

RIDAS

Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio

Solidaridad, ciudadanía y educación

ISSN:2339-9341



Editorial

Luz 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, Argentina

Monográfico sobre redes de aprendizaje-servicio: génesis

La 29ª Asamblea de la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio (REDIBAS) de agosto de 2023 fue el espacio en el que surgió la idea de este monográfico. Sustenta su génesis la necesidad de generar y sistematizar conocimiento sobre las redes nacionales de aprendizaje-servicio, que nuclea dicha red en particular, y de otras redes en general, nacionales, regionales o globales. A partir de esa propuesta se lanzó la convocatoria invitando a la comunidad académica a postular artículos que focalizaran en las redes de aprendizaje-servicio (RAyS).

Este monográfico, con las RAYs como objeto de análisis, propicia la reflexión, sistematización y difusión de un campo que teje, sostiene y da cuerpo, en sus diferentes niveles y con variadas formalidades, a este creciente movimiento pedagógico. La creación de conocimiento acerca de las redes, como un modo de ser y estar en el mundo del ApS mientras lo construye, evidencia concepciones, habilidades y condiciones que interconectan actores, instituciones y políticas para construir un mundo más justo y fraterno.

Monográfico sobre redes de aprendizaje-servicio: relevancia y pertinencia

La relevancia y pertinencia de las redes, en las teorías del conocimiento, las políticas públicas en general y la educación en particular, tiene varias décadas y es creciente su visibilidad e impacto en los últimos años. Responde a (y se inscribe en) las teorías de la complejidad, que evidencian la importancia de la interconexión de actores e instituciones tanto para reconocerse parte de sistemas complejos como para potenciar acciones y objetivos. En el interjuego de actores que bajo objetivos comunes generan alianzas, las redes promueven la coordinación para hacer integral la acción.

El campo del ApS, de creciente interés a nivel regional y global, es en red. La articulación y la asociación es propia de esta pedagogía ya que el desarrollo de proyectos está basado en (y genera el desarrollo de) vínculos y articulaciones de

diferente alcance para beneficio de su comunidad y con ella: de primer orden (entre personas), de segundo orden (entre instituciones) y de redes de redes. Las RAYs son "entidades dinámicas, complejas, en tensión, con diferentes niveles de formalización e impacto" (Avruj y Mayer, 2022, 41). En artículos previos las hemos definido como "comunidades de actores diversos que colaboran guiadas por el objetivo de contribuir a construir un mundo fraterno, justo y solidario (...) un ecosistema 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 e incidir en la política pública (...). Son estrategias de acción y una forma de ser, hacer y estar en el mundo; comunidades que aprenden de modo colaborativo y generan tramas de capital social que potencian el crecimiento" (Peregalli, Avruj, Ferrara, 2023, 11-12).

Las RAYs son un elemento central de la teoría del cambio que tracciona el ApS. Los proyectos, políticas institucionales y políticas públicas de ApS tienen más chance de cumplir con sus objetivos si se implementan en red. Conforme el ApS crece en cantidad y calidad de proyectos desarrollados, instituciones que lo institucionalizan y académicos que lo estudian, el movimiento que lo sostiene y promueve alrededor del mundo también se complejiza, amplía y ordena de modo de poder alojar y servir de plataforma para su crecimiento, mejora y difusión. Conforme avanza ese crecimiento, su capacidad de identificar y problematizar lo vinculado al ApS, su representatividad y alcance, se observa también que al interior de estas redes se evidencian dificultades y oportunidades, tensiones y desafíos que requieren una reflexión propia dentro del ApS.

Monográfico sobre redes de aprendizaje-servicio: artículos

Las ocho contribuciones incluidas en este monográfico nos muestran RAYs de diferente índole, que podrían analizarse desde diferentes y complementarias dimensiones: lo geográfico y lo temático. Desde el punto de vista geográfico se incluye el caso de 8 redes: una red local, una red nacional, una subregional, dos continentales, una regional y una global. En el primer caso, la Red Flamenca de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior refiere a una región local (como otras redes cantonales, estatales o provinciales). En el segundo caso, la Red Española de Aprendizaje-Servicio nuclea la labor a nivel país, como también ocurre con la incipiente red enmarcada en el movimiento italiano Avanguardie Educative. En el tercer caso, la red de Europa Central y Sudeste indica un nivel subregional. En el cuarto caso la Asociación Europea de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior y la Service-Learning Asia Network demarcan el nivel continental, y la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio incluye una región más amplia que incorpora al continente americano y la Península Ibérica. La red global Uniservitate refiere a una red que nuclea siete redes de instituciones de educación superior localizadas cada una en distintos continentes. El artículo presentado por REDIBAS, escrito por representantes de redes nacionales miembro y Uniservitate, permiten

ver el proceso de conformación de redes de redes. Desde el punto de vista temático, todas las RAYs mencionadas refieren al ámbito educativo (formal y no formal), algunas de ellas incluyen a los diferentes niveles, y otras nuclean exclusivamente a instituciones de educación superior. También se reconoce la existencia de otras redes temáticas que, aunque no están presentes en esta oportunidad con artículos específicos, son miembros activos del campo, como el caso de ApS en ámbitos rurales (como Rural 3.0 Service Learning for the Rural Development) o en educación física (como la Red de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social), o congregacionales en el caso de las redes religiosas.

Monográfico sobre redes de aprendizaje-servicio: mirarnos

Los artículos incluidos en este monográfico evidencian que existen diferentes niveles de intervención en el campo del ApS: tan importante es la institucionalización en una institución educativa como su sustentabilidad, replicabilidad y escalabilidad a nivel meso o macro; y esto último sucede cuando esas instituciones logran encontrarse en redes que promueven intercambios, coordinación, producción conjunta de conocimiento. De este modo se incrementa la masa crítica de agentes de cambio y se logra mayor impacto en la agenda y en la política pública. Tal como explica Ehrlichman (2021, 18): “Las redes pueden abordar problemas de gran envergadura de un modo que ninguna organización puede hacer por sí sola, trabajando para encontrar soluciones innovadoras que puedan ampliarse (...) Las redes pueden ser poderosos vehículos de cambio”.

Confiamos en que este monográfico contribuya en la creación y sistematización de conocimiento sobre RAYs y aliente a sus protagonistas en la transformación sistémica y la instalación más profunda del ApS en los distintos territorios. Mirar el mundo, e intervenir en él, a través de la lente de los vínculos, la participación y la interacción, provoca una forma particular de ser y estar que se ubica en la raíz del cambio social. La interconexión profundiza el tejido democrático, que es lo contrario de las transacciones; pero para que ello suceda se requiere de un sentido de reciprocidad, un encuentro de pares. Pensar y hacer el mundo, y el ApS, de forma relacional inspira un sueño diferente que cuestiona intrínsecamente lo dado y otras formas de organización. Supone pensar qué espacios se necesitan, cuál es el orden en el que podemos acercarnos a los demás y qué formas de escuchar, hablar y hacer juntos construyen la confianza que toda relación encarna. Somos en red y necesitamos analizar aquello que somos, hacemos y sabemos, para problematizar miradas y robustecer el campo; para cualificar intervenciones con información pertinente y para alentar el tejido y fortalecimiento de redes.

Referencias

Avruj, L. y Peregalli, A. (2024). Editorial. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 1-4. DOI10.1344/RIDAS2024.18.1

Avruj, L. y Mayer L. (2022). Service Learning in Latin America: Education in the South through Solidaridad, Quality and Inclusion. En R.M. Rodríguez-Izquierdo (Ed.). *Service Learning at a Glance* (pp. 41-62). Nova Publishers.

Avruj, L, Peregalli A. y Ferrara, C. (2023), Redes de aprendizaje-servicio: concepciones, habilidades y condiciones de un movimiento glocal transformador. En A. Catibiela, E. Ochoa y M. De Urquiza (comp). VI JIAS. *Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio*. CLAYSS.

Ehrlichman, D. (2021). *Impact networks. Create connection, spark collaboration, and catalyze systemic change*. Berrett-Koehler Publishers.

The Flemish Network for Service-Learning in Higher Education. Bringing higher education institutions in the Flanders region together on service-learning and community engagement

Kaat Somers

kaat.somers@ucsia.be

[0009-0000-0515-0532](tel:0009-0000-0515-0532)

University Centre Saint-Ignatius Antwerp, Belgium

Abstract

The Flemish Network for Service-Learning in Higher Education brings together higher education institutions from the Flemish region in Belgium. The network is coordinated by the University Centre Saint-Ignatius Antwerp and aims to promote and advance the service-learning pedagogy in Flemish higher education. This contribution describes the history of the network, its goals and partners involved, the activities undertaken by the network and its partner institutions, and the steps that are taken to move ahead in the further development of a Flemish service-learning network.

Keywords: service-learning, network, inter-university collaboration.

Recibido: 6/IX/2024

Aceptado: 17/XI/2024

Publicado: 29/XII/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/>

Somers, K. (2024). The Flemish Network for Service-Learning in Higher Education. Bringing higher education institutions in the Flanders region together on service-learning and community engagement. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 5-15. DOI10.1344/RIDAS2024.18.2

La Xarxa Flamenca d'Aprenentatge Servei a l'Educació Superior. Reunint les institucions d'educació superior de la regió de Flandes sobre l'aprenentatge servei i el compromís comunitari

Resum

La Xarxa Flamenca per a l'Aprenentatge Servei a l'Educació Superior reuneix institucions d'educació superior de la regió flamenca de Bèlgica. La xarxa està coordinada pel centre universitari Sant Ignasi Anvers i té com a objectiu promoure i avançar la pedagogia de l'aprenentatge servei a l'educació superior flamenca. Aquesta contribució descriu la història de la xarxa, els seus objectius i socis implicats, les activitats realitzades per la xarxa i les seves institucions associades, i els passos que es fan per avançar en el desenvolupament posterior d'una xarxa flamenca d'aprenentatge servei.

Paraules clau: aprenentatge servei, xarxa, col·laboració interuniversitària.

La Red Flamenca de Aprendizaje-servicio en la Educación Superior. Reuniendo a las instituciones de educación superior de la región de Flandes en torno al aprendizaje-servicio y el compromiso comunitario

Resumen

La Red Flamenca de Aprendizaje-servicio en la Educación Superior reúne a instituciones de educación superior de la región flamenca de Bélgica. La red está coordinada por el Centro Universitario San Ignacio de Amberes y tiene como objetivo promover y hacer avanzar la pedagogía del aprendizaje-servicio en la educación superior flamenca. Esta contribución describe la historia de la red, sus objetivos y socios involucrados, las actividades llevadas a cabo por la red y sus instituciones asociadas, y los pasos que se están dando para avanzar en el desarrollo de una red flamenca de aprendizaje-servicio.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, red, colaboración interuniversitaria.

1. Introduction

For higher education institutions, it is important to show not only what they are good at, but also what they are good for. More and more, higher education institutions are looking for opportunities to take on social responsibility and educate students to become responsible and active citizens. This is no different for higher education institutions in Flanders, the northern, Dutch-speaking region of Belgium (Service-learning werkgroep Vlaanderen, 2019).

With this aspiration in mind, Flemish higher education institutions joined forces in the creation of the Flemish Network for Service-Learning in Higher Education. The network originated in November 2019, extending its action radius to today. In this contribution, we describe the history of the network, its current activities and the steps taken to move forward.

2. The growth of the Flemish Network for Service-Learning in Higher Education

2.1. Steps towards a service-learning network

The seed for the creation of the Flemish Network for Service-Learning in Higher Education was planted during the Flemish study day *Student and Society in Connection: Learn-Reflect-Engage*, organized by UCSIA, at the initiative of Maaïke Mottart and Nicolas Standaert (KU Leuven), and in collaboration with University of Antwerp, Ghent University, and the Education Department of the Flemish Government in December 2016. The study day gave rise to multiple new service-learning initiatives in several higher education institutions in Flanders. During this study day, vice rectors of the Flemish Universities launched a call to action for institutionalization of service-learning in Flemish higher education. As a follow-up to this call, the original initiators organized a policy-meeting with vice-presidents and educational directors of the Flemish higher education institutions on 11 December 2018. They approved further steps for interuniversity collaboration and, as a result, a Flemish working group on service-learning was created with higher education teachers and teaching support staff from different institutions.

As a first concrete step to promote service-learning within the Flemish region, the Flemish service-learning working group decided to organize a pre-conference day on service-learning in Flanders, in conjunction with the second European Conference on Service-Learning in Higher Education *Learn to Engage-Engage to Learn*, hosted by UCSIA on 21 and 22 September 2019. With over 235 participants, both conferences turned out to be a great success. A follow-up meeting for the Flemish institutions was organized in November 2019, with several attendees expressing their desire to continue collaborating and networking, and to embed the service-learning pedagogy in the Flemish context. Thus, the Flemish Network

for Service-Learning in Higher Education was born (Vlaams Netwerk voor Service-Learning in het Hoger Onderwijs, 2021).

2.2. Considerations in the creation of the network

Although Belgium is a small country (11.697.000 inhabitants), two separate education systems are in place: the Flemish and Walloon education system. These education systems are location and language bound: the Flemish education system is in Flanders, the Dutch-speaking, northern region of Belgium (inhabited by 60% of the Belgian population), the Walloon education system is based in Wallonia, the French-speaking, southern region (inhabited by 40% of the Belgian population). Both education systems have distinct differences, such as separate educational calendars, different educational plans and grading, and, of course, a different language of instruction (Dutch and French). Because of the separate education systems and the difference in language, it was decided to focus the network solely on the Flemish, Dutch-speaking area. Although the network aims to cooperate with universities in Wallonia (with existing collaborations with UCLouvain, University of Namur and University of Liège), these institutions are not directly involved in the network.

The Flemish higher education system distinguishes between universities, focusing on academic education and research, and universities of applied sciences and university-colleges, with an emphasis on professional education. The Flemish government finances all higher education institutions in Flanders (including the private or free universities). Due to this, higher education is highly democratic: tuition fees are cheap in comparison to other European countries. Though, despite the government funding, the education system allows a high degree of independence and individuality for higher education institutions. Within a set of generic guidelines provided by the Flemish government, higher education institutions can shape their curriculum as they see fit. This has led to different interpretations and ways of implementing the service-learning pedagogy, resulting in a rich diversity of service-learning and community engagement initiatives within the Flemish higher education arena. This richness shows the versatility of the service-learning pedagogy and its ability to be adopted in different contexts. Therefore, the Flemish service-learning network wants to treasure the diversity within the network, allowing each partner institution to implement the pedagogy as they see fit within their own context. Following this rationale, it was decided to create an informal learning network, rather than a formalized organization. Partner institutions can decide on their own level of involvement and can keep their own vision and principles regarding the service-learning pedagogy.

UCSIA was selected as coordinator for the Flemish service-learning network. As an institution navigating within the higher education and research arena, but not a teaching or research institute itself, UCSIA can provide the Flemish network with

independence and neutrality, allowing the participating higher education institutions to develop the service-learning pedagogy within the context of their own institution, while at the same time aiming to create a common ground within Flemish higher education. UCSIA is also closely involved with the activities of the European Association for Service-Learning in Higher Education (EASLHE), making it possible to connect the work of the Flemish network to the international service-learning movement.

A final consideration taken into account in the creation of a Flemish service-learning network, was the lack of maturity of the service-learning pedagogy in Flanders. The service-learning pedagogy has only just started to bloom within the Flemish education system. Although some actions are being taken at secondary school level, most initiatives currently remain within higher education institutions. As a first network on service-learning in Flanders, it was therefore decided to focus solely on service-learning at higher education level.

3. The Flemish Network for Service-Learning in Higher Education: who are we and what do we do?

3.1. Goals and partners

The Flemish Network for Service-Learning in Higher Education is a partnership of higher education institutions within the Flemish region in Belgium. The network aims to promote and advance the service-learning pedagogy in Flemish higher education. To do so, the network undertakes actions in three areas:

1. **Visibility:** The Flemish service-learning network aims to make the service-learning pedagogy visible and recognizable. It strives for knowledge exchange and dissemination through conferences, study days, seminars, publications, etc., and promotes the development of service-learning practices in the Flemish higher education institutions.
2. **Creation of a learning network:** The Flemish service-learning network develops and promotes training activities for the implementation of the service-learning pedagogy. The network offers workshops, opportunities for knowledge exchange, and it provides a digital platform for the exchange of training materials, practice examples, toolboxes, etc. to assist higher education teachers in the development of their service-learning practices.
3. **Research support:** The Flemish service-learning network wants to contribute to an efficient exchange of research results for quality improvement of the service-learning pedagogy. It encourages joint research projects and contributes to the development of policy recommendations and initiatives.

The Flemish Network for Service-Learning in Higher Education is coordinated by UCSIA. 14 higher education institutions are involved in the network:

Somers, K. (2024). The Flemish Network for Service-Learning in Higher Education. Bringing higher education institutions in the Flanders region together on service-learning and community engagement. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 5-15. DOI10.1344/RIDAS2024.18.2

- University of Applied Sciences and Arts Antwerp (15.100 students)
- Artevelde University of Applied Sciences (13.200 students)
- Erasmus Brussels University of Applied Sciences and Arts (6.000 students)
- Free University of Brussels (15.600 students)
- Hogent University of Applied Sciences and Arts (16.800 students)
- Karel de Grote University of Applied Sciences and Arts (13.400 students)
- KU Leuven (49.600 students)
- Odisee University of Applied Sciences (11.000 students)
- Thomas More University of Applied Sciences (18.000 students)
- University of Antwerp (18.000 students)
- University College Leuven-Limburg (14.000 students)
- Ghent University (42.700 students)
- University of Hasselt (3.800 students)
- Vives University of Applied Sciences (15.000 students)

3.2. Networking and training opportunities for Flemish higher education teachers and staff

The Flemish Network for Service-Learning in Higher Education was established in November 2019. Only shortly after its establishment, COVID-19 hit society, forcing higher education institutions to focus on distance education. This created far from fertile soil for the development of a new service-learning network, focusing on a pedagogy grounded in personal encounter and engagement. Meetings with partner institutions were put on hold, networking opportunities ceased, and the emergence of new service-learning initiatives in Flanders came to an abrupt halt.

Yet, despite the difficult starting position, the Flemish service-learning network pushed through and organized its first activities to bring teachers from Flemish higher institutions together to exchange knowledge and experiences. To make a virtue of necessity, the network organized a first webinar on 'the opportunities and challenges of online service-learning' on 10 September 2020, to support service-learning teachers in the transition to digital teaching. The Flemish network also decided to get involved in the Erasmus+ project *Service-learning as a pedagogy to promote inclusion, diversity and digital empowerment. SLIDE (2022-2024)*, a three-year collaboration with other European universities and service-learning networks, focusing on e-service-learning innovation.

A second webinar on service-learning and diversity in metropolitan areas was organized on 4 March 2021, followed by a first in-person networking event later that year, on 9 November 2021. The networking event *Service-learning for sustainability*, organized by the Flemish service-learning network in collaboration with Vives University of Applied Sciences, brought together teachers and educational staff from higher education institutions all over Flanders.

Since this first networking event, two more networking events took place. These annual events are organized by the Flemish service-learning network, in collaboration with a partner institution of the network, which provides the venue, accommodation and logistical support for the event. The networking events represent an opportunity for Flemish higher education teachers and educational staff to come together and exchange knowledge and good practices, and to strengthen the connections between the Flemish higher education institutions.

The second edition of the networking event with topic *Service-learning in and with the neighbourhood* took place on 25 November 2022, in collaboration with Artevelde University of Applied Sciences. On 14 and 15 September 2023, the network organized a two-day service-learning summer school *Deep diving in service-learning* in collaboration with KU Leuven and with the support of the Flemish Government, and the Uniservitate Project. The summer school had an international component: several workshops and sessions were organized in English, allowing for participation of English-speaking colleagues and international participants, including colleagues from the Belgian Walloon region. A fourth edition of the networking event will be organized on 21 February 2025 in Brussels, with collaboration of the Odisee University of Applied Sciences. Topic of this event will be *Co-creation in service-learning*.

Next to the annual networking events, the Flemish Network for Service-Learning in Higher Education organizes seminars and workshops for beginning and experienced teachers involved in service-learning. These sessions are focused around different clusters:

- Service-learning basics: The Flemish service-learning network offers workshops on the basics of service-learning for teachers unfamiliar with the pedagogy. The workshops focus on the main principles, goals and values of service-learning and how to apply these in different teaching contexts. A first 'service-learning basics' workshop was organized during the service-learning summer school in September 2023. An introductory presentation on the service-learning pedagogy was given, followed by an interactive session in which teachers thought about how these service-learning principles could be applied within their own teaching practice.
- Discipline-focused workshops: Service-learning is very diverse and practices from different disciplines can sometimes be difficult to compare. The Flemish service-learning network brings together teachers of the same discipline from different institutions to talk about their experiences with service-learning and to exchange good practices from their own discipline, to learn from one-another and to strengthen the service-learning pedagogy within the discipline. For example, on 8 September 2022, a workshop was organized for Flemish teacher educators to exchange experiences on service-learning for student-teachers. Each teacher participating in the

activity presented how service-learning is implemented within the teacher training programme at their institution. Participants had the opportunity to ask questions and compare their own practices to these of their colleagues, and together they discussed how to further develop the service-learning pedagogy within teacher training in Flanders.

- Expert seminars: In these seminars, the network brings together experts from the partner institutions on a specific topic. The aim of these seminars is strategic collaboration, striving for policy impact.

An expert seminar was organized on service-learning institutionalization through university collaboration. A presentation given by Bojana Culum Ilic (University of Rijeka, Croatia) was the starting point for a discussion about opportunities for collaboration within Flanders to advance service-learning institutionalization. The seminar took place on 29 November 2023 and resulted in a list of action points for the Flemish service-learning network to facilitate collaboration and to reinforce policy impact.

3.3. A digital platform for knowledge exchange and Flanders-focused resources

There is plenty of information and knowledge available on the service-learning pedagogy. Yet teachers often get lost in this labyrinth of information. In addition to this, service-learning is a contextualized pedagogy. Teachers often have a hard time finding information that is relevant and applicable to their own teaching practice.

In response to this need, the Flemish Network for Service-Learning in Higher Education set up the website www.servicelearningvlaanderen.be. The website gives visibility to the network and serves as a transfer point to the expertise and institution-specific information of the partner institutions in the network. Teachers exploring the website are easily directed to information applicable to their own institution. To assist Flemish teachers in their search for relevant information, the Flemish Network also acts as a digital platform that brings together research, projects, practices and tools on service-learning from and within the Flemish context:

- Publications: The website gives an overview of books, journal articles, and media items that were published by authors belonging to the institutions involved in the Flemish service-learning network.
- Tools: The website provides a list of digital teaching and learning materials, both for teachers and students, that were created by authors affiliated with the institutions involved in the Flemish service-learning network. It also collects webinars and recordings of lectures organized by the network.
- Projects: The website gives an overview of the current and past research and education projects involving partners of the Flemish service-learning network.

Somers, K. (2024). The Flemish Network for Service-Learning in Higher Education. Bringing higher education institutions in the Flanders region together on service-learning and community engagement. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 5-15. DOI10.1344/RIDAS2024.18.2

- Good practices: Each month, a blog post is created by one of the network's partner institutions, highlighting one of the service-learning practices in their institution. The blog is a 'show-and-tell' item, giving teachers from the partner institutions in the network the opportunity to show the work that they are doing, but it is also a valued resource: the blog is a repository of stories, inspiring teachers that are looking for Flemish examples and good practices to shape their own service-learning courses.

4. Looking ahead: future perspectives for a maturing network

There is no doubt that the Flemish Network for Service-Learning in Higher Education has taken several steps forward in becoming a professionalized network. Although COVID-19 resulted in a slow start, the network has taken the road straight ahead towards the institutionalization of service-learning in Flemish higher education. One particular of this will be the publication of the book *Service-learning in higher education – society as a powerful learning environment*, the first Dutch reference book on the service-learning pedagogy. The book is a collaboration of authors involved in the Flemish service-learning network and contains examples of service-learning practices from all partner institutions in the network. The book will be published in February 2025.

While we are consolidating and strengthening the current practices of the network, we eagerly look ahead to new ambitions for the future. To continue our work in promoting service-learning in Flemish higher education, it is crucial to connect all Flemish higher education institutions. Our ambition is therefore to include the remaining Flemish higher education institutions that are currently not yet involved in the network. Being a network with all Flemish higher education institutions would increase our impact and make our voice louder to policy makers.

During the past years, the network was strongly focused on creating and consolidating a service-learning learning network, creating connections mainly within the higher education institutions themselves. In the years to come, we would like to expand our network to include community partners, policy makers and students. Besides supporting training and promotion of the pedagogy, the network also wants to further explore opportunities to support partner institutions in developing research collaborations and generating policy impact.

In November 2024, the Flemish Network for Service-Learning in Higher Education celebrates its fifth anniversary. We have taken important steps towards the promotion and development of service-learning in Flemish higher education, and continue to do so, also linking our work to international projects and networks such as the European Association for Service-Learning in Higher Education (EASLHE), the alliances of European universities, and the worldwide Uniservitate-network. We

look forward to the work ahead and continue to contribute to strengthening the third mission of higher education institutions in Flanders through service-learning.

References

Service-learning werkgroep Vlaanderen. (2019). Pleidooi voor hoger onderwijs voor, samen met en vanuit de samenleving. VRT NWS. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2019/09/12/opinie-hoger-onderwijs-service-learning>

Vlaams Netwerk voor Service-Learning in het Hoger Onderwijs. (2021). Service-Learning in het Hoger Onderwijs in Vlaanderen. Een stand van zaken. Antwerpen: UCSIA. <https://www.servicelearningvlaanderen.be/onderzoek-literatuur/rapport-service-learning-in-het-hoger-onderwijs-in-vlaanderen/>

La Red Española de Aprendizaje-Servicio

Roser Batlle

roserbatllesuner@gmail.com

Red Española de Aprendizaje-Servicio, España

Resumen

La Red Española de Aprendizaje-Servicio nació en el 2008 y constituye una sólida experiencia de trabajo en red con el fin de impulsar el aprendizaje-servicio en este país. Su esencia es de federación de 17 grupos impulsores, basada en el voluntariado y con una estructura horizontal caracterizada por tres signos de identidad: arraigo territorial, pluralismo e intercambio.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, trabajo en red, ciudadanía, alianza.

Recibido: 16/IX/2024

Aceptado: 11/XI/2024

Publicado: 29/XI/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/>

La Xarxa Espanyola d'Aprenentatge Servei

Resum

La Xarxa Espanyola d'Aprenentatge Servei va néixer el 2008 i constitueix una sòlida experiència de treball en xarxa per tal d'impulsar l'aprenentatge servei en aquest país. La seva essència és de federació de 17 grups impulsors, basada en el voluntariat i amb una estructura horitzontal caracteritzada per tres signes d'identitat: arrelament territorial, pluralisme i intercanvi.

Paraules clau: aprenentatge servei, treball en xarxa, ciutadania, aliança.

The Spanish Network of Service-Learning

Abstract

The Spanish Network of Service-Learning was founded in 2008 and has a solid experience in networking. Its aim is to promote service-learning in the country. It is essentially a federation of 17 volunteer-based driving groups with a horizontal structure characterised by three distinctive features: territorial roots, pluralism and exchange.

Keywords: service-learning, networking, citizenship, alliance between the social, public and private sectors.

1. Introducción

La Red Española de Aprendizaje-Servicio (REDAPS) es una asociación sin ánimo de lucro que tiene como misión difundir el aprendizaje-servicio, potenciar la colaboración entre los grupos territoriales que la componen y representarlos frente a otras instituciones de carácter supralocal.

La REDAPS está constituida por personas procedentes de centros educativos, centros de formación de profesorado, entidades sociales, universidades u otras iniciativas locales, todas ellas con un foco de interés común: promover y divulgar el aprendizaje-servicio. Precisamente una de las características de identidad de la REDAPS es su pluralidad y su pluralismo. En la Red se valora y se fomenta el respeto, apertura e intercambio entre personas y colectivos de afinidades diversas, unidas por la convicción de que la finalidad de la educación debería ser formar personas competentes capaces de transformar el mundo.

La red está formada por grupos territoriales, uno por cada una de las 17 Comunidades Autónomas del Estado Español. Los grupos territoriales son los que avalan la entrada de nuevas personas socias a la Red. Estos grupos se proponen impulsar el desarrollo del aprendizaje-servicio en sus territorios.

Por su parte, la REDAPS tiene como misión consolidar el proceso de expansión del aprendizaje-servicio en España, para lo cual desarrolla tres funciones: (1) difundir el aprendizaje-servicio, (2) potenciar la colaboración entre los grupos territoriales, y (3) representarlos frente a otras instituciones de carácter supralocal. Aspiramos a que los niños, niñas y jóvenes sean considerados ciudadanos activos capaces de desarrollar sus capacidades y su talento al servicio de su comunidad.

1.1. Espíritu federativo

La REDAPS es una asociación de personas legalmente constituida como tal, que en julio de 2024 contaba con 206 personas socias. Sin embargo, su esencia es de federación de grupos, con una estructura horizontal. En tanto que federación, la REDAPS no tiene grupos territoriales, sino que son éstos los que tienen la REDAPS y se dotan de ella para alcanzar mejor sus objetivos. El matiz es importante. Por ello, en los estatutos, la voz y el voto de los grupos territoriales tiene una enorme importancia.

En tanto que asociación, su órgano de gobierno es una Junta Directiva compuesta por 10 personas procedentes en la actualidad de 7 grupos territoriales. A fin de atender a diferentes temáticas se organizan 4 comisiones: Igualdad entre Mujeres y Hombres, Municipios, Formación Profesional y Ciudadanía Global.

Tabla 1. Ficha técnica

Nombre	Red Española de Aprendizaje-Servicio. REDAPS.
Domicilio	C/ Luz Casanova nº 9, puerta 2. 46009 VALENCIA
Naturaleza jurídica	Asociación al amparo del artículo 22 de la Constitución Española, de la Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo.
Antigüedad	Aunque la Red empezó a funcionar de manera informal el año 2008, su acta fundacional como asociación sin finalidad de lucro es del 20 de noviembre del 2014.
Inscripción	Núm. 607126 del Registro Nacional de Asociaciones en fecha 05/02/2015.
Representante	Javier Torregrosa Peiró, presidente.
CIF	G87285813
Estructura	La Red no tiene estructura laboral y toda su actividad se lleva a cabo con dedicación voluntaria de sus miembros.

1.2. Lo que no es la REDAPS

La REDAPS no es una organización con estructura laboral y personal a sueldo, sino una organización basada en el voluntariado. Por este motivo, no puede impulsar ninguna acción o actividad sin que nadie se responsabilice. Cada vez que una persona o grupo lanza una idea tiene que proponer, al mismo tiempo, con qué recursos humanos, económicos o materiales se puede llevar a cabo.

Tampoco es una organización que presta servicios: ni a las personas socias ni a los grupos territoriales. La cuota de socio no significa el pago de servicios, sino que representa el compromiso con una organización en la que se cree.

Finalmente, no puede sustituir a los grupos territoriales. Los grupos territoriales tienen que fortalecerse sin depender de la REDAPS, pero tienen la posibilidad de aprovecharla para todo aquello que les ayude a desarrollarse en su territorio. En la medida de lo posible, la REDAPS delega en los grupos territoriales todas aquellas actuaciones que le son requeridas por parte de las Administraciones Públicas u otras entidades sociales.

1.3. Socios de honor

Además de los socios ordinarios, la REDAPS nombra cada año una persona como socia de honor, a modo de reconocimiento a su trayectoria profesional inspiradora para el aprendizaje-servicio. Hasta el momento los socios de honor son Federico Mayor Zaragoza, María Nieves Tapia, José Antonio Marina, Adela Cortina, Alberto Croce y Nelly Zaitegi.

2. Evolución y sostenibilidad de la REDAPS

2.1. Resumen cronológico

En España, a pesar de la tradición solidaria de muchas escuelas y universidades, no se empezó a difundir el concepto de aprendizaje-servicio hasta el 2002/2003 (Batlle, 2013). En Cataluña fue cuajando desde el 2003 un colectivo de personas y entidades que vieron la potencia del ApS y decidieron iniciar un proceso de reflexión para ver cómo podrían diseminar el aprendizaje servicio en este territorio. En septiembre del 2005 se constituyó y se presentó públicamente el Centre Promotor d'Aprenentatge Servei, formado por personas procedentes de entidades sociales, la universidad y la administración pública.

En el 2008 se creó la Fundación Zerbikas en el País Vasco, que se dotó de un patronato en el que estaban presentes también entidades sociales, técnicos de la Administración Pública y de los centros de formación del profesorado. A finales del 2008 estas dos iniciativas territoriales se encontraron por primera vez en Portugalete (País Vasco) con la Fundación Tomillo de Madrid, y comenzaron un camino de colaboración y transferencia de conocimiento que cuajó con el tiempo en la constitución de la Red Española de Aprendizaje-Servicio. En el transcurso de esta evolución se puso en marcha en España la asignatura de *Educación para la Ciudadanía* en la educación obligatoria y se centraba la atención en la formación de las competencias. Por ello, el sector educativo pudo percibir el ApS como metodología educativa coherente con las necesidades de innovación pedagógica. Desde el 2008 la REDAPS está organizando cada año un Encuentro Estatal de Aprendizaje-Servicio en una localidad diferente, en coordinación con los ayuntamientos de cada ciudad.

A partir del 2009, la difusión del aprendizaje-servicio en España recibió el apoyo de la organización internacional Ashoka, que otorgó una beca de tres años para facilitar la difusión a nivel de toda España. El año 2009 sirvió para sentar las bases de la difusión del ApS, rentabilizando los recursos generados hasta el momento (discurso, publicaciones, experiencias, formación) y estableciendo contactos clave con interlocutores territoriales y con redes estatales.

El año 2010 representó un período de expansión y multiplicación de los actores educativos y sociales capaces de comprometerse en la difusión y promoción del aprendizaje-servicio; así como de visibilización del trabajo en red imprescindible en este proyecto. Esto culminó con la constitución en noviembre de la Red Española de Aprendizaje-Servicio, basada en los núcleos territoriales que habían aparecido en los últimos años.

El año 2011 representó sobre todo un avance en el proceso de sensibilización y compromiso por parte de las Administraciones Públicas y en la incidencia en las políticas educativas y sociales.

Desde el 2015 la Red Española de Aprendizaje-Servicio está lanzando los Premios Aprendizaje-Servicio para los niveles educativos no-universitarios, en alianza con la Fundación Educo y contando con la colaboración del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La Ley del Voluntariado de España de octubre de 2015 recoge el ApS como estrategia a impulsar en los centros educativos. En el año 2020, la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre) incorpora también el aprendizaje-servicio como recomendación de asignatura específica en Secundaria. En el año 2023, la LOSU (Ley Orgánica 2/2023 del 23 de marzo del Sistema Universitario) menciona el aprendizaje-servicio en dos artículos.

En 2023 son 11 las Comunidades Autónomas que han impulsado políticas públicas de aprendizaje-servicio (normativas, convocatorias, proyectos de innovación, etc). Se han publicado libros, webs, artículos en revistas y monográficos. La Red de Aprendizaje-Servicio ha alcanzado ya a 17 grupos territoriales o núcleos promotores de ApS en las 17 Comunidades Autónomas. Además, y de forma paralela, en el 2017 nació la Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario, que impulsa investigaciones y publicaciones diversas.

2.2. Enfoque de la difusión y resultados

La extensión del aprendizaje-servicio no consistió en ampliar alguna de las dos iniciativas que ya existían en España, en Cataluña y en el País Vasco, puesto que éstas no se planteaban crecer más allá de su territorio. La extensión consistió, desde el comienzo, en colocar el ApS en el corazón de las organizaciones ya existentes en cada territorio o Comunidad Autónoma, contagiándolas y estimulando que lo identificaran como útil para sus fines y encontraran sentido en unir esfuerzos, coordinándose con otros agentes de su entorno para promoverlo más allá de su propio ámbito de actuación (Batlle, 2013).

La difusión se ha basado en una construcción viral, de abajo a arriba, procurando que el sector educativo y social no interprete el ApS como un invento sofisticado ajeno a su cultura, sino como un descubrimiento y una puesta en valor de buenas prácticas que ya se vienen desarrollando, aunque sin este nombre o sin explotar a fondo las posibilidades del vínculo entre el aprendizaje curricular y el servicio a la comunidad.

Resumiendo, la manera como se está difundiendo el aprendizaje-servicio se basa en tres premisas:

1. Base territorial. Trabajar sobre la base de lo que ya existe y es valioso, favoreciendo que cada territorio trace su propia estrategia de implantación. Esto implica reconocer las buenas prácticas existentes, y empoderar a los interlocutores activos e implicados en cada lugar, ofreciéndoles la posibilidad de incorporar el ApS en sus planes de actuación, en su caja de herramientas en la intervención educativa y social.
2. Pluralismo. Constituir, en cada uno de los territorios, un núcleo o pequeña red plural, donde estén presentes actores educativos y sociales con capacidad

multiplicadora, dispuestos a explorar el ApS, liderados por alguna organización o institución con legitimidad y reconocimiento social. Esto implica compartir protagonismo, actuar con generosidad de manera que nadie se apropie del ApS, sino que le encuentre sentido a hacerlo crecer juntos, sacando provecho cada uno.

3. **Intercambio.** Favorecer el intercambio de recursos, métodos y conocimiento entre las diferentes iniciativas territoriales, a fin de aprovechar todo lo que se genera y construir y multiplicar experiencias y conocimiento. Esto implica que cada núcleo o red territorial está también dispuesto a compartir conocimiento y recursos con los demás, alimentando una cultura de colaboración permanente.

Estas tres premisas en la difusión se han revelado útiles y eficaces, favoreciendo su crecimiento sólido, una alta implicación de los actores educativos y sociales, y la versatilidad y flexibilidad. Pero sin duda tienen también limitaciones, como el crecimiento lento, el hecho que no hay un único interlocutor ni autoridad referente, y finalmente el riesgo de excesiva heterogeneidad.

La estrategia seguida favoreció una visión estimulante y positiva del ApS, porque no se vivió como una imposición ni como un invento pedagógico sofisticado, sino que hubo un sentimiento de apropiación por parte de organizaciones, instituciones y actores educativos y sociales clave.

Contemplando la evolución desde el 2003, debemos reconocer que el primer sector a movilizarse por el ApS en España ha sido el sector social; que ha involucrado, en segundo lugar, al sector educativo y, finalmente, en tercer lugar, se ha logrado despertar el interés de la administración pública. Pese a que los procesos de innovación en educación suelen ser lentos, es destacable el calado progresivo que se está consiguiendo. Esto probablemente confirma la hipótesis de que en España había una buena base por trabajar: muchos centros educativos con tradición de actividades solidarias y muchas entidades sociales con propuestas hacia el mundo educativo. Lo que no se había desvelado hasta entonces era la necesidad de construir el vínculo, el círculo virtuoso del aprendizaje con el servicio, que suma éxito educativo y compromiso social en el mismo proyecto.

Al mismo tiempo, los hechos desmienten la creencia generalizada de que los educadores en España están en buena parte desmotivados y quemados. Probablemente es cierto que existe cansancio y desorientación a causa de tantas reformas y falta de recursos para implementarlas, pero también hay auténtico deseo de sacar adelante proyectos que tengan sentido, que levanten la moral y estimulen a chicos y chicas a superar el fracaso, el escepticismo, el egoísmo y el consumismo. Tenemos educadores capaces e ilusionados y una buena herramienta, el aprendizaje-servicio, para lucir su talento.

2.3. ¿Cómo se sostiene la REDAPS?

Puesto que la REDAPS es una asociación de voluntarios, sin estructura laboral, para impulsar el aprendizaje-servicio de manera efectiva en cada territorio y en el conjunto de España, requiere de un fuerte trabajo en red. Este trabajo en red se apoya en tres estrategias básicas:

1. Voluntariado. Es necesario poner en valor las muchas horas de trabajo voluntario en que se basa la REDAPS. No es un voluntariado aislado, sino un auténtico trabajo colaborativo, compartiendo objetivos, repartiendo el trabajo y rindiendo cuentas con confianza, pero al mismo tiempo con responsabilidad. Ejemplos de dedicación voluntaria son el mantenimiento de la web, la tarea de evaluación de los proyectos que se presentan a los premios, una parte importante de la gestión y dinamización del encuentro estatal, y la coordinación de la formación de formadores, entre otras tareas.
2. Aprovechamiento de las estructuras profesionales de las organizaciones. Aunque la red no tiene estructura profesional, muchas de sus organizaciones miembro si la tienen, y frecuentemente la aportan para resolver lo que el trabajo voluntario por sí solo no podría (aspectos jurídicos, de contabilidad, administrativos, etc). Un ejemplo de este aprovechamiento es la responsabilidad de la contabilidad de la REDAPS, asumida por la administradora de la Fundación Mar de Niebla, entidad miembro del Grupo Territorial de Asturias.
3. Alianzas con otras entidades para impulsar proyectos conjuntos, no sólo son por cuestiones prácticas, sino también como una manera de compartir, polinizar y difundir el aprendizaje-servicio. Un ejemplo es el que se realiza con los Premios ApS, una iniciativa que se comparte con Educo y Edebé, con ayuntamientos implicados en el aprendizaje-servicio. Además de empresas e instituciones que apadrinan cada premio.

Este sistema tiene ventajas, pero también inconvenientes. La principal ventaja es sin duda la independencia. El principal inconveniente es que la financiación diversificada, la misma que asegura la sostenibilidad, es al mismo tiempo compleja y consume muchas horas de dedicación. Por otro lado, la red todavía no dispone de la declaración de utilidad pública que abriría las puertas a más fondos solidarios.

3. Actividades

Anualmente, la REDAPS desarrolla 5 grandes actividades: (1) Encuentro Estatal de Aprendizaje-Servicio, (2) Premios Aprendizaje-Servicio, (3) Formación de formadores (interna), (4) Formación externa a demanda y (5) Publicaciones. Además, establece relación a través de acuerdos y convenios con diferentes instituciones, empresas privadas y asociaciones diversas.

1. Encuentro Estatal de Aprendizaje-Servicio

Los Encuentros Estatales de Aprendizaje-Servicio representan el evento de intercambio e impulso de esta metodología más relevante en España, dentro del marco no-universitario, similares a los que se producen en Argentina o Estados Unidos. Se celebra cada año en una ciudad diferente, a fin de difundir más

eficazmente el aprendizaje-servicio y potenciar el grupo territorial de la comunidad autónoma que acoge el evento.

Desde 2008 las ciudades que han actuado como anfitrionas han sido Portugaleta (2008-2011), Barcelona (2012), Madrid (2013), Logroño (2014), Valencia (2015), Gijón (2015), L'Hospitalet de Llobregat (2017), Coslada (2018), Pamplona (2019), Cáceres (2020), Alcalá de Henares (2021), Sevilla (2022) y Valladolid (2023).

Las tres piezas básicas de los encuentros son una ponencia marco a cargo de un experto profesional de la pedagogía, la psicología, la filosofía o la sociología; la entrega de los Premios Aprendizaje-Servicio; y las mesas simultáneas de experiencias donde participa el alumnado, educadores y educadoras de los centros educativos y entidades sociales premiadas.

Actualmente los encuentros están coorganizados por la REDAPS, un ayuntamiento comprometido con el aprendizaje-servicio, el grupo territorial que forma parte de la REDAPS en esa Comunidad Autónoma, y el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. A fin de formalizar el compromiso de coorganización, cada año se firma un convenio entre el ministerio, el ayuntamiento y la REDAPS.

En los encuentros actúan, como colaboradoras, la ONG Educo y las entidades, empresas e instituciones públicas que apadrinan los premios (DKV Seguros; Fundación la Caixa; CENEAM, Ministerio de la Transición Ecológica y el Reto Demográfico; Organización de Estados Iberoamericanos; Fundación Ana Bella; Fundación Mullor; Plena Inclusión; Bosco Global; Absotec; Fundación Princesa de Girona y Asociación Andaluza de Centros de Enseñanza de la Economía Social). En el encuentro participan unas 50 personas voluntarias con tareas de coordinación, gestión, acompañamiento a los premiados y dinamización de las actividades.

Globalmente, el encuentro es un ejemplo vivo de colaboración intensa entre el sector asociativo, el sector público y el sector privado, que colaboran en impulsar el compromiso ciudadano de nuestros niños, niñas y jóvenes.

2. Premios Aprendizaje-Servicio

Los Premios Aprendizaje-Servicio son una iniciativa conjunta de dos organizaciones, la Red Española de Aprendizaje-Servicio y la ONG Educo, que cuenta con la colaboración del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Desde el año 2015, cuando se celebró la primera convocatoria, los objetivos que se persiguen son: (1) Reconocer la labor de los centros educativos y entidades sociales que integran el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes con acciones solidarias destinadas a mejorar la calidad de vida de la comunidad; (2) Reconocer la capacidad de los niños, niñas y jóvenes, en especial aquellos con menores oportunidades, de provocar cambios positivos en el entorno, actuando como ciudadanos activos; (3) Reconocer y dar visibilidad a las prácticas de aprendizajes-servicio como herramienta de éxito educativo y compromiso social, estimulando su divulgación e implementación; y (4) Fortalecer y difundir en la sociedad una

cultura participativa, solidaria y de compromiso cívico, con enfoque en la justicia social y derechos humanos.

La convocatoria se dirige a centros educativos de todos los niveles -excepto la universidad- y a entidades sociales. La Red Española de Aprendizaje-Servicio y la ONG Educo aportan dedicación profesional y voluntaria para poner en marcha y gestionar la iniciativa, al tiempo que buscan apoyos específicos por parte de empresas, instituciones y entidades sociales para apadrinar cada uno de los premios, constituyendo así una alianza entre el sector público, el sector privado y el tercer sector.

Desde el año 2015 hasta el 2023, la participación ha comportado 2.664 proyectos ApS presentados; 410.823 niñas, niños y jóvenes protagonistas y 5.515 centros educativos y organizaciones sociales implicadas.

Cada año se entregan entre 20 y 21 premios temáticos, apadrinados por las entidades impulsoras y las empresas/instituciones colaboradoras. A modo de ejemplo, exponemos los del año 2024 en la tabla 1.

Tabla 1. Premios 2024

Entidad padrina	Premio
DKV Salud y Bienestar	Hábitos saludables y Prevención obesidad
	Donación de sangre
	Salud y medio ambiente
Fundación La Caixa y Caixabank	Solidaridad / DDHH
	ApS en entidades sociales
	Personas mayores
CENEAM. Ministerio de la Transición Ecológica y el Reto Demográfico	Educación ambiental
FPdGi	ApS a través de las Artes
Organización de Estados Iberoamericanos	ApS en Infantil-Primaria
	Educo
Fundación Edelvives	Participación
Fundación Edelvives	Fomento de la lectura
Red Española de Aprendizaje-Servicio	Incorporación del ApS al proyecto educativo global
Fundación Ana Bella	Igualdad entre mujeres y hombres
Fundación Mullor	Consolidación e impacto del ApS
Plena Inclusión	Inclusión
Bosco Global	Inmigración y Convivencia
ACES Andalucía	Calidad en los proyectos ApS en la FP
Asociación Esplai La Florida	ApS a través del juego
ABSOTEC	Innovación en los proyectos ApS
Ayuntamiento de Mérida	ApS Ciudad de Mérida

3. Formación de Formadores

El crecimiento de la demanda de formación en aprendizaje-servicio está protagonizado sobre todo por los centros de formación del profesorado, por las universidades, por las entidades sociales y por las federaciones de movimientos de renovación pedagógica y de centros educativos. Este crecimiento ha motivado a constituir un equipo de unos 70 formadores y formadoras, procedentes de los grupos territoriales de la REDAPS, con lo cual abarcamos el conjunto de todas las comunidades autónomas. Por el momento estamos llevando a cabo un seminario de formación anual, y un encuentro bimensual (Interaps Elena Rodríguez).

Los objetivos a la hora de impulsar esta iniciativa son capacitar a las personas que actúan como evaluadoras de los proyectos presentados a los Premios Aprendizaje-Servicio; e intercambiar reflexiones y experiencias acerca de enfoques, actividades y dilemas surgidos a lo largo del curso.

El Seminario de Formación de Formadores se desarrolla en modalidad online o presencial a finales de septiembre, coincidiendo con la fecha límite de presentación de proyectos a la convocatoria de los premios. Suele convocar entre 40 y 70 personas expertas. Las tres piezas básicas de estos seminarios son evaluación de los proyectos ApS, un tema central de reflexión y, finalmente, se prepara el Encuentro Estatal de Aprendizaje-Servicio.

El encuentro Interaps es una actividad de debate interno de la REDAPS, que reúne bimensualmente y online durante una hora a un colectivo variable de miembros alrededor de un tema de interés. Recibe el nombre Elena Rodríguez en memoria de la docente que tuvo la idea e impulsó esta iniciativa, fallecida el año 2024. Algunos de los temas tratados hasta la fecha han sido ApS en la Formación Profesional, ApS en la LOMLOE, ApS y fomento de la lectura, ApS en el medio rural.

4. Formación externa

Para dar respuesta a las demandas de formación recibidas, cada grupo territorial se organiza de manera que aporta las personas formadoras y diseña las actividades de formación junto con los demandantes, con acuerdos con entidades e instituciones certificadoras de formación.

5. Publicaciones

La REDAPS mantiene la web www.aprendizajeservicio.net, que funciona sobre todo como un repositorio actualizado de noticias, publicaciones y experiencias. Además, alimenta el twitter @REDAPS1 (2.500 seguidores actualmente).

Como obra propia de la REDAPS, se han lanzado diversas publicaciones:

- *100 buenas prácticas de aprendizaje-servicio*. En colaboración con la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas y Energía. Se trata de un inventario de 100 proyectos ordenados en franjas de edad, indicando los Objetivos de Desarrollo Sostenible con los que están alineados.
- *Proyectos ApS en tiempos de Covid-19*. Catálogo de 70 proyectos recopilados a partir de noticias aparecidas en medios de comunicación y

redes sociales durante la pandemia, recogido por el Grupo Promotor ApS de la Comunidad de Madrid de la REDAPS.

- *Cuéntanos tu proyecto ApS*. Guía práctica para ayudar a estructurar la presentación por escrito y oralmente de un proyecto de aprendizaje-servicio.
- *El impacto social del aprendizaje-servicio detectado por la comunidad*. Recoge las constataciones y reflexiones de 22 entidades sociales y la REDAPS sobre el impacto que causa el servicio de los niños, niñas y jóvenes en su entorno. Para la edición se contó con el apoyo de DKV Seguros.

Además, los grupos territoriales, en especial el Centre Promotor d'Aprenentatge Servei (Cataluña) y la Fundación Zerbikas (País Vasco) tienen su propia línea de publicaciones, en general guías prácticas y documentos reflexivos.

6. Relaciones y colaboración con instituciones

Las iniciativas de los Premios, del Encuentro y las formaciones implican alianzas y trabajo en red con el sector público, privado y social. La tabla 2 muestra las alianzas en 2024.

Tabla 2. Alianzas

Instituciones Públicas	Ayuntamiento de L'Hospitalet de Llobregat Ayuntamiento de Coslada Ayuntamiento de Pamplona Ayuntamiento de Cáceres Ayuntamiento de Alcalá de Henares Ayuntamiento de Sevilla Ayuntamiento de Valladolid Ayuntamiento de Mérida Ayuntamiento de Ciudad Real Federación Española de Municipios y Provincias. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes Ministerio de Transportes y Agenda Urbana CENEAM. Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico
Entidades sociales	Educo Plataforma del Voluntariado de España Madre Coraje Plena Inclusión Bosco Global Fundación Ana Bella ACES-Andalucía Giving Tuesday
Empresas y Fundaciones empresariales	Fundación Mullor Fundación La Caixa DKV Seguros Absotec Editorial Edebé Graó Editorial Editorial Edelvives Fundación Princesa de Girona
Relaciones internacionales	Organización de Estados Iberoamericanos CLAYSS. Argentina

	REASE. Chile Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio (socio fundador) Red Europea de Aprendizaje-Servicio (socio fundador) Red de Entidades Locales para la Agenda 2030 (socio colaborador)
--	---

Referencias

Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Editorial PPC.

Ley del Voluntariado de España
<https://www.boe.es/boe/dias/2015/10/15/pdfs/BOE-A-2015-11072.pdf>

LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación 3/2020, de 29 de diciembre)
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

LOSU (Ley Orgánica 2/2023 del 23 de marzo del Sistema Universitario)
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2023/BOE-A-2023-7500-consolidado.pdf>

The European Association of Service-Learning in Higher Education. An analysis of its role as a catalyst for Erasmus+ projects to enhance the impact of service-learning in Europe

Irene Culcasi

ire.culcasi@gmail.com

[0000-0003-0033-9883](tel:0000-0003-0033-9883)

LUMSA University of Rome, Italy

Kaat Somers

kaat.somers@ucsia.be

0009-0000-0515-0532

University Centre Saint-Ignatius Antwerp, Belgium

Nicolas Standaert

nicolas.standaert@kuleuven.be

[0000-0003-3598-0558](tel:0000-0003-3598-0558)

Katholieke Universiteit Leuven, Belgium

Berta Paz-Lourido

bpaz@uib.es

[0000-0003-0660-4908](tel:0000-0003-0660-4908)

University of the Balearic Islands, Spain

Abstract

This study focuses on the evolution and impact of the European Service-Learning Association in Higher Education, with a focus on the role of Erasmus+ projects in this development. Indeed, the service-learning expansion at the European level is closely linked to Erasmus+ projects that have facilitated the creation of networks, research and institutional practices. A significant result was the founding of the European Association of Service-Learning in Higher Education (EASLHE) in 2019. The association promotes social justice, civic responsibility and engagement through service-learning, aiming to promote and institutionalize this practice across Europe. The article discusses the Europe-wide network's milestones and its mission and articulation. Special emphasis is given to the mapping process of Erasmus+ projects on service-learning that reveals the importance of networks in sharing best practices, facilitating collaboration, and influencing educational policies. Emerging themes include digital empowerment, sustainability, and conflict resolution. This contribution provides a structured overview of service-learning in Europe, highlighting how collaborations activated among European partners improve the effectiveness, dissemination and impact of the educational

proposal by contributing to the development of a more equitable and participatory society.

Keywords: service-learning, european association, network, higher education, erasmus+ projects.

Recibido: 19/IX/2024

Aceptado: 17/XI/2024

Publicado: 29/XI/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/>

Culcasi, I., Somers, K., Standaert, N. & Paz-Lourido, B. (2024). The European Association of Service-Learning in Higher Education. An analysis of its role as a catalyst for Erasmus+ projects to enhance the impact of service-learning in Europe. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 30-59. DOI10.1344/RIDAS2024.18.4

L'Associació Europea d'Aprenentatge Servei a l'Educació Superior. Una anàlisi del seu rol com a catalitzadora de projectes Erasmus+ per millorar l'impacte de l'aprenentatge servei a Europa

Resum

Aquest estudi es centra en l'evolució i l'impacte de l'Associació Europea d'Aprenentatge Servei a l'Educació Superior, amb un enfocament en el paper dels projectes Erasmus+ en aquest desenvolupament. El desenvolupament de l'aprenentatge servei a escala europea està estretament vinculat als projectes Erasmus+, que han facilitat la creació de xarxes, la investigació i les pràctiques institucionals. Un resultat significatiu va ser la fundació de l'Associació Europea d'Aprenentatge Servei a l'Educació Superior el 2019. L'associació promou la justícia social, la responsabilitat cívica i el compromís a través de l'ApS, amb l'objectiu d'institucionalitzar aquesta pràctica en els països europeus. L'article analitza els avenços de la xarxa a Europa, així com la seva missió i articulació. Es fa especial èmfasi en el procés de mapeig dels projectes Erasmus+ sobre ApS, que revela la importància de les xarxes en l'intercanvi de bones pràctiques, la facilitació de la col·laboració i la influència en les polítiques educatives. Entre els temes emergents s'inclou la capacitat digital, la sostenibilitat i la resolució de conflictes. Aquest treball ofereix una visió estructurada de l'ApS a Europa, destacant com les col·laboracions actives entre els socis europeus milloren l'eficàcia, la difusió i l'impacte d'aquesta proposta educativa, contribuint al desenvolupament d'una societat més equitativa i participativa.

Paraules clau: aprenentatge servei, associació europea, xarxa, educació superior, projectes Erasmus+.

La Asociación Europea de Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior. Un análisis de su rol como catalizadora de proyectos Erasmus+ para mejorar el impacto del aprendizaje-servicio en Europa

Resumen

Este estudio se centra en la evolución y el impacto de la Red Europea de Aprendizaje-Servicio en la educación superior, con un enfoque en el papel de los proyectos Erasmus+ en este desarrollo. El desarrollo del ApS a escala europea está estrechamente vinculado a los proyectos Erasmus+, que han facilitado la creación de redes, la investigación y las prácticas institucionales. Un resultado significativo fue la fundación de la Asociación Europea de Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior en 2019. La asociación promueve la justicia social, la responsabilidad cívica y el compromiso a través del ApS, con el objetivo de institucionalizar esta práctica en los países europeos. El artículo analiza los avances de la red en Europa, así como su misión y articulación. Se hace especial hincapié en el proceso de mapeo de los proyectos Erasmus+ sobre ApS, que revela la importancia de las redes en el intercambio de buenas prácticas, la facilitación de la colaboración y la influencia en las políticas educativas. Entre los temas emergentes se incluyen la capacitación digital, la sostenibilidad y la resolución de conflictos. Este trabajo ofrece una visión estructurada del ApS en Europa, destacando cómo las colaboraciones activas entre socios europeos mejoran la eficacia, la difusión y el impacto de la propuesta educativa, contribuyendo al desarrollo de una sociedad más equitativa y participativa.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, asociación europea, red, educación superior, proyectos Erasmus+.

1. Introduction

Between the 1990s and 2000 in Europe there has been an increasing emphasis on the transformation of higher education with a set of policy goals and visions established to promote cooperation among European universities (Simons and Masschelein, 2009). The networked university not only promotes the establishment of networks and interaction between disciplines within a university, but also beyond, in engagement with society (Barnett et al., 2009).

With the Maastricht Treaty (European Union, 1992), the European Higher Education Area (Bologna Declaration, 1999) and the European Research Area (Commission of the European Communities, 2000), the issue of citizenship emerged as a proprietary concern for the European Union. Particularly, in the latter two documents, the promotion of active citizenship through formal teaching and learning in higher education emerge as a backbone for achieving a more cohesive and democratic society. Hernández-Barco et al. (2020) state that the process of European convergence, also known as the Bologna Process, has initiated the shift from teacher-centered to student-centered education. This shift identifies the teacher as a facilitator of learning processes and the student as an active and autonomous subject of his/her learning (Palés-Argullós et al., 2010). Although no specific mechanisms to achieve these goals are outlined at the time, broadly speaking, according to Aramburuzabala et al. (2019, 2) it can be said that currently "there is a relatively enabling policy environment and service learning is one such mechanism to achieve the ideals associated with the democratic citizen and the promotion of active citizenship".

In the context of the European Higher Education Area, the European Union programme named Erasmus+ was created in 1987 to allow students & staff mobility. Over the last decades its scope has been expanded, and in addition to the forenamed mobility (Key Action 1), it also promotes cooperation among organizations and institutions (Key Action 2) and policy development and cooperation (Key Action 3). In line with the European priorities for higher education, many Erasmus+ projects that included to some extent service-learning (SL) were funded.

The expansion of service-learning at the European level is directly linked to the growth of EU Erasmus+ projects that have enabled several universities to establish networks, map existing experiences, promote research, reflect on institutionalization processes, create instruments for training, monitoring and evaluation.

For instance, as a clear example of what was mentioned above, the European Association of Service-Learning in Higher Education (EASLHE) was originated as a result of the process initiated during the three-year EU Erasmus+ funded project entitled *Europe Engage: Developing a Culture of Civic Engagement Through*

Culcasi, I., Somers, K., Standaert, N. & Paz-Lourido, B. (2024). The European Association of Service-Learning in Higher Education. An analysis of its role as a catalyst for Erasmus+ projects to enhance the impact of service-learning in Europe. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 18, 30-59. DOI10.1344/RIDAS2024.18.4

Service Learning within Higher Education in Europe (2014-2017). The project was initiated at the urging of the 12 European universities involved to address the growing need to consolidate institutional and national engagement to democracy and society through service-learning in a European regional hub, in order to increase knowledge, improve practice and articulate the European engagement in the context of higher education (Opazo et al., 2016).

Since then, many other EU Erasmus+ projects on SL have been funded, allowing for an ever-increasing development of the educational proposal. Consequently, mapping EU Erasmus+ projects on SL allows to track its evolution in terms of research, implementation and impact. Specifically, mapping SL Erasmus+ projects is of crucial importance for several reasons, both academic and practical. Among them, these are directly related to the goals of EASLHE:

1. **Sharing Good Practices:** Mapping makes it possible to identify and share best practices among different institutions and organizations implementing SL projects. This facilitates mutual learning and the adoption of effective approaches in new contexts
2. **Networking and Collaboration:** Through mapping, institutions can identify potential partners for future collaborations, creating networks of support and cooperation between universities, NGOs and other entities involved in SL
3. **Evaluation and Improvement:** The collection of project data allows an overall evaluation of the different initiatives, highlighting strengths and areas for improvement. This can lead to continuous improvement of SL practices
4. **Social Impact and Spin-Offs:** Documenting and analyzing projects allows the social and educational impact of SL to be measured, demonstrating the added value of these experiences for the students and communities involved. This can support the promotion of SL as an effective educational practice
5. **Educational Policy Development:** The data collected through mapping can influence educational policies at local, national and European levels, promoting the integration of SL into official curricula
6. **Research Support:** Mapping provides a valuable database for researchers studying SL, facilitating comparative analysis, evidence gathering and the production of new studies and publications
7. **Sustainability of Projects:** Mapping can help ensure the sustainability of projects by identifying resources, funding and supports needed to maintain and further develop SL initiatives
8. **Awareness-raising and Advocacy:** Having a detailed map of projects can help raise public and policy-makers' awareness of the importance of SL, promoting its institutional recognition and support

The aim of this contribution is to describe the European service-learning network, its purposes and articulation starting with the first steps taken and defining its milestones, as well as to offer a structured mapping of EU Erasmus+ projects on SL to improve the effectiveness, dissemination and impact of this approach, contributing to the development of a more equitable and participatory society.

2. Theoretical Framework

2.1 History and milestones of the European Association of Service-Learning in Higher Education

The European Association of Service-Learning in Higher Education was formally established at the occasion of the Second European Conference of Service-Learning in Higher Education in Antwerp (Belgium) in September 2019, but this formal start was preceded by several significant initiatives.

While there have been national service-learning networks in Ireland, Spain and Germany for multiple years, a first strong collaboration on a European level took shape in the Erasmus+ project *Europe Engage* in 2014, under the lead of Autonomous University of Madrid, Spain and University of Galway, Ireland. The project brought together scholars from universities in twelve European countries and sought to embed the concept and practice of the civic university through service-learning and student engagement with the community. The collaboration in this European project led to an informal network meeting in Galway (Ireland) in September 2017, during a conference of the International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement (IARSLCE). During this meeting, representatives from various European countries expressed their wish to enhance collaboration across Europe.

On 22 September 2018, the first European Conference on Service-Learning in Higher Education (ECSLHE) took place in Madrid (2018), combined with the 9th Spanish Conference on Service-Learning in Higher Education. During this event, the first stones were laid for what would become the European association. The participants welcomed the idea of the establishment of a formal association as it would benefit the networking, dissemination and policy making roles towards the European Commission, universities and other institutions. A task force was created with representatives from Spain, Germany, Ireland, Slovakia and Belgium, resulting in the establishment of a formal, non-profit organization according to Belgian law, the European Association of Service-Learning in Higher Education (EASLHE). The first members of the Board and General Meeting were elected on 21 September 2019, during the Second Conference on Service-Learning in Higher Education in Antwerp, Belgium, including representatives of Austria (Academy of Fine Arts & University of Applied Arts Vienna); Belgium (KU Leuven); Croatia (University of Zagreb); Germany (University of Duisburg-Essen); Italy (University of Bologna and LUMSA University); Portugal (Polytechnic Institute of Viana do

Culcasi, I., Somers, K., Standaert, N. & Paz-Lourido, B. (2024). The European Association of Service-Learning in Higher Education. An analysis of its role as a catalyst for Erasmus+ projects to enhance the impact of service-learning in Europe. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 30-59. DOI10.1344/RIDAS2024.18.4

Castelo); Romania (National University of Science and Technology Politehnica Bucharest and University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine, Cluj-Napoca); Slovakia (Matej Bel University Banská Bystrica); Spain (Autonomous University of Madrid); The Netherlands (Erasmus University of Rotterdam); and United-Kingdom (King's College London).

From the beginning, a strong partnership was created between EASLHE and Spanish Association of Service-Learning in Higher Education (ApSU), facilitated by the fact that both had their founding presidency on Pilar Aramburuzabala. From 2019 diverse projects were developed involving both organizations, such as the creation of the European Observatory of Service-Learning in Higher Education (EASLHE). This observatory was developed to map service-learning projects across Europe proposing guidelines towards its institutionalization (Ribeiro et al., 2021). To date EASLHE has increased to 260 members from over 120 universities and social entities from 33 countries.

2.2 Service-learning for values promoted by the EU

Service-learning is a contextualized practice. For that reason, in the process of embedding SL in Europe, EASLHE pays much attention to values that are central for the EU's vision on humanity and society. Article 2 of the the Treaty of the European Union (European Union, 2016) states that the EU is founded on:

"The values of respect for human dignity, freedom, democracy, equality, the rule of law and respect for human rights, including the rights of people belonging to minorities. These values are common to the Member States in a society in which pluralism, non-discrimination, tolerance, justice, solidarity and equality between women and men prevail".

The Treaty highlights the pivotal role of education in the promotion of these European values. Those are included in the European Framework of Competences for Democratic Culture developed by the Council of Europe in 2013 as part of the four-dimension approach that include attitudes, skills and knowledge and critical understanding. Five years later, the Council Recommendation of 2 May 2018 on promoting common values, inclusive education and the European dimension of teaching reinforced the need to empower educational staff by making effective use of EU funding instruments as Erasmus+, among others.

More recently, in the European Strategy for Universities (2022) the European Commission points to European higher education institutions as lighthouses of our European way of life, institutions striving for future-oriented education by fostering European democratic values. Students should be educated to be active and responsible EU citizens that are capable of positively contributing to society. To do so, education should look for opportunities to connect with society, encourage

application of knowledge to real-world context and involve key stakeholders in society.

Since the intention of this work is not to go in depth about the roots of the social dimension of European higher education, the aforementioned are just a few to be added to many other recommendations regarding the student-centered approach, the European values or the societal or environmental challenges to be addressed through education. EASLHE emphasizes the importance of value-driven education, pushing service-learning forward to meet the EU calls towards European universities. The association acknowledges social justice and solidarity as key principles that underpin service-learning and believes that introducing this innovative pedagogy in European higher education can contribute to the development of a fairer society.

2.3. EASLHE Goals & Activities

EASLHE promotes the development and dissemination of practice, research, institutionalization and policymaking on service-learning in European higher Education. The association aims to create a European service-learning community and to install an active learning network among EASLHE members. To achieve this, EASLHE aims to:

- Disseminate and exchange information, good practices and knowledge about service-learning
- Foster and develop training activities and resources on the service-learning pedagogy
- Establish links between local, transnational and global networks
- Organize opportunities for exchange through seminars, conferences, webinars and other events
- Advancing service-learning in higher education institutions in Europe
- Contribute to the development of policy recommendations and initiatives
- Support individuals and institutions in developing service-learning projects
- Conduct and encourage research and scientific publications on service-learning
- Raise funds, receive legacies and donations to achieve the goals of the association

Since its establishment, EASLHE has set in motion multiple projects and events to bring together scholars and teachers from European higher education institutions. The association organizes the yearly European Conference on Service-Learning in Higher Education (ECSLHE). The conference represents an opportunity for exchange of knowledge and best practices, for networking and collaboration, and offers valuable resources to further progress on issues related to the institutionalization of SL in European higher education.

Culcasi, I., Somers, K., Standaert, N. & Paz-Lourido, B. (2024). The European Association of Service-Learning in Higher Education. An analysis of its role as a catalyst for Erasmus+ projects to enhance the impact of service-learning in Europe. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 30-59. DOI10.1344/RIDAS2024.18.4

So far, seven editions have taken place, with the support of local European universities. These conferences have often been organized in conjunction with Erasmus+ projects as multiplier events, facilitating the dissemination of project outputs:

- 1st ECSLHE “The Role of Service-Learning in the construction of Global Citizenship”, 20-22 September 2018, Madrid (Spain), in collaboration with the Autonomous University of Madrid, the National University of Education at Distance, the Comillas Pontifical University and the Spanish Association of Service-Learning in Higher Education
- 2nd ECSLHE “Learn to Engage–Engage to Learn”, 20-21 September 2019, Antwerp (Belgium) hosted by the University Centre Saint-Ignatius Antwerp (UCSIA)
- 3rd ECSLHE “What does it mean to be (become) an Engaged University” (organized as a multiplier event for the Erasmus+ project SLIHE), 13-15 July 2020 (virtual conference), hosted by Matej Bel University (Slovakia)
- 4th ECSLHE “University Meets Local Communities. Service-Learning in Higher Education” (organized as a multiplier event for the Erasmus+ project ENGAGE STUDENTS), 16-17 September 2021 (virtual conference), hosted by Polytechnical University of Bucharest (Romania)
- 5th ECSLHE “Service-Learning for the Sustainable Development Goals (SDGs)”, 6-7 October 2022, (virtual conference), hosted by Erasmus University Rotterdam (Netherlands)
- 6th ECSLHE “Futures of Service-Learning: Digital Empowerment, Transformational Literacy and Civic Engagement” (organized as a multiplier event for the Erasmus+ project SLIDE), 27-29 September 2023, Rome (Italy), hosted by LUMSA University of Rome
- 7th ECSLHE “Transforming Europe through University Collaboration” (organized as a multiplier event for the Erasmus+ project SLIDE), 24-25 September 2024, Palma de Mallorca (Spain), hosted by the University of the Balearic Islands.

Besides the yearly conference, EASLHE undertakes other actions to achieve its goals in promoting and institutionalizing SL in the European context. These vary from publications to webinars, experts’ seminars or research collaborations, among others, clustered around four main topics:

1. Dissemination: The dissemination working group supports the communication and dissemination activities of EASLHE to create a European SL community and to install an active learning network among EASLHE members.
2. Policy making: EASLHE advocates for SL on a national, European and international level, and develops actions to promote the SL pedagogy to policy makers. Especially regarding the institutionalization of SL, the

Culcasi, I., Somers, K., Standaert, N. & Paz-Lourido, B. (2024). The European Association of Service-Learning in Higher Education. An analysis of its role as a catalyst for Erasmus+ projects to enhance the impact of service-learning in Europe. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 18, 30-59. DOI10.1344/RIDAS2024.18.4

working group has done some substantial work by publishing the Green Paper on the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education (Paz-Lourido et al., 2024), in collaboration with the EOSLHE, based on data collected all over Europe.

3. Research: EASLHE promotes research on SL in Europe, reaches out and collaborates with researchers in the field, and examines potential for funding research projects. The research working group has been contributing in the data collection for several research projects conducted by EASLHE members. During the Covid-19 pandemic, the research working group supported higher education teachers by bringing together literature and empirical research on e-service-learning in the *Practical Guide on e-Service-Learning in response to Covid-19* (Albanesi et al., 2020). Currently, the working group is in the process of assembling a European Research Agenda to identify new, pressing research questions and to act as a guide for future research and research collaboration in the European context.
4. Networking: EASLHE aims to create a joint European SL community. To do this, the association wants to bring together and support SL networks and alliances in Europe. Currently, the networking working group is in the process of mapping the existing networks and alliances in Europe that focus on the topic of SL and community engagement in higher education.

Besides its day-to-day activities, EASLHE has been involved in multiple European projects, focused on the development of the SL pedagogy in Europe. The role of the association in these projects has been two-folded: a) it acts as an umbrella organization that brings together the teachers and scholars from the different universities and organizations involved in the project; and b) it serves as a powerful actor for dissemination of the project outputs on a European and international level. Since its origin as a formal association, EASLHE has been supporting many European projects and collaborations of its member institutions. Moreover, EASLHE has also been involved in the following projects as an active partner:

- Erasmus+ project SLIHE (2020) *Service-learning in Higher Education: fostering the third mission of universities and civic engagement of students* (2017-2020)
- Erasmus+ project ENGAGE STUDENTS (2021) *Promoting social responsibility of students by embedding service learning within HEIs curricula* (2018-2021)
- *Service-Learning to embed real democracy and civic engagement in European higher education*, funded by Porticus (Aramburuzabala & Paz-Lourido, 2022)
- Erasmus+ project SLIDE (2024) *Service-Learning as a pedagogy to promote Inclusion, Diversity, and Digital Empowerment* (2022-2024).

Culcasi, I., Somers, K., Standaert, N. & Paz-Lourido, B. (2024). The European Association of Service-Learning in Higher Education. An analysis of its role as a catalyst for Erasmus+ projects to enhance the impact of service-learning in Europe. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 18, 30-59. DOI10.1344/RIDAS2024.18.4

3. Methodology

3.1 Mapping the Erasmus+ Projects on Service-learning

Mapping all the Erasmus+ projects on service-learning is useful for identifying, sharing, and replicating best practices, thereby enhancing educational and social impact across Europe. This mapping allows for a comprehensive understanding of the diverse approaches and outcomes of SL initiatives, facilitating cross-institutional collaboration and innovation. Furthermore, it supports the sustainability and scalability of successful models by providing a centralized repository of knowledge and resources. Such mapping efforts contribute to the ongoing development and integration of the SL pedagogy within European higher education, promoting civic engagement and social responsibility among students.

The mapping method implemented followed several phases described:

1. Definition of mapping criteria: as indicated in the Table 1 the following criteria were defined to determine which information to collect.

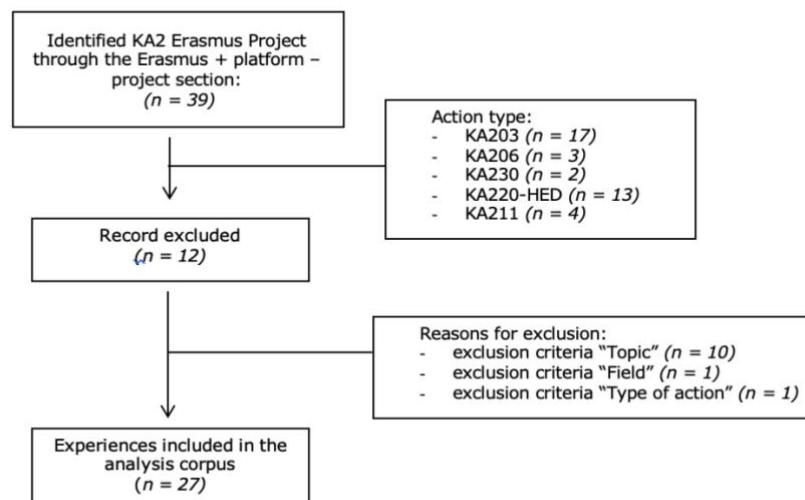
Table 1. inclusion criteria

Inclusion criteria	Description
Sources of funding	Erasmus +
Key Action	Key Action 2 (KA2): Cooperation among organisations and institutions
Type of Action	KA203: Strategic Partnerships for higher education KA206: Knowledge Alliances for higher education KA220-HED: Cooperation partnerships in higher education KA211: Capacity Building in higher education
Topic	service-learning
Field	HED: higher education
Project status	Completed Ongoing With results

2. Data collection: The type of source chosen was secondary (existing database) and consisted of the use of the Erasmus+ official platform (Erasmus+ EU programme for education, training, youth and sport website), projects section. For this first mapping it was decided not to use primary sources, that is to directly contact the institutions and organizations involved in SL projects to obtain detailed information.

3. Data selection and organisation: The selected projects that met the inclusion criteria (Figure 1) were organized into clear categories consisting of project Title, period and Action type and reference number funding program, short description of the project, website and partners involved.













Figure 1. Flowchart















4. Results

By implementing the steps of the methodological process, it was possible to create a detailed map of European SL projects (Table 2), which contributes to improving the knowledge, collaboration and effectiveness of this educational proposal at European level. The map includes projects on service-learning or that incorporate SL as part of a broader purpose (ej. 10, 17, 26 in Table 2).


















Table 2. European project map on service-learning

Project Title		Period, Action type & Ref. No.	Short description	Website
1	COPAFEU Co-Producing Knowledge On Sustainable Growth through Service Learning Pedagogy between African and European HEIs	 <p>2024-2027 Action Type "Capacity Building in higher education" Ref. No. 101128829</p>	<p>The goal of COPAFEU is to enhance the capacity of HEIs to align the skills and knowledge of their graduates to ensure employability and entrepreneurial skills to meet the needs of the local and global labour market, while actively contributing to and shaping sustainable local growth. To do so COPAFEU will develop an innovative, enhanced service-learning methodology (e-SL) for the production and dissemination of high quality open-access teaching material on sustainable local growth.</p> <p>Keywords: employability skills; entrepreneurial skills; sustainable local growth.</p>	<p>https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/101128829</p>
<p>Countries Covered:  Finland  Greece  Nigeria  South Africa  Tanzania  Ethiopia</p>				
2	CLINICALSIM Clinical simulation practice-based learning in nursing	 <p>2023-2026 Action Type "Capacity Building in higher education" Ref. No. 101128330</p>	<p>CLINICALSIM is a capability building project targeted to Angola Higher Education Institutions with the aim of improving the practical training of nurses through simulation suites and multimedia digital tools to deploy experiential learnings and to promote a Community Service and Service-Learning into the universities. In the context of Service-Learning, the project appoints special considerations to individuals with socio-economic obstacles and health problems and the promotion of better nutrition habits.</p> <p>Keywords: practical training for nurses; Angola health problems; multimedia digital tools.</p>	<p>https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/101128330</p>
<p>Countries Covered:  Spain  Angola  Portugal</p>				
3	servU Service-learning in	 <p>2023-2025</p>	<p>The ServU project aims to enhance synergy between Ukrainian higher education institutions (HEIs) and local territorial</p>	<p>https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/101128330</p>
















Culcasi, I., Somers, K., Standaert, N. & Paz-Lourido, B. (2024). The European Association of Service-Learning in Higher Education. An analysis of its role as a catalyst for Erasmus+ projects to enhance the impact of service-learning in Europe. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 30-59. DOI10.1344/RIDAS2024.18.4














	Higher Education for Ukraine's Recovery	Action Type "Capacity Building in higher education" No. 2018-1-FR01-KA203-047829	communities to jointly contribute to the recovery of Ukraine through the implementation of Service-learning education. The project aiming at adapting the SL methodology for wartime and recovery, takes into consideration the needs of three types of local territorial communities, that have been affected by the war: 1) territories with a large number of internally displaced people, 2) liberated territories, and 3) territories in close proximity to the front lines. Keywords: Ukraine recovery; Service-learning during wartime; teacher training.	ch/details/101128922
Countries Covered:  Ukraine  Italy  Belgium  Germany				
4	BOLD Building on Linguistic and Cultural Diversity for social action within and beyond European universities	 2022-2025 Action Type "Cooperation partnerships in higher education" No. 2022-1-DE01-KA220-HED-000086001	The project Bold aims to bridge the gap between initial teacher education and engagement in actions for a social purpose. Bold will support student teachers' active citizenship and civic engagement through the development of professional knowledge and competencies leading to social action collaborative projects in informal and non-formal educational contexts. Bold will transform the way initial teacher education is carried out promoting the collaboration of HE institutions with civil society organisations and associations, through the implementation of service-learning advocating for linguistic and cultural diversity. Keywords: initial teacher training; informal and non-formal educational contexts; defense of linguistic and cultural diversity.	https://boldproject.eu/
Countries Covered:  Germany  Greece  Spain  Portugal  Netherlands  France				
5	IDOL Intergenerational Digital Service Learning	 2022-2024 Action Type "Cooperation partnerships in higher education" No. 2021-1-DE01-KA220-HED-000031186	The IDOL project grew out of concern for the civic engagement responsibilities of HEIs during the pandemic and the need to do more to help students tackle intergenerational tension, while also meeting community needs. IDOL aims to design and develop a new teaching approach which empowers HEI staff and lecturers to implement intergenerational digital service-learning through innovative modes of collaboration, improved digital skills and better understanding of the role of service-learning not just a "third mission" activity but as an essential part of HE educational	https://digitalservicelearning.eu/

Culcasi, I., Somers, K., Standaert, N. & Paz-Lourido, B. (2024). The European Association of Service-Learning in Higher Education. An analysis of its role as a catalyst for Erasmus+ projects to enhance the impact of service-learning in Europe. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 30-59. DOI10.1344/RIDAS2024.18.4

			mission. Keywords: intergenerational digital service-learning; digital skills.	
Countries Covered:  Germany  Denmark  Sweden  Ireland  Spain  Austria				
6	Green Skills for Cities A cross disciplinary service-learning platform integrating design, business, botanics and technology	 2022-2023 Action Type "Cooperation partnerships in higher education" No. 2021-1-AT01-KA220-HED-000027583	Green Skills for Cities (G4C) establishes a transdisciplinary service-learning platform targeted at the development of skills in the field of nature-based solutions (NBS) to be implemented in the cities. The aim is to develop curricula targeted at working in the public sector by bringing together trainers and learners from the fields of botany, technology, design and economy. Keywords: transdisciplinary curricula; Nature-based solutions skills; botany, technology, design and economy fields.	http://greenskills4cities.eu/
Countries Covered:  Austria  Spain  Italy  France				
7	SL-ICP - Service-Learning: Intersectoral Collaboration Practices for the development of students' soft skills and socially engaged universities	 2022-2024 Action Type "Cooperation partnerships in higher education" No. 2022-1-FR01-KA220-HED-000089742	The SL-ICP project aims to disseminate the implementation of Service-Learning within European universities and to support stakeholders (students, professors, teaching and administrative staff, civil society organizations) to collaborate on innovative SL method and implementation steps in higher education. SL-ICP will create innovative learning and teaching practices so students can gain field experiences developing soft and hard skills in order to enter the labor market with a sense of initiative and entrepreneurship skills. Keywords: soft skills; hard skills; entrepreneurship skills.	https://eurasianet.eu/en/sl-icp-university-empowering-society/
Countries Covered:  France  Spain  Greece  Italy  Romania				
8	SLIDE Service-Learning as a pedagogy to	 2021-2024	The SLIDE project aims to intertwine the Service-Learning (SL) pedagogy with digital empowerment (DE) in order to promote inclusion (I) and diversity. The general purpose of SL is to instill a	https://www.slide-erasmus.eu

Culcasi, I., Somers, K., Standaert, N. & Paz-Lourido, B. (2024). The European Association of Service-Learning in Higher Education. An analysis of its role as a catalyst for Erasmus+ projects to enhance the impact of service-learning in Europe. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 30-59. DOI10.1344/RIDAS2024.18.4











	promote Inclusion, Diversity, and Digital Empowerment Erasmus+	Action Type "Cooperation partnerships in higher education" No. 2021-1-BE02-KA220-HED-000032235	sense of civic engagement and responsibility in students and to motivate them to make positive social change, while the purpose of digital empowerment (DE) is to make an individual fit to the digital technology, placing that individual at the center of teaching and drawing upon his personal experiences to engage her/him. Linking SL and DE makes faculty and students digitally able to engage with communities at risk, both in their immediate surroundings and in more remote areas. Keywords: digital empowerment; digital engagement; communities at risk.	
<p>Countries Covered:  Belgium  Austria  Croatia  Romania  Netherlands  Germany  Slovakia  Italy  Spain</p>				
9	e-SL4EU e-Service-Learning for more digital and inclusive EU Higher Education systems Erasmus+	 2021-2024 Action type "Cooperation partnerships in higher education" No. 2021-1-PL01-KA220-HED-000032194	The e-SL4EU project focuses on emergence of e-Service-Learning as an innovative pedagogical approach based on experiential learning within the context of higher education in Europe. The objectives of the project are: to spread the knowledge on e-SL methodologies developing training materials for academics and to develop HE lecturers/trainers/students' digital skills aimed at the implementation of e-SL methodologies. Keywords: e-Service-learning; digital skills; teacher training.	https://e-sl4eu.us.edu.pl/en/home/
<p>Countries Covered:  Poland  Italy  Slovakia  Croatia  Romania</p>				
10	SE 4Ces Joining Social Economy Forces towards Community development, Connected societies, Co-creation of knowledge and Collaborative education	 2021-2024 Action type "Knowledge Alliances for higher education" No. 621511-EPP-1-2020-1-EL-EPPKA2-KA	SE 4Ces responds to the needs for stronger collaboration among Higher Education Institutions (HEIs), enterprises and local societies, improved employability based on transversal skills, more engaged citizens and connected societies and the need for innovative, multidisciplinary approaches for knowledge co-creation, co-teaching and co-learning under inclusive, collaborative and highly interactive educational environments. The project envisions to create, sustain and expand the first European Community of Practice in Social Economy involved in piloting the application of service-learning and the integration of real life societal issues into curricula.	https://socialeconomy4ces.auth.gr/

	practices		Keywords: Social economy; employability transversal skills; multidisciplinary approach; interactive educational environments.	
Countries Covered:  Greece  Italy  Belgium  Spain  United Kingdom				
11	ENHANCE Enhancing Career and Service Learning in Higher Education	 2021-2024 Action type "Cooperation partnerships in higher education" No. 2021-1-ES01-KA220-HED-000031128	The ENHANCE project aims to address the university challenge of promoting and improving the quality of teaching, for which it is necessary to implement innovative student-centered teaching methodologies. The project proposes the Community Service Learning (CSL) model, which promotes innovation in teaching by implementing learning in real-world situations, involving students in civic initiatives and social programs that benefit local or international communities. Specifically, SL provides a unique opportunity for students to get involved with their communities in a tangible way, by integrating service projects with didactic and learning. Keywords: quality of teaching; Community Service-learning model.	https://www.projectenhance.eu/
Countries Covered:  Spain  Italy  Romania  Greece  Türkiye				
12	Nemos A new educational model for acquisition of sustainability competences through service-learning	 2021-2024 Action type "Cooperation partnerships in higher education" No. 2021-1-ES01-KA220-HED-000027570	NEMOS project aims to implement in practice new educational models to effectively acquire sustainability competences through Service-learning in food-based degrees. The project aims at: defining a food sustainability profile (FSP) through a community building methodology; defining a methodological handbook (MH) in Food sustainability through SLM; defining assessment tools of FSP and MH by co-creation practices in SL. Keywords: sustainability competences; food-based field; food sustainability profile.	https://nemosproject.com
Countries Covered:  Spain  Austria  Italy  Ireland  France				
13	Map4 Accessibility-Civic	 2021-2024 Action type	By blending social inclusion, disability accessibility, civic engagement and ICT-enabled solutions, the Map4Accessibility project aims to civically engage HEI students through service-	https://map4accessibility.eu/














Culcasi, I., Somers, K., Standaert, N. & Paz-Lourido, B. (2024). The European Association of Service-Learning in Higher Education. An analysis of its role as a catalyst for Erasmus+ projects to enhance the impact of service-learning in Europe. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 30-59. DOI10.1344/RIDAS2024.18.4























	engagement of HEI students in the creation of a Pan-European mapping app for socially inclusive higher education institutions and accessible European cities	“Cooperation partnerships in higher education” No. 2021-1-IT02-KA220-HED-000030320	learning ECTS recognised activities and to promote an inclusive education agenda. The project's goal is the co-creation of a pan-European accessibility mapping tool (highlighting both digital and physical accessibility) based on an existing mobile application, enabling people with disabilities to be better informed on the accessibility of public spaces and be able to influence both HEIs and a variety of institutions for an improvement in accessibility levels. Keywords: accessibility; inclusion; technology-based solutions.	
Countries Covered:  Italy  Belgium  Germany  Bulgaria  Portugal				
14	FacingFIRE Service-Learning to improve training and employability in wildfire management in southern europe	 2020-2023 Action type “Strategic partnership for higher education” No. 2020-1-ES01-KA203-083219	The aim of FacingFIRE project is to encourage social engagement among students to improve their capacities in Forest Fire Management (FFM) training and gender-balanced employability. FacingFIRE introduces the Service-learning approach to develop training projects in areas impacted by wildfires. The scope of this will be further enhanced by the use of innovative online learning tools and international collaboration. Employability skills, with special emphasis on women, will be boosted by hands-on practices and direct contact with employers. To transfer the project benefits to society, multiple interactions between educators, researchers, forest companies/ NGOs, and decision-makers are planned. Keywords: Forest Fire Management; gender-balanced employability; online learning; international collaboration.	https://facingfire.eu/
Countries Covered:  Spain  Greece  Italy  Portugal				
15	INCOPS Integration of Work-based Learning in Conflict, Peace	(INCOPS) 2020-2023 Action type “Strategic partnership for higher education”	The INCOPS project will develop a comprehensive and systematic approach to overcome existing limitations in the field of Peace, Conflict & Security Studies (PCS) both in the EU and globally. It will develop and apply a tailored concept of the Work-based Learning (WBL) approach to systematically integrate theory and practice in university teaching and curriculum development with a particular focus on the role of internships and voluntary work. The	https://www.uni-marburg.de/en/conflict-studies/internationalisation/incops

Culcasi, I., Somers, K., Standaert, N. & Paz-Lourido, B. (2024). The European Association of Service-Learning in Higher Education. An analysis of its role as a catalyst for Erasmus+ projects to enhance the impact of service-learning in Europe. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 30-59. DOI10.1344/RIDAS2024.18.4

	and Security Studies	No. 2020-1-DE01-KA203-005661	project's primary focus is the development of INSPIRE (Integrating Service Learning in Peace & Conflict Studies Internships): a three-part structure informed by Service-learning to support students throughout their internship journey. Keywords: Peace, Conflict & Security Studies field; work-based learning; internship.	
<p>Countries Covered:  Cyprus  Estonia  Hungary  Greece</p>				
16	NB LAB – Nature-based living-lab for interdisciplinary practical and research semester on sustainable development and environmental protection in the Amazona Rainforest	 <p>2020-2023 Action Type “Capacity Building in higher education” No. 619346-EPP-1-2020-1-DE-EPPKA2-CBHE-JP</p>	The NB-LAB project addresses the need of the partner universities in Peru and Ecuador for more applied research and research oriented programs, relevant to the current societal and environmental challenges in the region from multiple disciplines. For this purpose, The NB-LAB partners will establish nature-based living labs at the heart of the Amazon Rainforest and Community service learning has been selected as the most suitable educational approach for the transfer of the research results in the society. Close connection and collaboration with local communities and the indigenous populations will open new avenues for social and economic development in the region. Keywords: Amazon environmental challenges; indigenous populations; social and economic development.	http://www.nb-lab.info/
<p>Countries Covered:  Germany  Ecuador  Peru  Spain</p>				
17	S-DCE Students as Digital Civic Engagers	 <p>2020-2022 Action type “Strategic partnership for higher education” No. 2020-1-AT01-KA203-078125</p>	The main aim of the S-DCE project is to create a link between the field of student engagement and the creative use of digital technology. This new connection refers to DIGITAL civic engagement (DCE) in higher education that takes place either within study programs (e.g., Service-Learning) or in extracurricular activities (e.g., volunteering in a student union). The final objective is to introduce a flexible civic engagement syllabus that works across subjects and disciplines and to empower students to become digital civic engagers making the most of digital technology available to them. Keywords: civic engagement syllabus; digital civic engagement.	https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2020-1-AT01-KA203-078125














Culcasi, I., Somers, K., Standaert, N. & Paz-Lourido, B. (2024). The European Association of Service-Learning in Higher Education. An analysis of its role as a catalyst for Erasmus+ projects to enhance the impact of service-learning in Europe. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 30-59. DOI10.1344/RIDAS2024.18.4

<p>Countries Covered:  Austria  Portugal  Ireland  United Kingdom  Belgium  Estonia</p>				
18	<p>UNICORN – UNI-CO-learN: University-Community-Learning</p>	 <p>2019-2022 Action type “Strategic partnership for higher education” No. 2019-1-IT02-KA203-063122</p>	<p>The purpose of the UNICORN project is to design and test a new Mobility Scheme for students that combines international mobility with a Service-Learning experience in the community (International Service-Learning, ISL). The project works on the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society. More specifically, the main goal of the project was to provide students with the necessary “competences for democratic culture” to effectively contribute to society and address societal challenges.</p> <p>Keywords: international mobility; quality of education; competences for intercultural and democratic culture.</p>	<p>https://site.unibo.it/unicorn-eu/en</p>
<p>Countries Covered:  Italy  Belgium  Ireland  Spain  Germany  South Africa</p>				
19	<p>Urban diversities: challenges for social work</p>	<p><u>Urban Diversities</u> <small>Challenges for social work</small></p> <p>2019-2022 Action type “Strategic partnership for higher education” No. 2019-1-BE02-KA203-060321</p>	<p>The aim of Urban Diversities project is to develop and implement an international 'blended learning course' that would promote, at different levels (academic/student/neighborhood/professional), the acquisition of flexible intercultural skills and practical know-how that enable social workers to analyse the complexity of urban neighborhoods; disentangle different tensions; enter into the lives of urban residents, their aspirations and horizons of meaning; combine social and educational perspectives and practices; and strengthen the capabilities of (future) social professionals when intervening in urban tensions and complexities. The Community Service-learning (CSL) helps in better understanding their characteristics, needs and assets, and to be able to compare the different areas.</p> <p>Keywords: blended learning; intercultural skills; social workers field; urban diversities challenges.</p>	<p>https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2019-1-BE02-KA203-060321</p>

<p>Countries Covered:  Belgium  Finland  Netherlands  Hungary  United Kingdom</p>			
<p>20</p>	<p>Nexus PromotiNg thE neXus of migrants throUgh active citizenShip</p>	 <p>2019-2022 Action type “Strategic partnership for higher education” No. 2019-1-ES01-KA203-065861</p>	<p>NEXUS empowers migrant students to explore the relationship between participatory digital tools and democracy, by innovating civic education at higher education institutions. NEXUS bases its approach to civic education through the peer-to-peer networks, exploring how meaningful civic learning is undertaken in online environments and bringing together the students’ preference for online activity with the availability of networked citizenship tools. The project created an inventory of digital tools for open democracy and digital citizenship education, a handbook for educators on civic education for a digital age, and a policy document focused on the implementation of service-learning as a pedagogical method for HEIs. Keywords: migrant students; digital democracy; civic learning; online environments; networked citizenship tools.</p>
<p>Countries Covered:  Spain  Malta  Italy  Slovenia  Sweden  Croatia  Belgium</p>			
<p>21</p>	<p>Rural 3.0: Service Learning for the Rural Development</p>	 <p>2019-2021 Action type “Knowledge Alliances for higher education” No. 599382-EPP-1-2018-1-PT-EPPKA2-KA</p>	<p>The Rural 3.0 project wants to implement the Service-learning approach, not in an urban context but in rural communities, that make up over 90 % of the territory and are home to more than 56 % of the population. The objectives of the projects are: analyse in which way rural communities can be given access to services that students can provide; evaluate the extent to which Service-learning occurs in rural areas, in which forms and how effective it is; establish a structure of rural SL education shared and developed by HEIs and rural partners; Promote education that improves lives of people in rural areas and their communities; strengthen skills and innovative capacity of adult rural SE; provide practical SL and SE experiences to students in rural settings Keywords: rural areas; rural Service-learning education; rural community improvement.</p>
<p>Countries Covered:  Portugal  Germany  Spain  Lithuania  Croatia  Netherlands  Austria  Italy</p>			

<p>22</p>	<p>ENGAGE STUDENTS Promoting social responsibility of students by embedding service learning within HEIs curricula</p>	 <p>2018-2021 Action type "Strategic Partnerships for higher education" No. 2018-1-RO01-KA203-049309</p>	<p>The ENGAGE STUDENTS project focuses on social responsibility of higher education institutions at student and teacher level. The project's general objective is to empower the social dimension of higher education by increasing its relevance for society through embedding service-learning as a common pedagogical approach within education and research practice. The project specific objectives are: to explore the existing methodology of service-learning and other forms of community-related learning and research; to develop a methodological toolkit and a pedagogical workbook for teachers; to build the critical mass of knowledge and resources in partner HEIs in order to foster the use of service-learning and community-related learning methodologies. Keywords: social responsibility; education and research practice.</p>	<p>https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2018-1-RO01-KA203-049309</p>
<p>Countries Covered:  Romania  Lithuania  Italy  Austria  Portugal  Ireland</p>				
<p>23</p>	<p>INHSOC INternships for enhancing SOcial and Civic Key Competences for Lifelong Learning in Technical Universities</p>	 <p>2018-2021 Action type: "Strategic Partnerships for higher education" No. 2018-1-ES01-KA203-050697</p>	<p>The INHSOC project aims to promote internships as essential tools for the professional and personal growth of university students, providing real experiential learning. The project emphasizes the significant role of social engagement in learning processes and fosters cooperation between academia and organizations through service-learning experiences within well-designed internships. Keywords: internship; professional and personal growth; social engagement.</p>	<p>https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2018-1-ES01-KA203-050697</p>
<p>Countries Covered:  Spain  Germany  Portugal  Hungary  France</p>				
<p>24</p>	<p>SLIHE - Service learning in higher education - fostering the third mission of</p>	 <p>2017-2020 Action type "Strategic Partnerships for higher</p>	<p>The SLIHE project envisions strategy for Service-learning, thanks to which universities fulfill their third mission and prepare a new generation of experts. The project builds partnerships between the sectors and develops cooperation between the universities and public and non-governmental organizations in the region. The project builds on the needs of an international dimension - to</p>	<p>http://www.slihe.eu/project-overview/description</p>

Culcasi, I., Somers, K., Standaert, N. & Paz-Lourido, B. (2024). The European Association of Service-Learning in Higher Education. An analysis of its role as a catalyst for Erasmus+ projects to enhance the impact of service-learning in Europe. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 30-59. DOI10.1344/RIDAS2024.18.4

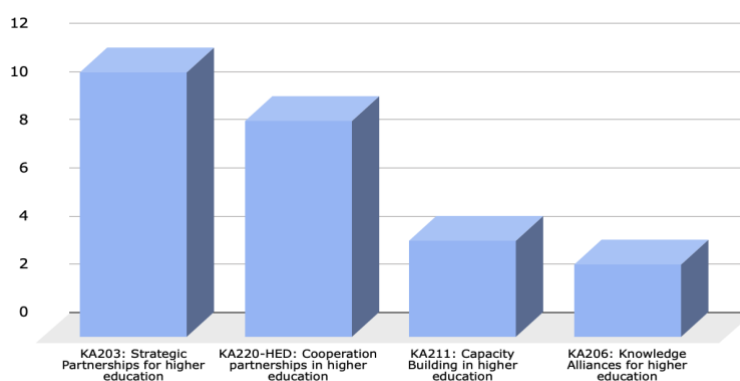
	universities and civic engagement of students	education” No. 2017-1-SK01-KA203-035352	motivate students to civic engagement and enable teachers to support the social role of higher education institutions (HEIs). Keywords: university’s third mission; international civic engagement.	
<p>Countries Covered:  Slovakia  Germany  Croatia  Austria  Czechia  Romania</p>				
25	CASE - Competencies for A sustainable Socio-Economic development	 <p>2015-2017 Action type “Knowledge Alliances for higher education” No. 554244-EPP-1-2014-1-AT-EPPKA2-KA</p>	<p>The CASE project proposes a Knowledge Alliance (KA) that aims to train the skills needed for sustainable socio-economic development and for sustainability driven enterprises. This shall be achieved through the creation of a sustainable entrepreneurial education and increasing university-business cooperation in the context of a “green economy”. Five regional pilots which form an inter-university course with more than 25 Service-learning projects (and 25 partners / enterprises) will test and optimise the course while providing various best practice examples of university-business cooperation in an open access knowledge platform.</p> <p>Keywords: sustainable socio-economic development skills; sustainable entrepreneurial education; green economy; university-business cooperation.</p>	<p>https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/554244-EPP-1-2014-1-AT-EPPKA2-KA</p>
<p>Countries Covered:  Austria  Czechia  Italy  Sweden  Germany</p>				
26	UNIBILITY University Meets Social Responsibility	 <p>2015-2017 Action type “Strategic Partnerships for higher education” No. 2015-1-AT01-KA203-005033</p>	<p>The UNIBILITY project aimed at strengthening the relationships of universities with their local communities through University’s Social Responsibility (USR) activities. Specifically, the project developed training material and guidelines for universities to increase their social responsibility actively on student and staff member level. In the implementation phase service-learning is the method used in order to implement the USR-activities beneficial to the local communities.</p> <p>Keywords: University’s Social Responsibility.</p>	<p>https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2015-1-AT01-KA203-005033</p>

<p>Countries Covered:  Austria  Spain  Slovenia  Portugal  Ireland  Romania  Belgium</p>				
27	<p>Europe Engage - Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe</p>	 2015-2018 Action type "Strategic Partnerships for higher education" No. 2014-1-ES01-KA203-004798	<p>The 'Europe Engage' Project seeks to embed the concept and practice of the civic university through Service-Learning (SL) and student engagement with community. The overall aim of 'Europe Engage' is to promote Service-Learning as a pedagogical approach that embeds and develops civic engagement within higher education, students, staff and the wider community, in order to maintain and develop democracy and healthy levels of social capital within the European context.</p> <p>Keywords: civic university; civic engagement; democracy.</p>	<p>https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2014-1-ES01-KA203-004798</p>
<p>Countries Covered:  Spain  Netherlands  Belgium  Portugal  Italy  United Kingdom  Croatia  Lithuania  Finland  Austria  Ireland  Germany</p>				

5. Discussion

The Erasmus+ selected projects are under the Key Action 2 (KA2), Cooperation among organisations and institutions, and are expected to bring positive and long-lasting effects on the participating organisations, on the policy systems as well as on the organisations and people directly or indirectly involved in the activities. Particularly, this Key Action supports: Partnerships for Cooperation, Partnerships for Excellence, Mundus Action, Partnerships for Innovation, Capacity Building projects and Not-for-profit European sport events. Erasmus+ projects on service-learning cover specific actions under the KA2 as shown in Figure 2.

Figure 2. KA2 Action types



Of the 27 selected projects, Spain is the country with the largest leadership role, followed by Austria and Germany. In terms of participating countries, the largest distribution includes Spain (with 17 projects), Italy (15 projects), Germany (13 projects), Austria (11 projects), Portugal (11 projects) and Belgium (10 project), for a total of 25 European countries involved. It should be considered that Erasmus+ projects may include partners outside the European Union. Taking into account the SL projects there are 9 non-European countries involved in the partnerships: Angola, Ecuador, Ethiopia, Nigeria, Peru, South Africa, Tanzania, Ukraine, and the United Kingdom.

In terms of Erasmus+ project funding on SL, the years 2020 and 2021 record the most amount of funding on this topic (Figure 3). These are also the years of the Covid-19 Pandemic, which contextually sees a growth of interest in e-Service-Learning and the issue of digital empowerment. Indeed, since 2020 there are 7 Erasmus+ projects on this topic, indicating that in an era driven by technology and interconnectedness, education has undergone remarkable transformations, adapting to the demands of a digital age (Culcasi et al., 2023). It is important to mention that digital is the topic that most links the selected projects. Indeed, 11 out of 27 projects cover aspects such as digital empowerment, digital skills,

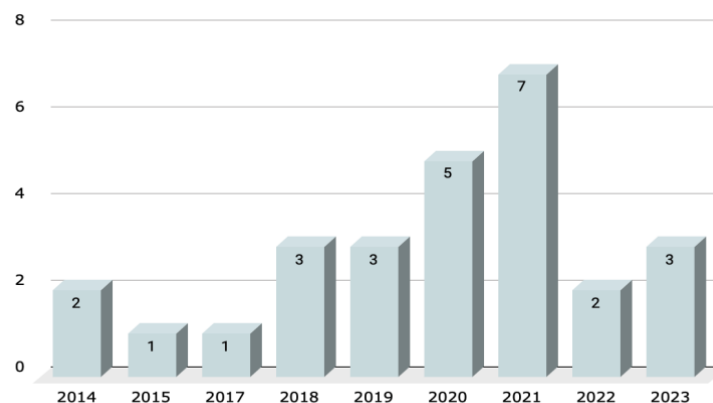
accessibility and technologies, blended learning, innovative online learning environments, virtual and blended mobility, and digital civic engagement.

Another relevant theme is that of sustainability, which is found in 9 of the 27 projects and is declined in different ways, such as: sustainable local growth, nature-based solutions for cities, food sustainability profile, forest fire management, climate change and Amazon environmental challenges, sustainable business education, urban diversity challenges, rural community development and green economy.

Other topics include university social responsibility, international mobility, quality of teacher training, new perspectives in social economy, soft skills development, transdisciplinary curricula, global citizenship, democracy and inclusion in terms of disability, linguistic diversity, gender-balanced employability, cultural integration and intergenerational relations.

In recent years, due to increasing war conflicts around the world, it has been creating a necessity to focus on peace and conflict resolution issues by creating new SL models. These Erasmus+ projects include: servU (2021-2024) which is a capacity building project for the Ukraine recovery and INCOPS (2020-2023) which is related to the Peace, Conflict & Security Studies field.

Figure 5. Founding years distribution



6. Conclusion

The Erasmus+ projects give visibility to the possibilities of higher education to impact society. EU funding seems then crucial to spread the social dimension of education together with the societal transformation. Indeed, the expansion of service-learning at the European level is directly linked to the growth of EU Erasmus+ projects that have enabled several universities to establish networks, map existing experiences, promote research, reflect on institutionalization processes, create instruments for training, monitoring and evaluation. Moreover,

Culcasi, I., Somers, K., Standaert, N. & Paz-Lourido, B. (2024). The European Association of Service-Learning in Higher Education. An analysis of its role as a catalyst for Erasmus+ projects to enhance the impact of service-learning in Europe. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 30-59. DOI10.1344/RIDAS2024.18.4

the transnational approach of Erasmus+ can be enhanced by international organizations. This is the case of EASLHE that has been fundamental to facilitate networking and dynamize existing collaboration structures and create new ones.

This study aimed at presenting a systematic mapping of SL related Erasmus+ projects. As far as we know, if there are mapping studies on SL experiences, this is the first effort in which the object of analysis in the field of SL is the Erasmus+. Particularly, the study reveals significant trends, notably the focus on digital empowerment and sustainability, reflecting broader societal and educational priorities. The findings suggest that SL not only enhances student engagement but also aligns with the European Union's strategic goals for higher education, particularly in promoting civic responsibility and social justice.

The study highlights the pivotal role of SL in fostering active citizenship and embedding democratic values within European higher education. The establishment of the European Association of Service-Learning in Higher Education and the growing number of Erasmus+ projects dedicated to SL underscore the increasing institutional and policy support for this pedagogical approach.

While this study provides valuable insights, several limitations should be acknowledged. First, the mapping of Erasmus+ projects relied exclusively on secondary data sources. This approach, while useful for obtaining a broad overview, may have limited the depth of analysis. Second, the study focused on projects funded under the Erasmus+ program, which, although comprehensive, does not capture all SL initiatives in Europe. Consequently, the findings may not fully represent the diversity of SL practices across different contexts and funding mechanisms.

Future research should aim to continuously monitor and analyze the development of SL to ensure that conclusions remain relevant and reflective of current trends. Moreover, working on Primary data collection through direct engagement with institutions and project coordinators could provide more detailed insights into the implementation processes and challenges faced by individual projects.

At an educational level, to further amplify the impact of SL, ongoing efforts are needed to integrate SL more deeply into educational policies and to foster stronger collaboration among European institutions. The emphasis on digitalization and sustainability in SL projects indicates that this approach is well-positioned to address contemporary global challenges, making it a crucial component in the evolution of higher education towards a more equitable and inclusive society.

References

Culcasi, I., Somers, K., Standaert, N. & Paz-Lourido, B. (2024). The European Association of Service-Learning in Higher Education. An analysis of its role as a catalyst for Erasmus+ projects to enhance the impact of service-learning in Europe. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 30-59. DOI10.1344/RIDAS2024.18.4

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. https://www.easlhe.eu/wp-content/uploads/2024/08/EASLHEPractical-guide-on-e-Service-Learning_web.pdf

Aramburuzabala, P., & Paz-Lourido, B. (2022). *Service-Learning to embed real democracy and civic engagement in European higher education*. <https://www.eoslhe.eu/service-learning-to-embed-real-democracy-and-civic-engagement-in-european-higher-education/>

Aramburuzabala, P., McIlrath, L., & Opazo, H. (Eds.). (2019). *Embedding Service Learning in European Higher Education. Developing a Culture of Civic Engagement*. Routledge.

Barnett, R., Guédon, J. C., Masschelein, J., Simons, M., Robertson, S., & Standaert, N. (eds.). (2009). *Rethinking the University after Bologna: New Concepts and Practices beyond Tradition and the Market*. UCSIA.

Bologna Declaration. (1999). *The European higher education area: Joint declaration of the European Ministers of Education, 19 June*. <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/the-bologna-process-setting-up-the-european-higher-education-area.html>

Commission of the European Communities. (2000). *Toward a European research area: Communication from the Commission of the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee to the Council and the Committee of the Regions*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ai23010>

Council of Europe (2013). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, vol. 2. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d>

Culcasi, I., Cinque, M., Manasia, L., & Ianos, G. (2023). e-Service-Learning for more digital and inclusive EU Higher Education systems: a new e-SL Design Framework. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 16, 159-182. <http://doi.org/10.1344/RIDAS2023.16.10>

European Union. (1992). Maastricht Treaty/ Treaty on European Union (TEU). *Official Journal of the European Communities*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:11992M/TXT>

European Union. (2016). Consolidated version of the Treaty on European Union. *Official Journal of the European Union*, C202. eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016M/TXT

Culcasi, I., Somers, K., Standaert, N. & Paz-Lourido, B. (2024). The European Association of Service-Learning in Higher Education. An analysis of its role as a catalyst for Erasmus+ projects to enhance the impact of service-learning in Europe. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 30-59. DOI10.1344/RIDAS2024.18.4

Hernández-Barco, M., Sánchez-Martín, J., Blanco-Salas, J., & Ruiz-Téllez, T. (2020). Teaching Down to earth-service-learning methodology for science education and sustainability at the university level: A practical approach. *Sustainability*, 12(2), 542. <https://doi.org/10.3390/su12020542>

Opazo, H., Aramburuzabala, P., & Cerrillo, R. (2016). A review of the situation of service-learning in higher education in Spain. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(1), 75-91.

Palés-Argullós, J., Nolla-Domenjó, M., Oriol-Bosch, A., & Gual, A. (2010). Proceso de Bolonia (I): Educación orientada a competencias. *Educación Médica*, 13(3), 127-135.

Paz-Lourido, B., Calero, A., & Stark, W. (2024). *Green Paper on the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education*. [Unpublished manuscript].

Ribeiro, A., Aramburuzabala, P., & Paz-Lourido, B. (2021). Reflections on service-learning in European higher education. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 12, 3-12. <http://doi.org/10.1344/RIDAS2021.12.2>

Simons, M., & Masschelein, J. (2009). The public and its university: Beyond learning for civic employability? *European Educational Research Journal*, 8(2), 204-217.

Promoting Civic Engagement, Inclusiveness and Quality Education through Central and Southeastern European Network for Service-Learning

Alžbeta Brozmanová Gregorová

alzbeta.gregorova@umb.sk

[0000-0001-8559-8512](tel:0000-0001-8559-8512)

Matej Bel University, Slovakia

Abstract

This study provides an in-depth analysis of the specificities of actor networking within the Central and Southeastern European Network for Service-Learning. It presents the context that led to the network's emergence in the region. The paper then delves into the network's main activities, highlighting how its collaborative initiatives have facilitated cross-border knowledge exchange, training programs, the establishment of a Regional Service-Learning Award, and advocacy for policy changes to institutionalise service-learning across Central and Eastern Europe. A dedicated section of the study is focused on evaluating the network's impact on its member organisations and the region's broader advancement of service-learning pedagogy. This includes an examination of the benefits that organisations have experienced by being part of the network, as well as the network's contribution to the growth and sustainability of service-learning initiatives. Finally, the study reflects on the CSEE Network for Service-Learning prospects, exploring strategies and opportunities for further strengthening regional collaboration and highlighting the long-term benefits of networking for promoting service-learning in Central and Eastern Europe.

Keywords: service-learning, networking, Central and Eastern Europe.

Recibido: 21/IX/2024

Aceptado: 17/XI/2024

Publicado: 29/XI/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/>

Gregorová, A.B. (2024). Promoting Civic Engagement, Inclusiveness and Quality Education through Central and Southeastern European Network for Service-Learning. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 60-71. DOI10.1344/RIDAS2024.18.5

Promovent el compromís cívic, la inclusió i l'educació de qualitat a través de la Xarxa d'Aprenentatge Servei d'Europa Central i del Sud-est

Resum

Aquest estudi proporciona una anàlisi en profunditat de les especificitats de la creació de xarxes d'actors dins de la Xarxa d'Aprenentatge Servei d'Europa Central i del Sud-est. Presenta el context que va provocar l'aparició de la xarxa a la regió. El document aprofundeix en les activitats principals de la xarxa, destacant com les seves iniciatives de col·laboració han facilitat l'intercanvi transfronterer de coneixement, els programes de formació, l'establiment d'un Premi Regional d'Aprenentatge Servei i la defensa dels canvis de polítiques per institucionalitzar l'aprenentatge servei a tot el centre i l'est d'Europa. També s'inclou una secció dedicada a avaluar l'impacte de la xarxa en les organitzacions membres i l'avenç més ampli de la pedagogia de l'aprenentatge servei a la regió. Es fa un examen dels beneficis que han experimentat les organitzacions en formar part de la xarxa, així com la contribució de la xarxa al creixement i la sostenibilitat de les iniciatives d'aprenentatge servei. Finalment, es reflexiona sobre les perspectives de la Xarxa, explorant estratègies i oportunitats per reforçar encara més la col·laboració regional i destacant els beneficis a llarg termini del treball en xarxa per promoure l'aprenentatge servei a l'Europa central i oriental.

Paraules clau: aprenentatge servei, xarxa, Europa central i de l'est.

Promoting civic engagement, inclusiveness and quality education through Central and Southeastern European Network for Service-Learning

Resumen

Este estudio ofrece un análisis profundo de las particularidades de la creación de redes de actores en el marco de la Red de Europa Central y Sudoriental para el Aprendizaje-Servicio. Presenta el contexto que llevó al surgimiento de la red en la región. El documento profundiza en las principales actividades de la red, destacando cómo sus iniciativas de colaboración han facilitado el intercambio de conocimientos transfronterizos, los programas de formación, el establecimiento de un Premio Regional de Aprendizaje-Servicio y la promoción de cambios de políticas para institucionalizar el aprendizaje-servicio en toda Europa Central y Oriental. También se evalúa el impacto de la red en sus organizaciones miembro y el avance más amplio de la pedagogía del aprendizaje-servicio en la región. Esto incluye un examen de los beneficios que las organizaciones han experimentado al ser parte de la red, así como la contribución de la red al crecimiento y la sostenibilidad de las iniciativas de aprendizaje-servicio. Por último, el estudio reflexiona sobre las perspectivas de la red, explorando estrategias y oportunidades para fortalecer aún más la colaboración regional y destacando los beneficios a largo plazo de la creación de redes para promover el aprendizaje-servicio en Europa Central y Oriental.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, red, Europa Central y Oriental.

1. Introduction

The Central and Southeastern European Service-Learning Network¹ is a collaborative informal platform dedicated to advancing service-learning initiatives across the CSEE region. Its mission is to enable a supportive environment for Network stakeholders to use service-learning for community development and relevant learning in Central and Southeastern Europe.

To better understand the establishment, activities and impact of the CSEE Network for Service-Learning, it is essential to understand the specifics of the CEE region². The countries of Central and Southeastern Europe are highly diverse. While they share everyday historical experiences, such as communism, socialism, and the transition to democracy, each country has unique roots in the transformation process. Since the 1990s, all CEE countries have undergone political, economic, cultural, and social changes related to broader societal shifts like globalisation, migration, and modernisation. Though witnessed later than in Western European countries, these changes have manifested in CEE nations' educational systems and forms of civic engagement. This context has also influenced the region's development of service-learning as a community-oriented pedagogical approach.

Service-learning in the CEE region responds, on the one hand, to the challenges of education and, on the other hand, to the challenges of promoting civic and community engagement. During the communist era, education in CEE countries was influenced by the state's blatant interference in the autonomy of schools, but also by the concept of collective education and the strong authoritarian position of the teacher. Thus, in the transformation of society, the education system has also been transformed, but it still faces many challenges (Hörner et al., 2015; Brozmanová Gregorová et al., 2019), such as lack of inclusiveness, scepticism concerning the introduction of innovative education methods, the transfer of knowledge and little emphasis on the formation of skills and the preparation of young people for real life, and a weak link between education and the needs of practice. It is also not easy for many schools to take the role of the community actor. Many are still not open to cooperation with public and non-governmental organisations and do not have sufficient capacities to solve community problems. Service-learning with its proven benefits in transforming education (Celio et al., 2011; Newman et al., 2015; Warren, 2012), for example, changing the role of the school in the community but also the role of the teacher by engaging pupils in the learning process, promoting inclusion and connecting what students learn with the natural world can respond very well to the above challenges and hence many organisations in CEE have started to develop service-learning as an educational strategy that can transform the education system.

On the other hand, service-learning in this region is also a response to the underlining of education towards democracy, active citizenship and taking

responsibility for the society in which citizens live. The tradition of civic activism was during the communism forcibly interrupted in individual totalitarian regimes, and the activities of all forms of independent organisations were purposefully and systematically reduced or subject to strict control. (Brozmanová Gregorová & Heinzová, 2023). In the aftermath of the 1990s, national education policies in CEE have largely overlooked the importance of fostering students' civic engagement as part of their educational experience. Instead, educating about democracy, human rights, political participation, civic engagement, volunteering, social responsibility, and activism has been predominantly left to the efforts of non-profit organisations. (Culum et al., 2021). As a result, it is not surprising that numerous EU reports and national studies have found political literacy and civic participation in many CEE countries to be significantly lower than in other European nations with a more extensive democratic history (see, for example, European Union Open Data Portal, 2017, 2020). Thus, the service-learning strategy has responded appropriately to the needs in this area, and a parallel argument for its development has been its benefits in terms of increasing personal and social responsibility or education for volunteering and active community life. At the same time, the strategy has made it possible to open schools to this very subject of education, which in many countries was seen as the preserve of non-governmental organisations rather than formal education.

Against this background, the CSEE Network for Service-Learning has been an important initiative to address the urgent need to bridge the gap between educational institutions and local communities, increase the quality of education and inclusiveness and foster civic engagement across Central and Eastern Europe.

2. Development of CSEE Network for Service-Learning, main objectives and activities

The establishment of the CSEESL network was closely connected with the CLAYSS support program in Central and Eastern Europe, implemented in the period from 2016 to 2022, which included: 1) Training and development of learning resources; 2) Technical assistance and institutional support plans; 3) Publications adapted to the region and new ones, translated into local languages by local organisations in some cases; 4) Network working meetings; 5) International Service-Learning Conference and the International Service-Learning Week; 6) Regional Service-Learning Conference & Service-Learning Week; 7) Award for Service-Learning Experiences; 8) Systematisation and Communication of Service-Learning Experiences; 9) Training of trainers and promoters. (Avruj & Batista, 2022)

CLAYSS initiated the CEE program by integrating the participation of Network partners across its five initial components. Collaborating around shared objectives propelled the Network forward, enhancing the relevance of service-learning in the region and the effectiveness of the implemented actions. At the end of 2022, the

most active members of the Network convened to evaluate their achievements and develop the CSEE Network's statute, including its vision and strategic objectives. The members then formally adopted the network's statute at the start of 2023. The Statute of the Network aims to provide a sound basis for its sustainability and future growth - by consolidating lessons learnt, reflecting a sensible balance between ambition and practicality for the Network, and ensuring greater efficiency, clarity and equity between partners in their joint efforts.

The network's current members are Mary Ward Loreto Foundation (Albania), Međunarodno udruženje Interaktivne otvorene škole MIOS (Bosnia and Herzegovina), TOKA Organizata Kosovare për Talent dhe Arsim (Kosovo), Forum MNE (Montenegro), Fundatia Noi Orizonturi (Romania), Selegro (Romania), and Platform of Volunteer Centers and Organizations (Slovakia).

The CSEE Network established an independent cooperative structure that allowed individuals and organisations to collaborate safely and non-hierarchically. Its focus on committed, trust-based relationships was vital to overcoming conflict situations. (Avruj & Batista, 2022).

Main network activities with the generous support of CLAYSS from 2016 to 2022 and also supported from other, primarily European sources included:

- Organising Service-Learning Weeks and Conferences. The Service-Learning Weeks (2017 and 2022 in Bosnia and Herzegovina, 2019 in Romania, 2020 in Slovakia, and 2021 in Kosovo) were an opportunity for teachers, youth workers, NGO and public institution representatives, and researchers to gather and share knowledge, insights, and successful service-learning practices from the schools, and youth organisations in the region of Central and Eastern Europe. Also, during these events, the winners of the Regional Service-Learning Award were promoted and celebrated. The central events of the Service-Learning Weeks were international conferences accompanied by other gatherings like webinars of students, training for trainers or teachers, round tables, service-learning fairs, and meetings of representatives from the CSEE Network for Service-Learning.
- Development of resources in service-learning. During this period, the Network developed rich resources for further disseminating and promoting service-learning pedagogy in the region. Members developed handbooks, research, service-learning practice cases, manuals, and other documentation that supports the development and further dissemination.
- Training in service-learning. Capacity building for disseminating service-learning pedagogy in the region and at home countries was crucial support. Some members were at the beginning of promotion and introducing the service-learning methodology within their home countries, some have had substantial experience over seven or more years. A balanced approach of

mutual sharing and support (training, consultancy) and networking between the members and beneficiaries took place on multiple occasions, and members, with the support of CLAYSS, delivered these events to further disseminate the know-how in schools, youth organisations, communities within the home countries. The aim was to create a pool of trainers who could deliver training for teachers and youth workers in the area. Later, Network members organised training for educators in formal and nonformal education in their home countries. Training was also organised for the evaluators of the Regional service-learning award with the support of CLAYSS.

- The Regional Service-Learning Award. The Regional Service-Learning Award recognises outstanding achievements in service-learning pedagogy within the CSEE region. It was established in 2020 as a collective effort to highlight and celebrate the impactful contributions of individuals, organisations, and projects in service-learning. The primary aim of the Regional Service-Learning Award is to recognise and honour exemplary service-learning initiatives that demonstrate innovation, effectiveness, and meaningful impact on individuals and communities within the Central and South Eastern European context³.
- Joint projects to support service-learning development. Network members have delivered several regional projects that support the network's mission. These projects have ensured more vital visibility of service-learning pedagogy in the region, strategic solid partnerships among the Network's partners, and institutionalisation of service-learning within the educational ecosystem of each involved country.
- Advocacy for service-learning development and promotion. The activities mentioned and their implementation are also closely connected with promoting service-learning pedagogy in the region and creating the environment that will enable the development of this community-engaged learning approach. For example, in Slovakia, service-learning was incorporated in official documents of the Ministry of Education focused on the education of children and youth for volunteering, and service-learning support is also part of the Youth Strategy.

The CSEE Network for Service-Learning has made significant strides in advancing the field. It has facilitated cross-border knowledge exchange, developed training programs, supported service-learning establishment in educational institutions and organisations, and advocated for policy changes to institutionalise service-learning across the region.

3. Impact of the CSEE Network for Service-learning

The impact of the Network's activities can be observed at various levels. During the preparation of this paper, the selected Network members were asked to reflect

on the impact of the presented activities and joint initiatives and the benefits of being part of the Network, both for their organisations and the advancement of service-learning pedagogy in the region. We are summarising their reflection.

3.1. Reflected impact on individual and organisational level

Being part of the network has proven to be a transformative experience for its members, fostering individual growth and collective impact. For MIOS Tuzla, the network has amplified its visibility as a professional and theme-focused organisation. This increased recognition has been precious in positioning them as a leader in service-learning, a methodology they describe as both meaningful and practical in ensuring deep learning for students. The network has given them a platform to showcase their expertise and demonstrate how their methodology directly contributes to educational outcomes, reinforcing their role as a key player in promoting innovative teaching practices.

However, the benefits of the network extend beyond individual recognition. MIOS Tuzla highlights how the network has been instrumental in establishing strong partnerships with other organisations with similar values and approaches. This collaboration fosters professional exchange and a unified approach to creating social change. By connecting with like-minded organisations in the region, MIOS Tuzla can influence change within their country and contribute to a more significant, collective effort for regional transformation. This underscores the dual benefit of the network: while members receive support and recognition, they are also empowered to be agents of broader societal impact.

The network serves as a conduit for learning and collaboration for TOKA and the Platform of Volunteer centers and organisations. Being part of this community has given them access to a wealth of shared knowledge, allowing them to benefit from other organisations' diverse experiences while sharing their insights. This exchange of knowledge is not only about enhancing internal practices but also about expanding visibility on a larger stage. The network has given TOKA a platform to promote its service-learning programs beyond their immediate context, fostering opportunities for collaboration with regional and international partners. The exposure gained through the network allows TOKA to establish itself as a critical contributor in the field while also benefiting from the collective wisdom of other members.

SeLeGRo's experience highlights how the network can directly contribute to organisational growth and capacity-building. In their early days, SeLeGRo received encouragement and know-how from the network, which played a critical role in shaping their foundation and guiding their implementation of service-learning. SeLeGRo contributed to and grew from the network as they became more involved, benefitting from shared best practices and resources. The collaborative efforts within the network, such as publishing digital papers and improving regional

awards, have enhanced SeLeGRo's visibility and strengthened its impact. This shared learning process has allowed SeLeGRo to evolve as an organisation, improving the quality of its work and expanding its influence across the region.

The New Horizons Foundation Romania has worked with service-learning in extra-curricular contexts since 2002 through the national and international educational program IMPACT Youth Clubs. However, for the New Horizons Foundation Romania, the Network managed to create essential contexts of collaboration between partners at the regional level in which each partner has the chance to bring added value to development at national and regional levels and also the chance to grow more extensive and more robust in its mission. How? By developing joint projects where the communities we work with have realised the value of diversity, the benefits of collaboration and the advantages of bringing educational, human and financial resources together for a common purpose that ultimately leads to the region's overall development. While part of the network, the New Horizons Foundation has not only built on the standard know-how. Still, it has also gained insights, inspiration and resources to develop a stand-alone program called Service Learning in the Classroom specially designed for kindergarten to high school students. Also, at the national level, the New Horizons Foundation and the SeLeGRo are building contexts to grow the community of service-learning practitioners nationwide, primarily through the National Service-Learning Awards they have already organised annually.

Thanks to the Regional Service-Learning Award, the Platform of Voluntary Centers and Organisations has started organising a national award for schools implementing service-learning, Engaged Schools. It has also significantly strengthened its partnership with the Ministry of Education in service-learning development.

What stands out in all these experiences is the network's ability to act as a platform for collective learning, resource sharing, and mutual support. By connecting organisations with similar values and goals, the network fosters an environment where members can learn from each other, share their successes and challenges, and collectively enhance their impact. It is through this collaborative spirit that the network not only benefits its members but also drives broader social change. As a part of the Network, each organisation becomes more substantial and more effective through its participation in the network, underscoring the value of working together to achieve common goals. The diversity of perspectives within the network is precious, as it brings together different approaches to service-learning, enriching the collective knowledge and creating more effective strategies for fostering positive change among youth.

3.2. Impact on the development of service-learning in the region.

The network has been instrumental in advancing service-learning across the region by establishing a platform for collaboration and knowledge-sharing among member organisations. This has been realised through various means, including joint projects addressing regional needs and challenges. The organisation of the Regional Service-Learning Award has been particularly impactful, not only by recognising service-learning initiatives in schools and organisations but also by advocating for the widespread adoption of this methodology across countries and the entire region.

Moreover, the network has facilitated valuable exchanges, such as conferences, study visits, and youth exchanges, enriching participants' understanding and inspiring new service-learning approaches. Capacity-building efforts targeting teachers, youth workers, and youth leaders have equipped them with the skills and knowledge necessary to implement the service-learning methodology effectively. The network also provides ongoing support for implementing service-learning projects within member countries, ensuring these initiatives are well-executed and impactful.

These joint projects and initiatives have driven organisations to innovate and refine their methodologies, leading to enhanced educational outcomes and a more significant impact on the communities they serve. The cross-border exchange of ideas and experiences has strengthened the development of service-learning programs and fostered a regional culture of civic engagement and social responsibility, laying a solid foundation for future growth and collaboration.

The network has played a vital role in helping establish national service-learning networks. For example, SeLeGRo, in partnership with the New Horizons Foundation, coordinates the National Service-Learning Award in Romania and is creating a national service-learning network. They also propose a Service-Learning Institutionalization Certificate to formalise school service-learning practices. Through these efforts, Network members are advancing service-learning at a national level, fostering collaboration and educational transformation across countries.

The regional network is a vital resource and structure that supports development of service-learning in the region. It provides activities, papers, and connections with other partners thus the cooperation to spread further and disseminate service-learning. This is visible through expanding the Network to new members like Montenegro, North Macedonia, Serbia, Croatia or the Czech Republic. This shows that service-learning is recognised as a meaningful and impactful teaching methodology for children and the youth's development. Through joint projects and initiatives, the Network shows a strong presence and systematic work on building the capacities of members and final beneficiaries (schools' teachers, students, youth workers, youth).

The Network is recognised in Central and Southeastern Europe and beyond. CLAYSS and a network of schools and organisations for service-learning present and recognise long-term experience in cooperation, implementation of various projects, trust, competencies of partners, and implementation of impactful activities like the Regional Service-Learning Award.

4. Future of the network

The network's future looks promising as it continues to expand its reach and influence. Only in 2024 did two new countries join the Regional Service-Learning Award. Networks future can be seen in three levels: (1) by growing and joining new countries and organisations or institutions that work or want to start to work with service-learning; (2) by deepening the impact at national and regional levels, through capacity building and community mobilisation; and (3) by influencing policy changes and integrating service-learning more deeply into educational systems.

The network could shape educational practices and civic engagement in the region. It is mature enough to strategically work on important issues regarding the connection of service-learning methodology with education and civic engagement in the region and on national levels of member partner countries.

5. Conclusions

For several reasons, networking among organisations working to develop service-learning in the CEE region is essential. It facilitates the sharing of resources and fosters collaboration, enhancing the overall impact of service-learning initiatives across the region. By building strong partnerships between educational institutions, non-profits, and community organisations, networking helps align goals and creates a cohesive approach to advancing service-learning in CEE.

Additionally, networking provides access to diverse perspectives, ensuring that service-learning projects are inclusive and responsive to the unique needs of different regional communities. It also increases students' opportunities to participate in service-learning experiences relevant to their interests and career aspirations, thus enriching their educational journeys.

Furthermore, networking enables the replication and scaling-up of successful service-learning models across CEE, allowing effective programs to be adapted and implemented in various contexts. It fosters knowledge exchange, promotes innovation, and supports continuous improvement in service-learning practices.

Networking also plays a vital role in advocating for service-learning within the CEE region, helping to secure the necessary resources and policies to sustain these initiatives. It supports the long-term sustainability of service-learning by fostering

community among participants and stakeholders. Ultimately, networking empowers organisations to scale successful service-learning programs, extending their reach and impact to benefit more communities throughout Central and Eastern Europe.

References

Avruj, L., & Batista, A. (2022). *Story of a network weaving experience: Management report on the program for the Promotion of Service Learning in Central and Eastern Europe 2016-2022*. CLAYSS.

Brozmanová Gregorová, A., Bariaková, Z., Kubišová, L., Murray Svidroňová, M., & Šolcová, J. (2019). *Mapping of the educational situation in the Central and Eastern European region with focus on service-learning*. CLAYSS.

Brozmanová Gregorová, A., & Heinzová, Z. (2023). The Civic-Minded Graduate Construct in the Context of the Engaged University: A Case Study of a University From Slovakia. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 27(4), 65–77.

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. <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>

Culum Ilic, B., Brozmanová Gregorová, A., & Rusu, A. S. (2021). Service-Learning as a Novelty Experience at Central and Eastern European Universities: Students' Narratives of Satisfaction and Premises of Change. *Leadership in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606356>

Hörner, W., Döbert, H., Reuter, L. R., & Kopp, B. (Eds.). (2015). *The education systems of Europe*. Springer.

Newman, J. L., Dantzler, J., & Coleman, A. N. (2015). Science in Action: How Middle School Students Are Changing Their World Through STEM Service-Learning Projects. *Theory Into Practice*, 54(1), 47–54. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.977661>

Warren, J. L. (2012). Does Service-Learning Increase Student Learning? A Meta-Analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 55–61. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ988320.pdf>

Red de redes: la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio y sus redes nacionales como promotoras del aprendizaje-servicio

Arantzazu Martínez Odría

amartinez@usj.es

[0000-0003-2806-0219](tel:0000-0003-2806-0219)

Universidad San Jorge y Red Española de Aprendizaje-Servicio, España

Luz Mariela Avruj

luzavruj@clayss.org.ar

0000-0003-3542-1457

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) y Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, Argentina.

María José Minakata Quiroga

maria.minakata@ibero.mx

0009-0008-9739-2456

Universidad Iberoamericana y Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio Solidario. México.

Erika Teresa Duque Bedoya

erika.duque@unisabana.edu.co

0000-0003-0317-2978

Universidad de La Sabana y Red Colombiana de Aprendizaje-Servicio Solidario. Colombia.

Sol Palacios

spalaciosp@usfq.edu.ec

0009-0002-6491-6010

Universidad San Francisco de Quito y Red Ecuatoriana de Aprendizaje y Servicio. Ecuador.

Berta Paz Lourido

bpaz@uib.es

0000-0003-0660-4908

Universidad de las Islas Baleares y Asociación Aprendizaje-Servicio Universitario. España.

Leticia Ivonne López Villarreal

leticiaivonne.lopez@udem.edu.mx

[0000-0002-9834-7250](tel:0000-0002-9834-7250)

Universidad de Monterrey y Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio Solidario. México.

Resumen

El trabajo colaborativo y en red entre los diferentes agentes que intervienen en el desarrollo de los proyectos de aprendizaje-servicio es una de las señas de identidad de este enfoque educativo que busca en última instancia la transformación educativa y social. En el contexto iberoamericano han ido surgiendo redes nacionales de promoción del aprendizaje-servicio, impulsadas en muchos casos por la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, que ponen en claro la importancia del trabajo en red para el fortalecimiento del tema a nivel local. En este trabajo se analiza el trabajo que realizan estas redes con el fin de conocer aspectos compartidos y específicos en la difusión e institucionalización del aprendizaje-servicio. Para ello, y con un enfoque cualitativo de diseño exploratorio, y obedeciendo a criterios de una muestra no probabilística de conveniencia, se ha encuestado a un total de 10 redes nacionales de aprendizaje-servicio del contexto iberoamericano. Del análisis de los resultados extraídos se puede concluir que, a pesar de la diversidad existente en la denominación, organización y estructura de las redes, son compartidas las finalidades que persiguen, así como los ámbitos y áreas de actuación.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, trabajo en red, redes nacionales.

Recibido: 24/IX/2024

Aceptado: 17/XI/2024

Publicado: 29/XII/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/>

Xarxa de xarxes: la Xarxa Iberoamericana d'Aprenentatge Servei i les seves xarxes nacionals com a promotores de l'aprenentatge servei

Resum

El treball col·laboratiu i en xarxa entre els diferents agents que intervenen en el desenvolupament dels projectes d'aprenentatge servei és un dels senyals d'identitat d'aquest enfocament educatiu que busca en última instància la transformació educativa i social. En el context iberoamericà han anat sorgint xarxes nacionals de promoció de l'aprenentatge servei, impulsades en molts casos per la Xarxa Iberoamericana d'Aprenentatge-Servei, que exposen la importància del treball en xarxa per a l'enfortiment del tema a nivell local. En aquest treball s'analitza el treball que fan aquestes xarxes per tal de conèixer aspectes compartits i específics en la difusió i la institucionalització de l'aprenentatge servei. Per aquest motiu, amb un enfocament qualitatiu de disseny exploratori, i amb una mostra no probabilística de conveniència, s'ha enquestat un total de 10 xarxes nacionals d'aprenentatge servei del context iberoamericà. De l'anàlisi dels resultats extrets es pot concloure que malgrat la diversitat existent en la denominació, l'organització i l'estructura de les xarxes, les finalitats que persegueixen es comparteixen, així com els àmbits i les àrees d'actuació.

Paraules clau: aprenentatge servei, treball en xarxa, xarxes nacionals.

Network of networks: the Ibero-American Network of Service-Learning and its national networks as promoters of service-learning

Abstract

Collaborative work and networking amongst different actors who participate in service-learning projects are some of the most important characteristics that identify this educational approach that eventually seeks social transformation and educational innovation. In the context of Iberoamerica, national service-learning networks have been emerging, in many cases with the guidance of the Ibero-American Service-Learning Network (REDIBAS for its name in Spanish), which highlights the fundamental role of networking toward service-learning in a local and global level. This paper analyzes the work being done by these networks with the objective of identifying shared and specific aspects in the promotion and institutionalization of service-learning. This study comprises a qualitative approach of exploratory design, which includes a non-probabilistic sample of 10 national service-learning networks (convenience sampling) from the Iberoamerican context. From the analysis, it can be concluded that despite the diversity regarding the structure and organization of the networks, there are common objectives and fields of action.

Keywords: service-learning, networking, national networks.

1. Introducción

Como enfoque educativo transformador cada vez más extendido y que avanza hacia su proceso de institucionalización, el aprendizaje-servicio ha evolucionado en alcance y consideración. Desde su comprensión como metodología didáctica implementada en espacios educativos y en el marco comunitario local, evoluciona hacia su configuración como enfoque educativo presente en las agendas transnacionales y globales. Se debe, entre otras razones, a su consideración como un poderoso agente de transformación hacia la construcción de sociedades más justas y solidarias (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2014). En esta evolución, en la que se da la conjunción de causas diversas, se encuentra la necesidad de apostar a nivel internacional por enfoques locales en la resolución de problemas que son sistémicos e interrelacionados (Avruj et al., 2024; Tapia y Peregalli, 2020). Los retos que afrontan las sociedades del siglo XXI impulsan necesariamente el trabajo en red y la traslación hacia el espacio supranacional, porque el esfuerzo individual de las instituciones, de las personas, las administraciones y las entidades sociales ya no resulta suficiente para responder a las demandas de una sociedad en constante cambio. Se requieren estrategias de cooperación y de colaboración entre distintos agentes, constituyéndose las redes como espacio privilegiado de intercambio de información, valores y prácticas, y también oportunidad para optimizar los esfuerzos.

Desde que en el año 1990 el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) cambiara la perspectiva para concebir y medir el progreso, el acento se sitúa en el desarrollo de capacidades (Cottam, 2020; Nussbaum, 2011; PNUD, 2007; Sen, 1980, 1999) y la labor colaborativa y en red. El nivel de desarrollo de los países se mide contemplando también la libertad y la oportunidad de vivir la vida que valoran que tiene la población y a su vez, el desarrollo humano se enmarca en el sistema ecológico en el que las personas conviven, con sus niveles micro, meso, exo y macro (Bronfenbrenner, 1994). Al poner tanto énfasis en el aspecto contextual y relacional del desarrollo humano, la responsabilidad compartida de la educación incorpora muy diversas variables que no son únicamente individuales.

En los diversos países del mundo y en todos los niveles educativos, “la historia de la práctica del aprendizaje-servicio antecede largamente al término en sí mismo” (Titlebaum et al., 2004, 4). En este sentido, y mucho antes de que se acuñara el término *service-learning* en Estados Unidos, en 1967, en muy diversas partes del mundo se venían desarrollando experiencias que de hecho articulaban contenidos formativos y acción solidaria (Tapia et al., 2023). Los orígenes de la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio pueden remontarse a la educación activa de *cabeza, corazón y manos* de Pestalozzi, al *aprender haciendo* de John Dewey, a la metodología de proyectos de William Heard Kilpatrick y a la pedagogía crítica de Paulo Freire (Tapia et al., 2023). En Iberoamérica, educadores y estudiantes han

inventado y siguen inventando prácticas de aprendizaje-servicio aún sin conocer la bibliografía sobre sus fundamentos teóricos y metodológicos, porque les resulta significativo articular teoría y práctica, el trabajo en el aula con la experiencia solidaria, la institución educativa con su entorno o con otras comunidades (May y Tapia, 2024).

Desde principios del siglo XX son muchos los antecedentes que pueden encontrarse en la región latinoamericana: el movimiento latinoamericano de Reforma Universitaria y la difusión de las prácticas de extensión; el establecimiento de prácticas obligatorias de Servicio Social en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en la década de 1930, que dan origen en 1948 al actual Servicio Social, obligatorio para la graduación en toda la Educación Superior mexicana; el Trabajo Comunal Universitario en Costa Rica y otras formas de servicio estudiantil obligatorias establecidas desde mediados de la década de los años 70 en diversos países latinoamericanos; las campañas de alfabetización en varios países de América Latina y el Caribe, la larga tradición de campañas solidarias en las escuelas, y tantas otras experiencias de vinculación entre las instituciones educativas y su territorio (Tapia y Ochoa, 2015; González, 2023). Sobre la base de esa larga tradición solidaria, a partir de la década de 1990 comienzan a desarrollarse algunos programas y políticas que se proponen articular explícitamente los aprendizajes curriculares con las actividades solidarias en el terreno. A modo de ejemplo pueden destacarse los siguientes: desde principios de los años 90, Opción Colombia, una organización de la sociedad civil, ofrecía a decenas de universidades un semestre de práctica profesional solidaria en localidades rurales y altamente vulnerables. En 1997, el Ministerio de Educación de Argentina comenzaba una línea de trabajo llamada Escuela y Comunidad, desde la que se promovía a nivel nacional la pedagogía del aprendizaje-servicio (Programa Nacional Educación Solidaria, 2007). En base a los antecedentes señalados, la difusión del aprendizaje-servicio se aceleró en la región desde principios del siglo XXI, pudiendo afirmarse que hoy está presente en mayor o menor medida en todos los países de Iberoamérica.

Si bien el trabajo en red es considerado un elemento inherente y configurador en los proyectos de aprendizaje-servicio, para que los retos que asumen los agentes que actúan colaborativamente puedan ser verdaderamente compartidos, es necesario identificar los factores de éxito del trabajo en red y plantear posibilidades de mejora para un eficiente trabajo colaborativo. En este sentido, la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio (REDIBAS), fundada en 2005, alberga hoy a redes nacionales de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, España, México y Portugal, junto a un centenar de universidades, organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales de Estados Unidos, Canadá, República Dominicana, Perú, Paraguay, Venezuela, entre otros países. En este sentido,

REDIBAS comienza a funcionar como una red de redes cuando se celebran ya casi los 20 años de su fundación.

Desde el punto de vista organizacional, una red promueve la interacción entre las distintas entidades que la integran. En el caso de REDIBAS, la creación de esta estructura facilitó la fundación de distintas redes y asociaciones nacionales en el territorio físico del continente americano y de la península ibérica. La transferencia de información, de formas de organización y de prácticas locales ha permitido a las nuevas redes asentarse sobre la experiencia de las redes con más trayectoria, lo que ha promovido la difusión del aprendizaje-servicio de una manera más efectiva, y en base a la suma de esfuerzos. A su vez, acompañar y acoger a las personas, organizaciones y redes que inician procesos de liderazgo en sus territorios ha contribuido al proceso de expansión del aprendizaje-servicio en el contexto iberoamericano.

Teniendo en cuenta su carácter contextualizado, aparecen diferencias en el desarrollo del aprendizaje-servicio en las diferentes regiones del mundo. Esta diversidad atañe, entre otras cuestiones, a aspectos como la denominación y definición del tema. Así, en Estados Unidos y Canadá, pero también en países como Italia, el término utilizado para denominar a este enfoque educativo es *service-learning*, mientras que en América Latina se utiliza en gran medida el término aprendizaje y servicio solidario, poniendo el foco en la tradición solidaria de la región. Se utiliza el concepto trabajo socioeducativo y compromiso cívico en algunos países europeos, y predomina el término *community service-learning* en geografías tan variadas como Canadá o Turquía. En España, el uso generalizado del término aprendizaje-servicio es compartido tanto por entidades sociales como por docentes de las diferentes etapas educativas, ofreciendo homogeneidad en la denominación utilizada por la Red Española de Aprendizaje-Servicio (REDAPS) como la Red de Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU).

La variedad de los términos que se utilizan para su denominación es reflejo a su vez de la diversidad de tradiciones y antecedentes sociopolíticos y educativos que se dan en cada territorio. Así, en Sudamérica, "la solidaridad –como contracultura– visibiliza lo oculto, recupera la reciprocidad, y se nutre de aquellas alternativas que rompen, a pequeña escala, la lógica del sistema que produce un mundo global y único, pero también desigual y antagónico. Lo propio y característico de la solidaridad, entendida en este sentido, es asumir la asimetría de las relaciones humanas y transformarlas en imperativo ético y político a favor de aquellos que sufren las consecuencias negativas" (García, 2005, 27). En el marco de las tradiciones comunitarias de la región, las experiencias latinoamericanas subrayan el concepto de solidaridad, distinguiéndose de otras prácticas más cercanas a la beneficencia y altruismo, superando el dar con el compartir, el hacer para con el hacer con, el paternalismo con la fraternidad, y la reproducción de situaciones de injusticia "con el reconocimiento de derechos, búsqueda de equidad y justicia"

(Giorgetti, 2021, 7). Es este sentido de la solidaridad (y de la justicia social) el que propicia el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio.

El aprendizaje-servicio, en las diferentes acepciones que adopta según la realidad geográfica, historia y antecedentes de cada país en el que se desarrolla, es comprendido de forma generalizada como una propuesta pedagógica que nace con vocación de transformar el aprendizaje y la sociedad desde una práctica sustentado en valores de compromiso social. La doble finalidad de mejorar la calidad educativa y contribuir a un entorno más justo dando respuesta a necesidades sociales se produce mediante proyectos equilibrados e integrados entre instituciones educativas y actores/entidades sociales. La reciprocidad, la reflexividad, el beneficio mútuo y del bien común son sólo algunos de los componentes de un enfoque que atraviesa los muros de las aulas para convertirse en una estrategia pedagógica que empodera a los estudiantes para convertirlos en ciudadanos comprometidos con su entorno. Su carácter experiencial, crítico y transformador, hace del aprendizaje-servicio un potente instrumento de educación e implicación social.

Teniendo en cuenta el carácter contextualizado del aprendizaje-servicio, las diferencias en la conceptualización según el país parecen inevitables y podrían comprenderse también como muestra de la riqueza conceptual que entraña este enfoque educativo. Es importante señalar, no obstante, que existe unanimidad en la consideración de los rasgos definitorios del aprendizaje-servicio aunque existan matices en su denominación y siglas utilizadas para su comprensión.

1.1. El trabajo en red en el aprendizaje-servicio

Como se ha apuntado anteriormente, las redes tienen múltiples ventajas a nivel organizacional. De acuerdo Rovere y Tamargo (2005, 2), el trabajo en red 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".

Según Peregalli et al. (2023), hablar de redes en aprendizaje-servicio implica hacer referencia a comunidades de actores que colaboran, guiadas por el objetivo de contribuir a construir un mundo fraterno que coordinan sus acciones para promover esta pedagogía e incidir en la sociedad y las políticas públicas. La literatura señala una serie de aspectos que es preciso considerar para favorecer un eficaz trabajo colaborativo. Se trata, entre otros, de los siguientes: identificación de un objetivo común perseguido por los diferentes integrantes de la red; responder a su vez, a los fines concretos que pretende cada uno de los

integrantes; fortalecimiento de las buenas prácticas llevadas a cabo; socialización de recursos, planes, programas o proyectos llevados a cabo; establecimiento de alianzas para la incidencia en la política pública; apoyo mutuo en los procesos de institucionalización del aprendizaje-servicio.

Como indican Tapia et al. (2023), en cada continente, pero también en cada país y región de forma más local, se fueron constituyendo redes que reforzaron la difusión de las buenas prácticas de aprendizaje-servicio, favoreciendo su progresiva institucionalización. Las diferentes redes nacionales forman un tejido que incluye universidades, escuelas de diferentes etapas educativas, hospitales, organismos públicos, organizaciones sociales y agrupaciones barriales. A veces, estas redes se han formalizado a nivel nacional o regional.

Cuando hablamos de alianzas y trabajo en red puede resultar de ayuda la diferenciación entre la necesidad de colaboraciones que se establecen a nivel micro (de instituciones educativas con socios comunitarios, entidades sociales, administración local para la consecución de determinados objetivos, muy vinculadas a una comunidad o territorio específico), y otras redes que se establecen a un nivel más macro, y que se refieren a las que se tejen entre diferentes organizaciones promotoras del tema y redes de aprendizaje-servicio, que dan lugar a nuevas estructuras de trabajo colaborativo. Para Avruj et al. (2024), las redes de aprendizaje-servicio que se desarrollan en todas las regiones del mundo se enmarcan en una finalidad compartida de potenciar el desempeño y la identidad de instituciones y actores que trabajan por un mundo más solidario.

En el escenario internacional en los últimos años se identifica un aumento notable del número de redes de promoción del aprendizaje-servicio. Su naturaleza es diversa y muy variada en lo referente a su formato de constitución, los objetivos pretendidos y las formas de organización. Tal y como señala Tapia, y de acuerdo con la experiencia de CLAYSS, "la diversidad y el trabajo con los demás son la mejor manera de desarrollar el aprendizaje-servicio y así transformar la realidad" (Tapia, 2022; en Batista, 2022, 14-15). Sin embargo, las redes que surgen en torno al aprendizaje-servicio comparten algunas funciones y acciones que de forma generalizada se llevan a cabo. Se trata, entre otras, de las siguientes (Avruj, 2023):

- Formación de educadores, autoridades y funcionarios.
- Identificación y visibilización del aprendizaje-servicio y experiencias educativas de calidad.
- Incorporación del aprendizaje-servicio en la agenda política y pública.
- Producción de conocimiento en torno al aprendizaje-servicio.
- Generación de masa crítica para influir en las políticas públicas nacionales y regionales
- Incidencia en las políticas públicas nacionales y regionales.

- Promoción de intercambios y cooperación, brindan apoyo mutuo entre actores que hacen crecer el tema localmente.
- Organización de conferencias, congresos, encuentros regionales, nacionales e internacionales, contribuyendo a la construcción de una comunidad de educadores que trabajan en la temática.
- Publicación de material bibliográfico y audiovisual en torno al aprendizaje-servicio.
- Desarrollo de premios nacionales y regionales.
- Apoyo y asesoramiento para el desarrollo de proyectos y programas de aprendizaje-servicio.

Teniendo en cuenta lo señalado hasta este punto, el presente trabajo pretende un objetivo doble. Por un lado, realizar una aproximación a la caracterización de las redes o asociaciones de carácter nacional que existen en el territorio iberoamericano para visibilizar su perfil y propósito; por otro lado, identificar aspectos que permitan estrechar los lazos entre las distintas redes a fin de fomentar una acción sinérgica para el fomento del aprendizaje-servicio en sus distintos ámbitos. Por todo ello, este trabajo tiene una finalidad exploratoria y constituye una primera aproximación al tema, que se deriva de la necesidad expresada por integrantes de las diferentes redes nacionales en las asambleas de REDIBAS.

Es importante matizar que, en el análisis de la información que se presenta en este trabajo, no existe una finalidad de comparar las diferentes redes nacionales y su organización, sino la intencionalidad de describir las características y funciones, los puntos de coincidencia y divergencia entre las mismas, siempre con el objetivo de visibilizar el trabajo realizado y promover la generación de espacios de colaboración entre redes. De esta manera, se espera que este trabajo pueda contribuir a poner el foco en el trabajo de estas redes para dar a conocer su existencia y rol a un público más amplio. Adicionalmente, se contribuye a una mejor comprensión del contexto y potencialidades de cada entidad en el marco de una colaboración ya instituida formalmente, así como incentivar la creación de nuevas redes de aprendizaje-servicio en aquellos países que aún no las tengan.

1.2. La Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio (REDIBAS)

A la hora de aproximarse a la comprensión de la conformación de la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, REDIBAS y las diversas redes regionales que la integran, ayuda el acercamiento al concepto de acción colectiva informal, que presenta diversas variantes principales. Estructuralmente presenta tres formas: la acción colectiva de masas, los movimientos sociales (generales) y los movimientos específicos orientados a objetivos restringidos, relativamente efímeros, que representan intereses muy amplios y que se dotan de alguna asociación-organización estable (Aguilar, 2018). La REDIBAS corresponde a la

tercera categoría, al presentar un objetivo compartido por los integrantes, en este caso el aprendizaje y el servicio, sin presentar una estructura de gobernanza jurídicamente constituida o un período establecido de operación. Sin embargo, el tema en común compartido por las organizaciones que la integran ha generado una asociación colaborativa, que ha evolucionado de lo personal a lo institucional a lo largo del tiempo, promoviendo el aumento del número de organizaciones que se asocian de forma constante y continua, así como la formación de redes, como veremos.

REDIBAS es resultado de una acción colectiva que ha integrado interacciones, recursos, búsquedas y límites con una orientación construida por medio de relaciones sociales dentro de un sistema de oportunidades y restricciones. Las relaciones entre las redes que integran REDIBAS ya están estructuradas y funcionando, y las interacciones tienen lugar en medio de esas relaciones (Jasper, 2012). Estas últimas han sido la base de la permanencia y evolución de esta red y las redes que surgieron posteriormente por las interacciones que fueron promovidas en las diversas reuniones y encuentros de forma anual.

La definición analítica del concepto de acción colectiva que propone Melucci (1999) integra tres dimensiones: basada en la solidaridad, desarrolla un conflicto y rompe los límites del sistema en que ocurre la acción. El primer elemento es la solidaridad, que es la capacidad de los actores de reconocerse a sí mismos y de ser reconocidos como miembros del mismo sistema de relaciones sociales. Las interacciones entre los diferentes actores constituyen también un elemento central (Collins, 2004). En el marco de REDIBAS se han generado espacios para compartir, dialogar y establecer identidad, vínculos y acuerdos que permiten y han permitido que las relaciones entre sus miembros crezcan. Por lo que las relaciones, así como las diferencias de poder, se encuentran basadas en una metáfora estructural y estática (Jasper, 2012).

En lo que se refiere al origen y principios que originaron la creación de REDIBAS, y tal y como se ha mencionado en el apartado introductorio del trabajo, la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio 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. La Secretaría Ejecutiva está a cargo de CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario) y el National Youth Leadership Council (NYLC). Las entidades que integran REDIBAS son entidades con trayectorias variadas en el desarrollo y promoción del aprendizaje-servicio en sus territorios, que comparten el interés por la promoción del aprendizaje-servicio como propuesta pedagógica, favoreciendo el protagonismo ciudadano y social de niños, adolescentes y jóvenes, como herramienta para la transformación de la realidad.

REDIBAS se comprende como espacio de aprendizaje, articulación, ejecución, sensibilización e investigación de oportunidades de desarrollo y apoyo para el aprendizaje-servicio iberoamericano. Desde sus inicios acompaña y promueve la creación de redes nacionales de aprendizaje-servicio en distintos países de la región.

En lo que se refiere a los principios configuradores del trabajo en red promovido desde la REDIBAS, destacan en su acta fundacional lo que se espera de la red:

- Que sea abierta.
- Que respete las identidades de cada organización miembro.
- Que aliente el crecimiento conjunto.
- Que parta de lo que ya existe (redes y prácticas).
- Que se vincule con redes pre-existentes.
- Que se dé seguimiento a los compromisos establecidos.
- Que sea un espacio de aprendizaje, de articulación, ejecución, sensibilización e investigación de oportunidades al desarrollo y apoyo para el aprendizaje-servicio panamericano.
- Que sea un espacio para la participación de la sociedad civil y la adopción de buenas prácticas.
- Debe ser una respuesta real a las necesidades de la educación.
- Que tenga una estructura simple y liviana.
- Que comience con una acción conjunta para empezar con la práctica y no con la teoría.
- Que fomente el principio de la participación en su integralidad.

Y también lo que no se espera de la red:

- Que no sea sólo un espacio de reflexión.
- Que no sea demasiado compleja ni burocrática.
- Que no sea disfuncional.
- Que no sea sólo formular documentos.
- Que no dependa de fondos económicos.
- Que no se politice ni mercantilice la lógica de la red.
- Que no se elitice (no descartar por calidad o cantidad sin averiguar por qué).

Además, tal y como se recogía en las actas de las primeras Asambleas de miembros: "las organizaciones fundadoras (...) promoverán la formación de redes que en cada país integren a las diversas organizaciones e instituciones educativas promotoras del aprendizaje-servicio a nivel nacional. Se buscará promover activamente el establecimiento de Redes nacionales, de manera que los países en los que hay mayor número de actores vinculados al aprendizaje-servicio puedan estar representados por su Red."

2. Metodología

El tipo de estudio que se presenta en este trabajo tiene enfoque cualitativo con diseño exploratorio, al realizar un primer acercamiento a las redes de aprendizaje-servicio existentes en la región iberoamericana con el fin de determinar los

aspectos comunes y sus particularidades. Algunas redes de la región no han sido incluidas en el estudio.

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue un formulario diseñado *ad hoc* que consta de 26 preguntas sobre redes nacionales de aprendizaje-servicio y que fue derivado a cada una de las redes. Las preguntas se articularon en 3 bloques:

- Datos descriptivos de cada red: 11 preguntas sobre el nombre, sigla, país, redes sociales, año de conformación de la red, alcance territorial, actores que forman parte de la red, miembros activos durante el último año, número de instituciones/organizaciones que forman parte de la red, conformación legal de la red.
- Conformación y objetivos de la red: 6 preguntas sobre los objetivos, conformación, organización interna, compromisos de los miembros, jerarquías y su relación con el aprendizaje-servicio.
- Iniciativas, desafíos y relaciones de la red: 9 preguntas sobre las actividades, logros, retos y relaciones interinstitucionales.

La muestra se configuró obedeciendo a criterios de una muestra no probabilística a conveniencia. El equipo redactor del trabajo tomó la decisión de administrar el cuestionario solamente a las redes hispano y lusos parlantes, sin contemplar, en esta instancia inicial, a las redes angloparlantes. Una vez analizados los datos se obtuvieron respuestas válidas de 10 redes de 9 países distintos (Argentina, Ecuador, Portugal, Colombia, Chile, México, Uruguay, España y Brasil). En lo que se refiere a los criterios de inclusión, se han considerado las redes nacionales dirigidas a la promoción del aprendizaje-servicio en los distintos países del contexto iberoamericano. Entre los criterios de exclusión se incluyen las organizaciones que no tienen el alcance territorial del país o aquellas cuyo objetivo explícito no sea específicamente la promoción del aprendizaje-servicio. Las organizaciones de tipo social, universidades o personas integradas en REDIBAS a título personal tampoco fueron incluidas en este estudio.

La encuesta fue digitalizada y enviada a los representantes de las redes vía correo electrónico el 13 de junio, teniendo como límite para responder el 9 de agosto de 2024. Al no solicitar a través de la encuesta datos de carácter personal, el envío de la encuesta cumple con las exigencias de política de protección de datos de carácter personal y garantía de los derechos digitales. La cumplimentación de la encuesta es voluntaria por parte de cada una de las entidades consultadas, buscando recuperar los puntos de vista de las personas e instituciones que a su vez representan.

El volcado de las respuestas y el análisis de contenido se realizó en distintas fases de acuerdo con lo establecido para el tipo de estudio llevado a cabo. Se realizó procesamiento de la información vertida en el cuestionario a partir de un proceso

de estadística descriptiva en el caso de los ítems de carácter cuantitativo, mientras que los ítems de carácter cualitativo fueron codificados *a priori* y agrupados para permitir un análisis e interpretación con una mirada de conjunto. Se presentan los resultados más relevantes para los objetivos del presente artículo.

Se continuó con un proceso intersubjetivo entre representantes de las distintas redes interesadas en sumarse al proceso, que decantó en la conformación del equipo de investigadoras, miembros de distintas redes y de REDIBAS. Se produjo así una mirada dentro y desde dentro, que permitió el rigor de este estudio al considerar diversas variables y ser contrastadas por diversas autoras. Así, se pudo obtener un marco explicativo y contextual ante cuestiones que pudieran haber quedado incompletas en el cuestionario, al tiempo que discutir los elementos del análisis a ser incluidos en este trabajo.

3. Resultados y discusión

En la Tabla 1 se presentan los datos descriptivos de cada red, con énfasis en su denominación, año de conformación, número de miembros que la componen y años de relevo en los cargos de liderazgo. A continuación, se incorporan 4 categorías de análisis del contenido teniendo en cuenta los objetivos de las redes, el tipo de iniciativas desarrolladas, sus retos y las relaciones establecidas.

Tabla 1: Datos descriptivos generales de las redes

País	Siglas	Año conformación	Nº Integrantes activos	Constitución legal	Años relevo en liderazgo	Denominación (sigla)
España	REDAPS	2010	120	Sí	4	aprendizaje-servicio (ApS /AyS)
Chile	REASE	2011	40	Sí	2	aprendizaje servicio (A+S)
Portugal	ORSIES	2017	80	No	Otro	
España	ApSU	2017	170	Sí	2	aprendizaje-servicio (ApS)
Brasil	RAIS	2017	-	No	-	aprendizagem solidário
México	RMAYSS	2019	35	No	2	aprendizaje y servicio solidario (AySS)
Uruguay	RU_APSS	2019	6	No	Otro	aprendizaje y servicio solidario (AySS)
Argentina	RAAYSS	2021	10	No	-	aprendizaje y servicio solidario (AySS)
Colombia	RCAYSS	2022	18	No	Otro	aprendizaje y servicio solidario (APSS)
Ecuador	REApS	2022	19	No	2	aprendizaje-servicio (ApS o AyS)

A partir de la Tabla 1 se puede inferir una gran diversidad en la estructura y características constitutivas y de funcionamiento de las redes analizadas. Esto implica que el análisis en este estudio exploratorio presenta un enfoque heterogéneo. Las redes de aprendizaje-servicio incluidas en este estudio comenzaron a formarse en torno a los años 2010 y 2011 aunque la formación de

la mayor parte de las redes comenzó en el año 2017, siendo las más recientes las constituidas en el año 2022, Colombia y Ecuador. La diversidad en las denominaciones empleadas por las redes nacionales, incluso los matices en lo relativo a las formas de organización, no han constituido una limitación a la hora de favorecer una comprensión compartida del servicio y el aprendizaje y el establecimiento de un objetivo común en su difusión.

Sobre el surgimiento de las redes nacionales, la inmensa mayoría de las redes consultadas refieren que el impulso de personas y grupos interesados fue lo que detonó la organización y conformación de las redes en territorios nacionales específicos. Entre estos impulsores encontramos docentes, socios comunitarios y personal de instituciones educativas, muchos de los cuales refieren haber tenido un primer acercamiento al aprendizaje-servicio en eventos organizados por el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). Otras de las redes indican haber iniciado su trayectoria a la luz del impulso de otros grupos de trabajo o redes que trabajan con un énfasis en la Responsabilidad Social Universitaria, como son la Red de RSU de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), el Encuentro Nacional sobre Responsabilidad Social y Enseñanza de Portugal, o la Red Construye País de Chile. Finalmente, dos de las redes consultadas mencionan que el conocer y compartir el proceso con la REDIBAS fue fundamental para el establecimiento y consolidación de la propia red nacional. Es importante señalar que el papel del Estado difiere considerablemente en las experiencias locales de las redes, siendo que en dos de los casos existen antecedentes nacionales en torno a la educación solidaria como es el caso de Argentina y México con el Programa Nacional de Educación Solidaria y el Servicio Social Universitario, respectivamente.

En el caso de España, la REDAPS se constituye como red en el año 2010, aunque ya a inicios de siglo se empezó a conocer el término aprendizaje-servicio, en base a una larga tradición de incorporación de la solidaridad en la escuela. Los primeros pasos en la promoción y difusión del aprendizaje-servicio en España se realizan en base a dos polos principales de difusión: uno en Cataluña, que daría lugar al Centre Promotor d'Aprenentatge Servei, y otro en el País Vasco, que daría lugar a la creación de la Fundación Zerbikas. En Madrid, la Asociación Española del Voluntariado (AEVOL) promovió algunos encuentros entre expertos norteamericanos y el Ministerio de Educación, ofreciendo formación a profesorado de diferentes etapas educativas. Todo fue sumando para la organización del primer encuentro en Portugalete en 2008 que congregó a personas, instituciones públicas y entidades sociales que fueron las difusoras de la metodología en todo el país. Desde entonces, la REDAPS ha promovido un trabajo horizontal y en red, integrando a centros educativos, centros de formación de profesorado, entidades sociales, universidades, otras iniciativas locales y administración pública, que comparten un foco de interés común: promover y divulgar el Aprendizaje-Servicio.

Mantiene una estructura federativa, constituida como asociación de personas que agrupa a 17 grupos promotores, uno por cada comunidad autónoma española. En el caso de la etapa universitaria, la Red Española de Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU) se constituyó en el año 2017 e integra actualmente 37 universidades con un significativo auge del interés por el aprendizaje-servicio como objeto de estudio e investigación y como metodología docente.

En cuanto al número de socios e instituciones participantes, las redes con mayor número tienden a ser las que llevan más tiempo conformadas, mientras que aquellas con menos antigüedad suelen tener menos participantes. De esta observación se deduce que, a mayor antigüedad, mayor es el número de miembros en las redes de aprendizaje-servicio, al igual que el número de colaboraciones. Se trata de una consecuencia que podría explicarse por la función de difusión y visibilización del aprendizaje-servicio que promueven las redes. No se ha profundizado en esta instancia en relación al nivel de compromiso de esos miembros y su participación real. En cuanto al relevo en el liderazgo, se observa que la frecuencia más alta de rotación es 2 años.

El análisis de las respuestas obtenidas de la pregunta 10 del cuestionario, relativa a los objetivos de la red, pone de manifiesto que se da coincidencia en varios de los objetivos perseguidos por todas las redes nacionales. En específico, hay unanimidad en relación a la finalidad: la promoción del aprendizaje-servicio en los territorios concretos que ocupamos.

La diversidad detectada en otros de los objetivos planteados por las redes nacionales podría explicarse, entre otras, por razones vinculadas con la realidad contextual de cada una de las redes nacionales, el momento de constitución de la red y el trabajo que fue prioritario realizar en el momento de su constitución y que condicionaron la definición de los objetivos constitutivos. A pesar de esta diversidad, todas las redes recogen una significativa intencionalidad por el trabajo de difusión del aprendizaje-servicio por considerarlo una metodología con potencial transformador educativo y social y el trabajo de compartir y dar a conocer experiencias y proyectos de aprendizaje-servicio como estrategia para su visibilización y difusión. De aquí la relevancia que todas las redes le otorgan al proceso de formación y acompañamiento de instituciones educativas, entidades sociales o administraciones públicas, que, en el caso de la Red Argentina, puede explicarse por la vinculación de los orígenes de la red con el Ministerio de Educación por ejemplo. Un caso similar la constituye el caso de la Red Española de Aprendizaje-Servicio y su apuesta por el trabajo con los municipios, ya que desde los inicios se apostó por promover un trabajo coordinado y en red con la administración local y lo incluyó como objetivo en la constitución de la red.

Existe una gran diversidad en cuanto a contenido, extensión y complejidad de las finalidades, siendo aspectos que aparecen ligados a la misión de cada organización

y probablemente al momento histórico específico de su constitución. Esto puede explicarse por diferentes razones como pueden ser la realidad contextual de cada país y por tanto de cada uno de las redes nacionales, el momento de constitución de la red y el trabajo que fue prioritario realizar en el momento de su constitución, y el proceso de evolución y actualización de las redes nacionales. A pesar de esta diversidad de los objetivos, todas las redes recogen una significativa intencionalidad por el trabajo de promoción del aprendizaje-servicio por considerarlo una metodología con potencial transformador educativo y social.

La formación inicial y permanente, así como el acompañamiento entre iguales, emergen como prioridad en todas las redes nacionales consultadas, que se alinean con otro objetivo común de todas, la de favorecer la promoción del aprendizaje-servicio. La formación ofrecida a instituciones educativas, entidades sociales o administración pública, es el primer y más esencial medio para dar a conocer la metodología, sus beneficios y posibles impactos. En este sentido, todas las redes refieren ofrecer propuestas formativas en diferentes formatos, que se van ajustando a las necesidades y naturaleza de cada entidad beneficiaria y a la vez van evolucionando de acuerdo con el desarrollo y difusión del aprendizaje-servicio en el territorio.

Por acompañamiento, otra de las funciones que las redes señalan tener como acción prioritaria, entienden el seguimiento que se realiza para que se proceda al diseño, implementación y evaluación de proyectos reales, y que favorece que haya una apropiación significativa de la metodología para que a su vez puedan compartir los aprendizajes a partir de procesos de sistematización e investigación. El acompañamiento contempla tanto procesos individuales, encabezados por docentes o socios comunitarios a título personal, como procesos de institucionalización en los que es la institución quien promueve que el aprendizaje-servicio se integre como parte del funcionamiento cotidiano de la organización y se convierta en elemento vertebrador de proyectos. Este paso suele además ser consecuencia de la trayectoria de la red y/o institución en relación con el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio. La importancia que las redes le otorgan al proceso de formación y acompañamiento puede explicarse desde distintas miradas. En el caso de la Red Argentina puede deberse a la vinculación de los orígenes de la red con el Ministerio de Educación. En el caso de la Red Española, surge como movimiento horizontal, que se expande desde abajo hacia arriba.

Existen objetivos que, si bien no son señalados de forma explícita por algunas redes, están presentes en el itinerario de trabajo de todas las redes, que aspiran a la mayor difusión posible del tema y en la consolidación del desarrollo de los proyectos para que sean duraderos. Como ha ocurrido en otros contextos geográficos en lo relativo a la difusión y consolidación del aprendizaje-servicio, las primeras fases de la creación de las respectivas redes nacionales fueron de trabajo de base, de aplicación práctica de la metodología en el terreno y de trabajo de

abajo hacia arriba, que fue consolidándose hasta fases posteriores en las que se habla de institucionalización. Merece apunte especial el caso de las redes que surgen cercanas a la institución universitaria, en cuyo caso el planteamiento de los objetivos como la institucionalización o la investigación se constituyen como finalidades constitucionales de la red.

Finalmente, es relevante identificar que conviven dos tendencias sobre el para qué del aprendizaje-servicio y que son mencionadas en el apartado correspondiente a la definición de los objetivos que pretenden las redes: la mejora de la calidad e inclusión educativa y la transformación social.

La siguiente tabla muestra los diferentes actores institucionales de las redes.

Tabla 2: Actores Institucionales de las redes

ACTORES	REDES	PAÍSES
Instituciones Educación Superior	10	Ecuador, Colombia, Chile, México, Uruguay, España, Brasil, Argentina, Portugal
Instituciones Educación Media	7	Ecuador, Colombia, Chile, México, Uruguay, España, Brasil
Organizaciones Educación No Formal	7	Ecuador, México, Uruguay, España, Brasil, Argentina
Instituciones Particulares	6	Colombia, Chile, México, España, Brasil
Instituciones Educación Básica	6	Ecuador, Chile, México, Uruguay, España, Brasil
Organismos públicos	5	Ecuador, México, España, Argentina
Otras Redes	5	México, España, Colombia, Chile, Argentina.
Socios Comunitarios	3	Ecuador, México, España
Agencias multinacionales	3	Uruguay, España

Siguiendo con los mecanismos para compartir aprendizajes e impulsar la promoción del aprendizaje-servicio, encontramos también un peso importante de la investigación y la organización de eventos científicos o de divulgación científica entre las diversas redes nacionales. Se trabaja en torno a investigaciones pertinentes para el contexto local y global y que puedan ser de aporte metodológico, técnico y político, desde una perspectiva colaborativa y de ciencia abierta. La labor de difusión y promoción del aprendizaje-servicio puede ser impulsada por otras vías, como es el caso de la convocatoria de premios o la apuesta por el trabajo con los municipios en el caso de REDAPS. La siguiente tabla muestra el espectro de las actividades de las redes para llevar a cabo las labores de difusión.

Tabla 3: Actividades e iniciativas de las redes

EVENTOS	REDES	PAÍSES
Eventos académicos presenciales	9	Ecuador, Portugal, Colombia, Chile, México, España, Argentina, Brasil
Participación en eventos académicos nacionales e internacionales	9	Ecuador, Portugal, Colombia, Chile, México, España, Argentina, Uruguay
Intercambios o apoyos entre integrantes de la red	8	Portugal, Colombia, Chile, México, España, Argentina, Uruguay

Webinars	7	Portugal, Colombia, Chile, México, España, Argentina, Brasil, Uruguay
Cursos de formación a distancia	6	Ecuador, Portugal, Chile, México, España, Brasil
Cursos de formación presencial	5	Portugal, Chile, México, España, Brasil
Incidencia en política pública	5	Uruguay, España, Argentina
Premios	5	México, Uruguay, España, Brasil
Producción conocimiento en torno al APS	5	Portugal, Chile, México, España
Publicación de material bibliográfico y audiovisual	5	Portugal, Chile, México, España, Brasil
Participación en eventos de incidencia política	4	Uruguay, España, Argentina

Quizá uno de los aspectos más relevantes en la evolución de la REDIBAS ha sido su poder articulador entre colegas y entre las diversas redes nacionales, posibilitando intercambios para resolver dudas, mejorar prácticas, compartir experiencias y colaborar en proyectos conjuntos. Entre las colaboraciones más relevantes encontramos la participación en eventos de difusión del aprendizaje-servicio, la implementación de proyectos bilaterales para la difusión, formación y la investigación, el apoyo como integrantes del jurado o comité evaluador en seminarios y premios organizados por las redes. En el caso de España, junto con la Red Española de Aprendizaje-Servicio, conviven otras redes de carácter más específico y que da lugar a una relevante colaboración sinérgica que se da entre integrantes comunes en estas redes para facilitar proyectos en conjunto. Otra colaboración relevante es la que se da con redes regionales como es el caso de la misma REDIBAS, o la *European Association of Service-Learning in Higher Education* (EASLHE), dada la condición iberoamericana y europea de este país.

4. Conclusiones

A la vista de los resultados obtenidos, se puede identificar que cada red nacional tiene roles internos y externos que responden a las particularidades y desafíos propios de su contexto y el estado que guarda el aprendizaje-servicio en el territorio. Estas diferencias entre las redes nacionales han permitido, a partir del compartir horizontalmente retos, actividades y buenas prácticas, tejer una red de redes en que el conocimiento colectivo, las apuestas comunes y los retos globales se hacen vigentes.

Con respecto a las redes para la promoción del aprendizaje-servicio, algunas centran de manera especial sus acciones en promover y visibilizar el aprendizaje-servicio; otras en ofrecer oportunidades de formación a docentes, agentes sociales o instituciones; otras, en realizar acciones de incidencia política para impulsar cambios en sistemas educativos e instituciones para favorecer su institucionalización. Con independencia del aspecto concreto sobre el que se centran las acciones, todas las redes reúnen a personas de distintos perfiles (docentes, investigadores, promotores, líderes de organizaciones sociales, etc.)

para contribuir a la búsqueda de respuestas para las necesidades identificadas en la comunidad, con el fin de transformarla.

Las redes de aprendizaje-servicio tienen el potencial de contribuir al crecimiento y consolidación del aprendizaje-servicio en zonas geográficas o áreas de actuación diferentes, y contribuyen a su incorporación en la agenda y la política pública local, regional y global.

Es importante explorar el trabajo en red que se promueve en cada territorio, identificando antecedentes y referentes que existen en relación con el trabajo en red y el partenariado. Con todo ello, se puede tomar conciencia del camino ya recorrido y establecer líneas compartidas de trabajo en el futuro. A través de este trabajo se han querido establecer los primeros pasos para poder continuar ahondando en la consolidación del trabajo de la red de redes que constituye actualmente la REDIBAS.

5.1. Limitaciones y líneas de futuro

Este trabajo supone una primera aproximación a las redes vinculadas con el aprendizaje-servicio en el marco territorial de REDIBAS. Dicho proceso surgió de un interés en el seno de dicha red por conocer mejor las organizaciones integrantes de la misma y seguir contribuyendo al fortalecimiento del trabajo colaborativo entre las diferentes redes, así como a reconocer a REDIBAS como red de redes. Por lo tanto, los elementos de análisis y discusión deben entenderse en este marco. El trabajo, sin embargo, presenta algunas limitaciones tanto en el diseño del trabajo como en la metodología empleada. Es recomendable incorporar enfoques mixtos que permitan entender el contexto de cada organización y sustentar sus roles con las evidencias adecuadas, incrementando las tasas de respuesta, y a su vez profundizar en el análisis son dos de los aspectos a tener en cuenta en futuras investigaciones. Además, podrían incluirse también las redes de aprendizaje y servicio excluidas en este estudio, como aquellas del contexto norteamericano y canadiense.

Referencias

Aguilar, S. (2018). Movimientos sociales y cambio social. ¿Una lógica o varias lógicas de acción colectiva? *Revista Internacional de Sociología*, 59(30), 29-40. <https://doi.org/10.3989/RIS.2001.I30.767>

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.M.; Peregalli, A. y Ferrara, F. (2024). Redes de Aprendizaje y Servicio. Concepciones, habilidades y condiciones de un movimiento glocal transformador.

Martínez-Odria, A., Avruj, L., Minakata, M.J., Duque, E., Palacios, S., Paz, B., y Villarreal, L. (2024). Red de redes: la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio y sus redes nacionales como promotoras del aprendizaje-servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 72-93. DOI10.1344/RIDAS2024.18.6

RIDAS. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 17, 36-56.
<https://doi.org/10.1344/RIDAS2024.17.4>

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*. CLAYSS.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37-44.

Cottam, H. (2020). *Welfare 5.0: Why we need a social revolution and how to make it happen*. UCL Institute for Innovation and Public Purpose, Policy Report.

García, J. (2005). *Globalización y Solidaridad*. Departamento Administrativo Nacional de la Economía Solidaria.

Giorgetti, D. (2021). Aprendizaje y servicio solidario en las políticas públicas de Argentina. En D. Giorgetti et al. *Procesos de instalación del aprendizaje-servicio en las políticas públicas: el caso de Argentina y Uruguay* (pp. 13-38). CLAYSS.

Jasper, J. (2012). ¿De la estructura a la acción? La teoría de los movimientos sociales después de los grandes paradigmas. *Sociológica*, 27(75).

May, Z. y Tapia, M.N. (Coords) (2024). *La solidaridad como futuro de la educación: perspectivas desde la experiencia iberoamericana del aprendizaje-servicio*. UNESCO y CLAYSS.

Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. El Colegio de México.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. The Belknap Press of Harvard University Press.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación (2014). *Estrategia de educación de la UNESCO, 2014-2021* (1). UNESCO.

Peregalli, A., Avruj, L., y Ferrara, C. (2023). *Service-Learning Networks for Transformation: conceptions, skills and conditions*. EASLHE.

PNUD (2007). *10 años de aprendizaje-servicio en Argentina*. MECyT.

Rovere, M., y Tamargo, M. del C. (2005). Redes y coaliciones o cómo ampliar el espacio de lo posible. *Gestión Social*, 1(1), 1-12.

Sen, A. (1980). *Equality of What? The Tanner Lectures on Human Values*. Cambridge University Press.

Martínez-Odría, A., Avruj, L., Minakata, M.J., Duque, E., Palacios, S., Paz, B., y Villarreal, L. (2024). Red de redes: la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio y sus redes nacionales como promotoras del aprendizaje-servicio. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 18, 72-93. DOI10.1344/RIDAS2024.18.6

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.

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

Tapia, M.N., Giorgetti, D., Furco, A., Maas, K., Vinciguerra, A., González, A., Luna, E., Ma, C. y Bouwman, B. (2023). *Hacia una historia mundial del aprendizaje-servicio*. CLAYSS.

Tapia, M.N. y Ochoa, E. (2015). Legislación y normativa latinoamericana sobre servicio comunitario estudiantil y aprendizaje-servicio. En M.A. Herrero y M.N. Tapia (Comp.) *Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio* (pp. 91-95). Buenos Aires, 26 de agosto de 2015. https://www.clayss.org.ar/JIAS/III_jias/Libro_IIIJIA-S.pdf

Titlebaum, P. et al. (2004). *An annotated history of service-learning*. University of Dayton. Learn and Serve America's National Service-Learning Clearinghouse.

Service Learning and Innovation Networks: the proposal of the Avanguardie Educative Movement for Italian schools

Lorenza Orlandini

l.orlandini@indire.it

0000-0002-2835-8501

National Institute of Documentation, Innovation and Educational Research, Italy

Patrizia Lotti

p.lotti@indire.it

[0000-0002-7644-4789](https://orcid.org/0000-0002-7644-4789)

National Institute of Documentation, Innovation and Educational Research, Italy

Abstract

This paper presents and discusses the Avanguardie Educative (AE) Movement, an initiative by Indire aimed at transforming the traditional Italian education system. AE seeks to promote educational and organizational innovation in schools by shifting from transmissive teaching models to more flexible, competency-based approaches. It emphasizes a participatory, collaborative framework for educational change, incorporating various actors like regional hubs, leading schools, and adopting schools. The service-learning concept is central to AE's approach, aiming to bridge formal education with community engagement, fostering active student participation and real-world problem solving. AE encourages schools to adopt and adapt service-learning within their curricular activities, evolving it from sporadic, extracurricular projects into a core part of their educational offering. This framework has been particularly relevant in addressing modern challenges, such as the pandemic, environmental crises, and social inequalities. In AE's innovation proposals, service-learning is the frame of reference for activities linking school and territory that allows for the creation of a meaningful relationship between inside and outside the school. AE operates through a network of schools and a series of dissemination activities, including peer-to-peer exchanges, workshops and the development of practical tools such as toolkits and guidelines within which SL represents a proposal for innovation. In recent years, a line of research has been developed to analyse the level of institutionalization of service-learning in Italy with the aim of accompanying schools and developing their self-assessment competences.

Keywords: service-learning, innovation, school system, community engagement.

Recibido: 24/IX/2024

Aceptado: 17/XI/2024

Publicado: 29/XII/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/>

Orlandini, L. & Lotti, P. (2024). Service Learning and Innovation Networks: the proposal of the Avanguardie Educative Movement for Italian schools. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 94-105. DOI10.1344/RIDAS2024.18.7

Xarxes d'aprenentatge servei i innovació: la proposta del moviment *Avanguardie Educative* per a les escoles italianes

Resum

En aquest article es parla del Moviment Avanguardie Educative (AE), una iniciativa d'Indire destinada a transformar el sistema educatiu tradicional italià. AE pretén promoure la innovació educativa i organitzativa a les escoles passant de models d'ensenyament transmissius a enfocaments més flexibles i basats en competències. Destaca un marc participatiu i col·laboratiu per al canvi educatiu, que incorpora diversos actors com els centres regionals, les escoles líders i les escoles adoptants. El concepte d'aprenentatge servei és fonamental per a l'enfocament d'AE, que té com a objectiu unir l'educació formal amb la participació de la comunitat, fomentant la participació activa dels estudiants i la resolució de problemes del món real. AE anima les escoles a adoptar i adaptar l'aprenentatge servei dins de les seves activitats curriculars, fent-lo evolucionar des de projectes esporàdics i extraescolars a una part fonamental de la seva oferta educativa. Aquest marc ha estat especialment rellevant per abordar els reptes moderns, com ara la pandèmia, les crisis ambientals i les desigualtats socials. En les propostes d'innovació d'AE, l'aprenentatge servei és el marc de referència d'activitats que vinculen escola i territori que permeten crear una relació significativa entre dins i fora de l'escola. AE opera a través d'una xarxa d'escoles i d'una sèrie d'activitats de difusió, que inclouen intercanvis entre iguals, tallers i el desenvolupament d'eines pràctiques com caixes d'eines i directrius dins de les quals l'ApS representa una proposta d'innovació. En els darrers anys s'ha desenvolupat una línia de recerca per analitzar el nivell d'institucionalització de l'aprenentatge servei a Itàlia amb l'objectiu d'acompanyar els centres educatius i desenvolupar les seves competències d'autoavaluació.

Paraules clau: aprenentatge servei, innovació, sistema educatiu, compromís comunitari.

Redes de aprendizaje-servicio e innovación: la propuesta del movimiento *Avanguardie Educative* para las escuelas italianas

Resumen

Este artículo analiza el Movimiento Avanguardie Educative (AE), una iniciativa de Indire destinada a transformar el sistema educativo italiano tradicional. AE busca promover la innovación educativa y organizativa en las escuelas pasando de modelos de enseñanza transmisivos a enfoques más flexibles basados en competencias. Hace hincapié en un marco participativo y colaborativo para el cambio educativo, incorporando varios actores como centros regionales, escuelas líderes y escuelas adoptantes. El concepto de aprendizaje-servicio es central para el enfoque de AE, cuyo objetivo es unir la educación formal con la participación de la comunidad, fomentando la participación activa de los estudiantes y la resolución de problemas del mundo real. AE alienta a las escuelas a adoptar y adaptar el aprendizaje-servicio dentro de sus actividades curriculares, evolucionando desde proyectos extracurriculares esporádicos a una parte central de su oferta educativa. Este marco ha sido particularmente relevante para abordar desafíos modernos, como la pandemia, las crisis ambientales y las desigualdades sociales. En las propuestas de innovación de AE, el aprendizaje-servicio es el marco de referencia para las actividades que vinculan la escuela y el territorio que permiten la creación de una relación significativa entre el interior y el exterior de la escuela. AE opera a través de una red de escuelas y una serie de actividades de difusión, que incluyen intercambios entre pares, talleres y el desarrollo de herramientas prácticas como kits de herramientas y directrices dentro de las cuales el aprendizaje-servicio representa una propuesta de innovación. En los últimos años, se ha desarrollado una línea de investigación para analizar el nivel de institucionalización del aprendizaje-servicio en Italia con el objetivo de acompañar a las escuelas y desarrollar sus competencias de autoevaluación.

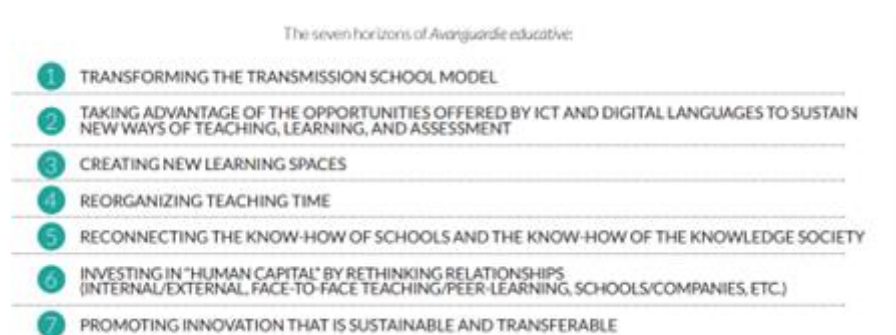
Palabras clave: aprendizaje-servicio, innovación, sistema educativo, compromiso comunitario.

1. Avanguardie educative Movement: a network of Italian schools to support school innovation

Avanguardie educative (AE) is a research project of Indire (National Institute for Documentation, Innovation and Educational Research), which, as a public research organization, deals with supporting and sustaining schools by fostering educational and organizational innovation. AE is configured as a cultural Movement that identifies, describes and disseminates, in the national territory, experiences of didactic and organizational innovation aimed at transforming the traditional model of schooling, based on transmissive teaching, on the classroom as the only learning environment and on a structuring of school time that provides for the performance of equal activities for all students.

The directions of innovation have been identified by AE in the dimensions of didactics, time and space, proposing strategies to support active and laboratory teaching, flexible organization of school time to enable competency-based activities and innovative learning spaces that are differentiated and attentive to welcoming and enhancing the specificities of everyone. AE is an innovation movement open to all Italian schools that aims to create a network by identifying and supporting experiences that can transcend limitations and the inertia within educational, structural and organizational levels.

Fig.1: Manifesto: the seven horizons of Avanguardie Educative



The goal is to contribute to the construction of an idea and student-friendly school and facilitate the transition from the school of teaching to the school of learning (Berlinguer, 2014). AE is configured in the national and international landscape (EU, 2018) as a network of schools aimed at innovation for the improvement of the quality of teaching and learning, through collaboration between schools participating in training activities, mentoring between schools and professional exchange. A humanistic approach (UNESCO, 2019) to the meaning of schooling is proposed by shifting the debate on education beyond its utilitarian role in economic development; where the role of teachers is central to fostering learning by removing obstacles that do not allow the full realization of the person as an active citizen.

The Movement has fostered the meeting of the innovative drive of schools (bottom-up) with the processes of formalization and systematization inherent in educational research (top-down), to facilitate the identification and dissemination of innovation experiences. As highlighted at the European level (Kampylis et al., 2013; Linch et al., 2018), the transformation of the school system implies a shift from a top-down approach to a more contextualized approach based on the analysis of schools' innovative experiences (bottom-up). This is a participatory and collaborative approach, in which all actors have a role in contributing to change and innovation by generating sub-networks of schools that in their innovative performance link to the main Network (the AE Movement).

Today, AE has 38 regional hub schools and 71 leading schools for innovation ideas. The assistance-coaching model is characterized by the participation of teachers from different school contexts and intends to valorize collegial confrontation and the sharing of experiences as conditions that facilitate the recognition, analysis and therefore also the solution of common professional problems, in coherence with the tradition of communities of practice (Wenger, 2006) and in continuity with some principles of Research-Training (Asquini, 2018). The support activities for the member schools involve an organization similar to other national and international innovation networks, with a fluid structuring that makes cooperative relationships between schools and teachers possible, supporting the sharing and solving of common problems.

In the case of AE, the organization involves several actors and instruments:

- The founding schools: these are 22 schools that, together with Indire, founded the Movement.
- The regional hub schools: identified at regional level, they take care of activities to ensure the dissemination of the principles of innovation promoted by the Manifesto of the Movement throughout the territory (also through the organization and delivery of online and in-presence training). They contribute to the identification of new innovation experiences for the 'Ideas for Innovation Gallery' and they promote and provide support for actions to assist the adoption of the Ideas, also with the help of expert trainers.
- The Leading schools: are schools experienced in one or more ideas of the Movement.
- The Adopting schools: they recognize themselves in the principles of the AE. They experiment one or more of the Ideas and/or propose experiences of innovation that could turn into new Ideas. Adopting schools participate in in-presence and online support/coaching processes.

The Movement has developed tools to support the Movement's activities, the Manifesto (Fig.1), which guides, through the seven horizons, the activities proposed, and the experiences identified, and the Innovation Ideas Gallery, which

collects and presents the innovation proposals that the Movement offers to all adopting schools.

2. Service Learning in AE: a network of schools for the dissemination of the approach

One of the Movement's ideas is Inside/Outside the School-Service Learning (Chipa et al., 2021), which proposes an idea of a civic school, as a meeting place between formal and informal knowledge and which proposes different ways of relating between school, territory, local authorities, associations, and the world of work. This relationship is realized through authentic practices, such as the SL, which envisage the realization of experiences aimed at developing meaningful learning processes and promoting the active participation of students. Moreover, to give life to a meaningful relationship between school and territory (De Bartolomeis, 2018), the SL has been assumed as the frame of reference for the design of learning paths that connect the school with the community to overcome the episodic and sporadic characteristics of many experiences, often relegated to being carried out in extra-curricular spaces and times. The SL, on the other hand, is placed within the curriculum, represents a way of doing school and, in some contexts, has become the architecture of the school's educational offer and of its planning with the outside world (Mortari, 2017).

The numerous and diversified emergencies of recent years, from the pandemic to the environmental issue, from war scenarios to the economic crisis, have strengthened the motivations that call for the development of inclusive and innovative educational and training proposals, aimed at making the school a meeting place for knowledge and know-how linked to social and cultural needs. Schools need to rethink themselves as places that are open to the context of reference, through the provision of spaces for the community, of a didactic design that is nourished by the collaboration of external professionals, attentive to the needs of each one, and the integration of multiple services that strengthen and broaden the function of school governance in reference. In this scenario, the OECD (2020) has proposed four scenarios for the school of the future, including the learning hub that identifies educational institutions as headmasters for the community, open to the territory and characterized by learning strategies and approaches that foster civic engagement and social innovation.

Within the idea of Inside/Outside the school, the SL was taken as the frame of reference for this project linking school communities with the local area and within the AE activities, the SL interprets the idea of a school that does not just transmit content, but is open to change, creating connections between knowledge and action, between school and society.

3. Activities of AE Movement for the Dissemination of Service Learning: National and International Perspectives

Orlandini, L. & Lotti, P. (2024). Service Learning and Innovation Networks: the proposal of the Avanguardie Educative Movement for Italian schools. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 94-105. DOI10.1344/RIDAS2024.18.7

A service research approach, which facilitates decision-making processes in educational practice (Mortari, 2017) and involves continuous dialogue between the Indire research group and school communities adhering to the AE movement, enables the development of useful tools for growing and disseminating knowledge about SL. Three processes are carried out to develop the network and its knowledge:

1. Peer exchange and interaction with the research group, involving internal communication within the network among its various nodes - hub schools, lead schools and adopting schools, research group - and attracting new school memberships.
2. Information and self-training, involving the systematization of communication products useful for disseminating knowledge about Service Learning, starting from the documentation of network experiences.
3. Research reflection, curated particularly by the research group and useful for knowledge development in relation to external exchange with other networks and professionals interested in Service Learning.

Each of the three network development processes involves specific action modalities and tools. Regarding the first process, online and in-person activities are carried out, including:

- Online workshops based on moments and needs between the Indire research group and lead schools, and webinars in the cycles launched in Training and Comparing with Avanguardie Educative¹.
- In-person seminars and workshops, both managed by Hub Schools and using specific contexts, particularly Didacta².
- Visiting activities directly managed by Hub Schools and Lead Schools as experts, upon request of new members interested in the innovative ideas developed in the Movement, such as Service Learning.

Regarding the second process, to facilitate self-training for those approaching Service Learning as a reference for didactic and organizational innovation actions in their school, various tools are available on the Inside Outside School-Service Learning idea page of AE³, including:

- Guidelines, collecting theoretical and practical indications on the overall framework and a series of experience documentations from schools in the movement. Their updates have accompanied the development of projects and reflections between schools and the research group over time.
- Indications and suggestions, reporting reflections related to particular aspects of Service-Learning implementation, developed by the research group in synergy with schools.

¹ <https://www.indire.it/formarsi-e-confrontarsi-con-le-ae/>

² <https://fieradidacta.indire.it/en/>

³ <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/service-learning>

- Toolkits, which constitute practical tools for initiating the design of Service-Learning experiences and can be used during workshops.

Additionally, the synergy with the parallel Small Schools movement (Piccole scuole), which brings together schools located in geographically isolated territories and with a small number of students, has enabled Indire's research group to extend the discussion on Service-Learning to it as well. Given that this movement has chosen to disseminate knowledge through the Notebook, a publishing initiative divided into Stories, Tools and Studies, and created to document the didactic and educational experimentation activities of the schools participating in the movement, the Tools no. 5 and no. 12 were therefore dedicated to Service-Learning⁴.

Regarding the third development process, this is guided by the Indire research group, which collaborates with AE schools while engaging with the national and international scientific community. In recent years, in relation to the Service-Learning experiences of schools in the movement, the themes explored have focused on three aspects:

1. Student learning. Regarding students, the competences for lifelong learning and orientation (Chipa et al., 2022; Lotti, Orlandini & Naldini, 2023a), distance learning and e-SL (Lotti & Orlandini, 2022a) also in relation to cooperative dynamics (Lotti & Orlandini, 2022b), the fight against school drop-out (Lotti & Orlandini, 2022c) were examined in depth.
2. Innovation in teaching in relation to interprofessionalism. Concerning didactic innovation, inter-professional collaboration between teachers and educators from the Third Sector was explored (Lotti & Orlandini, 2022d).
3. Innovation in school organization. In relation to organizational innovation, the relationship with the Third Sector (Lotti & Orlandini, 2023a) and the learning cities (Lotti, Naldini & Orlandini, 2023b) were examined in depth, as well as the institutionalization of the educational approach in relation to teachers' continuous training (Lotti & Orlandini, 2023b) and the construction of the educating community (Giunti & Lotti, 2023).

The research group also fosters the relationship of the AE movement with other national SL dissemination initiatives, starting with the working group established at the Ministry of Education⁵ and the network of Italian universities UNiSL⁶, and with the emerging pan-European network of SL in schools and organizations SLEsoN⁷. This exchange with other thematic networks on Service-Learning facilitates the discovery of new stimuli and solutions to promote didactic and organizational innovation within the framework of this educational approach. In

⁴ <https://piccolescuole.indire.it/en/notebooks/tools/>

⁵ <https://miur.gov.it/service-learning>

⁶ <https://site.unibo.it/servicelearning-labpsicom/it/rete-nazionale>

⁷ <https://www.clayss.org/en/networks-2312/>

addition to supporting the internationalization process of schools adhering to the AE movement, it enables comparison between school communities with diverse experiences and fosters intercultural dialogue among organizations and individuals, which is fundamental to humanistic development.

4. Conclusions

During the AE Movement's activities, the number of schools that have adopted the Inside/Outside School-Service Learning idea has progressively increased, generating an organised network for the support and dissemination of the approach, according to a bottom-up logic. The tools and activities were designed to foster the dissemination and exchange of experiences between teachers for a wider knowledge of the approach. In Italy, unlike other international contexts, SL has spread over the last ten years, thanks to the convergence between the initiatives of schools and Indire (bottom-up process) and those promoted 'from above' by the Ministry (top-down process). In the last two years, Indire has launched two research activities that testify to the growing interest in SL. The first is represented by a nationwide survey on the level of institutionalisation of SL (Furco, 1999, 2007) in schools, through the adaptation to the Italian school context (Bielli et al., 2022a) of the self-assessment rubric developed by Andrew Furco (1999) in the North American higher education context. At present, more than 80 schools of the first and second cycle of education participated in the survey, which made it possible to describe the state of progress of the SL institutionalization process in Italy (Bielli et al., 2022b) by directing schools towards a progressive enhancement of their self-evaluation skills.

References

- Asquini, G. (ed.) (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli.
- Berlinguer, L. (2014). *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*. Liguori Editore.
- Bielli, O. et al. (2022a). Costruire comunità educanti: ruolo della leadership nel processo di istituzionalizzazione del Service Learning. *IUL Research*, 3(5), 122-139.
- Bielli, O. et al. (2022b). *La realizzazione di progetti relativi agli Avvisi del PON Per la Scuola 2014-20 nello sviluppo di percorsi Service Learning*. <https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/6054.pdf>
- Chipa, S., Giunti, C., Lotti, P., Orlandini, L., Tortoli, L. et al. (eds.) (2021) "Avanguardie educative". *Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola-Service Learning"*. Indire.

Chipa S., Giunti C., Lotti P., Orlandini L. (2022). Service Learning and Virtual-Service Learning Experiences in Upper Secondary School: Methodologies and Instruments for Lifelong Learning. In Ducange et al. *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online. HELMeTO 2021*. Communications in Computer and Information Science, 1542.

De Bartolomeis, F. (2018). *Fare scuola fuori della scuola*. Aracne Editrice.

Furco, A. (1999). *Self-assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher education*. University of California. Service-Learning Research and Development Center.

Furco, A. (2007). Institutionalising Service-Learning in Higher Education. In L. McIlrath L., & I. Mac Labhrainn (eds). *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives* (pp. 65-82). Ashgate e-Book.

Giunti, C. & Lotti, P (2023). Istituzionalizzazione del Service learning e costruzione di comunità educanti. *IUL research*, 4(8), 88-102
<http://doi.org/10.57568/iulresearch.v4i8.457>

Kampylis, P. Law, N. Punie, Y. Bocconi, S. Brecko, B. Han, S. Loi, S., & Miyake, N. (2013). *ICT-enabled innovation for learning in Europe and Asia. Exploring conditions for sustainability, scalability and impact at system level*. Publications Office of the European Union <http://dx.doi.org/10.2791/25303>

Lotti P., & Orlandini L. (2022a). Service Learning and LifeComp framework: analysis of experiences in distance education, *Media Education Research Journal*, 14, 46-54 <http://doi.org/10.2478/rem-2022-0006>

Lotti P., & Orlandini L. (2022b). Coltivare relazioni e collaborare tramite l'e-Service Learning, *Educazione Aperta*, 11 52-67. <http://doi.org/10.5281/zenodo.6845685>

Lotti P., & Orlandini L. (2022c). *Actuar comunidad: el aprendizaje-servicio para hacer frente al fracaso escolar*. Congreso Internacional CIEAE. http://doi.org/10.18239/jornadas_2023.41.00

Lotti, P., & Orlandini, L. (2022d). Il Service-Learning per lo sviluppo interprofessionale della collaborazione scuola-territorio nel quadro del LifeComp. *Form@are*, 22(3), 160-178. <http://doi.org/10.36253/form-13574>

Lotti, P., Naldini M., & Orlandini, L. (2023a). Vincular competencias transversales y curriculares: algunas reflexiones sobre las experiencias de APS en el contexto del Movimiento "Avanguardie Educative". In Delfín Ortega-Sánchez & Alexander López-Padrón (eds.) *Educación y sociedad: claves interdisciplinarias*. Octaedro.

Lotti, P., Naldini M., & Orlandini, L. (2023b). Learning City e Service Learning: dall'esperienza scolastica al networking territoriale. *Nuova Secondaria Ricerca*, 1, 254-264.

Lotti, P., & Orlandini, L. (2023a). L'approccio pedagogico del Service Learning per la collaborazione tra scuola e terzo settore. In Liliana Dozza, Piergiuseppe Ellerani, Alberto Parola (eds). *Ricerca partecipativa e formazione sistemica*. Pensa multimedia.

Lotti, P., & Orlandini, L. (2023b) L'istituzionalizzazione del Service Learning a supporto della formazione docente. *LLL. LifeLong Learning*, 19(42), 296-331.

Mortari L. (a cura di) (2017). *Service Learning, per un apprendimento responsabile*. FrancoAngeli.

UNESCO (2019). *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368124>

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica*. Raffaello Cortina Editore.

Reflection of Service-Learning Development and its Network in Asia

Carol Ma Hok Ka

carolmahk@suss.edu.sg

0000-0002-9420-0112

Singapore University of Social Sciences, Singapore

Abstract

Service-learning has emerged as a relevant pedagogy in higher education, combining academic knowledge with community service and fostering students' civic and academic growth. In Asia, this practice has evolved by incorporating models such as social entrepreneurship and design thinking, supported by networks like the Service-Learning Asia Network (SLAN) and pioneering institutions such as Lingnan University. The integrated service-learning model reflects Asian values such as the centrality of the family and community development, encompassing dimensions ranging from personal character development to education for global citizenship. However, service-learning faces challenges such as lack of funding, the diversity of educational systems, and limited teacher involvement, often due to the absence of institutional recognition. Despite these limitations, networks like SLAN and national initiatives are driving this methodology with increasing success.

Keywords: Service-learning, higher education, network, pedagogy.

Recibido: 20/X/2024

Aceptado: 17/XI/2024

Publicado: 29/XI/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/>

Reflexió sobre el desenvolupament de l'aprenentatge servei i la seva xarxa a l'Àsia

Resum

L'aprenentatge servei ha emergit com una pedagogia rellevant en l'educació superior, que combina el coneixement acadèmic amb el servei comunitari, fomentant el creixement cívic i acadèmic dels estudiants. A Àsia, aquesta pràctica ha evolucionat incorporant models com l'emprenedoria social i el pensament de disseny, amb el suport de xarxes com el *Service-Learning Asia Network* (SLAN) i institucions pioneres com la Lingnan University. El model d'aprenentatge servei integrat reflecteix valors asiàtics com la centralitat de la família i el desenvolupament comunitari, i abasta dimensions que van des del desenvolupament del caràcter personal fins a l'educació per a la ciutadania global. Tot i això, l'aprenentatge servei afronta desafiaments com la manca de finançament, la diversitat de sistemes educatius i la poca implicació del professorat, sovint per absència de reconeixement institucional. Malgrat aquestes limitacions, xarxes com SLAN i iniciatives nacionals estan impulsant aquesta metodologia amb èxit creixent.

Paraules clau: aprenentatge servei, educació superior, xarxa, pedagogia.

Reflexión sobre el desarrollo del aprendizaje-servicio y su red en Asia

Resumen

El aprendizaje-servicio ha emergido como una pedagogía relevante en la educación superior, que combina el conocimiento académico con el servicio comunitario, fomentando el crecimiento cívico y académico de los estudiantes. En Asia, esta práctica ha evolucionado incorporando modelos como el emprendimiento social y el pensamiento de diseño, con el apoyo de redes como el Service-Learning Asia Network (SLAN) e instituciones pioneras como la Lingnan University. El modelo de aprendizaje-servicio integrado refleja valores asiáticos como la centralidad de la familia y el desarrollo comunitario, y abarca dimensiones que van desde el desarrollo del carácter personal hasta la educación para la ciudadanía global. Sin embargo, el aprendizaje-servicio enfrenta desafíos como la falta de financiación, la diversidad de sistemas educativos y la escasa implicación del profesorado, a menudo debido a la ausencia de reconocimiento institucional. A pesar de estas limitaciones, redes como SLAN e iniciativas nacionales están impulsando esta metodología con creciente éxito.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, educación superior, red, pedagogía.

1. Introduction

In today's rapidly changing world, higher education institutions play a critical role in shaping the future by addressing societal needs (Ma & Tandon, 2014). They are uniquely positioned to bridge the gap between local and global challenges, influencing social change by promoting civic participation and empowering students to take on leadership roles in their communities (GUNI, 2014). Service-learning has emerged as a powerful pedagogy, connecting students with communities and fostering both academic and civic growth. By embedding service-learning into curricula, universities ensure that students not only acquire academic knowledge but also develop a deep understanding of societal issues and the importance of civic responsibility.

In Asia, universities are increasingly adopting service-learning initiatives, establishing dedicated offices to support social solidarity and responsibility. These offices are responsible for integrating community engagement into educational programs, building networks with local organizations, and fostering research that directly impacts the communities they serve (Ma, 2022).

Service-learning in Asia has rapidly developed over the past few decades, evolving from a focus on community service and community-based learning to incorporating elements such as social entrepreneurship, design thinking, and university social responsibility. The term service-learning is now widely used, though some universities still refer to it as social concerns, community development, or practicum (Ma, 2022). As defined by Ma (2019), "Service-learning is a teaching method that combines academic knowledge and community service" (p. 3), which fosters good character, empathy, and a caring disposition (Snell et al., 2015).

Initially embraced by Western education systems, service-learning has evolved into a versatile approach that aligns with the social, cultural, and political contexts of Asian societies. Its rise in the region has been driven by several factors, including the increasing focus on holistic and character education, the need to foster civic mindedness in younger generations, and the growing emphasis on social responsibility in higher education. Governments, non-profit organizations, and educational institutions across Asia, including in Hong Kong, Singapore, Japan, and the Philippines, have recognized service-learning's role in shaping students' academic and personal development.

2. Growing networks and national support for service-learning in Asia

Before formal networks were established in Asia, many universities had already committed to serving and engaging with their communities. For example, Fu Jen Catholic University in Taiwan has been actively involved in community-based service-learning since 1998. Similarly, Silliman University in the Philippines integrated service-learning into its educational vision as a Christian institution focused on holistic human development for the betterment of society and the

environment. In Japan, International Christian University (ICU) launched an academic service-learning course with two academic units in 1999. Lingnan University in Hong Kong, guided by the principle of Education for Service, has continued to involve students and faculty in service-learning activities (Ma, 2022). Many early advocates of service-learning in Asia come from Christian or Catholic universities, rooted in a mission of care and compassion (Ma, 2024).

In 2004, ICU in Japan established the first service-learning network in the region, the Service-Learning Asia Network (SLAN), with support from the Japanese government and the United Board for Christian Higher Education in Asia (Ma et al., 2008; Ma et al., 2019). And then was further re-vitalized the SLAN by Lingnan University. One of the reasons for establishing the network is that the members want to promote service-learning within the region, rather than just sending students to Western countries. This approach helps save money and time for travelling while also addressing the real needs in Asia.

3. Lingnan University and the development of service-learning

Significant strides in the development of service-learning were made under the leadership of Lingnan University in Hong Kong. Key figures included Prof. Edward Chen Kwan Chiu (President of Lingnan University), Dr. Carol Ma Hok Ka, and Prof. Alfred Chan Cheng Ming (founding members of the first Office of Service-Learning in Hong Kong at Lingnan University) who were instrumental in advancing service-learning education in Hong Kong. A major factor contributing to the rapid growth of service-learning in Asia has been access to funding by Lingnan University. Between 2004 and 2005, Lingnan University received a \$1 million donation from the Kwan Fong Charitable Foundation, which helped launch a pilot program for service-learning and research. This resulted in the creation of manuals for students, community partners, and faculty to facilitate these initiatives. Following positive community feedback, the university secured an additional \$10 million in 2006 to establish Hong Kong’s first Office of Service-Learning.

In 2007, with support from the Lingnan Foundation and the United Board, Lingnan University organized the inaugural Asia-Pacific Regional Conference on Service-Learning and the Service-Learning Summer Institute. These initiatives marked a pivotal moment in the development of service-learning in the region, encouraging more universities to participate. Lingnan University played a key role in supporting the growth of SLAN, serving as its secretariat and providing research inspiration until 2015 (Ma et al., 2019; Ma, 2022) (Table 1) .

Table 1: Year of Biannual Asia-Pacific Regional conferences on Service-Learning and SLAN meeting. Renewed from Ma (2021).

Year	Location	Organizers	Theme
2007	Hong Kong	Lingnan University	Cross-Cultural Service-Learning Experiences in the Asia-Pacific Region: An Evolving Integration of Theory and Practice

2009	Hong Kong and Guangzhou, China	Lingnan University	Crossing Borders, Making Connections: Service-Learning in Diverse Communities
2011	Hong Kong	Lingnan University cum SLAN meeting	Make a Difference: Impacts of Service-Learning "Tender Moment, Touched Heart and Inspired Action"
2013	Hong Kong and Guangzhou, China	Lingnan University cum SLAN Meeting	"Service-Learning as a Bridge from Local to Global: Connected World, Connected Future"
2015	Taiwan	Fu Jen Catholic University cum SLAN Meeting	Regional Conference on Service-Learning: Love Journey: Community Engagement through Service-Learning
2016	Hong Kong	SLAN meeting hosted by Lingnan University	
2017	Indonesia	Petra Christian University cum SLAN meeting & Presidential meeting	Educating the Heart: Nurturing a fruitful life through service-learning
2018	Japan	SLAN meeting hosted by International Christian University	
2019	Singapore	Singapore University of Social Sciences	Service-Learning: A lifelong Journey of Social Responsibility
2020	Philippines	SLAN meeting was hosted by De LaSalle University	
2021	Philippines	Silliman University	Community Engagement at the Intersection of Research and Extension
2022	Japan	SLAN meeting was hosted by International Christian University	
2023	India	Christ University	Service-Learning: Touching Lives and Transforming Communities through Innovative Pedagogy, Research, and Partnerships
2024	Singapore	SLAN meeting was hosted by Singapore University of Social Sciences	
2025	Philippines	Ateneo de Davao University	To be confirmed

4.The growth of SLAN and member engagement

Dr. Carol Ma recognized that for SLAN to continue growing, stronger engagement from its members was necessary. After discussions with SLAN members, it was decided that SLAN meetings would be held annually, with different institutions rotating as hosts. Additionally, the regional conference would be held every two years. According to Ma (2021), SLAN's structure is voluntary, without membership fees, which encourages members to take turns hosting meetings and conferences. This reflects the core values of service-learning in the region, which emphasize not financial gain, but the time and effort invested to support its development.

SLAN has become a collective effort, fostering a mutually beneficial platform that promotes collaboration. As noted by Ma (2018), the purposes of SLAN are:

1. To promote the common interests and networks of student exchanges, faculty research, curriculum development, and program evaluation among community partners, colleges, and universities engaged in service-learning in Asia.
2. To share ideas on the development of service-learning in the region.
3. To encourage cross-national collaborations and enhance professional development.

By connecting universities from various Asian countries, SLAN facilitates collaboration on research, curriculum development, and the sharing of successful practices. It offers a regular forum for discussing common challenges and exploring innovative solutions tailored to each institution's unique context. Today, SLAN has over 60 participating members from countries and regions including Indonesia, South Korea, Malaysia, Singapore, Hong Kong, China, Taiwan, Japan, and others.

5. Research development and agenda for Service-Learning Asia Network

In addition to regular meetings and regional conferences, SLAN also convenes to discuss the research agenda for service-learning, which has been growing steadily across Asia. The focus is on understanding its impact and refining its application in diverse educational contexts. Key areas for research development include:

- **Impact Studies.** Research efforts assess the effects of service-learning on various stakeholders:
 - **Students:** How does service-learning influence academic growth, personal development, and civic engagement?
 - **Faculty:** How does it shape teaching methods and community partnerships?
 - **Institutions:** How do universities adapt curricula and policies to support service-learning?
 - **Communities:** Are their needs being met, and how sustainable are the changes introduced by service-learning?
- **Implementation and Process Studies.** Research explores the application of service-learning across different academic disciplines and cultural settings. It also examines what processes are effective in establishing long-term, mutually beneficial university-community partnerships.
- **Institutionalization of Service-Learning.** Research in this area investigates how service-learning can be embedded in universities' strategic goals and what policies and support structures (e.g., funding, faculty tenure recognition) are needed to sustain programs.
- **Theoretical Framework and Conceptual Development.** Theoretical research focuses on developing frameworks that explain the relationship between

service, learning, and civic engagement, drawing from other academic disciplines to enrich the theoretical foundations of service-learning.

- Methodological Considerations. This area focuses on developing tools to measure learning outcomes, community impact, and faculty engagement. It also ensures that service-learning assessments are robust and scalable across diverse educational contexts.
- Comparative Studies in the Asia-Pacific Region. Collaborative research examines differences in service-learning implementation and impact across countries such as Hong Kong, Singapore, Japan, and the Philippines.

Despite more than two decades of service-learning development in Asia, many opportunities for further research still exist. Discussions during meetings and conferences help establish the research agenda for the region, with hopes for increased cross-institutional capacity building, collaborative research, and citizenship education throughout Asia.

6. Other networks in service-learning in Asia

In addition to SLAN, other regional networks are working to promote engaged scholarship, service-learning, community engagement, and university social responsibility across Asia. One such platform is Asia Engage (AE), which connects higher education institutions (HEIs), foundations, communities, and government agencies to improve the quality of life in the region. AE organizes a biannual regional conference focused on research, education, and engagement. Its secretariat is based at the Centre for Industry and Community Partnership (I-COMM) at Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM), creating opportunities for the sharing of innovative ideas, capacity-building for impactful engagement, fostering collaborative community and industry-engaged research, and enhancing learning experiences.

Another important network is the UNISERVITATE Regional Hub in Asia and Oceania, which promotes service-learning in Catholic Higher Education Institutions (CHEIs). According to UNISERVITATE, its mission is to bring about systemic change in CHEIs by institutionalizing service-learning as a tool to fulfill their mission of providing integral education. This initiative aims to engage students in addressing societal challenges through active commitment. Currently, the UNISERVITATE Regional Hub is led by De La Salle University, with support from other members such as Assam Don Bosco University, Australian Catholic University, and Fu Jen Catholic University. Together, they work on action plans to institutionalize service-learning in Asia, closely collaborating with the global UNISERVITATE network to promote engaged research, service, and teaching.

With the rapid development of service-learning in the region, the International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement (IARSLCE), an American-based organization, has also established a regional

platform in Asia. Led by Hong Kong Polytechnic University, this initiative helps shape a global service-learning research agenda and supports regional conferences to advance the field.

With different regional platforms and networks, there is hope that the networks promoted in the region will include the voices of their members. Even if a research agenda is set, it should also be consulted through the network.

7. National support and conferences

Regional networks are one of the reasons for promoting service-learning development in Asia. However, national support is also critical for the expansion of service-learning. Countries like Singapore, Japan, Taiwan, India, Hong Kong, China, and the Philippines have organized national service-learning conferences to bring together educators, students, community partners, and regional and international stakeholders. These events help build awareness and encourage the integration of service-learning into national educational policies.

In Singapore, the Service-Learning National Conference has become a prominent platform for showcasing innovative service-learning projects and best practices among educators. This annual event not only highlights successful initiatives but also serves as a space for networking and collaboration among institutions committed to advancing service-learning.

Japan has similarly embraced national support for service-learning through conferences and workshops that emphasize the importance of community engagement in higher education. The Japan Service-Learning Association plays a pivotal role in promoting service-learning initiatives and fostering collaborations among universities, thereby enriching the service-learning landscape across the country.

In India, the National Service-Learning Conference provides an avenue for sharing research, practices, and insights into the challenges and opportunities of service-learning. By bringing together diverse stakeholders, this conference emphasizes the importance of collaboration in enhancing the effectiveness of service-learning programs and sharing the best practices.

Furthermore, in some countries, service-learning is linked to national service programs, further emphasizing its importance in fostering civic engagement. For instance, the Philippines has integrated service-learning into its national youth service program, encouraging young people to engage in community development initiatives while gaining valuable experience and skills.

8. Key features of service-learning in Asia

Service-learning in Asia is characterized by a diverse range of practices, from community-based service-learning to more academically integrated approaches. Universities with adequate resources are setting up dedicated offices to manage service-learning projects, while others are still in the early stages of development. This diversity reflects the rich cultural contexts of the region and the varying needs of its communities.

One of the key features of service-learning in Asia is its focus on building strong community partnerships and collective actions. These partnerships ensure that the service provided by students meets real community needs, making the learning experience more meaningful. Community organizations often play a pivotal role in identifying needs and helping students and educators develop projects that address those issues. This collaborative approach not only enhances the relevance of the service provided but also fosters a deeper understanding of local contexts among students.

8.1. Integrated service-learning model in Asia

In order to contextualize Asian values (e.g. Confucians) in service-learning (Ma, 2021), Ma (2004) also proposed the Integrated Service-Learning (SL) Model in Asia as a comprehensive framework that connects academic learning with community service, while fostering personal and civic development. This model reflects the rich cultural context of Asia, emphasizing the importance of family, school, and community in the process. Service-learning in Asia has become a high-impact pedagogy, and its integration into higher education is a critical step toward achieving broader societal goals. These goals are interconnected across various dimensions, including the self (character education), others (youth development), family (family education), school (pedagogy), community (community development), country (national citizenship education), and the global (global citizenship education):

- Character Education (Self). Service-learning promotes personal growth by fostering self-awareness, empathy, and responsibility. Students develop these traits through reflection on their actions within the community, which helps them become more conscientious individuals. This component emphasizes the moral and ethical development necessary for becoming responsible members of society as part of the character education.
- Youth Development (Others). Engaging in service-learning helps students contribute to their communities and develop socially responsible behaviors. Through meaningful interactions with others, they learn the importance of cooperation, kindness, and support, which are essential for both personal and societal growth as youth development.
- Family Education (Family). Family is a central part of the Asian cultural context, and service-learning extends learning beyond the individual to the family unit. Service-learning in this model encourages students to reflect on their family's role in shaping their values, responsibilities, and perspectives

on community engagement. It also emphasizes the importance of fostering stronger intergenerational relationships and mutual support within families, helping students to understand the impact of service on familial bonds and how family members can work together to contribute to the community.

- Pedagogy (School). Schools are not just places of academic instruction but also platforms for developing social responsibility. The SL model incorporates school-based pedagogy, where formal education is complemented by community engagement activities. Schools provide the structure for students to apply their academic knowledge in practical settings, reinforcing what they learn in the classroom through real-world experiences. Educators also play a pivotal role in guiding students through reflection, making the connection between academic content and societal impact more explicit.
- Community Development (Community). At the heart of service-learning is the aim to contribute to the betterment of the community. The SL model integrates academic learning with community service, enabling students to engage in projects that address local challenges. This not only supports community development but also enhances students' understanding of the social issues they are working to address.
- National Citizenship Education (Country). Service-learning also fosters national pride and civic responsibility. Students are encouraged to connect their academic experiences with their duties as citizens, contributing to national development and fostering a deeper understanding of their roles in the broader societal context. This helps cultivate a sense of belonging and responsibility toward their country.
- Global Citizenship Education (Global). The SL model encourages students to think globally, linking their local service experiences to global challenges. By participating in service-learning, students develop a broader perspective on global citizenship, understanding how their actions at a local level can contribute to solutions for global issues. This awareness fosters critical thinking and prepares students to engage with global social issues in a meaningful way.

Since service-learning in Asia takes various forms, it integrates community-based learning, academic studies, community-based research, and co-curricular activities. The Integrated S-L Model embeds Asian values and emphasizes the importance of reflection. Reflection is the core element of the model, ensuring that students critically evaluate their service experiences and connect them to both their academic and personal growth. By reflecting on their actions, students gain a deeper understanding of their role in local and global communities, enhancing their sense of civic responsibility and awareness

9. Challenges in implementing service-learning

Despite its potential, service-learning in Asia faces several challenges. One of the primary issues is the diversity of educational, social, and political systems across the region. Each country has its own approach to education and community engagement, making it difficult to create a standardized model for service-learning. This diversity can lead to inconsistencies in how service-learning is implemented, evaluated, and perceived by stakeholders.

Funding and institutional support

Funding and institutional support are significant challenges. Many universities, particularly those in less economically developed regions, lack the resources to fully support service-learning programs. Without proper funding, establishing the necessary infrastructure, such as dedicated offices or staff to manage projects, becomes difficult. Moreover, the absence of financial backing can hinder the development of effective training programs for faculty and students, which are crucial for successful service-learning initiatives.

Faculty involvement

Another challenge is faculty involvement. For service-learning to succeed, faculty members must be fully engaged, both in integrating service-learning into their teaching and participating in community-based research (Ma & Law, 2019). However, service-learning is not always recognized in tenure and promotion policies, which can discourage faculty from committing to these projects. The lack of incentives for faculty engagement can result in a disconnection between academic objectives and community needs.

Future directions: building a sustainable model for service-learning

As service-learning continues to grow in Asia, it is important to focus on sustainability. This means creating long-term partnerships between universities and communities, developing faculty support, and ensuring that service-learning is embedded in institutional policies. Sustainability is essential for maintaining the momentum of service-learning initiatives and ensuring that they can adapt to changing community needs over time.

Leveraging technology

Technology also presents new opportunities for service-learning. The use of digital tools and platforms can help students and educators collaborate across borders, enabling them to address global challenges while learning from different cultural perspectives. Additionally, technology can support the development of innovative solutions to community issues, such as using AI or blockchain to improve social services. The incorporation of technology can enhance the learning experience and broaden the reach of service-learning projects, making them more accessible to diverse populations.

Aligning with Sustainable Development Goals

Another critical area for future development is the integration of service-learning into the broader goals of sustainable development. By aligning service-learning projects with the United Nations' Sustainable Development Goals (SDGs), universities can contribute to global efforts to address issues like aging, poverty, inequality, and climate change. This approach not only enhances the relevance of service-learning but also prepares students to become global citizens ready to tackle the world's most pressing challenges.

Research momentum and future focus

Research in service-learning across Asia is gaining momentum, focusing on understanding its impact on students, faculty, institutions, and communities. Current research agendas aim to assess the outcomes of service-learning on student learning, community satisfaction, and institutional change. Comparative studies between different countries in Asia are helping to identify best practices and improve the implementation of service-learning programs (Shumer et al., 2021).

One of the key areas of focus for future research is the institutionalization of service-learning. How can service-learning be more effectively integrated into the missions of universities? What kind of support structures—such as funding, tenure recognition, and faculty training for its sustainability?

Additionally, there is a growing emphasis on the globalization of service-learning. Programs that link local community service with global citizenship education are gaining popularity, especially as universities recognize the need to prepare students for the interconnected challenges of the 21st century. This approach not only enriches the learning experience but also fosters a sense of shared responsibility for global issues among students.

10. Conclusion: service-learning as a tool for collective impacts

Service-learning in Asia continues to evolve, providing students with transformative experiences that connect academic learning to real-world challenges and create collective impacts. By fostering a sense of social responsibility and civic engagement, service-learning empowers students to become change agents in their communities and beyond.

As Asian universities continue to build partnerships, share best practices, and deepen their commitment to service-learning, they are not only enhancing their students' education but also contributing to the development of stronger, more resilient communities across the region.

References

Ma Hok Ka, C. (2024). Reflection of Service-Learning Development and its Network in Asia. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 106-119. DOI10.1344/RIDAS2024.18.8

GUNI (2014). *Knowledge, Engagement and Higher Education: Contributing to Social Change*. GUNI. Retrieved from <https://www.guninetwork.org>

Ma Hok Ka, C. (2021). The implications of Confucianism for Service-Learning. In Shumer, R., Ma Hok Ka, C., & Chan, C. *Food for thought: Service-Learning Research in Asia*. Information Age Publishing.

Ma Hok Ka, C., & Chiu Thera, L. T. W. (eds.) (2019). Engaging Communities in East Asia. *Metropolitan Universities Journal*, 30(3). <https://doi.org/10.18060/23515>

Ma Hok Ka, C., & Law Shuk Man, S. (2019). Faculty engagement of service-learning at a Hong Kong university. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 23(3), 37-51.

Ma Hok Ka, C., & Tandon, R. (2014). Knowledge, Engagement and Higher Education in Asia and the Pacific. In GUNI. *Knowledge, Engagement and Higher Education: Contributing to Social Change*. GUNI (pp 196–207). Retrieved from <https://www.guninetwork.org>

Shumer, R., Ma Hok Ka, C., & Chan, C. (2021). *Food for Thoughts: Service-Learning Research in Asia*. Information Age Publishing.

Snell R.S., Chan, Y.L., Ma Hok Ka, C., & Chan, K.M.C. (2015). Developing Civic-Mindedness in Undergraduate Business Students through Service-Learning Projects for Civic Engagement and Service Leadership Practice for Civic Improvement. *Asian Journal of Business Ethics*, 4,73-99.

Uniservitate: red de redes para un cambio sistémico en la educación superior

Andrés Peregalli

andresperegalli@clayss.org.ar

0000-0002-0057-7665

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, Argentina

Małgorzata Łysiak

lysiak@kul.pl

[0000-0002-0244-759X](https://orcid.org/0000-0002-0244-759X)

Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II, Polonia

Resumen

Este artículo explora cómo las redes de aprendizaje-servicio contribuyen en la institucionalización de esta pedagogía en la educación superior en general, y católica en particular. Se describe el caso del Programa Global Uniservitate, y su teoría del cambio, y se identifican lecciones aprendidas en su primera etapa de implementación (2020-2022). Se analiza información cuantitativa y cualitativa emergente de dos procesos evaluativos complementarios, explorando el nivel micro-institucional, intermedio y global. Se triangulan métodos, técnicas y fuentes para situar el análisis e identificar logros y desafíos en la creación de redes y en la contribución de éstas a la institucionalización del aprendizaje-servicio. Los resultados expresan que las redes, en sus diferentes niveles, son un factor relevante de la teoría del cambio, tanto como objetivo específico como para lograr la construcción de conocimiento y la institucionalización del aprendizaje-servicio. Así, se contribuye a lograr, desde el aprendizaje-servicio la transformación sistémica de las instituciones católicas de educación superior. Esta evidencia informa a su vez a otros niveles de los sistemas educativos, y de las políticas, en relación al rol de las redes en la institucionalización y difusión la educación que soñamos.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, redes, teoría del cambio, educación superior

Recibido: 23/X/2024

Aceptado: 17/XI/2024

Publicado: 29/XII/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/>

Uniservitate: xarxa de xarxes per a un canvi sistèmic a l'educació superior

Resum

Aquest article explora com les xarxes d'aprenentatge servei contribueixen a la institucionalització d'aquesta pedagogia a l'educació superior en general, i catòlica en particular. Es descriu el cas del Programa Global Uniservitate, i la seva teoria del canvi, i s'identifiquen lliçons apreses a la seva primera etapa d'implementació (2020-2022). S'analitza informació quantitativa i qualitativa emergent de dos processos avaluatius complementaris, explorant el nivell microinstitucional, intermedi i global. Es triangulen mètodes, tècniques i fonts per situar l'anàlisi i identificar èxits i desafiaments en la creació de xarxes i en la seva contribució a la institucionalització de l'aprenentatge servei. Els resultats expressen que les xarxes, en els diferents nivells, són un factor rellevant de la teoria del canvi, tant com a objectiu específic com per aconseguir la construcció de coneixement i la institucionalització de l'aprenentatge servei. Així, es contribueix a assolir, des de l'aprenentatge servei, la transformació sistèmica de les institucions catòliques d'educació superior. Aquesta evidència informa alhora altres nivells dels sistemes educatius, i de les polítiques, en relació al rol de les xarxes en la institucionalització i difusió de l'educació que somiem.

Paraules clau: aprenentatge servei, xarxes, teoria del canvi, educació superior.

Uniservitate: Net of Networks for Systemic Change in Higher Education

Abstract

This article explores how service-learning networks contribute to the institutionalisation of this pedagogy in higher education in general and Catholic higher education in particular. It describes the case of the Global Uniservitate Programme and its Theory of Change and identifies lessons learned from the first phase of its implementation (2020-2022). Quantitative and qualitative information from two complementary evaluation processes carried out by the programme (internal and external) are analysed, exploring the micro-institutional, intermediate and global levels. Methods, techniques and sources are triangulated to situate the analysis and identify achievements and challenges in the creation of networks and their contribution to the institutionalisation of service-learning. The results show that service-learning networks, at their different levels, are a relevant factor in the theory of change, both as a specific objective and in order to achieve the other two objectives of the programme: knowledge building and institutionalisation of service-learning. In this way, service-learning contributes to the systemic transformation of Catholic higher education institutions. This evidence, in turn, informs other levels of educational systems and policies about the role of service-learning networks in the institutionalisation and dissemination of the education we dream of.

Keywords: Service-learning, network, theory of change, higher education

1. Introducción

1.1. Teoría del cambio: RAyS para la institucionalización

Creado en el año 2019, y comenzando su implementación en 2020, el programa Uniservitate está presente en los cinco continentes. Es una iniciativa de Porticus coordinada por el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). Busca generar un cambio sistémico en la educación superior, confesional o no confesional, mediante la institucionalización del aprendizaje-servicio en las instituciones católicas de educación superior. Uniservitate se fundamenta en el magisterio social de la Iglesia que invita a la educación superior católica a articular ciencia y fe, excelencia académica y servicio a la comunidad, producción de conocimiento y testimonio cristiano de una universidad socialmente comprometida.

Los objetivos del programa son: (1) reflexionar e investigar sobre la contribución del ApS al desarrollo de una educación integral con foco en la dimensión espiritual, (2) desarrollar redes de asociación e intercambio interinstitucional, y (3) institucionalizar el aprendizaje-servicio en las instituciones católicas de educación superior.

Uniservitate está organizado en base a un diseño poliédrico cuya estructura permite el intercambio y crecimiento constante, desde una perspectiva multicultural. En términos de gestión, un equipo coordinador dialoga y monitorea las acciones con un Consejo Académico integrado por 15 expertos en aprendizaje-servicio, con perfiles confesionales y no confesionales, de distintos países. El programa está presente en los cinco continentes y se organiza en 7 regiones: 3 para Europa (Norte, Sur y Central y del Este y Medio Oriente), 2 para América (Latinoamérica y el Caribe y Estados Unidos y Canadá), 1 para África, y 1 para Asia y Oceanía. En cada región hay una universidad referente, líder del hub o nodo regional, seleccionada mediante un proceso de evaluación que valoró el nivel de institucionalización que poseían y su capacidad para liderar la red y transferir su experiencia a las otras instituciones católicas de educación superior.

El programa propone, entre otras, instancias de capacitación regional y un simposio global anual¹. También ofrece el Premio Uniservitate, una distinción bienal que reconoce las mejores prácticas de aprendizaje-servicio en las instituciones católicas de educación superior en cada región y pequeños fondos de investigación que promueven la producción de conocimiento sobre institucionalización, espiritualidad, impacto y redes.

¹ <https://www.uniservitate.org/es/simposio-global-uniservitate/v-simposio-global-uniservitate>

Esta descripción del programa evidencia la teoría del cambio que lo sustenta y su complejidad, es decir, la cadena de supuestos, actores y acciones que se coordinan para lograr el cambio que se espera y así fortalecer la identidad y misión de las instituciones católicas de educación superior y la educación superior en su conjunto.

1.2. Uniservitate: teoría del cambio y aprendizaje-servicio

Toda intervención, orientada a mejorar situaciones problemáticas y su evaluación, se basa en una teoría del cambio explícita o implícita. Además, el diseño de una teoría del cambio se compone de diversas hipótesis que explican el desarrollo de los procesos de transformación. En ese marco es necesario hacer visible problemas a afrontar, supuestos, requerimientos contextuales, aspectos estructurales, recursos requeridos y procesos o líneas de acción a desarrollar para obtener los resultados esperados. Vale decir que la teoría del cambio refleja la estrategia y racionalidad que guía una intervención, en este caso la institucionalización del aprendizaje-servicio (Tapia y Peregalli, 2020). La teoría del cambio es (1) un enfoque metodológico de lógica causal y dinámico, capaz de describir los procesos de cambio sistémico en el que se identifican y definen las relaciones entre diferentes niveles (en el caso del programa: teórico, global e individual; micro, intermedio y macro); (2) un proceso de análisis y reflexión colaborativa con pasos específicos de realización que favorecen el aprendizaje continuo, y (3) un producto dinámico con una descripción ilustrativa completa del camino del cambio, una narrativa y un diagrama visual (Zigla 2022).

La teoría del cambio evidencia aquello que se jerarquiza evaluar en una intervención ya que el diseño evaluativo busca medir el logro de sus objetivos. Este artículo focaliza en dos procesos evaluativos complementarios que realiza Uniservitate, el monitoreo y evaluación interna (coordinado por CLAYSS), y la evaluación externa (coordinado por Zigla).

El objetivo del monitoreo y evaluación interna es evaluar y dar seguimiento a los procesos de institucionalización del aprendizaje-servicio en las instituciones de educación superior. Para ello se recoge información sobre dimensiones variables e indicadores que permiten aproximarse a estos fenómenos y caracterizar los niveles de institucionalización en inicial, intermedio o avanzado y su evolución en el tiempo. Se sustenta en una matriz evaluativa mixta que fue validada por los 7 nodos de la red global y el consejo académico del programa en 2021. La matriz se sustenta teóricamente en la rúbrica de institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior (Furco, 2002) e integra variables e indicadores de proceso, impacto y estructurales (Quesada, 2021).

Las dimensiones² son (1) filosofía y misión, (2) docentes, (3) estudiantes y graduados, (4) organizaciones comunitarias asociadas, redes y alianzas estratégicas, (5) apoyo institucional, (6) perspectiva espiritual, (7) nivel de producción de conocimiento teórico, y (8) nivel institucional de gestión global. Las dimensiones despliegan 22 indicadores y tres niveles de logro, que indican la progresión de los procesos de institucionalización, con sus respectivos descriptores.

Para contribuir al proceso de evaluación y reformulación de la teoría del cambio que sustenta el programa, la evaluación externa revisa el diseño de la intervención global y brinda recomendaciones sobre su coherencia interna, pertinencia, eficacia, eficiencia y sostenibilidad. De este modo se triangula información para robustecer las conclusiones y fortalecer la gestión del programa y sus resultados, explicitando el logro de los objetivos estipulados.

2. Metodología

A continuación se describe y sistematiza la información emergente del monitoreo y evaluación interna y la evaluación externa para situar el análisis e identificar logros y desafíos de la institucionalización del aprendizaje-servicio en las instituciones católicas de educación superior y la contribución de las redes de aprendizaje-servicio a dicho objetivo.

El monitoreo y evaluación interna tiene como técnica e instrumento central el formulario autoadministrado, diseñado en base a la matriz evaluativa. El diseño del formulario, gestionado por la coordinación del programa, contó con variadas instancias de revisión por parte de los nodos y del consejo académico entre 2020 y 2021, a modo de juicio de expertos para su consolidación. Una vez finalizado el proceso de diseño o su actualización (dado que año a año se revisa y mejora según lecciones aprendidas), se envió a 39 Universidades para su completamiento. Posteriormente se analizó la información, dando lugar a un informe evaluativo general y siete informes evaluativos síntesis regionales, uno para cada hub. El cuestionario se completó en tres momentos, cuando las universidades postularon su ingreso al programa (2020), en el último año de la primera etapa (2022) y en el primer año de la segunda etapa (2023). Actualmente está en curso el completamiento de una nueva toma de información.

La evaluación externa identificó el grado de avance de cada línea de acción del programa, clasificándose en diversos niveles (alto, mediano alto, mediano,

² La dimensión 4 sumó específicamente el relevamiento por las redes de aprendizaje-servicio. Las dimensiones 6 a 8, no previstas en la Rúbrica de Furco, son una novedad del Programa. La Dimensión 6 alude a la motivación y mística que inspira el compromiso de vida, desde una perspectiva poliédrica y amplia, no restringida a la religiosidad.

mediano bajo y bajo. Se llevó a cabo entre noviembre de 2021 y noviembre de 2022 y se realizaron:

- 50 entrevistas en profundidad semiestructuradas en una primera ronda (12 preliminares, 7 con líderes de los hubs, 20 con representantes de instituciones católicas de educación superior, 11 con miembros de Porticus, CLAYSS y del consejo académico)
- 4 encuestas autoadministradas en línea dirigidas a líderes de los hubs, representantes de universidades católicas, participantes en una formación de líderes, y participantes del primer y segundo simposio global)
- 21 entrevistas breves in situ sobre las lecciones aprendidas (7 con líderes de hubs, 10 con representantes de universidades católicas, 4 con miembros del consejo académico)
- 39 entrevistas semiestructuradas en profundidad en una segunda ronda (7 con líderes de los hubs, 22 con representantes de las universidades católicas, 10 con miembros de Porticus y CLAYSS)
- 2 estudios de caso sobre la Universidad Assam Don Bosco (India) y la Pontificia Universidad Católica (Argentina)

En términos metodológicos se siguió la lógica de la evaluación participativa y para la transformación, es decir, valorando y destacando en cada paso del proceso el saber de los respectivos actores y codiseñando y validando cada etapa, resguardando la rigurosidad y triangulando fuentes, métodos y técnicas para robustecer el análisis y hacerlo fiable y confiable.

3. Resultados

Las redes de aprendizaje-servicio son un elemento central de la teoría del cambio del programa Uniservitate. Esta afirmación se evidencia al presentar los resultados, en su doble y complementario proceso, interno, con foco en la institucionalización y externo, con foco en el diseño del programa y sus objetivos.

Institucionalizar el aprendizaje-servicio en la educación superior es un proceso que demanda entre 9 y 12 años (Furco, 2002). Transitar de un nivel a otro del proceso de institucionalización demanda entre 3 y 4 años (de inicial a intermedio, de intermedio a avanzado). Por dicha razón la institucionalización supone gestionar el cambio de procesos sostenidos en el tiempo que prevean tanto las reglas formales (disposiciones, normativas, reglamentaciones) como las reglas informales (cultura institucional solidaria) para promover una educación integral y aprendizajes rigurosos desde el servicio (Peregalli y Gherlone, 2021; Tapia y Peregalli, 2023).

El aprendizaje-servicio de calidad puede ofrecer una contribución pedagógica específica para las instituciones católicas de educación superior (Wodon, 2022), ayudándoles a articular su alcance social e identidad espiritual con las actividades académicas (Di Lascio et al., 2021). Sin embargo en muchas de estas instituciones

el aprendizaje-servicio se confunde con el voluntariado, se practica sin estándares rigurosos o no está institucionalizado de tal manera que pueda influir en la institucionalidad y la cultura universitaria. El mapeo, identificación y caracterización realizado por ZIGLA (2019), estudio que sustentó parte del diseño del Programa Uniservitate, evidenció esa brecha destacando que si bien el 89% de las instituciones católicas de educación superior declaran que practican aprendizaje-servicio, sólo el 27% de los encuestados expresan tenerlo altamente integrado de acuerdo con los estándares académicos (Argarate et al., 2023). El informe expresa también que en todas las regiones las universidades católicas solicitan capacitación del profesorado y nuevas herramientas para fortalecer el compromiso social de su institución a efectos de articular la enseñanza, la investigación, la gestión y el compromiso social, alineados con su identidad y misión. El aprendizaje-servicio contribuye a preparar a los futuros graduados para ser agentes de transformación social según los valores del Evangelio y los principios de la doctrina social de la Iglesia. Para esto, estudiantes, docentes y autoridades tendrán que imbuirse de una motivación superior que se experimenta en el encuentro con el otro y lo otro, en la espiritualidad.

En este marco es pertinente expresar también a qué se alude cuando nos referimos a espiritualidad. Sabiendo de la complejidad de tal empresa, y de la imposibilidad de aprehender totalmente dicha cuestión, pueden distinguirse dos planos complementarios, el institucional y el individual. Segundo Galilea expresa que “la espiritualidad es la motivación que impregna los proyectos y compromisos de vida, la motivación y mística que empapa e inspira el compromiso (...) la motivación del Espíritu” (1985, 19, 25-26). Cuando preguntamos qué espiritualidad nos caracteriza podríamos preguntarnos “qué espíritu nos mueve” (Casaldáliga y Vigil, 1992, 25).

En este contexto el monitoreo y evaluación externa refleja el estado de situación de las instituciones católicas de educación superior respecto de la institucionalización del aprendizaje-servicio. La Tabla 1 expresa la información relevada, a modo de síntesis. La información debería leerse como las fotos iniciales de una película profunda y extensa que está en desarrollo y no en su etapa final. En ese sentido se destaca que casi el 50% de las instituciones que forman parte del programa Uniservitate encuentran en un nivel avanzado o intermedio de institucionalización del aprendizaje-servicio.

Tabla 1: Programa Uniservitate: nivel de institucionalización del aprendizaje-servicio.
Fuente: Uniservitate (2023)

Total de ICES respondentes	39 (100%)
Nivel avanzado de institucionalización	7 (18%)
Nivel intermedio de institucionalización	12 (31%)

Nivel inicial de institucionalización	16 (41%)
Sin datos	4 (10%)

De un total de 39 instituciones relevadas, 7 de ellas (18%) varió de nivel de institucionalización, hacia niveles avanzados-superiores, durante la primera etapa del Programa Uniservitate, y con su contribución.

¿Qué explica que ello haya sucedido y está sucediendo? ¿Qué líneas de acción y avances específicos traccionan los cambios que suceden y qué resta dinamizar o motorizar para que el cambio se profundice? ¿Cómo las tres líneas del programa promueven el cambio en escenarios tan diversos y en contextos tan complejos? ¿Qué aporta cada línea de acción al logro de un cambio sistémico en las instituciones católicas de educación superior? ¿Qué supuestos e hipótesis explican el cambio sistémico? Estas preguntas se responden desde la teoría del cambio que sustenta el programa y los resultados y desafíos que evidencia para esta primera etapa de implementación y que se describen a continuación, tomando como base de análisis la información que entrega la evaluación externa (Tabla 2). Cabe destacar que, dada la complementariedad y el concatenamiento de elementos que se ponen en juego en una intervención tan compleja, y sus resultados, se presentan a continuación otras acciones y elementos de relevancia del Programa que vinculan con (o refieren a) el tejido de redes de aprendizaje-servicio que promueve Uniservitate.

Las valoraciones realizadas expresan niveles altos (7 Altos y 6 Mediano alto) por sobre las valoraciones bajas (4 Mediano bajo y 3 Bajo). Es decir, evidencian significativos avances según los objetivos estipulados pero también desafíos, en una intervención sumamente compleja, que atiende al mismo tiempo diferentes planos, temporalidades y contextos. Mover la aguja de la institucionalización del aprendizaje-servicio en un programa global requiere de varias e interconectadas acciones que miren lo local pero atiendan lo global (Tapia et al, 2022), que indiquen una direccionalidad pero respeten la singularidad, que marquen un norte lo suficientemente amplio para que todos se alineen pero que sea lo suficientemente específico como para que cada particularidad sea reconocida, no necesariamente por el centro sino por los pares regionales, que comparten y compartirán anhelos contextuales.

La complementariedad de los procesos de evaluación externa e interna problematizan la información emergente pero robustecen las conclusiones al comparar e interrelacionar aspectos y dimensiones de un fenómeno complejo, la contribución de la red de aprendizaje-servicio a la institucionalización del aprendizaje-servicio en las instituciones católicas de educación superior. Los diseños evaluativos integrales y participativos abonan al logro de los objetivos ya

que los actores se responsabilizan por los resultados, comprometiéndose en alcanzar sus logros desde un sentir fraterno y de comunidad.

Tabla 2: Programa Uniservitate, resultados primera etapa (nivel institucional global). Fuente: Programa Uniservitate (2022)

Línea de acción a nivel institucional global	Valoración	Resultados/ Productos	Avance
Red global	Alto	Los nodos regionales lideran la promoción e institucionalización del ApS	La creación de los nodos se considera uno de los principales logros del programa
	Alto	Se consolida una relación fluida y dinámica de colaboración virtuosa entre los nodos regionales y las instituciones católicas de educación superior	Los nodos lograron establecer dinámicas de trabajo con las diferentes instituciones católicas de educación superior apoyadas. Las relaciones entre ellas se desarrollan, aunque hay oportunidades para una mayor interacción en algunas regiones
	Alto	Se establece una red global de aliados y socios para promover el ApS, con 7 nodos regionales	Tanto las instituciones católicas de educación superior como los nodos son reconocidos como parte de una red global que promueve el ApS y que fue creada por el programa
	Mediano bajo	Mejora la comunicación entre los actores del programa y su acceso a las herramientas y el contenido de ApS	Existe una oportunidad de generar más espacios de colaboración entre los actores del programa para compartir aprendizajes y utilizar los recursos de Uniservitate para promover el ApS
Herramientas globales	Mediano bajo	La Plataforma Global es reconocida por las instituciones católicas de educación superior como una fuente valiosa de herramientas y conocimiento en ApS y se usa regularmente	El programa ha logrado desarrollar la plataforma como un espacio de difusión de contenidos. Sin embargo, todavía hay oportunidades para mejorar su uso como una plataforma real de difusión del conocimiento
	Mediano alto	Plataforma Global	El programa ha logrado desarrollar la plataforma como un espacio de difusión de contenidos. Sin embargo, todavía hay oportunidades para mejorar su uso como una plataforma real de difusión del conocimiento
	Mediano alto	Plan de Comunicación	Se diseñó un plan de comunicación y sus actividades están siendo implementadas por el equipo de coordinación del programa
	Mediano alto	Publicaciones y videos sobre ApS	Hasta el momento se publicaron 7 publicaciones
	Mediano bajo	Manuales en línea e impresos para capacitadores e instituciones católicas de educación superior	Originalmente, se planeó publicar los manuales durante el primer año del programa. Para enriquecerlos con aprendizajes de todo el mundo, la publicación tendrá lugar en 2025
Premio global	Mediano alto	El ApS en general y las instituciones católicas de educación superior reconocidas por el Premio adquieren reconocimiento y visibilidad mundial.	El lanzamiento del primer Premio Global es un importante paso adelante. Existe la necesidad de trabajar en cómo dar visibilidad al resto de proyectos nominados no seleccionados para recibir estos premios
	Mediano alto	Las instituciones católicas de educación superior reconocen el Premio Global como un estándar de calidad válido para los programas de ApS	

	Alto	Primera edición del Premio Global exitosa y con alta participación e interés de las instituciones católicas de educación superior y otras partes interesadas	El Premio fue lanzado y logró obtener 200 postulaciones en las diferentes regiones involucradas
	Alto	El Premio Global es establecido	El Premio fue lanzado con éxito
Investigación y difusión de la dimensión espiritual del ApS	Mediano bajo	Las instituciones católicas de educación superior y formadores de formadores conocen y reflexionan sobre la dimensión espiritual del ApS	Todos los actores son conscientes de la dimensión espiritual y muchos de ellos la reconocen como uno de los aspectos principales del programa
	Bajo	Las instituciones católicas de educación superior y formadores de formadores internalizan la dimensión espiritual en su enfoque y prácticas de ApS	Aunque todos reconocen la dimensión, aún parece pronto para esperar una incorporación o interiorización de las prácticas de ApS dentro de cada universidad
	Mediano alto	El grupo de trabajo produce nuevos conocimientos de investigación y reflexión sobre la dimensión espiritual del ApS	Hay producción de conocimiento sobre el tema, pero desde la coordinación se reconoce que se debe profundizar en el tema
	Alto	Se realizaron 4 simposios internacionales que aportaron conocimiento y reflexión sobre la dimensión espiritual del ApS	Se realizaron 4 simposios que incluyeron, entre otras cosas, trabajos sobre el tema. Además, se ha publicado una recopilación de reflexiones y experiencias
	Bajo	Las instituciones católicas de educación superior conocen y adoptan buenas prácticas y herramientas del estado del arte y mapeo	Se han realizado investigaciones sobre el tema y se han compartido con las instituciones católicas de educación superior. Sin embargo, no se puede concluir todavía que esté siendo adoptado por ellos.
Estado del arte	Alto	Se identifican y recopilan las herramientas de evaluación, las evaluaciones institucionales y las mejores técnicas y estrategias de ApS. Las seleccionadas son traducidas y compartidas a través del sitio web para llegar a un consenso sobre las principales definiciones	Se ha creado y compartido un repositorio en la página web de Uniservitate. Es de fácil acceso y está bien organizado
	Bajo	Se realiza una investigación comprometida, se recopila y distribuye a través de la plataforma el conocimiento de las comunidades involucradas en los programas de ApS	Los avances relacionados con esta investigación están relacionados con el intercambio de experiencias por parte de las universidades en el marco de simposios y capacitaciones. Sin embargo, hasta el momento no se ha recopilado información sobre las comunidades involucradas

4. Conclusión

Las redes de aprendizaje-servicio sostienen una trama de actores que traccionan colaborativamente y en la diversidad, objetivos comunes (Batista, 2022; Avruj et al., 2023). Las redes de aprendizaje-servicio, en este caso de instituciones católicas de educación superior, potencian el desempeño y la identidad de instituciones que buscan formar profesionales comprometidos para construir un mundo más solidario; y ello requiere compartir ciertas concepciones (qué entendemos por ApS; a qué llamamos institucionalizar el ApS; qué es la espiritualidad del servicio), desplegar determinadas habilidades (comunicación, coordinación, empatía, fraternidad, escucha; cogestión) y generar ciertas condiciones (crear escenarios de viabilidad y factibilidad, cocoordinar acciones conjuntas). Los resultados analizados del monitoreo y evaluación externa e interna expresan que las redes de aprendizaje-servicio, en sus diferentes niveles, son un factor relevante de la teoría del cambio para contribuir al logro de los objetivos del Programa Uniservitate en general y en la institucionalización del aprendizaje-servicio en particular.

La capacidad de generar redes y colaboraciones es un aspecto clave de la sostenibilidad del programa ya que refiere al desarrollo de alianzas que se pueden sostener en el tiempo y contribuyen a la institucionalización del aprendizaje-servicio. En este aspecto, en la primera etapa del programa, la mayor parte del trabajo se ha hecho dentro de los nodos, cuestión que se comprende dado que en ese momento se creó y consolidó dicha estructura. Las instituciones católicas de educación superior pudieron mantener un contacto cercano con pares de sus nodos regionales, aspecto que llevó a relaciones más sólidas entre los representantes. Si bien existen algunas diferencias, la mayoría de las universidades coinciden en cómo las reuniones regionales y globales presenciales fueron una oportunidad clave para profundizar los lazos que habían comenzado bajo la modalidad virtual.

Sin embargo, el trabajo conjunto en forma de colaboraciones o alianzas formales entre universidades de un mismo nodo es incipiente aún. Esto pudo deberse, en parte, a las limitaciones que planteó la pandemia. A pesar de estas limitaciones, el programa ha podido sentar las bases para colaboraciones más concretas entre universidades que ya tienen vínculos más fuertes en las próximas etapas. Un reflejo de esta posibilidad se encuentra en el compromiso e interés mostrado por los participantes en colaborar con otras universidades, evidencia que se está incrementando notoriamente en esta segunda etapa 2023-2026.

En cuanto a las colaboraciones transcontinentales entre universidades de diferentes nodos, esto es algo que se comenzó a desarrollar en la primera etapa y se está desarrollando en la segunda. Los representantes de las universidades señalan que, al contrario de lo que ocurría dentro de los nodos, la comunicación con el resto de las universidades era menos fluida y tenían menos oportunidades de conocer las realidades fuera de su nodo. En este sentido, encontramos que, si

bien el trabajo en red requiere tiempo, es necesario seguir generando condiciones que lo hagan posible a través de instancias de colaboración e intercambio.

En cuanto a los vínculos con otras organizaciones fuera del ecosistema del programa, hubo algunos avances, pero se mantienen en un nivel informal. Se iniciaron conversaciones con actores estratégicos del ámbito académico que, en el futuro, podrían contribuir a estos objetivos relacionados con la expansión de la red. Desde el punto de vista de los nodos regionales y las universidades católicas apoyadas, aún queda trabajo por hacer para colaborar con otros actores fuera del programa.

Tomando en consideración tanto los componentes de Investigación y Reflexión como la Construcción de una red global, el aprendizaje entre pares surge como una oportunidad a profundizar. Aprender unos de otros se identifica como un aspecto clave al pensar en cómo construir una red global. Para ello, es pertinente considerar la información sobre el progreso de la institucionalización del aprendizaje-servicio en cada universidad y aprender colaborativamente. Asimismo, se pueden fomentar alianzas de trabajo conjunto entre universidades. Por ejemplo, desarrollar proyectos similares de aprendizaje-servicio entre diferentes instituciones y así potenciar áreas temáticas específicas.

A corto y largo plazo, el programa intentará abarcar a 100 y 200 instituciones católicas de educación superior. En este sentido, será pertinente acompañar a aquellos nodos que más lo requieran. Y en ocasiones, esas necesidades pueden no ser esencialmente de apoyo económico, sino de compromiso, de dar herramientas y apoyo para garantizar el cumplimiento de las metas.

Con base en el análisis de la información disponible es posible afirmar que Uniservitate se consolida como red de redes que tracciona un cambio sistémico, que aprende de la experiencia y se reinventa para potenciar los logros que genera. De este modo se contribuye a lograr la transformación sistémica en las universidades católicas, la educación superior en general y el mundo. Esta evidencia, sustentada en una teoría del cambio que explica la complejidad de esta intervención global, informa a otros niveles de los sistemas educativos y de las políticas. Así, se podrá transferir, replicar y hacer sustentable la educación que soñamos, identificando logros pero analizando los procesos y supuestos que mueven y buscan generar los cambios; a tales efectos las redes de aprendizaje-servicio son un componente central tanto a nivel micro, como intermedio y macro.

Referencias

Argarate, T., Brosse, R., Budani, A., Bustamante, R., Elesgaray, L., Luft, M., Pisano, D., Tapia, M. R., Tapia, M. 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.

<http://doi.org/10.1080/15570274.2023.2177442>

Peregalli, A. y Lysiak, M. (2024). Uniservitate: red de redes para un cambio sistémico en la educación superior. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 120-135. DOI10.1344/RIDAS2024.18.9

Avruj, L., Peregalli, A., y Ferrara, C. (2023). Redes de aprendizaje-servicio: concepciones, habilidades y condiciones. *CLAYSS, VI jornadas de Investigadores en Aprendizaje y Servicio Solidario*, Buenos Aires, 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

Di Lascio, G., Tapia, M. R., Camaño, A., y Peregalli, A. (2021). Aprendizaje-servicio solidario en universidades latinoamericanas: educación integral para el desarrollo sostenible. En: Martínez Odría, A. *Aprendizaje-Servicio y desarrollo sostenible*. KHAF. (pp 13-33).

Furco, A. (2002). Institutionalizing service-learning in higher education. *Journal of Public Affairs*, 6, 39-67.

Peregalli, A., y Gherlone, L. (2021). *Introducción. Institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior*. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 12, 1-2. <http://doi.org/10.1344/RIDAS2021.12.1>

Quesada, J. (2021). *Monitoring and evaluation plan of the program: service-learning in Catholic Higher Education*, II Simposio Global Universitate, CLAYSS- Uniservitate UCP, Buenos Aires, 29 y 30 de Octubre. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1VnH0Yd1F-azz-bOsXFYp1DM02-fjcFM/view>

Tapia, M.N., y Peregalli, A. (2023). Los procesos de institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la educación superior. En Jouannet, C. y Arocha L. *Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior*. CLAYSS.

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

Tapia, M.R., Peregalli, A., Batista A., y Arocha L. (2022). Uniservitate: las tecnologías digitales en el desarrollo internacional del Aprendizaje-Servicio. En Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez J. (Eds.). *Aprendizaje-servicio virtual. Marco teórico y propuestas de acción innovadoras*. Narcea.

Wodon, Q. (2022). Catholic Higher Education Globally: Enrollment Trends, Current Pressures, Student Choice, and the Potential of Service Learning. *Religions*, 13, 735. <https://doi.org/10.3390/rel13080735>

Uniservitate (2023). *Síntesis evaluativa del Programa de Monitoreo y Evaluación. Primera etapa (2020-2023)*. CLAYSS.

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*. ZIGLA.

Aprendizaje-servicio con enfoque artístico para la promoción de la salud mental de niñas y niños en un entorno comunitario

César Noyola-Dávalos

cesar.noyola@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California, México

Denys Serrano-Arenas

denys.serrano@uabc.edu.mx

[0000-0002-4379-8863](tel:0000-0002-4379-8863)

Universidad Autónoma de Baja California, México

Teresa Tavera-Ortiz

ttavera@uabc.edu.mx

[0009-0005-3927-0467](tel:0009-0005-3927-0467)

Universidad Autónoma de Baja California, México

Resumen

Las niñas, niños y jóvenes en condiciones de desigualdad social constituyen un grupo con alto riesgo de desarrollar problemas de salud mental. La participación activa en la comunidad y las actividades artísticas creativas son considerados medios adecuados para promover la salud mental en este grupo etario. El objetivo de esta investigación fue promover la salud mental de niñas y niños en condiciones de desigualdad social a través de un proyecto de aprendizaje-servicio con enfoque artístico. La orientación del estudio fue cualitativa bajo el método de la investigación acción participativa con alcances de tipo descriptivo-interpretativo y de transformación social. El proceso de intervención se llevó a cabo mediante un proyecto de aprendizaje-servicio. El grupo de participantes se integró por 17 niñas, niños y jóvenes de Ensenada, Baja California, México. Los resultados indican que un proyecto de aprendizaje-servicio con enfoque artístico permitió crear ambientes de confianza propicios para la formación de vínculos afectivos y de amistad, así como mejorar la autoconfianza y el autoconcepto de los participantes, aspectos fundamentales para la promoción de su salud mental. Se sugiere fomentar la participación activa de este grupo etario en la solución de problemas del entorno mediante experiencias artísticas como una estrategia efectiva para generar condiciones de vida que fomenten la salud mental.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, salud mental positiva, educación comunitaria, lazos afectivos, entornos saludables.

Recibido: 30/V/2024

Aceptado: 19/XI/2024

Publicado: 29/XII/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/>

Noyola-Dávalos, C., Serrano-Arenas, D., y Tavera-Ortiz, T. (2024). Aprendizaje-servicio con enfoque artístico para la promoción de la salud mental de niñas y niños en un entorno comunitario. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 136-159. DOI10.1344/RIDAS2024.18.10

Aprenentatge servei amb enfocament artístic per a la promoció de la salut mental de nenes i nens en un entorn comunitari

Resum

Les nenes, nens i joves en condicions de desigualtat social constitueixen un grup amb alt risc de desenvolupar problemes de salut mental. La participació activa en la comunitat i les activitats artístiques creatives són considerades mitjans adequats per promoure la salut mental en aquest grup etari. L'objectiu d'aquesta investigació va ser promoure la salut mental de les nenes i els nens en condicions de desigualtat social a través d'un projecte d'aprenentatge servei amb enfocament artístic. L'orientació de l'estudi va ser qualitativa sota el mètode de la investigació acció participativa amb abasts de tipus descriptiu-interpretatiu i de transformació social. El procés d'intervenció es va fer mitjançant un projecte d'aprenentatge servei. El grup de participants va estar format per 17 nenes, nens i joves d'Ensenada, Baixa Califòrnia, Mèxic. Els resultats indiquen que un projecte d'aprenentatge servei amb enfocament artístic permet crear ambients de confiança propicis per a la formació d'enllaços afectius i d'amistat, així com millorar l'autoconfiança i l'autoconcepte dels participants, aspectes fonamentals per a la promoció de la salut mental. Se suggereix fomentar la participació activa d'aquest grup etari en la solució de problemes de l'entorn mitjançant experiències artístiques com una estratègia efectiva per generar condicions de vida que fomentin la salut mental.

Paraules clau: aprenentatge servei, salut mental positiva, educació comunitària, llaços afectius, entorns saludables.

Service-learning with an Artistic Approach for Promoting the Mental Health of Children in a Community Setting

Abstract

Children and young people from disadvantaged backgrounds are at high risk of developing mental health problems. Active community participation and creative arts activities are considered effective means of promoting mental health in this age group. This research aimed to promote children's mental health in conditions of social inequality through a service-learning project with an artistic approach. This study followed a qualitative methodology based on participatory action research, with descriptive-interpretive and social transformation aims. The intervention process was carried out through a service-learning project, and the participant group consisted of 17 children and young people from Ensenada, Baja California, Mexico. The findings show that a service-learning project with an arts orientation created a trusting environment conducive to the formation of emotional bonds and friendships, as well as improving participants' self-confidence and self-concept, which are essential for promoting mental health. It is suggested that the active participation of this age group in solving environmental problems through artistic experiences should be promoted as an effective strategy for creating living conditions that promote mental health.

Keywords: service-learning, positive mental health, community education, emotional bonds, healthy environments.

1. Introducción

La salud mental se define como “el pleno desarrollo del bienestar de la persona, lo que implica enfrentar el estrés, rendir eficazmente en el trabajo y contribuir a la comunidad” (UNICEF, 2022, 30). Es un estado positivo y no simplemente la ausencia de trastornos, la salud mental implica autonomía, permitiendo a las personas resolver problemas y ejercer control sobre su entorno gracias a la suma de recursos personales y sociales (Muñoz, Restrepo, et al., 2016; OMS, 2004; Teixeira et al., 2021). En este sentido, la salud mental permite el pleno desarrollo de la persona en sus ámbitos de desenvolvimiento.

En la niñez se reconoce la salud mental como un componente clave para promover la protección, bienestar y calidad de vida desde edades tempranas (Zúñiga y Zúñiga, 2020). La OMS (2004) relaciona la salud mental de niñas y niños con procesos del desarrollo cómo “la identidad, la capacidad para gestionar pensamientos y emociones, así como para crear relaciones sociales y participar activamente en la sociedad” (p. 7). Cuando niñas y niños participan, se expresan, son tomados en cuenta, conviven y actúan en sus entornos de desenvolvimiento se construyen condiciones para la salud mental (UNICEF, 2022). De esta forma, la participación social constituye una las bases para la salud mental en la niñez.

Cada vez hay más evidencias que demuestran que las niñas, niños y jóvenes en condiciones de desigualdad enfrentan mayor riesgo de desarrollar problemas de salud mental (Esparza y Flores, 2020; UNICEF, 2022; Weissman et al., 2023). La desigualdad social limita el acceso a entornos de crianza positiva y a servicios esenciales, además de estar expuestos a mayor carga de estrés lo que contribuye a que este grupo sea altamente vulnerado a problemas de salud mental (NIDA, 2020; Vilar-Compte et al., 2020). La participación activa en la comunidad es un recurso efectivo para promover la salud mental. Como se afirma en la carta de Ottawa para la promoción de la salud mental (OMS, 1986) dentro de las estrategias principales está fortalecer la acción comunitaria, desarrollar las aptitudes personales y crear ambientes de apoyo. Según la UNICEF (2022), participar activamente en la comunidad contribuye en la salud mental de los sujetos de forma que al involucrarse en la mejora y desarrollo comunitario se contribuye a la expresión individual y en la confianza para la toma de decisiones informadas, propiciando el autodesarrollo (Alarcón et al., 2015; Lluch, 2000). Además, coadyuva a establecer vínculos afectivos, creando redes de apoyo mutuo fortaleciendo el sentido de comunidad (Hui et al., 2019; OMS, 2018).

El aprendizaje-servicio (ApS) sugiere beneficios en la salud mental, tales como el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo de la confianza (López et al., 2023; Ordóñez, 2020; Quiroga, 2015). Estas contribuciones se traducen en avances notables en el autodesarrollo personal al implicar la capacidad de aprender de experiencias, superar obstáculos, estableciendo y logrando metas (Blanco y

García, 2021; Martínez, 2007; Saucedo et al., 2021). En términos sociales, el ApS demuestra su capacidad para expandir las conexiones y relaciones sociales, estableciendo nuevos lazos afectivos y amistades significativas (López et al., 2023). Además, se ha evidenciado su impacto en la generación de sentimientos de pertenencia y comunidad (Arribas-Cubero et al., 2023; Martínez, 2007; Ordóñez, 2020). Estos estudios presentan la importancia del ApS no solo en el crecimiento individual, sino también en la construcción de redes sociales y la consolidación de un sentido de comunidad entre los participantes.

En la presente investigación se propuso integrar un enfoque artístico dentro del proyecto de aprendizaje-servicio con el fin de potencializar la promoción de la salud mental, debido a que las actividades artísticas creativas están siendo cada vez más reconocidas por su impacto en la promoción de la salud mental (Drake et al., 2022; Fancourt y Finn, 2019; Hirsu et al., 2020; Hui et al., 2019; Kiernan et al., 2021; Santini et al., 2023). Diversas investigaciones han resaltado el potencial de estas actividades para desarrollar la autoconfianza y construir identidades positivas (Drake et al., 2022; Kiernan et al., 2021; Santini et al., 2023). Fancourt y Steptoe (2019) han observado que las actividades artísticas crean entornos seguros que permiten a las personas desviar su atención de situaciones complejas hacia emociones agradables, lo que contribuye positivamente a su salud mental. Además, las artes participativas pueden promover la salud mental al fomentar la creación de lazos afectivos, el desarrollo de relaciones de apoyo y la colaboración social (Fancourt y Fin, 2019; Hui et al., 2019; Secker et al., 2017; Torrisen y Stickley, 2018).

El enfoque artístico de esta investigación refiere a la integración de expresiones artísticas y creativas como componentes transversales del proyecto de aprendizaje-servicio, fomentando la expresión a través de diversas formas artísticas, colocando el lenguaje simbólico como un elemento fundamental para posibilitar la estimulación de la expresión personal en la etapa de la infancia y la niñez (López, 2019). Además, como un medio para que los participantes exploren y comprendan mejor sus propias identidades, reconociéndose mediante sus creaciones (Cardozo et al., 2018). Finalmente, se recurre a las actividades artísticas como medio para aprender habilidades y desarrollar nuevas capacidades con el fin de potenciar los beneficios en la promoción de la salud mental (Fancourt y Fin, 2019).

El objetivo de la presente investigación fue promover la salud mental de niñas y niños que habitan en comunidades con marcadas desigualdades sociales mediante la implementación de un proyecto de aprendizaje-servicio con enfoque artístico en un contexto de educación autogestiva. La propuesta consistió en involucrar a las niñas y niños en la identificación de problemáticas que afectan tanto a los participantes como a su comunidad. A través de este proceso, se buscó fomentar la toma de decisiones, la expresión y la participación activa de los niños en su

comunidad lo que es considerada una de las estrategias más eficientes para la promoción de la salud mental (UNICEF, 2022)

1.1 Salud mental

La salud mental es un estado positivo de salud en el que las personas cuentan con la capacidad de desarrollarse en plenitud y contribuir en la comunidad (UNICEF, 2022). Desde esta perspectiva positiva la salud mental es concebida como un estado óptimo de funcionamiento de la persona, promueve cualidades del ser y facilita su máximo desarrollo potencial (Lluch, 2003; Muñoz et al., 2022). La salud mental incluye autonomía y el reconocimiento de la habilidad de realizarse intelectual y emocionalmente (OMS, 2004).

La OMS (2004) define la promoción de la salud mental como aquellas "acciones destinadas a crear entornos y condiciones de vida que fomenten la salud mental y permitan a las personas adoptar y mantener modos de vida saludables" (OMS, 2004, p. 18). La promoción se reconoce por su carácter positivo al concentrarse en aprender recursos y habilidades para fomentar la salud mental (Teixeira et al., 2021). En este sentido, la promoción implica la generación de condiciones individuales, sociales y ambientales propicias para un desarrollo psicológico y mental óptimo, con el objetivo de mejorar la calidad de vida (Jané, 2004). Esta definición resalta la importancia de considerar a la persona dentro de su contexto comunitario y proporciona los recursos necesarios para que pueda tomar el control de su salud mental y trabajar en colaboración (OMS, 2004).

La promoción de la salud mental centrada en condiciones individuales se enfoca en transmitir conocimientos que permitan el desarrollo de habilidades para la solución de problemas y fortalecimiento de capacidades personales que permitan el autodesarrollo, el aumento de la autoestima y la mejora de la identidad propia, potenciando las habilidades para la vida (Lluch, 2000; OMS, 2004). Para Branden (2022), la autoestima es la disposición a considerarse competente frente a los desafíos básicos de la vida y sentirse merecedor de la felicidad. Para Elguera, (2019) la autoestima se entiende como un concepto sano de sí mismo, el aprecio y estima propios de cada persona. Hernández et al (2018) y Góngora y Casullo (2009) reconocen el valor de la autoestima como un pilar esencial para el bienestar y salud mental, debido a que brinda en las personas confianza y seguridad, así como también les permite sentirse bien consigo mismo y con su entorno social. Por otra parte, la baja autoestima se ha vinculado a estados individuales negativos, como enfermedades mentales (Elguera, 2019; Ortega et al., 2009). Finalmente, Lluch (2000) afirma que la autoestima es un criterio positivo que define la salud mental ya que implica que la persona se considera a sí misma buena, fuerte y capaz.

Dentro de las condiciones enfocadas al ámbito social destaca la importancia de la relación entre pares y la generación de los lazos afectivos. Grinovero et al. (2014) reconocen que los vínculos de amistad y la relación de compañerismo en este grupo etario impacta positivamente en la construcción del autoconcepto y de la autoestima.

Así, la creación de entornos de confianza y saludables en la comunidad y la promoción de relaciones sociales positivas es considerada un eficiente medio de promoción de la salud mental (UNICEF, 2022), destacando la creación de ambientes en los que se establecen relaciones de afecto, compañerismo y sentido comunitario como una de las más eficaces para fomentar la salud mental (Lluch, 2000; OMS, 2004). Un aspecto crucial del ambiente son las personas con las cuales se interactúa estableciendo relaciones de amistad, compañerismo.

Finalmente, las intervenciones de promoción se centran en la creación de entornos favorables para la salud mental (OMS, 2013). Los entornos saludables son los lugares o contextos sociales donde las personas participan en actividades que promueven la salud mental y se reducen las condiciones o exposiciones de riesgo para la salud (Coronel y Marzo, 2017) Por lo tanto estas acciones abogan por crear cambios y mejoras en los entornos físicos y sociales que promueven la cohesión a través de zonas recreativas seguras y eventos comunitarios entre otros (UNICEF, 2022)

1.2 El aprendizaje-servicio y el enfoque artístico

El servicio al que nos referimos en la propuesta pedagógica del ApS está destinado a colaborar en la solución de problemáticas reales y sentidas por la comunidad, y es en este proceso de cocreación donde las niñas y niños no solo contribuyen a mejorar su entorno, sino que también aprenden contenidos y adquieren competencias y habilidades (Puig et al., 2011; Tapia, 2019) En este contexto es evidente la importancia de la creatividad en el proceso de planeación y ejecución de acciones solidarias, concibiendo a ésta como “una capacidad que hace que el ser humano pueda lanzar hipótesis, probar cosas, hacer bocetos, explorar posibilidades, ser más crítico, hacer juicios sobre los resultados y plantearse si funcionarían, buscar, dar forma y moldear” (Fernández et al, 2019, 468).

El arte, en particular, se puede presentar como un medio idóneo para estimular la creatividad temprana en niños y niñas, ofreciendo experiencias imaginativas, facilitando la expresión de la originalidad y la función simbólica, enriqueciendo así el proceso de ApS (Catibiela et al., 2019; López, 2019). De tal forma, el arte expande la capacidad creativa en tanto a la flexibilidad mental, la capacidad de desafiar patrones establecidos y la reorganización de la cognición (Fancourt et al., 2019). Cuando se expande el sentido creativo a partir de la aplicación de diversas manifestaciones del arte se construye el enfoque artístico.

2. Metodología

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo tipo descriptivo-interpretativo con alcances de transformación social. Empleamos el método de investigación acción participativa, que consiste en un proceso mediante el cual los miembros de un grupo o comunidad se involucran en la recopilación y análisis de información para abordar problemas identificados y buscar soluciones que impulsen cambios significativos (Selener, 1997). El proceso de la intervención se llevó a cabo por medio de un proyecto de aprendizaje-servicio, porque permite que sean los propios actores de la comunidad quienes inciden con acciones de servicio en pro de su comunidad (Tapia, 2019).

2.1 Participantes y contexto de la intervención

La integración del grupo de participantes se logró a través de invitaciones personales para colaborar en un proyecto en beneficio de la comunidad. Se llevaron a cabo reuniones comunitarias informativas sobre el proyecto. Como resultado, se conformó un grupo basado en el criterio de inclusión deseado y decisión común de mejorar la comunidad. Con respecto a sus características, el grupo participante se conformó por tres niñas y catorce niños con edades comprendidas entre los 7 y los 13 años. Todos los participantes radican en la comunidad de Maneadero ubicada en el municipio de Ensenada, en el Estado de Baja California en México, identificada como una zona de atención prioritaria por la Secretaría de Bienestar de México debido a su alto índice de delincuencia y por indicativos de rezagos en el ejercicio de los derechos para el desarrollo social (Sánchez, 2020). Los familiares y tutores de los participantes enfrentan dificultades para acceder a recursos básicos alimenticios ya que viven en condiciones de desempleo o cuentan con empleos inestables de bajo ingreso económico.

Además de los niños y niñas participantes en el estudio, se estableció la colaboración de tres informantes clave para la recopilación de datos, una docente y dos padres de familia quienes participaron activamente durante toda la intervención. La decisión de incluir la perspectiva de estos tres participantes se tomó con el propósito de enriquecer el análisis mediante la incorporación de diferentes puntos de vista y ampliar la comprensión de los resultados desde múltiples perspectivas, tanto desde la óptica de los actores directamente involucrados en la intervención como desde la perspectiva familiar.

2.2 Aspectos éticos

Se llevó a cabo una reunión para explicar a los padres y tutores los objetivos de la investigación, así como el tipo de actividades que se llevarían a cabo. Se proporcionó un documento detallado con la información necesaria para obtener el consentimiento y asentimiento informado de los padres o tutores de cada niña y niño involucrado. Es importante destacar que todas las niñas y niños tomaron la

decisión de participar en el proyecto de manera informada. Todas las actividades se llevaron a cabo siguiendo los principios éticos fundamentales de respeto, beneficencia y justicia.

2.3 Recolección de información

Se utilizaron las entrevistas conversacionales, elaboradas a partir de una guía temática seccionada en bloques temáticos con la cualidad de ser interconectables, posibilitando un deambular temático pertinente y lógico, fácil de conducir y guiar (Saramago, 2001). La tabla 1 muestra las categorías y estructura del instrumento.

Tabla 1. Categorías y estructura

Bloque temático	Tema central	Tema adyacente
Amistad	Cambios en la relación de amistad durante el taller	Cómo son sus amistades Quiénes son sus amigos Porque son sus amigos ¿Se crearon nuevas amistades durante el taller?
Vida cotidiana	Cómo es su vida cotidiana	Como es en la escuela Como es en su hogar ¿Cómo son tus días fuera del taller o antes del taller?
Aprendizaje	Percepción sobre sus aprendizajes	¿Qué cosas nuevas aprendió por el taller? ¿En qué etapa considera aprendió mejor? ¿Qué se te dificultó aprender?
Motivación	Qué los motiva a asistir al taller	Actividades que más se disfrutaron durante el taller Momentos que consideran importantes durante el taller ¿Cómo te sientes durante las actividades?
Percepciones sobre el taller	Emociones y sentimientos durante el taller	Lo que te gusta del taller Emociones experimentadas durante el taller ¿Tienes alguna historia divertida o especial que hayas vivido en el taller?
Confianza en ellos mismos	Aumento de la confianza	¿Cómo les ayudó el taller a tener más confianza en ellos?
Autopercepción	Cambios de autopercepción durante el taller	Desarrollo de nuevas habilidades Te sientes diferente acerca de ti mismo después de participar en el taller de arte ¿Cómo? ¿Hay algo que antes no pensabas que podías hacer y ahora puedes hacer gracias al taller?
Desafíos	Los retos más complejos durante el taller	¿Cómo se abordaron? Se lograron resolver ¿Cómo? ¿Te ha llevado a sentimientos de ser más capaz? ¿Has ayudado o animado a algún compañero en el taller? ¿Cómo te sentiste? ¿Algún compañero te ayudó durante el taller? ¿Cómo te sentiste?

Para los familiares, tutores y mediadores del proyecto se utilizó la entrevista semiestructurada. Este instrumento permite desarrollar un diseño flexible otorgando énfasis en estudiar los fenómenos sociales en el propio entorno en el que suceden y desde la subjetividad de los actores (Tonon, 2012).

2.4. Procedimiento de la investigación-acción participativa

La investigación se llevó a cabo de abril del 2022 a diciembre del 2023 teniendo una duración de un 1 año y 8 meses, con un total de 75 sesiones con aproximadamente 3 horas de duración cada una. La investigación se estructuró bajo las siguientes fases: organización comunitaria, diagnóstico participativo, planificación, acción organizada y evaluación. La aplicación de las entrevistas conversacionales y semiestructuradas se aplicaron durante todas las fases.

El enfoque artístico se desplegó de manera integral, empleando diversos medios plásticos y visuales para enriquecer la experiencia del proyecto. La pintura y el modelado en arcilla se convirtieron en vehículos expresivos para relatar vivencias y emociones durante las sesiones. La fotografía y el dibujo, por su parte, cumplieron la función de explorar y documentar el entorno, facilitando la identificación de problemáticas. Para concebir soluciones, se recurrió al diseño, la carpintería y la jardinería, materializando ideas a través de bocetos y maquetas. En el ámbito de la acción organizada, la artesanía (con papel artesanal y cerámica) permitió la creación de productos se utilizaron para la venta, contribuyendo a la recaudación de fondos del proyecto. La escultura, carpintería y pintura jugaron un papel crucial en las acciones destinadas a abordar y solucionar problemáticas específicas.

2.5 Descripción de fases de intervención

1. Organización comunitaria

Se realizaron quince sesiones. El propósito de esta primera etapa fue la reunión de padres y madres del barrio para comunicar y sensibilizar sobre la importancia del cuidado de la salud mental por medio de la regulación de emociones de niñas y niños, y el papel que juegan las artes para su promoción. Se les hizo la invitación a formar parte del proyecto, a partir de contar con el grupo de personas interesadas, se gestionó el espacio, los horarios y tiempo de la comunidad más favorables para desarrollar el proyecto. Los talleres se implementaron en el espacio público y se acordaron los sábados por la mañana para desarrollar las actividades del proyecto. La ejecución de esta fase se enfrentó a diversos desafíos, dado que el proyecto se desarrolló en el ámbito comunitario y en un contexto marcado por la desigualdad social. Establecer encuentros con los padres o tutores resultó particularmente complicado, ya que muchos de ellos tenían jornadas laborales extensas, algunos trabajaban de noche y dedicaban el día al descanso. Coordinar un horario común se convirtió en una tarea ardua, llevándonos a realizar reuniones en grupos separados. No fue sino hasta la sesión 6 que finalmente logramos congregarnos a un solo grupo de niños y algunos familiares en una reunión conjunta.

2. Diagnóstico

Esta etapa se estructuró en diez sesiones con el propósito de investigar las necesidades reales y las problemáticas que afectan o interesan a los niños y niñas de la comunidad. Durante este proceso, se llevaron a cabo actividades lúdicas, como recorridos por el vecindario, elaboración de mapas participativos y creación de maquetas del entorno local. Estas actividades fomentaron la reflexión y la identificación de las problemáticas presentes en su entorno. Al finalizar esta fase, los niños y niñas identificaron la falta de un espacio lúdico y seguro como la problemática principal que requería atención. Esta identificación se alineó con la carencia de espacios destinados a promover su participación en la comunidad, lo que puso de manifiesto la ausencia de lugares para la expresión, generando factores de riesgo relacionados con problemas de salud mental.

3. Planeación

En esta fase, en ocho sesiones, se planificaron las acciones para aportar en la solución de la problemática, que consistió en la elaboración de un parque para niñas y niños en el espacio público. Se asignaron tareas y responsabilidades, y se realizó un cronograma de actividades. Finalmente se planificaron los contenidos y competencias de aprendizaje basados en las acciones de servicio.

4. Acción organizada

Se realizó en treinta sesiones, las primeras ocho sesiones constaron en la recaudación de fondos, que consistieron en la venta de comida, diseño y venta de camisetas, elaboración y venta de piezas de cerámica y cuadernos artesanales. Las siguientes siete sesiones constaron en la gestión y adopción del espacio público, las últimas quince sesiones se realizaron las acciones de creación del parque, limpieza, reforestación del espacio, construcción de juegos, mesas, bancas y esculturas de madera y barro.

5. Evaluación

Esta etapa se desarrolló en seis sesiones y se procedió a la evaluación de los resultados obtenidos a través de la acción organizada. El objetivo principal fue identificar el aprendizaje adquirido por cada uno de los participantes y evaluar la satisfacción en relación a la resolución de la problemática inicialmente planteada en el diagnóstico. Finalmente, como cierre de esta fase, se llevó a cabo una celebración con la comunidad para conmemorar los logros alcanzados.

2.6 Análisis de la información

El procesamiento de la información se llevó a cabo empleando análisis de contenido en la codificación de la información (Strauss y Corbin, 1998). Se inició con la transcripción minuciosa y el análisis detallado de las entrevistas y grupos de discusión durante la intervención a fin de categorizar la información y las

percepciones de niñas y niños sobre el enfoque artístico en las actividades realizadas en el proyecto de aprendizaje-servicio en su salud mental. De la codificación abierta se construyeron las categorías, subcategorías y códigos descriptores, mismos que se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Categorías, subcategorías y códigos descriptores

Categoría	Subcategoría	Códigos descriptores
Fomento de relaciones afectivas	Creación de un espacio de confianza	-Nuevas amistades -Motivación por asistir -Seguridad para expresarse -Participación
	Nuevas amistades	- Generación de nuevas amistades - Interacción con mediadores y familiares
	Vínculos afectivos	-Expresiones de cariño -Preocupación por los compañeros -Convivencia lúdica -Interés por estar juntos
Autodesarrollo	Sentimiento de ser útil	- Orgullo por su trabajo - Reconocimiento de otros
	Desarrollo de nuevas capacidades	-Aprendizajes artísticos -Desarrollo de habilidades nuevas -Sentimiento de ser capaz
Actitudes positivas hacia uno mismo	Mejora de la autoestima	-Respuestas afectivas sobre uno mismo -Autovaloración -sentimiento de aceptación
	Desarrollo de confianza en sí mismos	-Creencia que pueden lograr grandes retos - Sentimiento de seguridad
	Desarrollo de identidad	-Auto percepción positiva -Percepción como artistas -Cambios en sus expectativas futuras

Posteriormente se llevó a cabo la codificación axial que refiera a la interconexión entre categorías y la detección de códigos in vivo que son las verbalizaciones que ejemplifican las categorías de la investigación (Strauss y Corbin, 1998). Además, se incluyó la codificación de imágenes fotográficas captadas por los niños participantes en el proyecto de intervención. Ambos procesos de codificación se realizaron utilizando el software ATLAS.ti 23.

3.Resultados

A continuación, se describen las tres categorías que emergen del discurso de las y los participantes.

1. Fomento de relaciones afectivas

Esta categoría refiere a las contribuciones positivas del proyecto en el establecimiento y fortalecimiento de relaciones afectivas y amistades entre las niñas y niños participantes. El aprendizaje-servicio en la comunidad generó un espacio para el encuentro y la convivencia de niños y niñas que, antes del proyecto, tenían limitadas oportunidades de interactuar. La convivencia dentro del proyecto

promovió relaciones de afecto y lazos de amistad que los participantes refirieron como importantes para su bienestar y percepción de felicidad.

Aquí conocí al Chuy y Lalo, antes me quedaba solo y ahora vengo a jugar y no estar todo triste yo solo. (Niño, 11 años)

Me gusta venir porque me siento feliz, juego con mis amigos y mis profes, antes me quedaba con mi tía y no tengo con quien jugar. (Niña, 12 años)

Es bien bonito ver a los niños aprender y divertirse, ahora hay más ambiente, antes no se conocían, se miraba cada niño en sus casas, y ahorita aquí se vienen a convivir. (Padre de familia)

Los códigos anteriores muestran una transformación en la dinámica de interacción social de niños, niñas y su entorno a raíz del proyecto de ApS. Anteriormente, el sentimiento de estar sin compañía de amigos era palpable, mientras que ahora, el espacio proporcionado por el proyecto no solo fomenta la diversión y el juego, sino que también brinda la oportunidad de forjar amistades. El proyecto de ApS ha desempeñado un papel para proporcionar un espacio donde los niños se sienten felices, aprenden y establecen conexiones sociales significativas, reforzando así la importancia de la interacción social en su desarrollo integral (OMS, 2022; Betina y Contini, 2011).

Además, esta categoría describe la creación de un ambiente de confianza durante el proyecto, basado en el establecimiento de relaciones de afecto entre todos los participantes. Cada uno habló de sentirse entre amigos y en un lugar seguro donde pueden convivir y divertirse. Niñas y niños expresaron la importancia de reunirse y relacionarse con sus amistades, mediadores y adultos de la comunidad en el contexto comunitario:

Creo que el hecho de prestarles atención a los niños y niñas, y que disfruten compartiendo con nosotros, los adultos, es fundamental. En ese momento se sienten acompañados y en confianza. (Mediadora del proyecto)

Nos gusta venir porque aquí tenemos un lugar seguro para jugar y distraernos. (Niño de 10 años)

Ahora con los talleres, llegan con confianza te saludan sienten que están con su familia con sus amigos, saben que tienen un lugar a donde pertenecen. (Padre de familia)

Las citas anteriores permiten reconocer que para los participantes el proyecto facilitó un ambiente de confianza. Se resalta la noción de que el taller no solo es un lugar de aprendizaje, sino un espacio donde se fomenta la convivencia, la diversión y la sensación de pertenencia. También se observa la importancia del proyecto para la creación de espacios de confianza en la cual se facilita entablar relaciones de amistad y pasar momentos de felicidad en compañía, lo cual es reconocido como factores claves en la promoción de la salud mental (Lluch, 2000; OMS, 2022).

2. Autodesarrollo

Esta categoría describe cómo el proyecto promovió el crecimiento personal de las niñas y niños participantes mediante el desarrollo de nuevas capacidades y fortalecimiento de habilidades. Con orgullo, compartieron que adquirieron nuevas habilidades artísticas y de oficio a través de acciones de servicio solidario, con lo que lograron aumentar su confianza en sí mismos, a su vez brindó la oportunidad de sentirse útiles y capaces de generar cambios significativos en su comunidad, una percepción que anteriormente consideraban inalcanzable.

El enfoque artístico promueve el autodesarrollo de los participantes mediante el aprendizaje en actividades creativas para la elaboración de objetos artísticos con el propósito de recaudar fondos para realizar las acciones de cambio. Durante este proceso, niñas y niños expresaron la importancia de adquirir habilidades artísticas en la elaboración de piezas de cerámica, papel artesanal y artes gráficas. Esto no solo les permitió desarrollar nuevas capacidades artísticas que inicialmente consideraban fuera de su alcance, sino que también les brindó una sensación de orgullo al lograr recaudar fondos a través de sus esfuerzos:

Me sentía bien mal porque no me salían las tacitas de barro, y a todos les quedaban bien chidas, yo era el único que no le salían... pero ya soy el mejor, fui el que más vendió. (Niño, 12 años)

Con lo que aprendí de cerámica fuimos a un parque a dar talleres de barro para sacar dinero y juntamos un montón en un día como 300 pesos. (Niño, 12 años)

Si antes no sabía hacer nada del parque, y yo casi hice todo el parque, las sillas y las mesas, el juego, hasta la sombra de palma. (Niño, 12 años)

Lo más que se hizo difícil fue juntar dinero, No pensamos que podíamos juntar dinero para crear un parque. Vendimos piezas de nuestro arte de papel, a la gente le gustaron mucho. (Niña, 11 años)

Las expresiones anteriores presentan cómo el proyecto ha tenido un impacto notable en el desarrollo personal de los participantes, fortaleciendo su confianza y habilidades creativas. Este crecimiento personal no solo los hace sentirse más capaces, sino que también contribuye positivamente a su salud mental positiva, al proporcionarles un sentido de logro y satisfacción en su capacidad para generar cambios significativos en su comunidad (Muñoz y Restrepo, 2016; OMS, 2022).

3. Actitudes positivas hacia uno mismo

Esta categoría aborda las percepciones de las niñas y los niños sobre sí mismos, en la cual describen un aumento de su autoestima y desarrollo de un sentido de identidad. Los participantes refirieron experimentar sentimientos de alegría y orgullo al lograr concluir las acciones de transformación y de mejora en la comunidad la cual consistía en la creación de un parque para niñas y niños mediante su propio esfuerzo y mérito. Inicialmente, esta meta parecía inalcanzable

para ellos, pero su éxito en el proyecto propició un aumento en la autoestima y en la concepción y expresión que tiene cada participante acerca de su individualidad y como grupo:

Antes no se sentían con la seguridad de poder hacer el parque, decían cómo vamos hacer un parque si somos niños, pero durante el proyecto se dieron cuenta de que si podían y ahora están bien orgullosos de ellos mismos por lo que han hecho. (Mediadora del proyecto)

Yo no creí que pudiera hacer un parque, no teníamos dinero ni nada, yo pensé que estábamos jugando, y si lo hicimos, estamos bien perrones. (Niño, 11 años)

Muchos se reían, decían que era una mensada, que no podíamos hacer un parque y muchas veces yo también era mucho trabajo, pero si lo logramos y les mostramos que sí se puede. (Niña, 12 años)

Lo anterior nos permite reconocer que las y los niños valoraron sus logros por lo cual consiguieron percibirse y auto valorarse al finalizar las acciones de servicio. Además, los participantes destacan la gratitud y elogio de los adultos como otro hito importante en el aumento de la autoestima. Al observar los resultados finales obtenidos, experimentaron sentimientos de orgullo y felicidad. El reconocimiento y las felicitaciones de sus familias, las autoridades de la comunidad, profesores y servidores públicos reforzaron aún más su autoestima:

Toda mi familia me felicitó hasta mis tías del otro lado, y en la presentación del parque vino muchísima gente de todos lados, si se siento muy bien. (Niña, 12 años)

Los niños estaban bien contentos de ver a sus papas celebrando por su trabajo, algunos niños hasta se les salieron las lágrimas de alegría cuando les llamaron para darles la constancia. (Mediadora del proyecto)

Estos testimonios nos permiten reconocer cómo el proyecto promovió el reconocimiento de la comunidad por la labor realizada por niñas y niños, generando en las participantes sensaciones de bienestar. Este proceso contribuyó significativamente a que las niñas y los niños reevaluaran y mejoraran su percepción y creencia personal. Además, promovió la formación de una identidad positiva entre los participantes y su comunidad, basada en el descubrimiento de nuevas capacidades de niñas y niños, los logros obtenidos durante el proyecto y los atributos positivos que los identifican como grupo:

Somos artistas famosos ya toda la gente nos conoce. (Niño, 9 años)

Todos nos dicen los niños que hicieron el parque... siempre nos felicitan por cómo nos quedó. (Niño, 11 años)

Antes querían ser los cholos caminando con un perro por todo el barrio, ahora quieren ser artistas y líderes del barrio. (Padre de participantes)

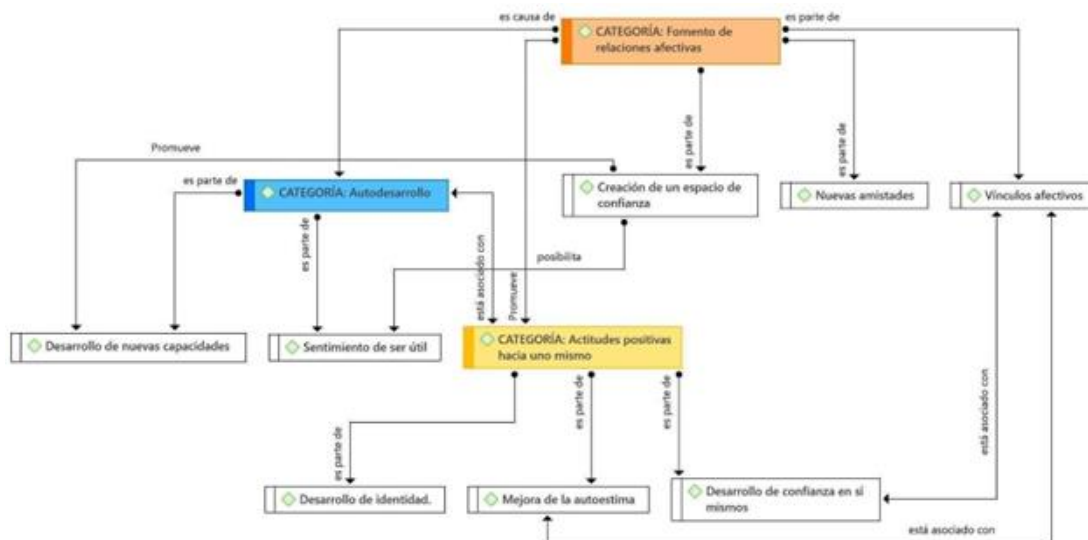
Ellos son los únicos niños de manadero que saben hacer piezas de barro y lo saben eso les ha dado identidad. (Mediadora del proyecto)

Con lo anterior tanto por parte de niños y niñas como de sus progenitores y los mediadores del proyecto, revelan un cambio notable en la forma en que se ven a sí mismos y cómo son percibidos por su comunidad. Por lo cual se reconoce que el proyecto ha contribuido en la autoevaluación y la percepción personal de las niñas y niños participantes. La formación de una identidad positiva ha sido fomentada a través del descubrimiento de nuevas habilidades, los logros obtenidos durante el proyecto y los atributos positivos que los identifican como un grupo único.

3.1 Codificación axial

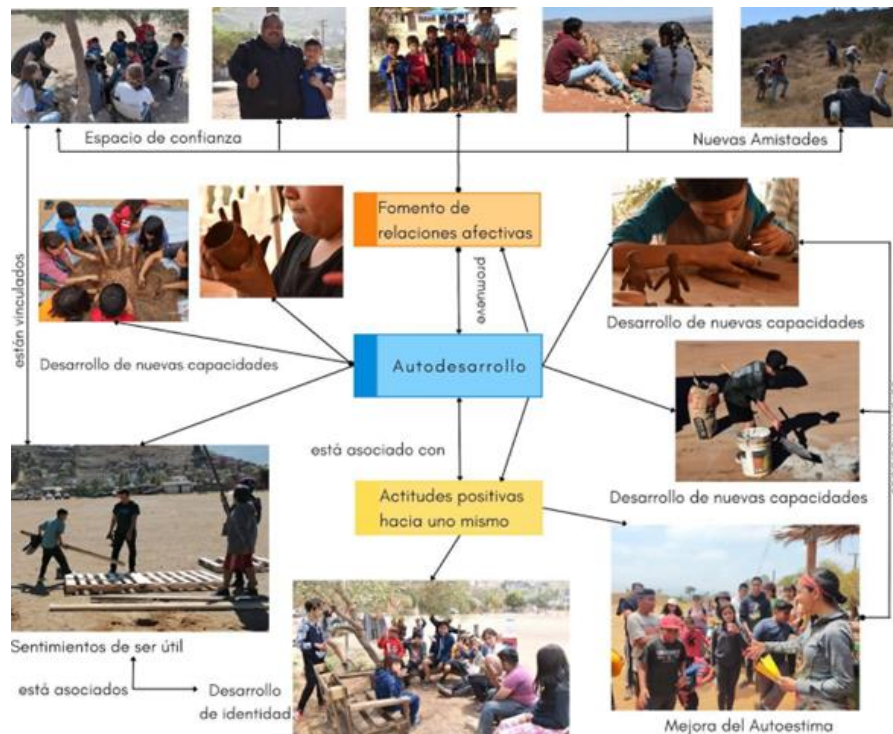
El fomento de relaciones afectivas proporcionó un ambiente de confianza lo que posibilitó la categoría de Autodesarrollo. A medida que los participantes establecen nuevas relaciones, se sienten más motivados para participar en actividades que promueven nuevas capacidades y explorar sus habilidades. Al mismo tiempo, la categoría de autodesarrollo contribuyó a la formación de la categoría Actitudes positivas hacia uno mismo, a medida que los participantes adquirían confianza en sus habilidades y se sentían valorados en la comunidad, su autoestima y sentido de pertenecía aumentaron. A su vez la categoría de Actitudes positivas hacia uno mismo está asociada con la categoría de fomento de relaciones afectivas, ya que en el aumento del autoestima y desarrollo de la identidad fomentaron una mejor convivencia entre los participantes y la generación de vínculos de amistad. Lo anterior se observa de manera sistemática en la red semántica de la relación de significado entre categorías y subcategorías en la figura 1.

Figura 1. Red semántica de la relación de significado entre categorías y subcategorías



Asimismo, se generó una red semántica con imágenes fotográficas que representan cada categoría y sus relaciones respectivas desde este recurso visual (figura 2).

Figura 2. Red semántica de la relación de significado entre categorías y subcategorías ilustradas con imágenes fotográficas



4. Discusión

Los resultados de esta investigación demostraron que mediante un proyecto de aprendizaje-servicio con enfoque artístico es posible promover la salud mental de niñas y niños mediante tres dimensiones fundamentales que revelan la amplitud de las contribuciones de la intervención: dimensión social, el ámbito individual y la creación de entornos favorables.

En términos de la dimensión social, uno de los logros notables del proyecto fue la creación de espacios de confianza que fomentaron la formación de lazos de amistad y el sentido de identidad colectiva. Este hallazgo refuerza la importancia de la interacción entre pares y profesores en entornos sociales favorables para promover la salud mental (Grinovero et al., 2014; UNICEF; 2022). Además, dicho hallazgo estaría en la línea con lo presentado en estudios anteriores que destacan que el aprendizaje-servicio proporciona las condiciones propicias para el desarrollo afectivo en los participantes y la generación de vínculos sociales (Ochoa y Pérez, 2019; Puig et al., 2011) a través de la cooperación y la solidaridad generando un sentimiento de identidad y comunidad (Arribas-Cubero, 2023; Martínez, 2007; Ruiz, 2020). Así como con autores que demuestran cómo las actividades artísticas son un medio efectivo para crear espacios de confianza que promuevan la salud mental (Drake et al., 2022; Fancourt y Steptoe, 2019; Hirsu et al., 2020; Kiernan et al., 2021; Santini et al., 2023).

En el ámbito individual, el proyecto evidenció su capacidad para fomentar el autodesarrollo personal en niñas y niños, contribuyendo a la mejora de la auto percepción. Estos resultados respaldan investigaciones anteriores que destacan cómo los proyectos de aprendizaje-servicio promueven el autodesarrollo (Blanco y Gracia, 2020; López et al., 2023; Ochoa y Pérez, 2019; Quiroga, 2013; Ruiz, 2020). La participación activa en actividades artísticas y la expresión creativa surgieron como elementos clave para potenciar el crecimiento personal de los participantes, respaldando estudios previos sobre los beneficios de las prácticas artísticas en el desarrollo individual (Drake et al., 2022; Hirsu et al., 2020; Kiernan et al., 2021; Santini et al., 2023). Además, se observó una mejora en la autoimagen y la autoestima, como aspectos fundamentales para la promoción de la salud mental, lo cual coincide con investigaciones previas (Fancourt, 2019; Lopez et al., 2023; Quiroga, 2013; Ruiz, 2020).

El presente estudio pone énfasis en el valor de las actividades artísticocreativas llevadas a cabo de manera colaborativa y comunitaria. Cuando las artes se realizan en comunidad se generan lazos de compañerismo y de afecto, lo cual contribuye en el bienestar de la salud mental (Daykin et al., 2017; Hui et al., 2019; Secker et al., 2017).

En el ámbito de entornos favorables, los participantes reconocieron en su diagnóstico la falta de lugares en su comunidad para que niñas y niños puedan reunirse a jugar y convivir, por lo cual se involucraron en aportar a la solución y generaron cambios en su entorno adoptando un espacio deteriorado y convirtiéndolo en un parque, lo que ha generado condiciones en el entorno para promover su salud mental (Cruz-Licea et al., 2023; OMS, 2022). Este lugar es un entorno saludable que ha quedado para la interacción entre pares en confianza aun después de finalizar el proyecto de ApS.

5. Conclusión

La salud mental se aborda con un enfoque holístico que promovió espacios seguros para la niñez para expresarse, hacer y aportar a su comunidad a partir de la participación activa con otros sujetos de su comunidad. En este sentido, la participación comunitaria, la expresión artística y el servicio solidario coadyuvó en el fomento del bienestar en la niñez

La investigación resalta la viabilidad de diseñar proyectos de aprendizaje-servicio con un enfoque artístico, permite expandir la expresión de la niñez lo cual permitió el planteamiento de acciones comunitarias desde la iniciativa de los propios niños y niñas. Esto aporta en la construcción de entornos de participación donde las y los participantes tienen oportunidad de generar lazos afectivos y cocrear entornos favorables para la promoción de la salud mental.

Referencias

- Alarcón, M. E., Sánchez, J. M., Guzmán, M. L., y Balderrama, J. A. (2015). Factores de salud mental positiva en estudiantes de psicología en la Universidad Veracruzana. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 1(1), 138. <https://doi.org/10.23913/ride.v1i1.19>
- Arribas-Cubero, H. F., Cano Sanz, J., Frutos-de Miguel, J., y García, A. (2023). Escalada para Conectar: De proyecto de ApS a comunidad de práctica, aprendizaje y afecto. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 85-103. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.005>
- Blanco, C.E., y García, M.J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: Las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 639-649. <https://doi.org/10.5209/rced.70939>
- Branden, N. (2022). *Los seis pilares de la autoestima*. Paidós.
- Cardozo, S.Y.C., Cardozo, E.C., y Acevedo, E.A.P. (2018). El arte en un acto sensible: El niño en procesos creativos. *Calle 14 Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 13(23). <https://doi.org/10.14483/21450706.12998>
- Catibiela, A., Tapia, M.N., y Bujan, M. (2019). *Aprendizaje-servicio solidario en las artes*. CLAYSS.
- Coronel, J., y Marzo, N. (2017). La promoción de salud para la creación de entornos saludables en América Latina y el Caribe. *MEDISAN*, 21(12), 3416.
- Drake, J.E., Papazian, K., & Grossman, E. (2022). Gravitating toward the arts during the COVID-19 pandemic. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. <https://doi.org/10.1037/aca0000471>
- Elguera, M. (2019). Fomentar la autoestima en el niño para un buen desarrollo socio emocional. *Educación*, 25(1), 63-66. <https://doi.org/10.33539/educacion.2019.v25n1.1770>
- Esparza, M.J., y Flores, S. (2020). A mayor pobreza infantil, peor salud física y mental. *Rev Pediatr Aten Primaria*, 22, 323-325.
- Fancourt, D., & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK553773/>

- Fancourt, D., & Steptoe, A. (2019). Effects of creativity on social and behavioral adjustment in 7 to 11 year old children. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1438(1), 30-39. <https://doi.org/10.1111/nyas.13944>
- Góngora, V., y Casullo, M. (2009). Factores de la salud mental: Un estudio comparativo sobre valores, autoestima e inteligencia emocional en la población clínica y población general. *Interdisciplinaria*, 26(2), 183-205.
- Grinovero, M., Rodriguez, L., Resett, S., y Moreno, S. (2014). *Calidad de la amistad y autoevaluación en la niñez escolar*. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Hernández, M.Á., Belmonte, y Martínez, A. (2018). Autoestima y ansiedad en los adolescentes. *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 7, 269-278. <https://doi.org/10.30827/Digibug.54133>
- Hirsu, L., Arizpe, E., & McAdam, J.E. (2020). Cultural interventions through children's literature and arts-based practices in times of disaster: A case study of reading mediators' response to the Mexican earthquakes. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 51, 101797. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101797>
- Hui, A., Stickley, T., Stubbley, M., & Baker, F. (2019). Project eARTH: Participatory arts and mental health recovery, a qualitative study. *Perspectives in Public Health*, 139(6), 296-302. <https://doi.org/10.1177/1757913918817575>
- Jané, E. (2004). La eficacia de la promoción de la salud mental y la prevención de los trastornos mentales. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 89, 68-77. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352004000100005>
- Kiernan, F., Chmiel, A., Garrido, S., Hickey, M., & Davidson, J. W. (2021). The Role of Artistic Creative Activities in Navigating the COVID-19 Pandemic in Australia. *Frontiers in Psychology*, 12, 696202. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.696202>
- Lluch, C.T. (2003). Construcción y análisis procométrico de un cuestionario para evaluar la salud mental positiva. *Psicología Conductual*, 11(1), 61-78.
- López, C.V. (2019). La relevancia del dibujo como elemento de creatividad y expresión plástica: La concepción de los futuros maestros de Educación Infantil. *Creatividad y Sociedad*, 29, 227-250. <https://doi.org/http://creatividadysociedad.com/articulos/29/10>
- López, E., Vizcarra, M.T., y Calle-Molina, M.T. (2023). Revisión sobre los beneficios psicosociales que las personas receptoras obtienen del aprendizaje-servicio.

Bordón. *Revista de Pedagogía*, 75(1), 111-126.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94345>

Martínez, O.A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordon*, 59(4), 267.

Muñoz, C.O., Cardona, D., Restrepo-Ochoa, D.A., y Calvo, A C. (2022). Salud mental positiva: Entre el bienestar y el desarrollo de capacidades. *CES Psicología*, 15(2), 151-168. <https://doi.org/10.21615/cesp.5275>

Muñoz, C.O., Restrepo, D., y Cardona, D. (2016). Construcción del concepto de salud mental positiva: Revisión sistemática. *Rev Panam Salud Publica*, 39(3), 166-173.

NIDA. (2020). *Las drogas, el cerebro y la conducta: Bases científicas de la adicción*. Instituto Nacional sobre el Abuso de Drogas.

OMS. (1986). *Carta de Ottawa para la promoción de la salud. Primera Conferencia Internacional sobre Fomento de la Salud*. Organización Mundial de la Salud.

OMS. (2004). *Promoción de la Salud Mental: Conceptos-evidencia emergente-práctica*. OMS. http://www.asmi.es/arc/doc/promocion_de_la_salud_mental.pdf

OMS. (2013). *Proyecto de plan de acción mundial sobre la respuesta de salud pública a la demencia: Informe de la Directora General*. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/274882>

OMS. (2018). *Salud mental: Fortalecer nuestra respuesta*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Ordóñez, Y.R. (2020). Empatía y prosocialidad: Proyectos de aprendizaje-servicio en psicología social. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), Article 1. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1861>

Ortega, P., Mínguez, R., y Rodes, M. L. (2009). Autoestima: Un nuevo concepto y su medida. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 12. <https://doi.org/10.14201/2868>

Puig, J., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 45-67.

Quiroga, A. (2015). Aprendizaje-Servicio en México: Participación solidaria en pro de la equidad de género. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2013.2.2.003>

Noyola-Dávalos, C., Serrano-Arenas, D., y Tavera-Ortiz, T. (2024). Aprendizaje-servicio con enfoque artístico para la promoción de la salud mental de niñas y niños en un entorno comunitario. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 136-159. DOI10.1344/RIDAS2024.18.10

Reason, P. (1998). Knowledge as Social Praxis: A Review of Selener's (1997) Participatory Action Research and Social Change. *M@n@gement*, 23-31.

Sánchez. (2020). Secretaría de Bienestar. Decreto por el que se formula la Declaratoria de las Zonas de Atención Prioritaria para el año 2021. *Diario Oficial*, 97-341.

Santini, Z.I., Thygesen, L.C., Krokstad, S., Bonde, L.O., Donovan, R.J., Koushede, V., Jensen, A., Koyanagi, A., & Ekholm, O. (2023). Engagement with arts and culture activities in the Danish general population: Longitudinal associations with new onset or persistent depression and mental wellbeing. *British Journal of Health Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12657>

Saramago, S. (2001). Metodologías de pesquisa empírica com crincas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 35, 9-29.

Saucedo, Z., Dasaef, I., Garbus, P., y Ochoa, A. (2021). El aprendizaje-servicio como estrategia para fortalecer el autoconcepto en estudiantes de secundaria. *XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*.

Secker, J., Heydinrych, K., Kent, L., & Keay, J. (2017). Why art? Exploring the contribution to mental well-being of the creative aspects and processes of visual art-making in an arts and mental health course. *Arts & Health*, 10(1), 72-84. <https://doi.org/10.1080/17533015.2017.1326389>

Selener, D. (1997). *Participatory action research and social change*. Cornell University

Strauss, A.L., y Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Tapia, M. N. (2019). *Aprendizaje y servicio solidario*. Editorial CCS.

Teixeira, S., Sequeira, C., y Lluch, T. (2021). *Programa de promoción de la Salud Mental Positiva para adultos (Mentis Plus+): Manual de apoyo*. Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/2>

Tonon, G. (2012). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1).

UNICEF. (2022). *Estado Mundial de la Infancia 2021: En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. UNICEF.

Vilar-Compte, M., Pérez, V., Teruel, G., Alonso, A., & Pérez-Escamilla, R. (2020). Costing of actions to safeguard vulnerable Mexican households with young children

Noyola-Dávalos, C., Serrano-Arenas, D., y Tavera-Ortiz, T. (2024). Aprendizaje-servicio con enfoque artístico para la promoción de la salud mental de niñas y niños en un entorno comunitario. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 136-159. DOI10.1344/RIDAS2024.18.10

from the consequences of COVID-19 social distancing measures. *International Journal for Equity in Health*, 19(1), 70. <https://doi.org/10.1186/s12939-020-01187-3>

Weissman, D.G., Hatzenbuehler, M.L., Cikara, M., Barch, D.M., & McLaughlin, K.A. (2023). State-level macro-economic factors moderate the association of low income with brain structure and mental health in U.S. children. *Nature Communications*, 14(1), 2085. <https://doi.org/10.1038/s41467-023-37778-1>

Zúñiga, F.A., & Zúñiga, M. (2020). Propuestas para ampliar la cobertura de salud mental infantil en Chile. *Acta bioethica*, 26(1), 73-80. <https://doi.org/10.4067/S1726-569X2020000100073>

Alfabetización científica y brecha social. Diferencias entre centros singulares y centros convencionales y proyectos de mejora a través del aprendizaje-servicio

Inés Mondría Grau

inesmg.img@gmail.com

[0009-0005-6895-9298](tel:0009-0005-6895-9298)

Universitat de València, España

Carlos Bernardo Gómez Ferragud

cargofer81@gmail.com

[0000-0002-6742-644X](tel:0000-0002-6742-644X)

Universitat de València, España

Resumen

El presente trabajo pretende analizar las posibles diferencias en los niveles de alfabetización científica entre centros educativos convencionales y centros singulares, donde gran parte de su población está en riesgo de exclusión social. Se llevo a cabo una investigación en una muestra de estudiantes de 5º curso de Educación Primaria de tres centros de la provincia de Valencia (España): un centro de carácter singular con un porcentaje relevante de alumnado con necesidades de compensación educativa, un centro público ordinario y un centro concertado. Los resultados mostraron niveles de alfabetización científica significativamente inferiores en el alumnado del centro singular en comparación con los otros centros. Se concluye la necesidad urgente de incluir prácticas educativas de éxito, como los proyectos de aprendizaje-servicio en los centros singulares, para abordar la brecha en los niveles de alfabetización científica, como proponen la mayoría de las políticas educativas nacionales e internacionales.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, alfabetización científica, equidad educativa, educación primaria.

Recibido: 15/VII/2024

Aceptado: 17/XI/2024

Publicado: 29/XII/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/>

Mondría, I. y Gómez, C. (2024). Alfabetización científica y brecha social. Diferencias entre centros singulares y centros convencionales y proyectos de mejora a través del aprendizaje-servicio.

RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 18, 160-181.

DOI10.1344/RIDAS2024.18.11

Alfabetització científica i bretxa social. Diferències entre centres singulars i centres convencionals i projectes de millora a través de l'aprenentatge servei

Resum

Aquest treball pretén analitzar les diferències possibles en els nivells d'alfabetització científica entre centres educatius convencionals i centres singulars, on gran part de la seva població està en risc d'exclusió social. Es va fer una investigació en una mostra d'estudiants de 5è curs d'Educació Primària de tres centres de la província de València (Espanya): un centre de caràcter singular amb un percentatge rellevant d'alumnat amb necessitats de compensació educativa, un centre públic ordinari i un centre concertat. Els resultats van mostrar nivells d'alfabetització científica significativament inferiors a l'alumnat del centre singular en comparació dels altres centres. Es conclou la necessitat urgent d'incloure pràctiques educatives d'èxit, com els projectes d'aprenentatge servei, als centres singulars, per abordar la bretxa als nivells d'alfabetització científica, com proposen la majoria de polítiques educatives nacionals i internacionals.

Paraules clau: aprenentatge servei, alfabetització científica, equitat educativa, educació primària.

Scientific Literacy and the Social Divide. Differences between Singular and Conventional Schools and Improvement Projects through Service Learning

Resumen

The aim of this study is to analyse possible differences in scientific literacy levels between conventional and specialised schools, where a large part of the population is at risk of social exclusion. The research was carried out with a sample of 5th-grade students from three schools in the province of Valencia (Spain): a specialised school with a significant percentage of students with educational needs, a regular public school and a private school. The results show a significantly lower level of scientific literacy among students in the special schools compared to the other schools. It is concluded that there is an urgent need to incorporate successful educational practices, such as service-learning projects, in special schools in order to close the gap in scientific literacy levels, as suggested by most national and international educational policies.

Palabras clave: service-learning, scientific literacy, educational equity, singular schools, primary education

1. Introducción

La alfabetización científica es un término que se refiere a la necesidad de educar en ciencias, de modo que todos los ciudadanos adquieran al menos las competencias científicas básicas para poder desenvolverse socialmente en condiciones de igualdad. A su vez, el término equidad en el ámbito educativo hace referencia al derecho de recibir una educación y adquirir una serie de valores y competencias, en el mismo nivel, independientemente del género, la raza o la clase social a la que se pertenezca (Sánchez-Santamaría y Manzanares-Moya, 2014). Existen estudios que ponen de manifiesto que esta equidad educativa, en el caso de las ciencias experimentales, difícilmente se vislumbra ni el panorama internacional ni en el nacional. Para el caso concreto de España, algunos datos muestran que las diferencias socioeconómicas explican más del 10% de la variación del rendimiento escolar en ciencias (OCDE, 2019). Este valor pone de manifiesto la necesidad de implantar medidas de compensación educativa para lograr la reducción de esta brecha.

El objetivo principal de este trabajo es analizar las posibles diferencias entre el nivel de conocimientos generales en la asignatura de Ciencias de la Naturaleza del alumnado de 5º de Educación Primaria de un centro singular, de un centro público convencional y de un colegio concertado. Esta investigación es relevante en el campo de la educación porque, además de indagar sobre el rendimiento en ciencias de los estudiantes más desfavorecidos, alerta sobre la necesidad de otorgar ayudas a los centros singulares con el objetivo de suplir las carencias del alumnado con necesidad de compensación de desigualdades. Ayudas no solo económicas sino también de recursos, como equipos capaces de ayudar a equiparar los niveles de alfabetización tanto general como científica en particular. En concreto, la metodología de aprendizaje-servicio (ApS) ha demostrado ser muy efectiva en la reducción de la brecha académica en numerosas experiencias. Pero, aunque si aparecen muchos resultados alentadores en torno a la alfabetización científica en el ámbito internacional, en el ámbito nacional, y no digamos ya en el autonómico, son escasos los proyectos de ApS con esta finalidad. Por todo esto se concluye la necesidad de invertir más recursos en este tipo de estrategias.

El presente trabajo expone una investigación exploratoria en la que se analizan los conceptos de alfabetización científica y de escuela singular, se investiga la problemática de forma directa a través de un estudio cuantitativo a partir de instrumentos validados y se exponen algunos proyectos de ApS que se han llevado a cabo para mejorar los niveles de equidad educativa en los centros singulares.

Nuestras preguntas de investigación son las siguientes: ¿Cuál es el nivel en ciencias de los estudiantes de 5º de educación primaria en un centro singular? ¿Cuál es el nivel en ciencias de los estudiantes de 5º de educación primaria en un centro público y uno concertado? ¿Existen diferencias significativas en los niveles

de alfabetización científica entre los distintos tipos de centros analizados? ¿Pueden los proyectos de aprendizaje-servicio ayudar a reducir la brecha social en la alfabetización científica? ¿Qué experiencias recientes existen y cuáles son sus resultados?

Para dar respuesta a las preguntas de investigación e intentar alcanzar el objetivo general del trabajo, se proponen los siguientes objetivos específicos de investigación: (1) Medir el nivel de alfabetización científica de una muestra de estudiantes de 5º de primaria, pertenecientes a un centro singular de la Comunidad Valenciana, (2) Medir el nivel de alfabetización científica de una muestra de estudiantes de 5º de primaria, pertenecientes a un centro público y un centro concertado de la Comunidad Valenciana, (3) Comparar las posibles diferencias en los niveles de alfabetización científica, en función de la tipología de centro, y (4) Describir algunas experiencias exitosas en la aplicación de metodologías de aprendizaje-servicio, dirigidas a alfabetizar científicamente a las poblaciones más desfavorecidas.

1.1. Alfabetización científica y equidad educativa

Definición e implicaciones cívicas

La ciencia ocupa una posición excepcionalmente influyente en nuestra sociedad actual, es más, el desarrollo de los científicos se considera clave al progreso económico, técnico e intelectual de las naciones (Gorard y See, 2009). A nivel individual, el desarrollo del conocimiento científico no solo proporciona oportunidades laborales bien remuneradas, sino que también proporciona una base de conocimientos necesarios para poder seguir conversaciones con profesionales de la salud, educadores, líderes empresariales y comunitarios. Además, desmitifica importantes problemas ambientales como los estándares de calidad del aire y del agua, la densidad poblacional y las regulaciones sobre vertederos tóxicos y construcciones. La sociedad actual diferencia claramente a quienes poseen un nivel de alfabetización científica adecuado y a los que no (Gourlay, 1992).

El término alfabetización científica hace referencia al proceso de construcción del pensamiento racional, crítico y creativo en los aprendices en el campo de la ciencia (Morandín-Ahuerma et al., 2022). Actualmente, la comunidad educativa está de acuerdo en la necesidad de reforzar la alfabetización científica en la Educación Primaria (Morandín- Ahuerma et al., 2022; Smith et al., 2012) por muchas razones, entre ellas, principalmente las eco-sociales, es decir los problemas, económicos, ecológicos y sociales que enfrenta actualmente la humanidad. Otros autores (Chamizo y Pérez, 2017) defienden que el principal propósito de la alfabetización científica debe ser desarrollar las capacidades de los jóvenes para vivir vidas interesantes, satisfactorias, dignas y agradables en el mundo de la

tecnología de la información y añade que, con el rápido avance científico y tecnológico actual, la enseñanza de las ciencias requiere que los estudiantes no sólo adquieran conocimientos disciplinares, sino que también sean capaces de comprender cómo se han obtenido, experimentarlos y aplicarlos de acuerdo con su contexto de vida. Esta misma idea fue expuesta por primera vez por Benjamin Shen en 1975 (citado en Miller, 1985) quien propuso la división de la comprensión pública de la ciencia y la tecnología en tres dimensiones: la alfabetización científica cultural, es decir, el conjunto de conceptos, hechos y explicaciones que los científicos han venido construyendo a lo largo de los años; la alfabetización científica práctica que hace referencia a la comprensión de los procedimientos científicos y la alfabetización científica cívica, entendida como “el nivel de comprensión de los términos y conceptos científicos suficiente para leer un periódico o una revista diaria y entender la esencia de los argumentos que compiten en una determinada disputa o controversia” (Shen, citado en Miller, 1985, 204).

Otra razón por la cual una alfabetización científica colectiva es necesaria es que favorece la inmersión en la cultura científica y tecnológica y contribuye a iniciar la preparación de los futuros científicos (Gil y Vilches, 2001; Olmedo, 2011). Especialmente en la escuela primaria, la inclusión de contenidos de ciencias es imprescindible ya que es la mejor etapa para enseñar a mirar al mundo con ojos científicos porque el alumnado tiene la curiosidad fresca y el asombro y el deseo de explorar bien abiertos. Por último, también concebimos los sentidos fundamental y derivado de la alfabetización científica, tal como los describen Norris y Phillips (2003). El sentido fundamental se refiere a la capacidad de una persona para leer y/o escribir textos científicos, tablas y gráficos. El sentido derivado se refiere a la educación en ciencia de una persona y su capacidad para aplicar conocimientos científicos.

En resumen, muchos profesores de ciencias en todo el mundo apoyan la idea de que todos los estudiantes deberían tener oportunidades justas e iguales, y para ello se requiere de una educación en ciencias auténtica y basada en problemas reales. En términos de equidad educativa, aquellas personas que no alcancen ciertos niveles de alfabetización científica siempre se van a encontrar en una situación de desventaja frente al resto de la sociedad, en muchos ámbitos. Por ejemplo, al acudir al médico y no tener accesibilidad al lenguaje que este utiliza, al leer un gráfico sobre economía en el periódico, al interpretar la factura de la luz, o al intentar acceder a ciertos puestos de trabajo, donde hoy más que nunca, son necesarias las herramientas que proporciona la educación científica (nuevas tecnologías, programación, robótica, técnicas de análisis de datos, etc.), pero más allá del consenso general en torno al ideal de la ciencia para todos, los programas de formación de profesores de ciencias han tenido poco o ningún impacto en las filosofías de enseñanza y aprendizaje de los futuros profesores,

especialmente en lo que respecta a atender a poblaciones desatendidas en la ciencia (Barton, 2000).

Alfabetización científica y brecha social

En 1983, el investigador Jon D. Miller realizó una prueba sobre conocimientos científicos a 1635 estadounidenses para medir su nivel de alfabetización científica. Concluyó que el nivel de alfabetización científica de la población de Estados Unidos en esa época era extraordinariamente bajo, solamente un 7% de los participantes calificaron con un nivel suficiente. Años más tarde, el mismo autor (Miller, 1998) realizó otro estudio en el mismo campo de investigación, pero incluyendo a la población Europea y concluyó ciertos avances, en este caso el 25% de los europeos y estadounidenses alcanzaron el mínimo para considerarse alfabetizados en ciencias. En España, Romero (2014) utilizó la misma prueba y tomó datos en 2006 y en 2014. El estudio concluyó que los españoles encuestados pasaron, en dicho periodo, de un 58,5% de aciertos a un 70,4%. Se observó una mejora en el nivel de alfabetización científica generalizada en todos los segmentos de la población y se redujo la brecha entre algunos grupos, por ejemplo, las diferencias por edad. Sin embargo, esta reducción de las diferencias fue casi inexistente en el caso de la clase social. Por otra parte, y partiendo de los resultados de España en el proyecto PISA, en 2018 la prueba se centró especialmente en la asignatura de ciencias y los estudiantes españoles obtuvieron en esta disciplina una puntuación cercana a la media de la OCDE. Lo más importante fue que se observó que el nivel socioeconómico de los estudiantes explicaba más del 10% de la variación del rendimiento en ciencias. Así pues, los resultados del proyecto PISA también sugieren que sigue existiendo una brecha relevante en torno a la clase social que no se está reduciendo, a pesar de las medidas compensatorias de los organismos institucionales.

Sin duda, la enseñanza y el aprendizaje de ciencias presentan numerosos desafíos incluso en las mejores circunstancias. Estos desafíos se multiplican y se intensifican en las escuelas en zonas desfavorecidas que enfrentan problemas como la falta de financiación, la escasez de maestros, la carencia de recursos y una alta proporción de estudiantes que viven en condiciones de pobreza (Tobin, Seiler y Walls, 1999). Por estas razones, diferentes reformas desde finales de los años 80 hasta hoy han perseguido el objetivo de que todos los niños y niñas, independientemente de su edad, sexo, origen cultural o étnico, discapacidades, aspiraciones o intereses puedan acceder a la ciencia escolar (NRC, 1996). Además, ya hace tiempo que se demostró que las personas que no tienen acceso a la ciencia escolar tienen opiniones negativas hacia la ciencia, baja autoestima ante el aprendizaje de conceptos científicos y, por ende, muy bajo acceso a las profesiones relacionadas con la ciencia (Atwater, Wiggins y Gardner, 1995), lo que conlleva un claro impacto económico y cultural sobre estas poblaciones.

La investigación sobre educación científica, sobre cómo se enseña y aprende ciencia, pero, sobre todo, las implicaciones de ser alfabetizado, o no, científicamente, ha dado lugar a muchos cambios importantes relacionados con el currículo, la evaluación y la formación docente, pero a pesar de estos avances, la transferencia de este conocimiento a los sistemas escolares en zonas desfavorecidas ha sido y sigue siendo muy lento. Para intentar paliar estas cuestiones, algunos autores han señalado la necesidad de que los docentes de ciencias comprendan la relación entre las cuestiones culturales y socioeconómicas y la educación científica de los estudiantes de los barrios con niveles culturales y socioeconómicos bajos (Barton y Yang, 2000; Tate, 2001). En un estudio de caso, Barton y Yang (2000), a partir del seguimiento de una persona en riesgo de exclusión social en los Estados Unidos, determinaron que la posibilidad de estudiar una titulación relacionada con las ciencias es muy reducida en poblaciones socioeconómicas desfavorecidas, debido a que en estos contextos se considera a los científicos seres especiales, como genios, y que la profesión científica es solo para unos pocos elegidos. Los autores llevaron a cabo un programa de refuerzo de ciencia escolar para personas en riesgo de exclusión social obteniendo resultados muy alentadores tanto en la mejora de la alfabetización científica de los participantes como en la toma de conciencia sobre la importancia de la igualdad en las condiciones educativas, independientemente de la cultura, la raza, el género o el nivel social. Por último, Tate (2001) ya discutió cómo el discurso de los derechos relacionados con la educación está cambiando de argumentos en las escuelas hasta el punto de exigir una preparación académica de alta calidad para todos, que incluya la oportunidad de aprender ciencias. Este cambio de discurso debe invitar abiertamente a la comunidad de educadores científicos para involucrarse en cuestiones de justicia social y aprovechar la oportunidad de enseñar ciencia como una construcción de derechos civiles.

Principales factores de la brecha: género, raza y clase social

Como venimos explicando, existen muchas críticas recientes al objetivo de ciencia para todos, sobre todo, por lo que respecta a los estudiantes de minorías (Tan y Barton, 2010). Diversos investigadores señalan que, en muchas ocasiones, la ciencia escolar está caracterizada por valores típicos de clase media que evitan las experiencias de otras culturas o imágenes en la ciencia. Esto se ha encontrado en estudios tanto de género y de raza, como de clase social (Gorad y See, 2009; Sailer y Walls, 1999). Además, los estudiantes de etnias minoritarias pertenecientes a los estratos socioeconómicos bajos y las mujeres están claramente subrepresentados en la mayoría de los campos STEM (Kessel and Nelson, 2011; Rainey et al., 2018).

En cuanto al género, son muchos los estudios que señalan claras diferencias entre hombres y mujeres, tanto en los niveles de alfabetización científica general, como en el acceso a profesiones relacionadas con la ciencia (Eaton, Saunders, Jacobson

y West, 2020), pero, si además se estudia la intersección con la raza la distancia es muy superior (Else-Quest, Mineo y Higgins, 2013). Muchos estudios han señalado las dificultades de los grupos raciales minoritarios y otros han investigado como intentar paliar esta situación. Por ejemplo, Bolshakova, Johnson y Czerniak (2011) llevaron a cabo un estudio con estudiantes hispanos residentes en Estados Unidos, con un rendimiento muy por debajo del nivel de su grado en ciencias de la escuela secundaria. Los autores demostraron que la efectividad del maestro de ciencias se asociaba directamente con la mejora del rendimiento en ciencias y el aumento en el acceso a las carreras relacionadas con las ciencias.

En cuanto a la clase social, Gorad y See (2009) en un amplio estudio de revisión bibliográfica sobre el impacto del estatus socioeconómico sobre la participación y el rendimiento en ciencias escolares encontraron que estos están claramente estratificados por el estatus socioeconómico. Los estudiantes de familias más pobres tienen menos probabilidades de acceder a una educación en ciencias después de los 16 años, y aquellos que lo hacen tienen menos probabilidades de obtener calificaciones lo suficientemente altas como para fomentar un estudio profesional científico. Por otra parte, también se ha encontrado información relativa a las dificultades de cambio en algunos contextos. Tobin, Sailer and Walls (1999), en un estudio que pretendía examinar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en una escuela caracterizada por estudiantes en condiciones de relativa pobreza, involucraron a un equipo de investigación que incluía a maestros y a algunos estudiantes de la escuela. A pesar del esfuerzo de los maestros por implementar un currículo transformador, los estudiantes resistieron la mayoría de sus esfuerzos para mejorar su aprendizaje. El estudio destacó las dificultades de involucrar a los estudiantes cuando carecen de motivación para aprender y asisten de manera esporádica. En una era de estándares orientados a las ciencias, en la que se espera que todos los estudiantes logren un alto nivel, es esencial que la investigación identifique formas de adaptar el currículo de ciencias a las necesidades e intereses de los estudiantes, en cualquier contexto educativo, por complejo que sea.

1.2. Centros singulares

Régimen de los centros singulares en el ámbito del estudio

La Orden de 20/2019, del 30 de abril de la Consejería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano, establece una clasificación según el tipo de centro. En ella se determina que las escuelas que tienen un porcentaje superior al 25% de alumnado con necesidades de compensación de desigualdades pasan a denominarse centros docentes públicos singulares.

En el artículo 52 de esta misma orden, titulado Situaciones de Compensación de Desigualdades, se define al alumnado con necesidades de compensación de desigualdades como aquel que presenta dificultades en el acceso, la permanencia o el progreso en el sistema educativo por motivos sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole, y tiene una mayor probabilidad de no lograr los objetivos de la educación obligatoria y, por lo tanto, de no obtener una titulación y cualificación profesional mínima que facilite su integración sociolaboral. Además, en la adicional séptima, se indica que es competencia de la administración autonómica proveer los medios personales, materiales, económicos y organizativos para dar respuesta a las necesidades de los centros, que por sus características tienen un carácter singular. Por otro lado, los aspectos prácticos concretos que afectan a los centros singulares vienen siendo regulados por instrumentos normativos como las Instrucciones de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional. De esta forma, la instrucción correspondiente al curso 2021-2022 (Instrucción de la Secretaría Autonómica del 16 de diciembre de 2020) establece que, en los centros docentes que tiene carácter singular, el número máximo de alumnos por unidad será de veinte. También dictamina que estos centros tendrán carácter preferente en la asignación de personal docente que se realice por parte de la Conselleria para el curso 2021-2022. Por último, esta instrucción determina que los centros singulares con más del 25% o del 50% de alumnado con necesidad de compensación de desigualdad contarán con puestos de trabajo de educación compensatoria (Tabla 1).

Tabla 1. Puestos de trabajo de educación compensatoria adicionales en los centros singulares. Fuente: Instrucciones de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional (2020, 13).

Número de unidades Educación Primaria	Puestos de trabajo de educación compensatoria en todos los centros con más del 25% de compensación de desigualdades	Puestos de trabajo adicionales en los centros situados en zonas socialmente desfavorecidas con más del 50% de compensación de desigualdades
3 a 6	1	-
7 a 9	1	1
10 a 12	2	1
Más de 12	3	1

Los instrumentos normativos de la administración autonómica mencionados son plenamente compatibles con los objetivos de la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de 2020, por la que se rige el Sistema Educativo español actual, que entró en vigor en enero de 2021. Expresamente, uno de los objetivos principales incluidos en la LOMLOE es promocionar una educación de calidad a toda la ciudadanía basada en la combinación de los principios de calidad y equidad. La equidad educativa implica una atención a la diversidad y a minimizar las diferencias de cualquier índole

asegurando la igualdad de oportunidades (Llach, 2006). En la LOMLOE estos objetivos se traducen en aumentar las posibilidades educativas y formativas de toda la población, mejorar los resultados educativos del alumnado y garantizar una educación de calidad.

Para alcanzar los objetivos de calidad y equidad, es necesaria la colaboración de todos los componentes de la comunidad educativa: los alumnos, las familias, el profesorado y las administraciones educativas. Los centros públicos de carácter singular responden a la obligación de la Administración por velar por la equidad en la educación y por adoptar medidas, como la reducción de la ratio o la incorporación de personal docente adicional, para compensar las desigualdades en el alumnado muchas veces generadas por condiciones económicas o sociales desfavorecidas en sus familias.

Algunos estudios sobre centros singulares en la Comunidad Valenciana

Los centros de carácter singular, normalmente ubicados en zonas suburbanas y barrios marginales, se establecen, como hemos visto, con el objetivo de compensar las desigualdades de grupos de alumnos muy heterogéneos (Linares, Burguete y Moliner, 2010) mediante una dotación extra de recursos. En los últimos años, se han realizado diversos estudios que sistematizan y reflexionan sobre las prácticas del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades de compensación educativa y sus familias en el centro escolar y en su barrio (Panchón, 2019). En la localización del estudio, la Comunidad Valenciana, se han llevado a cabo diversos proyectos (García y Martínez, 2013; Grau y García, 2017; Linares et al., 2010) orientados a prevenir y compensar las desigualdades educativas en centros de carácter singular.

Por una parte, estos proyectos han puesto de relieve importantes limitaciones prácticas como el abandono del programa por no aceptar el sobreesfuerzo requerido, la falta de motivación o la incompatibilidad con actividades inesperadas; la escasa valoración de la escuela por parte de las familias o la falta de participación en la comunidad educativa (García y Martínez, 2013) y el elevado grado de provisionalidad de los docentes del centro singular (Linares et al., 2010).

Por otra parte, se han reseñado resultados indudablemente positivos. Así, en el barrio de El Cabañal, García y Martínez (2013) evidenciaron que muchos de los niños consiguieron ser capaces de aprender las instrumentales básicas y de modificar sus actitudes hacia los demás, estableciendo relaciones sociales más respetuosas con su entorno con la ayuda del programa compensatorio establecido. Gracias a otro proyecto en la ciudad de Valencia en el que se aplicaron una serie de estrategias educativas en un centro de carácter singular (Grau y García, 2017) se consiguió disminuir los índices de violencia escolar, mejorar notablemente el clima de convivencia e implicar a las familias en el proceso educativo. A pesar de

que se ha constatado la escasez de estudios sobre la materia, todos los resultados disponibles invitan a continuar profundizando en el papel de los centros singulares en la reducción de las inequidades educativa.

1.4. Aprendizaje-servicio: Experiencias dirigidas a la mejora de la alfabetización científica en centros singulares

El aprendizaje-servicio se define como una propuesta educativa que integra procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un proyecto de enseñanza-aprendizaje único y bien articulado. En este proyecto, los participantes se forman al involucrarse en necesidades reales del entorno con el propósito de mejorarlo (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007). En la actualidad hay muchos programas educativos experienciales basados en la comunidad. Estos programas pueden diferenciarse según su objetivo principal y el grupo que más se beneficia de la interacción, es decir, si se pone mayor énfasis en el servicio comunitario o en el aprendizaje de los estudiantes.

Muchos de los trabajos de aprendizaje-servicio en el área de las ciencias experimentales están enfocados en comprobar el desarrollo competencial de los sujetos que desarrollan el proyecto, la mayor parte de las veces estudiantes universitarios, y esto se ha llevado a cabo en cuestiones como sostenibilidad (Cebrián, et al., 2019), diversidad (Cone, 2009), o salud (Stewart y Wubbena, 2015), pero, si nos centramos en aquellos trabajos que han puesto el foco en aumentar los niveles de alfabetización científica en poblaciones desfavorecidas, también encontramos algunos estudios muy interesantes y que deben ser señalados. Por ejemplo, Gómez et al. (2019), en un proyecto de ApS de colaboración entre estudiantes del grado de Magisterio y algunas escuelas singulares de la provincia de Valencia, desarrollaron un programa de alfabetización científica, para mejorar las competencias científico-técnicas y de salud, en la población de etnia gitana. Los centros en los que se actuó carecían de laboratorio científico y no tenían accesibilidad a ningún espacio donde realizar experimentos de ciencias. Para paliar esta situación, varios grupos de estudiantes universitarios confeccionaron una serie de laboratorios portátiles y maletas de experimentos para todos los centros singulares participantes en el proyecto. Además, desarrollaron espacios como charlas y coloquios sobre temas de interés para la población diana, como conferencias sobre salud bucodental, programas de revisión ocular, o visitas de especialistas para abordar temas como el espacio y el sistema solar o la energía. Los resultados del proyecto evidenciaron claras mejoras tanto en la percepción de la ciencia por los participantes de los centros singulares, como en el aprendizaje competencial de los maestros. En términos similares, Nunn y Braud (2011) desarrollaron un proyecto de ApS donde un grupo de estudiantes de las facultades de Geología y Geografía desarrollaron materiales y lecciones de ciencias para estudiantes en riesgo de exclusión social, a través de un proyecto basado en un volcán. Sus resultados mostraron que los participantes progresaron desde un nivel

básico (recordar y comprender) hasta un nivel elevado (analizar, evaluar y crear) dentro de la jerarquía de la Taxonomía de Bloom. Además, adquirieron una valiosa experiencia en la elaboración, revisión y mejora de la comunicación escrita y oral. Según los comentarios de los maestros, los estudiantes ampliaron su conocimiento sobre volcanes, profundizaron su comprensión de la tectónica de placas y mejoraron las habilidades de discusión y debate.

En los últimos años el foco parece puesto en las materias STEM (Sciences-Technology-Engineering and Maths) y en como el desarrollo de esta competencia puede lograrse a través de experiencias de ApS. Hayford, Bolmstorm y DeBoer (2014) ya se preguntaron si el aprendizaje servicio podría mejorar los niveles de alfabetización en las materias STEM. Los autores, en una extensa revisión bibliográfica analizaron la relación entre el aprendizaje-servicio y el rendimiento académico en cursos de STEM. Sus resultados mostraron que el aprendizaje-servicio puede mejorar significativamente los niveles de alfabetización científica. Por su parte, Newman, Dantzlery y Coleman (2015) en un proyecto denominado Science in Action analizaron la relación entre la implementación de proyectos de aprendizaje-servicio en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas de alta calidad y su efecto en el rendimiento, el compromiso académico de los estudiantes en ciencias, la responsabilidad cívica y la resiliencia frente a comportamientos de riesgo. Este innovador proyecto, financiado por la Corporation for National and Community Service, incluyó a más de 6.000 estudiantes en situación de riesgo, y 126 profesores de ciencias que integraron la pedagogía de aprendizaje-servicio basada en problemas STEM en la instrucción de ciencias para enseñar a los estudiantes a resolver problemas reales en las escuelas y comunidades. El proyecto se implementó en 20 escuelas, con la colaboración de 120 socios comunitarios. Los participantes fueron evaluados a través de cuestionarios antes y después de la participación en el proyecto. Los resultados destacaron algunos proyectos ejemplares de aprendizaje-servicio que demostraron un aumento significativo en el compromiso y el rendimiento académico en ciencias de los estudiantes que vivían en áreas de alta pobreza con comportamientos de riesgo potenciales.

2.Método

2.1. Muestra

Participaron en el estudio 66 estudiantes de tres centros ubicados en el mismo municipio. La población objeto de estudio estuvo constituida por alumnos de 5º curso de Educación Primaria de un centro público con carácter singular, un centro público ordinario y un centro concertado. En concreto, la muestra se distribuyó de la siguiente forma: 15 alumnos del centro singular, 26 del centro público ordinario y 25 del centro concertado. Es importante señalar que las muestras se formaron a partir del alumnado que acudió al centro ese día y que, pese a tratarse de una

muestra de conveniencia, ninguno de los participantes mostró ningún rasgo diferenciador del resto de la población de estudio.

2.2. Variables, materiales y medidas

Para la toma de datos se utilizó un cuestionario sobre conocimientos científicos básicos, elaborado y previamente validado para la población de estudio (Verdugo, Olmos, Soláz y San José, 2017). El cuestionario estuvo compuesto por 30 ítems que computaron un punto cada uno, por lo tanto, la nota que podía obtener el alumnado varió entre 0 y 30 puntos, y los distintos niveles se calcularon de la siguiente forma: 0-10 nivel muy bajo; 10-15 nivel bajo; 15-20 nivel medio; 20-25 nivel alto; 25-30 nivel muy alto. Las respuestas fueron corregidas a mano, incorporadas a una hoja de cálculo y clasificadas para su posterior análisis. La tabla 1 muestra algunas de las preguntas del cuestionario.

Tabla 1. Muestra de algunas preguntas del cuestionario

¿Cuántos días tarda la Luna en dar una vuelta completa alrededor de la Tierra? a) 21 días b) 28 días c) 365 días d) 7 días	¿Cuál de los siguientes métodos utilizarías para separar un sólido de un líquido en una mezcla heterogénea? a) Imantación b) Destilación c) Filtración d) Cristalización
¿Cuáles de los siguientes grupos de animales son invertebrados? a) Aves b) Peces c) Insectos d) Anfibios	¿Qué función biológica cumplen las flores en las plantas? a) La respiración b) La reproducción c) La nutrición d) La relación

Como se puede observar en la tabla 1, la demanda de las cuestiones fue básica y tan solo incluyó conceptos y procedimientos consensuados, objetivo de cualquier programa de alfabetización científica primaria.

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se contactó con los jefes de estudio de los tres centros para pedirles la participación en el estudio y pedirles permiso para recoger datos de su alumnado. A continuación, se habló con el profesorado de quinto curso de cada escuela con el fin concretar un día para pasar el cuestionario. Por último, los alumnos realizaron el cuestionario. Uno de los investigadores supervisó la prueba in situ.

Una vez en las aulas, las premisas que se dieron al alumnado fueron que tenían que escribir solamente el nombre del centro en el que estudiaban, sin indicar ni su propio nombre ni sus apellidos, para preservar su anonimato; que solo podían utilizar bolígrafo y que tenían que contestar a todas las preguntas. No se determinó un tiempo exacto para terminar el cuestionario, sin embargo, por lo general el

alumnado tardó entre 30 minutos y una hora. Por último, se analizaron los datos y se recopilaron los resultados para su discusión a través del software estadístico SPSS.

3. Resultados

3.1. Estadísticos descriptivos

En primer lugar, se describen las calificaciones del alumnado de los tres centros (Tabla 2). Se puede observar claramente que el promedio más elevado es el del colegio concertado ($M=12,48$; $DE=2,917$), mientras que la media más baja es la del centro singular ($M=7,93$; $DE=2,604$), con casi cuatro puntos y medio de diferencia. Por otro lado, se han comparado las medias de las tres escuelas con sus medianas y se ha visto que son números similares, lo que, a priori, es una indicación de que las muestras siguen una distribución normal. Por otra parte, las desviaciones típicas son muy similares en los tres casos, esto indica que los datos de los tres grupos dispersos de forma equivalente respecto a su media. Por último, podemos observar que la mínima nota la obtuvo un alumno del centro singular, un 3 sobre 30, y que la máxima nota, un 19 sobre 30, la tuvo un alumno del centro público ordinario.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los resultados de la prueba de conocimientos

	N	Media	Mediana	Desviación típica	Mínimo	Máximo
<i>Singular</i>	16	7,9333	7	2,6040	3	14
<i>Público</i>	26	11,0385	11	2,7926	4	19
<i>Concertado</i>	25	12,4800	13	2,9172	8	18
<i>Total</i>	66	10,8788	10	3,2558	3	19

Como se puede observar, y poniendo el foco ahora en los niveles de alfabetización científica, todos los centros obtienen puntuaciones muy bajas, ya que para considerar un nivel aceptable se deben obtener al menos 15 puntos y ninguno de los promedios alcanza ese valor. Además, se puede observar que los niveles de alfabetización científica en los centros singulares se encuentran en un nivel alarmantemente bajo.

3.2. Pruebas de normalidad y homogeneidad de varianzas

Se estudió la normalidad de las variables a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($n>50$) y mediante la prueba de homogeneidad de varianzas. Todas las variables demostraron seguir una distribución normal (Tabla 3). Por todo esto, se utilizó estadística paramétrica para el análisis de los datos. En concreto se llevó a cabo la prueba de análisis de la varianza (ANOVA), por ser esta la prueba idónea para comparar las varianzas entre las medias de diferentes grupos.

Tabla 3. Resultados de la Prueba ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	194,895	2	97,448	12,424	0,000
Dentro de grupos	494,135	63	7,843		
Total	689,030	65			

Los resultados de ANOVA señalaron diferencias significativas entre los grupos (Tabla 3). A continuación, en la tabla 4 se pueden observar las comparaciones múltiples para clarificar estas diferencias.

Tabla 4. Resultados de las comparaciones múltiples. Método de Scheffé

Tipo de Centro educativo		Diferencia de medias (I-J)	Desviación Error	Significación
Singular	Público ordinario	-3,10513*	0,90805	0,005
	Concertado	-4,54667*	0,91468	0,000
Público ordinario	Singular	3,10513*	0,90805	0,005
	Concertado	-1,44154	0,78448	0,193
Concertado	Singular	4,54667*	0,91468	0,000
	Público ordinario	1,44154	0,78448	0,193

Los resultados del análisis de la varianza entre grupos unifactorial indican que hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los tres grupos de escuela pública (M= 11,038, DT= 2,79), concertada (M= 12,48, DT= 2,91) y singular (M= 7,93, DT= 2,6), (F 12,4= 2, p= .00). Los resultados de las comparaciones múltiples, según el método de Scheffé indican que las diferencias entre las medias de los centros público y ordinario con los centros singulares son estadísticamente significativas. La media obtenida por los participantes es significativamente menor en el caso de las escuelas singulares. En cambio, entre el centro público y el concertado no aparecen diferencias.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados han permitido concluir que existen diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de conocimiento científico del alumnado de los centros singulares, con el del alumnado de los centros públicos y concertados. Así, al observar la media de las calificaciones del centro singular, podemos ver que el nivel del alumnado de este centro es significativamente inferior al alumnado de las otras dos escuelas. Por otro lado, un resultado interesante de este estudio es que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el nivel de conocimientos de Ciencias de la Naturaleza del alumnado de la escuela pública ordinaria y de la escuela concertada. Además, y como conclusión relativa a los niveles generales de alfabetización científica, estos han resultado mucho más bajos

de lo esperado, en consonancia con los resultados de Navarro y Förster (2012) que encontraron bajos niveles de alfabetización científica en las aulas, pero, sobre todo, determinaron que estos eran menores a medida que descendía el nivel socioeconómico.

El presente estudio proporciona una clara evidencia de que subsisten inequidades en el sistema educativo en la Comunidad Valenciana y sugiere que las medidas de compensación de desigualdades que está aplicando la administración autonómica no son todavía suficientemente efectivas para conseguir la equidad educativa plena. Los resultados de la investigación sugieren que las Administraciones públicas deben continuar dotando de ayudas y medios personales, materiales, económicos y organizativos a los centros singulares. En estudios anteriores se han descrito y analizado proyectos de Aprendizaje servicio que podrían ayudar a paliar estas desigualdades y mejorar la actitud y el rendimiento académico de los alumnos de centros singulares. En muchos centros singulares, tras aplicarse medidas para convertir las escuelas en espacios de colaboración y de ayuda mutua, se observaron mejoras en el rendimiento y la comprensión hacia la ciencia, en el comportamiento de los estudiantes hacia los demás, e incluso, en el desarrollo de vocaciones científico-técnicas (Bolmstorm y DeBoer, 2014; Newman, Dantzlery y Coleman, 2015; Nunn y Braud, 2011).

Se ha visto aquí también que el alumnado de los colegios singulares tiene una mayor probabilidad de no lograr los objetivos y las competencias científicas de la educación obligatoria y, por lo tanto, de no obtener un nivel de alfabetización científica mínima que facilite su integración sociolaboral. Hay un acuerdo global en que la escuela debe ser un motor para cambiar esta tendencia, pero los resultados no se vislumbran todavía (Barton, 2000; Romero 2014). En el caso de las Ciencias Naturales, por ejemplo, plantear cuestiones y problemas realmente relacionados con el contexto y las necesidades de los niños puede resultar de gran ayuda y relevancia, además de aumentar su motivación por aprender. Otras medidas de compensación también pueden pasar por alfabetizar a las familias, ofrecer clases de refuerzo extraescolar al alumnado o incorporar personal docente en las escuelas que esté formado en la implementación de proyectos de aprendizaje servicio (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007; Newman, Dantzlery y Coleman, 2015).

A partir de este estudio, surgen nuevas líneas de investigación de gran interés relacionadas con las necesidades de los centros singulares y el aprovechamiento óptimo de los recursos que se reciben por parte de las administraciones públicas. En definitiva, con este estudio se han proporcionado evidencias de que el sistema educativo español alberga desigualdades significativas en el nivel de conocimientos científicos del alumnado de los centros singulares con respecto a los centros públicos ordinarios y los centros concertados. Estas desigualdades parecen tener su raíz en situaciones sociales y económicas desfavorecidas de las familias de los niños y son difíciles de compensar (Rainey et al., 2018). Como consecuencia, se

considera crucial seguir avanzando en el diseño y en la implementación de medidas compensatorias para los centros singulares. Es evidente que se necesita más investigación y mayores recursos para seleccionar y aplicar las medidas prácticas que sean más eficientes, como el aprendizaje servicio o el aprendizaje basado en problemas, para asegurar la igualdad de oportunidades dentro de nuestro sistema educativo.

Referencias

- Barton, A.C. (2000). Crafting multicultural science education with preservice teachers through service-learning. *Journal of Curriculum Studies*, 32(6), 797-820. <https://doi.org/10.1080/00220270050167189>
- Barton, A.C., & Yang, K. (2000). The culture of power and science education: Learning from Miguel. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(8), 871-889. [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200010\)37:8<871::AID-TEA7>3.0.CO;2-9](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200010)37:8<871::AID-TEA7>3.0.CO;2-9)
- Bolshakova, V.L., Johnson, C.C., & Czerniak, C.M. (2011). "It depends on what science teacher you got": Urban science self-efficacy from teacher and student voices. *Cultural Studies of Science Education*, 6(1), 961-997. <https://doi.org/10.1007/s11422-011-9346-2>
- Cañal, P. (2004). La alfabetización científica: ¿necesidad o utopía? *Cultura y educación*, 16(3), 245-257. <https://doi.org/10.1174/1135640042360951>
- Chamizo, J.A. y Pérez, Y. (2017) Sobre la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 23-40. <https://doi.org/10.35362/rie741624>
- Cone, N. (2009). A bridge to developing efficacious science teachers of all students: Community-based service-learning supplemented with explicit discussions and activities about diversity. *Journal of Science Teacher Education*, 20(4), 365-383. <https://doi.org/10.1007/s10972-009-9137-8>
- Eaton, A.A., Saunders, J.F., Jacobson, R.K., & West, K. (2020). How gender and race stereotypes impact the advancement of scholars in STEM: Professors' biased evaluations of physics and biology post-doctoral candidates. *Sex roles*, 82(1), 127-141. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01052-w>
- Else-Quest, N. M., Mineo, C. C., & Higgins, A. (2013). Math and science attitudes and achievement at the intersection of gender and ethnicity. *Psychology of Women Quarterly*, 37(3), 293-309. <https://doi.org/10.1177/0361684313480694>

Frost, S., Reiss, M., & Frost, J. (2005). Count me in! Gender and minority ethnic attainment in school science. *School Science Review*, 86(316), 105–112.

García, R. y Martínez, M.J. (2013). Transformación de una escuela en escuela cooperativa: historia de un proyecto intercultural. *Revista De Investigaciones UNAD*, 12(1), 129–148. <https://doi.org/10.22490/25391887.1163>

Gil, D. (1994). Diez años de investigación de la didáctica de las ciencias: realizaciones y perspectivas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 2(2), 154-156. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4438>

Gil, D. y Vilches, A. (2001). Una alfabetización científica para el siglo XXI: Obstáculos y propuestas de actuación. *Revista Investigación en la Escuela*, 43(1), 27-37. <https://doi.org/10.12795/IE.2001.i43.03>

Gómez, C., Rodrigo, F., y Molines, S. (2019). Proyectos educativos multidisciplinares y ayuda a la comunidad. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 7, 131-143. DOI10.1344/RIDAS2019.7.9

Grau, R. y García, L. (2017). Prácticas socioeducativas para mejorar la convivencia escolar. Una experiencia en un Centro de Acción Educativa Singular. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 12(1), 42-50. <https://doi.org/10.4995/reinad.2017.6490>

Greca, I.M., Meneses, J.A. y Diez, M. (2017). La formación en ciencias de los estudiantes del grado de maestro de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* 16(2), 231-256. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-381-388>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953.

Linares, N., Burguete, I. y Moliner, D. (2010). Análisis del nivel de provisionalidad de los maestros destinados en un Centro de Acción Educativa Singular durante el curso 2009/2010. *Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 65(1), 4.

Llach, J.J. (2006). *Desafíos de la equidad educativa: Diagnóstico y Propuestas*. Ediciones Granica.

Miller, J. (1983). Scientific Literacy: A Conceptual and Empirical Review. *Daedalus*, 112(2), 29-48.

Miller, J. (1998). The measurement of civic scientific literacy. *Public Understanding of Science*, 7(3) 203-223. <https://doi.org/10.1088/0963-6625/7/3/001>

Morandín-Ahuerma, F., Villanueva-Méndez, L., y Romero-Fernández, A. (2022). Alfabetización en ciencia y pensamiento crítico en el aula. *Investigaciones Regionales desde Puebla Nororiental*, 1(1), 281-302.

National Research Council (1996) National Science Education Standards. National Academy Press.

Navarro, M.B., y Förster, C.E. (2012). Nivel de alfabetización científica y actitudes hacia la ciencia en estudiantes de secundaria: comparaciones por sexo y nivel socioeconómico. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 49(1), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.49.1.2012.1>

Newman, J.L., Dantzler, J., & Coleman, A. N. (2015). Science in action: How middle school students are changing their world through STEM service-learning projects. *Theory Into Practice*, 54(1), 47-54. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.977661>

Olmedo, J.C. (2011). Educación y Divulgación de la Ciencia: tendiendo puentes hacia la alfabetización científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(2). 137-148. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2011.v8.i2.01

OCDE (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing.

Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. DOGV núm. 8540 de 3 de mayo de 2019.

Porlan, R. (1993). La Didáctica de las Ciencias. Una disciplina emergente. *Cuadernos de Pedagogía*, 210(1), 68-71.

Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). Aprendizaje y servicio (ApS). *Educación y compromiso cívico*. Graó.

Rainey, K., Dancy, M., Mickelson, R., Stearns, E., & Moller, S. (2018). Race and gender differences in how sense of belonging influences decisions to major in STEM. *International journal of STEM education*, 5(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0115-6>

Romero, M. (2014). Alfabetización científica en España: ¿qué ha cambiado en la última década? En Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (Ed.). *Percepción social de la ciencia y la tecnología* (71-98). FECYT.

Rosales, E.M., Rodríguez, P.G., y Romero, M. (2020). Conocimiento, demanda cognitiva y contextos en la evaluación de la alfabetización científica en PISA. *Revista Eureka sobre Enseñanza de las Ciencias* 17(2), 2-22. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2020.v17.i2.2302

Sans, R., Serrano, A., y González, A. (2020). PISA: el precio pedagógico de una evaluación internacional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e22.2673>

Smith, K., Loughran, J., Berry, A., y Dimitrakopoulos, C. (2012). Developing scientific literacy in a primary school. *International Journal of Science Education*, 34(1), 127-152. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.565088>

Stewart, T., & Wubben, Z. C. (2015). A systematic review of service-learning in medical education: 1998–2012. *Teaching and Learning in Medicine*, 27(2), 115-122. <https://doi.org/10.1080/10401334.2015.1011647>

Tan, E., & Barton, A. C. (2010). Transforming science learning and student participation in sixth grade science: A case study of a low-income, urban, racial minority classroom. *Equity & Excellence in Education*, 43(1), 38-55. <https://doi.org/10.1080/10665680903472367>

Tate, W. (2001). Science education as a civil right: Urban schools and opportunity-to-learn considerations. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(9), 1015-1028. <https://doi.org/10.1002/tea.1045>

Tobin, K., Seiler, G., & Walls, E. (1999). Reproduction of social class in the teaching and learning of science in urban high schools. *Research in Science Education*, 29(1), 171-187.

Tobin, K., Roth, W. M., & Zimmermann, A. (2001). Learning to teach science in urban schools. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(8), 941-964. <https://doi.org/10.1002/tea.1040>

Verdugo-Perona, J.J., Olmos, R., Solaz-Portolés, J.J., Sanjosé, V. (2017). Análisis estructural del conocimiento didáctico del contenido científico escolar en futuros maestros de primaria. *Interciencia*, 27(7). [https://doi.org/446-450.0378-1844/14/07/468-08 \\$ 3.00/0](https://doi.org/446-450.0378-1844/14/07/468-08%20$3.00/0)

The impact of Service-Learning on Pre-Service Physical Education Teachers

Patricia Ayllón-Salas

patriay@ugr.es

0000-0003-3986-225X

Universidad de Granada, España

Abstract

Service Learning (SL), a pedagogical approach that integrates academic learning with practical service to the community, is an important strategy for developing a range of essential skills, from social and personal to professional. The field of Physical Education is particularly suited to the application of SL, given its myriad social benefits, such as fostering personal and social responsibility, promoting inclusion and cultivating conflict resolution skills. In this sense, the present research aims to identify the state of the art and extend the search for quality interventions to the year 2023, checking whether SL research has improved in the last 7 years. Therefore, the primary objective of this systematic review is to evaluate and synthesise the results of SL interventions implemented at university level for pre-service physical education teachers. The expert guidelines outlined in the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses were followed to conduct this systematic review. The findings of the review highlight the positive impact of SL on pre-service physical education teachers. However, the existing body of research also highlights the need to improve the quality of research by raising standards of validity and reliability to strengthen the robustness of the evidence base.

Keywords: service-learning; physical education; teacher education; systematic review.

Recibido: 25/VIII/2024

Aceptado: 17/XI/2024

Publicado: 29/XII/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/>

Impacte de l'aprenentatge servei en el professorat d'Educació Física en formació

Resum

L'aprenentatge servei (ApS), un enfocament pedagògic que integra l'aprenentatge acadèmic amb el servei pràctic a la comunitat, és una estratègia metodològica que fomenta un espectre de competències essencials que van des dels aspectes socials i personals fins als professionals. El camp de l'Educació Física és particularment adequat per a l'aplicació de l'aprenentatge servei, atesa la gran quantitat de beneficis socials com el foment de la responsabilitat personal i social, la promoció de la inclusió i el desenvolupament d'habilitats per a la resolució de conflictes. En aquest sentit, aquesta investigació pretén conèixer l'estat de la qüestió i estendre la recerca d'intervencions de qualitat fins a l'any 2023, comprovant l'evolució de la investigació sobre l'ApS en els darrers 7 anys. Per això, l'objectiu principal d'aquesta revisió sistemàtica és avaluar i sintetitzar els resultats de les intervencions amb aprenentatge servei implementades a nivell universitari per a professors d'Educació Física en formació. Per dur a terme aquesta revisió sistemàtica, es van seguir les directrius d'experts descrites a *Preferred Reporting Items per a Systematic Reviews and Meta-Analyses*. Les troballes de la revisió emfatitzen l'impacte positiu de l'ApS als professors d'Educació Física en formació. Així i tot, el cos de recerca existent també destaca la necessitat de millorar la qualitat de la recerca elevant els estàndards de validesa i fiabilitat per enfortir la solidesa de les evidències.

Paraules clau: aprenentatge servei, educació física, formació del professorat, revisió sistemàtica.

Impacto del aprendizaje-servicio en el profesorado de Educación Física en formación

Resumen

El aprendizaje-servicio (ApS), un enfoque pedagógico que integra el aprendizaje académico con el servicio práctico a la comunidad, es una estrategia metodológica que fomenta un espectro de competencias esenciales que van desde los aspectos sociales y personales hasta los profesionales. El campo de la educación física es particularmente adecuado para la aplicación del aprendizaje-servicio, dada su gran cantidad de beneficios sociales como el fomento de la responsabilidad personal y social, la promoción de la inclusión y el cultivo de habilidades para la resolución de conflictos. En este sentido, la presente investigación pretende conocer el estado de la cuestión y extender la búsqueda de intervenciones de calidad hasta el año 2023, comprobando la evolución de la investigación sobre el ApS en los últimos 7 años. Consecuentemente, el objetivo principal de esta revisión sistemática es evaluar y sintetizar los resultados de las intervenciones en ApS implementadas a nivel universitario para profesorado de Educación Física en formación. Para llevar a cabo esta revisión sistemática, se siguieron las directrices de expertos descritas en *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*. Los hallazgos de la revisión enfatizan el impacto positivo del ApS en el profesorado de Educación Física en formación. Sin embargo, el cuerpo de investigación existente también destaca la necesidad de mejorar la calidad de la investigación elevando los estándares de validez y fiabilidad para fortalecer la solidez de las evidencias.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, educación física, formación del profesorado, revisión sistemática.

1. Introduction

Over recent years, there is a growing recognition that higher education pedagogy needs to evolve, placing students at the center of their learning process. Various pedagogical innovations have emerged within higher education, aimed at fostering experiential and participatory learning experiences (Gerholz et al., 2018). In this sense, service-learning (SL) has emerged as a pivotal methodology to facilitate the development of a broad spectrum of social, personal, and professional competencies necessary for individuals (Furco, 2001). The growing interest in Service-Learning has gained international recognition, justified by the adoption of competency-based models by many educational systems (Fernández-Martín et al., 2019). This methodology provides university students with opportunities to develop professional competencies that ensure success in their integration into the labor market (González et al., 2022).

Service-Learning is defined as a strategy that integrates academic learning with community service (Furco & Billing, 2002). In SL programs, participants merge classroom instruction with volunteer-like service in the community, enabling them to both acquire course content and put it into practice in real-world scenarios (Chiva-Bartoll et al., 2021).

It is distinct from other concepts such as volunteering or community service projects, presenting a balance between service and learning (Resch & Knapp, 2020; Tapia, 2019). The essential elements that should be incorporated into Service-Learning interventions for optimal effectiveness are (Bryngler & Hatcher, 1996; Chiva-Bartoll & Fernández-Rio, 2021): (a) integration with curriculum; (b) significant learning; (c) recognition of community interests and needs; (d) reciprocal engagement; (e) encouragement of student reflection; (f) stimulation of problem-solving and decision-making; (g) relevant and meaningful service to the community; and (h) intentional civic learning. Hence, the service rendered must hold significance and worth for the community, the students, and the course objectives. Moreover, service-learning ought to enhance the academic learning journey by equipping students with the skills to engage actively as democratic citizens across various communities. A defining feature that sets SL apart from other methodologies is reflection (Howard, 2001), which is delineated as the deliberate contemplation of an experience grounded in the specific learning objectives (Hatcher & Bryngler, 1997).

Service-Learning has been successfully implemented in various areas, demonstrating its versatility and effectiveness (Kwon et al., 2022). Most of the research on SL in universities emphasizes its pedagogical, social, and ethical impact, advocating for a model that contributes to the creation of a fairer and more cohesive society (Martínez, 2008; Tapia, 2008). Specifically, it promotes various general and specific competencies among future Physical Education teaching

professionals (González et al., 2022) and, therefore, this methodology has been widely used in physical education teacher education.

To become a physical education teacher, social commitment is deemed essential (Brown, 2005; Lleixà & Ríos, 2015). Prospective physical education teachers must engage in reflection on how their actions will impact the social environment, extending beyond the necessary content and methodology for conducting classes (Arthur & Bohlin, 2005). Service learning emerges as a methodological strategy facilitating this reflection (Lleixà & Ríos, 2015). The field of physical education is particularly suited for the application of service learning, given its myriad social benefits such as fostering personal and social responsibility, promoting inclusion, and cultivating conflict resolution skills (Lleixà & Ríos, 2015).

Literature suggests that implementing this methodology in degrees related to Physical Activity and Sport can yield benefits, including improved understanding of theoretical concepts and practical application, enhanced critical thinking and problem-solving (Chiva).

Bartoll et al., 2019), cultural competence (Peralta et al., 2015), prosocial behavior (González et al., 2022), and social competence (Capella-Peris et al., 2019). SL has the potential to supplement and enrich traditional field experiences for pre-service physical education teachers, facilitating the development of essential knowledge, skills, and competencies (Webster et al., 2017). Furthermore, it could offer ongoing support to current school professionals in implementing comprehensive physical activity programs, thereby bolstering program development and ensuring sustainability (Webster et al., 2015).

However, the current evidence on Service-Learning in higher education remains inconclusive due to methodological weaknesses in Service-Learning interventions (Cayuela et al., 2020; Filges et al., 2022; Salam et al., 2019). Furthermore, researchers, such as Chiva-Bartoll et al. (2020b), argue that interventions in Service-Learning within the field of Physical Education lack methodological rigor in analyzing effects, particularly in the population receiving the service.

To date, two systematic reviews have been conducted on service-learning in physical education teacher education. Cervantes and Meaney (2013) aimed to examine theoretical models and the impact of SL on physical education teacher education students and community participants. They concluded that the field was in its early stages, highlighting the need for improvement in implementing SL practices effectively (Cervantes & Meaney, 2013). In contrast, the more recent systematic review by Chiva-Bartoll et al. (2019) covered studies up to 2017 and searched databases including Scopus-Elsevier and ISI Web of Knowledge. This review suggested that SL promotes competency development in this population. However, it also noted methodological weaknesses in the research, hindering clear conclusions regarding the effects of such interventions (Chiva-Bartoll et al., 2019).

In this sense, the present research aims to ascertain the state of the art and extend the search for quality interventions to the year 2023, checking whether SL research has improved in the last 7 years. Consequently, the primary objective of this systematic review is to evaluate and synthesize the results of Service-Learning interventions implemented at the university level for pre-service Physical Education teachers. For this purpose, the present study aim to address the following questions:

1. What are the main characteristics of the articles (i.e., geographical, and temporal distribution, journal, objectives, sampling, and research design) about Service-Learning interventions among pre-service Physical Education teachers?
2. What are the main characteristics of the Service-Learning interventions among pre-service Physical Education teachers (i.e., duration, university student sample, intervention participants sample, and instruments)?
3. In what areas have service-learning interventions demonstrated effectiveness in physical education teacher education?

2. Method

2.1. Procedure

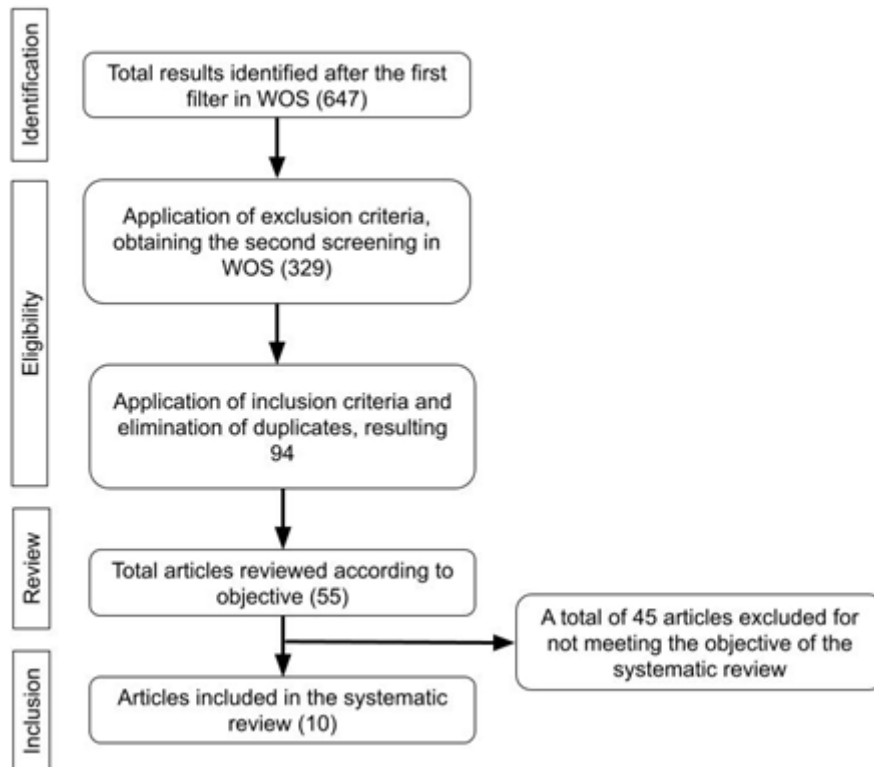
To conduct this systematic review, we adhered to expert guidelines outlined in Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) (Moher et al., 2015; SotosPrietos et al., 2014). The aim was to explore how content related to Service-Learning and pre-service Physical Education teacher is addressed in the literature.

2.2. Search strategy

A search was performed in the Web of Science (WOS) bibliographic database during June 2023. Keywords were combined using the Boolean operator "AND," including "Physical Education," "teacher education," "Physical Education teacher education," "service-learning," and "experiential learning".

The research involved several processes. Initially, a search was conducted using various combinations of keywords and the Boolean operator "AND", yielding 647 articles relevant to the review's objective. Subsequently, exclusion criteria were applied, removing literature reviews and other documents, resulting in 329 articles in the second stage. In the third stage, selection criteria were implemented, and duplicates were eliminated, leading to 55 studies. Finally, these were carefully reviewed and filtered based on their titles and abstracts, resulting in the selection of only 10 studies for inclusion in this review, as they aligned with the review's objective. The stages of this process are illustrated in Figure 1.

Figure 1. Flowchart of the systematic review



2.3. Criteria for selection of studies

Articles were filtered based on the following inclusion criteria: (a) studies published between 2016 and 2023 (covering the last 7 years); (b) studies published in Spanish or English with peer review; (c) published as journal articles; (d) situated in the context of university education for primary or secondary education teachers specializing in Physical Education; (e) studies that include the specified terms in the title, abstract, or keywords; (f) use of validated instruments in data collection; and (g) reporting significant results.

The exclusion criteria were as follows: (a) meta-analyses, literature reviews, books, or communications were excluded; (b) articles on service-learning in sport management, kinesiology, athletic training, and physical therapy; (c) articles that do not include the term service-learning; (d) non-peer reviewed articles; (e) unpublished articles; and (f) articles that do not present clear design and methodology.

2.4. Data extraction

The authors independently extracted data from all eligible articles, encompassing information such as title, authorship, journal, publication details, research design, context, program information, dependent variables, outcomes, instruments and main conclusions.

3. Results

Ayllón-Salas, P. (2024). The impact of Service-Learning on Pre-Service Physical Education Teachers. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 18, 182-200. DOI10.1344/RIDAS2024.18.12

Table 1 presents the characteristics of the studies included in this systematic review. A total of 10 studies were analyzed, with the majority conducted in Spain and utilizing a mixed-method approach.

Table 1. Characteristics of the analyzed studies

Study	Country	Journal	Objectives	Sampling	Study design
González et al. (2022)	Spain	Espiral. Cuadernos del profesorado	To provide initial pre-intervention information to the physical education teachers in charge of applying the service to the target group, to serve as a meta-evaluative and reflective tool on their predisposition to carry out the intervention using the SL methodology	Not available	Mixed approach
Capella-Peris et al. (2021)	Spain	Frontiers in Education	(1) To investigate the effect of a service-learning program on the Social Entrepreneurship Competency of Physical Education Teacher Education, and (2) to compare the difference between the social entrepreneurship competency of physical education teacher education exposed at different SL intervention modalities characterized by different levels of SL duration and intensity	Incidental-type non-probabilistic sample, with the sample selection matched to the class-group	Mixed approach
Abellán (2021)	Spain	Contextos Educativos	To evaluate the effect, on attitudes towards inclusion, of an SL program carried out by a group of future physical education teachers, providing a service of design and implementation of physical education activities to a group of adults with intellectual disabilities residing in a center for the care of severe intellectual disabilities	Not available	Mixed approach
García-Rico et al. (2020)	Spain and Chile	Revista Internacional de Educación para la Justicia Social	To compare the effects on the initial training of physical education teacher education of the two developed SL models, both with a social justice focus: (1) the model of a private university located in the region of Araucanía (Chile) and (2) the model of a public university located in Spain, specifically in the Autonomous Community of Madrid	Not available	Quantitative approach
Chiva-Bartoll et al. (2020a)	Spain	International Journal of Environmental Research and Public Health	To analyse the contributions of a SL program on physical education teacher education students' effective personality.	Non-probabilistic and convenience sampling of two different groups (experimental and control).	Mixed approach
Chiva-Bartoll et al. (2020b)	Spain	Frontiers in Psychology	To analyze the effects of a service-learning program on the subjective happiness, prosocial behavior, and professional learning perceptions of physical education teacher education students as well as to examine the correlations among these variables	Not available	Quantitative approach
Capella-Peris et al. (2019)	United States	Publicaciones	To analyze the development of the social entrepreneurship competence of physical education teacher education	The sampling was incidental non-probability sampling	Mixed approach

Galván et al. (2018)	United States	Journal of Teaching in Physical Education	(1) To explore the integration of two physical education curricula within a service-learning program on knowledge base for teaching among preservice educators and (2) to examine the impact of the program from the perspective of the preservice teachers and the children and adolescent participants	Not available	Mixed approach
Chiva-Bartoll et al. (2018a)	Spain	Revista de Investigación Educativa	To analyze and improve an SL program to favor the acquisition of social skills and attitudes in future physical education teachers	Not available	Mixed approach
Chiva-Bartoll, et al. (2018b)	Spain	Revista Complutense de Educación	To analyze the effect of the ApS on the development of the "Effective Personality" in the training of future teachers in the area of Physical Education	Not available	Mixed approach

Table 2 outlines the intervention's features, detailing the duration and frequency of sessions alongside participant demographics. Intervention durations ranged from 10 (e.g., Chiva-Bartoll et al., 2018a) to 30 sessions (Capella-Peris et al. 2021), with participant samples varying considerably. Studies included as few as 3 participants (e.g., González et al., 2022) and as many as 181 (e.g., Chiva-Bartoll et al., 2020a). Primarily, intervention participants were children, encompassing those with disabilities or in vulnerable circumstances.

Table 2. Characteristics of the SL Intervention

Study	Duration	Sample University Students	Sample Intervention Participants
González et al. (2022)	4 theoretical sessions, 8 practical sessions and one final session. 13 weeks	Three university students of the Degree in Primary Education with mention in Physical Education	30 children between the ages of 6 and 12 years old in vulnerable situations
Capella-Peris et al. (2021)	The dedication of the subjects in the first group was 150 hours with 30 1-hour intervention sessions for 9 months, while the other group had a dedication of 45 hours with 9 1-hour intervention sessions for two months. The frequency was weekly	89 students of the Degree of Primary Education with mention in Physical Education	150 children exhibiting motor functional diversity, including conditions such as autism spectrum disorder, Down syndrome, cerebral palsy, ADHD, and Rett syndrome
Abellán (2021)	Participants were required to complete 6 hours of direct service training. All activities were carried out over a 3-month period within the first four months of the course	12 students of the Primary Education Degree with mention in Physical Education	13 people with intellectual disabilities (i.e. functional diversity, visual impairment and hearing impairment)
García-Rico et al. (2020)	Not available	90 students of the Degree of Pedagogy in Physical Education and Physical Activity and Sport Sciences	Not available

Chiva-Bartoll et al. (2020a)	Physical education teacher education students accomplished 20 hours of direct contact with the children with special educational needs, all participating equally in the different actions of the SL program	181 students of the Primary Education Degree with mention in Physical Education	116 children ranging in age from 4 to 13 years, all with special educational needs, including conditions such as Down Syndrome, Autism Spectrum Disorder, Cerebral Palsy, ADHD, and Rett Syndrome
Chiva-Bartoll et al. (2020b)	Not available	104 students of the Degree of Primary Education in Physical Education and Physical Activity and Sport Sciences	Not available
Capella-Peris et al. (2019)	Two hours of class per week throughout the spring semester (30 hours). 10 practice sessions of games and sports activities with children	32 students of the 3rd year of the major in Physical Education	Boys and girls from the city of Baltimore, who did not have the financial or material resources to afford such activities
Galván et al. (2018)	All pre-service teachers were enrolled in a core course titled Measurement and Curriculum in Physical Education, which included 20 service-learning hours	16 students of physical education teachers	50 children from 10 to 13 years of age in a vulnerable situation
Chiva-Bartoll et al. (2018a)	10 theoretical and practical sessions	87 students of Didactics of Physical Education	Not available
Chiva-Bartoll, et al. (2018b)	Not available	108 students of the Teacher Training Degree in Physical Education	Not available

Table 3 outlines the principal outcomes of the articles and the instruments employed for their measurement. The outcomes cover a wide range, encompassing both personal and professional aspects within the sample of university students. All the included programs demonstrated effectiveness in at least one of the measured outcomes in each study. The instruments used differed according to the objective of the study.

Table 3. Evidence on the Effectiveness of the Service-Learning Interventions

Study	Outcomes	Measurement instrument	Main conclusions
González et al. (2022)	Identification of context, learning, pedagogical value, social impact, professional development, professional skills and experiential feedback	Impact of Service Learning During Initial Training of Physical Activity and Sports Scale (García-Rico et al., 2019)	Service-Learning not only contributes to knowledge acquisition and skill development but also enhances autonomy. Furthermore, it fosters a heightened capacity for reflection and encourages prosocial behavior, particularly concerning the social responsibility of young individuals
Capella-Peris et al. (2021)	Confidence, motivation, decision-making skills, creativity, learning to learn, cooperation, knowledge and social participation, respect,	Social Entrepreneurship Competency Scale (Capella-Peris et al., 2020). Life histories and interviews.	The intervention led to notable enhancements in personal, social, and innovation capabilities, as evidenced by both quantitative and qualitative data. The intervention significantly elevated social

	resilience, responsibility, commitment, leadership, initiative and adaptability		skills, with particularly impactful outcomes observed in goal-oriented motivation, decision-making proficiency, responsibility, commitment, initiative, social awareness, and respect
Abellán (2021)	In the educational context, key considerations encompass inclusion practices, classroom methodology, behavior management, dedication to students with special educational needs, and the training and competence of teachers	Spanish adaptation of the Opinions relative to Integration of students with disabilities scale (Tárraga et al., 2013). Experience diary	The implementation of a Service-Learning intervention in a context involving individuals with disabilities has shown positive effects on attitudes toward inclusion. Notably, the results demonstrate significant improvements in perceptions of the overall benefits of inclusion within mainstream classrooms. Students exhibited a positive shift in their attitudes, overcoming negative impressions, and gaining a deeper understanding of the importance of tailoring education to students with special educational needs
García-Rico et al. (2020)	Identification of context, learning, pedagogical value, social impact, professional development, professional skills and experiential feedback	Physical Activity Service Learning Scale (Santos-Pastor et al., 2020)	The results of the comparison between Chilean and Spanish students are different. Thus, there is no consensus on the perception of the learning acquired, nor on the impact it has on them. However, all agree that Service-Learning should be implemented more during the grade. In general, academic and professional learning, social awareness and responsibility were developed
Chiva-Bartoll et al. (2020a)	Academic self-efficacy, social self-actualization, self-esteem and resolution self-efficacy	Effective Personality Questionnaire for University Students (Gómez, 2012). Semi-structured interviews	The impact of service learning is not uniform across all dimensions; indeed, only social self-actualization and problem-solving self-efficacy demonstrated statistically significant differences. Qualitative findings further highlight enhancements in empathy, the development of communication skills, and improved problem-solving abilities as notable outcomes of the service-learning experience
Chiva-Bartoll et al. (2020b)	Professional learning, prosocial behavior and subjective satisfaction	Spanish version of the Subjective Happiness Scale (Extremera & Fernández-Berrocal, 2014) Prosocial and Civic Competence (Gil-Gómez et al., 2016) Impact of Service Learning During Initial Training of Physical Activity and Sports (García-Rico et al., 2019)	The Service-Learning intervention has a positive impact on prosocial behavior, particularly in areas such as respect for social norms, prosocial leadership, social sensitivity, and safety in interaction. Additionally, students exhibit an elevated perception of professional learning, encompassing factors such as perceived social impact, professional skills, and opinions
Capella-Peris et al. (2019)	Entrepreneurial social skills: personal, social and innovative traits	Social Entrepreneurship Competency Scale (Capella-Peris et al., 2019). Reflective journal	The experimental group demonstrated a significant improvement in social entrepreneurial competence. Specifically, enhancements were observed in social aspects, achievement motivation, creativity, and integration into social networks
Galván et al. (2018)	Academic self-actualization, self-esteem, self-efficacy in problem solving, social self-actualization and relationship between theory and practice	FITNESSGRAM one-mile run test One-mile run or PACER test. Preservice teacher's journal reflections, two focus group interviews and 53 pages of researcher's field notes	Students who took part in the intervention reported benefits related to pedagogical content, knowledge of the curriculum, and various educational contexts. Additionally, improvements were observed in the cardiorespiratory endurance of the participants
Chiva-	Social awareness, social	Social cognitive	The intervention resulted in a significant

Bartoll et al. (2018a)	sensitivity, helpfulness and collaboration, safety, pro-social leadership, communication skills, involvement, organization and group awareness	attitudes and strategies (Moraleda et al., 2004) Follow-up diaries and interviews	improvement in social skills and attitudes. Qualitative data further reveal enhancements in group commitment, argumentative skills, and organizational skills
Chiva-Bartoll, et al. (2018b)	Academic self-actualization, social self-actualization, self-esteem, resolution self-efficacy	Personality Effectiveness Questionnaire for University Students (Gómez, 2012). Semi-structured interviews and follow-up diaries	The students in the experimental group demonstrated overall improvement in their effective personality. Specifically, the most significant enhancements were observed in academic self-actualization. Nevertheless, students also exhibited positive outcomes in social self-actualization, self-esteem, and resolution self-efficacy, albeit to a lesser extent

5. Discussion and conclusions

The primary objective of this systematic review was to evaluate and synthesize the results of Service-Learning interventions implemented at the university level for pre-service Physical Education teachers. For this purpose, the present study aimed to address the following questions:

- What are the main characteristics of the articles about service-learning interventions among pre-service Physical Education teachers?

A total of 10 studies meeting the predetermined criteria were included (see Table 1), considering factors such as authors, title, year, sample, and design. Regarding the question 1, these studies specifically focus on the university stage of physical education teachers and professors and were published between 2018 and 2022. The distribution of scientific production is relatively even during these years, with three articles included in 2018 (i.e., Chiva-Bartoll et al., 2018a; Chiva-Bartoll et al., 2018b; Galván et al., 2018), and one in 2019 (i.e., Capella-Peris et al. 2019), and three in 2020 (i.e., Chiva-Bartoll et al., 2020a; Chiva-Bartoll et al., 2020b; García-Rico et al., 2020), and two in 2021 (i.e., Abellán, 2021; Capella-Peris et al., 2021). One article from 2022 was included (i.e., González et al., 2022), while none were published during 2016 and 2017. Thus, it can be observed that the scientific production related to SL in the field of physical education teacher training experienced its peak in 2018 and in 2020. Although it may have been affected in some years by the COVID-19 pandemic, the production remained stable.

Among the ten studies, 6 were in Spanish, and the remaining 4 were in English. Geographically, Spain is the predominant location for these interventions, featuring in 8 out of the 10 articles. The remaining two studies were conducted in the United States, and one each in Chile and Spain. These results are similar to those of the systematic review by Chiva-Bartoll et al. (2019) in which the selected studies were conducted in the United States, Spain, and Canada.

In terms of authors, Chiva-Bartoll and Capella-Peris emerge as the most notable contributors to this field, participating in four of the studies included in this review

over the last seven years. In addition, the journals in which the articles have been published are diverse, including *Espiral. Cuadernos del profesorado*; *Frontiers in Education*; *Contextos Educativos*; *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*; *International Journal of Environmental Research and Public Health*; *Frontiers in Psychology*; *Publicaciones*; *Journal of Teaching in Physical Education*; *Revista de Investigación Educativa*; and *Revista Complutense de Educación*.

Overall, the studies aim to assess the impact of service-learning interventions on physical education teacher education. However, many studies lack details regarding sampling, with non-probabilistic convenience sampling being commonly employed. Most of the studies ($n = 8$) adopt a mixed-methods approach, combining qualitative and quantitative methods, mirroring the methodology seen in the review conducted by Chiva-Bartoll et al. (2019).

- What are the main characteristics of the service-learning interventions among pre-service Physical Education teachers?

Regarding the duration of the interventions, the disparity is remarkable as in previous systematic reviews (e.g., Chiva-Bartoll et al., 2019). However, it's important to highlight that many of the studies provide vague and concise details regarding the intervention. Notably, the study by Capella-Peris et al. (2021) stands out for providing the most comprehensive information about the intervention implemented.

The sample sizes of university students varied widely, ranging from 3 to 181 participants, as reported in previous systematic reviews (Chiva-Bartoll et al., 2019; Cervantes & Meaney, 2013). Regarding the sample receiving the service, only half of the studies include concrete data, with sample sizes ranging from 13 to 150 participants, mainly involving children in vulnerable situations and people with diverse needs. The total sample of participants engaged in the service was 722, while participants who received the service numbered 359, although it is noteworthy that not all studies provide this specific data.

Quantitative data collection instruments include the Service-Learning Scale in Physical Activity (Santos-Pastor et al., 2020); Impact of Service Learning During Initial Training of Physical Activity and Sports (García-Rico et al., 2019); Effective Personality Questionnaire for University Students (Gómez, 2012); Social Entrepreneurship Competency Scale (Capella-Peris et al., 2020); Spanish version of the Opinions relative to Integration of students with disabilities scale (Tárraga et al., 2013); Spanish version of the Subjective Happiness Scale (Extremera & Fernández-Berrocal, 2014); and Prosocial and Civic Competences Questionnaire (Gil-Gómez et al., 2016). Qualitative methods, including interviews and follow-up diaries, were also prominent, complementing the quantitative findings.

- In what areas have service-learning interventions demonstrated effectiveness in physical education teacher education?

In relation to question 3, the analyzed variables cover a wide spectrum, categorizable into three main groups: (1) social (e.g., prosocial behavior, commitment, respect); (2) academic (e.g., learning to learn, pedagogical value, academic self-realization); and (3) personal (e.g., responsibility, initiative, creativity). Notably, the focus in data collection is primarily on the sample of participants performing the service, as no research has systematically collected data on the influence of the service on the community receiving it.

Finally, the results and conclusions of the studies indicate that service-learning interventions can yield various benefits. Notably, significant results are found in the enhancement of students' social competencies, fostering the development of empathy, social sensitivity, social commitment, and communication skills, among others. Service-Learning is also correlated with the professional development of university students, aiding in the development of competencies and the application of theoretical knowledge into practical contexts.

This study has several limitations that should be acknowledged. A significant limitation is the restriction to two languages, Spanish and English, by the research group, which resulted in the exclusion of publications in other languages due to the authors' limited proficiency. Additionally, the review relied on only one database (Web of Science), which might have limited the scope of scientific evidence included in the study. From a methodological perspective, the inclusion and exclusion criteria were broad, as the review did not specifically focus on the quality of interventions and their fidelity to the characteristics of Service-Learning. Many articles did not provide details on how they covered each element of Service-Learning, such as reflection, duration, and connection of the service to the curriculum. Future research could benefit from reporting such information to assess the quality of interventions. Analyzing programs with varying durations and intensities in different contexts would also be valuable. Another methodological concern is the common use of instruments without established validity and reliability, often created by the authors themselves. Future research should prioritize the use of systematic instruments specifically designed to assess the impact of interventions on university students, as highlighted by González et al. (2022).

The characteristics of the samples in the studies pose challenges for program evaluation. Increasing sample sizes to enhance result generalization is recommended. Moreover, the frequent use of convenience selection methods calls for more randomized controlled trials to increase the validity of the studies (Zirkel et al., 2015).

In summary, despite positive results regarding the effects of Service-Learning interventions, there is still room for improvement. This review sheds light on the

challenges faced by Service-Learning interventions in Physical Education teacher training. Further research and the development of effective strategies are necessary to enhance teacher training and ultimately improve the quality of education provided to students. The hope is that this review serves as a catalyst for improving the implementation and research quality in this field of knowledge.

References

Abellán, J. (2021). Aprendizaje-Servicio y su efecto sobre las actitudes hacia la inclusión en futuros maestros de Educación Física. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 27, 83–98. <https://doi.org/10.18172/CON.4535>

Arthur, J., & Bohlin, K. (Eds.) (2005). *Citizenship and Higher Education. The role of universities in communities and society*. Routledge Farmer.

Bringle, R.G., & Hatcher, J.A. (1996). Implementing service learning in higher education. *Journal of Higher Education*, 67, 221–239. <https://doi.org/10.1080/00221546.1996.11780257>

Brown, D. (2005). An economy of gendered practices? Learning to teach physical education from the perspective of Pierre Bourdieu's embodied sociology. *Sport, Education and Society*, 10(1), 3–23. <https://doi.org/10.1080/135733205298785>

Capella-Peris, C., Martí-Puig, M., Salvador-García, C., & Maravé-Vivas, M. (2021). Social, Personal, and Innovative Competencies Effect of Service-Learning in Physical Education Teacher Education: A Mixed-Methods Analysis. *Frontiers in Education*, 6, 410. <https://doi.org/10.3389/FEDUC.2021.757483/BIBTEX>

Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., Martí-Puig, M., & Ruíz-Bernardo, P. (2020). Development and validation of a scale to assess social entrepreneurship competency in higher education. *Journal of Social Entrepreneurship*, 11(1), 23-39. doi:10.1080/19420676.2018.1545686

Capella-Peris, C., Cosgrove, M. M., Pallarès, M., & Santágueda-Villanueva, M. (2019). Aprendizaje Servicio en la formación inicial docente de Educación Física: Análisis de una propuesta en el contexto norteamericano. *Publicaciones*, 49(4), 49–67. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11728>

Cayueta, A., Ballesteros, C., & Aramburuzabala, P. (2020). Research report. A review of service-learning in European Higher Education. *European Observatory of Service-Learning in Higher Education*. <https://www.eoslhe.eu/review-of-service-learning-in-european-higher-education/>

Cervantes, C. M., & Meaney, K. S. (2013). Examining Service-Learning literature in Physical Education Teacher Education: Recommendations for practice and research. *Quest*, 65(3), 332–353. doi:10.1080/00336297.2013.773533

Chiva-Bartoll, Ò., Capella-Peris, C., & Piquer, M. (2018a). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física.

Revista de Investigación Educativa, 36(1), 277–293.
<https://doi.org/10.6018/RIE.36.1.270581>

Chiva-Bartoll, O., Baena-Extremera, A., Hortiguuela-Alcalá, D., & Ruiz-Montero, P. J. (2020a). Contributions of Service-Learning on PETE students' effective personality: a mixed methods research. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 8756.
<https://doi.org/10.3390/IJERPH17238756>

Chiva-Bartoll, O., Montero, P. J. R., Capella-Peris, C., & Salvador-García, C. (2020b). Effects of Service Learning on Physical Education Teacher Education students' subjective happiness, prosocial behavior, and professional learning. *Frontiers in Psychology*, 11, 331.
<https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.00331/BIBTEX>

Chiva-Bartoll O., Ruiz-Montero P. J., Martín Moya R., Pérez López I., Giles Girela J., García-Suárez J. & Rivera-García E. (2019). University Service-Learning in Physical Education and Sport Sciences: A systematic review. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1147-1164. <https://doi.org/10.5209/rced.60191>

Chiva-Bartoll, Ó., Pallarés-Piquer, M., & Gil-Gómez, J. (2018b). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181–197.
<https://doi.org/10.5209/RCED.52164>

Chiva-Bartoll, O., Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., & Ruiz-Montero, P. J. (2021). Contributions of Service-Learning to more inclusive and less gender-biased Physical Education: the views of Spanish Physical Education Teacher Education students. *Journal of Gender Studies*, 30(6), 699–712.
<https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1937079>

Chiva-Bartoll, O., & Fernández-Rio, J. (2021). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 545–558.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2014). The subjective happiness scale: translation and preliminary psychometric evaluation of a Spanish version. *Social Indicators Research* 119, 473–481. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0497-2>

Fernández-Martín, F. D., Arco-Tirado, J. L., & Hervás-Torres, M. (2019). The impact of service-learning and peer-tutoring programmes to improve the effectiveness of higher education. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3), 115–131.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68334>

Filges, T., Dietrichson, J., Viinholt, B., & Dalgaard, N. T. (2022). Service learning for improving academic success in students in grade K to 12: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 18(1210). <https://doi.org/10.1002/cl2.1210>

- Furco, A. (2001). Advancing Service-Learning at research Universities. In *New Directions for Higher Education*, 114, pp. 67–78. <https://doi.org/10.1002/he.15.abs>
- Furco, A., & Billig, S. H. (Eds.). (2002). *Service learning: The essence of the pedagogy*. IAP.
- Galván, C., Meaney, K., & Gray, V. (2018). Examining the reciprocal nature of service-learning for underserved students and preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(4), 363–372. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0051>
- García-Rico, L., Carter-Thuillier, B., Santos-Pastor, M. L., & Martínez-Muñoz, L. F. (2020). Training physical education teachers for social justice: Effects of service-learning on Chilean and Spanish students. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(2), 29–47. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.2.002>
- García-Rico, L., Santos-Pastor, M. L., & Martínez-Muñoz, L. F. (2019). La perspectiva del alumnado universitario de actividad físico-deportiva sobre la repercusión del aprendizaje-servicio para su formación inicial. En P. J. Ruiz, and A. Baena. *Metodologías Activas en Ciencias del Deporte* (pp 135-158). Wanceulen Editorial.
- Gerholz, K.-H., Liszt, V., & Klingsieck, K. B. (2017). Effects of learning design patterns in service-learning courses. *Active Learning in Higher Education*, 19(1), 47–59. <https://doi.org/10.1177/1469787417721420>
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O., & García, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27, 53–73. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071
- González, F., Benito-Colio, B., Martínez-Aranda, L., y García-Taibo, O. (2022). Perspectivas iniciales hacia la metodología de aprendizaje-servicio en las competencias profesionales del graduado en educación primaria con mención en educación física. Un estudio piloto. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 15(31), 91–102. <https://doi.org/10.25115/ECP.V15I31.7203>
- Gómez, R. (2012). *Evaluación de la Personalidad Eficaz en Población Universitaria*. Ph.D. Thesis, University of Huelva, Huelva, Spain.
- Hatcher, J., & Bringle, R. (1997). Reflection: Bridging the gap between service and learning. *College Teaching*, 45(4), 32–37. <https://doi.org/10.1080/87567559709596221>
- Howard, J. (Ed.). (2001). Service-learning course design workbook. *Michigan Journal of Community Service Learning*.
- Kwon, E. H., Park, J., & Kim, T. (2022). Investigating the impact of adapted physical education service-learning projects on preservice teachers' attitudes

toward individuals with disabilities. *Journal of Exercise Rehabilitation*, 18(1), 74–78. <https://doi.org/10.12965/jer.2142654.327>

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

Moher D., Shamseer L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., & Stewart, L.A. (2015). PRISMA-P Group. Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P). *Systematic Review*, 4(1). <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>

Moraleda, M., González, A., & García-Gallo, J. (2004). *AECS: actitudes y estrategias cognitivas sociales*. TEA.

Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20(4), 573–593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>

Resch, K., & Knapp, M. (Eds.) (2020). *Service Learning. A Workbook for Higher Education. An output of the engage students project*. https://www.dcu.ie/sites/default/files/inline-files/io-3-workbook_2020-11-12-final.pdf

Santos-Pastor, M. L., Cañadas, L., Martínez-Muñoz, L. F. & García-Rico, L. (2020). Diseño y validación de una escala para evaluar el aprendizaje servicio universitario en actividad física y deporte. *Educación XX1*, 23(2), 67-93. <https://doi.org/10.5944/educXX1.25422>

Sotos-Prieto, M., Prieto, J., Manera, M., Baladia, E., Martínez-Rodríguez, R., & Basulto, J. (2014). Ítems de referencia para publicar Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis: La Declaración PRISMA. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 18(3), 172-181. <https://doi.org/10.14306/renhyd.18.3.114>

Tapia, N. (2019). *Aprendizaje y servicio solidario*. Editorial CCS.

Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. In M. Martínez (Ed.) *Aprendizaje Servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp.27-56). Octaedro

Tárraga, R., Grau, C. & Peirats, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado De Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 55-72. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179441>

Webster, C. A., Nesbitt, D., Lee, H., & Egan, C. (2017). Preservice physical education teachers' service-learning experiences related to comprehensive school physical activity programming. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 430–444. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0191>

Webster, C. A., Beets, M., Weaver, R. G., Vazou, S., & Russ, L. (2015). Rethinking recommendations for implementing comprehensive school physical activity programs: a partnership model. *Quest*, 67(2), 185–202. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1017588>

Zirkel, S., Garcia, J. A., & Murphy, M. C. (2015). Experience-sampling research methods and their potential for education research. *Educational researcher*, 44(1), 7-16. <https://doi.org/10.3102/0013189x14566879>