del estudiante como componente esencial de su formación integral.
	No hay forma cómo evaluar el servicio que los estudiantes desarrollan.	Se están probando algunas estrategias para evaluar el servicio.	Se ha logrado llevar a cabo al menos una estrategia de evaluación del servicio.	Existen mecanismos evaluativos sobre el servicio que desarrollan los estudiantes.
	Los estudiantes no tienen posibilidades para evaluar los componentes del servicio.	Los estudiantes evalúan el servicio de forma informal.	En la evaluación final se les pregunta a los estudiantes sobre el servicio.	Los estudiantes tienen oportunidades para evaluar la experiencia, la relación con el socio comunitario y el curso en general.
	La evaluación no conduce a acciones de mejoramiento.	La evaluación genera algunos cuestionamientos sobre los cuales trabajar para mejorar.	La evaluación es tenida en cuenta a la hora de planear nuevas experiencias.	Se toman decisiones a partir de los resultados de la evaluación.
Identidad Cada universidad desarrolla a su manera su proyecto educativo, de acuerdo con su cultura institucional, valores y experiencia. En el caso de la Pontificia Universidad Javeriana, se resalta la Pedagogía Ignaciana, la Doctrina Social de la Iglesia y elementos claves de la espiritualidad ignaciana.	El curso no tiene alusión a la Pedagogía Ignaciana.	El curso contempla la Pedagogía Ignaciana de forma indirecta.	El curso tiene alusiones a la Pedagogía Ignaciana.	El curso incorpora de forma explícita elementos de la Pedagogía Ignaciana.
	El curso no incorpora los conceptos propios de la identidad institucional.	El curso incorpora implícitamente algunos conceptos propios de la identidad institucional.	El curso desarrolla un espacio para apropiar conceptos como el Magis, el Modo de Proceder, la Cura Personalis y el discernimiento.	El curso desarrolla espacios para apropiar conceptos como el Magis, el Modo de Proceder, la Cura Personalis y el discernimiento.
	El curso no aborda la Ecología Integral, la Amistad Social, la Fraternidad ni la solidaridad.	El curso aborda elementos aislados relacionados con la ecología integral, la amistad social, la fraternidad o la solidaridad.	El curso aborda de forma aceptable elementos relacionados con la ecología Integral, la amistad social, la fraternidad o la solidaridad.	El curso presenta oportunidades para ahondar en la Ecología Integral, la Amistad Social, la Fraternidad y la Solidaridad.
	El curso no toma en cuenta las propuestas del Medio Universitario.	El curso toma en cuenta algunas de las propuestas del Medio Universitario.	El curso toma en cuenta varias de las propuestas del Medio Universitario.	El curso se articula con iniciativas del Medio Universitario.

4. Conclusiones y discusión

La evaluación diagnóstica hace parte del proceso de acompañamiento que los equipos que administran la gobernanza de la responsabilidad social universitaria (Dostillo y Perry, 2017) desarrollan para fortalecer y profundizar el impacto del Aprendizaje Servicio. Ciertamente, como lo expresa Jacoby (2015), esta metodología se desmarca de la clase tradicional introduciendo elementos como la reflexión crítica, el trabajo en campo y el componente eminentemente experiencial, lo que precisa nuevos criterios a la hora de comprender de forma holística lo que abarca a nivel pedagógico y social. Ya desde hace más de dos décadas, los trabajos de Campus Compact han profundizado sobre la evaluación

(Gelmon, Holland y Spring, 2018), avanzando principalmente en los impactos en los estudiantes, los profesores, las comunidades y a nivel institucional.

El aporte del trabajo que aquí se presenta va en la línea de establecer un punto de partida, por ello su condición diagnóstica, en el entendido que muchas asignaturas que se pueden catalogar de aprendizaje-servicio tienen un proceso de maduración, tal y como ocurre con las innovaciones educativas. En ese horizonte, esta matriz bebe de los avances de Escala I (López y Heredia, 2017) para incorporar la dinámica procesual tan ampliamente reconocida en el campo de la innovación, la cual hace parte de la naturaleza del prototipado y de la forma en que van evolucionando, a través del tiempo y mediante diversas pruebas de concepto, las innovaciones educativas.

Adicionalmente, la naturaleza misma del currículo como construcción social y pacto político, que termina configurándose como un sistema al interior del gran sistema social (Gimeno, 2010) o como un discurso con bases epistemológicas y pedagógicas propias (Pinar, 2014), hace que se tenga que reconocer la importancia, no solo de las intencionalidades pedagógicas y formativas expresadas en el currículo oficial, sino lo que acontece en el currículo operativo, el currículo evaluado y el currículo oculto (Posner, 2005). De esta forma, la matriz también es un primer ejercicio de evaluación curricular que se proyecta para operar evaluaciones longitudinales, gracias al establecimiento de una línea base con criterios e indicadores definidos. Entre los desarrollos posteriores al presente trabajo está la constitución de una métrica que permita correlacionar diversas dimensiones o categorías, en orden a establecer modelos predictivos de alta confiabilidad. Ello supondrá diversas pruebas de concepto y ejercicios de prototipado.

5. Referencias

Barbosa, A. y García, D. (2021). Aprendizaje-servicio en la Pontificia Universidad Javeriana seccional Bogotá, una experiencia de institucionalización en curso. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 12, 59-70. DOI10.1344/RIDAS2021.12.7

Benenson, J.; Hemer, K. y Trebil, K. (2017). Supporting student civic learning and development. *Community Engagement Professional in Higher Education*, 1-26.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social de México, (2013). *Manual para el Diseño y la Construcción de Indicadores para Resultados*. <https://www.coneval.org.mx/Informes/Coordinacion/Publicaciones%20oficiales>

García, D. E. y Ávila, D. C. (2024). Matriz de evaluación diagnóstica para asignaturas de Aprendizaje Servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 17, 72-85. DOI10.1344/RIDAS2024.17.6

Dostillo, L. y Perry, L. (2017). An explanation of community engagement professionals as professionals and leaders. *Community Engagement Professional in Higher Education*, 1-26.

García, D. (2019). *La formación de profesionales socialmente responsables en la universidad: una utopía posible en el currículo*. Ediciones Uniandes.

Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.

Jacoby, B. (2015). *Service Learning Essentials: questions, answers, and lessons learned*. Editorial Jossey-Bass

López, C. y Heredia, Y. (2017). *Escala i: Marco de referencia para la evaluación de proyectos de investigación educativa. Guía de Aplicación*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
https://escalai.tec.mx/sites/g/files/vgjovo1216/files/Guia%20de%20aplicacion%209feb2017_0.pdf

Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea ediciones.

Pontificia Universidad Javeriana (2009). *Política de Responsabilidad Social Universitaria*. <https://www.javeriana.edu.co/compromiso-social>

Pontificia Universidad Javeriana, (1992). *Proyecto Educativo*. <https://www.javeriana.edu.co/web/institucional/documentos-acreditaciones>

Pontificia Universidad Javeriana. (s.f.). *Misión*. <https://www.javeriana.edu.co/web/institucional>

Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. Mc Graw Hill.

Wenger, E.; McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business School

Aportes desde el aprendizaje-servicio y la Nutrición Comunitaria

Evelyn Farías Vargas

evelyn.farias@uv.cl

[0009-0001-3089-1786](tel:0009-0001-3089-1786)

Universidad de Valparaíso, Chile

Resumen

Se presenta una sistematización de experiencias de una comunidad educativa (estudiantes, docentes y socios comunitarios) participantes de asignaturas en modalidad taller de integración, que junto con favorecer la educación sobre estilos de vida saludable en determinados territorios, se ejecutan bajo la metodología de Aprendizaje+Servicio, lo que permite fortalecer aprendizajes bidireccionales. Las técnicas utilizadas para recopilar información fueron análisis documental (revisión de programas de asignaturas, planificaciones didácticas, presentaciones, actas de reunión, fotografías, videos de las actividades realizadas, evaluación cualitativa de la asignatura) y método biográfico (revisión de actas de reunión, bitácoras e informes de incidentes críticos de estudiantes, bitácoras de docentes y entrevistas a participantes de las actividades).

Palabras clave: aprendizaje-servicio, comunidad educativa, nutrición, vida saludable.

Recibido: 2/I/2024

Aceptado: 9/IV/2024

Publicado: 29/IV/2024

© 2024 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/>

Contribucions des de l'aprenentatge servei i la Nutrició Comunitària

Resum

Es presenta una sistematització d'experiències d'una comunitat educativa (estudiants, docents i socis comunitaris) participants en assignatures en modalitat taller d'integració que, a més d'afavorir l'educació sobre estils de vida saludable en determinats territoris, s'executen sota la metodologia d'aprenentatge servei, la qual cosa permet enfortir aprenentatges bidireccionals. Les tècniques utilitzades per a recopilar informació van ser l'anàlisi documental (revisió de programes d'assignatures, planificacions didàctiques, presentacions, actes de reunió, fotografies, vídeos de les activitats realitzades, avaluació qualitativa de l'assignatura) i el mètode biogràfic (revisió d'actes de reunió, bitàcores i informes d'incidents crítics dels estudiants, bitàcores dels docents i entrevistes a participants de les activitats).

Paraules clau: aprenentatge servei, comunitat educativa, nutrició, vida saludable.

Contributions from Service-Learning and Community Nutrition

Abstract

This paper presents a systematisation of the experiences of an educational community (students, teachers, community partners) participating in integration workshop courses programmes, which, in addition to promoting education on healthy lifestyles in specific areas, are carried out under the Service-Learning methodology, which allows strengthening bidirectional learning. The techniques used to collect information were documentary analysis (review of subject programmes, lesson plans, presentations, meeting minutes, photographs, videos of the activities carried out, qualitative evaluation of the subject) and biographical method (review of meeting minutes, student logs and critical incident reports, teacher logs and interviews with participants in the activities).

Paraules clau: service learning, educational community, nutrition, healthy living.

1. Introducción

El objetivo de esta sistematización es describir características y oportunidades de aprendizaje colectivo y estrategias de participación efectiva, en el marco de actividades de educación sobre estilos de vida saludable, llevadas a efecto con estudiantes universitarios y socios comunitarios que desarrollaron proyectos con metodología Aprendizaje + Servicio (A+S). Tal propósito se complementó con el fin asociado a los resultados de aprendizaje esperados para el estudiantado y la oportunidad que reviste el A+S. En palabras de Duque (2018) los estudiantes pueden efectuar proyectos aplicados a una comunidad concreta y con problemáticas reales que los motivan para terminarlos, además de que aplican los conocimientos de sus respectivas materias de estudio.

Este trabajo entiende el A+S desde los desarrollos efectuados por organizaciones como CLAYSS y exponentes como María Nieves Tapia en Latinoamérica y Susan Deeley en Europa. En este sentido, la sistematización que se expone comprende el A+S como aquello que combina el servicio a la comunidad con estudiantes aprendiendo de un modo que mejora tanto al estudiante como a la comunidad (2014). Al mismo tiempo, la sistematización pretende fortalecer la práctica de reflexión crítica como acción inherente al quehacer docente y estudiantil, entendiéndola como “un acto de indagación intencionada (...) que considera actos de identificación y cuestionamiento de las ideas preconcebidas (...) e implica la autorreflexión crítica y ser parte de un proceso continuo de autodesarrollo” (Deeley, 2016, 87).

2. Desarrollo

2.1. La experiencia

Durante los meses de marzo a julio de 2022 se implementaron actividades de aprendizaje con estudiantes de Nutrición y Dietética de la Universidad de Valparaíso e instituciones, agrupaciones y colectivos de personas, denominados socios comunitarios. El eje temático a la base de las actividades de aprendizaje fue estilos de vida saludable, a partir de la aplicación de proyectos de educación alimentaria nutricional, bajo la metodología A+S, en las asignaturas Taller de integración del perfil de egreso (TIPE) II y III. Para tales efectos se conformaron 9 equipos, integrados por un promedio de 6 estudiantes cada uno.

Las competencias genéricas asociadas a las asignaturas TIPE mencionadas fueron:

- Actúa en forma ética, demostrando un comportamiento inclusivo y con responsabilidad ciudadana, desde un enfoque de género y derechos humanos, respetuoso de la diversidad, para un desempeño profesional de excelencia que considera el impacto sociocultural, económico y medioambiental.
- Colabora en equipos multidisciplinares, asumiendo diversos roles, liderando tareas y soluciones en entornos complejos, en pos de un objetivo común.

Estas competencias fueron declaradas en 2016, y consignadas en el documento Mapa de progreso sello UV (Universidad de Valparaíso, 2018), sintetizando de esta forma, las capacidades que deben demostrar las y los egresados de la Universidad de Valparaíso.

En el mes de marzo la asignatura TIPE inició explicando el contexto académico y social del curso, su relación con las competencias de egreso, los resultados de aprendizaje que se esperaba alcanzar al finalizar el curso y el desafío que implicaba inspirar las actividades de aprendizaje desde la metodología A+S. Se consideraron 3 semanas, con encuentros semanales de 1.5 horas cada sesión para inducción sobre A+S, una experiencia formativa focalizada que buscaba aproximar al estudiantado a la comprensión de la metodología, ventajas, nudos críticos declarados en la literatura, experiencias desarrolladas con diversas comunidades y en distintos territorios y relevancia del vínculo en las alianzas comunitarias, siempre en el marco de asignaturas vinculadas con el medio. La modalidad de trabajo fue fundamentalmente grupal y práctica, privilegiando el aprendizaje colaborativo y el aula invertida. Esta etapa tiene como hito relevante la conformación de 9 equipos, cada uno con una denominación diferente y electa por los propios grupos de estudiantes, los que a su vez definieron normas grupales y periodicidad de reunión. El sistema de registro propuesto fue las actas de reunión.

A partir de abril, y continuando con la periodicidad semanal y de 1.5 horas dedicadas a la experiencia práctica, se inician los primeros contactos con socios comunitarios, bajo el supuesto que el primer y más importante reto era construir un vínculo de confianza con las respectivas contrapartes, observando su quehacer, valorando su historia, escuchando sus relatos, deteniéndose en reconocer aspectos socioculturales que influyen tradicionalmente en la conducta alimentaria, y por parte del estudiantado, manifestando abiertamente las inquietudes propias de jóvenes que inician actividades de aprendizaje auténtico con personas distintas a compañeros de clases y docentes. La recomendación para el estudiantado se resumió en la frase "hablar con todo el mundo, pero lo más importante, escuchar". El sistema de registro de estos primeros encuentros fue la bitácora.

Luego de cuatro semanas, tres encuentros con socios comunitarios (el primero destinado a presentaciones respectivas, el segundo a entrevistar distintos representantes de las organizaciones/instituciones, y el tercero a confirmar el interés mutuo por perseverar en la alianza) y un encuentro en aula universitaria para reportar avances y recibir y hacer retroalimentación entre pares, se avanza a la etapa formal de diagnóstico.

La fase diagnóstica, en el mes de mayo, implicó identificar fortalezas organizativas, precisar intereses y necesidades del socio comunitario y aclarar sus prioridades en materia de educación alimentaria nutricional. Duró cuatro semanas, dedicando nuevamente una semana a un nuevo encuentro en recinto universitario, para recoger inquietudes, realizar consultas y reflexiones, compartir conclusiones preliminares y declarar nudos críticos desde las y los estudiantes. La modalidad de trabajo grupal en este encuentro se complementó con tutorías grupales vía remota y en modalidad online, con la docente coordinadora del taller. Estas tutorías grupales reemplazaron la reunión del grupo curso en su conjunto, decisión que tuvo consecuencias no favorables para el resto del proceso.

En el mes de junio, y considerando la priorización de intereses y necesidades de cada socio comunitario, se elaboraron las propuestas de actividades, generando encuentros colectivos para tales efectos. La utilización de metodologías ágiles y materialidad (papelógrafos, pos-it de diversos colores, plumones, maskin tape) fue clave para promover la activa participación de los agentes planificadores (socios comunitarios y estudiantado). Durante las cuatro semana, se promovió entre los equipos de estudiantes la utilización de un nuevo recurso, con elementos reflexivos, el informe de incidentes críticos, en el entendido que prontamente los grupos de estudiantes alcanzarían cierto nivel de autonomía y las oportunidades de reuniones académicas disminuirían hasta desaparecer, para destinar todo el tiempo a las actividades de la etapas siguientes del proyecto de A+S, la ejecución y cierre.

2.2. Los aprendizajes

En relación al estudiantado, los aprendizajes declarados superaron las expectativas de la asignatura, ampliándose más allá de lo actitudinal y valórico. Es así como durante los encuentros en aula, las y los estudiantes manifestaron el descubrimiento de nuevas formas de apreciar la relación con consultantes (personas de la comunidad, potenciales usuarios en salud), comprensión de enfoques (participación, derechos humanos, género, inclusión, interculturalidad, interseccionalidad, derechos de niñas y niños) y, por otra parte, aplicación de técnicas de evaluación antropométrica en contexto real y con diversos grupos etarios. Cabe mencionar que el diseño curricular

de la carrera Nutrición y Dietética de la Universidad de Valparaíso no considera en los primeros ocho semestres de trayectoria académica actividades prácticas formales. En conclusión, la asignatura TIPE, con metodología A+S, vino a ser la primera experiencia de vinculación con personas externas a la universidad en calidad de consultantes o usuarios/participantes.

Respecto a lo actitudinal-valórico, y en el marco del respeto a condiciones éticas en la relación con consultantes, las y los estudiantes destacaron principalmente:

- La importancia de solicitar consentimiento informado de adultos para realizar evaluaciones antropométricas y participar en entrevistas
 - “¿Cuándo va a subir al aula virtual el formato de CI? No haremos las evaluaciones mientras los chiquillos no hayan firmado, mientras no hayan leído en qué consiste la antropometría, es su derecho” (integrante equipo Delis)
 - “Olvidamos enviar el guión de entrevista y CI antes, para que lo leyeran (...) Nos demoramos un poco más de lo planificado, pero preferimos explicar bien de qué se iba a tratar la conversación (...) algunas personas nos pidieron leerles el CI, y obvio, lo leímos y también les dimos una copia” (integrante equipo Morit@s).
- La relevancia de solicitar asentimiento informado de niñas y niños antes de ejecutar procedimientos evaluativos desde lo alimentario-nutricional, previa autorización de sus cuidadores/as
 - “Profe, hubo niños que no quisieron pesarse o sacarse las zapatillas, no los obligamos, no está bien obligar, se notaba su incomodidad” (integrante de equipo Las Bichotas).
- La condición inexcusable de solicitar consentimiento informado para el uso de fotografías, tanto de niñas/os como de adultos, con fines de difusión de las actividades de A + S (en redes sociales) o académicas (exposición en aula)
 - “Yo le pregunté a una niña... eh... tenía como 13 años... si quería que le tomara una foto, y me dijo que le daba vergüenza... ya, le dije, no te preocupes, no pasa nada” (integrante equipo Las Bichotas)
 - “Las fotos fueron autorizadas por sus tutores, las profesoras nos ayudaron con eso, ellas enviaron los CI a los apoderados antes (...) igual les preguntamos a ellos, a los niños, si querían estar en las fotos... al principio fue difícil, porque no expresaban nada (...) después de esa actividad decidimos que no íbamos a sacar fotos, solo durante la última actividad... ¿cuántas fueron? ¿en el colegio? ¿viendo los niños y más las de juegos y degustación? 4, fueron 4” (integrante equipo Nutrigirls).

- El estudiantado declara también como oportunidad única (y por primera vez) la generación de espacios de reflexión y discusión colectiva en aula y con socios comunitarios, en contexto de aula democrática y trato respetuoso entre pares y con personas del medio local, incentivando el desarrollo de pensamiento crítico, argumentación y habilidades comunicativas

“¿Por qué antes no hacen clases así, conversando, analizando entre todos?, se aprende más” (integrante equipo Nutri FC)

“No sabía por dónde empezar, qué preguntar... llevamos el guión y todo, pero en ese momento no estábamos entrevistando, estábamos conversando, de muchas cosas, y fue mejor, más bacán, hablamos mucho más de lo que teníamos pensado (...) como que nos preocupamos, yo miraba a la XX, nos reímos nerviosas, pero yo me sentí libre de repente y seguí no más, conversando-conversando... ahora pienso que fue mejor, porque todo fluyó” (integrante equipo Morit@s)

“Algo que puede ayudar a mejorar el desempeño de uno en TIPE es que antes nos hagan clases parecidas, donde podamos decir algo, dar la opinión y que nadie te juzgue por eso (...) acá las clases son muy verticales hasta 3° o 4° año... ¿se puede? ¿se puede hacer TIPE en 1° o 2°?” (integrante equipo B7).

Respecto de los socios comunitarios, los aprendizajes consignados en las pautas de evaluación se clasificaron en:

- a) Cognitivos: las y los participantes, dependiendo de los focos y temas de cada proyecto de A+S, identificaron las partes de un plato de comida saludable, qué hacer con desechos alimentarios para aprovechar su utilización durante las comidas, diferentes tipos de colaciones saludables, recetas no tradicionales con legumbres/alimentación vegana, las ventajas del consumo de agua y actividad física diaria, alimentos pre y post entrenamiento deportivo.
- b) Procedimentales: las y los participantes degustaron comidas con platos saludables creados por ellos mismos, cocinaron con cáscaras de verduras y frutas y tallos de apio y brócoli, seleccionaron y armaron colaciones saludables, cocinaron recetas tradicionales con dos tipos de legumbres (lentejas y garbanzos), crearon recomendaciones personalizadas para aumentar consumo de agua en sus familias y folletería para difundir en redes sociales, hicieron ejercicios físicos, bailaron y crearon rutinas de danza personalizadas, co-crearon minutas de alimentación personalizadas y adaptadas a sus necesidades nutricionales en el ámbito deportivo.

Uno de los principales hallazgos, que conversa con políticas públicas en materia de salud y alimentación de personas mayores -y aporte al mismo tiempo a la academia/universidad- fue el de un grupo de mujeres mayores:

“Yo creía que el alimento que me daban en el consultorio era una simple crema, de mal sabor además, no me daban ganas de comer esa cuestión... aquí con las chiquillas aprendí para lo mucho que sirve la crema, por qué es importante aprovecharla, aprendí a hacer diferentes comidas... y quedan bien buenas jajajaja” (participante, 70 años)

“Una va y retira la bolsa del consultorio y la deja en un mueble (...) la crema se pierde, a veces me olvido y cuando me doy cuenta, ya venció y la tengo que botar... ahora le voy a decir a mi nieta que vive conmigo que me recuerde que tengo las cremas, hasta le puedo contar lo que hicimos acá y enseñar a cocinar para que me prepare jajajaja” (participante, 72 años)

“Antes se cocinaba más sano, otras cosas... ahora yo veo que los jóvenes comen lo mismo siempre, pura chatarra (...) esto las niñas deberían ir a enseñarlo a las escuelas, a los jardines infantiles, aprender desde chiquititos qué es lo sano, o como dicen ellas, comer de todo, pero con cierta cantidad, masticar bien, disfrutar la comida, darse cuenta de lo que uno se echa en la boca... si en realidad la gente sabe lo que es sano y lo que no... pero come rápido, mira tele, no disfruta (participante, 67 años).

2.3. Las oportunidades de mejora

A continuación, se exponen comentarios y opiniones de diversos actores, según etapas de los proyectos de A+S, distinguiendo entre lo que se sugiere potenciar para optimizar la eficacia de las experiencias de A+S en actividades de similar naturaleza y lo que se recomienda evitar de futuras experiencias, en la línea de las recomendaciones de Tapia (2014), a saber, recoger no solo las actividades más logradas o los impactos positivos, sino también las experiencias fallidas. La información se obtuvo a partir de bitácoras de estudiantes, actas de reuniones grupales, informes de incidentes críticos, bitácora de docente y pautas de evaluación de socios comunitarios.

Tabla 1. Comentarios y opiniones de los actores según etapas

Etapas	Repetiríamos/Mejoraríamos	Evitaríamos/Eliminaríamos
Motivación	-Generar varias instancias de reflexión colectiva sobre importancia de la <i>construcción de vínculo</i> con socio comunitario, previo a la ejecución de las actividades planificadas (docente).	-Ir con delantal/uniforme al primer encuentro con los socios comunitarios: refuerza la creencia de que somos expertos/as (estudiantes).

	<ul style="list-style-type: none"> -Invitar a estudiantes con experiencias en A + S al aula, para compartir sus experiencias con el estudiantado que está iniciándose en la aplicación de la metodología (docente). -Problematizar/tensionar con el estudiantado, el diseño curricular actual del plan de estudios de Nutrición y Dietética, carente de prácticas tempranas (docente). -Involucrar al estudiantado en la generación de ambientes favorables para el aprendizaje, ejemplo: toma de decisiones conjuntas sobre socios comunitarios que focalizará/elegirá cada equipo (docente). -Considerar como evaluadores/as (evaluación formativa) a las y los estudiantes (docente). -Tensionar la continuidad/interrupción de las actividades de A + S durante las movilizaciones/paros estudiantiles (docente). 	<ul style="list-style-type: none"> -Asumir que los/as estudiantes son expertos/as y nosotros no sabemos nada (socios comunitarios). -Destinar poco tiempo al contacto temprano con socios comunitarios (docente). -Prescindir de tutores académicos por cada equipo de estudiantes (docente). -Desarrollar experiencias de A + S unidisciplinarias: desafíos integrales implican respuestas integrales e interdisciplinarias (docente y estudiantes). -No informar a la comunidad universitaria sobre las experiencias de A + S que se desarrollarán, especialmente a docentes de otras asignaturas (docente). -Evaluar en forma sumativa tempranamente al estudiantado (docente).
Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> -Enfatizar en la elaboración y aplicación de instrumentos de recolección de información, como pautas de observación, cuestionarios, guiones de preguntas de entrevistas (docente). -Disponer de pautas o modelos de instrumentos de recolección de información, anclados en aula virtual (docente). -Ejecutar actividad de actualización en metodología de investigación (docente). -Incorporar en la planificación o guía didáctica instrumentos para la sistematización y reflexión crítica de la experiencia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Insistir en indagar sobre problemas/necesidades antes de explorar e identificar fortalezas; es importante reconocer, por ejemplo, el capital endógeno de los socios comunitarios y su capacidad organizativa, de gestión, vínculos y redes de apoyo (estudiantes). -Esperar hasta la etapa de ejecución para compartir momentos de alimentación conjunta: comer juntos/as favorece la construcción de vínculo, ayuda a relajarse y favorece el modelamiento cruzado de conductas (estudiantes).
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> -Gestionar recursos financieros internos y externos a la unidad académica (docente). -Articular diversas unidades intrainstitucionales en apoyo a propuestas co-diseñadas, ejemplo: vicerrectoría académica, vicerrectoría de vinculación con el medio, unidad de convenios de desempeño institucional y proyectos, programa Gerópolis UV, Unidad de Igualdad y Diversidad UV (docente). -Sugerir la articulación (similar estructura, no foco temático ni hilo conductor) entre proyecto de A + S, vinculado a asignatura TIPE, y proyecto de educación alimentaria nutricional de otra asignatura que se ejecuta en paralelo (docente). 	<ul style="list-style-type: none"> -Carecer de plan de contingencia, plan B y C (estudiantes y socios comunitarios). -Suponer que lo planificado es sagrado e inamovible (estudiantes). -Prescindir de aportes materiales o financieros por parte de los socios comunitarios: a mayor aporte, mayor involucramiento, adherencia y compromiso (estudiantes). -Otorgar autonomía y libertad en la elaboración de materiales de educación alimentaria nutricional, sin revisión previa de expertos/as disciplinares (docente).
Ejecución	<ul style="list-style-type: none"> -Promover quiebres/altos reflexivos colectivos intraequipos de estudiantes (docente). -Comunicar la experiencia de A + S en redes sociales (estudiantes). 	<ul style="list-style-type: none"> -Interrumpir los quiebres/altos reflexivos colectivos entre equipos (docente). -Insistir en estar presente todo el equipo en todas las actividades (estudiantes). -Disminuir acompañamiento a equipos de estudiantes (docente).
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> -Indagar sobre los efectos del A + S en estudiantes y socios comunitarios (docente). -Invitar a otros/as docentes a la actividad final, rito de despedida o cierre de proyecto (docente). -Gestionar financiamiento para contar con servicio de banquetería en rito de despedida o cierre con alimentación sabrosa y saludable (docente). 	<ul style="list-style-type: none"> -Prescindir de la participación de gestores (autoridades universitarias o de gobierno local, organismo que financia o aporta recursos) en el rito de despedida o cierre (docente, estudiantes y socios comunitarios). -Prescindir de la indagación sobre los efectos del A + S en mi práctica pedagógica (docente). -Ausentarnos/no participar en la actividad de cierre (socios comunitarios).

	<ul style="list-style-type: none"> -Evaluación colectiva de posibilidades para nuevos proyectos con los mismos socios comunitarios (estudiantes, socios comunitarios, docente). -Organización junto a estudiantes de evento final (docente). 	<ul style="list-style-type: none"> -Evaluar la satisfacción con el proyecto de A + S, con criterios propuestos solo por docente. -Prescindir de involucramiento de socios comunitarios en la organización de evento final, rito de despedida o cierre de proyecto (estudiantes, docente). -Sistematizar la experiencia una vez finalizados los proyectos de A + S.
--	--	---

4. Conclusión

En virtud de lo expuesto, es posible afirmar en primer lugar, que los actores participantes en esta experiencia de A+S y educación alimentaria nutricional desde la Nutrición comunitaria ganaron en redes de apoyo y acceso a la construcción de conocimiento colectivo, aumentaron su interés por el autocuidado y se involucraron en procesos formativos efectivamente participativos. Específicamente las y los nutricionistas en formación obtuvieron experiencias prácticas, se acercaron a saberes populares, crecieron en formación ciudadana y desarrollo de habilidades esenciales para la comunicación entre las personas. Las y los docentes, por su parte, mejoraron la calidad de su docencia, contribuyeron a conectar actividades curriculares con intereses del medio local, aprendieron a gestionar y vincularse con el medio comunitario y favorecieron climas de aula democráticos, inspirados en el principio de participación.

En este apartado y en virtud de la experiencia sistematizada, se propone concluir utilizando como metáfora la de una preparación comestible en una cocina y posterior cena. La construcción de vínculo en esta experiencia en particular, resultó ser el sazón e ingrediente principal que encantó a los comensales, les motivó a quedarse en la mesa y disfrutar hasta el final. Perseveramos en detenernos a pensar sobre el vínculo, valorarlo, discutir la relevancia de la relación con la y el otro, idear alternativas para fortalecerlo desde la atención y escucha, el respeto y el cariño, inclusive. Fuimos vehementes al momento de advertir las consecuencias de un vínculo débil o roto y nos preocupamos de evitar incurrir en prácticas inadecuadas que provocaran su debilitamiento (apresurar el diagnóstico, planificar unidireccionalmente, no cumplir con lo comprometido o atentar contra lo más importante: escuchar). Aquellos equipos de estudiantes que construyeron un vínculo débil intraequipo y con su socio comunitario fueron los que a su vez contaron con escaso acompañamiento docente y socios comunitarios medianamente comprometidos con todo el proceso, en todas las etapas del proyecto A+S. Esos comensales simplemente y sin pedir permiso ni decir gracias, se pararon y dejaron mesa y plato a medio vaciar.

Las oportunidades de prácticas tempranas (no formales curricularmente) fueron clave para aumentar la motivación de las y los aprendices de cocina: aumentó su apetito,

sus ganas de explorar, tuvieron mayor apertura al aprendizaje frente a actividades que resultaban ser desafiantes, un plato fuera de lo común que demandaba de su parte despertar múltiples talentos, que no se circunscribían únicamente a condiciones o aspectos disciplinares. Preguntas como ¿cuánto sé de lo que creo saber? ¿cuán útil realmente es lo que estoy aprendiendo? ¿qué debo decir y no? ¿qué debo hacer y no? surgen en oportunidades únicas como las experiencias de A+S.

El co-diseño fue como el gas o electricidad que necesita una cocina para calentar las ollas y concretar la preparación gastronómica saludable; fue condición básica para garantizar que se respetaran mínimos éticos en experiencias que se preciaban de ser participativas. La experiencia relatada en este trabajo permitió acercarnos a la idea de que las actividades sustentadas en participación protagónica pueden derivar en mayor adherencia y motivación de socios comunitarios.

La Educación alimentaria nutricional co-creada favoreció vínculos que se mantuvieron en el mediano y largo plazo con socios comunitarios, facilitando la reflexión conjunta, colectiva, sobre aquello que permite avanzar en la construcción de comunidades informadas, conscientes, con voz sobre lo que les afecta, limita, empodera o no para elegir una vida o conductas saludables en lo que a alimentación se refiere.

La sistematización de esta experiencia de A+S constituye la escrituración de la receta de una preparación gastronómica única, palatable, inolvidable, desde su cuidadosa planificación hasta su memorable último bocado. Sistematizar permitió examinar las acciones de reflexión y la praxis, volver a mirar lo realizado, identificar las fortalezas, los nudos críticos, los aprendizajes, hallazgos, desafíos y proyecciones, valorar los esfuerzos, reconocer los errores y dificultades, identificar la forma en que se resolvieron (o no) los conflictos, la humildad con que se enfrentaron los aciertos, y cómo caminamos hacia los consensos para finalizar con la convicción que hicimos lo mejor posible, que nuestro estándar ahora es más alto gracias a la osadía de apostar por el A+S en una asignatura-taller con pocas horas (aunque sólida y transgresora por definición) y que los nuevos proyectos de educación alimentaria nutricional ahora cuentan con un antecedente histórico que permite ver cerca, muy cerca un horizonte transformacional donde todo es posible.

Referencias

Deeley, S. (2016). *El aprendizaje-Servicio en Educación Superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea Ediciones.

Duque, E. (2018). Evaluando una experiencia de aprendizaje servicio en torno al aprendizaje de conceptos de la ciudadanía digital. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 5,14 <https://raco.cat/index.php/RIDAS/article/view/337682>

Tapia, M.N (2014). *Aprendizaje y servicio solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Ciudad Nueva.

Universidad de Valparaíso (2012). *Proyecto educativo de la Universidad de Valparaíso*. https://vra.uv.cl/descargas/proyecto_educativo.pdf

Universidad de Valparaíso (2018). *Mapa de Progreso sello UV*. Documento de trabajo, Unidad de Gestión Curricular y Desarrollo Docente, Vicerrectoría Académica.

Agradecimiento

Infinitas gracias a la generación 2019 de estudiantes de Nutrición y Dietética de la Universidad de Valparaíso y a los socios comunitarios que participaron, por el compromiso y la dedicación demostradas durante las desafiantes tareas que se derivaron de la implementación de propuestas de A+S. Con expectación y ganas notables de aprender-haciendo en forma colectiva, emprendieron rutas a veces pedregosas, más la mayoría del tiempo satisfactorias. Gracias también al compañero nutricionista que confió en esta propuesta metodológica sentipensante, implementada desde los derroteros de la docencia y el Trabajo Social.

Un enfoque comunitario vivencial del aprendizaje-servicio de la Epidemiología Nutricional en la formación de nutricionistas

Edgar Wilson Rojas

erojas@puce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-2220-0041>

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador

Alisson Hidalgo

achidalgomo@puce.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0005-1778-7174>

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador

Camila Salazar

casalazarb@puce.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0001-9457-9564>

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador

Daniela Siguenza

drsiguenza@puce.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0007-8989-6163>

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador

Resumen

El aprendizaje-servicio es una de las metodologías pedagógicas innovadoras aplicada en el aprendizaje de Epidemiología Nutricional en la carrera de Nutrición y Dietética. En este estudio se describe como se utilizó la metodología en las comunidades de una parroquia rural, con el apoyo de socios comunitarios. Este estudio se realizó durante un período académico de formación profesional. Utilizando herramientas de estudios epidemiológicos se identificaron problemas nutricionales y los priorizaron, siendo la malnutrición uno de los más relevantes. Una vez identificadas y priorizadas las problemáticas nutricionales se procedió al planteamiento de alternativas de intervención, principalmente relacionadas con estrategias educomunicativas. Con esta metodología de aprendizaje se trabajó el pensamiento crítico de los estudiantes, adaptaciones de las intervenciones nutricionales al contexto de las familias, intervenciones integrales e interculturales, y familias más empoderadas de su salud.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, educomunicación nutricional, malnutrición, socios locales

Recibido: 21/III/2024

Aceptado: 9/IV/2024

Publicado: 29/IV/2024

© 2024 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/>

Rojas, E.W.; Hidalgo, A.; Salazar, C. y Siguenza, D. (2024). Un enfoque comunitario vivencial del Aprendizaje en Servicio de la Epidemiología nutricional en la formación de nutricionistas. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 17, 99-116. DOI10.1344/RIDAS2024.17.8

Un enfocament comunitari vivencial de l'aprenentatge servei de l'Epidemiologia Nutricional en la formació de nutricionistes

Resum

L'aprenentatge servei és una de les metodologies pedagògiques innovadores aplicada a l'aprenentatge d'Epidemiologia Nutricional a la carrera de Nutrició i Dietètica. En aquest estudi es descriu com es va fer servir la metodologia a les comunitats d'una parròquia rural, amb el suport de socis comunitaris. Aquest estudi es va fer durant un període acadèmic de formació professional. Un cop identificades i prioritzades les problemàtiques nutricionals es va plantejar alternatives d'intervenció, principalment relacionades amb estratègies educatives. Amb aquesta metodologia d'aprenentatge es va treballar el pensament crític dels estudiants, les adaptacions de les intervencions nutricionals al context de les famílies, les intervencions integrals i interculturals, i les famílies més empoderades de la seva salut.

Paraules clau: aprenentatge servei, educació nutricional, malnutrició, socis locals.

An experiential community-based approach to Service Learning in Nutritional Epidemiology in the education of dietitians

Abstract

Service Learning is one of the innovative pedagogical methods applied to teach nutritional epidemiology in nutrition and dietetics courses. This study describes how the methodology was used in rural parish communities with community partners' support. This study was carried out during an academic period of professional training. Over 4 months, the students made several field visits, living in the area with the families and learning from their daily work: using tools from epidemiological studies, nutritional problems were identified and prioritised, malnutrition being one of the most relevant. Once the nutritional problems had been identified and prioritised, intervention alternatives were proposed, mainly related to educational and communication strategies. This learning methodology worked on students' critical thinking, adaptation of nutritional interventions to the context of families, comprehensive and intercultural interventions, and families' empowerment in their health.

Keywords: Service learning, nutrition education, malnutrition, local partners.

1. Introducción

Estudios como el de Gong y colaboradores han determinado que menos del 50% de egresados universitarios no saben el significado de una atención humanizada, recuerdan haberlo visto dentro de una materia, sin embargo, no son capaces de identificar las características de este tipo de atención (Gong et al., 2015). Los profesionales en salud deberían tener principios humanistas, basados en honestidad, empatía, compasión, altruismo y el compromiso moral de brindar buen cuidado de los pacientes. Esta formación garantizará un trato digno, personalizado en base a las creencias, situación emocional y social de los pacientes (Branch, 2015). Una formación de Nutricionistas con un aprendizaje teórico, en asignaturas como la de Epidemiología Nutricional, sin oportunidades para poner en práctica los conocimientos adquiridos y alcanzar su objetivo de diseñar estudios epidemiológicos, estaría destinado a formar parte de los aprendizajes que no contribuyen a su práctica profesional, lo que hace necesario e imprescindible un aprendizaje en contextos reales.

Por otro lado, el abordaje de la malnutrición en Ecuador y en otros países fracasó en los últimos 40 años, durante los cuales se implementaron programas y proyectos públicos y privados, enfocados en grupos vulnerables (INEC, 2023), pero la situación de malnutrición en nuestro país le significa un deshonoroso segundo lugar en Latinoamérica en la prevalencia de desnutrición crónica (STECSDI, 2023; UNICEF, 2021). En dichos programas y proyectos ha participado también la academia y nuestra misma universidad (con proyectos de voluntariado paternalistas, la mayoría), poco o nada se ha logrado cambiar este grave problema social, muchas de las intervenciones han sido impositivas a la población y han significado el dispendio de los escasos recursos del fisco y de empréstitos externos, que incluso han incrementado la deuda externa de nuestro país (Resolución nº 34, 2023).

Los proyectos de aprendizaje-servicio (ApS) presentan una propuesta de formación innovadora para estudiantes de la carrera de Nutrición y Dietética, con quienes se plantea caminar desde un modelo de formación conductivista tradicional hacia un modelo humanista contextualizado y crítico, que al mismo tiempo contribuya al empoderamiento comunitario sobre su situación alimentaria nutricional y la posibilidad de gestionar estrategias y herramientas de cambio a partir del manejo de su información. Acciones que les permita ejercer su capacidad para el cuidado de su salud y la lucha contra uno de los principales problemas de salud en las comunidades rurales campesinas e indígenas de la parroquia Chugchilán: la malnutrición en los niños y niñas menores de 5 años.

La parroquia San Miguel de Chugchilán desde hace 15 años forma parte del cantón Sigchos, ubicado al noroccidente de la Provincia de Cotopaxi (GADP Chugchilán, 2020). La mayoría de su población es indígena (95,4%) de identidad cultural Kychwa, según datos del censo del 2022, se registra una población total de 6075, cantidad que contrasta con el esperado crecimiento poblacional según proyecciones técnicas para el año 2020 y años posteriores, existirían 8285 habitantes. El nivel de escolaridad es de 5,83 años, el dato más bajo a nivel provincial, por dicha razón el nivel de analfabetismo (23,9%) y analfabetismo digital (21,1%) es alto y en mayor porcentaje en mujeres (GADP Chugchilán, 2020).

El proyecto ApS plantea una estrategia de aprendizaje junto con dos socios locales, un trabajo hombro a hombro con las técnicas educadoras comunitarias del programa Creciendo con Nuestros Hijos (CNH) del Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), y con los miembros del equipo de salud del Centro de salud del Ministerio de Salud Pública (MSP) (Rojas, 2022). Esta alianza estratégica permitió implementar una propuesta de trabajo conjunto con las familias de niños y niñas que sufren de malnutrición o que se encuentran en riesgo nutricional.

En la parroquia Chugchilán, por un lado, el MIES es la entidad pública que ejerce rectoría y ejecuta políticas, regulaciones, programas y servicios para la inclusión social y atención durante el ciclo de vida, con prioridad en la población más vulnerable de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos mayores, personas con discapacidad y aquellas personas que se encuentran en situación de pobreza (MIES, 2019). Mediante este proyecto de ApS se benefició a aproximadamente 80 familias con sus niños y niñas menores de 3 años, atendidos por las Educadoras de la modalidad CNH, se estimó un total de 400 personas beneficiarias por ser miembros de dichas familias.

Por otro lado, en Chugchilán el centro de salud del MSP gestiona procesos de atención de acuerdo con la demanda de distintos servicios de salud de primer nivel. Su equipo de salud está conformado por profesionales capacitados, de estos los que contribuyeron al proyecto ApS fueron los médicos rurales, enfermeras y los Técnicos en Atención Primaria de salud (TAPS); su participación fue mediante la validación del material edu-comunicativo que se elaboró en el proyecto para las actividades con las familias mediante, atención intramural, comunitaria y visitas domiciliarias a pacientes de alto riesgo.

Como parte de la estrategia nacional Ecuador Crece sin Desnutrición, el gobierno propone un paquete priorizado de bienes y servicios para el adecuado desarrollo y crecimiento infantil. Este se fortalece mediante el Plan Intersectorial de Alimentación y Nutrición Ecuador del 2018–2025 (PIANE), en el cual existen 8 líneas de intervención, entre ellas está asegurar la atención integral de salud y nutrición en

toda etapa de vida, fomentar la lactancia materna y alimentación complementaria a la edad adecuada, promocionar la salud con distintos proyectos y campañas, fomentar el estilo de vida saludable y mejorar los hábitos alimentarios, así como contribuir a la soberanía y seguridad alimentaria (STECSDI, 2021).

En el cantón Sigchos y por ende en la parroquia Chugchilán se mencionan determinantes relacionados con la malnutrición tales como la mala calidad del agua de consumo humano y el mal manejo de las aguas servidas y desechos en general. El 50% de la población del cantón Sigchos no realiza ningún tratamiento del agua antes de consumirla (GADM Sigchos, 2015). Por otro lado, la situación nutricional de niños y niñas menores de 5 años muestra que el bajo peso afecta al 8.6% de niños y niñas, mientras que un 2.5% con bajo peso severo; el 28.4% presentan baja talla para la edad, con el 11% de retardo del crecimiento severo, en otras palabras 1 de cada 4 niños tiene desnutrición crónica en el cantón Sigchos (Rojas et al., 2015).

La implementación de actividades con la comunidad pueden fortalecer el aprendizaje porque ayuda a los estudiantes a valorar el entorno. Además ayuda en el desarrollo local y regional, establece los valores que se deberán mantener a lo largo de la vida laboral (Polaino & Romillo, 2017). La academia debe brindar una formación integral entre lo teórico y las actividades prácticas con la colectividad; una sinergia necesaria para formar profesionales nutricionistas capaces de brindar una atención de calidad en todos los niveles de atención (Soldán et al., 2020).

2. Modelo de aprendizaje-servicio en Epidemiología nutricional

Para el siglo actual, es necesario desarrollar competencias en la educación superior para que el estudiantado logre compaginar el aprendizaje del aula con las exigencias del lado laboral. Para reforzar sus conocimientos y ponerlos en práctica, participar activamente en equipo, mantener un compromiso social y ético se propone la estrategia del aprendizaje-servicio (ApS) como acción pedagógica (Chambi-Mescoco, 2020). El ApS es un modelo de estrategia pedagógica que parte de las propuestas de John Dewey, un filósofo norteamericano que remarca la estrecha relación entre la experiencia y educación con la democracia y educación. Considerando a los dos primeros términos como pilares de su filosofía que explica la conexión entre el pensamiento y la acción, tomando a la enseñanza como un proceso activo en el que el individuo crea y edifica su propio conocimiento basado en el entorno que lo rodea, mientras que a la democracia la visualiza como el objetivo y medio que orientan sus pensamientos e ideas y de esta visión nace su percepción sobre la comunidad y la confianza en la ciudadanía para la solución de problemáticas sociales (Santos et al., 2021). De aquí derivan estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y

aprendizaje basado en problemas del cual se destacan los consiguientes métodos de aprendizaje basado en retos y aprendizaje-servicio (Gezuraga y García, 2020).

El ApS busca aplicar la premisa de vincular la labor universitaria con el compromiso social por parte del estudiante, lo cual tendrá un papel activo en su aprendizaje ya que éste logrará evolucionar de la teoría a la práctica en el campo laboral, mientras se desenvuelve aplicando activamente el trabajo en equipo para fines comunes y despertando otras nuevas habilidades en el estudiante para que sea capaz de delimitar un problema, analizarlo y ejecutar soluciones al problema observado (Zarzuela y García, 2020). El contexto al que se presentan los estudiantes participantes es real, por ende, deben estar cimentadas bases teóricas para partir a la práctica laboral, donde de igual forma los socios comunitarios participarán activamente ya que también serán parte del proceso de aprendizaje (Fajardo y Hernández, 2022). Podemos decir entonces que el aprendizaje-servicio consiste en un proyecto educativo solidario que integra tanto objetivos de aprendizaje como de servicio, en un proceso de colaboración con la comunidad que se compone de diferentes fases: la motivación hacia el proceso planteado; el diagnóstico utilizado para identificar y priorizar problemas observados; la realización del diseño y planificación del proyecto como tal; y por último la ejecución de este. Cada una de estas fases siempre va de la mano con tres elementos clave: la reflexión, sistematización de todos los avances generados y la revisión del proceso como tal y de los resultados obtenidos (Gezuraga y García, 2020).

De esta forma es posible mencionar que el ApS puede ser aplicado en diferentes contextos y para la enseñanza de distintos tópicos dependiendo del área en la que se desenvuelvan los participantes y la problemática identificada. En este caso se abordan temas nutricionales como el estilo de vida, asesoramiento sobre alimentación, diagnósticos de sobrepeso, obesidad y bajo peso en niños, déficits y exceso de nutrientes. Es así como se produce un beneficio múltiple, pues los estudiantes son capaces de realizar estrategias educativas (material educomunicativo) que promuevan el desarrollo y aprendizaje de los pobladores de la comunidad y que se den transformaciones y mejoras a nivel comunitario al mismo tiempo que los mismos educadores sienten satisfacción por prestar este servicio a la comunidad, fomentan la convivencia y aumentan la responsabilidad cívica (Cancelas-Ouviña y Sierra, 2020; Vedia y Álvarez, 2020).

3. El proceso metodológico del aprendizaje-servicio en Epidemiología nutricional

El proyecto se presenta con un enfoque cualitativo con características etnográficas y de investigación acción participativa, con la conformación de un equipo de

investigación entre docentes, estudiantes y socios comunitarios, interdisciplinario con la participación de docentes y estudiantes de las carreras de Nutrición y Comunicación; la aplicación de una serie de técnicas de recolección de información principalmente relacionadas con entrevistas a profundidad, observación participante, evaluación de salud y nutrición con la aplicación de herramientas de consumo alimentario y de seguridad alimentaria, registros de información a través de cuadernos de campo y reportes de convivencia familiar, reportes de talleres y reflexiones de coevaluación y retroinformación de y con los estudiantes mediante narraciones usando *storytelling*, audios, videos y sistematizaciones de sus actividades (Carrillo y Silva, 2021).

El diseño de la estrategia del aprendizaje-servicio aborda los resultados de aprendizaje desde un análisis que contribuye a la solución de problemas de la sociedad, en este caso de necesidades alimentarias nutricionales de las familias de la comunidad, mismo que tiene correspondencia con una de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes del saber hacer, es decir de adquirir conocimientos y transformarlos en prácticas reales de como diseñar, implementar y evaluar situaciones contextualizadas para abordar los principales problemas nutricionales priorizados con la comunidad (Burgos Olivero et al., 2019).

Este proceso se implementó a partir de una apuesta de la universidad por la incorporación de nuevas metodologías innovadoras para el aprendizaje de los estudiantes en las distintas carreras, mediante convocatorias a los docentes para presentar proyectos ApS como metodología en los sílabos de las asignaturas. Desde la carrera de Nutrición y Dietética se presentó el proyecto *Estrategias familiares y comunitarias para combatir la malnutrición infantil* para el aprendizaje de Epidemiología Nutricional. El proyecto se estructuró interdisciplinariamente en coordinación con la carrera de Comunicación con la asignatura de Lenguajes y Producción Sonora. Esta alianza permitió un abordaje complementario del aprendizaje, ya que no solo fue un aprendizaje con, de y para la comunidad, sino entre pares estudiantes de distintas carreras que se enriquecieron mutuamente de los saberes y prácticas del otro (Centro de Desarrollo Docente, 2021).

Se utilizó un enfoque de Epidemiología Social, priorizando principios del humanismo cristiano: integralidad, interculturalidad, interdisciplinariedad e intersectorialidad en el análisis de los problemas y condiciones individuales familiares y comunitarias. Se implementaron estrategias de análisis territorial y familiar para identificar problemas alimentario-nutricionales en familias vulnerables con niñas y niños en situación de riesgo nutricional, considerando los factores del contexto familiar, social, cultural, de los sistemas agroalimentarios, ambientales, los saberes ancestrales comunitarios, los recursos disponibles, etc.

En este marco, el proceso de implementación se realizó en cinco fases ejecutadas en territorio mediante visitas domiciliarias, convivencia familiar y talleres participativos. Estas acciones se cumplieron durante los cuatro meses del período académico y las actividades se consideraron tanto en el proceso de aprendizaje como en el de evaluación de los estudiantes para la aprobación de la asignatura de Epidemiología nutricional. A continuación, en la tabla 1 se sintetiza cada fase considerando los objetivos de reflexión de la estrategia ApS, las actividades y los productos de cada fase:

Tabla 1. Organización metodológica del aprendizaje-servicio de la Epidemiología Nutricional

Fase	Objetivos de reflexión	Actividades	Descripción	Producto
I. Socialización	Sensibilizar a los estudiantes sobre las condiciones de vida de las familias de la comunidad intervenida y de cómo las inequidades sociales, de género y étnicas determinan la presencia o cambios de los problemas nutricionales y de su bienestar y desarrollo.	Convivencia en territorio con familias compartiendo un día de la vida de las familias de la comunidad	Observación etnográfica (participativa) en un día de actividades rutinarias de una familia vulnerable con niños y/o niñas en situación de riesgo nutricional.	Historia de vida con la familia
II. Identificación de problemas nutricionales	Identificar factores o elementos de apoyo o resistencia sobre el cumplimiento de consejos y recomendaciones de las Educadoras CNH para el soporte en crecimiento y desarrollo infantil.	Identificación de problemas nutricionales de la familia Acompañamiento a Educadoras CNH en sus actividades	Acompañamiento a las Educadoras CNH en la ejecución de sus actividades rutinarias con familias con niños y/o niñas en situación de riesgo nutricional, evaluación nutricional de las familias mediante mediciones antropométricas y la aplicación de encuestas nutricionales y de seguridad alimentaria.	Diagnóstico de los problemas nutricionales de las familias de la comunidad
III. Priorización de problemas	Contextualizar la problemática alimentaria nutricional y de salud de las familias y sus niños y niñas y de cómo las inequidades sociales, de género y étnicas determinan su presencia o ausencia.	Priorización de problemas nutricionales de la familia	Talleres participativos mediante trabajo de grupos con diversidad de los actores relacionados con la situación alimentaria nutricional de las familias sus niños y niñas. Se organizaron 3 grupos: un grupo de las familias de niños y niñas; otro de las educadoras CNH y un tercero con otros actores (MSP, Junta parroquial, etc.)	Priorización de las problemáticas más frecuentes en las familias de la comunidad
IV. Elaboración de material de educación y comunicación (Guías)	Apropiar a familias y Educadoras CNH sobre las intervenciones para el abordaje de su problemática alimentaria nutricional y de salud de sus niños y niñas con el apoyo y compromisos de otros actores del contexto.	Construcción de guías edu-comunicativas para el abordaje de la situación alimentaria nutricional.	Talleres participativos con Educadoras CNH para diseñar propuestas edu-comunicativas de intervención sobre problemas nutricionales y de salud a nivel familiar, con alternativas factibles y aceptables para la familia para resolver los problemas identificados.	Guías de materiales edu-comunicativos adaptados al contexto comunitario
V. Validación / Evaluación	Fortalecer las capacidades, habilidades y competencias de las familias y Educadoras CNH para abordar la problemática alimentaria nutricional y de salud de su entorno familiar.	Validación de las estrategias y herramientas edu-comunicativas nutricionales con socios comunitarios. Empoderamiento de la situación alimentaria nutricional a nivel familiar y comunitario.	Taller participativo para el procesamiento, análisis e interpretación de información sobre las intervenciones ejecutadas en sus familias y los resultados alcanzados en las familias y sus niños y niñas. Retroalimentación y evaluación de los resultados del proyecto con los socios comunitarios.	Informes de validación y entrega de los kits de materiales edu-comunicativos a educadoras CNH y MSP.

La implementación de actividades académicas de la asignatura de Epidemiología Nutricional se divide en dos componentes: un componente teórico que sirve para establecer el conocimiento básico sobre los problemas nutricionales y de salud y su abordaje epidemiológico, y un componente práctico que contempla sesiones de planificación, reflexión y evaluación de las actividades de campo establecidas para la implementación de cada una de las cinco fases del proyecto ApS.

En la primera fase de convivencia familiar se organizan equipos interdisciplinarios entre estudiantes de Nutrición y Dietética, acompañados por estudiantes de Comunicación. Se organizaron 25 equipos que conviven con 25 familias de 7 comunidades de la parroquia. Estas familias fueron seleccionadas previo su acuerdo durante las reuniones de los 3 CNH participantes en el proyecto. Las educadoras del MIES acompañaron en la distribución de los equipos y en la presentación de los estudiantes a las familias durante un fin de semana.

En la segunda fase se amplió el grupo de familias visitadas y, según criterios de accesibilidad, se sumaron una o dos familias del mismo sector. El objetivo fue realizar un diagnóstico alimentario nutricional a nivel familiar. Según las características de cada familia se utilizaron distintas técnicas de evaluación, como la medición antropométrica (principalmente peso, talla, circunferencia braquial, perímetro cefálico y pliegues escapular y abdominal). Se aplicaron encuestas nutricionales, recordatorios de 24h, frecuencias de consumo, cuestionario de seguridad alimentaria. Se apoyaron con algunos instrumentos como balanzas, tallímetros, plicómetros mapas, listados de canasta básica de alimentos y curvas de crecimiento de la OMS-MSP.

En las tres restantes fases del proyecto se utilizaron como técnica los talleres participativos. En la tercera fase se realizaron dos talleres, uno con miembros de las familias visitadas, seleccionados y convocados por las Educadoras del MIES con el objetivo de priorizar problemas nutricionales y de salud para su intervención mediante estrategias edu-comunicacionales (FAO, 1995). En la cuarta fase se organizaron dos talleres, uno con las Educadoras del MIES y otro con el personal de salud del MSP. Su objetivo fue la validación del material educativo diseñado por los estudiantes a partir de guías. Finalmente, en la última fase se realizó un último taller nuevamente con las familias, para la validación final de las guías y una evaluación global del proyecto. Para la evaluación y retroalimentación del proyecto se contó también con la participación de las Educadoras del MIES y de personal del MSP, culminando con la entrega del material educativo: Guías impresas y en formato electrónico, mensajes en audios, posters y una propuesta de cuñas radiales.

4. El proceso de implementación del aprendizaje-servicio

Rojas, E.W.; Hidalgo, A.; Salazar, C. y Siguenza, D. (2024). Un enfoque comunitario vivencial del Aprendizaje en Servicio de la Epidemiología nutricional en la formación de nutricionistas. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 17, 99-116. DOI10.1344/RIDAS2024.17.8

En la primera fase se realizó la socialización de los participantes del proyecto de APS con las personas de la comunidad. El punto de partida para empezar el proyecto fue la universidad, aquí fue donde todos los estudiantes se reunieron para emprender el viaje hacia la comunidad, posterior a unas horas de viaje se llegó a la comunidad de destino en donde el recibimiento estuvo conformado por parte del MIES. Aquí se divide en grupos a los estudiantes para ser asignados a una familia de la comunidad con la cual compartirán y tendrán una experiencia vivencial. Cada familia tiene su costumbre y labores de casa que cumplir cada día. En esta primera fase se busca acercarse a la realidad de la comunidad día a día, lo que permitió a los estudiantes conocer los problemas nutricionales más frecuentes en la comunidad.

Para la segunda fase del proceso en aprendizaje-servicio, una vez vivida la experiencia con cada familia, se reconocieron y sintetizaron los problemas más comunes en la comunidad. Para llegar a las posibles soluciones, el primer paso fue la valoración del estado nutricional de las personas de los grupos etarios escogidos.

En la tercera fase se realizó una jerarquización de los problemas nutricionales. A partir del listado de problemas se organizaron grupos de trabajo y se diseñaron guías educacionales alimentario-nutricionales para apoyo a nivel familiar. Estos recursos fueron utilizados y validados en los talleres con familias. Se realizaron los ajustes pertinentes a cada propuesta de guía. Se modificaron aspectos que faciliten su comprensión evitando palabras técnicas, se enfocaron las estrategias según el público objetivo, y con apoyo de técnicas del MIES se contextualizan las guías enfatizando la disponibilidad de alimentos en la comunidad y en las mismas familias.

En este punto del aprendizaje-servicio con los problemas ya identificados la organización y roles de los estudiantes en la comunidad, para llegar al público es de suma importancia tomar en cuenta el discurso y la exposición del material educacional por cada estudiante, deben expresarse en forma clara, sencilla y ordenada. Por otra parte, el material didáctico debe promover la participación de los miembros de la familia, y a la vez ser llamativo, para immortalizar esos momentos. Se apoya mediante el registro de las reacciones y emociones a las exposiciones del estudiante mediante fotos y videos de estas vivencias. En este proceso acompañaron el personal de educadoras del MIES y personal del centro de salud, quienes también examinaron en profundidad las guías con los materiales educacionales. Finalizadas las exposiciones se recolectó las observaciones o comentarios de los padres de familia, de las educadoras y del personal de salud. Por último, cada actividad educativa o de consejería ejecutada con las familias y socios comunitarios se realizó con el apoyo de un kit de guías de material educacional entregados físicamente a las técnicas del MIES. Este material también puede utilizarse en las consultas del centro de salud, facilitando una atención más individualizada.

La última fase incluyó la entrega de los kits respectivos a cada grupo conformado por los recursos educomunicacionales desarrollados de acuerdo a cada problemática abordada. También al coincidir con la finalización del proyecto, se compartió una actividad de fin de año entre los padres de familia de la comunidad y los estudiantes.

5. Reflexiones sobre el aprendizaje-servicio

Se ha demostrado la importancia de vincular el aprendizaje de los estudiantes con espacios de campo, pues enriquecen la formación de los estudiantes, elevan el propósito de investigaciones en el proceso formativo y fomentan la mejora del pensamiento crítico de los estudiantes. Hay que destacar que en estos espacios del proyecto, tanto los estudiantes como la comunidad se enriquecen mutuamente de los conocimientos del otro, característica que también mencionan Caucci, Muniz y Risso (2020) cuando afirman que son espacios de formación integral para los estudiantes. Esta metodología de aprendizaje tiene como objetivo que los estudiantes de nutrición se introduzcan en la realidad de las zonas rurales y perciban la realidad concreta de las familias, instituciones y redes de las zonas. En este estudio se resalta también la interdisciplinariedad, al igual que en nuestra experiencia con la participación de estudiantes de la carrera de comunicación, que aportaron estrategias, técnicas e instrumentos que faciliten las estrategias educomunicativas nutricionales para un mayor impacto comunicacional en las familias y en la misma comunidad.

La primera fase del aprendizaje-servicio permitió que se reforzaran las habilidades sociales de los alumnos y destrezas competentes en comunidad como la comunicación pertinente en la ruralidad, desarrollo de ciertas virtudes como respeto, solidaridad y tolerancia hacia los distintos entornos. Resultados similares se mencionan en la experiencia vivida por los estudiantes de nutrición de la universidad de Navarra, los estudiantes superaron ciertos prejuicios existentes, respetando las diferencias encontradas, encontrando como semejante estos aspectos en la metodología de aprendizaje-servicio que empleamos en nuestro proyecto (Santiago et al., 2021).

Comparando también las fases finales de distintos proyectos con la bibliografía existente, se menciona en un trabajo realizado por Carcausto (2020) que su sistematización se dividió en 4 partes, encontrando que en la fase 3 de ejecución se menciona el proceso de elaboración del proyecto en la que los estudiantes describieron sus actividades y las expusieron, lo que va semejante a lo que realizamos, ya que planificamos distintos recursos basados en los problemas encontrados y priorizados. En su cuarta fase proponen la evaluación y comunicación, poniendo énfasis en la evaluación del desempeño de los estudiantes con la

planificación prevista en dicho proyecto, en donde implementaron charlas interactivas y divertidas para los adolescentes. Nuestra sistematización en fase 4 recoge similares tópicos ya mencionados, no estando lejos de la realidad. Debido a que de igual manera para terminar el proyecto en nuestro caso en esta última fase se formaron y entregaron kits con los materiales educomunicacionales que se realizó con toda la información recolectada durante todas las salidas, explicando de manera interactiva cómo funcionan y se evaluó el desempeño de los estudiantes y la satisfacción de las personas de la comunidad a través de encuestas de percepción.

La experiencia de aprendizaje-servicio es muy enriquecedora e importante para la formación de los profesionales de la salud. Por un lado, estas experiencias de los estudiantes fueron catalogadas como positivas, innovadoras y enriquecedoras. Por otro lado, los profesores constataron las ventajas que tiene acercar los estudiantes a entornos que muestren la realidad de las comunidades. Se expresa que “el aprendizaje-servicio fomenta la responsabilidad social en los alumnos y permite trabajar competencias profesionales del Dietista-Nutricionista en un entorno real” (Santiago et al., 2021, 37). De la misma forma, el aprendizaje-servicio ayuda a la formación de profesionales con competencias al tener la posibilidad de comprender y aplicar los contenidos de la asignatura con una intervención que a su vez ayuda a la comunidad, que valora el compromiso de los estudiantes para la ayuda que se brinda en el aprendizaje-servicio (Chambi-Mescoco, 2020).

El principal aprendizaje de los estudiantes fue concientizar a las condiciones de vida de las familias, ya que por la convivencia de cada estudiante en el hogar en un fin de semana pudieron percatarse de la realidad de la ruralidad y las condiciones de vida de las familias. Esto permitió que los estudiantes rescaten el lado humano que requiere el aprendizaje-servicio y la empatía que se debe mostrar al momento de abordar las situaciones.

Las familias estuvieron satisfechas con el trabajo de los estudiantes y estarían dispuestas a colaborar nuevamente en un proyecto similar. Sus comentarios fueron positivos en cuanto a la predisposición de los estudiantes y de igual forma de las personas de la comunidad su colaboración con los estudiantes.

6. Conclusiones

El ApS surge como una nueva metodología de aprendizaje activa para los estudiantes, ya que se aplica lo aprendido en las aulas como teoría en la vida real, como práctica para responder a las futuras demandas laborales. En la comunidad es muy importante aplicar esta metodología para dar pautas nutricionales, aceptadas desde una mirada

más humanística de integralidad e interculturalidad. La necesidad de crear nuevas prácticas educomunicativas para llegar a los individuos de la comunidad abre una gran brecha de conocimiento para ser aplicada de manera reciproca, puesto que tanto la comunidad como los estudiantes se benefician.

Referencias

Branch, W. T. (2015). Teaching professional and humanistic values: Suggestion for a practical and theoretical model—ClinicalKey. *Patient Education and Counseling*, 98(2), 162-167. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2014.10.022>

Burgos, A.; Caire, M.; González, M. S.; Jouannet, C.; Montalva, J. T. y Ponce, C. (2019). *Guía para el Diseño e Implementación de un curso con Aprendizaje Servicio (A+S)*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Cancelas-Ouviña, L.P. y Sierra, A. H. (2020). El Aprendizaje y Servicio (Aps) en la enseñanza del alemán: Una propuesta innovadora para la Escuela Oficial de Idiomas. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 8. <https://orcid.org/0000-0002-4095-471>

Carcausto, W. (2020). Aprendizaje basado en proyectos para la salud: Una experiencia pedagógica universitaria. *Peruvian Journal of Health Care and Global Health*, 4(2), 76-80. <https://doi.org/10.22258/hgh.2020.42.85>

Carrillo, P. y Silva, S. (2021). *Kit de herramientas para tus cursos A+S*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Cauci, A.; Muniz, F. y Risso, F. (2020). La formación integral de los estudiantes de Nutrición a partir de extensión universitaria en el medio rural. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 13. e0019. <https://doi.org/10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0019>

Centro de Desarrollo Docente. (2021). *Guía para el Aprendizaje Servicio Interdisciplinario*. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://user-eku1m4o.cld.bz/Guia-para-el-Aprendizaje-Servicio-Interdisciplinario>

Chambi-Mesco, E. (2020). Percepciones sobre el aprendizaje-servicio en una muestra de estudiantes de ciencias de la salud de una universidad pública. *Rev Educ Cienc Salud*, 17(2), 143-147. <https://recs.udec.cl/ediciones/vol17-nro2-2020/artinv17220g.pdf>

Fajardo, E. y Hernández, F. I. (2022). La formación integral universitaria desde el contexto de las humanidades y su aporte al aprendizaje experiencial para el servicio. *Revista humanidades*, 12(2), e51289. <https://doi.org/10.15517/h.v12i2.51289>

Rojas, E.W.; Hidalgo, A.; Salazar, C. y Siguenza, D. (2024). Un enfoque comunitario vivencial del Aprendizaje en Servicio de la Epidemiología nutricional en la formación de nutricionistas. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 17, 99-116. DOI10.1344/RIDAS2024.17.8

FAO. (1995). *Manejo de proyectos de alimentación y nutrición en comunidades Guía didáctica*. FAO. <http://www.fao.org/3/a-v6465s.pdf>

GADM Sigchos. (2015). *Actualización del plan de desarrollo y ordenamiento territorial del cantón Sigchos 2015—2065*. <https://gadmsigchos.gob.ec/RendicionCuentas2015/Planificacion%20POA%20al%20PDOT.pdf>

GADP Chugchilán. (2020). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial 2020—2023 parroquia Chugchilán*. Gobierno Autónomo Descentralizado Parroquia Chugchilán. <https://chugchilan.gob.ec/cotopaxi/wp-content/uploads/2020/12/FINAL-PDOT-FOLLETO-1.pdf>

Gezuraga, M. y García, Á. (2020). Recepciones de la pedagogía experiencial de Dewey en diversos enfoques metodológicos: El valor añadido del aprendizaje-servicio. *Educatio Siglo XXI*, 38, 295-316. <https://doi.org/10.6018/educatio.452921>

Gong, F.; Diao, Y.; Sun, H. & Yao, Y. (2015). Training of medical students in humanism. *Biomedical Research*, 26(4), 702-709. <https://www.alliedacademies.org/articles/training-of-medical-students-in-humanism.pdf>

INEC. (2023). *Principales resultados Encuesta Nacional sobre Desnutrición Infantil-ENDI*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/ENDI/Presentacion_de_Resultados_ENDI_R1.pdf

MIES. (2019). *Inclusión social a través de la inclusión productiva*. IV Reunión de Ministros y Altas Autoridades de Desarrollo Social -REMDES.

Polaino, C. J. y Romillo, A. D. J. (2017). Vinculación con la Sociedad en la Universidad de Otavalo, Ecuador. *Formación universitaria*, 10(3), 21-30. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000300004>

Resolución N° 034, Ministerio de Economía y Finanzas Ecuador. Contrato de Préstamo BID (4928/OC-EC) «Programa de Apoyo a la Reducción de la Desnutrición Infantil en Ecuador», Res-034 19 (2023). https://www.finanzas.gob.ec/wp-content/uploads/res-2023-034_sm-signed0493978001688485876.pdf

Rojas, E.; López, P.; Mena, V.; Pacheco, C.; Olalla, T. y Enríquez, F. (2015). Diagnóstico situacional de la soberanía y seguridad alimentaria nutricional en la parroquia Sigchos, cantón Sigchos, provincia de Cotopaxi. *Investigación formativa*. https://www.academia.edu/28365915/Diagn%C3%B3stico_situacional_de_la_sober

an%C3%ADa_y_seguridad_alimentaria_nutricional_en_la_parroquia_Sigchos_cant
%C3%B3n_Sigchos_provincia_de_Cotopaxi_Diciembre_de_2014_Investigaci%C3%
B3n_formativa

Rojas, E. W. (2022). Propuesta ApS Epidemiología nutricional.

Santiago, S.; Garaya, R. y Zaspé, I. (2021). Aplicación de la metodología aprendizaje-servicio en el Grado de Nutrición Humana y Dietética de la Universidad de Navarra. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 11, 128-138. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2021.11.9>

Santos, M. A.; Mella-Núñez, Í. y García-Álvarez, J. (2021). Educación moral y ética de la acción en el aprendizaje-servicio universitario: La sombra de John Dewey. *Perfiles Educativos*, 43(173). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59818>

Soldán, S. P.; Cueto, Z.; Chevalier, P.; Gerard, P.; ErosteGUI, C. y Serrano, E. (2020). Estrategia multidimensional comunitaria integral en desnutrición crónica. *Gaceta Médica Boliviana*, 42(1), 38-46. <https://doi.org/10.47993/gmb.v42i1.53>

STECSDI. (2021). *Plan estratégico intersectorial para la prevención y reducción de la desnutrición crónica infantil*. <https://www.infancia.gob.ec/wp-content/uploads/2021/09/Plan-Intersectorial.pdf>

STECSDI. (2023). *Estrategia Nacional Ecuador Crece sin Desnutrición Infantil: Avances de la política pública orientada al abordaje de la desnutrición crónica infantil*. <https://www.infancia.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/BasePoliticaNov2023V16FINAL.pdf>

UNICEF. (2021). *La desnutrición crónica es un problema que va más allá del hambre* [Comunicado de prensa]. <https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/la-desnutrici%C3%B3n-cr%C3%B3nica-es-un-problema-que-va-m%C3%A1s-all%C3%A1-del-hambre>

Vedia, C. S. y Álvarez, M. (2020). *Extensión universitaria y aprendizaje-servicio en el CBC de la UBA. El caso del Voluntariado de Nutrición*. FLACSO Argentina. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/17131>

Zarzuela, A. y García, M. (2020). Comprendiendo el encuentro entre significados del Aprendizaje y Servicio crítico en contextos comparados. *Estudios pedagógicos*, 46(1), 57-77. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100057>

Agradecimientos

Rojas, E.W.; Hidalgo, A.; Salazar, C. y Siguenza, D. (2024). Un enfoque comunitario vivencial del Aprendizaje en Servicio de la Epidemiología nutricional en la formación de nutricionistas. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 17, 99-116. DOI10.1344/RIDAS2024.17.8

Un agradecimiento especial a las familias y a los líderes de las comunidades de la parroquia Chugchilán; a nuestros socios comunitarios las Técnicas Educadoras y la Coordinadora territorial del MIES en Sigchos, al equipo de salud del centro de salud de Chugchilán, a los miembros del Gobierno autónomo descentralizado de la parroquia, por su compromiso y apoyo en este proyecto de aprendizaje mutuo; a la Magister Jimena Leiva por su acompañamiento en esta nueva experiencia pedagógica desde la carrera de Comunicación; a la Magister Priscila Maldonado por la revisión de este manuscrito; y mi reconocimiento y aprecio a todos los estudiantes de Nutrición y Dietética que fueron parte del proyecto y de esta aventura de aprendizaje y de humanización de la formación profesional. Finalmente, nuestro agradecimiento a las autoridades de la PUCE por el auspicio de este proyecto y el acompañamiento desde la innovación educativa.

Fuentes de financiación

Este proyecto fue financiado por un fondo de la convocatoria para presentación de proyectos y cátedras bajo metodología de aprendizaje-servicio, en el marco del convenio marco firmado con UNISERVITATE y la apuesta de la PUCE por institucionalizar el Aprendizaje-Servicio (ApS) como opción metodológica innovadora en la universidad. Código contable QAUF1134-DDOC511000000A.