

RIDAS

Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio

Solidaridad, ciudadanía y educación

ISSN:2339-9341



Aprendizaje servicio en la implementación de política pública para la infancia

Leticia Ivonne López

Universidad de Monterrey, México

Resumen

Las Casas Hogar son organizaciones públicas y privadas que tienen como objetivo la atención de niñas y niños que han sido separados de la familia por abuso o violencia. Esta separación se realiza por la autoridad estatal correspondiente o de forma voluntaria por parte de alguno de los miembros de la familia. En 2011 se publicó una Ley para regular las Casas Hogar en Nuevo León, México. Cabe señalar que de las 45 Casas Hogar privadas que existían en ese momento, solamente 3 cumplían con los requisitos para recibir la licencia de operación. A partir de este momento se crearon mecanismos gubernamentales para apoyar su profesionalización, con la finalidad de asegurar la protección de los derechos de la infancia institucionalizada. Fue en este proceso que la Universidad de Monterrey se integra como un actor más para apoyar a cumplir con algunos requisitos para la certificación, y los estudiantes a través de la materia Teorías de Aprendizaje contribuyeron a la consolidación del área de Psicopedagogía de 8 Casas Hogar mediante el desarrollo de Manuales Pedagógicos enfocados a las necesidades educativas de los niños que habitan estas instituciones. Este artículo busca describir y analizar las relaciones entre los actores que contribuyeron a la educación para la ciudadanía de los estudiantes universitarios al implementar su proyecto de aprendizaje servicio como parte de este proceso de políticas públicas.

Palabras clave

Institucionalización, actores, ciudadanía, proceso.

Fecha de recepción: 22/II/2018

Fecha de aceptación: 22/III/2018

Service learning in in the implementation of public policy for children

Abstract

Las Casas Hogar are public and private organizations that aim to care for children who have been separated from the family due to abuse or violence. This separation is carried out by the corresponding state authority or voluntarily by one of the family members. In 2011, a Law was published to regulate Casas Hogar in Nuevo León, Mexico. It should be noted that of the 45 private Casas Hogar that existed at that time, only 3 met the requirements to receive the operating license. Governmental mechanisms were created to support their professionalization, with the aim of ensuring the protection of the rights of institutionalized children. It was in this process that the University of Monterrey is integrated as one more actor to support to meet some requirements for certification, and students through the subject Learning Theories contributed to the consolidation of the area of Psicopedagogy of 8 Casas Hogar through the development of Pedagogical Manuals focused on the educational needs of the children who inhabit these institutions. This article seeks to describe and analyze the relationships between the actors that contributed to citizenship education for university students by implementing their service learning project as part of this public policy process.

Keywords

Institutionalization, actors, citizenship, process.

1. Introducción

Contribuir a la reflexión sobre la participación en la implementación de políticas públicas por parte de proyectos de aprendizaje servicio es el objetivo fundamental de esta investigación. El tema de la regulación y profesionalización de las Casas Hogar ha ocupado un lugar importante en la agenda del Gobierno de Nuevo León, en México. Estas organizaciones atienden a menores que han sido separados de su familia por una autoridad estatal o de forma voluntaria cuando un miembro de la familia los ingresa por situaciones de pobreza, abuso o violencia. En Diciembre del 2008 se presentó un caso de abuso, secuestro y trata de menores por parte de una Casa Hogar, denominada Centro de Adaptación y Reintegración Familiar A.C. Con esta evidencia se movilizaron actores privados y públicos, así como los medios masivos de comunicación para darle cobertura y solución al caso. A partir del recuento de los hechos, *a posteriori*, la protección de la infancia institucionalizada se convirtió en uno de los objetivos principales del organismo gubernamental que tenía como función la protección de la familia en el Estado. Estos antecedentes llevaron a publicar la primera Ley en México para regular a las Casas Hogar en el 2011 y en el 2012 se les entregaron las primeras licencias de operación por parte del Gobierno Estatal, para posteriormente continuar con la certificación de estas instituciones.

Las Casas Hogar tenían que cumplir con una serie de requisitos, entre ellas contar con un área de psicopedagogía

para apoyar el proceso educativo y formativo de los niños y adolescentes que habitaban este tipo de organizaciones. Es por lo anterior que se le propuso a la profesora Bertha Adriana Díaz Delgado, que impartía la materia Teorías del Aprendizaje, desarrollar Manuales para el acompañamiento pedagógico para algunas de las Casas Hogar que estaban en proceso de certificación. Por lo que este proyecto de aprendizaje servicio es un ejemplo que se puede vincular a la academia a resolver problemas sociales mediante la participación en políticas públicas del sector público. Como mencionan Giorgetti et al (2007), podríamos considerar que a partir de los proyectos de aprendizaje servicio se puede conectar a los ciudadanos entre sí y con instituciones estatales, modificando la división público-privado de una forma novedosa y generando una articulación más compleja que permite construir nuevas normas y lealtades que promueve el desarrollo del capital social.

2. Marco Teórico

Se considera el estudio de las instituciones para explicar el concepto de institucionalización de la infancia, que en este caso es la población que habita en Casas Hogar y como éstas junto con otros actores colectivos e individuales contribuyen a la protección de sus derechos. Las instituciones han sido estudiadas desde diferentes enfoques. Autores como Peters (2003) mencionan hasta siete institucionalismos: sociológico, de regímenes internacionales, grupos de interés como instituciones, normativo,

de elección racional, histórico y empírico.

El enfoque propuesto para este trabajo de investigación es el de Giddens (1998), que indica que se reproducen las formas de conducta social a través del tiempo y espacio, enfatizando el poder de las normas y su influencia en el comportamiento de los individuos como parte de su concepto de estructura. En esta investigación se aborda parte del análisis desde el institucionalismo sociológico, porque explica la relación entre los actores sociales y su contexto, en el que se espera que una Casa Hogar adopte la cultura de su entorno determinada por una Ley Estatal como base de su legitimidad.

Giddens (1998) otorga al Estado un papel importante como regulador de las relaciones sociales y los derechos de propiedad. Considera que la estructura solo existe como hábitos que se actualizan en las acciones. Desde antes del 2006, las prácticas sociales realizadas al interior de las Casas Hogar para el cuidado y protección de los menores que habitaban en ellas no habían sufrido cambios radicales y la intervención de los organismos gubernamentales era casi nula.

La estructura definida por Giddens (1998) como el conjunto de reglas y recursos que se organizan como propiedades que se manifiestan en prácticas sociales, brinda fuerza a este proceso experimentando por las Casas Hogar a partir del 2011 con la publicación de la nueva normativa. El análisis se llevará a cabo a partir de los individuos, a los que llamaremos

agentes, quienes son los que cambian las instituciones. Los límites impuestos por éstas en las decisiones individuales son determinantes.

Fue un grupo de personas pertenecientes al gobierno estatal que por el contexto que se estaba viviendo en el 2008 con el caso de desaparición de unos niños del Centro de Adaptación y de Integración Familiar A.C. empezaron a gestionar acciones para crear una ley que regulara a las Casas Hogar en Nuevo León; con la intención de prevenir un evento similar al ocurrido en Sonora (la explosión en la Guardería ABC, en donde fallecen bebés y niños al cuidado de ésta), además de proteger los derechos humanos de los menores que habitan dentro de las Casas Hogar de esta región.

Por otro lado, North (1990) menciona tres estructuras que componen el marco institucional: la política, que especifica la manera en la que nos desarrollamos y conseguimos nuestra función dentro de la sociedad; la de derechos de propiedad, que establece los incentivos económicos formales y la social, es decir, las normas y convenciones, que definen cómo nos relacionamos. Este enfoque se reafirma con el concepto de sistema de Giddens (1998), que comprende relaciones reproducidas entre actores o colectividades, organizadas como prácticas sociales regulares. En este caso, el tipo de estructura a considerar en la institucionalización de la infancia en Nuevo León es la social, porque si bien las reglas formales (leyes) que una sociedad establece reflejan su herencia, son las restricciones

informales, o normas de comportamiento, convenciones y códigos autoimpuestos los que fijan principalmente la estructura en la que vivimos. Y éstas empezaron a ser evaluadas y revisadas por el gobierno estatal a través del Consejo Estatal de Adopciones en el 2006, cuando sus miembros empezaron a visitar las Casas Hogar y contrataron a una persona para este fin, para después en el 2007 solicitar un estudio a la Universidad Autónoma de Nuevo León para evaluar la salud de la infancia que habitaba en ese momento las Casas Hogar con la finalidad de empezar a observar si las prácticas sociales realizadas al interior de estas instituciones estaban protegiendo los derechos de los menores que se encontraban viviendo en esos lugares.

Es importante considerar que en las instituciones gubernamentales como el DIF Nuevo León, el comportamiento de los individuos se restringe por la función de cada actor dentro de esa estructura. Es decir, el mismo actor en situaciones diferentes tendrá comportamientos diferentes. Un actor político o normativo toma una determinada función o identidad y se pregunta qué debe hacer de acuerdo a ésta.

En sociología, las instituciones son prácticas reconocidas que consisten en funciones fáciles de identificar, asociadas con reglas o convenciones que gobiernan las relaciones entre quienes tienen estas funciones. Ciertas acciones sociales se dan por el contexto en el que se encuentran las personas que se están relacionando y las cogniciones compartidas definen lo que

tiene determinado significado y qué acciones son posibles (Powell y DiMaggio, 1999).

La teoría de la estructuración de Giddens (1998) hace énfasis en la acción humana a través de un agente que tiene la capacidad de incidir en su grupo social, por lo que la Dirección de Protección de la Infancia y la Familia del DIF Nuevo León empezó a cuestionar su responsabilidad de hacer algo ante los sucesos del 2008 y 2009; en donde se afectó la vida e integridad de menores. Sin embargo, la única entidad que estaba ligada al DIF Nuevo León en ese momento para realizar acciones de protección a la infancia institucionalizada era el Consejo Estatal de Adopciones, organismo que había empezado a generar proyectos a favor de esta población en el 2006. Es por esta razón, que fue esta instancia la que inició el proceso de profesionalización y regulación de las Casas Hogar en Nuevo León y en donde la Universidad de Monterrey fue un actor más de este proceso.

3. Metodología

Esta es una investigación analítica con una perspectiva sociológica del proceso de institucionalización de las Casas Hogar en Nuevo León. Este enfoque sociológico desde una perspectiva accionista tiene dos principios y se relaciona con la integración social de la teoría de la estructuración, que hace referencia a la reciprocidad de prácticas sociales de carácter autónomo y comunicativo entre los individuos en un tiempo y espacio determinados.

En primer lugar, por medio de las relaciones sociales, los actores establecen patrones a través de los cuales se vinculan entre sí. Así el estudio de las relaciones sociales remplace al estudio de la sociedad como objeto central de la sociología (Zapata, 2005). Es por medio de las relaciones sociales que se pueden comprender prácticas sociales que se presentan en un determinado espacio y tiempo, para comprender su conformación.

En segundo lugar, a través de los significados que los actores dan a su práctica social, definiendo la realidad en la que se encuentran no en términos de lo que los actores dicen sino en términos de su reacción ante la hipótesis de investigación. Cuando los grupos difieren con respecto a la hipótesis, el investigador debe redefinirla o concluir que el proceso analizado posee otros significados que tienen que ser articulados en nuevas hipótesis. Intenta responder cómo la sociedad se construye a partir de la acción de sus actores que se encuentran participando en algún proceso social. Esto se relaciona con el concepto de consciencia del agente de Giddens (1998), que se refiere al registro reflexivo de la acción y la conciencia práctica; así como a su capacidad de registrar su entorno físico y social de su vida social y utilizarla como soporte de su seguridad ontológica.

Se privilegiaron los métodos cualitativos, debido a que éstos enfatizan el proceso.

En el 2001 inicié por iniciativa personal una fundación llamada Pequeños Gigantes Mexicanos A.C., que brinda servicios de apoyo a las Casas Hogar en Nuevo León, y a través de la cual he sido parte del proceso de institucionalización de estas organizaciones desde entonces. Por otro lado, provengo de una familia en la que mis abuelos, después de una situación de abandono por parte de sus padres, fueron otorgados en adopción con personas que no eran parte de su familia nuclear ni extensa.

Esto ha provocado que la visión con la que he observado durante el proceso de investigación se encuentre cargada de pre-nociones obtenidas por la experiencia personal. Por ello, ontológicamente he identificado que tengo una visión un tanto socialconstructivista, ya que procuré considerar las diferentes perspectivas de los actores participantes en el proceso observado.

Esta visión propone que los individuos y la sociedad perciben como realidad lo que no es más que una construcción, una creación de la interacción social entre esos individuos y los grupos. Y desde esta perspectiva, se le da mayor importancia a los significados, reflexiones, discursos y comprensión de los actores en relación con el proceso social en la que se encuentran.

Es por lo anterior que este método fue el más adecuado para esta investigación, porque la información recolectada se obtuvo de la voz de los actores que participaron en el proceso de institucionalización y desde ahí se

inició la construcción del modelo de protección de la infancia institucionalizada en Nuevo León

En este caso se tenía como objetivo de investigación analizar las interacciones entre la profesora y sus alumnos con el proceso de regulación y profesionalización de las Casas Hogar en Nuevo León con el DIF Nuevo León como parte de un proceso de educación para la ciudadanía. María Luisa Tárres (2001) menciona que los métodos cualitativos ponen énfasis en la visión de los actores y el análisis contextual en el que éstos se desarrollan, centrándose en el significado de las relaciones. Por lo que fueron los métodos cualitativos los más adecuados para capturar esas relaciones y la subjetividad de los actores. Los métodos cuantitativos no consideran los detalles, los cuales para este análisis son relevantes porque permiten conocer las funciones de los actores mencionados en el problema de investigación. Son los métodos cualitativos los que conceptualizan la realidad, que en este caso se requiere para que la información se convierta en un análisis del proceso de institucionalización de las Casas Hogar de Nuevo León.

Se realizaron entrevistas a las Casas Hogar beneficiarias del proceso y a 10 estudiantes que estuvieron participando en la evaluación de los Manuales de Pedagogía para identificar el tipo de actor que este grupo tuvo en el proceso de institucionalización que se tenía en Nuevo León durante el 2016 en que fue desarrollado este proyecto. Ahora bien, desde el paradigma socioconstructivista

es la comunidad receptora la que valida los resultados de investigación (Easterby-Smith et. al, 2012) lo cual creo se logró plenamente al entregarle a la comunidad un Manual Normativo para Casas Hogar (López, 2015) y los 8 Manuales de Pedagogía.

4. Resultados y discusión

Las prácticas institucionalizadas en las Casas Hogar comenzaron a cambiar paulatinamente a partir del 2006 y la transformación mayor se inició a partir del 2011, cuando el poder de los agentes públicos comenzó a generar un sistema de dominación para la regulación y profesionalización de las Casas Hogar con la finalidad de cumplir con la Convención de los Derechos del Niño ratificada por México en 1989. Así empezaron a integrarse por parte de los agentes rasgos temporales y espaciales de encuentros en procesos de constitución de sentido, dando origen a los siguientes tipos de agentes:

- Agentes protectores, para garantizar que se realicen las acciones necesarias para que sus derechos no sean violados y puedan ejercerlos libremente. Es de donde surgen las reformas y publicaciones de nuevos marcos jurídicos que contribuyan a la protección de los derechos de la infancia en las Casas Hogar y nuevos agentes. Un agente deja de ser tal si pierde la aptitud de producir una diferencia, o sea, de ejercer alguna clase de poder (Giddens, 1998).
- Agentes reguladores. Su responsabilidad es crear los

mecanismos necesarios para asesorar a estas instituciones, para que puedan realizar los cambios necesarios dentro de su operación para cumplir con la normativa (Cardoza, 2011).

- Agentes cuidadores. Sus acciones están enfocadas a brindar apoyo a las Casas Hogar con la finalidad de mejorar su operación y colaborar para que puedan cumplir con los lineamientos establecidos en el marco jurídico vigente como donativos, crear proyectos, etc.

Posteriormente comenzaron a surgir nuevos agentes públicos y privados, con nuevas prácticas sociales, como comités, iniciativas y formalización de redes de apoyo que nacen de este proceso relacional. Y la Universidad de Monterrey a través de la materia de Teorías del Aprendizaje fue un actor más en este proceso que surge y se suma al mismo. En este caso el aprendizaje servicio realiza un aporte tanto para la generación de las capacidades para participar como en la promoción de experiencias que le brinden a los estudiantes experiencias reales de oportunidades de participar.

Con este proceso de institucionalización se iniciaron nuevas formas de socialización durante las interacciones entre los agentes que se categorizaron de la siguiente forma:

- Socialización colaborativa. Ambos van modificando sus acciones por el intercambio de estímulos que se presentan en la relación. En este tipo de socialización es donde se generan los cambios en las prácticas

sociales que se habían estado realizando a través del tiempo.

- Socialización legalista. Se expresa entre dos agentes, en donde uno de ellos tiene la autoridad legal de regular y supervisar al otro durante la interacción.
- Socialización soporte. Se manifiesta en la interacción de dos agentes, cuando uno de ellos apoya mediante conocimiento, recurso humano, donativos en efectivo o especie, acompañamiento, asesoría, programas y proyectos de apoyo al otro. Estas nuevas formas de socialización dieron origen a nuevos agentes privados como fueron las redes de apoyo a Casas Hogar, conformadas por instituciones y/o individuos interesados en este tipo de población.

Al interior de las Casas Hogar también existen relaciones entre otros actores colectivos e individuales, pero los recursos de autoridad se distribuyen de forma diferente en cada Casa Hogar, dependiendo de su estructura organizacional y la forma de operación. Un agente es capaz de desplegar un espectro de poderes causales, porque una acción nace de la aptitud del individuo para producir una diferencia en un estado de cosas o curso de sucesos preexistentes.

La movilización de influencia que empezaron a generar los agentes colectivos e individuales públicos sobre las Casas Hogar en Nuevo León dieron origen a una nueva distribución de los recursos de significación y legitimación que se empezaron a intercambiar

durante las interacciones obligadas por el cumplimiento de la nueva normativa. Estos recursos son propiedades estructurales de los sistemas sociales, que los agentes colectivos e individuales utilizan y reproducen en cada interacción. Recordando que el poder mismo no es un recurso, los recursos son medios a través de los cuales se ejerce poder, como un elemento de rutina de la actualización de una conducta en una reproducción social. El poder en sistemas sociales que disfrutan de cierta continuidad en tiempo y espacio presupone relaciones regularizadas de autonomía y dependencia entre actores o colectividades en contextos de interacción social, pero todas las formas de dependencia ofrecen ciertos recursos de los cuales, los subordinados pueden influir sobre las actividades de sus superiores.

Y es aquí donde la participación del equipo de Teorías de Aprendizaje de la Universidad de Monterrey se puede pensar como una instancia de poder que considera modos alternativos al control social dentro de una de las áreas de la Casa Hogar, presentando una socialización de soporte porque brindaron material que era parte de los requisitos a cumplir para la certificación que el Gobierno Estatal estaba solicitando y como agentes cuidadores porque como se menciona anteriormente, a diferencia de los agentes protectores y legalistas, los cuidadores contribuyen a apoyar el cumplimiento de la normativa vigente.

5. Conclusiones

Surge un nuevo modelo de protección a la infancia institucionalizada en Nuevo León, con prácticas sociales que empiezan a reproducirse entre los agentes involucrados en el proceso de regulación y profesionalización de las Casas Hogar. Además, emerge un nuevo sistema de relaciones con acciones que comienzan a regularse por la normativa, es decir, inician un proceso de institucionalización como resultado de las prácticas que las Casas Hogar organizan de forma recursiva en su actuar cotidiano.

Es en este proceso donde se integra la Universidad de Monterrey con posibilidad en participar en espacios micro, para potenciar la articulación con nuevas organizaciones que actúa en la arena política permitiendo realizar acciones conjuntas a favor de problemáticas a favor del bien común como parte de una nueva normativa.

La integración de las nuevas prácticas sociales en este sistema de protección a la infancia institucionalizada sucedió en dos niveles de interacción, de acuerdo a la teoría de la estructuración que Giddens (1998) nombra como integración social (micro) e integración sistémica (macro) que también se analizaron en los apartados anteriores, teniendo como resultado del análisis un sistema de protección a la infancia institucionalizada que empezó a constituirse como tal mediante el aumento de sus interacciones y transformación de sus acciones cotidianas. El autor incluye ambos niveles (micro y macro) en donde las

relaciones son reproducidas tanto por individuos y colectividades que interactúan entre sí. Así que mientras los colaboradores de una Casa Hogar interactúan para realizar la operación cotidiana de la institución y modifican algunas de sus acciones para cumplir con la normativa.

La participación concreta fue la entrega de ocho Manuales de Pedagogía para las Casas Hogar en Nuevo León (Asociación de Enfermeras y Trabajadores Sociales AC; Retiro Juvenil AC; Manantial de Amor AC; Casa Hogar Douglas; Bethany AC; El Refugio de Monterrey AC; El Oasis de los Niños AC y Ministerios de Amor AC) mediante la participación de 60 estudiantes y guiados por su profesora de Teorías del Aprendizaje. Por lo que en el marco de la rearticulación de las relaciones estado/sociedad civil, la relación institución educativa/comunidad plantea posibles relaciones entre actores involucrados no solo enfocados a la responsabilidad educativa sino desarrollando capacidades para la participación ciudadana. Los miembros de la materia de Teorías del Aprendizaje fueron agentes cuidadores con una socialización colaborativa que durante el proceso construyeron ciudadanía. Porque para realizar este proyecto, tuvieron que recopilar, exigir y distribuir información, permitiéndoles acercarse a la situación real de una política pública y su implementación.

6. Referencias bibliográficas

Cardoza, R. (2011). *Articulación del trabajo en redes de política pública a*

través de la solución efectiva de conflictos. Caso: instituciones asistenciales de niñas, niños y adolescentes en Nuevo León. México: Tecnológico de Monterrey.

Easterby-Smith, M., Thorpe, R. and Lowe, A., (2002), *Management Research: An Introduction.* London: Sage Publications

Giddens, A. (1998). *La Constitución de la sociedad. Bases para la Teoría de la Estructuración.* Buenos Aires: Amorroutu.

Giorgetti, D.A.; Baioni, P.; Gimelli, A.; Malacrida, M.G.; Penjerek, M.M. (2007). *Educación en la Ciudadanía. El aporte del aprendizaje-servicio.* Buenos Aires: CLAYSS.

López, L. (2015). *Manual Normativo para Casas Hogar. Guía de Operación basado en el marco jurídico para la protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.* México: DIF.

North, D. (1990) *Institutions, Institutional Change and Economic performance.* Cambridge: Cambridge University Press.

Peters, B. G. (2003). *El nuevo institucionalismo: Teoría institucional en ciencia política.* Barcelona: Gedisa.

Powell, W.; DiMaggio, P. (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional.* México: Fondo de Cultura Económica.

Tárres, M.L. (2001). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la*

tradición cualitativa en la investigación social. México: Colegio de México.

Zapata, Francisco (2005). *Cuestiones de Teoría sociológica*. México: Colegio de México.

Evaluando una experiencia de aprendizaje servicio en torno al aprendizaje de conceptos de la ciudadanía digital

Erika Duque

Universidad de La Sabana, Colombia

Resumen

Este artículo describe la aplicación del aprendizaje servicio como metodología de enseñanza en estudiantes de pregrado, contribuyendo a la diseminación del concepto de ciudadanía digital en la comunidad de la zona de influencia de la Universidad de La Sabana (Colombia). En este estudio participaron 81 estudiantes universitarios que impartieron varios talleres en dos instituciones públicas de los municipios aledaños a la Universidad. Estos talleres implicaban la creación de materiales digitales y multimedia que fueron construidos en la materia Competencias Básicas Digitales y que fueron impartidos a 540 escolares. Al finalizar el proyecto se realizó un cuestionario para determinar la percepción de los estudiantes frente a la experiencia. Para conocer la fiabilidad y la consistencia de este instrumento se aplicaron los estadísticos de Alfa de Cronbach obteniéndose un valor de 0.726. El instrumento también incluyó preguntas abiertas para complementar los resultados de análisis estadístico. Los resultados muestran que esta metodología incentivó en los estudiantes universitarios la apropiación de los conceptos vistos en la materia, el refuerzo con relación a sus prácticas éticas frente a la tecnología y una mayor sensibilidad social.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, ciudadanía digital, competencias para la vida, desarrollo de competencias.

Fecha de recepción: 26/II/2018

Fecha de aceptación: 22/III/2018

Assessing a service learning experience around the earning of digital citizenship concepts

Abstract

This article describes the application of service learning as a teaching methodology in undergraduate students, contributing to the dissemination of the concept of digital citizenship in the community of the area of influence of the University of La Sabana (Colombia). This study involved 81 university students who taught several workshops in two public institutions in the municipalities surrounding the University. These workshops involved the creation of digital and multimedia materials that were built on the Digital Basic Competences subject and that were taught to 540 schoolchildren. At the end of the project, a questionnaire was carried out to determine the students' perception of the experience. To know the reliability and consistency of this instrument, Cronbach's Alpha statistics were applied, obtaining a value of 0.726. The instrument also included open questions to complement the results of statistical analysis. The results show that this methodology encouraged university students to take ownership of the concepts seen in the subject, reinforcement in relation to their ethical practices versus technology and greater social sensitivity.

Keywords

Service learning, digital citizenship, life skills, skills development

1. Introducción

Este proyecto surgió durante la impartición de la materia Competencias Básicas Digitales (CBD) que se dicta para los estudiantes de todas las carreras de los primeros semestres de la Universidad de La Sabana (Colombia). Esta materia tiene como objetivo que los estudiantes adquieran las competencias digitales que se definen como “la capacidad que tiene el estudiante para afrontar de manera crítica y reflexiva situaciones académicas y sociales en un entorno digital” (Universidad de La Sabana, 2015) y para ello se ha propuesto una metodología que permita concretarlas a través de proyectos para que tengan una aplicación directa como es el ApS, donde los estudiantes pueden efectuar proyectos aplicados a una comunidad concreta y con problemáticas reales que los motivan para terminarlos, además de que aplican los conocimientos de sus respectivas materias de estudio.

Teniendo en cuenta que la Universidad de La Sabana desde su Proyecto Educativo Institucional tiene como propósito contribuir al desarrollo social en su zona de influencia, se pensó en la necesidad de ayudar en la apropiación de los conceptos de ciudadanía digital en las instituciones educativas del Municipio de Chía, ya que presentan problemáticas relacionadas con malas prácticas y delitos informáticos tales como el *sexting*, que hace referencia al envío de contenido erótico explícito a través de los medios digitales; el *grooming*, que hace referencia a la manipulación de menores de edad por

parte de un adulto con fines de control sexual y a través de los medios digitales (Collier, 2009) y el plagio académico. Teniendo la problemática detectada, se contactó una institución pública con el fin de que el proyecto realizado por los estudiantes de pregrado pudiera repercutir en un servicio hacia los escolares encaminado hacia la concientización de los peligros que pueden generarse por la mala utilización de los dispositivos tecnológicos y la enseñanza de las buenas prácticas sobre la tecnología. Así se desarrolló durante todo un semestre académico el proyecto utilizando la metodología de ApS para llevar a cabo talleres, liderados por los estudiantes de pregrado de diferentes carreras. Debido al contenido tecnológico de la materia CBD, los materiales desarrollados a lo largo del semestre y que fueron utilizados en los talleres fueron documentos para la búsqueda y análisis de información útil para la presentación de los conceptos del taller, presentaciones y juegos multimedia, infografías y la construcción de un sitio web que contiene narrativas experienciales.

Esta experiencia ha sido exitosa en cuanto a que los estudiantes se involucran en las problemáticas y se comprometen tal como lo refleja el aprendizaje servicio (Tapia, 2006) pero con el fin de analizar cómo esta práctica había impactado en los estudiantes de pregrado, se realizó un cuestionario para determinar la percepción en cuanto a la ejecución del proyecto, la aplicación de la metodología, así como el aporte a su aprendizaje en los conceptos de

ciudadanía digital producto de la experiencia, con el fin de dar un giro cuantitativo, lo cual se muestra en este artículo.

2. Marco teórico

De acuerdo a Galindo (2009) la sociedad de la información construye conocimiento gracias a la asimilación de tecnología por parte de sus ciudadanos. Así, la ciudadanía digital abarca desde el uso ético de la informática hasta las implicaciones políticas y sociales de los ciudadanos en la red. Aunque en un principio su definición abarcaba las prácticas éticas alrededor del uso de tecnología (Ribble, Baley y Ross, 2004), con el paso del tiempo ha sido preciso analizar el papel que tienen los gobiernos para plantear las políticas de acceso democrático a la información de sus ciudadanos (Sierra-Caballero, 2012) y el papel de la educación para formar ciudadanos competentes y responsables de sus actos en los medios digitales (Isman y Canan, 2014) para evitar prácticas desafortunadas como el ciberacoso, el *sexting* y otros que perjudican gravemente los ambientes escolares y problemas de inequidad y discriminación tecno-culturales (Robinson et al, 2015). En este sentido existen varios estudios que analizan causas y efectos sobre los escolares del ciberacoso, motivados por el fácil acceso a la tecnología y permanencia de uso del computador por horas (Buendía-Giraldo et al, 2016) y el plagio académico (Sanabria, 2014) pero aun es importante proponer más estudios que permitan la prevención en los escolares. El gobierno de Colombia desde el Ministerio de las TIC promueve

campañas de prevención en línea con recursos que pueden ser utilizados por maestros, padres de familia y estudiantes, y que también han sido utilizados para llevar a cabo esta experiencia.

3. Método

3.1. Contexto

La asignatura Competencia Básica Digital es una asignatura obligatoria e impartida para todos los estudiantes de pregrado en los primeros semestres. La metodología tradicional del curso ha sido aprendizaje proyecto pero la autora ha adoptado el ApS desde el 2015, siendo el objetivo del proyecto la alineación de las temáticas de la materia con las buenas prácticas digitales alrededor del uso de las tecnologías digitales. Esto debido a que esta materia transversal permite el fortalecimiento de las competencias informacionales, tecnológicas, comunicativas y cognitivas (Universidad de La Sabana, 2015) lo cual facilita la adopción de diferentes temáticas para realizar los proyectos a lo largo del semestre. La institución pública donde se hizo la intervención está ubicada en el Municipio de Chía, con una población de 2500 escolares de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. Los talleres de buenas prácticas fueron impartidos a los estudiantes de noveno, décimo y once grado, siendo en total 18 grupos de 30 escolares.

3.2. Diseño del estudio

En este estudio se optó por un alcance descriptivo enmarcado en un diseño no experimental, con un muestreo no

probabilístico de tipo intencional y sujeto a disponibilidad. La recogida de datos se obtuvo por medio de una encuesta digital *ad hoc* aplicada en el aula de clases en pregrado. El instrumento fue diligenciado por los estudiantes que voluntariamente participaron y se solicitaron los respectivos consentimientos informados para los menores de edad.

3.3. Participantes

Los participantes fueron 81 estudiantes de pregrado de diferentes programas académicos de la universidad que cursaron la materia de Competencia Básica Digital durante 2016. A continuación se muestran las variables demográficas.

Tabla 1. Variables demográficas

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	48	59%
Masculino	33	41%
Edad	Frecuencia	Porcentaje
Menor o igual a 18 años	45	56%
Entre 19 y 20 años	21	26%
Mayor o igual a 21 años	15	19%
TOTALES	81	100%

Los programas académicos de los participantes se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 2. Programas académicos de los participantes

Carrera	Frecuencia	Porcentaje
Ingenierías (Civil, Mecánica, Química, Industrial, Informática y Agroindustrial)	23	29%
Comunicación Social y Comunicación Audiovisual	17	21%
Derecho	11	14%
Administración (Empresas y Negocios Internacionales)	15	18%
Otras carreras (Filosofía, Pedagogía infantil, Psicología, Administración de Mercadeo y Logística, Fisioterapia y Gastronomía)	9	11%
Medicina	6	7%
TOTALES	81	100%

3.4. Variables

El proceso de recopilación de información se llevó a cabo durante el 2016. El cuestionario estuvo compuesto por 10 preguntas utilizando una escala Likert de cinco opciones (siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca) acompañadas de preguntas abiertas que ayudaran a complementar las respuestas. Se establecieron las siguientes categorías de análisis en la

elaboración del cuestionario:

- Aporte de la metodología: esta categoría pretende determinar la pertinencia de los temas desarrollados en la materia, su evaluación y su enlace con el proyecto, la utilidad de los materiales digitales elaborados para los talleres y el trabajo en equipo.
- Motivación: las preguntas formuladas se centraron en indagar sobre la motivación hacia el proyecto, el compromiso por llevar a cabo la experiencia social y recomendaciones a otros estudiantes de la universidad. En esta categoría una puntuación alta indica alta motivación por la ejecución del proyecto y una puntuación baja indicaría poca motivación.
- Experiencia de aprendizaje: pretende determinar el grado de aporte al aprendizaje en cuanto a la apropiación de los conceptos de ciudadanía digital, ya que preparar el tema para el taller necesariamente permitía aprender para la vida y luego ser capaz de enseñarlo. Las preguntas relacionadas con esta categoría estaban orientadas a indagar si la experiencia influiría en su vida cotidiana y si los conceptos aprendidos le ayudarían a ser un mejor ciudadano digital.

3.5. Instrumentos y procedimiento

Con el fin de conocer la fiabilidad y la consistencia del cuestionario se aplicaron los estadísticos de Alfa de

Cronbach a las 10 preguntas obteniéndose un valor de 0.726 para el total de la muestra el cual es aceptable (Celina y Campo, 2005; Cortina, 1993) aunque el valor podría mejorar incluyendo más preguntas en el formulario. Para determinar la validez del instrumento se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio utilizando como método de extracción el análisis de componentes principales (rotación Varimax). El índice de adecuación muestral (KMO = 0.728), así como la prueba de esfericidad de Barlett (Chi cuadrado = 163,01;45; $p < 0.000$) indican que es posible efectuar el análisis factorial, aunque el análisis de componentes principales determinó que existen tres factores que explican el 56.6% de la varianza, así el primer factor tiene tres ítems correspondientes a la motivación que surgió a raíz de la aplicación de la metodología en la materia (32%), el segundo factor es la posibilidad de que la experiencia influya en los escolares (13%) y el tercer factor es el compromiso de los estudiantes para el proyecto a lo largo del semestre (11%). Cuando se efectúa el análisis de fiabilidad del instrumento se observa que los valores de Alfa de Cronbach si el ítem se elimina fluctúan entre 0.67 y 0.73, lo cual indica que el instrumento tiene una fiabilidad aceptable pero evidentemente susceptible de mejorarse.

Tabla 3. Análisis de fiabilidad del instrumento aplicado

Ítems	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
La preparación de los temas para la experiencia reforzó conocimientos.	42.07	6.619	0.526	0.440	0.682
Comprensión de la utilidad de las temáticas desarrolladas durante el curso	41.96	7.086	0.441	0.320	0.698
Utilidad del material elaborado para los escolares.	41.95	7.298	0.354	0.200	0.710
Percepción si la experiencia ayudará a cambiar los hábitos de los escolares	42.28	6.981	0.302	0.232	0.719
Influencia de la experiencia en la vida cotidiana.	42.22	6.525	0.347	0.261	0.716
Aprendizaje de elementos de ciudadanía digital en la materia.	42.10	6.765	0.487	0.337	0.689
El trabajo en equipo	42.15	7.103	0.223	0.225	0.736
Motivación con la metodología desarrollada y el proyecto social	42.14	6.344	0.613	0.430	0.666
Compromiso continuado con el proyecto a lo largo del semestre	42.06	7.434	0.211	0.233	0.730
Recomendación de la metodología y experiencia para los compañeros de la Universidad	41.95	6.973	0.508	0.341	0.690

4. Resultados

Una vez determinada la fiabilidad del instrumento, interesa conocer los resultados de la encuesta de percepción y si existía alguna relación entre las variables demográficas, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 4. Resultados estadísticos

Categorías	Ítems	N	Mín.	Máx.	Media	Desviación estándar
Metodología	La preparación de los temas para la experiencia reforzó conocimientos	81	3	5	4,69	0,516
	El material que se elaboró es útil para los escolares.	81	3	5	4,81	0,422
	El trabajo en equipo enriqueció la experiencia	81	3	5	4,62	0,644
Aprendizaje	Comprensión de la utilidad de las temáticas desarrolladas durante el curso	81	3	5	4,8	0,431
	Lo aprendido en la materia me ayudará a ser un mejor ciudadano digital	81	3	5	4,67	0,500
	Esta experiencia influirá en su vida cotidiana	81	3	5	4,54	0,708
Motivación	Motivación con la metodología desarrollada y el proyecto social	81	3	5	4,63	0,535
	Compromiso continuado con el proyecto a lo largo del semestre	81	3	5	4,7	0,511
	Recomendación de la metodología y experiencia para los compañeros de la Universidad	81	3	5	4,81	0,422
	Esta experiencia ayuda a cambiar los hábitos de los escolares	81	3	5	4,48	0,594
	N válido	81				

Las medias indican que los estudiantes declaran una mejor percepción en cuanto a la comprensión de utilidad de las temáticas abordadas en la materia (4.80), la utilidad del material elaborado durante la materia para la experiencia (4.81) y la recomendación

de la materia con la metodología (4.81), mientras que las menores percepciones se tuvieron en cuanto a si la experiencia ayudaba a cambiar los hábitos en los escolares (4.48) y si lo aprendido influirá en su vida cotidiana (4.54) aunque estos valores no se alejan considerablemente de la media general que es 4.675.

En cuanto a la presencia de correlaciones entre alguno de los ítems y las variables sexo y edad, no se observaron correlaciones significativas entre las categorías de análisis, aunque si se pueden determinar algunas tendencias tales como que las mujeres puntúan con valores superiores con respecto a los hombres:

Tabla 5. Correlaciones de los datos

Categorías de análisis	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media
Metodología	Mujeres	48	142,292	101,561	0.147
	Hombres	33	139,697	115,879	0.202
Aprendizaje	Mujeres	48	142,708	112,495	0.162
	Hombres	33	136,364	122,010	0.212
Motivación	Mujeres	48	233,333	169,270	0.244
	Hombres	33	231,212	159,604	0.278

Desde el punto de vista cualitativo, se efectuaron preguntas abiertas alineadas con las categorías de análisis con el fin de complementar las estadísticas y que a continuación se mencionan.

-Metodología ApS

Se les preguntó si el hecho de haber preparado el tema del taller durante todo el semestre durante la materia había reforzado su interés por

aprender. Los estudiantes manifestaron que si contribuyó positivamente, algunos comentarios fueron:

Sí reforzó mi conocimiento porque no puedes enseñar o explicar un tema sin que este te guste, y mucho menos exponer un tema sin saber mucho acerca del mismo.

El hecho de preparar una exposición de este tema a estos chicos que se ven de cierta manera vulnerables hizo que me prepara aprendiendo más acerca de este tema.

Sí, el hecho de ir a enseñar me exige preparar los temas conocer a fondo las temáticas y buscar la forma de enseñar a otros lo que he aprendido.

Otra pregunta fue si percibían que la experiencia ayudará a los escolares a cambiar sus hábitos ante el manejo de redes sociales y la tecnología, las respuestas fueron positivas:

Considero que sí porque las clases se remitían a una realidad que está sucediendo hoy y ahora, por eso la intención era no presentar solo teoría sino también casos y situaciones de la vida real.

Si, porque estas generaciones le hacen más caso a gente de edades similares en vez de opiniones o consejos de gente mayor.

Claro que si, nosotros somos testimonios y así seremos ejemplos e influencia para el correcto uso de las redes.

En cuanto al tiempo utilizado para la experiencia de impartir el taller en el colegio, su percepción en general fue que el tiempo se les hizo corto:

Tres meses de preparación son muy cortos y rápidos para hacer unas conferencias mucho mejor elaboradas. Uno quisiera extender más el tiempo para comunicar y compartir más con los menores.

Yo siento que el tiempo fue suficiente puesto que esto nos permite a ser claros y concisos con la información a la hora de hablar frente a un público.

Me hubiera gustado dictar más de una clase porque siento que una sola no fue suficiente.

Si, porque son experiencias que quedan para la vida.

Aunque también hubo comentarios de otra índole:

Siento que el tiempo fue suficiente puesto que esto nos permite a ser claros y concisos con la información a la hora de hablar frente a un público.

En este momento no, por cuestiones de tiempo como estudiante universitario el estudio y dedicarle tiempo a este es lo primordial.

-Experiencia de Aprendizaje

En cuanto a cómo va a influir esta experiencia en su vida cotidiana, las respuestas fueron distribuidas en dos

tipos, los que valoraron el oficio de ser profesores:

Creo que esta experiencia me ayudó a saber cómo es la vida de los profesores y lo difícil que es manejar un grupo.

Mi amor por enseñar fue descubierto. Nunca pensé hasta que punto un proyecto podía mostrarme técnicas no solo para aprender sino para enseñar.

También otras percepciones con relación a la sensibilidad social:

Me enseñó que las cosas más simples que aprenda en la Universidad puedo aplicarlas para mejorar la sociedad.

Dicha actividad será un gran recuerdo para mi, dar un poco de lo que sabes a los demás es realmente increíble.

Y otras más pragmáticas:

El acercamiento a un fenómeno como el sexting me ayudó a ver lo real del problema, así como la importancia del respeto por los demás y por el cuerpo como tal.

Mientras preparaba la clase y seleccionaba la información me planteé preguntas, me puse a reflexionar acerca de todo lo que envuelve estos temas y el gran impacto social de estos. Estoy llevando a la práctica los conocimientos que adquirí y además los estoy difundiendo con mis pares.

Estos diferentes aspectos evidencian

que la experiencia fue significativa y que influirá positivamente en la vida de los estudiantes. En este caso, las preguntas abiertas permiten reforzar los resultados del análisis cuantitativo y los resultados estadísticos deben interpretarse a la luz de la experiencia, por ejemplo en el cuestionario se les preguntó a los estudiantes sobre su percepción sobre el tiempo utilizado para llevar a cabo el taller (¿te hubiera gustado participar más tiempo en esta experiencia?, pregunta cerrada) y los resultados de la media fueron 4.14, el cual es un valor bajo con relación a los demás ítems. Como este valor no aportaba significativamente al análisis de fiabilidad del instrumento, se suprimió del análisis cuantitativo, pero las respuestas de los estudiantes en el análisis cualitativo fueron diferentes: la mayoría de ellos hubiera querido emplear más tiempo para llevar a cabo el taller porque se entusiasmaron con la actividad. De ahí la importancia de triangular los cuestionarios con preguntas abiertas.

En general la experiencia fue positiva para los estudiantes, obteniéndose una media general de calificación de 4.68 en la escala de 1 a 5. Los aspectos de puntuación más altos correspondieron a la utilidad que percibieron los estudiantes con respecto a las temáticas de los talleres y los materiales que debían preparar. Otro aspecto relevante es la motivación porque se evidenció un alto compromiso con el proyecto y la materia (4.81), lo cual permite explicar el alto valor que representa a nivel estadístico, la recomendación de la metodología a otros compañeros en la

universidad. Los estudiantes estuvieron más bien pesimistas en cuanto al impacto que puede tener la experiencia en los colegiales, por esto los valores en el ítem de cambio de hábito fue menor (4.48), lo cual contrasta con las respuestas positivas del cuestionario, aunque es importante anotar que tienen razón, ya que un cambio significativo requiere tiempo y más intervenciones en la institución.

5. Conclusiones

Este es un intento por cuantificar la experiencia de ApS y para ello fue necesario establecer las respectivas categorías de análisis con el fin de elaborar los instrumentos apropiados para la evaluación tanto en cuanto al aprendizaje de los contenidos como la experiencia del aprendizaje en la población de interés. Debido a que finalmente se trata del análisis de una metodología pedagógica como es el ApS, es recomendable acudir a las preguntas abiertas que permitan reforzar los resultados del análisis cuantitativo y complementen los datos cuantitativos para reforzar la comprensión de los fenómenos en las experiencias educativas.

En general la metodología de ApS tiene un efecto positivo en los estudiantes porque los concientiza sobre la utilidad de los conceptos universitarios y es un aliciente para involucrarse en experiencias sociales que muevan a la solidaridad y a sentir como propias otras realidades sociales, lo cual se reflejó en los resultados del análisis y que está en concordancia con el enfoque pedagógico acerca del aprendizaje activo y protagonismo de

los actores involucrados (Tapia, 2006).

De igual manera, el hecho de tener que dictar un taller sobre un tema relacionado tanto con el uso de las tecnologías y aplicándolas directamente, refuerza sus conocimientos y los motiva a actuar éticamente en su experiencia diaria en cuanto al uso y manejo de las tecnologías, contribuyendo al aprendizaje para toda la vida por la generación de la experiencia y el impacto, el uso de las tecnologías en diferentes formatos para la elaboración del material de apoyo y el contexto social poco convencional, lo cual es concordante con la nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2016).

6. Referencias bibliográficas

Buendía-Giraldo, N., Castaño, J., Cañón, S., Giraldo, A., Marín, L., Sánchez, S., Suarez, F. (2016). Frecuencia y factores asociados al acoso escolar en colegios públicos. *Psicología desde el Caribe*, 33(3), 312-332.

Celina, H. y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Conbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 34(4), 572-580. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80634409>

Coll, C. (2016) La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En: Mominó, J. y Sigalés, C. (coords.). *El impacto de las TIC en la educación* (75-90). Barcelona: Editorial UOC.

Collier, A. (2009). How to Recognize Grooming. Disponible en <http://safekids.com>

Cortina, J.M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychological*. 78(1), 98-104. Disponible en <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.527.7772&rep=rep1&type=pdf>

Isman, A y Canan, O. (2014). Digital citizenship. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(1), 73-77.

Robinson, L., Cotten, S., Ono, H., Quan-Haase, A., Mesch, G., Chen, W., Schulz, J., Hale, T., Stern, M. (2015). Digital inequalities and why they matter. *Information, Communication & Society*, 18(5), 569-582.

Ribble, M. Bailey, G. y Ross, T. (2004). Digital Citizenship: addressing appropriate technology behavior. *Learning & Leading with Technology*, 39(1).

Tapia, N. (2006). Aprendizaje y servicio solidario: en el Sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Sanabria, L. (2014). Conceptualización jurídica del plagio en Colombia. *Revista Colombiana de Cirugía*. 29, 88-97.

Sierra-Caballero, F. (2012). Ciudadanía digital y sociedad de la información en la Unión Europea. Un análisis crítico. *Revista Andamios*, 9(19), 259-282.

Universidad de La Sabana (2015).
*Lineamientos para la Competencia
Básica Digital de los estudiantes de la
Universidad de La Sabana*. Chía: Centro
de Tecnologías para la Academia.

El aprendizaje servicio como pedagogía inclusiva en estudiantes con necesidades educativas especiales

Italo Fiorin

Università LUMSA di Roma, Italia

Carina Rossa

Fondazione Pontificia Scholas Occurrentes. Università LUMSA di Roma, Italia.

Resumen

El paso del modelo médico al modelo social de los diferentes tipos de discapacidad comporta un cambio de paradigma gracias al cual el límite se entiende como un estado social y no como una condición médica. La escuela es uno de los principales y más importantes ámbitos de inclusión que incide de manera especial en el desarrollo personal. La inclusión escolar de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) exige estrategias pedagógicas adecuadas y personalizadas. Al mismo tiempo se necesitan dinámicas que animen la participación de todos los estudiantes en proyectos comunes, en el pleno respeto de la diversidad, sin dejar atrás a ninguno y que favorezcan la relación entre todos los componentes de la clase y fuera de ella. En este trabajo de investigación se postula que el aprendizaje servicio es una propuesta educativa inclusiva para todos los estudiantes gracias a la cual también aquellos alumnos con NEE pueden alcanzar una plena inclusión como protagonistas de acciones de transformación social.

Palabras clave

Protagonismo estudiantil, prosocialidad, límite, transformación social.

Fecha de recepción: 26/II/2018

Fecha de aceptación: 22/III/2018

Service learning as inclusive pedagogy in students with special educational needs

Abstract

The change from the medical model to the social model of the different types of disability entails a change of paradigm thanks to which the limit is understood as a social state and not as a medical condition. The school is one of the main and most important areas of inclusion that has a special impact on personal development. The school inclusion of students with Special Educational Needs (SEN) requires appropriate and personalized pedagogical strategies. At the same time, dynamics are needed that encourage the participation of all students in common projects, in full respect of diversity, without leaving any behind and that favor the relationship between all the components of the class and beyond. In this research, it is postulated that service learning is an inclusive educational proposal for all students, thanks to which students with SEN can also achieve full inclusion as protagonists of social transformation actions.

Keywords

Student protagonism, prosociality, limit, social transformation.

1. Introducción

En las actividades con estudiantes que presentan algún tipo de desventaja, un obstáculo, a veces, puede estar representado por la visión que se tiene de ellos. De hecho, frecuentemente vienen considerados solo como destinatarios de nuestras atenciones y no como sujetos activos en los cuales hay que desarrollar su potencial. Es necesario encontrar una didáctica adecuada a través de la cual los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) puedan convertirse en protagonistas de actividades de ayuda hacia los demás, siendo así actores primarios de transformación social y no solo receptores de ayuda. Una escuela no puede ser realmente acogedora e inclusiva hacia dentro si en la comunidad alrededor de ella permanecen obstáculos y barreras a causa de prejuicios y actitudes estigmatizantes que impiden la plena integración de niños y adolescentes desventajados. Además, es tarea de la escuela contribuir a la transformación de la sociedad con el objetivo que sea para todos.

En este sentido el aprendizaje servicio se presenta como una pedagogía inclusiva adecuada, que genera notables impactos en la calidad del aprendizaje, dando vida a profundos cambios en la comunidad que rodea la escuela, como también a los estudiantes que, por sus características de protagonismo y prosocialidad, emprenden un camino que los conduce hacia una participación activa y transformante.

La experiencia empírica y el corpus de investigación que muestran los efectos de la participación activa de los estudiantes con NEE en proyectos de aprendizaje servicio están en crecimiento sobre todo en países donde esta pedagogía está más difundida. Existen varios esquemas de participación que permiten identificar posibles modelos de aprendizaje servicio e inclusión ligados al contexto cultural. Sin embargo se advierte la necesidad de desarrollar un esquema de inclusión que involucre mayormente el territorio como lugar primario de inclusión. No se encuentra en la literatura una definición y descripción articulada de estos diferentes modelos, que podrían llevar a una aplicación más sistemática del aprendizaje servicio en el ámbito de la inclusión de personas con NEE.

2. Hacia una definición de inclusión. Discusión entre los principales expertos

La literatura científica ofrece diferentes enfoques del concepto de inclusión. La diversidad se asocia sobre todo con el contexto cultural del autor que describe los desafíos pedagógicos de su región y encuentra una coincidencia global en los principios expresados en los documentos internacionales.

El desafío de la inclusión es global. En los países con economías más pobres, la prioridad es el acceso a la educación en general, pero también a una educación de calidad; mientras que en los países más prósperos los desafíos se relacionan con la calidad de la educación, ya sea por la segregación de los estudiantes con NEE, como también

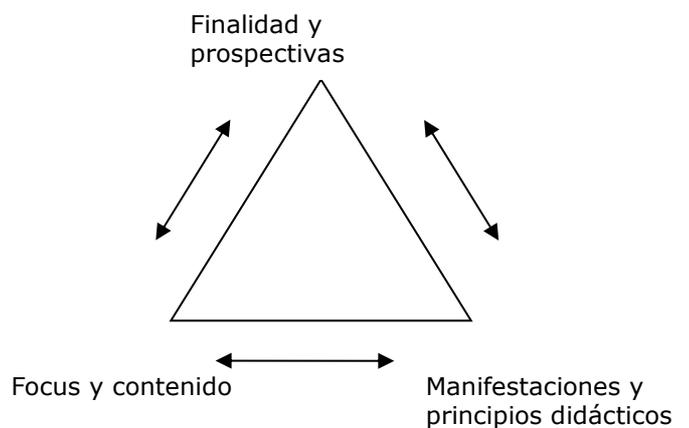
por la recepción de múltiples formas del multiculturalismo presentes ahora en las escuelas.

En esta investigación se quiso comparar el pensamiento de diez expertos de inclusión educativa y social, elegidos entre quienes han elaborado los textos más conocidos en el campo científico y experimental, provenientes de las áreas geográficas que corresponden a las experiencias seleccionadas como muestra en el análisis en el que se enfoca este trabajo. Las naciones son los Estados Unidos, España, Italia, Chile y Argentina. Se añade, además, un autor inglés, Mel Ainscow, reconocido por su intervención en la extensión de documentos internacionales de la UNESCO que han incidido mucho en el concepto global de inclusión. Los autores, en orden alfabético, son Mel Ainscow y Tony Booth (Inglaterra); Rebeca Anijovich (Argentina); Rosa Blanco (Chile); Andrea Canevaro (Italia); Italo Fiorin (Italia); Carmen García Pasto y José Gimeno Sacristán (España); Darío Ianes (Italia); David Johnson y Roger Johnson (Estados Unidos) y Giuseppe Milan (Italia).

Para el análisis de los diferentes enfoques se utilizó un método de educación comparativa, basado en el modelo de referencia para la encuesta comparativa en tres dimensiones de Bob Adamson y Paul Morris (2009). Las tres dimensiones (metas y perspectivas, enfoque y contenido, manifestaciones y principios de enseñanza) están interconectadas. Se trata de comparar la finalidad, es decir la filosofía de base. El hecho de tener un propósito implica la adopción de una

perspectiva, mientras que el propósito también inspira las preguntas a las cuales el autor espera responder; preguntas que, a su vez, sugieren un punto clave, el enfoque, los contenidos, los conceptos claves que se expresarán en las actividades de enseñanza.

Figura 1: Modelo para la encuesta comparativa tridimensional de Bob Adamson y Paul Morris



2.1. Enfoques sobre la inclusión

La definición más frecuente de inclusión está inspirada en la idea de Ainscow vista como una forma de crecimiento ilimitado del aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Para Ainscow (2007) la inclusión es para todos los alumnos que, por alguna razón, encuentran obstáculos para el aprendizaje o la participación. Su promoción requiere un cambio en el contexto, en las culturas, en las políticas educativas y en las prácticas. La identificación y eliminación de las barreras dentro de los contextos sociales y educativos afectan los aspectos físicos de la arquitectura, pero también los mentales y culturales (prejuicios, hábitos, etc.). El éxito académico de todos los estudiantes

(incluso aquellos con NEE) y la participación total serán indicadores de la verdadera inclusión. La investigación ha demostrado que la influencia de la familia y la escuela explica la calidad del aprendizaje y que las dificultades pueden tener otras causas además de la discapacidad. Si la escuela se reorganiza, los estudiantes podrían aprender de manera efectiva, incluso aquellos con NEE.

Ainscow (2007) sostiene además que una verdadera inclusión depende de la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. El término presencia tiene que ver con el lugar donde el niño se educa, la constancia y puntualidad en asistir a clase; la participación se refiere a la calidad de su experiencia, por lo tanto, a la voz de los estudiantes, mientras que el rendimiento escolar tiene que ver con los resultados del aprendizaje a lo largo del plan de estudios.

En este ámbito cabe destacar el importante aporte de Booth y Ainscow (2002), autores del *Índice para la inclusión*, el manual de guía traducida a varios idiomas que se ha convertido, en los últimos años en un punto de referencia a nivel internacional en cuanto al desarrollo del diseño inclusivo en las escuelas. En Italia, el índice fue editado por Fabio Dovigo y Dario Ianes (2008).

Para Ianes (2006), la inclusión implica las diferentes prácticas de respuesta personalizadas realizadas en las diversas necesidades educativas de todos los alumnos, incluso de aquellos con necesidades educativas especiales. La inclusión es, por lo tanto, más

amplia que la integración. Evaluando, de hecho, todas las necesidades educativas especiales, viene la necesidad de responder de una manera inclusiva y el deseo de considerar las necesidades de todos los alumnos. Una respuesta verdaderamente inclusiva es una respuesta individualizada según sea necesaria. Decir que la inclusión también incluye integración significa reconocer que las condiciones del contexto, ofrecido por una escuela que sea realmente acogedora o inclusiva para todos los alumnos, son al mismo tiempo las condiciones ideales para la integración de los alumnos con discapacidad. La sola presencia de estos estudiantes ha llevado a la escuela a replantearse en términos de flexibilidad organizativa y didáctica, a cambiar para reflejar más las solicitudes nuevas y especiales, descubriendo así que, en realidad, todos los estudiantes obtienen beneficios de una enseñanza renovada y más atenta a las diferencias individuales.

Blanco (2007) comparte la definición de Ainscow pero enfatiza que la educación inclusiva es ante todo una cuestión de derecho. La inclusión significa ofrecer educación de calidad para todos aquellos que se encuentran en una situación de desventaja o vulnerabilidad. Hacer efectivo el derecho a la educación implica garantizar la igualdad de oportunidades, la participación y la no discriminación, y el derecho a la propia identidad. Participar significa aprender junto con otros y colaborar a través de experiencias de aprendizaje compartidas; implica tener voz y ser

aceptado en la propia identidad, en libertad, autonomía y autogestión. Requiere participación activa en el aprendizaje y una conciencia de cómo se experimenta la educación. En un sentido más amplio y profundo, se trata de ser reconocido, aceptado y apreciado por uno mismo. La aplicación de esta ley, en la educación, es asegurar que todos los niños pueden ser educados juntos en la escuela, independientemente de las características sociales, culturales y personales. La escolarización en grupos especiales debería ser la excepción. Debe asegurarse, en la medida de lo posible, una enseñanza equivalente al plan de estudios común.

Gimeno Sacristán (1999) define la condición humana variada, porque somos diferentes los unos de los otros. Sin embargo, todos cambiamos constantemente, especialmente en las condiciones sociales y culturales posmodernistas, caracterizadas por la complejidad, la inestabilidad y la variedad de relaciones que establecemos en contextos cambiantes. A pesar de ello, la educación, que sigue siendo heredera de la iluminación, mantiene valores, habilidades y significados compartidos que respaldan una cierta homogeneidad en el pensamiento, en los valores y en comportamiento. Para incluir, para esperar la diversidad, uno debe tener el coraje de romper la forma predominante de organización escolar.

Para Fiorin (2016) inclusión es acogida. La escuela es inclusiva cuando no establece condiciones a priori, sino que acoge incondicionalmente cada alumno y lo pone en el centro de su atención.

Solo si una persona se siente bienvenida, así como es, puede sentirse segura, no amenazada por un ambiente hostil. La sensación de seguridad, de protección, le permite de manera gradual sentirse parte de la comunidad que lo ha recibido, por lo tanto, puede compartir sus valores y sentirse motivado para seguirlos, haciendo una síntesis de las expectativas personales o sociales. La necesidad de ser acogido, valorado, para alcanzar el éxito, se aplica a todos los estudiantes, cada uno involucrado en la empresa difícil del crecimiento, cada uno buscando realizarse a si mismo.

La elección de ser inclusivos requiere una mayor inversión; de generosidad y de compromiso para los docentes, pero también, y sobre todo, de recursos por parte de los responsables políticos (asegurando una mayor capacitación, condiciones organizativas sostenibles y asegurando recursos humanos y materiales...). La opción inclusiva es compatible con la escuela de calidad, pero no es gratuita.

La novedad que aporta Fiorin (2016) se refiere a la estrecha relación que existe entre la inclusión escolar y la inclusión social. La verdadera inclusión es el resultado de un pacto social, un esfuerzo conjunto entre la escuela y el territorio, preparadas para terminar con las barreras a la inclusión y promover la superación de la injusticia y de las sanciones sociales que provienen de su propia condición. En la escuela inclusiva los estudiantes se ponen al servicio del bien común.

Para Canevaro (2006) la inclusión es el encuentro con la diversidad, es la

superación de las barreras que ponen obstáculos a las relaciones entre las personas, es búsqueda de reciprocidad. Los límites se ven como una posibilidad de relación; pueden indicar espacios vacíos, que resaltan los espacios plenos y que, a su vez, pueden llamar la atención. La exclusión se puede explicar como el completo vacío (el vacío social, el vacío dejado por los otros, el vacío de sentido), mientras que la inclusión es el pleno (plenitud social, plenitud de los otros, plenitud de significado). Para crecer y vivir necesitamos ambas realidades, en un contexto de reciprocidad necesaria. La dinámica del intercambio es de aceptación y rechazo debido a las diferencias posibles, cada uno reconoce en el otro algo de aceptable y algo que rechaza y, a su vez, es visto así por el otro. Esto se logra en un reconocimiento mutuo. La dinámica del intercambio es posible gracias a esta trama que no polariza el bien y el mal.

Para García Pastor (2003), la inclusión es acogida; significa entrar en el territorio del otro. La inclusión significa sentirse comunidad. Una escuela-comunidad se siente parte de una comunidad más grande, hacia la cual se abre y en la que se aprecia cada miembro, mediante la estimulación y el uso de los dones y talentos de cada uno, la promoción de la autoestima, el respeto y la interdependencia positiva. La inclusión es diálogo con el otro. Se trata de una receptividad del otro en mí. Un elemento distintivo que introduce el autor es el protagonismo. Necesitamos escuchar la voz de las personas con discapacidades; estar atento a lo que piensan, sus opiniones

deben estar en el centro del debate sobre las personas con NEE.

En línea con la idea de inclusión entendida como relación auténtica, Giuseppe Milan (2000) sostiene que la inclusión es una dimensión fundamental de la relación yo-tú, la dialógica. La relación yo-tú es propiamente inclusiva, mientras que en la relación no auténtica yo-esto actúan las trampas identitarias de la exclusión (la trampa individualista, la trampa de la asimilación, de la intolerancia, del asistencialismo, del sectarismo, etc.). La inclusión, en la relación educativa yo-tú, se lleva a cabo dentro de una relación dialógica asimétrica, que destaca una diferencia en los roles y debe moverse en una transición lenta, compleja e irresistible desde la asimetría a la simetría. Solo el educador puede primero comprender por completo a la otra parte, incluir al alumno. Sin embargo, el educador mismo, en virtud de su capacidad dialógica, pasa de *extra a intra*, convirtiéndose en un tú interno. El estudiante lo encuentra en sí mismo, incluye una comprensión siempre mayor hasta que la relación se acerque a la mutua inclusión. En este viaje de relación auténtica y creativa, entra en juego la fantasía real (buceo valiente en la orilla opuesta, frente a ella, pero sabiendo cómo viajar y comprender, haciendo presente al otro: empatía). Y entra en juego, concretamente, lo que Buber (Milan, 2000) llama lucha, una lucha apasionada para ayudar al otro a emerger, a convertirse en lo que puede y debe ser, sin excluir a nadie. No sería inclusión si no fuera combate. La inclusión es la capacidad de ampliar la

mirada, la mente, el corazón, nuestro territorio cultural para abrazar a aquellos que de lo contrario, debido a visiones sectarias y parciales, serían excluidos.

2.2. Hacia una definición de inclusión

Una definición de inclusión, inclusiva de los diversos enfoques, continúa siendo la expresión acuñada por el documento *Educación para Todos* de la UNESCO (2003). El *todos* es una expresión de la más amplia diversidad, de la más profunda fragilidad, de los que están en desventajas por razones de injusticia y pobreza, de los que no tienen las mismas oportunidades de acceso a los bienes materiales y culturales. La inclusión significa eliminar obstáculos y barreras para que todos puedan aprender y participar. Inclusión es hospitalidad, es encuentro, es diálogo con el otro diferente de mí, es reciprocidad, donde cada uno incluye al otro en términos de dar y recibir. La inclusión es la libre participación en la comunidad social mediante la superación de obstáculos y barreras que impiden el crecimiento y desarrollo de los ciudadanos, donde todos actúan como responsables de su transformación social local y global.

2.3. Definición de necesidad educativa especial

Según Ianes (2006) una necesidad educativa especial es cualquier dificultad de desarrollo, en el contexto educativo y de aprendizaje, expresada en el funcionamiento también para el sujeto, en términos de daño, obstáculo o estigma social, independientemente de su etiología, y que requiere

educación especial individualizada.

El área de NEE incluye tres subcategorías principales: discapacidad (física, mental e intelectual); trastornos de aprendizaje específicos; y desventaja social y cultural. En esta área incluimos, por lo tanto, todos los diversos trastornos/dificultades de aprendizaje, comportamiento y otros problemas relacionados con razones psicológicas o ambientales, de causas endógenas o exógenas que en conjunto comprometen el funcionamiento humano del estudiante.

Los sujetos con necesidades educativas especiales, por lo tanto, son todas aquellas personas en la edad de desarrollo en las que las necesidades educativas normales encuentran una mayor complejidad en la búsqueda de respuestas debido a alguna dificultad en su funcionamiento humano.

Si pudiéramos hacer una lista detallada de las diferentes NEE encontraríamos que esta lista no tiene fin. Para confirmar esto, es suficiente mencionar solo aquellos que pertenecen a la categoría de psicopatología del desarrollo. Estamos hablando de disturbios de la inteligencia; trastornos generalizados del desarrollo (trastorno del espectro autista, síndrome de Asperger); trastornos del comportamiento (agresivos hasta actos autolesivos, intimidación, trastornos del comportamiento alimentario, trastornos de conducta, oposición, delincuencia, consumo de drogas, etc.); trastorno por déficit de atención/hiperactividad; trastornos de ansiedad; fobias; trastorno obsesivo-compulsivo; mutismo selectivo; trastornos del

humor; trastorno depresivo; trastorno distímico; trastornos neurológicos; parálisis cerebral infantil; epilepsia; trastornos de personalidad; psicosis; trastornos de apego. Muy a menudo, la esfera de las relaciones también produce dificultades inherentes a la esfera psicoafectiva (niños aislados, excesivamente dependientes, pasivos, etc.). Entre los trastornos específicos del aprendizaje encontramos los más tradicionales, como dislexia, disgrafía, discalculia, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, trastornos en la comprensión del texto, dificultades visoespaciales, dificultades habilidades motrices, torpeza, dispraxia del desarrollo, etc. Los estudiantes con dificultades de lenguaje o trastornos específicos del habla y la fonación también tienen dificultades para aprender y desarrollarse.

El mundo escolar está cada vez más atento a esas dificultades blandas, que se manifiestan a través de problemas motivacionales, perturbaciones de la autoimagen y la identidad, falta de autoestima, inseguridad y desorientación del proyecto de vida.

3. Metodología

En este trabajo hemos aplicado un método de educación comparada de tipo descriptivo-experimental o interpretativo fundado en la relevación sistemática de datos que conciernen proyectos de aprendizaje servicio en los cuales están involucrados estudiantes con NEE de cuatro países: Argentina, Suiza, España y Estados Unidos. El objetivo es evaluar y verificar la eficacia de la intervención de esta propuesta pedagógica innovadora en el

campo de la inclusión educativa y social y delimitar los ámbitos de actuación, tratando de demostrar que los estudiantes con NEE, mas allá de la edad, patología y contexto cultural, son capaces de realizar acciones de participación activa en el territorio como agentes de transformación social.

El trabajo, desarrollado en etapas, comenzó con la comparación de diversos constructos teóricos sobre la definición de inclusión y buena didáctica inclusiva, como acaba de explicarse.

En un segundo momento se emprendió una fase de investigación evaluadora orientada a medir, a través de criterios de calidad, proyectos exitosos de aprendizaje servicio en los cuales participaron estudiantes con NEE. En esta fase, después de haber relevado la muestra, se elaboró una rúbrica de evaluación llegando a la construcción de cuatro modelos de inclusión mediante el aprendizaje servicio. Los instrumentos utilizados para la detección de datos fueron la narrativa de proyectos por parte de los protagonistas y entrevistas a los docentes responsables de proyectos de aprendizaje servicio. La muestra es numéricamente circunscripta a la cantidad de experiencias de aprendizaje servicio ya existentes.

El tercer momento consistió en la comparación entre diversos modelos de inclusión, área geográfica y tipologías de acción, a través del instrumento *Cubo de comparación a multiniveles* (Bray, Adamson y Mason, 2009).

4. Resultados y discusión

El análisis demuestra que la verdadera inclusión es el resultado de un pacto social, de un compromiso común entre escuela y territorio. Una escuela inclusiva promueve la participación de los estudiantes fuera del aula, poniéndolos al servicio del bien común.

El estudio demuestra que el aprendizaje servicio es inclusivo porque didácticamente promueve el interés, la significatividad del aprendizaje, la motivación y la capacidad de proponer actividades desafiantes para todos los estudiantes (Booth y Ainscow, 2002; Gimeno Sacristan, 1999); una didáctica de laboratorio en problemas reales, se planifica por proyectos y se trabaja fuera del aula (Ianes, 2006) ; alianzas extraescolásticas; la diversidad por su flexibilidad, variedad y personalización en la organización de los tiempos, materiales y métodos (García Pastor y García Gómez, 2009); espacios de reflexión; cooperación y colaboración humana (Canevaro, 2006); la evaluación formativa; la participación y la autonomía (Trilla y Novella, 2001).

El principal aporte que emerge como resultado de este trabajo es la construcción de cuatro modelos de implementación de aprendizaje servicio e inclusión, tal y como se describe posteriormente.

En todos los proyectos evaluados se observan comportamientos prosociales (Roche, 1999) realizados por niños y adolescentes con NEE. A través de diversas acciones (ayuda, servicio, compartir, escucha, cuidado, solidaridad) se ofrece un servicio

adecuado y deseado por los beneficiarios generando habitualmente una reciprocidad positiva. La orientación hacia las necesidades de los otros y el consecuente descentramiento de sí mismos, particularmente limitado en las personas con algún tipo de psicopatología, se ven estimulados. Se observa reducción de la violencia y de la agresividad. Parece ser que el poseer un repertorio de comportamientos alternativos positivos haga crecer la capacidad prosocial y disminuir la violencia. En el aula y en la comunidad la frecuencia de comportamientos prosociales podría provocar un efecto multiplicador y por lo tanto de transformación social. Casi todos los proyectos manifiestan una mejora en la imagen de sí mismos. Esto sucede por la percepción de éxito, de eficacia gracias a la constatación de beneficios hacia los demás. Los proyectos modifican sensiblemente también los factores ambientales. Se verifican remociones de obstáculos y barreras de todo tipo, arquitectónicas, psicológicas, políticas, educativas, comunicacionales que estaban presentes en el contexto social.

4.1. Discusión

La mayor parte de los proyectos analizados realizan servicios de atención directa a necesidades sociales (Ierullo y Ruffini, 2015) y esto no tanto por la demanda de los beneficiarios sino sobre todo por el tipo de actividad que pueden desarrollar los estudiantes con NEE. Generalmente el servicio que ofrecen es el resultado de lo que aprenden en los talleres (jardinería, carpintería, construcción de juegos, etc.). Se trata también de satisfacer

necesidades sociales relacionales (compañía para los ancianos, actividades recreativas con otros chicos, etc.). Las otras categorías de servicio (transferencia de competencias, sensibilización, motorización del desarrollo) implican un nivel cognitivo superior y por eso son menos utilizadas.

La capacidad para involucrarse en otros tipos de servicios no debe ser subestimada. Aunque los casos sean raros, es importante analizar los proyectos en los cuales los estudiantes con NEE logran poner en acto otras competencias psicológicas. Esto depende de la condición física pero sobretodo de la condición ambiental y relacional, sobre todo de la confianza de los docentes y de la comunidad en el dar responsabilidad a las personas con NEE.

Ninguno de los proyectos evaluados reportan el uso de hardware y software para el aprendizaje y la comunicación y por lo tanto no previenen el uso de tecnologías de tipo compensativas. Se abre un espacio para la discusión respecto a la causa de la ausencia, y cual sería el resultado en términos de aprendizaje y de participación.

5. Conclusiones

El presente estudio demuestra que el aprendizaje servicio es una propuesta educativa inclusiva para todos los estudiantes, gracias a la cual también los estudiantes con NEE pueden alcanzar una plena inclusión como sujetos en la comunidad escolar y social, siendo protagonistas de acciones de mejora.

Los modos de implementar una práctica de aprendizaje servicio con estudiantes con NEE son muchas y se inspiran en cuatro modelos:

A. Deficit model: El proyecto tiene como destinatario personas con NEE. En este modelo entran un elevado número de prácticas que van desde acciones de asistencia/beneficencia a aquellas que operan acciones de transformación para la remoción de un obstáculo sin involucrar personas con NEE en la realización del proyecto. Las actitudes constituyen un continuum que van desde una perspectiva de compasión (como sentir dolor por el sufrimiento del otro) hacia un reconocimiento del valor del otro y de sus capacidades. Se constatan proyectos iniciados quizás con una intención de beneficencia, que, si son bien acompañados durante su desarrollo y planificación, con espacios de reflexión, permiten el desarrollo de relaciones de reciprocidad prosocial que ponen en primer lugar la dignidad del otro. Estas actividades favorecen el cambio de las actitudes y comportamientos estigmatizantes que se transforman en acogida y atribución de valor a la diversidad y permiten a los estudiantes ser ciudadanos responsables y comprometidos.

B. Empowerment model: Los estudiantes con NEE se transforman en agentes activos del cambio. Los chicos aprovechan sus puntos de fuerza y sus límites poniéndolos al servicio de los demás. Se posicionan en el centro de la atención de los docentes. Demuestran interés, iniciativa. Van con gusto a la escuela. Como verdaderos protagonistas experimentan un tipo de

participación que permite no solo ser ejecutores sino que dan su opinión, hacen propuestas, evalúan. Cada estudiante considera como propio el proyecto y puede intervenir en él.

C. Reciprocal model: Se verifican acciones de inclusión recíproca, donde cada sujeto incluye al otro en términos de dar y recibir. El encuentro con el límite y la fragilidad de sí mismos y del otro es visto como una oportunidad de relación. La orientación del proyecto es el compartir, resaltando relaciones de reciprocidad. El ambiente educativo es estimulante para todos y no deja atrás a ninguno. El proyecto nace como una actividad de escucha entre los estudiantes y los docentes, sea en forma individual (*mentoring*, consejo de clase, etc.) o colectiva (debates dentro del aula o consejos de clase, dinámicas de construcción cooperativas)

D. Citizenship model: La ciudad reconoce su rol educativo y asume en modo dinámico esta función, activando todo su potencia. Involucra los estudiantes con NEE en contextos sociales en los cuales ellos pueden dar su aporte o realizar un servicio significativo para los demás. Se construyen alianzas y redes en función de la inclusión de las personas más desventajadas de la ciudad. La comunidad reconoce la capacidad de participación de las personas que tiene algún tipo de discapacidad y propone actividades motivadoras, cercanas a sus intereses. El territorio se transforma en lugar de aprendizaje. Los entes locales se adaptan al ritmo de los estudiantes. Las reflexiones y las buenas prácticas se transforman en un

modelo compartido con la comunidad.

Los estudiantes con NEE pueden realizar diferentes tipos de servicios que van desde la asistencia directa a las necesidades sociales a otros más complejos, como acciones de sensibilización, transferencia de competencias y activación de procesos de desarrollo local.

El aprendizaje servicio es una propuesta pedagógica que contiene en sí los criterios de una buena didáctica inclusiva. Dentro de ella conviven diferentes estrategias didácticas de tipo colaborativas como la tutoría, la mentoría y otras formas de relación entre estudiantes y docentes; el aprendizaje cooperativo y la educación ciudadana.

El aprendizaje servicio es una buena propuesta inclusiva porque promueve el encuentro con la comunidad, en función del desarrollo de las personas con NEE y el desarrollo del territorio. Se verifican cambios significativos en los factores ambientales, remoción de obstáculos o barreras de todo tipo, (arquitectónicas, psicológicas, políticas, educativas, comunicacionales), también disminuyen los comportamientos violentos y agresivos. En suma, la comunidad cambia su actitud, la percepción y comportamientos estigmatizantes.

6. Referencias bibliográficas

Adamson, B. y Morris, P. (2009). *Comparare i curricula*. En M. Bray; B. Adamson; M. Mason. *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.

Ainscow, M. (2007). *Towards a more inclusive education system. Where next for special schools?* En R. Cigman. *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children.* Londres: Routledge.

Blanco, R. (2007). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos y de la escuela de hoy. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*. 1(1).

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools.* Manchester: CSIE.

Bray, M.; Adamson, B. y Mason, M. (2009) *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca.* Milano: FrancoAngeli.

Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero.* Trento: Erickson.

Dovigo, F.; Ianes, D. (edición italiana a cura di) (2008) *L'index per l'inclusione.* Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola. Trento: Erickson.

Fiorin, I. (2016). (a cura di) *Oltre l'aula.* La proposta pedagógica del Service Learning. Milano: Mondadori.

García Pastor, C. (2003). Segregación, Integración e Inclusión. *Bordón*. 55(1).

García Pastor, C.; García Gómez, M.S. (2009). *Atención a la Diversidad: un Reto para la Convergencia Europea.* Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.

Gimeno Sacristán, J. (1999). La

construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de innovación educativa*, 8.

Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie d'integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali.* Trento: Erickson.

Milan, G. (2000). *Educare all'Incontro. La pedagogia di Martin Buber.* Roma: Città Nuova.

Roche, R. (1995). *Psicología y educación para la prosocialidad.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26.

UNESCO (1993) *Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas especiales.* Paris: UNESCO.

La potencialidad del aprendizaje servicio para la personalización del aprendizaje escolar

Elena Martín. Universidad Autónoma de Madrid, España

Mariana Solari. Universidad de Extremadura, España

Juan De Vicente. IES Miguel Catalán, España

M. Jesús Luque. IES Miguel Catalán, España

Mara Nieto. Universidad Autónoma de Madrid, España

César Coll. Universidad de Barcelona, España

Resumen

El progresivo desdibujamiento del sentido de la educación escolar está causado, entre otros factores, por el desajuste que existe entre los rasgos de la nueva ecología del aprendizaje y los supuestos sobre el aprendizaje que subyacen al diseño de los sistemas educativos. Este desfase puede ser, en parte, amortiguado mediante la personalización de los aprendizajes. El objetivo general de este trabajo es analizar la potencialidad que tiene el aprendizaje servicio para la personalización de los aprendizajes escolares. Para ello se ha diseñado una investigación que analiza en profundidad el programa de aprendizaje servicio realizado en un instituto de educación secundaria de la Comunidad de Madrid (España). Se trata de un estudio de caso, longitudinal, conformado por dos ciclos de diseño-implementación-seguimiento-análisis de resultados. Los resultados ponen de manifiesto las principales fortalezas y debilidades del programa de aprendizaje servicio estudiado.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, educación secundaria, nueva ecología del aprendizaje, personalización.

Fecha de recepción: 13/III/2018

Fecha de aceptación: 12/IV/2018

Martín, E.; Solari, M.; De Vicente, J.; Luque, M.J.; Nieto, M.; Coll, C. (2018). La potencialidad del aprendizaje servicio para la personalización del aprendizaje escolar. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 5, 37-61. DOI10.1344/RIDAS2018.5.4

The potential of the service learning for the personalization of school learning

Abstract

The progressive blurring of the sense of school education is caused, among other factors, by the imbalance that exists between the features of the new ecology of learning and the assumptions about learning that underlie the design of educational systems. This lag can be, in part, cushioned by personalizing learning. The general objective of this work is to analyze the potential of service learning for the personalization of school learning. For this, a research has been designed that analyzes in depth the service learning program carried out in a secondary education institute of the Community of Madrid (Spain). It is a case study, longitudinal, consisting of two cycles of design-implementation-monitoring-analysis of results. The results highlight the main strengths and weaknesses of the service learning program studied.

Keywords

Service learning, secondary education, new ecology of learning, personalization.

1. Introducción

Existe un amplio número de trabajos teóricos y empíricos que analizan el modo en que la metodología de aprendizaje servicio puede contribuir a la formación de ciudadanos responsables, críticos, reflexivos y comprometidos con su entorno. En concreto, esta metodología se caracteriza por combinar procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, mediante la implicación del alumnado en las necesidades reales de su entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig, Batlle, Bosch y Palos; 2006). Entre otras contribuciones, cabe destacar el papel que desempeña el aprendizaje servicio para la educación para la ciudadanía (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011), para la mejora de los resultados académicos del alumnado (Furco, 2010), para el desarrollo de su pensamiento crítico, competencias interpersonales, vocacionales y profesionales (Rubio, 2009), para el cambio de actitudes y motivación de los docentes (Furco y Billig, 2001) o para el impacto y fortalecimiento de la vinculación de la escuela con la comunidad (Tapia, 2001).

Con la finalidad de seguir profundizando en las aportaciones del aprendizaje servicio como método para unir el éxito escolar y el compromiso social (Batlle; 2011, 2013), el objetivo de este artículo es analizar la potencialidad de esta metodología para la personalización de los aprendizajes escolares. En otras palabras, presentaremos evidencias empíricas que ponen de manifiesto el modo en

que las experiencias de aprendizaje servicio pueden implicar la puesta en marcha de un conjunto de estrategias organizativas, pedagógicas y didácticas que favorecen que los alumnos atribuyan un sentido personal a sus aprendizajes escolares (Coll, 2016).

Para alcanzar este objetivo, en la primera parte del artículo nos referiremos a las características de la nueva ecología del aprendizaje que se ha conformado como consecuencia de las transformaciones sociales, culturales, económicas y tecnológicas asociadas a la sociedad de la información. Posteriormente, haremos explícito qué entendemos por personalización del aprendizaje y señalaremos algunas dimensiones relevantes para su conceptualización y análisis.

En la segunda parte del texto describiremos el método utilizado para investigar el programa de aprendizaje servicio llevado a cabo en un instituto de educación secundaria (IES). Haremos referencia al diseño metodológico, los participantes de la investigación, las estrategias de recogida de información, los procedimientos de análisis de la información obtenida y las estrategias puestas en marcha para garantizar la calidad de la investigación.

En la tercera parte del artículo presentaremos algunos de los resultados obtenidos en la investigación, destacando las principales potencialidades de esta experiencia para la realización de aprendizajes escolares con un sentido y un valor personal para el alumnado

participante. Organizaremos este apartado en torno a algunas de las dimensiones de personalización de los aprendizajes que se derivan de nuestro marco teórico. Por último, cerraremos apuntando algunas conclusiones relativas tanto a la metodología de investigación como a los resultados obtenidos, y nos referiremos a algunas de las contribuciones y limitaciones de este trabajo.

2. Marco teórico

2.1. La nueva ecología del aprendizaje

Las transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales y tecnológicas asociadas a la sociedad de la información han implicado profundos cambios en los contextos de actividad en los que las personas participamos, nos desarrollamos y aprendemos (Coll, 2013a). Ello ha llevado a que los parámetros básicos del aprendizaje humano (qué, cómo, cuándo, dónde, con quién, para qué aprender) también se hayan visto modificados, en mayor o menor medida, dando lugar a una nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013a, 2016). Algunos de sus rasgos básicos son que el aprendizaje se produce a lo largo de la vida (durante todos los períodos vitales y no exclusivamente durante el periodo de escolarización) y a lo ancho de la vida (en diversos contextos), y que no existe una separación nítida entre los distintos escenarios en los que se aprende, sino que los límites entre éstos son cada vez más difusos (Coll, 2016).

Como se resume en la tabla 1, las características vertebradoras de esta

nueva ecología del aprendizaje (coherente con un modelo de educación distribuida e interconectada) se contraponen en gran medida con la ecología del aprendizaje del modelo de escolarización universal, que sigue subyaciendo al diseño de la mayor parte de los sistemas educativos y las prácticas escolares.

Tabla 1. La nueva ecología del aprendizaje: hacia un modelo de educación distribuida e interconectada

Parámetros	La ecología del aprendizaje del modelo de escolarización universal	La ecología del aprendizaje del modelo de educación distribuida e interconectada
Dónde y con quién se aprende	Instituciones educativas Profesionales de la educación	Multiplicidad de escenarios educativos Multiplicidad de agentes educativos
Cuándo se aprende	Al inicio de la vida	A lo largo de la vida
Qué se aprende	Saberes culturales "estables" socialmente valorados	Competencias o "habilidades básicas" para el siglo XXI
Para qué se aprende	Para poder desarrollar un proyecto de vida personal y profesional	Para formar aprendices competentes capaces de seguir aprendiendo a lo largo de la vida
Cómo se aprende	Mediante la acción educativa intencional, sistemática y planificada (enseñanza) Predominio de las tecnologías basadas en la lengua escrita y las competencias exigidas para su uso (leer, escribir, leer y escribir para aprender)	Participación en comunidades de interés, práctica y aprendizaje Utilización de diferentes lenguajes y formatos de representación de la información (con predominio del lenguaje visual) Las TIC como vía de acceso a la información y al conocimiento

Fuente: Coll, 2013a, 2016.

2.2. La personalización como medio para la construcción de aprendizajes con sentido

El creciente desajuste que existe entre las respuestas que se dan a estos parámetros en la nueva ecología del aprendizaje, por un lado, y en la ecología subyacente al diseño tradicional de los sistemas educativos y de funcionamiento de los centros escolares, por el otro, ha llevado a muchos autores a reflexionar sobre el sentido que en la actualidad tienen las instituciones escolares. En esta línea, la noción de pérdida o desdibujamiento del sentido de la educación escolar (Coll, 2009, 2016), hace referencia a *las dudas que se plantean, cada vez con más insistencia e intensidad, sobre si la educación escolar puede responder actualmente a las mismas finalidades y expectativas y cumplir las mismas funciones que se le han atribuido tradicionalmente* (Coll, 2016: 64). Este progresivo desdibujamiento del sentido de la educación escolar es una problemática que tiene lugar en numerosos países y constituye uno de los elementos responsables del fracaso escolar, el abandono escolar y la falta de motivación de gran parte del alumnado y del profesorado (Coll, 2009, 2016; Kumpulainen y Sefton-Green, 2014).

Este fenómeno es, al menos en parte, el resultado de que los aprendizajes que tienen lugar en las escuelas e institutos se encuentran a menudo totalmente desconectados de los intereses, motivaciones y preocupaciones de los estudiantes. En este sentido, existe un hiato entre los aprendizajes escolares y las

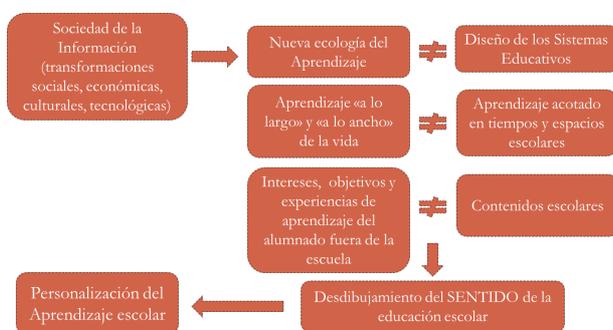
trayectorias individuales de aprendizaje de los alumnos, esto es, el conjunto de experiencias de aprendizaje que tienen en los distintos contextos de actividad en los que participan a lo largo de sus vidas (Barron, 2010; Engel y Membrive, en prensa).

Para afrontar esta situación, en algunos centros de educación primaria y secundaria de distintos países se están poniendo en marcha diversas prácticas de personalización de los aprendizajes, entendidas éstas como aquellas experiencias, propuestas y prácticas docentes cuya finalidad es que los estudiantes atribuyan un sentido personal a los aprendizajes escolares (Coll, 2013b, 2016). Personalizar los aprendizajes implica que los procesos de enseñanza y aprendizaje se ajusten no solamente a las características, necesidades y ritmos del aprendiz (idea que ya estaba presente en la noción de atención a la diversidad), sino también a sus intereses, objetivos y opciones de aprendizaje, lo cual contribuirá a la construcción de aprendizajes significativos y con sentido. Podemos afirmar, por lo tanto, que las estrategias de personalización no son un fin en sí mismo, sino que constituyen un medio a través del cual favorecer que los alumnos atribuyan un valor y un sentido personal a aquello que aprenden en los contextos de educación escolar (Coll, en prensa).

Los estudiantes atribuyen un sentido personal a sus aprendizajes cuando pueden vincular lo aprendido con sus conocimientos, experiencias y vivencias pasadas (insertándolo en sus propias historias de vida), presentes (poniéndolo en relación con sus

actividades cotidianas, sus preocupaciones y sus intereses) o futuras (asociándolo a las expectativas de su proyecto de vida personal, social y profesional) (Coll, 2016). Por lo tanto, los aprendizajes con sentido y valor personal para el aprendiz son aquellos que contribuyen, en mayor o menor grado, a la progresiva (re)construcción de su identidad.

Gráfica 1. La personalización del aprendizaje como una respuesta al desdibujamiento del sentido de la educación escolar



2.3. Algunas estrategias dirigidas a la personalización del aprendizaje escolar

Para avanzar hacia la personalización del aprendizaje escolar resulta conveniente poner en marcha actuaciones en diferentes niveles de concreción, que tengan un impacto sistémico en el funcionamiento del centro escolar, y que cuenten con la implicación de diversos actores. Entre estos agentes, podemos destacar el papel central del profesorado, los miembros de los equipos directivos, las familias, distintos agentes comunitarios, los administradores de la educación, o los diseñadores de políticas educativas. Si bien asumimos que para la construcción de aprendizajes con sentido es necesario introducir transformaciones en todos

estos niveles, nos referiremos a continuación a un conjunto de actuaciones, formas de organización del centro, y estrategias pedagógicas y didácticas orientadas a la personalización del aprendizaje escolar y que se pueden llevar a cabo de manera más acotada, incluso en contextos socio-históricos poco favorecedores para la innovación educativa y la realización de aprendizajes con sentido.

Como desarrolla Coll (en prensa), existen algunas estrategias orientadas a la personalización que posibilitan en mayor medida que los aprendices atribuyan un sentido personal a sus aprendizajes escolares, entre las que podemos destacar las siguientes:

- Incorporación de la voz del alumnado a la toma de decisiones curriculares (identificación de intereses de aprendizaje; análisis y revisión crítica de estos intereses; preferencias sobre actividades de aprendizaje y su organización; etc.)
- Toma de decisiones compartida, o realizada directamente por el alumnado con orientación y supervisión del profesorado, sobre algunos o todos los componentes de sus procesos de enseñanza y aprendizaje (contenidos, actividades, secuenciación, materiales, apoyos, evaluación...);
- Reflexión sobre experiencias de aprendizaje, escolares y no escolares, significativas para el alumnado
- Reflexión sobre la visión que los

alumnos tienen de sí mismos como aprendices y su manera de abordar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje, tanto en la escuela como fuera de ella

- Organización de la acción educativa a partir del establecimiento de planes personales de aprendizaje
- Énfasis en contenidos de aprendizaje social y culturalmente relevantes mediante la participación en actividades e iniciativas comunitarias
- Énfasis en el desarrollo y adquisición de competencias y en el uso de procedimientos e instrumentos de evaluación competencial
- Incorporación y aprovechamiento de recursos y oportunidades de aprendizaje presentes en la comunidad, o disponibles y accesibles en Internet
- Utilización de metodologías de indagación (aprendizaje basado en proyectos, casos y problemas; talleres creativos) para el abordaje de actividades auténticas, complejas y relevantes para el alumnado
- Utilización de las TIC y de los dispositivos móviles para configurar, profundizar y en su caso revisar itinerarios individuales de aprendizaje

2.4. La potencialidad del aprendizaje servicio para la construcción de aprendizajes con sentido

A pesar de las diversas formas de denominarlo (aprendizaje-servicio,

aprendizaje y servicio; aprendizaje y servicio solidario; ...) y de los distintos énfasis que se pongan, existe un gran acuerdo en definir el aprendizaje servicio como una metodología que combina el aprendizaje curricular con el servicio a la comunidad. En palabras de Batlle (2011: 51) *constituye un método que permite unir éxito escolar y compromiso social: aprender a ser competentes siendo útiles a los demás*. Puig, Rovira, Gijón, Martín y Rubio (2011: 53) destacan que el aprendizaje servicio conlleva:

Actividades complejas, que requieren la sistematización de objetivos y tareas, tanto de servicio como de aprendizaje; que se engranan en un proyecto bien articulado que se ejecuta en diferentes fases: diagnóstico de la realidad, desarrollo de un plan de acción, ejecución de la propuesta y obtención de resultados evaluables; y que fomentan una mirada crítica y reflexiva respecto a los retos socioculturales y medioambientales de la comunidad, con la finalidad de mejorarla a través de la participación y el compromiso cívico.

Definido de este modo, y basándonos en lo explicado en los anteriores apartados, consideramos que la metodología de aprendizaje servicio cuenta con algunas características que resultan no solamente muy coherentes con el planteamiento que llevamos desarrollando, sino que también la dotan de una especial capacidad para favorecer que los estudiantes atribuyan un sentido y un valor personal a sus aprendizajes escolares.

Entre las potencialidades del

aprendizaje servicio podemos destacar, en primer lugar, que éste asume el papel protagónico de los alumnos, dotándoles de voz y reconociendo su capacidad para tomar decisiones sobre el modo en que ofrecen un determinado servicio a la comunidad. Asimismo, se propone atender solidariamente a una necesidad real y sentida por la comunidad, lo que se corresponde con lo que Tapia (2001) denomina intencionalidad solidaria. Por otra parte, esta metodología propicia la vinculación de los aprendizajes que tienen lugar en la escuela con aquellos que suceden en otros contextos de actividad no escolares, al tiempo que organiza los aprendizajes en torno a las propias experiencias (Martín, 2009, 2016), y favorece el desarrollo de la competencia de aprender a aprender (Martín y Moreno, 2007) a partir de la reflexión del alumnado sobre sus propios procesos de aprendizaje. Otra potencialidad que desde la perspectiva de la personalización tiene el aprendizaje servicio es que plantea situaciones contextualizadas, auténticas y que deben ser abordadas interdisciplinariamente (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). Por último, esta metodología contribuye al desarrollo competencial del alumnado mediante la adquisición de competencias interpersonales, vocacionales, profesionales, para el pensamiento crítico, para la realización de proyectos, o para la ciudadanía y transformación social, entre otras (Rubio, 2009).

En resumen, desde el marco teórico de la personalización, consideramos que estas características vertebradoras de las experiencias de aprendizaje servicio

tienen (al menos, potencialmente) una gran capacidad para desencadenar procesos educativos proclives a generar aprendizajes con valor y sentido personal para el alumnado que participa en ellas. Es justamente esta reflexión la que nos ha llevado a diseñar una investigación, mediante la cual poder obtener evidencias empíricas cuyo análisis nos ayude a seguir profundizando en esta línea, a través de la identificación de las potencialidades y obstáculos que el aprendizaje servicio tiene para la personalización de los aprendizajes escolares.

3. Metodología

3.1. Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación es describir y comprender el modo en que los proyectos de aprendizaje servicio desarrollados en un instituto de educación secundaria favorecen la construcción de aprendizajes con sentido.

Para alcanzar este objetivo general, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los aprendizajes que los docentes persiguen con el programa y contrastarlos con los que se abordan durante el proceso y los que se evalúan durante y al final del mismo
2. Identificar los procedimientos que se ponen en marcha para conocer y responder a los intereses de los estudiantes y los procedimientos de participación de estos en las distintas fases de los proyectos

3. Analizar la influencia de los proyectos sobre la construcción de la identidad de aprendiz y personal del alumnado
4. Conocer los aprendizajes que los estudiantes dicen haber adquirido y los que sus docentes identifican
5. Contrastar la valoración que el alumnado hace de los proyectos con la valoración de sus docentes
6. Identificar los facilitadores y obstáculos para la personalización de los aprendizajes escolares

3.2. Diseño metodológico de la investigación

Para alcanzar los objetivos de la investigación, se ha realizado un estudio de caso, de tipo instrumental, cualitativo y longitudinal (Caïs, Folguera y Formoso, 2014; Stake, 1998), en el que se analizó el programa de aprendizaje servicio llevado a cabo en el instituto de educación secundaria (IES) Miguel Catalán (Madrid, España)¹.

Con la voluntad de superar las habituales barreras existentes entre investigación y práctica educativa y entre investigadores y docentes, se ha realizado una variante del enfoque de investigación basada en el diseño y la implementación de propuestas educativas -Design-based implementation research, *DBIR*- (Fishman, Penuel, Allen, Cheng y Sabelli, 2013). Este enfoque reposa sobre los siguientes principios básicos:

¹ Esta experiencia corresponde a uno de los centros estudiados dentro de una investigación de mayor envergadura (estudio de casos múltiples) para la que se seleccionaron distintos colegios e institutos de Madrid, Barcelona, Lleida y México D.F.

- Pone el foco en problemas prácticos persistentes y aspectos relevantes de la práctica desde el punto de vista de los distintos actores implicados
- Utiliza una lógica iterativa basada en el encadenamiento de ciclos de diseño de la actuación / implementación del diseño realizado / análisis y valoración de los resultados obtenidos / rediseño de la actuación / implementación de la actuación rediseñada / ...
- Adopta el principio de colaboración entre investigadores, profesores y otros actores implicados durante todo el proceso de investigación
- Tiene como finalidad generar al mismo tiempo teoría y conocimiento sobre los procesos de aprendizaje escolar y sobre la implementación de innovaciones educativas, mediante procesos de investigación sistemática
- Trata de desarrollar en los actores implicados la capacidad para generar cambios sostenibles en una perspectiva sistémica.

En concreto, nuestra investigación tiene una duración de dos años y cuenta con dos ciclos completos de diseño-implementación-seguimiento-análisis. El primer ciclo (curso 2016-2017) se focaliza en el análisis de las experiencias de aprendizaje servicio que ya se estaban realizando en el centro, mientras que el segundo ciclo (curso 2017-2018) se centra en analizar la implementación de las propuestas de mejora que se

introdujeron en la experiencia, a partir del análisis conjunto de los resultados obtenidos en el primer ciclo. Los resultados que presentamos en este artículo se corresponden con la información obtenida en el primer ciclo de la investigación, que tuvo lugar entre enero y septiembre de 2017.

3.3. Participantes

El IES Miguel Catalán es un centro público que imparte educación secundaria tanto en su etapa obligatoria (ESO, 12-16 años) como en la posobligatoria en las modalidades de Bachillerato y de Formación Profesional (16-19 años). Se encuentra ubicado en un barrio del Municipio de Coslada de la Comunidad de Madrid, cuenta con 56 profesores y su población (556 estudiantes) pertenece a una clase sociocultural media-baja.

El instituto cuenta desde hace 8 años con un programa de aprendizaje servicio tanto en la ESO como en Bachillerato en el que participa todo el alumnado del centro, y que está conformado por 23 proyectos distribuidos en los distintos cursos². Mediante el programa de aprendizaje servicio, el centro persigue los siguientes objetivos: 1) promover la mejora de la convivencia en el centro, 2) desarrollar las competencias sociales y de ciudadanía del alumnado, 3)

² En la página web del instituto (<http://miquelcatalan.org/wp/>) se pueden consultar los diferentes proyectos en marcha, tanto de aprendizaje servicio, como de otras líneas de trabajo. En el apartado *Nuestros proyectos* puede leerse una descripción detallada de algunos de los proyectos más relevantes de los últimos cursos.

desarrollar la conciencia moral del alumnado, y 4) vincular los currículos de las diferentes materias que se imparten en el centro con las necesidades sociales del entorno.

Los resultados que presentaremos en este artículo se corresponden con un doble nivel de análisis. Por una parte, en un nivel macro, se presenta la valoración que el conjunto de los docentes implicados en los proyectos de aprendizaje servicio (n=13) y los estudiantes de 4º de la ESO y 1º de Bachillerato (n=116) realizan de su experiencia. Estos alumnos y alumnas han venido participando en proyectos de ApS desde el primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Por otra parte, en un nivel micro, se ha realizado un seguimiento en profundidad de uno de los proyectos, relacionado con la Memoria Histórica, analizando las distintas actividades que en él se llevaron a cabo.

El objetivo de este proyecto de Memoria Histórica era promover las relaciones intergeneracionales entre los estudiantes y las personas mayores del municipio, a través del estudio de sus vivencias durante la posguerra española, centrándose cada curso académico en un aspecto determinado de la vida cotidiana. En el curso 2016-2017 se focalizaron en los juegos de la época.

En una primera fase, los alumnos prepararon en las clases de Lengua e Historia el guión de las entrevistas que posteriormente realizaron a personas mayores del municipio. Los alumnos transcribieron y analizaron las respuestas de la persona mayor a la

que habían entrevistado y, a través de un editor de textos, prepararon una ficha siguiendo una plantilla en la que se recoge la semblanza de la persona mayor y las características del juego que ha relatado. Como complemento para comprender esta etapa histórica, los estudiantes y algunos de los mayores se desplazaron a una localidad de las afueras de Madrid, en la que se conservan importantes restos de búnkeres y trincheras del Frente de Madrid.

En la segunda fase del proyecto se realizaron las actividades de preparación de la exposición de juguetes de la época. Ello supuso localizarlos y catalogarlos, documentarse, a través del documental *Las cajas negras* que explica cómo se protegieron las obras de arte durante la guerra civil, y preparar el cartel de la exposición *Generaciones en juego*.

En la tercera fase se llevaron a cabo dos exposiciones, una en el Centro Cultural Margarita Nelken de Coslada y otra en el Museo Lázaro Galdiano de Madrid, donde los estudiantes de 4º de la ESO prepararon juegos en los jardines del museo para el alumnado de 1º de la ESO de su Instituto, así como para otros visitantes e hicieron de guías en la exposición, durante los cuatro días de duración de la misma. A modo de cierre, se elaboró una pequeña publicación con las semblanzas de algunos de los mayores y la explicación de ciertos juegos, a partir de la compilación de los textos que los estudiantes habían realizado en la primera fase del proyecto.

Las características de este proyecto concreto (tratamiento de los contenidos disciplinares en las materias; diseño de instrumentos para conocer y/o intervenir en la realidad de su entorno; elaboración de un producto final que permite difundir el proyecto) son comunes al resto de los que configuran el programa de aprendizaje servicio del Instituto.

3.4. Estrategias de recogida de información

Para los dos niveles de análisis a los que se ha hecho referencia (valoración del programa de aprendizaje servicio en su conjunto y análisis del proyecto de Memoria Histórica, en profundidad), se utilizaron estrategias de recogida de información complementarias, que hemos resumido en la tabla 2.

Tabla 2. Estrategias de recogida de información utilizada

Entrevistas		Con el equipo coordinador del Programa (6)
		Con conservadora del Museo Arqueológico de Madrid (1)
		Con docentes (6)
		Con estudiantes (7)
Grupo de discusión		3
Análisis documental		Documentos institucionales, Correos electrónicos, Materiales docentes, Materiales de las exposiciones
Observaciones	Clases	2
	Entrevistas en Centros	3

	de mayores	
	Exposiciones	5
Cuestionarios	Profesorado	13
	Alumnado	65
	Alumnado Memoria Histórica	51

3.5. Análisis de información

Para poder analizar en qué medida la experiencia de aprendizaje servicio estudiada favorece la personalización de los aprendizajes escolares, hemos utilizado las siguientes dimensiones de análisis, que se corresponden con algunas de las estrategias de personalización apuntadas en el marco teórico:

- Atención a los intereses y objetivos de aprendizaje del alumnado
- Reconocimiento y aceptación de la capacidad del alumnado para tomar decisiones sobre alguno o algunos de los aspectos implicados en los procesos de aprendizaje
- Toma en consideración de las experiencias de aprendizaje del alumnado fuera de la escuela y su incorporación a las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje
- Énfasis en el desarrollo y adquisición de competencias y en el uso de procedimientos e instrumentos de evaluación competencial
- Utilización de recursos y oportunidades de aprendizaje comunitarios externos a los centros

- Utilización de recursos y oportunidades de aprendizaje disponibles y accesibles a través de Internet
- Uso de las tecnologías digitales y dispositivos móviles como instrumentos de personalización del aprendizaje escolar
- Énfasis en aprendizajes social y culturalmente relevantes
- Uso de metodologías de indagación
- Reflexión sobre las experiencias de aprendizaje del alumnado con independencia del contexto en que han tenido lugar
- Reflexión sobre la visión que los alumnos tienen de sí mismos como aprendices y sobre su manera de abordar las situaciones y actividades de aprendizaje

Algunas de las estrategias utilizadas para garantizar la calidad de la recogida y análisis de la información son el compromiso prolongado en el campo, la reflexividad, la triangulación de métodos (entrevistas, observaciones, encuesta y análisis documental), la triangulación entre investigadores (tres expertas en la materia) y la triangulación con los participantes (Creswell, 2013; del Olmo, 2008; Stake, 1998).

Esta última estrategia resultó especialmente relevante por haber dado a los miembros del equipo coordinador la oportunidad de leer y dar su opinión no sólo sobre las

transcripciones realizadas, sino también sobre las interpretaciones e inferencias realizadas a partir de ellas. Sus comentarios contribuyeron a la legitimación de la mayor parte de los análisis y permitieron matizar algunas de las interpretaciones realizadas inicialmente.

4. Resultados

Organizaremos los resultados de la investigación en seis apartados. En el primero de ellos presentaremos los resultados vinculados con el modo en que el proyecto contribuyó a mejorar la convivencia escolar, debido a que este era uno de los principales objetivos con los que se implementó esta metodología en el IES Miguel Catalán. En los siguientes bloques analizaremos el programa de aprendizaje servicio a partir de algunas de las dimensiones de personalización de los aprendizajes escolares. En concreto, nos referiremos al desarrollo competencial del alumnado; la repercusión de los aprendizajes escolares sobre sus experiencias de aprendizaje en otros contextos; la vinculación de los aprendizajes con las necesidades sociales del entorno comunitario; la atención a los intereses y objetivos de aprendizaje del alumnado y aceptación de su capacidad para tomar decisiones sobre algunos aspectos de su proceso de aprendizaje; y la reflexión sobre sí mismos como aprendices.

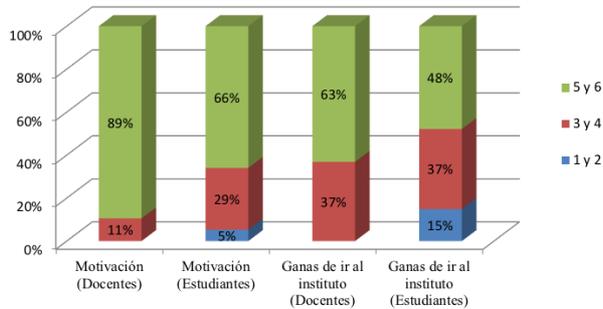
4.1. Repercusión del aprendizaje servicio en la mejora de la convivencia en el centro

Como explicamos anteriormente, uno de los principales motivos que llevó al

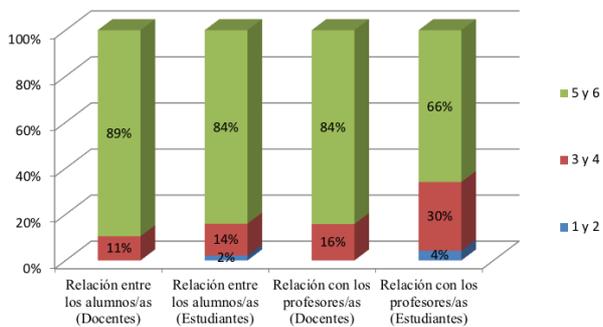
IES Miguel Catalán a poner en marcha los proyectos de aprendizaje servicio fue la mejora de la convivencia en el centro. Asimismo, el buen clima entre los distintos miembros de la comunidad educativa supone una condición favorecedora para que los alumnos puedan realizar aprendizajes significativos y a los que atribuyan un sentido personal.

A partir de los resultados obtenidos, podemos concluir que la experiencia de aprendizaje servicio ha contribuido a establecer un nivel muy alto de identificación del alumnado con el centro escolar y, con ello, ha mejorado el clima de convivencia. Como se puede observar en las siguientes gráficas, tanto el alumnado como el profesorado del centro consideran que los proyectos de aprendizaje servicio han resultado útiles para mejorar la relación entre compañeros de clase y entre los estudiantes y los docentes, al tiempo que contribuyó a aumentar la motivación del alumnado y las ganas de asistir al Instituto.

Gráfica 2. Perspectiva del profesorado (n=13) y el alumnado (n=65) acerca del grado de utilidad del aprendizaje servicio (1= mínima utilidad; 6= máxima utilidad).



Gráfica 3. Perspectiva del profesorado (n=13) y alumnado (n=65) acerca del grado de utilidad del aprendizaje servicio (1= mínima utilidad; 6= máxima utilidad).



Complementariamente, la mayoría de los docentes consideran que su participación en proyectos de aprendizaje servicio ayuda a mejorar su relación con el resto del profesorado con el que los comparte el proyecto, como se pone de manifiesto en la siguiente declaración de uno de los docentes:

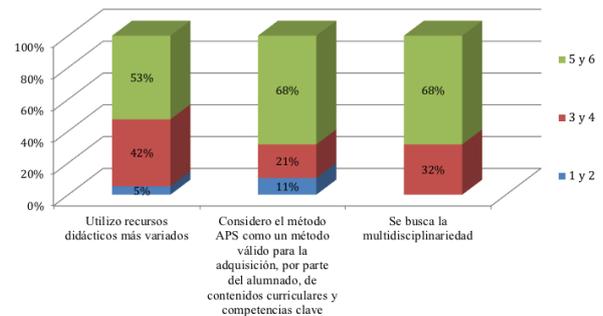
Si eliminamos las barreras entre yo soy de Lengua, tú de Historia, él de Biología, la relación con los alumnos se hace diferente, la relación con los compañeros de trabajo se hace diferente. Descubres a las personas. Ya no es solamente un compañero de

trabajo, es un compañero de proyecto. Digamos que hay una parte muy enriquecedora a nivel humano.

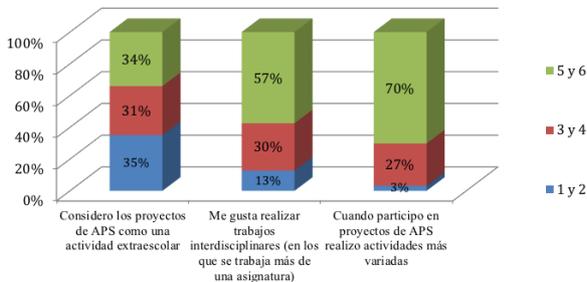
4.2. El desarrollo competencial del alumnado

La información recogida a través de los cuestionarios pone de manifiesto que, tanto para los docentes como para los estudiantes, los proyectos de aprendizaje servicio han implicado una innovación metodológica valiosa que ha contribuido a mejorar los procesos de aprendizaje y al desarrollo de competencias en el alumnado. En las gráficas 4 y 5 se puede observar la valoración que hacen ambos colectivos acerca de algunas características metodológicas del proyecto de aprendizaje servicio.

Gráfica 4. Valoración de los docentes (n=13) de las características metodológicas del Aprendizaje-Servicio (1= mínimo grado de acuerdo; 6= máximo grado de acuerdo)



Gráfica 5. Valoración de los estudiantes (n= 65) de las características metodológicas del Aprendizaje-Servicio (1= mínimo grado de acuerdo; 6= máximo grado de acuerdo)



Asimismo, los estudiantes aluden a estos cambios en las entrevistas para explicar por qué aprenden mejor a través de estas experiencias, como ponen de manifiesto los estudiantes de 4º de ESO en los siguientes fragmentos:

Aquí [en ApS] te lo cuentan y lo entiendes, en clase te lo cuentan para que lo estudies. A mí, con lo que me ha explicado Ángeles [persona mayor a la que entrevistó] ya no se me va a olvidar nunca la cartilla de racionamiento. Lo leía, pero no lo entendía y en cambio ahora lo comprendo.

Aquí es una vivencia, totalmente diferente a los libros.

La explicación de uno de los docentes del proyecto Memoria Histórica resume en pocas palabras la potencialidad de esta metodología para desarrollar competencias transversales:

Lo que me llevó a incorporarme al aprendizaje servicio es que me interesa todo lo que sea interdepartamental, transversal,

lo que sea salir de los supuestos currículos de materias en compartimentos estancos... El ApS es la abolición de un sistema de curriculum estanco y al llevarlo a cabo te das cuenta de que aprendes tú, aprenden ellos, se crea una sensación de pertenencia al grupo. Yo por ejemplo no he puesto un parte nunca, lo he podido gestionar de otra manera. Si alguno se pasa demasiado, se le dice porque, como hay un desarrollo con este tipo de proyectos de la amistad, se lo puede decir un compañero.

Por otra parte, se constata en muchas de las respuestas de los estudiantes una tendencia a considerar que los aprendizajes que se realizan en los proyectos de aprendizaje servicio no son propiamente curriculares. Esto no quiere decir que no los consideren importantes, pero sí puede interpretarse como una dificultad en aceptar que las competencias no son solo las disciplinares y que, de hecho, todo lo que se aprende en estas experiencias forma parte del curriculum. Las siguientes afirmaciones de estudiantes de 4º ESO y 2º Bachillerato ilustran esta idea:

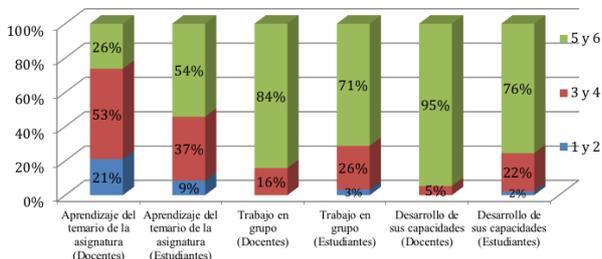
Aprendemos cosas que no es temario, pero que también son importantes.

Contribuye no tanto a nivel académico, pero como formación como persona.

Para concluir con la potencialidad del aprendizaje servicio para el desarrollo de competencias en el alumnado, a

continuación podemos ver las respuestas que estudiantes y docentes ofrecieron cuando se les pidió en el cuestionario que indicaran en qué grado el proyecto en el que habían participado había contribuido al aprendizaje del temario de la asignatura, al desarrollo de sus capacidades o a la competencia para trabajar en grupo. En términos generales, comprobamos que ambos colectivos perciben que el proyecto de aprendizaje servicio ha contribuido en mayor medida al desarrollo de competencias en el alumnado que a la adquisición de contenidos conceptuales disciplinares.

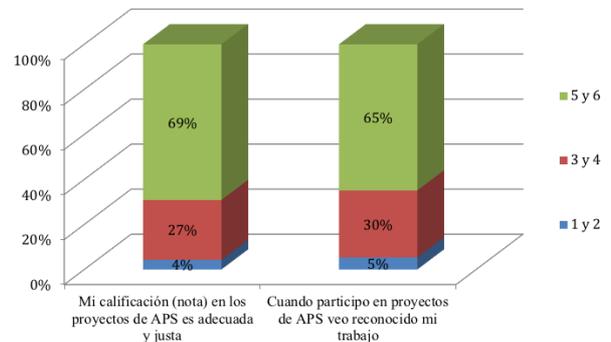
Gráfica 6: Valoración de docentes (n=13) y estudiantes (n=65) de la contribución del Aprendizaje-Servicio a distintos aprendizajes (1= mínimo grado de acuerdo; 6= máximo grado de acuerdo)



Fuertemente vinculado con el desarrollo competencial, el tema de la evaluación y la calificación de los aprendizajes merece especial atención. Se considera fundamental, tanto por profesores como por estudiantes, la inclusión de esta experiencia en la nota de las materias implicadas. Además, como se observa en la gráfica 7, los estudiantes consideran mayoritariamente que la calificación obtenida es justa y sienten reconocido el trabajo que realizaron en el marco del proyecto de aprendizaje

servicio.

Gráfica 7: Valoración de los estudiantes de los procedimientos de evaluación y calificación



No obstante, los docentes del proyecto de Memoria Histórica señalan que les resulta difícil evaluar gran parte de los aprendizajes (competenciales) que, de hecho, se producen en los proyectos:

Es difícil comprobar si han aprendido o no porque el examen es básicamente conceptual. Uno ve que han aprendido otras cosas, pero no se pueden evaluar... A lo mejor a nosotros nos falta profundizar en ver lo que han conseguido, pero cuando has trabajado en clase cómo hacemos una entrevista y luego van y la hacen, pues vemos que la han aprendido.

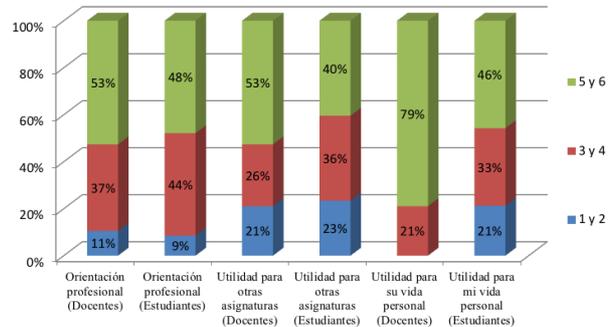
No tengo la certeza de que haya una herramienta que lo mida de verdad. Me da miedo un documento que lo deje encajonado. Yo sé por ejemplo que la manera en la que nos tratamos es ahora diferente.

4.3. Repercusión de los aprendizajes en aprendizaje servicio sobre sus experiencias de aprendizaje en otros contextos

Desde el marco teórico de la personalización, para que los alumnos atribuyan un sentido y un valor personal a sus aprendizajes resulta conveniente que aquello que aprenden en el contexto escolar pueda vincularse y repercutir sobre las actividades que realizan en otros contextos, ya sea en el presente o en el futuro.

La siguiente gráfica pone de manifiesto el grado en que el profesorado y alumnado consideran que lo que aprenden en los proyectos de aprendizaje servicio tiene utilidad y repercusión sobre otros aspectos de su vida, tanto en contextos escolares (otras asignaturas) y no escolares (su vida personal) del presente como de su futuro (orientación profesional). Si bien ambos colectivos reconocen de manera similar esta contribución del aprendizaje servicio, vemos que los docentes identifican en mayor medida la utilidad que lo que están aprendiendo tiene para la vida personal de los estudiantes.

Gráfica 8: Valoración de docentes (n=13) y estudiantes (n=65) de la utilidad del Aprendizaje-Servicio para distintos aspectos de su vida (1= mínimo grado de acuerdo; 6= máximo grado de acuerdo)



Estos resultados son coherentes con las siguientes declaraciones que hacen los alumnos de 4º ESO y 2º Bachillerato participantes en distintos proyectos de aprendizaje servicio, en las que podemos comprobar la influencia que perciben que tienen los aprendizajes adquiridos sobre otros contextos personales, tanto presentes como futuros.

He aprendido a perder la vergüenza cuando es necesario y a ayudar a las personas.

Me ha hecho pensar en cómo puede ser mi vejez.

[He aprendido a] Valorar más lo que tengo, ya que ellos con poco se divertían.

Lo que he aprendido me va a servir para las entrevistas de trabajo. Antes era muy tímido, muy vergonzoso, ahora soy más abierto.

Yo estoy en una asociación con personas discapacitadas y si el

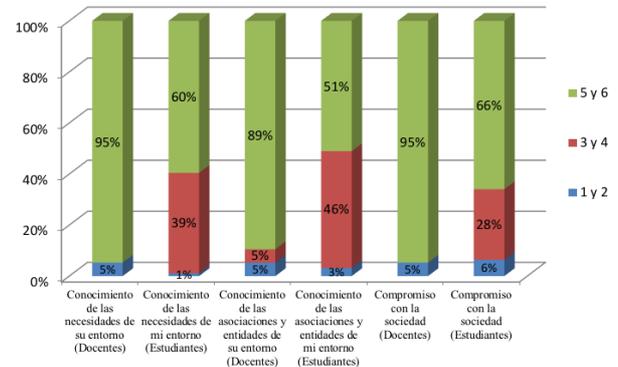
instituto no me hubiera abierto estas puertas, no creo que estuviera ahí [...] Este año me voy a ir de voluntariado en el verano. Quizás incluso me dedique profesionalmente a esto y eso me lo ha dado el instituto

4.4. Vinculación de los aprendizajes con las necesidades sociales del entorno

Una de las finalidades de los proyectos de aprendizaje servicio es que los aprendizajes se vinculen con las necesidades reales del entorno comunitario. Asimismo, hemos señalado que la realización de proyectos auténticos y complejos, así como la realización de aprendizajes socialmente relevantes, son dos estrategias adecuadas para la personalización de los aprendizajes escolares.

Esta meta se ha conseguido en gran medida aunque los estudiantes han hecho una valoración menos positiva que sus profesores. Como se puede ver en la siguiente gráfica, resulta alentador que la puntuación más alta en los alumnos sea el compromiso con la sociedad, que resulta un indicador de competencia más potente que el conocimiento de las necesidades o las entidades del entorno.

Gráfica 9: Valoración de docentes (n=13) y estudiantes (n=65) sobre la vinculación de los aprendizajes con el entorno comunitario (1= mínimo grado de acuerdo; 6= máximo grado de acuerdo)



En la entrevista realizada a la técnico del Ayuntamiento, que forma parte del equipo coordinador del programa de aprendizaje servicio, ella destacaba que esta experiencia ha supuesto un cambio significativo en la participación social del municipio en general. Ello se debe, por una parte, a que otros institutos han incorporado la metodología de aprendizaje servicio en sus clases, a raíz de la experiencia del IES Miguel Catalán que ella ha difundido. Por otra parte, algunos de los proyectos han supuesto la participación directa de vecinos de Coslada, como el caso de las Jornadas Solidarias, que se organizan todos los años sobre distintos temas, el Maratón de donación de sangre, o la experiencia de Coslada City en los que los estudiantes entrevistaron a los vecinos, analizaron las políticas de la localidad y propusieron mejoras.

Asimismo, los antiguos alumnos del centro que siguen viviendo en Coslada mantienen, en muchos casos, actividades cívicas de esta naturaleza.

Ello se pone de manifiesto en el siguiente fragmento de una entrevista que realizamos a una de las estudiantes de 2º de Bachillerato, que llevaba seis años participando en proyectos de aprendizaje servicio:

Claro que aunque hayamos dejado el instituto nos sigue influyendo. Muchos se han hecho donantes de sangre en cuanto han cumplido la edad, muchos siguen viniendo a las Jornadas Solidarias que se montan todos los años ¿De qué iban a venir a esto si no?!

4.5. Atención a los intereses y objetivos de aprendizaje del alumnado y aceptación de su capacidad para tomar decisions

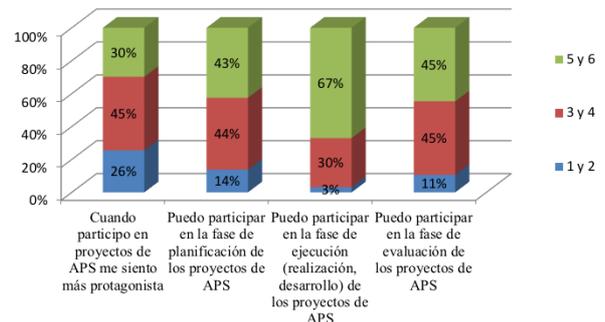
Uno de los criterios de valor más importante de una metodología es su capacidad de permitir atender a la diversidad del alumnado ajustando la enseñanza a sus conocimientos previos y a su peculiar ritmo y estilo de aprendizaje. Cuando se ha preguntado a los docentes el grado de acuerdo con la afirmación *Los proyectos de aprendizaje servicio me ayudan a atender a la diversidad del alumnado*, el 84% de ellos se ha mostrado de acuerdo o muy de acuerdo.

Por otra parte, como hemos desarrollado en el marco teórico, tan importante como atender a la diversidad de los estudiantes en la dimensión intelectual o cognitiva del aprendizaje es hacerlo desde sus intereses y facilitar su participación en los distintos pasos del proceso, como medio para promover la realización de

aprendizajes a los que puedan atribuir un sentido personal.

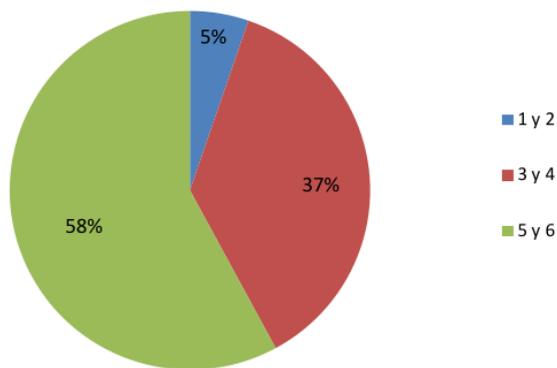
Si bien en los proyectos aprendizaje servicio se procura que el alumnado participe lo máximo posible y tome decisiones a lo largo de todo el proyecto, en la siguiente gráfica se puede observar que es en la fase de ejecución en la que los estudiantes más perciben su capacidad de tomar decisiones, siendo menor el nivel de participación que consideran que tienen en las fases de planificación y evaluación del proyecto.

Gráfica 10: Valoración de los estudiantes (n=65) sobre su participación y capacidad de tomar decisiones en las distintas fases del proyecto (1= mínimo grado de acuerdo; 6= máximo grado de acuerdo)



Los anteriores resultados son coherentes con la perspectiva del profesorado, que mayoritariamente considera que debería promover en mayor medida la autogestión y participación de sus estudiantes en los proyectos de aprendizaje servicio.

Gráfica 11: Grado de acuerdo del profesorado (n=13) con la afirmación "Debería promover en mayor medida la autogestión y participación de mi alumnado en los proyectos de APS" (1= mínimo grado de acuerdo; 6= máximo grado de acuerdo)



4.6. Reflexión de los estudiantes sobre sí mismos como aprendices

Como hemos desarrollado en el marco teórico, una de las estrategias orientadas a la personalización de los aprendizajes escolares consiste en favorecer la reflexión de los estudiantes sobre la visión que tienen de sí mismos como aprendices y sobre su manera de abordar las situaciones y actividades de aprendizaje.

El programa de aprendizaje servicio analizado cuenta entre sus virtudes con la potencialidad de haber permitido que los estudiantes descubrieran capacidades de sí mismos que en otras actividades escolares quedaban ocultas. En las entrevistas realizadas, los alumnos aludían a ello con mucha frecuencia:

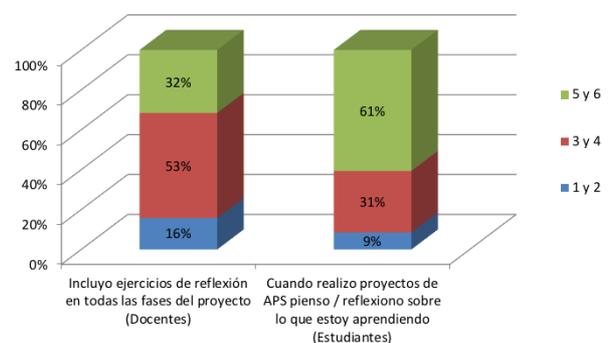
Lo bueno es que se valorizan las cosas que tenemos, y eso nos quita la vergüenza. Yo he visto que soy más abierto de lo que creía.

Haber podido hablar con un desconocido con confianza fue raro, no sabíamos si íbamos a saber hacerlo.

Cuando te ves en la situación, te pones, pero si no hicieras esta actividad no sabrías que eres capaz.

En coherencia con los anteriores fragmentos de entrevistas, en el cuestionario la mayor parte del alumnado también manifestó que durante la realización de los proyectos de aprendizaje servicio reflexionan sobre lo que están aprendiendo. Como se puede observar en la siguiente gráfica, esta afirmación contrasta con la perspectiva del profesorado, que considera que no siempre promueven esta reflexión a lo largo del proyecto.

Gráfica 12: Valoración de docentes (n=13) y estudiantes (n=65) acerca de la reflexión sobre sus procesos de aprendizaje que tiene lugar durante el proyecto (1= mínimo grado de acuerdo; 6= máximo grado de acuerdo)



En este sentido, los docentes señalan en las entrevistas que se podría avanzar en la toma de conciencia de estas fortalezas del alumnado haciéndoles reflexionar de una forma más sistemática sobre la experiencia de

aprendizaje que están teniendo. Ello repercutiría en un mejor conocimiento de sus características como aprendices y también en su concepción de lo que creen que es aprender, tal y como señala un docente de Memoria Histórica.

Ellos se ven más valiosos. No es que esto sea uno de los aspectos buenos del ApS, es que es la clave. Pero nos falta ponerles nombre a las sensaciones que tienen. Yo he observado que verbalizando se aprende mucho más. Yo se lo digo siempre, es la máxima responsabilidad que tenemos, dar moral.

Por otra parte, también se reconoce en las entrevistas, tanto por parte de los estudiantes como de los docentes, que sería bueno que estas capacidades más desconocidas de sí mismos se pudieran hacer llegar al resto de los profesores que les dan clase y a las familias. El reconocimiento de estas personas contribuiría a reforzar la imagen que los propios aprendices tienen sobre sí mismos e influiría, a su vez, en las expectativas de los adultos. Existe un acuerdo sobre el interés de estas posibles iniciativas, aunque se es consciente de la dificultad que entrañan, como se pone de manifiesto a continuación por parte de estudiantes de 4º ESO:

Me hubiera gustado que me vieran algunos profes porque yo en clase hablo poco. En clase si dices algo mal, te bajan la nota, pero aquí si te equivocas no pasa nada. Lo hemos dicho, se corrige y se pasa [...] Y me hubiera

gustado que me hubieran visto, porque no es lo mismo que contarlo.

Sí, lo vamos a contar en casa, porque estoy orgulloso.

Los profesores del proyecto de Memoria Histórica señalan:

No es fácil transmitírselo a los otros profesores porque no están en el ApS y no les puedes obligar a hacer nada.

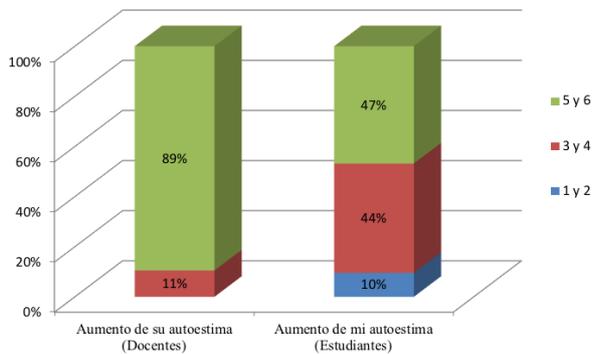
Con las familias, podríamos comentarlo en la reunión, aunque también es posible que a los alumnos les de pudor contárselo a sus padres.

Y la coordinadora del proyecto de aprendizaje servicio manifiesta:

El otro día nos llamó una madre porque no se creía que su hijo estuviera haciendo lo que le había dicho. Le parecía imposible que estuviera dedicando tiempo a una actividad como esta.

Fuertemente relacionado con lo anterior, la construcción de aprendizajes con sentido tiene la potencialidad de contribuir a la (re)construcción de la identidad de los alumnos, aspecto que se ha puesto de manifiesto en la valoración que el profesorado y alumnado hace sobre el grado en que la participación en los proyectos de aprendizaje servicio ha contribuido a mejorar el autoestima de los estudiantes, como se refleja en la siguiente gráfica.

Gráfica 12: Grado de acuerdo de docentes (n=13) y estudiantes (n=65) con la afirmación relativa a que la participación en el proyecto contribuye al aumento del autoestima del alumnado (1= mínimo grado de acuerdo; 6= máximo grado de acuerdo)



5. Conclusiones

A partir de los resultados que hemos obtenido del análisis del primer ciclo de la investigación llevada a cabo en el IES Miguel Catalán, podemos sacar algunas conclusiones que agruparemos en torno a tres grandes ejes: 1) la contribución de la experiencia de aprendizaje servicio analizada para la realización de aprendizajes con un sentido y un valor personal para los estudiantes, 2) los ámbitos que, a la luz de los datos obtenidos, pueden mejorarse para seguir avanzando hacia una mayor personalización de los aprendizajes escolares, en el contexto de este programa de ApS, y 3) algunas conclusiones sobre la metodología de investigación utilizada.

Aunque en el apartado de resultados lo hemos desarrollado con mayor detenimiento, queremos destacar la pertinencia de analizar las experiencias de aprendizaje servicio desde el marco teórico de la personalización. Consideramos que los resultados

presentados en este artículo legitiman la relevancia de añadir esta perspectiva teórica a los variados enfoques mediante los que se suelen realizar investigaciones sobre la metodología de aprendizaje servicio. La principal contribución que, desde nuestro punto de vista, tiene el marco de la personalización es que sitúa el foco de análisis en los procesos de atribución de sentido que necesariamente deberían tener lugar en este tipo de proyectos.

El análisis de la información recogida nos ha permitido identificar ciertos ámbitos de mejora que, de acuerdo con la metodología de la investigación, han sido discutidos con los docentes implicados, con la finalidad de elaborar un plan de mejora que se ha puesto en marcha en el segundo ciclo de la investigación. En concreto, los ámbitos de mejora identificados implican:

- Favorecer una mayor participación y toma de decisiones de los estudiantes en las tareas de todas las fases de los proyectos
- Poner en marcha iniciativas para aumentar los procesos de toma de conciencia de los estudiantes acerca de los cambios en su identidad de aprendiz
- Mejorar la difusión del programa a las familias, con el fin de incidir en la imagen que tienen de sus hijos como aprendices y fortalecer la vinculación de la escuela con el entorno comunitario
- Mejorar los procesos de evaluación de los aprendizajes, para poder

valorar más adecuadamente la medida en que los alumnos han desarrollado ciertas competencias

Por último, en lo que se refiere al propio diseño metodológico de la investigación, podemos sacar, al menos, cuatro conclusiones. En primer lugar, hemos propuesto un diseño y unas dimensiones de análisis que se derivan claramente de la conceptualización que hemos hecho de personalización de los aprendizajes escolares, lo que contribuye a su congruencia metodológica (Creswell, 2013).

En segundo lugar, la realización de un estudio de caso longitudinal nos ha permitido investigar en profundidad el proceso de implementación y transformación de un programa concreto de aprendizaje servicio (estudio de caso), atendiendo a su naturaleza cambiante a lo largo del tiempo (estudio longitudinal) y del espacio (recogida de información en distintos proyectos y contextos de actividad en los que participaban los estudiantes, dentro y fuera del centro).

En tercer lugar, las estrategias de recogida de información que hemos utilizado han contribuido no solamente a recoger las voces de los distintos agentes de la comunidad educativa, sino que también nos han permitido triangular información procedente de fuentes de información complementarias (observaciones, entrevistas, cuestionarios, documentos), aumentando de este modo la calidad de la investigación.

En cuarto lugar, hemos comprobado la

adecuación del enfoque de investigación basada en el diseño y la implementación de propuestas educativas -*Design-based implementation research*- (Fishman et al., 2013) debido a que, a diferencia de otras metodologías que acrecientan la distancia entre los participantes y los investigadores, hemos podido establecer una relación de colaboración y análisis conjunto con el profesorado. Ello ha contribuido no solamente a que podamos tener en cuenta su voz en los análisis (aspecto que contribuye a mejorar la calidad y rigor de la investigación), sino que también les ha otorgado un papel protagónico en la reflexión sobre su propia práctica docente y en el re-diseño de estrategias para orientarla hacia una mayor personalización de los aprendizajes escolares de sus alumnos.

Una de las limitaciones de este trabajo se deriva justamente del diseño metodológico (estudio de caso longitudinal), ya que las conclusiones a las que hemos llegado cobran sentido dentro de la experiencia de aprendizaje servicio estudiada y, en consecuencia, los resultados no son directamente extrapolables a otros casos. No obstante, al tratarse de un caso dentro de una investigación de mayor envergadura que analiza la potencialidad de otras experiencias de innovación para la construcción de aprendizajes con sentido, los resultados obtenidos estudiando este programa de ApS pueden constituir un material relevante que, a la luz de los resultados obtenidos en los restantes casos, nos permitan seguir avanzando hacia la identificación de algunos facilitadores y

obstáculos presentes en las prácticas dirigidas a la personalización de los aprendizajes escolares.

6. Referencias bibliográficas

Barron, B. (2010). Conceptualizing and Tracing Learning Pathways over Time and Setting. *National Society for the Study of Education*, 109 (1), 113-127.

Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Aprendizaje-Servicio? *Revista Crítica*, 972, 49-54.

Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Barcelona: PPC.

Caïs, J., Folguera, L., y Formoso, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Coll (2009) Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Reformas educativas y calidad de la educación* (pp. 101-112). Madrid: OEI / Fundación Santillana. Disponible en http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/cap_libros/CC_EnsenarAprenderSigloXXI.pdf

Coll, C. (2013a). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36.

Coll, C. (2013b). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J. L. Rodríguez Illera (Comp.), *Aprendizaje y Educación en la*

Sociedad Digital (pp. 156-170). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Coll, C. (2016). La personalització de l'aprenentatge escolar. El què, el per què i el com d'un repte indefugible. En J. M. Vilalta (Dr.) *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Coll, C. (en prensa). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. En *Dossier Graó De la atención a la diversidad a la personalización del aprendizaje: continuidad y salto cualitativo*. Barcelona: Graó.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five Approaches*. Thousand Oaks: SAGE.

Del Olmo, M. (2008). El trabajo de campo etnográfico: una introducción para los que no lo han hecho nunca. En J. A. Téllez (Ed.), *Educación intercultural: miradas multidisciplinares* (pp. 83-95). Madrid: Catarata.

Engel, A. y Membrive, A. (en prensa). Contextos de actividad, experiencias de aprendizaje y trayectorias personales: la articulación de los aprendizajes escolares y no escolares. En *Dossier Graó De la atención a la diversidad a la personalización del aprendizaje: continuidad y salto cualitativo*. Barcelona: Graó.

Fishman, B., Penuel, W., Allen, A., Cheng, B., Sabelli, N. (2013). Design-based implementation research: an emerging model for transforming the relationship of research and practice. *National Society for the Study of*

Education, 112 (2), 136-156.

Furco, A. y Billig, S. (2001). *Service-learning: The essence of the Pedagogy*. New York: Information Age Publishing.

Furco, A. y Root, S. (2010). Research Demonstrates the Value of Service Learning. *Phi Delta Kappan*, 91 (5), 16-20.

Kumpulainen, K., y Sefton-Green, J. (2014). What is Connected Learning and how to research it? *International Journal of Learning and Media*, 4 (2), 7-18.

Martín, E., y Moreno, A. (2007). *La competencia de aprender a aprender*. Madrid. Alianza Editorial.

Martín, X. (2009). La pedagogía del aprendizaje servicio. En J. M. Puig Rovira (coord.). *Aprendizaje Servicio (ApS) Educación y compromiso cívico* (pp. 107-126). Barcelona: Graó.

Martín, X. (2016). *Proyectos con alma. Trabajo por proyectos con servicio a la comunidad*. Barcelona: Graó.

Puig Rovira, J. M., Batlle, R., Bosch, C., Palos, J. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro y Fundació Jaume Bofill

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

Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig Rovira (coord.). *Aprendizaje Servicio (ApS) Educación y compromiso cívico*

(pp. 91-105). Barcelona: Graó.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Tapia (2001). *La solidaridad como pedagogía. El "aprendizaje-servicio" en la escuela*. Buenos Aires: Editorial ciudad Nueva.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación *Aprender con sentido. Estrategias, instrumentos y prácticas de personalización del aprendizaje escolar* (FBIg 308977) dirigido por César Coll (Universidad de Barcelona) y financiado por el Instituto de Tecnologías, Educación y Aprendizaje de la Fundación SM.

Procesos de investigación-acción en aprendizaje y servicio solidario: percepciones de los protagonistas pedagógicos en el proyecto Hiri Lagunkoiak

Ángela García Pérez

Fundación Zerbikas y Universidad de Deusto, España

Aurelio Villa Sánchez

Fundación Horreum y Universidad de Deusto, España

Aitziber Mugarra Elorriaga

Fundación Zerbikas y Universidad de Deusto, España

Resumen

Ciudades Amigables para todas las personas: investigación-acción en accesibilidad urbana a través de OpenStreetMapⁱ es un proyecto de aprendizaje y servicio solidario para fomentar la conciencia cívica en el derecho de accesibilidad, protagonizado ya por más de 1000 adolescentes y/o personas con movilidad reducida en el País Vasco. En este artículo compartimos un análisis cualitativo de sus percepciones, desde su rol investigador en su compromiso por la transformación del entorno. Dados los resultados ofrecidos en términos de necesidad, de aprendizaje y de servicio, proponemos una síntesis de interacción entre el continuum de percepción de las propias emociones-valores-compromiso y su orientación a la acción, en la cogeneración de una ciudadanía competente y solidaria.

Palabras clave

Aprendizaje y servicio solidario, ciudades amigables, investigación-acción, derechos humanos, percepciones.

Fecha de recepción: 28/III/2018

Fecha de aceptación: 1/V/2018

Action-research processes in service learning: perceptions of pedagogical protagonists in Friendly Cities 4All project

Abstract

Friendly Cities for everyone (4All): action-research in urban accessibility through OpenStreetMap is a service learning project to promote civic awareness in the right of accessibility, already carried out by more than 1000 teenagers and/or people with reduced mobility in The Basque Country. In this article we share a qualitative analysis of their perceptions, from their research role in their commitment to the transformation of the environment. Given the results offered in relation to social challenge, learning and service, we propose a synthesis of interaction between the continuum of perception of their own emotions-values-engagement and their orientation to action, in the co-generation of a competent and inclusive citizenship.

Keywords

Service Learning, friendly cities, action research, human rights, perceptions.

1. Introducción

La ciudad deviene educadora cuando asume intencionalidad y responsabilidad en la formación y desarrollo de todos sus habitantes. Desde esta concepción, se entiende que la función educadora no recae únicamente en los centros educativos formales, sino que éstos resultan un parte más de la compleja red educativa de la ciudad.

Campo, 2015, 162.

Más allá de los movimientos actuales de Ciudades Educadoras, Ciudades Accesibles o Ciudades Amigables (propios de la última o dos últimas décadas) podríamos remontarnos a una ciudadanía democrática, una gran comunidad cuidadora y educativa-experiencial argumentada por John Dewey en los inicios del siglo XX y a las referencias en su construcción que el propio filósofo-pedagogo encontró en civilizaciones que nos han precedido.

Términos como Innovación Social, o incluso Educacionalización (respuesta desde el ámbito educativo formal a retos que no han sido considerados propiamente como educativos) son novedosos, pero su fundamento y recorrido en la acción es ciertamente antiguo. Así ocurre también con el término de *Service Learning*,

visible desde 1967 en EEUU. Este aprendizaje por proyectos con un fin solidario cada vez está siendo más valorado como herramienta en el desarrollo de los movimientos actuales mencionados sobre SmartCities, Smart-Personas, ciudadanía concienciada y comprometida. Tanto es así que entre los primeros premiados en 2016 de la red de Ciudades Educadoras no sólo estaba una iniciativa de Finlandia y otra de Corea, sino también *El aprendizaje servicio como herramienta de convivencia y cohesión social de L'Hospitalet de Llobregat (España)* (AICE, 2018).

¿Por qué aprendizaje y servicio solidario (AySS) para alcanzar Ciudades Amigables? Son precisamente las dificultades en su contagio (una revolución pedagógica necesaria, como defiende Roser Batlle) las evidencias de su pertinencia. Aquí algunas cuestiones que podrían seguir sosteniendo algunas resistencias a este tipo de innovación:

- En el ámbito educativo:
 - ¿Ciencia versus solidaridad?
 - ¿Ética vs. tecnología? ¿E-learning como fin o como medio? ¿También la interdisciplinariedad se percibe como una amenaza?
 - ¿Todos aprenden con el aprendizaje basado en proyectos?
- En el ámbito social, ¿Se

confunde estar concienciada con estar comprometida? ¿Nos fiamos de la juventud para desempeñar competentemente acciones con impacto social? ¿Están y estamos preparados?

Al tratar de convertir estos problemas en retos pareciera que estuviéramos hablando de ética-ficción (Cortina, 1999). Sin embargo, cuando ofrecemos oportunidades de investigar-actuar ¿Qué dicen los protagonistas pedagógicos?, ¿Qué hacen?, ¿Cómo se transforman y ayudan a transformar? En este artículo aportamos un ejemplo al respecto desde un proyecto para fomentar la conciencia en accesibilidad urbana, en concreto desde la mirada de *adolescentes y personas con diversidad funcional mapean su entorno (compartiéndolo en OpenStreetMap) y plantean propuestas de mejora (mediante un informe de accesibilidad)* (Zerbikas, 2016, 1).

Hiri Lagunkoiak (Ciudades Amigables en euskera) comenzó en 2012, gracias al encuentro estatal de aprendizaje servicio en Barcelona. Desde entonces, continúa construyéndose en espiral. Así hemos tratado de compartirlo en algunas de las publicaciones al respecto:

- Propuesta de investigación-

acción universitaria desde ingeniería, derecho y educación (Mugarra, Borges y García-Pérez, 2015).

- Estudio pre-piloto evidenciando las necesidades en la sistematización de la reflexión-acción (García-Pérez et al, 2017) .
- Resultados de las primeras 100 personas (García-Pérez et al, 2016).
- Unidades didácticas en abierto y empleo de la herramienta de software libre junto a algunos resultados cuantitativos de las 1000 personas participantes (Gómez Goiri et al, 2017).

En este artículo nos centramos en la investigación acción realizada por los protagonistas pedagógicos (adolescentes-comunidad) y presentamos las evidencias del proceso a través de nuestro análisis cualitativo de sus percepciones.

2.La filosofía desde la que partimos

¿Qué es aprendizaje y servicio solidario? Si bien desde la aparición del concepto en 1967 en EEUU han surgido cientos de definiciones (Villa, 2013), lo retomamos aquí desde su interpretación como aprendizaje por proyectos con un fin solidario.

La paradoja de conceptos como aprendizaje servicio crítico reside en la siguiente cuestión: ¿Por qué hemos llegado a tener que explicitarlo? ¿Qué está ocurriendo con la reflexión-acción en AySS? ¿Demasiado guiada y se pierde la esencia del protagonismo pedagógico para la justicia social? ¿Por qué no se refuerza la investigación-acción de los protagonistas pedagógicos? Este es uno de los motivos por los que reivindicar la metodología de AySS desde el enfoque de innovación social universitaria responsable: por su bidireccionalidad con la comunidad, la evaluación compartida de impactos y los retos de acompañamiento universitario a la comunidad en Ciencia Ciudadana (García-Pérez, Mugarra y Villa, 2016).

2.1. Movimientos de Ciudades Amigables y aprendizaje y servicio solidario

Los movimientos actuales de Ciudades Amigables, especialmente desde 2012, han tenido una creciente expansión internacional. Esta amigabilidad de los entornos puede concretarse desde diversos criterios e iniciativas, aquí algunos ejemplos diferenciadores:

- Ciudades Amigables. Una de sus acepciones más conocidas es la promovida por la Organización Mundial de la Salud al respecto de la

búsqueda de indicadores de amigabilidad de las ciudades con las *personas mayores* (Buffel, Phillipson y Scharf, 2012).

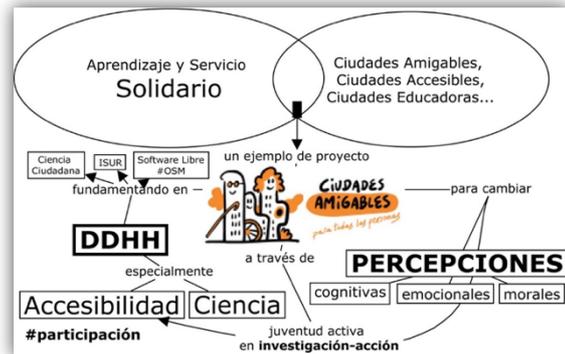
- Ciudades Accesibles. En este caso se autodefine en términos de inclusión desde la diversidad funcional y, en concreto, desde la accesibilidad cognitiva, para promover su vida independiente. Como ejemplo, *La Ciudad Accesible* (Brusilovsky, 2016).
- Ciudades Educadoras. Aunque son famosas iniciativas como las de *La ciudad de los niños* (Tonucci, 1991-2015), el movimiento en general no se dirige exclusivamente a infancia y juventud, sino a la mejora de calidad de vida de cada persona ciudadana involucrada en actividades compartidas desde una perspectiva intergeneracional en aprendizaje a lo largo de la vida.

¿Dónde encaja AySS en todo esto? Retomando la cita de Laura Campo en la introducción, entendemos también que *el aprendizaje servicio es una propuesta educativa que toma sentido en un territorio donde todos sus miembros y entidades tienen o pueden tener un papel educativo* (2015, 162).

Ciudades Amigables para todas las personas: investigación-acción en accesibilidad urbana a través de OpenStreetMap es un ejemplo de proyecto en el que confluyen ambos movimientos, así como todos los colectivos y objetivos descritos en dichas concepciones de Ciudades Amigables/Accesibles/Educadoras. De hecho, las personas mayores activas y solidarias (Mendia, 2017) han sido y son parte fundamental de esta iniciativa intergeneracional: como expertos por experiencia directa, al haber tenido algún tipo de movilidad reducida y/o al haber sido acompañantes de personas con movilidad reducida.

Desde este ejemplo de proyecto de AySS en Ciudades Amigables, y dadas las publicaciones citadas justificando su fundamentación desde el modelo ISUR, software libre y Ciencia Ciudadana, en este artículo nos centramos en las percepciones cognitivas, emocionales y morales de los participantes, en cuanto a los Derechos Humanos especialmente de Accesibilidad y Ciencia, cuyo ingrediente común es la universalidad de la participación (*figura 1*).

Figura 1. Relación entre AySS y Ciudades Amigables: un ejemplo de proyecto para cambiar percepciones desde la investigación-acción en Accesibilidad Urbana.



Fuente: Elaboración propia.

2.2. Percepciones de Investigación-Acción en este proyecto de AySS y Ciudades Amigables

La psicología social nos ofrece dos elementos sobre el que pivotar nuestro análisis: desde las percepciones (Bandura, 1987) y desde la investigación-acción participativa (Fals Bordá, 2005). El significado otorgado por cada persona a determinadas conductas y adaptaciones en contextos es esencial en los procesos de investigación-acción:

- Kurt Lewin (1946) destaca la pertinencia de este tipo de proceso investigador orientado al cambio social a través de toma de decisiones con relaciones intergrupales. Cualquier investigación-

acción precisa (Karlsen y Larrea, 2015) participación. Pasar del *para* al *con* los *stakeholders*.

- Investigación. A través de métodos contrastados en la recogida y análisis del *data* y/o evidencias del proceso.
- Acción. Interacciones orientadas al cambio social.

La perspectiva crítico-social de la investigación-acción favorece su aplicabilidad también a la intervención educativa (Carr y Kemmis, 1986), mejorando-aprendiendo mediante los cambios generados, participando en espiral de ciclos, colaborando en responsabilidades y creando comunidades autocríticas en cada fase.

Así, ofrecemos un breve marco teórico sobre las percepciones en cuanto a los procesos de investigación-acción desde los tres componentes indispensables de un proyecto de ApS: necesidad, aprendizaje y servicio. En concreto, dotándoles de contenido con el proyecto Hiri Lagunkoiak y trabajando la investigación-acción a partir de las fases identificadas de reflexión-acción (figura 2).

Figura 2. Fases de reflexión-acción en el proyecto.



Fuente: ilustración realizada por Pernan Goñi y contenido por Zerbikas (2016).

2.2.1. Necesidad social: percepción de la Accesibilidad Urbana como Derecho.

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

ONU, 2006, 2.

Este énfasis en la participación es la clave común con otras comunicaciones como las de la Organización Mundial de la Salud. En este proyecto nos hacemos eco especialmente de dos derechos universales:

- *Accesibilidad. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su artículo 9 describe este derecho, el cual deben hacer suyo en su legislación y cumplimiento los Estados firmantes (ONU, 2006). Por su parte, el diseño universal*

está todavía en desarrollo y necesitará de más investigación para determinar su efectividad (Johnstone et al, 2008, 35).

- Ciencia. La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, dice en el artículo 27: *Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.* Ello es independiente de la edad, y/o de la situación de discapacidad de cada persona.

La participación de personas con movilidad reducida en calidad de co-investigadores en este proyecto no sólo incrementa su consecución en ambos derechos, también reivindica el concepto de expertos por experiencia iniciado en Salud Mental (McLaughlin, 2009).

Así, la necesidad social de Hiri Lagunkoiak se centra en la Accesibilidad Urbana como derecho universal, no cuestionable. Y, a la vez, parte de la participación cívica como derecho, especialmente vulnerado en jóvenes y personas con movilidad reducida. Los cambios en la percepción de este derecho universal (y de cualquier necesidad) están inevitablemente unidos no sólo a la visión del entorno (a través de evidencias que recogen y analizan ellos mismos), sino también a sus cambios de visión con respecto a diversos colectivos, inferidas desde las relaciones con personas concretas, con espacios de

encuentro común generando acercamiento con nuevas emociones/sentimientos y su repercusión en valores compartidos desde las componentes interrelacionadas de aprendizaje (competencial) y servicio (solidario).

2.2.2. Aprendizaje competencial: vocaciones científico-solidarias e inteligencia interpersonal.

En este tipo de proyectos el conocimiento científico da respuesta y se pone al servicio de una necesidad social sentida, se utiliza para salir de uno mismo, solidarizarse, ayudar a otros... En este sentido, conocer y valorizar no sólo se vuelven elementos indisociables, sino que, al unirse, multiplican el valor pedagógico de esta actividad.

Rubio, 2009, 96.

AySS promueve la interacción entre el conocimiento científico y la ética, y ello implica también la pertinencia del entrenamiento en el método científico para solidarizarse, para conocer y valorizar. Quizá, en dicha cita de Laura Rubio sería interesante incluir el sentir y el sentirse como clave para desarrollar los valores morales, más allá de la discusión de dilemas propuestas por referentes como Kohlberg (Hersh, Reimer y Paolitto, 1984). En AySS es esencial el valor añadido de los valores, lo citamos aquí desde su conjugación junto a otros tres elementos en la formación de la inteligencia interpersonal (aprender a pensar, educación emocional y desarrollo de habilidades sociales):

El desarrollo moral y ético de manera que el alumno/a pase de una moral heterónoma, dependiente de otros, a una moral autónoma en la que acepte y se comporte conforme a principios morales universalizables, sin necesidad de recurrir a un control externo para regular su conducta (Uruñuela, 2016, 184-185).

Podríamos asociar este modelo de inteligencia personal con la categorización de percepciones cognitivas, emocionales y morales, en conexión con el aprendizaje por competencias y su interacción con modelos de análisis en AySS como el de Miquel Martínez (ApS en Cataluña y España en general) o el de Chantal Jouannet (A+S en Chile).

Las competencias abordan contenidos del currículum, habilidades psicosociales y educación en valores. Esta tríada de conocimientos-habilidades-valores coincide en trasfondo con las dimensiones de AySS: académica, comunitaria y formación en valores (Jouannet et al, 2015); también en cuanto a la dimensión ética en formación deontológica, ciudadana y humana (Martínez, 2010); y a la pertinencia del AySS como estrategia para alcanzar el desarrollo y evaluación de competencias a través del enfoque de Innovación Social Universitaria Responsable (Ugueño, Villar y Uribe, 2018).

Por otro lado, el AySS como aprendizaje por proyectos con fin solidario es también un aprendizaje

para todos. De hecho, Andrew Furco (2015) resalta que incrementa especialmente el rendimiento del alumnado en riesgo de fracaso (escolar, universitario, etc.), ya que existe una mayor motivación: asociada al sentimiento de pertenencia en un grupo y a la percepción de utilidad (de lo aprendido, de lo transferido a la realidad y de sí mismos). También Mel Ainscow destaca *el desarrollo de valores inclusivos en acción* (Booth y Ainscow, 2015, 1), esta educación inclusiva con los ejes de presencia-participación-aprendizaje puede impulsarse desde el AySS. Este proyecto de Hiri Lagunkoiak es un ejemplo de ello (García-Pérez, 2016).

Con todo ello, se trata de aprender para crear a lo largo de su vida redes emocionales, redes sociales y redes profesionales estructuradas, pero eso solo se puede construir a través de pedir ayuda y dar ayuda (Toro, 2014).

2.2.3. Servicio solidario: justicia y compromiso social transformador

Con la solidaridad conviene llevar cuidado, ya que sólo es un valor moral cuando no es solidaridad grupal, alérgica a la universalidad, sino solidaridad universal, es decir, cuando las personas actúan pensando no sólo en el interés particular de los miembros de un grupo, sino también de todos los afectados por las acciones del grupo.

Cortina, 1997, 244.

La manera de llevar los conocimientos, las emociones y los valores a la acción va a determinar el sentido de desempeño en la reflexión y en la acción: ¿oportunista?, ¿caritativa?, ¿asistencialista?, ¿transaccional? ¿prosocial?, ¿solidaria?, ¿transformacional? Trascender la solidaridad más allá del beneficio de uno mismo o incluso del propio grupo implica comprometerse con causas que en principio no fueron consideradas como propias.

Esta relación personal temprana con la otredad construye su capacidad de empatía y compasión y da como resultado una visión más inclusiva de los demás (Cipolle, 2010, 29); de hecho, cambian su opinión sobre quién es uno de nosotros a través del compromiso constructivo con la otredad (34). Sin embargo, esta ética del cuidado precisa de algunas consideraciones, desde la perspectiva comunitaria de Ciudad/Comunidad Cuidadora que comienza en la relación entre dos personas: la compasión es necesaria, pero no suficiente pues es necesario que se realicen acciones coherentes con el valor absoluto de la humanidad (Ramos Pozón, 2011, 120).

Cipolle (2010) identifica tres etapas en el desarrollo de la conciencia crítica desde AySS: caridad, cuidado y justicia social. Ese cuidado de las relaciones forma así parte del camino hacia la justicia social, pero es preciso algo más. La noción de justicia implica la comprensión de un problema en el sistema que

trasciende más allá de la situación de una persona o de un colectivo, a un cambio sistémico con compromiso comunitario. Marina habla incluso de *inteligencia comunitaria*, pues *de nada vale que tengamos derechos si la sociedad no nos ayuda a realizarlos*, resaltando *la compasión, el respeto y la indignación ante la injusticia* (2013, 6).

Cortina (1997) enfatiza la justicia como trasfondo imprescindible en la educación de los principales valores cívicos: libertad (como participación, independencia y autonomía), igualdad, respeto activo, solidaridad y diálogo. Volvemos de nuevo a precisar de la interrelación del aprendizaje para mejorar el servicio, y viceversa. Esta retroalimentación depende a su vez de que ese otro con/para quien trabajamos sea bien reconocido (Puig y Bär Kwast, 2016), de cómo se construyan la reciprocidad y las relaciones transformacionales (Clayton et al, 2010).

Así, el desempeño y análisis del servicio solidario en Hiri Lagunkoiak, como en cualquier otro proyecto de AySS, requiere una triple mirada de sus transformaciones comunitarias, como ciudadanos comprometidos que forman parte de una comunidad: en sí mismos, en otras personas y en el entorno; a través del proceso y de los resultados del servicio.

2. Metodología

En la iniciativa Hiri Lagunkoiak

coexisten diferentes tipos de investigación-acción: la realizada por el equipo universitario (acompañando en el entrenamiento de Ciencia Ciudadana a stakeholders) y la realizada por los protagonistas pedagógicos, siendo esta segunda desde la que realizamos nuestra contribución.

Ofrecemos un análisis cualitativo, dados los resultados de un cuestionario aplicado tras cada experiencia de investigación-acción realizada por estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. El motivo de selección de este colectivo alude a que, para contribuir a la resolución de la necesidad social (en este caso el fomento en conciencia cívica sobre accesibilidad urbana) es preciso contar con todos los miembros de la comunidad. Su investigación-acción ha implicado diversas fases:

1. Diagnóstico de la situación. El conocimiento les permite capacitarse y tener posibilidad de compartir sus impresiones (Park, 2006). Este acercamiento de los estudiantes a un problema real se realiza, en el caso de Hiri Lagunkoiak, a través de seminarios de sensibilización sobre accesibilidad.
2. Más etapas de apertura a otros puntos de vista (Martí, Montañés y Rodríguez-Villasante, 2002). En Hiri Lagunkoiak, esta apertura extra se ha realizado a través de mapeos urbanos junto a personas con movilidad reducida. No sólo han recogido datos, también los han compartido con

- la comunidad local e internacional en OpenStreetMap.
3. Procesos de negociación (Wilson, 2000), enriqueciendo la visión primigenia y elevándola a una más crítica y heterogénea. En Hiri Lagunkoiak han negociado en los grupos de discusión y elaborando informes de accesibilidad (entre diversas asignaturas y/o grupos-clase).
 4. Evaluación y cierre, replanteando su propia concientización y la generada en otras personas a través de sus niveles de compromiso (Freire, 1978). La gestión por su parte de los actos de devolución de resultados y celebración con la comunidad han servido a su vez como toma de conciencia de la prospectiva y de las limitaciones de su investigación-acción.

El cuestionario consta de 16 preguntas, diseñadas para entrenar su reflexión individual al respecto de sus vivencias hasta el momento (mapeo y publicación de sus propios datos en abierto) y para fomentar así su participación en los grupos de discusión posteriores, orientados a explicitar sus cambios de percepción y a que generen propuestas-productos con los que realizar un efecto multiplicador. Este cuestionario se construyó en 2015 junto a FEKOOR (Federación Coordinadora de Personas con Discapacidad Física de Bizkaia), el claustro de profesorado del colegio Santa Maria, investigadores de tres facultades de la Universidad de Deusto y con la coordinación de la Fundación Zerbikas (Centro

Promotor de Aprendizaje y Servicio Solidario en el País Vasco). Como herramienta de investigación, se ha asegurado el anonimato en la participación y su replicabilidad (Morales, 2011).

Tras una primera lectura de los primeros 100 resultados con inferencia inductiva, se ha analizado el contenido a partir de las categorías generadas tras la re-lectura y el primer esquema generado para los grupos de discusión, a repetirse con adecuaciones en cada uno de los mismos, tanto para los grupos en castellano como en euskera (Ruíz Olabuénaga, 2012).

Si bien en Hiri Lagunkoiak han participado 1000 personas entre 2015 y 2017, ascendiendo a 800 el alumnado de 11 institutos de la Comunidad Autónoma del País Vasco (España), para este estudio únicamente se han analizado los resultados del cuestionario de intervención cumplimentado por 382 adolescentes (entre 12 y 18 años), en concreto de los 6 colegios y/o institutos que han respondido en castellano: Santa Maria (Portugalete); Tartanga (Erandio); Colegio Europa (Getxo); Madre de Dios, Ángeles Custodios y Centro Formativo Otxarkoaga (Bilbao).

Los instrumentos de investigación y datos recogidos (propuesta de modelo, herramienta de enrutamientos, vídeos, informes y otros productos generados) están disponibles en la web del proyecto (ciudadesamigables.org), en

coherencia con el espíritu *Open Access* que lo ha hecho posible.

4. Resultados

Con todo ello, aportamos aquí una síntesis del relato de los participantes sobre sus percepciones cognitivas, emocionales y morales al respecto de la necesidad atendida, el aprendizaje obtenido y el servicio realizado; con nuestro análisis desde diferentes miradas en cada dimensión (*tabla 1*).

Tabla 1. Análisis de las percepciones en el proyecto Hiri Lagunkoiak

	NECESIDAD Social	APRENDIZAJE competencial	SERVICIO solidario
Objetivos iniciativa	Accesibilidad Urbana como derecho	Proceso científico e inteligencia interpersonal	Ciudadanía comprometida
Objetivos de análisis	Triple mirada social: (in)justicia, inclusión y compromiso	Triple mirada de su protagonismo pedagógico: conocimientos, habilidades, valores	Triple mirada de sus transformaciones comunitarias: en sí mismos, en otras personas y en el entorno

Fuente: elaboración propia

4.1. Percepción de la necesidad social

La Accesibilidad Urbana como Derecho Universal se ha trabajado desde los cambios de percepción sobre el entorno (a través de evidencias recogidas por las y los participantes) y sobre las personas (a través de experiencias de encuentro en los mapeos, seminarios, talleres y celebraciones, como parte de su investigación-acción compartida).

Para empezar, y por iniciativa de

FEKOOR (a replicar en el resto de los seminarios con otras entidades como BENE, IGON, Elkartu), se invita al alumnado a describir con 3 palabras su concepción de la discapacidad. Entre las evidencias, predominan percepciones negativas como *problema, dificultades, minusvalía, deficiencia, enfermedad*; y se identifica como elemento diferenciador la *silla de ruedas* (figura 3).

Figura 3. Nube de palabras sobre discapacidad, previa al inicio del proyecto.



Fuente: elaboración propia

Figura 4. Nube de palabras sobre discapacidad, durante el desarrollo del proyecto.



Fuente: elaboración propia.

En cambio, tras la experiencia de mapeo en grupos mixtos con las personas con movilidad reducida, su redefinición de discapacidad dista de su pre-concebida. Si bien la indicación de tres palabras sigue siendo la misma, esta vez contestan con oraciones elaboradas y subordinadas a determinados matices. Entre las evidencias

encontrades (figura 4), se dan concepciones proactivas como *reto, apoyos, diversidad, personas, situaciones*. Perciben la complejidad de definir discapacidad, encontrando similitudes con lo que ocurriría con cualquier persona en términos de diversidad funcional:

Que no puede o tiene dificultad para hacer alguna/s cosas.

Que no tiene facilidad para hacer las cosas sin ayuda.

Una persona que no tiene capacidad para hacer todo.

Discapacidad es, en mi opinión, una palabra mal utilizada para definirse a personas con una diferencia, ya sea física o mental, a las demás personas.

Necesita ayuda para superar algunas situaciones.

Me parece que una discapacidad es una dificultad, pero no una limitación que muchas veces se confunde, porque con propósitos, esfuerzo y actitud todo es posible.

Destacamos la respuesta de un/a adolescente que, además de ajustarse a las 3 palabras, genera con ellas una idea vital, discapacidad es *una percepción social*. Ello responde en términos inclusivos y de justicia social a la cuestión iniciada en los seminarios por Javi Cueva y Diego Lastra: ¿la

persona tiene discapacidad o es la sociedad quien discapacita?

Aún así, continúan existiendo (en las respuestas a esta pregunta y al resto sobre descripciones de la experiencia) cierta prevalencia de conceptos previos o incluso sentimientos como la pena, que nos instan a retomar la reflexión en directo de la manera más participativa posible.

Se realiza en cada caso también una devolución de resultados cuantitativos. En estas sesiones, el alumnado visibiliza en la plataforma los datos que han recogido y aporta un primer análisis que ha coincidido en todos los casos mapeados: una alta prevalencia de líneas (aceras) accesibles, relativas al ámbito de lo público; y una alta prevalencia de puntos (portales, comercios) no accesibles o accesibles sólo con ayuda, relativos al ámbito de lo privado. Ante ello, una de las primeras participantes expresó que *Estamos arruinando a los bares*, poniendo de manifiesto un tema muy relevante: la tensión entre lo público-privado. Ello introduce la cuestión desde la perspectiva de compromiso: ¿quién es responsable en ello y quién debe solucionarlo? ¿Cómo?

4.2. Percepción del aprendizaje adquirido

El alumnado menciona aprendizajes competenciales que consideran haber adquirido/incrementado gracias a Hiri Lagunkoiak, en términos de:

- Conocimientos (conceptos sobre accesibilidad de manera interdisciplinar; ciencia; ética, comunicación, e-learning...).

Una buena manera de conocer la ciudad en la que vivimos.

Han conseguido enseñarnos de manera divertida en la que podíamos participar todos.

Me gustaría seguir con el proyecto en lengua, para hacer más fácil el lenguaje (de toda esta información) para niños pequeños.

- Habilidades (incluido el trabajo en equipo; y cambio de mirada ética, autonomía y emprendimiento científico-tecnológico; desempeño de proceso científico).

(Trabajar) en equipo mejor, todos aportamos, +rápido, +a gusto distribuyéndose las tareas.

Incluso habilidades a mejorar:

En el grupo, el sentido de la orientación brillaba por su ausencia, por lo tanto nos llevaba más tiempo mapear.

- Valores (prosocialidad, compañerismo, compromiso, solidaridad, alteridad, reconocimiento del otro), incluida la orientación a la democratización del conocimiento y la cooperación altruista desde el anonimato.

Me parece que un mapa en el que cualquiera pueda editar y contribuir es útil, sobre todo con toda la información que se puede añadir.

Además, el propio alumnado destaca su aprendizaje y atribución de valor a la experiencia especialmente desde:

1. El acompañamiento de personas con movilidad reducida, como expertos por experiencia, en los grupos mixtos de mapeo. Es significativo que aporten nombres concretos de las personas que les acompañaban (la persona más allá de su discapacidad) y que algunas personas expliciten un aprendizaje vital.

Nos dimos cuenta de que algunas veces les dejábamos de lado (de la toma de decisiones), sobre todo al principio.

Otras personas ni siquiera contestaron cuando se incorporó esta pregunta en la segunda edición y a otros les parecía obvio.

Claro, para eso nos acompañaron.

Como si fueran nuestros profesores.

En su mayoría, explicitan que les gustaría repetir la experiencia. Estas personas voluntarias les han ayudado a cambiar su percepción del entorno (antes no

percibían las barreras de movilidad) y de la necesidad de los apoyos en la vida cotidiana de cualquier persona.

Antes pensaba que había una gran cantidad de actividades que no podían hacer, pero ahora me he dado cuenta de que realmente sí pueden. Lo único que necesitan es una adaptación de la actividad o algo que les ayude a realizarla.

Antes creía que eran inválidas y ahora veo que nos pueden enseñar mucho; Nos ayudaron mucho y nos enseñaron en lo que debíamos fijarnos.

En general, valoran muy positivamente la experiencia de estar con.

2. El uso de la silla de ruedas en la calle. En este sentido ha habido una variedad muy dispersa de descripciones. Desde quienes dicen *igual que siempre*, pasando por aquellos que llegan a explicitar que se han sentido (*peor*) *sólo físicamente*, hasta quienes admiten haberse sentido

Observada y dependiente.

Débil, vulnerable.

Al principio me lo tomé como un experimento divertido, pero al de un rato tenía muchas ganas de levantarme y andar por mi cuenta, ya que me cansé de depender de

otra persona.

Sinceramente, me lo tomé con humor, aunque comprendo que no les haga gracia a las personas que realmente lo padezcan. Creo que es fundamental tener esa actitud para adaptarse más rápido a esta sociedad.

Era difícil pasar por algunos tramos con la silla de Juan.

En ocasiones percibieron actitudes positivas de los viandantes y en otras todo lo contrario, desde la condescendencia al rechazo.

Cuando fuimos ayer con las personas en silla de ruedas, la gente te miraba raro, como si fueras menos que ellos o así. Y muchas veces no te dejaban espacio para pasar.

Ambas componentes han mejorado la calidad de los datos recogidos sobre el entorno y su cambio de percepción sobre las personas acompañantes y acompañadas, imprescindible para comprometerse en la promoción de la accesibilidad desde una perspectiva prosocial.

4.3. Percepción del servicio realizado

El alumnado percibe en diferentes grados la atribución de valor al servicio realizado desde sus dos componentes:

- Proceso. Experiencia compartida como investigadores junto a

personas con movilidad reducida y resto de comunidad educativa.

Gracias por esta experiencia. Ha estado muy bien porque además de conocer a otras personas y pasarlo bien, se aprende bastante y estas ayudando para algo que es útil y necesario.

Convivir para ayudar a otras personas te une.

- Resultados. Datos en OpenStreetMap, herramienta de enrutamientos, informes de accesibilidad (posteriores a estas respuestas del cuestionario).

No me gusta que una persona tenga que entrar al colegio por donde entra la comida o que tenga que subir la acera por la rampa de un garaje.

Quiero mejorar y completar el mapa.

4.4. Interacción de las percepciones de necesidad, de aprendizaje y de servicio

¿La compasión es necesaria? ¿Y suficiente? Lo hemos planteado en todos los grupos de discusión de Hiri Lagunkoiak, suscitada por lo analizado en cada grupo de cuestionarios de intervención tras los mapeos. En la respuesta se combinan aspectos mencionados en la necesidad, en el aprendizaje y en el servicio.

En las respuestas de los cuestionarios, interpretamos un

continuum entre diferentes emociones suscitadas, que a su vez tienen relación con la comprensión de la necesidad social (en términos de problema individual o de reto comunitario) y con los itinerarios derivados en la orientación a la acción, promocionando unos determinados valores. Algunos ejemplos:

- Indiferencia

No me afecta.

Este rechazo social tiene su motivación generalmente en el desconocimiento por inexperiencia, por no haber convivido con personas afectadas ni haber experimentado en primera persona una situación al respecto. Sin embargo, nos hemos encontrado con jóvenes que lo han manifestado teniendo a su lado a compañeros de aula con movilidad reducida permanente, por ejemplo; en ese caso el problema de empatía es alarmante y ese rechazo social pueden provocar situaciones de violencia por acción o por omisión.

- Tristeza

Me dan pena, pobrecillos.

Estos sentimientos en ocasiones están asociados a una actitud pasiva o, aún llegando a estar orientados a la acción, caritativa: ayudar a los necesitados (un término que no tiene por qué ser desfavorable si va acompañado posteriormente de reflexión

crítica sobre las relaciones establecidas: ¿sólo se ayuda en una dirección? ¿somos salvadores?). En todo caso, perciben que existe un problema, aunque lo vinculen a una determinada persona/colectivo.

- Sentir(se) conmovido. Ante la situación en la que se encuentra la persona y/o colectivo, con conciencia de aspectos positivos y negativos en su recorrido. En la orientación a la acción:

Antes solo me preocupaba de que yo pudiera pasar, pero ahora también pienso a ver si las personas con discapacidad pueden acceder a los sitios que yo voy. Además de la alteridad, aparecen otros valores como empatía y prudencia.

- Compasión. Reconocimiento (empiezan por citar el nombre de la persona con discapacidad).

Ayudar para facilitarles la vida a otros.

Al ponerte en su lugar te das cuenta de que es realmente importante de que tengan la facilidad de moverse independientemente.

Percepción de que el problema no concierne solo a la persona con discapacidad y/o movilidad reducida, si no que existen causas propiciadas por el sistema. Entre los valores destacan el valor de libertad-independencia, respeto,

dignidad, inclusión y diálogo.

- Admiración

Antes sentía pena, ahora les admiro.

Me gustaría seguir hablando con ellos, sobre sus experiencias, sentimientos.

En la orientación a la acción, relación de reciprocidad.

No siento pena (sin ánimo de ofender) porque implica cierto grado de superioridad. El trato debería de ser de igual a igual.

Desde este reconocimiento, se percibe que pueden existir soluciones, aunque no se identifiquen responsables en el cambio. Otros valores vinculados a la reciprocidad son la confianza y gratitud.

- Indignados

Ahora solo me fijo en si los accesos a portales y comercios están bien adaptados, me sorprende que haya pocos.

Te das cuenta de que tu barrio no está tan bien como creías y se puede cambiar. Es una primera etapa necesaria (pero no suficiente) para percibir que existen soluciones con las que comprometernos. Destaca el valor de justicia.

- Convencimiento de que es

necesario un cambio social, ante los sentimientos provocados por la exploración del entorno: *sorprendido, impactado, impresionada, impotente, frustrante...* Hay un punto de diferencia entre el convencimiento de que es necesario cambiarlo (sin precisar quiénes, quizá es únicamente la administración):

El tiempo es necesario para transformar (...) Hace 20 años nadie pensaba en rampas, pero ahora las hay. Se necesitan más, sí, pero el propietario de una tienda seguramente no quiera cambiar un escalón solo por una persona discapacitada que pueda ir al año. El ayuntamiento es quien debería poner accesible las aceras y centros públicos.

Y el convencimiento de que todos deberíamos estar implicados en dicho cambio:

Los accesos son necesarios en la vida cotidiana de una persona.

Valor de solidaridad asociado a sensibilidad, generosidad, responsabilidad o, incluso en ocasiones, amistad.

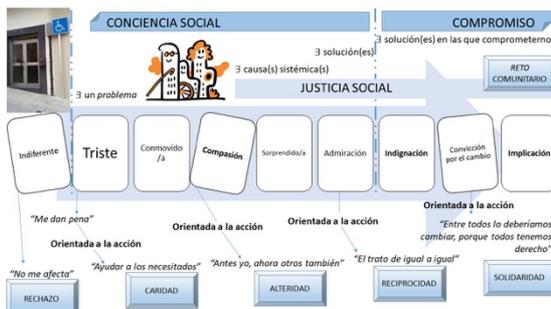
- Comprometidos y desde ahí implicados en la promoción del reto comunitario. Partir de la compasión hasta una implicación comprometida con pasión. Valores de colaboración,

participación, creatividad e incremento de sentimiento de pertenencia.

Antes no daba importancia a que en Portugalete hubiera muchas barreras para las personas con dificultades para moverse. Gracias a este proyecto me he dado cuenta de que es algo que deberíamos cambiar porque todos tenemos el derecho a tener acceso a cualquier portal, comercio....

Con todo ello, aportamos un gráfico de interacción entre la percepción de emociones, percepción de (in)justicia y compromiso comunitario (figura 5).

Figura 5. Interacción entre las transformaciones de emociones-sentimientos, de la percepción de la (in)justicia social y de la orientación a la acción.



Fuente: elaboración propia

¿Qué entendemos exactamente por orientación a la acción? ¿Lo desarrollamos desde una perspectiva inclusiva? Ilustramos esta cuestión con ejemplos de desempeño en tres casos con tiempos y colegios diferentes:

1. Presencia. A pesar de haberse creado grupos mixtos para el mapeo de alumnado de Educación Secundaria Obligatoria con alumnado de Educación Especial, a estos últimos no se les había explicado la actividad, ni si quiera a sus educadores. Resultado contraproducente: no participaron, solo acudieron como turismo exótico, no se atribuyó sentido a la experiencia y expresaron sentirse frustrados.
2. Participación. Alumnado de Educación Especial sale a mapear en grupos mixtos con alumnado de ESO. Sí están implicados en el entrenamiento del mapeo el alumnado y el equipo educador de ambos colectivos. La experiencia de mapeo resulta muy enriquecedora: el alumnado de Educación Especial adquiere el rol de experto por experiencia, con relación y reconocimiento en doble vía con sus compañeros del aula ordinaria, y además los datos recogidos por estos grupos mixtos son más fiables.
3. Aprendizaje. Si bien en este caso el alumnado de Educación Especial no salió a mapear en grupos mixtos con alumnado de ESO, con la consecuente oportunidad perdida en términos de diversidad, sí que demostraron incrementar su aprendizaje a través de su aportación de investigación-acción en esta iniciativa. No sólo recogieron datos de mapeo, también los subieron por sí mismos en un taller de

OpenStreetMap e incluso explicaron el procedimiento a sus educadoras.

Como consecuencia de estos procesos de reflexión orientados a la acción, aportamos algunos ejemplos de productos y/u otras transformaciones (como resultado de sus niveles de implicación) realizados por los protagonistas pedagógicos: datos de accesibilidad compartidos en OpenStreetMap y enrutamientos en ciudadesamigables.org; informes de accesibilidad *indoor* ante sus institutos, creándose por ejemplo rampas de acceso desde la puerta principal; adaptación del tríptico en lectura fácil; informes de accesibilidad a sus representantes municipales, con repercusión en prensa y recepción de las autoridades, e ideas planteadas por alumnado con discapacidad, por ejemplo, para realizar rampas en sus talleres de carpintería a ofertar a comercios de su entorno.

Las sesiones de devolución de resultados, más allá de lo comprometido desde la ética de la investigación, propician a su vez más beneficios para la intervención, retomando procesos de reflexión individual desde el diálogo compartido y generando prospectiva. Entre otras aportaciones, el voluntariado con movilidad reducida y/o P+ (personas mayores activas y solidarias), coincide en la necesidad percibida de adaptar la herramienta de enrutamiento de ciudadesamigables.org en términos

de accesibilidad sensorial y cognitiva. Si bien es cierto que es mejorable el grado de autonomía en la comprensión de su uso, por el momento todos los grupos han conseguido con acompañamiento subir sus datos a OpenStreetMap y visualizarlos a través de talleres.

5. Conclusiones

¿Pueden existir ciudades amigables/accesibles/educadoras sin personas accesibles? Si bien en esta iniciativa nos hemos centrado en la movilidad reducida para generar datos sistematizados, la amigabilidad de los entornos no puede reducirse a una perspectiva y excluir otras necesidades de accesibilidad como la cognitiva, desde donde se reivindica este concepto actual de personas accesibles (Cabezas, 2017). Se trata de aspirar a una accesibilidad alcanzada por aproximaciones sucesivas, en las que a la vez que los proyectos-iniciativas de base vayan reivindicando y divulgándose, también desde ahí se permeabilice en doble vía a la legislación y al proceso de institucionalización en cada entidad/grupo de personas.

La educación de dichas personas accesibles no es casual, y consideramos que AySS es una potencial herramienta para lograrlo, sumándose a iniciativas desarrolladas o por llegar. Destacamos para ello la dimensión de glo(c)alidad, con una perspectiva global sobre justicia social y una aplicación que dote de sentido en lo local; aprovechando recursos

disponibles en el territorio cercano y por supuesto en el ámbito internacional, diversas combinaciones con lo online posibilitan encuentros por explorar (Strait y Nordyke, 2015).

Conscientes, implicados e indignados (...) con la necesidad de reaccionar (Hessel, 2011c, 9-10). ¿Primero la implicación para indignarse? ¿o indignarse para implicarse? Indignarse, comprometerse y actuar (Hessel, 2011a, 2011b, 2011c) son procesos retroalimentados por la reflexión-acción, y hemos visto su orden alterado en diferentes casos con Hiri Lagunkoiak. Hay que brindar a la juventud oportunidades de participación para que puedan percibir esa necesidad (de participación social) y enriquecerse colectivamente. Si nunca lo han experimentado, es menos probable que vayan a valorar la posibilidad de implicación/compromiso social en su futuro laboral/personal. El mismo está irremediamente unido a las percepciones sobre sus vivencias, y desde ahí a sus emociones, reflexión vinculada a la experiencia. La reflexión-acción aporta contenido a la educación emocional; y la componente solidaria incluye la proyección en valores. En este sentido y en AySS, la tristeza como conclusión en nuestros educandos es un fracaso como educadores: no porque ese sentimiento no sea legítimo por sí mismo, sino porque su orientación a la acción puede ser contraproducente, por ejemplo, generando actitudes paternalistas.

Hiri Lagunkoiak nos ha permitido cuestionar los procesos de reflexión-acción y valorar sus posibilidades como investigadores en cada grupo-clase. ¿Quiénes son realmente los protagonistas pedagógicos? ¿Cómo se evalúan sus transformaciones? Por supuesto, el estudio de las percepciones no es suficiente, pero sí necesario; así como también promocionar la investigación-acción, crítica-empoderadora-creativa-transformadora que contribuya en la construcción de una ciudadanía concienciada, comprometida, activa, colaborativa, competente y solidaria.

6. Referencias bibliográficas

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) (2018). Recuperado de <http://www.edcities.org/>

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*. Madrid: OEI-FUHEM. Recuperado de

Brusilovsky Filer, B. L. (2016). Innovaciones en accesibilidad cognitiva. Entornos urbanos que hablan a las personas. *Colección Democratizando la Accesibilidad, vol. 11*. Granada: La Ciudad Accesible.

Buffel, T., Phillipson, C. y Scharf, T. (2012). Ageing in urban

environments: Developing 'age-friendly' cities. *Critical Social Policy*, 32(4), 597-617.

Cabezas, D. (2017). Plan de accesibilidad cognitiva de Gorabide. *I Congreso Estatal de Accesibilidad Cognitiva*, Cáceres.

Campo, L. (2015). Para implantar y difundir el aprendizaje servicio conviene aplicar estrategias locales. En J.M. Puig (Coord.). *11 ideas clave, ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* pp 161-174. Barcelona: Graó.

Clayton, P. H., Bringle, R. G., Senor, B., Huq, J. y Morrison, M. (2010). Differentiating and Assessing Relationships in Service-Learning and Civic Engagement: Exploitative, Transactional, or Transformational. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 5-22.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

Cortina, A. (1999). *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

García-Pérez, A. (2016). Liderazgo prosocial del educador fomentando la inclusión: un proyecto sobre accesibilidad urbana a través de OpenStreetMap. *XII Congreso Internacional y XXXIII Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva*. Albacete: Universidad de Castilla La Mancha.

García-Pérez, A., Mugarra, M. y

Villa, A. (2016). Innovación Social Universitaria como marco para la fundamentación, desarrollo y evaluación comunitaria de proyectos de Aprendizaje-Servicio. *Educación y Diversidad*, 10(2), 77-86.

García-Pérez, A., Pijoan, A., Borges, C.E., de Casas, S., Echaniz, A., Alonso, A. y Mugarra, A. (2016, septiembre). "Ciudades Amigables": combining service learning with citizen science to improve urban accessibility information on OpenStreetMap. 2016 Annual International Conference, Learning GIS. Londres: Royal Geographical Society.

García-Pérez, A., Pijoan, A., Borges, C.E., Alonso, A. y Mugarra, A. (2017). Consecución de la fase preparatoria de Ciudades Amigables para Todos: Investigación-Acción universitaria en Accesibilidad urbana a través de OpenStreetMap. En F. J. Carrillo-Rosúa, J. L. Arco-Tirado y F.D. Fernández-Martín (Eds.), *Investigando en la mejora de la enseñanza universitaria a través del Aprendizaje Servicio*, pp 429-435. Granada: Universidad de Granada. Disponible en <http://editorial.ugr.es/pages/publicacionesabierto/investigandolamejora/>

Gómez Goiri, M., García-Pérez, A., Pijoan Lamas, A., Echaniz, A., Borges, C.E., Alonso-Vicario, A. y Mugarra Elorriaga, A. (2017). Hiri Lagunkoiak - Ciudades Amigables - Friendly Cities 4All: Interdisciplinariedad y Compromiso sobre Accesibilidad Urbana en

Secundaria. *Libro de actas CIMIE17 de AMIE. Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa.*

Disponible en

<http://amieedu.org/actascimie17/wp-content/uploads/2016/06/269.pdf>

Fals Borda, O. (2005). Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges. En P. Reason y H. Bradbury, *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. pp. 27-37. Londres: SAGE.

Furco, A. (2015, mayo). *A Status Report on the Impacts of Service-Learning: A Review of the Research*. Conferencia invitada. Bilbao: Universidad de Deusto y Fundación Zerbikas.

Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.

Hessel, S. (2011a). *iIndignaos! Un alegato contra la indiferencia y a favor de la insurrección pacífica*. Barcelona: Destino.

Hessel, S. (2011b). *iComprometeos! Ya no basta con indignarse: conversaciones con Gilles Vanderpooten*. Barcelona: Destino.

Hessel, S. (2011c). Es tiempo de acción. En R.M. Artal (Coord.). *iReacciona! 10 razones por las que debes actuar frente a la crisis económica, política y social*, pp. 9-10. Madrid: Santillana.

Johnstone, C. J., Thompson, S. J., Bottsford-Miller, N. A. y Thurlow, M. L. (2008). Universal Design and

Multimethod Approaches to Item Review. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 27(1), p. 25-36.

Jouannet, C., Montalva, J. T., Ponce, C., y Von Borries, V. (2015). Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio en educación superior. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 1, 112-131.

Marina, J.A. (2013). Prólogo Aprendizaje-Servicio. En R. Batlle, *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*, pp. 5-10. Madrid: PPC.

Martínez, M. (Ed.). (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.

McLaughlin, H. (2009). What's in a name: 'client', 'patient', 'customer', 'consumer', 'expert by experience', 'service user'—what's next?. *The British Journal of Social Work*, 39(6), 1101-1117.

Mancisidor, M. (2017). El derecho humano a la ciencia: Un viejo derecho con un gran futuro. *Anuario de Derechos Humanos*, (13), 211-221.

Mendía, R. (2017). *Guía 7, Aprendizaje Servicio y P+. Personas Mayores Activas y Solidarias*. Zerbikas Fundazioa y Hartu Emanak: Bilbao.

Morales, P. SJ (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de*

actitudes. Ciudad de Guatemala: CINDEG, Universidad Rafael Landívar.

Mugarra, A., Borges, C. E. y García-Pérez, A. (2015). Ciudades Amigables para todos: investigación-acción universitaria en accesibilidad urbana a través de OpenStreetMap. En P. ARAMBURUZABALA, H. OPAZO y J. GARCÍA GUTIÉRREZ (Eds.), *El Aprendizaje Servicio en las universidades: de la iniciativa individual al apoyo institucional*, pp. 245-257. Madrid: UNED.

Soria, K.M. y Mitchell, T.D. (Eds.). (2016). *Civic Engagement and Community Service at Research Universities*. London: Palgrave Macmillan UK.

ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Disponible en <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Ramos Pozón, S. (2011). La ética del cuidado: valoración crítica y reformulación. *Laguna: Revista de Filosofía*, (29), 109-122.

Puig Rovira, J.M. y Bär Kwast, B. (2016). Reconocimiento y aprendizaje servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, 139-165.

Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J.M. Puig (Coord.). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-106). Barcelona:

GRAÓ.

Ruíz Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5 ed). Bilbao: Universidad de Deusto.

Strait, J., y Nordyke, K. (Eds.). (2015). *EService-learning: Creating Experiential Learning and Civic Engagement Through Online and Hybrid Courses*. Sterling: Stylus.

Tonucci, F. (1991-2015). *La ciudad de los niños*. Barcelona: GRAÓ.

Toro, B. (2014, agosto). El cuidado: el nuevo paradigma ético de la educación. Conferencia en XVII Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario. Buenos Aires: CLAYSS.

Ugueño, A., Villar, J. y Uribe, P. (2018). Aprendizaje Servicio (AS) como estrategia integral de evaluación en un modelo educativo basado en competencias. En A. Villa (Ed.), *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital*. Vigo: FIIU.

Uruñuela, P. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid: Narcea.

Villa, A. et al. (2013). *ISUR. Un modelo de evaluación de la Innovación Social Universitaria Responsable*. Bilbao: Tuning.

Zerbikas Fundazioa (2016). *Hiri Lagunkoiak – Ciudades Amigables – Friendly Cities 4All*. Bilbao:

Zerbikas.

ⁱ Este proyecto ha recibido financiación de la Fundación Española de Ciencia y Tecnología (FECYT) y del Gobierno Vasco (beca predoctoral), entre otros. Las entidades participantes, financiadoras y premios obtenidos aparecen en ciudadesamigables.org

Evaluación de la implementación piloto de aprendizaje servicio en el Instituto Profesional de Chile desde la perspectiva de estudiantes, docentes y socios comunitarios

Chantal Jouannet Valderrama

Álvaro Rojas Zamorano

María Soledad González Ferrari

Instituto Profesional de Chile, Chile

Resumen

En 2017 el Instituto Profesional de Chile, institución de educación superior técnico profesional, implementó por primera vez y de forma piloto la metodología de enseñanza aprendizaje servicio desde una perspectiva curricular en cinco carreras, en jornadas diurna y vespertina y, en sus cinco sedes presenciales en cuatro regiones del país. Para conocer los resultados del proceso, se diseñaron tres instrumentos de evaluación aplicados diferenciadamente a estudiantes, docentes y socios comunitarios, con el objetivo de describir su percepción e identificar el nivel de logro de hitos claves propios al desarrollo de la metodología. En todas las dimensiones evaluadas se obtuvieron resultados positivos por sobre el 75% de aprobación, destacando la motivación de los estudiantes con el proceso de aprendizaje, la buena percepción de los docentes respecto al desarrollo de competencias sociales y disciplinares en los alumnos y la alta satisfacción de los socios comunitarios con el servicio recibido.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, educación técnicoprofesional, socio comunitario, docente, estudiante.

Fecha de recepción: 3/IV/2018

Fecha de aceptación: 20/IV/2018

Jouannet, C.; Rojas, A.; González, M. S. (2018). Evaluación de la implementación piloto de aprendizaje servicio en el Instituto Profesional de Chile desde la perspectiva de estudiantes, docentes y socios comunitarios. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 5, 87-103. DOI10.1344/RIDAS2018.5.6

Evaluation of a service learning implementation pilot in the Professional Institute of Chile from the perspective of students, teachers and community partners

Abstract

In 2017, the Professional Institute of Chile, an institution of technical-professional higher education, implemented for the first time and in a pilot way the service-learning methodology from a curricular perspective in five careers in its five face-to-face locations in four regions of the country. To know the results of the process, three assessment instruments were designed, applied differently to students, teachers and community partners, in order to describe their perception and identify the level of achievement of key milestones specific to the development of the methodology. In all the dimensions evaluated, positive results were obtained over 75% of approval, highlighting the motivation of students with the learning process, the good perception of the teachers regarding the development of social and disciplinary competences in the students and the high satisfaction of the community partners with the service received.

Keywords

Service learning, technical-professional education, community partner, teacher, student.

1. Introducción

En Chile, la Ley General de Educación 20.370 establece que el sistema de educación superior está compuesto por cuatro tipos de instituciones, las Universidades, facultadas para otorgar títulos profesionales y técnicos, así como grados académicos; los Institutos Profesionales (IP), que pueden entregar títulos profesionales y técnicos; los Centros de Formación Técnica (CFT), que sólo pueden entregar títulos técnicos de nivel superior y las Instituciones de Educación de las Fuerzas Armadas, de Orden y Seguridad.

En el país, la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) está integrada por Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales. Este tipo de formación, a diferencia de la formación universitaria, con una clara orientación hacia la formación académica, tiene una orientación más vocacional enfocada a un campo ocupacional específico que favorece la continuación de estudios a lo largo de la vida (Sevilla, 2013). De esta forma, las carreras ofertadas por CFT e IP se caracterizan por su corta duración respecto a los planes de estudio universitarios y su orientación práctica-vocacional con énfasis en el desarrollo de competencias demandadas por los sectores productivos (Cabezas, Dussaillant y Larrañaga, 2013).

Lo anterior desafía a los educadores a indagar estrategias metodológicas que permitan a sus heterogéneos estudiantes lograr las competencias disciplinares y sociales, pero en un

ambiente de aprendizaje con desafíos similares a los planteados en el mundo del trabajo, lo que conlleva a una profunda reflexión curricular y pedagógica en torno al qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar. Debido a esto se está generando un cambio de orientación metodológica dentro de las instituciones de educación superior, por lo que la didáctica se enfrenta, en estos momentos, a un giro copernicano: de un sistema centrado en el profesor, a un enfoque centrado en el alumno. Se quiere acabar, así, con la nefasta tradición del profesor depositante-enciclopedista (De Miguel, 2006). Por esta razón, cada vez es más común que las instituciones de ESTP dispongan recursos para acompañar los procesos de innovación curricular y metodológica, con el objetivo de acompañar a los docentes en las diversas necesidades pedagógicas que surgen al momento de crear planes de estudio e implementar nuevas metodologías.

En este contexto, el presente artículo expone la experiencia del Instituto Profesional de Chile implementando por primera vez y de forma piloto la metodología de aprendizaje servicio (A+S) en 5 de sus 53 carreras. A través de la descripción de la percepción de estudiantes, docentes y socios comunitarios, se analizará la instauración de A+S considerando la experiencia en sus distintas sedes y escuelas.

2. Marco teórico y referencial

De acuerdo a datos del Servicio de Información de Educación Superior (SIES) del Ministerio de Educación

(MINEDUC), a diciembre de 2017, el número de CFT ascendía a 48, el de IP a 43, mientras que el de Universidades a 61. La tendencia general en cuanto a la oferta de educación superior, ha sido el decrecimiento en el número de instituciones existentes, tendencia que ha sido más acentuada en el caso de los CFT e IP, que en 1990 ascendían a 161 y 81 respectivamente (Sevilla, 2013).

A pesar del decrecimiento en el número de instituciones, la matrícula técnica de nivel superior ha mostrado un importante crecimiento, fenómeno relacionado con el desarrollo de nuevos instrumentos de financiamiento público que consideran este tipo de carreras, en especial, la Beca Nuevo Milenio, el Crédito con Aval del Estado y el Sistema de Gratuidad (SIES, 2017). En este sentido, el año 2017, la matrícula total del sistema de educación superior chileno alcanzó 1.247.746 estudiantes, de ellos, 136.789 corresponden a CFT y 377.354 a IP, representando en conjunto el 42% del sistema (SIES, 2017). En este contexto, el Instituto Profesional de Chile (IPCHILE), con una matrícula de 24.327 alumnos, representa el 4,7% del total de estudiantes de la ESTP, siendo una institución que tiene como misión la formación de personas en el área técnica y profesional, a través de un proyecto educativo orientado al desarrollo de habilidades técnicas y sociales que le permiten desempeñarse con éxito en el mundo laboral, de manera responsable y productiva.

Actualmente, la institución se encuentra acreditada por cuatro años por la

Comisión Nacional de Acreditación¹ (CNA) en las áreas de gestión institucional y docencia de pregrado, además se encuentra adscrita al sistema de gratuidad y tiene una oferta académica de 53 carreras, dictadas en jornada diurna y/o vespertina en alguna de sus cinco sedes presenciales: La Serena, República, San Joaquín, Rancagua y Temuco. La sexta sede de la institución es la sede Virtual responsable de gestionar e impartir los planes de estudio a distancia.

Con el propósito de resguardar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, IPCHILE actualizó su Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el año 2017, considerando como elementos centrales una concepción constructivista, un diseño curricular con perfiles de egreso basados en competencias, planes de estudios estructurados conforme a la consecución de tales perfiles de egreso y recursos y acompañamiento pertinentes al proceso de aprendizaje. De esta forma, el PEI sitúa al estudiante como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y al docente, como un mediador que facilita la vinculación entre experiencias previas y los nuevos conocimientos para el desarrollo conjunto de actitudes y habilidades en el alumno (IPCHILE, 2017).

Para alcanzar la materialización de la centralidad en el estudiante, el ejercicio pedagógico requiere ser planificado y desarrollado en función del proceso de

¹ La CNA es la institución responsable de verificar y promover permanentemente la calidad en la educación superior del país

formación basado en competencias, entendido como la combinación compleja de los diversos tipos de saberes a través del desarrollo progresivo de habilidades, conocimientos y actitudes (PEI IPCHILE, 2017). Constituyéndose como una de las herramientas que favorecen la concreción de los principios del PEI, las estrategias metodológicas se tornan imprescindibles para la transformación de los ambientes educativos y la generación de experiencias de aprendizaje significativo en los estudiantes (Jeréz, 2015).

Entre las estrategias activo participativas promovidas por la institución se cuenta el aprendizaje servicio, valorado por sus componentes prácticos que aproximan a los estudiantes a desafíos reales, similares a los que deberán enfrentar cuando se inserten en el mundo del trabajo. IPCHILE considera que A+S es una estrategia que tributa directamente a la concepción constructivista plasmada en el PEI y que favorece a la consecución en aula de las competencias sociales declaradas en el sello institucional, compuesto por las dimensiones de adaptación, compromiso, confianza y conciencia social. A+S combina el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad. Así, el conocimiento se utiliza para satisfacer una necesidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimientos y valores (Puig, Batlle y Bosch, 2009).

Conscientes de la multiplicidad de definiciones e interpretaciones en torno

a aprendizaje servicio, la decisión sobre qué enfoque adoptar, respondió a un proceso de revisión bibliográfica. En este sentido, el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (Tapia, 2010) define A+S como un servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, protagonizado activamente por los estudiantes desde el planeamiento a la evaluación, y articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje (contenidos curriculares o formativos, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía, el trabajo y la investigación).

Tapia (2016) reconoce tres características distintivas de las definiciones de aprendizaje servicio más utilizadas en el contexto latinoamericano. En primer lugar, identifica el protagonismo activo de los jóvenes que acompañados por educadores formales o no formales implementan proyectos A+S, viéndose involucrados en todas las etapas (diagnóstico, planeamiento, ejecución, evaluación y sistematización). Como segunda característica, reconoce el concepto de servicio solidario, y lo define como el proceso destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, siendo desarrolladas junto con ella y no sólo para ella, apuntando a su activa participación en los procesos de diagnóstico, planeamiento, ejecución y evaluación, asumiendo un rol más de co-protagonistas que de destinatarios de la acción solidaria. Y en tercer lugar, apunta al concepto de la articulación de aprendizajes planificados con las

actividades solidarias, es decir, la vinculación explícita entre contenidos curriculares y las acciones del servicio.

Otros autores definen aprendizaje servicio como una filosofía educativa. Entre ellos Tapia (2010) reconoce a Kendall (1990) quien señala que el aprendizaje servicio es a la vez una filosofía de crecimiento humano, una visión social, un modo de aproximación hacia la comunidad y una manera de conocer.

Por otro lado, Tapia (2016) menciona que hay quienes entienden el aprendizaje servicio como una práctica de vinculación con el medio comprometida con el desarrollo local de las comunidades, lo que se diferencia de los programas de voluntariado asistencialistas, por el carácter integral, planificado y duradero de sus acciones sociales.

Furco (2005) refiere que los programas de aprendizaje servicio se distinguen de otros enfoques de la educación experiencial por su intención de beneficiar por igual al que presta y al que recibe el servicio y de asegurar que esté igualmente centrado en el servicio que se presta como en el aprendizaje que tiene lugar. Para ello, los programas de aprendizaje servicio deben situarse en un contexto académico y ser diseñados de tal forma que se garantice tanto que el servicio favorece el aprendizaje, como que el aprendizaje favorece el servicio. Al contrario que en un programa de voluntariado en que el servicio se presta como complemento al aprendizaje del estudiante, un programa de aprendizaje servicio

integra el servicio dentro de los aprendizajes de la asignatura.

Así, entre la diversidad de definiciones e interpretaciones en torno a Aprendizaje Servicio, IPCHILE entiende A+S como una estrategia pedagógica que favorece el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes, a través de un rol activo-participativo catalizado por la mediación estratégica del docente, quién mediante la orientación y asesoramiento continuo durante el desarrollo del servicio, contribuye al logro de los resultados de aprendizajes propuestos y a la resolución de la necesidad genuina abordada en el entorno (Alonso, Gezuraga y Martínez; 2013). Entonces, con el propósito de implementar aprendizaje servicio desde una perspectiva pedagógica, IPCHILE asume el desafío e incorpora esta metodología como un objetivo dentro del Plan de Mejora Institucional² (PMI) ICH 1304 Calidad docente, vinculación con el medio y gestión de procesos académicos, tres ejes para el fortalecimiento del modelo formativo.

El PMI ICH 1304 (2013) estableció como objetivo general consolidar el proyecto educativo institucional mediante el fortalecimiento del modelo formativo de técnicos y profesionales, haciendo evidenciable y verificable su coherencia conceptual y operativa, la generación de aprendizajes significativos para los estudiantes y su

² Los PMI son proyectos concursables financiados por el Ministerio de Educación de Chile y el Banco Mundial y buscan contribuir a la calidad y relevancia de la educación superior, bajo un seguimiento orientado a la gestión del cambio.

valoración por el mundo laboral, apoyándose en mecanismos y dispositivos diseñados y aplicados para asegurar niveles elevados de calidad docente, una efectiva vinculación con el medio y una gestión de procesos académicos de calidad.

3. Implementación de la metodología de aprendizaje servicio

En el marco de las acciones del PMI ICH 1304, la Vicerrectoría Académica de IPCHILE creó la Coordinación de Aprendizaje + Servicio con la misión de implementar por primera dicha metodología en la institución. Para esto, se diseñó un plan piloto experimental que consideró cinco asignaturas de cinco carreras impartidas en modalidad presencial, tanto en jornada diurna como vespertina: Técnico en administración (mención finanzas), Fonoaudiología, Técnico en Diseño Gráfico, Auditoría y Técnico en Preparación Física. Estas fueron seleccionadas bajo tres criterios (experiencias previas de innovación metodológica, experiencias previas de trabajo con la comunidad y motivación de sus directivos para acompañar a los docentes en el proceso).

El plan piloto se implementó en las 5 sedes e incluyó una sección de asignatura diurna y/o vespertina dependiendo de cada carrera. De esta forma, se alcanzó un total de 23 secciones, 17 docentes, 351 estudiantes y 106 socios comunitarios. La tabla 1 muestra la distribución de estudiantes, docentes y socios comunitarios por sede, carrera, asignatura y secciones.

Tabla 1. Datos plan piloto A+S

Carrera	Asignatura	Sedes	Secciones	Estudiantes	Docentes	Socios comunitarios
Técnico en administración mención finanzas	Taller de aplicaciones financieras	La Serena	1	27	1	7
		República	3	48	2	11
		San Joaquín	1	19	1	5
		Rancagua	1	13	1	4
		Temuco	1	9	1	2
Fonoaudiología	Práctica preclínica de voz	La Serena	1	16	1	18
		República	2	28	1	14
		San Joaquín	2	10	1	6
		Temuco	2	18	1	7
Técnico en Diseño Gráfico	Taller IV de branding	República	2	10	1	16
Auditoría	Taller de auditoría	República	2	35	2	8
Técnico en Preparación Física	Entrenamiento de la fuerza aplicada a los deportes	República	2	70	2	2
		San Joaquín	2	26	1	2
		Temuco	2	22	1	2
Total:			24	351	17	106

Luego del diseño del piloto, se realizaron talleres de capacitación a docentes y directores de carrera en las 5 sedes de la institución, con el objetivo de reconocer los aspectos centrales que involucran la metodología; valorar la metodología y sus características como herramienta pedagógica coherente con el proyecto educativo IPCHILE y diseñar hitos claves para la incorporación de la metodología en la asignatura.

Posteriormente y bajo un modelo de asesoría pedagógica al docente, se planificaron los proyectos A+S, resguardando las siguientes acciones: seleccionar resultados de aprendizaje desde el programa de asignatura coherentes con el servicio; planificar hitos de reflexión integradores de la experiencia del estudiante con los contenidos de la asignatura; coordinar instancias para el ajuste del servicio en conjunto con el socio comunitario y diseñar estrategias, herramientas e instrumentos de evaluación coherentes con el rol activo de los estudiantes.

La siguiente fase correspondió a la implementación de los proyectos de aprendizaje servicio, momento en que se prestó acompañamiento permanente al docente, dando seguimiento a la interacción entre él, los estudiantes y socios comunitarios.

La última fase correspondió a la aplicación de encuestas para levantar información sobre la percepción de estudiantes y docentes respecto al impacto de la metodología en el proceso de aprendizaje, desarrollo de competencias sello, cumplimiento de elementos característicos de la metodología, relación con el socio comunitario y, además conocer la satisfacción del socio comunitario con el servicio recibido.

4. Metodología

La evaluación estableció como objetivo general analizar la implementación de A+S en IPCHILE considerando la experiencia en sus distintas sedes y escuelas.

Los objetivos específicos son:

1. Describir la percepción de los efectos de la implementación desde los estudiantes, docentes y socios comunitarios.
2. Identificar el nivel de logro de las distintas dimensiones de la implementación de la metodología A+S.

El estudio consistió en un estudio cuantitativo transversal (Cea, 1999) que contempla tanto una etapa descriptiva como otra analítica. En la primera de ellas se busca dar cuenta de

la frecuencia y distribución de eventos tales como la percepción sobre la metodología A+S por parte de estudiantes, docentes y socios comunitarios según los distintos ítems de los instrumentos de medición, mientras que en la segunda se busca analizar mediante pruebas de hipótesis posibles diferencias estadísticamente significativas en dicha percepción dada la pertenencia a determinadas sedes y escuelas del IP Chile.

La muestra del estudio son los estudiantes, docentes y socios comunitarios que respondieron los instrumentos de evaluación de A+S (tabla 2).

Tabla 2. Participantes del estudio

Actor	Curso A+S	Muestra efectiva
Estudiantes	351	160 (45,6%)
Docentes	17	22 ³ (100%)
Socios comunitarios	106	42 (39,6%)

Para la recolección de la información se diseñaron tres instrumentos de percepción, uno para cada actor. El instrumento de estudiantes tiene por objetivo conocer la percepción de los alumnos participantes de la metodología A+S en cada asignatura. Cuenta con un total de 21 ítems o preguntas con escala de valoración y pregunta abierta. El constructo agrupa los ítems en 5 grandes dimensiones: percepción de aprendizaje, desarrollo de conciencia social, elementos característicos de la metodología,

³ 17 docentes únicos y 22 secciones de cursos.

relación con el socio comunitario y evaluación general.

El instrumento de docentes tiene por objetivo conocer la percepción de los profesores que implementan la metodología A+S en cada asignatura. Cuenta con un total de 20 ítems o preguntas con escala de valoración y pregunta abierta. El constructo teórico agrupa los ítems en 5 grandes dimensiones: percepción de aprendizaje de los estudiantes, desarrollo de conciencia social, elementos característicos de la metodología, relación con el socio comunitario y evaluación general.

El tercer instrumento tiene por objetivo conocer la percepción que los socios comunitarios participantes tienen de la metodología A+S y de los proyectos de servicio realizados. Cuenta con un total de 12 ítems o preguntas con escala de valoración en grado de acuerdo y pregunta abierta. El constructo teórico agrupa los ítems en 3 grandes dimensiones: satisfacción con el servicio realizado, rol formador y evaluación general.

Para cada instrumento de percepción se descargaron todas las encuestas considerándose todas las respuestas en la categoría "no aplica" y los casos sin información como valores perdidos por el sistema. Posteriormente, utilizando el programa SPSS 23, se realizaron estadísticos descriptivos para caracterizar elementos relevantes de la muestra, así como los porcentajes en las categorías de respuesta de cada uno de los ítems presentes en los instrumentos de medición. También se realizaron análisis estadísticos

descriptivos y pruebas de hipótesis para cada dimensión construida, comparando las medias grupales según sede y escuela a través del estadístico t de student y los análisis de ANOVA de un factor. Para simplificar el análisis de los datos disponibles se asumieron varianzas iguales entre los grupos formados.

5. Resultados

5.1. Estudiantes

Como se puede ver en la tabla 3, los ítems que presentan un mayor porcentaje de respuestas positivas (acuerdo y muy de acuerdo) son "Aplicué los aprendizajes de esta asignatura en el servicio realizado" (79,5%) y "La observación de la realidad del socio comunitario me permitió comprender su necesidad o necesidades" (79,9%).

Por su parte, los que presentan menor frecuencia de respuestas positivas son "Conocí oportunamente los objetivos del proyecto A+S" (64,3%), "La experiencia con el socio comunitario colaboró con mi aprendizaje" (70,9%) y "Las actividades o instancias de reflexión fueron útiles para orientar mi desempeño en el servicio" (70,9%).

Tabla 3. Porcentaje de respuestas positivas y negativas para estudiantes

	% Respuestas Negativas	% Respuestas Positivas	Total
1. Me resultó motivante aprender a través de A+S	22.0%	78.0%	100.0%
2. Apliqué los aprendizajes de esta asignatura en el servicio realizado	20.5%	79.5%	100.0%
3. Logré los resultados de aprendizaje declarados en esta asignatura relacionados con el servicio A+S	26.8%	73.2%	100.0%
4. Apliqué aprendizajes logrados en otras asignaturas para brindar un mejor servicio	25.0%	75.0%	100.0%
5. La observación de la realidad del socio comunitario me permitió comprender su necesidad o necesidades	20.1%	79.9%	100.0%
6. Las decisiones y acciones desarrolladas durante el curso de esta asignatura contribuyeron a la resolución de una necesidad real del socio comunitario	23.2%	76.8%	100.0%
7. Trabajamos activamente con mis compañeros para el logro de un objetivo común	23.1%	76.9%	100.0%
8. El trabajo realizado en esta asignatura permite reconocer distintos puntos de vista entre los participantes	23.2%	76.8%	100.0%
9. Conocí oportunamente los objetivos del proyecto A+S	35.7%	64.3%	100.0%
10. El servicio se relacionó con los resultados de aprendizaje declarados en el programa de asignatura	25.6%	74.4%	100.0%
11. El servicio realizado contribuyó a resolver una necesidad real del socio comunitario	25.8%	74.2%	100.0%
12. Las actividades o instancias de reflexión fueron útiles para orientar mi desempeño en el servicio	29.1%	70.9%	100.0%
13. Las actividades o instancias de reflexión fueron vinculadas con los aprendizajes de la asignatura	25.2%	74.8%	100.0%
14. Desde mi percepción logré establecer una relación empática con el socio comunitario	24.2%	75.8%	100.0%
15. La experiencia con el socio comunitario colaboró con mi aprendizaje	29.1%	70.9%	100.0%
16. Durante el desarrollo del servicio, el mantener una comunicación fluida con el socio comunitario facilita el logro de los objetivos del proyecto	25.3%	74.7%	100.0%

Entre los aspectos positivos de las respuestas abiertas destacan:

- Aproximación didáctica a contenidos de la asignatura (22,5%). Por ejemplo, entre los comentarios se encuentran: "A+S motiva a un mejor aprendizaje"; "Las clases se vuelven más interesantes porque revisamos nuestras propias experiencias de trabajo".
- Acercamiento a la realidad laboral y profesional de mi área de estudios (19%). Entre las afirmaciones destacan: "La metodología nos

aproxima a desafíos reales que nos tocará afrontar cuando trabajemos"; "Conocí características de mi área profesional que me servirán cuando deba trabajar".

- Trabajo en equipo (14,1%). "A+S nos obliga a coordinarnos entre nosotros para trabajar con otras personas"; "La experiencia nos ayuda a definir roles, respetar opiniones y tomar decisiones".

Entre los aspectos por mejorar de las respuestas abiertas destacan:

- Coordinación institucional (23,3%). Entre los aspectos mencionados se encuentran "Los tiempos que dedicamos al A+S deben considerarse en la duración- créditos- de la asignatura"; "El IP debe garantizar los espacios para cuando nos toque trabajar con los socios aquí- en dependencias de la institución".

Tabla 4. Resultados generales estudiantes

	Percepción de aprendizaje	Desarrollo de conciencia social	Elementos de la metodología	Relación con el socio	Evaluación general
Válido	151	146	151	148	159
Perdidos	9	14	9	12	1
Media	2.982	3.060	2.901	2.998	3.931
Mediana	3.000	3.250	3.000	3.000	4.000
Desv. Est.	0.967	0.962	0.973	1.035	1.013
Asimetría	-0.912	-0.958	-0.744	-0.901	-0.935

Los datos de la tabla 4 muestran que en general los estudiantes tienen una percepción positiva sobre las dimensiones trabajadas en la metodología A+S, mostrándose en cada una de ellas promedios que están por sobre el punto medio definido para cada una de sus escalas⁴. Así mismo,

⁴ Punto medio de 2 para las dimensiones de

podemos apreciar a través de la mediana que por lo menos el 50% de los estudiantes pondera sobre un puntaje de 3 en las distintas dimensiones, lo cual aunado a la presencia de asimetría negativa en cada una de ellas evidencia una fuerte concentración de las respuestas hacia los valores más altos de las escalas. En general, los estudiantes tienen una media de 3 en todas las dimensiones, lo que quiere decir que más del 50% de los estudiantes están ponderando sus respuestas sobre 3 en estas dimensiones.

5.2. Docentes

La mayoría de los profesores evalúa muy positivo en todos los ítems, presentando un alto porcentaje de respuestas positivas, superando en todos ellos el 81,8% (Tabla 5).

El 100% de los docentes afirma que le gustaría volver a implementar A+S y entre los aspectos positivos de las respuestas abiertas destacan:

- Acercamiento al mundo laboral (27,3%). "Los estudiantes tienen la posibilidad de resolver desafíos propios al mundo del trabajo en que se desenvolverá"; "La experiencia A+S muestra a los estudiantes situaciones reales del sector productivo en que trabajará, tanto los aspectos positivos como negativos".

- Aplicación de lo aprendido en clases y vinculación e interacción con el medio (22,7%). "A+S permite que los estudiantes vinculen sus experiencias previas con los contenidos de la asignatura para aplicarlo en post de la resolución de una necesidad concreta abordada por el servicio"; "A+S permite una vinculación significativa con el entorno".

En cambio, entre los aspectos por mejorar de las respuestas abiertas destacan:

- Descoordinación de horarios de alumnos y docentes (19%). "Los docentes no tenemos exclusividad horaria con el IP y es difícil evaluar in situ las actividades de los estudiantes, ya que en ocasiones se realizan en bloques-horarios-distintos al de la clase"; "Los horarios libres de los estudiantes no coinciden con los nuestros para un adecuado seguimiento a las actividades".
- Capacidad de decisión e intervención de los alumnos (14,3%). "Extraño una participación más activa de los estudiantes en el diseño de los servicios".

Percepción de aprendizaje, Desarrollo de conciencia social, Elementos de la metodología y Relación con el socio comunitario y punto medio de 2.5 para la dimensión de evaluación general.

Tabla 5. Porcentaje de respuestas positivas y negativas para docentes

	% Respuestas Negativas	% Respuestas Positivas	Total
1. Los estudiantes mostraron mayor motivación al aprender a través de situaciones reales	13.6%	86.4%	100.0%
2. Los estudiantes aplicaron los aprendizajes de la asignatura en el servicio realizado	13.6%	86.4%	100.0%
3. Los estudiantes alcanzaron los resultados de aprendizaje declarados en la asignatura a través de la metodología A+S siguientes afirmaciones	18.2%	81.8%	100.0%
4. Los estudiantes aplicaron aprendizajes previos o de otras asignaturas en la realización del servicio	13.6%	86.4%	100.0%
5. El servicio desarrollado permite a los estudiantes reconocer el impacto de sus decisiones en el entorno social o laboral	13.6%	86.4%	100.0%
6. Durante el desarrollo de la experiencia, los estudiantes lograron aportar al/a los socio/s	13.6%	86.4%	100.0%
7. Durante el desarrollo de la experiencia, los estudiantes trabajaron en equipo en torno a un mismo objetivo	13.6%	86.4%	100.0%
8. Esta experiencia de aprendizaje fomenta el reconocimiento de puntos de vista distintos entre los estudiantes	13.6%	86.4%	100.0%
9. A inicio de semestre, hubo instancias en las que se explicó el contenido del proyecto	19.0%	81.0%	100.0%
10. El servicio se relaciona con los resultados de aprendizaje declarados en el programa de la asignatura	18.2%	81.8%	100.0%
11. Se implementan instancias de reflexión durante el transcurso del semestre	14.3%	85.7%	100.0%
12. Durante las instancias de reflexión, se busca que los estudiantes vinculen la experiencia de servicio con los aprendizajes declarados en el programa	14.3%	85.7%	100.0%
13. Durante el desarrollo de la experiencia, logré establecer una relación empática con el/los socio/s comunitario/s	18.2%	81.8%	100.0%
14. La experiencia de trabajo con el socio comunitario fue un aporte al aprendizaje de mis estudiantes	13.6%	86.4%	100.0%
15. El servicio que realizaron los estudiantes fue un aporte para el socio comunitario	13.6%	86.4%	100.0%

Tabla 6. Resultados generales docentes

	Percepción de aprendizaje	Desarrollo de conciencia social	Elementos de la metodología	Relación con el socio	Evaluación general
Validos	22	22	21	22	22
Perdidos	0	0	1	0	0
Media	3.261	3.330	3.274	3.242	4.318
Mediana	3.750	3.750	3.750	3.667	4.750
Desviación est.	0.971	1.016	1.015	0.971	0.995
Asimetría	-1.679	-1.766	-1.705	-1.771	-2.371

En los docentes, los promedios generales son más altos que en los estudiantes y la mediana supera los 3,6 en todas las dimensiones. Al igual que en los estudiantes, la asimetría es negativa, señalando una mayor

concentración de las respuestas hacia valores más altos, es decir, hacia una percepción más positiva de A+S en cada una de estas dimensiones.

5.3. Socios Comunitarios

En el caso de los socios comunitarios, los ítems que presentan una mayor frecuencia de respuestas positivas son "Los estudiantes fueron respetuosos durante el trabajo realizado", "Colaboré activamente para que el servicio realizado por los estudiantes lograra los objetivos propuestos" ambos con un 90,5% y "El trabajo de los estudiantes resultó un aporte para resolver la necesidad abordada en el servicio" (87,8%).

En contrapartida, el ítem con menor frecuencia de respuestas positivas fue "La comunicación con el docente fue fluida" (80,6%) y, "Resultó útil establecer un acuerdo de colaboración con los estudiantes, profesor o institución para participar en el proyecto realizado (83,3%).

Tabla 7. Porcentaje de respuestas positivas y negativas para socios comunitarios

	Respuestas Negativas	Respuestas Positivas	Total
1. El trabajo de los estudiantes resultó un aporte para resolver la necesidad abordada en el servicio	12.2%	87.8%	100.0%
2. La comunicación con los estudiantes fue fluida	11.9%	88.1%	100.0%
3. La comunicación con el docente fue fluida	19.4%	80.6%	100.0%
4. Los estudiantes fueron respetuosos durante el trabajo realizado	9.5%	90.5%	100.0%
5. Resultó útil establecer un acuerdo de colaboración con los estudiantes, profesor o institución para participar en el proyecto realizado	16.7%	83.3%	100.0%
6. Me siento satisfecho con el trabajo realizado por los estudiantes	14.6%	85.4%	100.0%
7. Considero haber aportado en el aprendizaje de los estudiantes	12.5%	87.5%	100.0%
8. Colaboré activamente para que el servicio realizado por los estudiantes lograra los objetivos propuestos	9.5%	90.5%	100.0%
9. Al inicio del proceso recibí suficiente información sobre los objetivos del servicio	14.3%	85.7%	100.0%

Jouannet, C.; Rojas, A.; González, M. S. (2018). Evaluación de la implementación piloto de aprendizaje servicio en el Instituto Profesional de Chile desde la perspectiva de estudiantes, docentes y socios comunitarios. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 5, 87-103. DOI10.1344/RIDAS2018.5.6

Tabla 8. Resultados generales socios comunitarios

	Satisfacción con el servicio	Rol formador
Validos	34	40
Perdidos	63	57
Media	3.382	3.438
Mediana	3.917	4.000
Std. Deviation	0.989	0.921
Asimetría	-1.741	-1.766

En los socios comunitarios, se presentan los promedios generales más altos y la mediana supera los 3,9 en todas las dimensiones. Al igual que en los docentes y estudiantes, la asimetría es negativa, señalando una mayor concentración de las respuestas hacia valores más altos, es decir, hacia una percepción más positiva de A+S en cada una de las dimensiones representadas.

Tabla 9. Respuesta a ¿Qué tan positiva fue su experiencia trabajando con estudiantes IPCHILE?

¿Qué tan positiva fue su experiencia trabajando con estudiantes IPCHILE?		
	Frecuencia	Porcentaje
Negativo	1	2.4
Neutro	4	9.5
Positivo	8	19.0
Muy Positivo	29	69.0
Total	42	100.0
Perdidos	55	

El 69% de los socios comunitarios señala que su experiencia trabajando la metodología A+S con estudiantes IPCHILE fue muy positiva y el 19%

comenta que fue positiva, sumando un total de 88% respuestas afirmativas. Entre los aspectos positivos de las respuestas abiertas destacan:

- Apoyo de los estudiantes en mi área (30%). "El trabajo de los chicos es útil para mejor en mi negocio"; "La propuesta de los estudiantes, ajustándola más a nuestro contexto, permitirá mejores resultados en las competencias".
- Preocupación de los estudiantes (20%) "Los alumnos se comprometieron con aspectos que escapaban al servicio con tal de colaborar conmigo"; "Los chicos se preocuparon para que entendiera los contenidos del informe, clarificando todas mis dudas".

En cambio, entre los aspectos por mejorar de las respuestas abiertas destacan:

- Horario disponible fijo de los estudiantes con los trabajadores (23,7%) "Poca flexibilidad en los horarios para las reuniones"; "Los horarios de las presentaciones coinciden con mis actividades".
- Nada (18,4%)

En relación a conocer si existen diferencias entre sedes en los resultados, la tabla 10 muestra como en un nivel de confianza del 95% no hay un efecto de pertenencia significativo de los estudiantes a alguna sede sobre el puntaje obtenido por los estudiantes en las distintas dimensiones del instrumento, salvo en la dimensión de Evaluación General.

Tabla 10. Test de Anova para medir el efecto de pertenencia a alguna sede sobre el puntaje obtenido en las distintas dimensiones del instrumento

Dimensión	Estudiantes		Docentes	
	F	Sig	F	Sig
Percepción de aprendizaje	2.359	0.056	0.785	0.518
Desarrollo de conciencia social	1.012	0.403	1.756	0.192
Elementos Metodología	1.571	0.185	0.788	0.517
Relación con el socio comunitario	1.436	0.225	1.317	0.300
Evaluación general	5.230	0.001*	0.308	0.820

*Efecto de pertenencia por sede significativo en en $p < ,05$

Tabla 11. Comparación de medias (prueba T de student) en la dimensión de evaluación general por parte de los estudiantes según sede^{5 6}

	Rancagua	Republica	S. Joaquín	La Serena	Temuco	Total
Evaluación general	4,88 _a	4,06 _{a,c}	3,22 _b	3,73 _{b,c}	3,95 _{a,b}	3.93

En la tabla 11 se aprecia cómo, la evaluación general hecha por los estudiantes a su experiencia con A+S varía dependiendo de la sede de la que estos provengan, notándose que los de San Joaquín evalúan significativamente ($p < 0,05$) peor su experiencia A+S,

⁵ Los valores de la misma fila que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en $p < ,05$ en la prueba bilateral de igualdad para medias de las columnas. Las casillas sin subíndices no se incluyen en la prueba, dado que la suma de las ponderaciones de casos es menor que dos o bien corresponden a los totales.

⁶ Las pruebas asumen varianzas iguales. Las pruebas se ajustan para todas las comparaciones por parejas dentro de una fila de cada subtabla más interior utilizando la corrección Bonferroni.

cuando se les compara con aquellos de las sedes Rancagua y Republica.

En relación a los docentes, no hay un efecto de pertenencia significativo a alguna sede sobre el puntaje declarado en ninguna de las dimensiones del instrumento.

6. Conclusiones y proyecciones

El constructivismo, eje del proyecto educativo institucional, es un paradigma educativo que postula la necesidad de entregar al estudiante herramientas para generar andamiajes que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo que implica que sus ideas, conocimientos y habilidades cognitivas se modifiquen, y que así continúe aprendiendo y desarrollándose a partir de nuevas experiencias (Carretero, 2000).

Cuando estudiantes y docentes señalan que la metodología A+S permite aplicar aprendizajes de la asignatura e integrar el de otras para desarrollar un mejor servicio y que además, favorece la reflexión sobre sus propios desempeños y su capacidad de resolver problemas en un contexto real, podemos establecer que el aprendizaje servicio tributa directamente al desarrollo en aula de la propuesta pedagógica constructivista declarada por IPCHILE en su Proyecto Educativo. Los alumnos que viven A+S en lugar de seguir instrucciones abstractas fuera de contexto, enfrentan colaborativamente tareas auténticas de manera significativa en entornos de la vida cotidiana, cumpliendo así los principios del modelo constructivista.

Por otro lado, la era globalizada del conocimiento exige el desarrollo de competencias sociales. Ante este panorama, para llegar a ser personas saludables, felices, con capacidad de contribuir al bien común, se requieren ambientes de aprendizaje estimulantes para el desarrollo de habilidades analíticas y comunicativas, con capacidad para resolver problemas creativamente y que logren colaborar de manera constructiva y efectiva con otros. Estos componentes constituyen el Sello IPCHILE⁷, documento clave que ordena progresivamente el desarrollo de estas competencias en el itinerario formativo de los educandos.

Así, como no basta solo con desarrollar competencias técnico-disciplinares, sino que también es necesario educar sobre la consciencia del impacto de las propias decisiones en el entorno social, político, cultural y medio ambiental, las instituciones de educación debemos pensar en cómo lograrlo. Cuando los socios comunitarios manifiestan que los alumnos que hacen A+S contribuyeron a resolver una necesidad genuina de forma responsable, comprometida y respetuosa, nos confirman que A+S es

⁷ El Sello IPCHILE forma parte de los lineamientos que guía a nuestro proyecto educativo y emana de la misión institucional. Para describir el Sello IPCHILE diremos que está compuesto por un conjunto de habilidades sociales y técnicas, que se agrupan en cuatro dimensiones: adaptación, compromiso, confianza y consciencia social. A partir de estas, la institución se ha propuesto imprimir en los estudiantes y egresados atributos diferenciadores fundados en la misión institucional y en el proyecto educativo, cuyo desarrollo se integra con las capacidades técnicas propias en las distintas carreras que imparte la institución.

una herramienta coherente con el sello IPCHILE y estructurada para cumplir en aula el desafío de desarrollar las habilidades, actitudes y capacidades sociales que favorezcan una formación integral de los estudiantes.

Junto con lo anterior, la implementación de la metodología de aprendizaje servicio consiguió fortalecer una cultura de innovación y reflexión en la institución. Sembró la inquietud en los equipos docentes y directivos de repensar métodos de enseñanza, planes de estudio, perfiles de egreso, espacios de aprendizaje y los mecanismos de vinculación con el medio. No tan solo aumentó la motivación de estudiantes y docentes con el proceso de enseñanza-aprendizaje, también complejizó discusiones sobre el perfil del técnico o profesional que se está preparando.

En términos generales, los positivos resultados obtenidos en la evaluación de la implementación de la metodología A+S -un 79% de respuestas positivas (de acuerdo y muy de acuerdo) en todas las dimensiones consultadas- motivan a IPCHILE a explorar nuevas oportunidades de iniciativas A+S dentro de su malla curricular y a indagar en nuevas prácticas didácticas que sigan fortaleciendo los principios declarados en el PEI.

Por supuesto, quedan abiertos múltiples desafíos en los cuales se está trabajando ¿cómo escalar de manera sustentable el A+S en los demás planes de estudio? ¿cómo afinar el trabajo inter-área para lograr una mejor coordinación institucional? ¿cómo potenciar las redes con organizaciones

del entorno que contribuyan a una mejor implementación de la metodología? ¿qué factores propios de cada sede y escuela impactan en el desarrollo de la metodología? Estos son algunas de las interrogantes que guiarán el trabajo de futuras implementaciones.

7. Referencias bibliográficas

Alonso, I.; Gezuraga, M.; ,Martínez, B. y Martínez, I. (2013). El Aprendizaje-Servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 25 (21), 99-117.

Cabezas, G.; Dussillant, F. y Larragaña, O. (2013). *Informe completo del Estudio de la Educación Técnico Profesional*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-Chile.

Cea, M. (1999). *Metodología Cuantitativa, estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

CLAYSS (2009). *Creer para Ver. Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS.

De Miguel, M. (2006). *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para el Profesorado Universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.

Furco, A. (2005). *Impacto de los proyectos de aprendizaje servicio. Actas del Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario*.

Buenos Aires: CLAYSS.

Instituto Profesional de Chile (2017). *Proyecto Educativo Institucional IPCHILE*. Santiago: IPCHILE.

Jeréz, Ó. (2015). *Aprendizaje Activo, Diversidad e Inclusión: Enfoque, Metodologías y Recomendaciones para su implementación*. Santiago: Ediciones Universidad de Chile.

Kendall, J. et al. (1990). *Combining service and learning. A resource book for community and public service*. Raleigh: National Society for Internships and Experiential Education.

Plan de Mejoramiento Institucional (2013). *Calidad docente, vinculación con el medio y gestión de procesos académicos, tres ejes para el fortalecimiento del modelo formativo*. Santiago: Instituto Profesional de Chile.

Puig, J. M. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

Servicio de Información de Educación Superior (2017). *Evolución de la matrícula técnica nivel superior*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

Sevilla, M. P. (2013). *Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y Claves de Diagnóstico*. Santiago: Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

Tapia, N. (2010). La Propuesta Pedagógica del Aprendizaje-Servicio: Una Perspectiva Latinoamericana. *Revista Tzhoecoén, Universidad Señor de Sipán*. 3(5), 23-43.

Tapia, N. (2016). *Inserción curricular*

del aprendizaje-servicio en la Educación Superior. Buenos Aires: CLAYSS.

**Jouannet, C.; Rojas, A.; González, M. S. (2018). Evaluación de la implementación piloto de aprendizaje servicio en el Instituto Profesional de Chile desde la perspectiva de estudiantes, docentes y socios comunitarios. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 5, 87-103.
DOI10.1344/RIDAS2018.5.6**

Salud, juego y comunicación en sectores populares

Lucía Abreu, Graciela Paolicchi, Eliana Bosoer, Marcela Martinez Vivot

Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Laura Gramajo

Instituto de Zoonosis Luis Pasteur

Resumen

El objetivo del presente trabajo es dar a conocer una experiencia interdisciplinaria y la sistematización de dos programas universitarios donde se aplica el aprendizaje servicio en relación a la prevención del dengue. La metodología utilizada durante el trabajo de campo es cualitativa y flexible porque no se busca la contrastación empírica sino estimular en los niños de la comunidad del barrio Los Piletones (Buenos Aires) las buenas prácticas de prevención, promoción y cuidado de la salud. Por otro lado se evaluaron a los estudiantes que participaron de ambos programas a través de una encuesta de autoevaluación de las competencias del Tunning América Latina. Las valoraciones presentadas de las competencias adquiridas por los estudiantes participantes en programas universitarios muestran que han generado competencias difíciles de adquirir en las aulas. Por último, cabe destacar al círculo virtuoso que surge cuando un proyecto de aprendizaje servicio es de calidad, ya que las maestras del centro tomaron dimensión de la problemática y les surgió la necesidad de continuar el trabajo de prevención

Palabras clave

Aprendizaje servicio, dengue, niños, vulnerabilidad.

Fecha de recepción: 26/I/2018

Fecha de aceptación: 22/III/2018

Health, game and communication in a poor population

Abstract

The aim of the present work is to present an interdisciplinary experience and the systematization of two university programs where service-learning is applied in relation to dengue prevention. The methodology used during the field work is qualitative and flexible because it is not sought empirical testing but rather to stimulate the good practices of prevention, promotion and health care in the children of Los Piletones' neighborhood. On the one hand, different activities were used for Dengue's prevention that allowed stimulating and obtaining a greater understanding of the subjects to be treated. On the other hand, the students who participated in the two programs were evaluated through a self-assessment survey of the Tunning Latin America competences. The presented assessments of the competences acquired by students participating in university programs show that they have generated competencies hard to acquire in the classroom. Finally, it is worth to mention the virtuous circle that arises when a SL project is of a high quality, since the teachers took on the dimension of the problem and the need arose to continue the prevention work of dengue.

Keywords

Service-learning, dengue, children, vulnerability.

1. Introducción

El dengue es una enfermedad de gran impacto epidemiológico, social y económico, constituyendo un problema creciente para la salud pública mundial. El mosquito *Aedes aegypti* -principal vector de la enfermedad- ha logrado una rápida expansión en virtud de las condiciones favorables para su desarrollo; en las Américas está presente desde los Estados Unidos hasta la Argentina, a excepción de Canadá y Chile Continental. En Argentina, en las primeras 14 semanas de 2016, los casos acumulados superan en un 70% a los registrados en 2009 para el mismo período según la cartera sanitaria nacional. La última actualización de los datos epidemiológicos indica que desde la primera semana de enero pasado se notificaron 52.117 casos en el país. Los países de MERCOSUR han identificado al dengue como uno de los principales problemas de salud pública que afecta a sus estados miembros y asociados. No obstante, a pesar de los esfuerzos que se han realizado para su control, el *Aedes aegypti* ha logrado una rápida expansión. Como parte de las acciones que la OPS/OMS implementa para hacer frente a este desafío, y en base a un nuevo modelo de trabajo integrado que incluye la promoción de salud y la búsqueda de nuevas asociaciones, se elaboró una Estrategia de Gestión Integrada para prevenir y controlar al dengue (EGI-dengue). Una de las tantas actividades que propone es la capacitación al personal de salud que trabaja en tareas relacionadas a la atención, prevención y control del dengue en diferentes niveles, utilizando

metodologías y técnicas de educación, comunicación y participación social.

Los Piletones -Villa Soldati, CABA, Buenos Aires- es un barrio constituido por un alto porcentaje de habitantes que viajan a países como Paraguay, Perú y Bolivia, con una tasa elevada de personas infectadas con dengue. A su vez, los patios de las viviendas de este barrio objeto de estudio presentan factores de riesgo potenciales para criaderos del mosquito, que la comunidad debe conocer para poder prevenirlos. Por lo tanto, en base a esta problemática que fue extremadamente superior al año 2015, desde el Proyecto UBANEX Un mundo una salud de la Facultad de Ciencias Veterinarias y Juegotecas Barriales de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires se ha considerado necesario implementar actividades participativas para la prevención del dengue. Las acciones destinadas al trabajo con niños son con técnicas adecuadas y accesibles a su nivel de desarrollo, tienen el objetivo de enfocarse en la prevención de la enfermedad, y se implementaron en las salas de 4 años del Centro de Primera Infancia San Cayetano y en Thiago Andrés; dependientes de la Fundación Margarita Barrientos del barrio Los Piletones y luego continuó con la comunicación a la comunidad en general (casa por casa). Y los investigadores participantes son docentes y alumnos de Ciencias Veterinarias, Comunicación Social, Psicología (todas carreras de la Universidad de Buenos Aires) y personal del Instituto de Zoonosis Luis Pasteur.

2. Metodología

La metodología utilizada durante el trabajo de campo fue cualitativa y los objetivos fueron 1) Difundir contenidos sobre la prevención de contagio de una enfermedad zoonótica, el dengue; 2) Estimular en los niños las buenas prácticas de prevención, promoción y cuidado de la salud, fomentando la inclusión de las familias en dicho proceso y 3) Valorar las competencias adquiridas por los estudiantes universitarios.

Los procesos de trabajo se organizaron en 6 instancias: 1) Transmisión de un video de una obra de teatro con personajes amigables (dos hermanos, una madre, un perro y un súper héroe veterinario llamado *SuperVet*) que explican diferentes situaciones sobre la prevención del dengue; 2) Canciones y dramatizaciones realizadas por los estudiantes con guiones relacionados con la manera de disminuir los factores de riesgo de transmisión de la enfermedad; 3) Traducción del video al Lenguaje de Señas Argentina, para la inclusión de niños y personas sordas e hipoacúsicas; 4) Mostración de larvas de mosquitos *Aedes aegypti*; 5) Poster ilustrado donde se muestra la mejor forma de prevenir el dengue, que es la eliminación de todos los criaderos de mosquitos (todos los recipientes que contienen agua como botellas, latas, neumáticos, juguetes, trozos de plástico y lona, bidones cortados, portamacetas, bebederos y en todo receptáculo que pueda anidar el mosquito); y 6) Entrega a las maestras jardineras de la revista *Supervet contra el Dengue*. Consta de una historieta de la temática planteada e incluye juegos que presentarán las maestras

posteriormente, para potenciar el aprendizaje.

Durante la transmisión del video temático, la técnica de recogida de *información cualitativa fue la observación simple a cargo de las maestras* jardineras, los estudiantes y docentes de Ciencias Veterinarias, Ciencias Sociales y Psicología. Ahora bien, las actividades posteriores al video fueron juegos de estimulación sensorial y motriz relacionados con la temática planteada de prevención y eliminación de los criaderos de mosquitos (consiste en tirar un dado gigante con diferentes imágenes de factores de riesgo -baldes, tambores, porta macetas, bebederos, juguetes, etc.- y a partir del dibujo surgido, relacionarlo con la manera de eliminar ese factor) y solicitud de un gráfico o dibujo libre a los niños (sin ninguna consigna previa de dibujar al mosquito o a *SuperVet*, en hojas lisas y lápices de colores). Durante estos momentos, las técnicas de recogida de información cualitativa fueron: observación participativa de los estudiantes y docentes de Ciencias Veterinarias, Ciencias Sociales y Psicología; observación simple de los estudiantes y docentes de dichas carreras; análisis de los gráficos por parte de los docentes y alumnos de Psicología; seguimiento y evaluación por las maestras jardineras y psicóloga en los días subsiguientes a la actividad. Por último, los sistemas de registro de información fueron exactamente iguales durante las tres instancias: narrativos (notas de campo, diario y registros anecdóticos) y tecnológicos (celular con cámara, cámara fotográfica y filmadora).

3. Resultados y discusión

Respecto de la actividad de prevención del dengue se puede considerar que los medios audiovisuales estimulan y permiten una mayor comprensión de los temas a tratar. En este caso la proyección de un video con una secuencia narrada y representada actoralmente permite que el niño siga la temática accediendo a los contenidos de manera directa. De esta forma la posterior solicitud de dibujos denotó una alta incidencia de respuestas en coincidencia con la temática presentada. Los estudiantes y docentes de la Facultad de Psicología analizaron los dibujos y dieron cuenta que la mayoría de los niños dibujaron mosquitos, a *SuperVet* o los huevos. Mientras que un pequeño grupo dibujaron figuras humanas u elementos no coincidentes con el tema. Los niños prestaron interés frente a los consejos del superhéroe y respondieron asertivamente las preguntas cuando tiraban el dado en los juegos posteriores al video. La figura de un superhéroe como *SuperVet* resultó una estrategia superadora de enseñanza para los niños. Así es como los personajes de ficción son utilizados como recursos que estimulan al mismo tiempo los tres canales de percepción, auditivo, visual y kinestésico, facilitando el aprendizaje, así como promueven aspectos identificatorios. La utilización de los mismos en las actividades lúdicas para explicar, enseñar y aconsejar sobre temas relacionados con la prevención del dengue y las buenas prácticas de promoción de la salud, constituye una estrategia de enseñanza invalorable

para acceder fácilmente a los niños. En ese sentido, en la semana posterior a la actividad los niños comentaron sobre el tema, por ejemplo una niña explicó en su casa cómo había que prevenir el contagio del dengue, inclusive las características del mosquito en detalle. Decía "no es cualquier mosquito, el dengue tiene patitas negras y blancas". Por lo tanto, esta niña, además de incorporar la información también la pudo transmitir. De la misma forma, se pudo constatar a través de las fotografías que la actividad generó interés y atención en los niños.

Finalmente, en referencia a los estudiantes que participan de ambos programas de extensión universitaria se evaluó a través de una encuesta de autoevaluación las 30 competencias del Tunning América Latina (2007). Para la valoración de las mismas, se utilizó una escala del 1 al 5 (1 Nulo /5 Mucho). Luego se obtuvieron los promedios correspondientes. Las competencias valoradas con una puntuación superior a 4,6; es decir, aquellas que para el conjunto de estudiantes alcanzaron Bastante a Mucho desarrolló durante su participación activa en los programas el trabajo interdisciplinario, la búsqueda de información, la capacidad de aplicar la teoría y articulación con la práctica y el desarrollo de una conciencia social comprometida. Por último, señalar que las valoraciones presentadas de las competencias adquiridas en estos programas universitarios muestran que el mismo ha generado espacios de participación.

4. Conclusiones

Se podría concluir que los niños

podieron incorporar herramientas ligadas a la prevención de zoonosis, transmitirlo en el contexto familiar y replicarlo posteriormente en las actividades de la sala. Se los observó activos participantes de los juegos mostrando destrezas adecuadas a lo esperado para su nivel de edad. En relación a los resultados, las respuestas de los estudiantes permiten constatar que el trabajo interdisciplinario se revela como esencial en la práctica de campo. Los estudiantes lo valoran como parte de su formación académica y al mismo tiempo facilita que los contenidos vertidos en la población cobren relevancia, dado que estimulan la participación comunitaria. Respecto de la aplicación de la teoría y la articulación con la práctica se brindan oportunidades a los estudiantes en la incorporación de herramientas conceptuales que amplían sus perspectivas y su aprehensión, al tiempo que pueden constatar ciertas hipótesis de trabajo junto a los objetivos iniciales propuestos. Ambos aspectos mencionados vierten elementos fundamentales en el desarrollo de la conciencia social, el estudiante obtiene una formación que da sentido a sus aprendizajes áulicos en estas propuestas de intervención en las instituciones de la comunidad.

5. Referencias bibliográficas

Tuning América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Madrid: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Housman, J., Meaney, K. S., Wilcox, M.,

y Cavazos, A. (2012). The impact of service-learning on health education students' cultural competence. *American Journal of Health Education*, 43(5), 269-278.

Persona y pobreza. Reflexión sobre un posible problema ético de la metodología de aprendizaje servicio

Javier Aranguren

Centro Universitario Villanueva, España

Resumen

El aprendizaje servicio es una metodología de trabajo de reciente introducción en la educación universitaria europea. Por medio de él se pretende que lo que se aprende en las aulas encuentre aplicación entre personas necesitadas. Se procuran así dos fines: vivir el compromiso social de la universidad y ayudar a la comunidad (o a otras comunidades) en una situación de vulnerabilidad. Pero surgen algunas dudas éticas, pues parece evidente que se corre el peligro de usar a aquellos a los que se ayuda (a los necesitados) porque se les reduzca a un medio para vivir una experiencia de aprendizaje, conseguir unos créditos, que el profesor logre valoraciones positivas en la asignatura, etc. Sin embargo el planteamiento de la ayuda debe ser otro, pues el beneficiario es una persona, esto es, alguien con valor absoluto capaz de aportar absolutamente al que ayuda (capaz de convertirle en beneficiario). En este artículo se aboga por una aproximación benevolente, y no abstracta o siguiendo criterios de eficacia, a la metodología ApS.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, ética, benevolencia, pobreza, voluntariado, uso.

Fecha de recepción: 7/XI/2017

Fecha de aceptación: 20/III/2018

Aranguren, J. (2018). Persona y pobreza. Reflexión sobre un posible problema ético de la metodología de aprendizaje servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 5, 110-122.
DOI10.1344/RIDAS2018.5.8

Individual and poverty. Reflection on a possible ethical problem of service learning methodology

Abstract

Service learning is a work methodology recently introduced in European university education, what is learned in the classrooms find application among people in need. Two goals are pursued: live the social commitment of the university and help the community (or other communities) in a situation of vulnerability. But some ethical doubts arise, because it seems evident that there is a danger of using those who are helped (the needy) because they are reduced to a means to live a learning experience, get some credits, that the teacher achieves positive evaluations in the subject, etc. However, the approach of the aid must be different, since the 'beneficiary' is a person, that is, someone with an absolute value who is able to contribute absolutely to the person who helps (capable of making him a beneficiary). In this article we advocate a benevolent approach, and not abstract or following criteria of effectiveness, to the ApS methodology.

Keywords

Service learning, ethics, benevolence, poverty, voluntary, use.

1. Una duda sobre la metodología ApS

La metodología de aprendizaje servicio (ApS) está sin duda de actualidad¹. Se trata de una herramienta con evidente atractivo, pues cumple de golpe con varios objetivos. Por un lado, relanza la vocación de servicio de la tarea (y la enseñanza) universitaria, pues el ApS pretende servir a la comunidad y en concreto a los colectivos más vulnerables de una comunidad. Por otro, apoya esa orientación hacia la práctica que ha cobrado la educación universitaria, promoviendo en los alumnos el *learning by doing*, pues logra situarles ante contextos reales (no simulados) de ejercicio profesional. Además resuelve la necesidad que tienen las asignaturas de grados por ofrecer créditos prácticos y actividades significativas. Por último, la vocación del ApS es la de conectar la docencia con la realidad, de modo que no son actividades de simple voluntariado (en ese caso quedarían fuera de la vida del aula), sino que se tienen que relacionar activamente con la adquisición de nuevos conocimientos.

El ApS es una metodología que comienza a levantar vuelo en Europa (en otras regiones del mundo está bastante extendida). Y como todo lo que es joven, también es una metodología que acarrea nuevos retos. Algunos tienen que ver con el excesivo número de horas de clases con que

¹ Sobre ApS, ver Furco (2001). Sobre su aplicación a los estudios superiores, ver Bringle y Hatcher (1996, 2000). En español, ver Aramburuzabala (2013), ver una perspectiva más crítica en Butin (2006).

cargan los programas, con las numerosas asignaturas, que llevan a la duda de cuánto tiempo se debería invertir en una actividad de una clase entre otras seis o diez materias. Es verdad que podría hacerse del ApS algo transversal, y proponer una actividad para varios campos de ese grado. Sin embargo las dificultades organizativas crecen en la medida en que cada vez son menos los alumnos que comparten el aula durante todo el día, pues hay muchos itinerarios entre tanto grados y doble grado.

Pero los problemas no son solamente estratégicos. También pueden ser éticos. Es habitual tratar de valorar las actividades ApS desde el punto de vista de los alumnos. Incluso desde una aproximación sentimental (cómo se han sentido) que lleva a desfigurar el sentido mismo del ApS (qué hemos enseñado). Sin embargo, cabe preguntarse quiénes deben ser los beneficiarios de esas actividades: ¿los alumnos o los colectivos con necesidades? La posibilidad de reducir (al menos parcialmente) al colectivo con necesidad a un medio para que el alumno realice un aprendizaje (algo análogo a reducirlo a grupo de control con placebo para que los médicos prueben la eficacia de un medicamento) supondría su instrumentalización. Pero el punto de partida, suponemos, debe ser distinto: mantener siempre despierta la conciencia de que el otro, el débil en este caso, es un ser humano, con una dignidad absoluta, del que en ningún caso vale servirse para un fin instrumental. "Obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu

persona como en la persona de cualquier otro, siempre al mismo tiempo como fin y nunca simplemente como medio" (Kant, 2006:429).

Con el ApS puede ocurrir como con la lucha contra la pobreza: que impere una racionalidad de lo abstracto que acabe cegada para el encuentro con la persona. Nuestra reflexión va a ser filosófica, no empírica o positiva, con una pretensión más de llamada de atención y advertencia que de denuncia moral.

2. La pobreza, los pobres, esta persona

La ciencia positiva cifra su avance en la cuantificación. Muchos saberes buscan el sobrenombre de *ciencia*, con lo que esta conlleva de objetividad, universalidad, verificación, prestigio. Hasta conocimientos que tenían que ver más con lo poético (como la historia, en su dimensión de estudio de las acciones particulares) o con lo prudencial (como la educación, y todas las artes de lo que tiene que ver con las decisiones libres de los sujetos de las virtudes) suelen preferir, en cuanto entran en el terreno de la literatura académica, criterios empíricos, medibles, que se puedan presentar en forma de tablas. Lo abstracto permite hacer ciencia, lo concreto resulta demasiado particular, y solo cabe contarlos: la narración, la poética.

La pobreza pertenece a lo cuantitativo. Sus números producen vértigo. En 2012, informaba el Banco Mundial, 896 millones de personas subsistían con menos de 1,90 dólares por día. Y 2.200 millones lo hacían con menos de 3,10

dólares (menos de 3€; menos de 90€ al mes por persona). Europa y USA sumados cuentan con menos habitantes que los más pobres entre los más pobres². Imaginemos ahora el 100% de Europa y USA viviendo con menos de 3€ al día. A cada uno de nosotros mismos. Si se consigue contemplar esa imagen (con sus consecuencias: ausencia de trabajo, falta de ropa, penoso nivel de vivienda, carencia de higiene, hambre, ausencia de servicios públicos –médicos, colegios para los niños–, falta de posibilidad de cambio), podremos empezar a hacernos una idea de qué significa no solo *ser pobre*, sino *que yo soy pobre*.

Un pobre no ahorra nada, vive arrojado en el presente, queda fuera de la vida civil pues al estar todo el día ocupados en sobrevivir *ahora* no tienen tiempo de hacer oír su voz (que a menudo se encuentra secuestrada en manos de los poderosos). Su vida en el puro presente les arroja fuera de la Historia (*History*, no tienen ni pasado ni futuro) y de la historia (*story*, no tienen nada que contar). Se trata de gente excluida de la sociedad, a los que se niega la palabra, y se les amenaza con violencia e inseguridad³.

¿Bastaría con argumentar cosas como la siguiente? *De una población de 43 millones, solo 7 viven en chabolas urbanas. ¡No puedes hablar de pobreza*

²Cf. <http://www.bancomundial.org/es/topic/pove/ty/overview>.

³ Amnesty International, *Kenya: The unseen majority. Nairobi's two million slum-dwellers*, 2009, https://www.amnesty.nl/sites/default/files/public/rap_kenia_the_unseen_majority.pdf.

real en este país!. Es un comentario al autor de este artículo hecho por un importante empresario keniano. Y es verdad: desde el punto de vista de los indicadores macroeconómicos no son tantos los necesitados: solo el 33%! Además, se puede casi llegar a vivir sin verlos.

Hay muchos programas enfocados al desarrollo. Hay espacio para ideas magníficas, como el uso de dinero a través del teléfono o de la energía solar pagada en plazos de céntimos diarios. El Banco Mundial, el World Food Program, ONU, Cruz Roja, UNICEF... hacen muchas cosas. Incluso cada vez más universidades de países del primer mundo entienden la conveniencia de promover lo solidario: porque los alumnos lo reclaman, porque es una herramienta de marketing, porque ahora no se entiende una gran empresa que no se preocupe por el papel libre de cloro y por este otro tipo de temas. Incluso porque les parece realmente importante, y cada vez que unos alumnos o un profesor han hecho algo en este sentido (bajo forma de voluntariado, bajo la forma de ApS) la comunidad universitaria se ha visto reforzada en su identidad y en su misión. Y eso lo muestran las encuestas que se pasan al final de cada asignatura: los alumnos que hacen el bien valoran hacerlo.

Sin embargo, ¿ha superado este tipo de ayuda el nivel de la abstracción? Luchar contra la pobreza puede ser como luchar contra el enemigo en la guerra. Es algo que puede vivirse en el olvido

de la identidad del otro⁴. Así, la lucha contra la pobreza se puede centrar en los números, reduciendo las personas a individuos, a casos de un universal. Pero el método aritmético resulta inadecuado para un ser en el que lo más propio del individuo es que no es individuo (un caso singular de un universal, como un tornillo), *sino un ser personal*. Ante el hombre "el bien colectivo no justifica los medios" (Finkielkraut, 1998, 79.), ni se puede subordinar el individuo a la colectividad.

Se puede afirmar: *¡Hacemos muchas cosas para aliviar la pobreza!*. Se puede añadir: *¡Nuestro plan de estudios cree que nuestros alumnos deben añadir a su currículo la dimensión solidaria!* y, al mismo tiempo, ser un perfecto extraño a los problemas de los pobres. Heidegger (2001, 221), en *Ser y Tiempo*, desarrolla la cuestión de "la cotidianidad del ahí y la caída del *Dasein*". En su descripción de los radicales de la vida humana (la cháchara, la curiosidad, la ambigüedad) subraya lo costoso que le resulta al hombre superar la capa más externa de la realidad: cómo los seres humanos tenemos serios problemas para ir más allá de los lugares comunes, para ser responsables, para centrarnos en el cuidado. Vivir en la abstracción (en la apariencia platónica)

⁴ Hay otro debate, en parte relacionado con nuestro modo de acercarnos a la pobreza: la discusión entre las grandes soluciones, las respuestas *macro* de las grandes organizaciones y la ineficacia estructural de las mismas (Sacks, 2005) y las respuestas contra él (Moyo, 2009; Easterly, 2006).

es la normalidad no natural del ser humano. Y decimos no natural porque estamos hechos para lo realmente real, aunque casi nunca lo alcancemos.

Heidegger (2001) describe como inautenticidad aquella situación del que se encuentra totalmente fascinado por el mundo y por la existencia con los demás en el *se* (lo impersonal, el *se* dice, *se* piensa). Esa presencia impersonal se acepta, se asume, de forma natural y acrítica. Uno se puede sentir bien, hace fotos y se hace fotos con monumentos de fondo, con niños de otras razas sonrientes de fondo, valorando la sensación subjetiva que dan las cosas bien hechas, inconsciente del ser de quien tiene delante, atento tan solo a la imagen que esas caras proyectan en los nuevos areópagos digitales y a finalizar otra de las prácticas a las que había que añadir el *tick*, la marca, de la actividad realizada, evaluada, aprobada, y que abre al estudiante hacia nuevas metas de su proceso de aprendizaje.

3. Aprender a mirar al otro: hospitalidad

¿Cómo evitar que una actividad ApS termine en abstracción? ¿Cómo dejar de valorar sobre todo la dimensión sentimental —el cómo me he sentido, el cómo me ha llenado— de esa actividad? ¿Cómo hacer ver que lo accidental de una acción relacionada con la solidaridad —desde el voluntariado al ApS— es justamente el estudiante y las reacciones anímicas del estudiante, y que lo esencial es la persona que recibe ese servicio? ¿Cómo entender que la comprensión contraria

es abiertamente inmoral —el pobre como un medio para que el alumno mejore como persona, para que el joven del primer mundo se dé cuenta de su suerte y disfrute más de lo que tiene, para que tal vez alguno decida dedicarse a la cooperación en el futuro—?

Descubriendo el ser personal. La persona no se relaciona con la cantidad. Es un nombre propio al tiempo que común, como la palabra *yo* es una palabra que decimos todos, pero que cuando la uso *yo* indica mi condición de absoluto. Cada persona es *solo* ella misma: una matanza no es mala tanto por el número, como por cada una de las víctimas. El bebé de tres meses que murió en la bomba de Nagasaki es tan importante como el hombre que descubrió la penicilina. Hay algo en el ser humano (la fuente más radical de su *ser*, la *persona*) que va más allá de la naturaleza, de lo universal, de la generalidad, de la definición, de la idea. Cada *persona* es un *absoluto*; alguien, no algo, que tiene tal valor en sí mismo como el grupo de todos los demás. Salvar a un hombre es lo mismo que salvar a toda la humanidad. Usar a un hombre es lo mismo que despreciar la dignidad de toda la humanidad. Y somos capaces de realizar estos dos tipos de acciones.

¿Cómo se alcanza esa experiencia de lo absoluto? Usamos la palabra experiencia porque a la persona no se llega como conclusión de una cadena de silogismos. La persona no es un concepto: no es un *qué*, sino un *quién*. La *experiencia* consiste en el *encuentro*. Lo absoluto aparece en la experiencia

de la mirada que se cruza con la mirada. Primero se abren los ojos, se despierta de la oscuridad (de la apariencia, del impersonal se, de lo generalizante), se *despierta a la realidad*. Dicha experiencia que no ocurre con las cosas, con el dinero. Tampoco con los animales, que no pueden ser amigos porque en ellos no hay reciprocidad, no son capaces de mirar de vuelta, en palabras de Santo Tomás de Aquino . Esa experiencia solo puede darse con otra persona, ante la que cabe un encuentro que escapa al propio control, a los prejuicios y previsiones que uno tuviera.

Levinas (1979) llama a esta experiencia hospitalidad. En ella se presupone la no adecuación del otro: no se le puede reducir a nuestras categorías. Dicho en relación con la pobreza: el pobre no es *el pobre*. Es un sujeto, un ser personal, un misterio, una infinidad de posibilidades por conocer. No es alguien que se reduzca a una categoría (ser pobre). No es alguien que se encuentre esperándonos para ser. Si el otro es recibido desde la hospitalidad simplemente se le da cobijo en la mirada, en la mano, en el abrazo, en la sonrisa.

La hospitalidad significa que se reconoce al otro en su ser, y no como alguien que pueda añadir algo a mi ser (placer, utilidad, interés). El amor de dar, esa hospitalidad, el amor de benevolencia, resulta mucho más elevado que cualquier amor de necesidad, que la actividad que se hace "porque reporta un bien a la comunidad, a nuestros alumnos, a nuestra vocación solidaria, a nuestra

imagen de marca, a nuestra nueva idea pedagógica, a nuestro estar siempre con lo último y desechar lo anterior, a una actividad que reporta muchas valoraciones favorables" (Levinas, 1979: 27).

La hospitalidad, el amor de benevolencia, es una relación en la que no se busca (ni siquiera colateralmente) el beneficio. En ella el otro es visto como otro (la fuente originaria de una nueva visión del mundo, tan nueva como puede ser la propia, incluso en su en su condición de niño o de enfermo, en su pobreza). Y ante él reacciono como alguien que ha visto la necesidad de cuidar, de ayudar, si hubiera obstáculos que impidieran el desarrollo de la intimidad de esa persona, o la expresión de esa intimidad por medio de las obras que debería ser capaz de llevar a cabo.

"Romper el marco de un contenido pensado, cruzar las barreras de la inmanencia... La idea de infinito (que no es una representación del infinito) es sujeto de actividades" (Levinas, 1979:27) y por eso no le basta con ser dicha: tiene que ser vivida. La persona se experimenta en la co-existencia, en la relación. No hay marcos, no caben generalizaciones: hay que tratar con ella, escucharla, aceptarla. La gran organización llevará sacos de trigo, programas de desarrollo, pero no agarrará la mano ni mirará a los ojos. Cuando pase el hambre, el *beneficiario* podrá pensar: *¿Piensan sobre mí, o solo soy un número? ¿Les importo? ¿Les daría lo mismo si en vez de mí fuera otro?*. Todas estas preguntas, para quien se las hace, resultan

desasosegantes. Y acaban convirtiendo la ayuda en una carga bajo el nombre de paternalismo. O acaban por no respetar la iniciativa de los *beneficiarios*. Falta iniciativa de parte de estos a veces porque conscientemente se evita, y se les pide que no trabajen pues ya se les provee de comida; a veces porque se les ha deseducado, han caído en la dependencia, y no se han generado ni los recursos ni la ilusión que se necesitan para salir de ella; a veces porque lo que reciben hunde la pobre economía local, pero ningún donante se ha planteado esa posibilidad.

El paternalismo es la gran tentación de la cooperación. Tratarles como si fueran niños incapaces de cuidarse a sí mismos. No ponerse en su piel; querer *conquistarles el bienestar* antes de atender a su experiencia del mundo o de comprender sus costumbres; no reconocer su identidad y no dejar que reconozcan la identidad del que ayuda (que actúa como cooperante, como voluntario, y no como sí mismo...).

De todos modos se ha aprendido mucho sobre esto, gracias a los errores y la experiencia. En cambio, esa *historia* no necesariamente existe ni en el voluntariado ni en el ApS, y la posibilidad de causar daño aumenta precisamente por esta carencia de *expertise*. Y no basta con consolarse con un *por lo menos los daños no serán muy grandes, pues somos pequeños* pues, como se ha dicho, entre los seres personales cada uno vale exactamente lo que todo el resto: todo.

4. Benevolencia: la verdadera

experiencia del otro

*Benevolencia*⁵. Por ella tomamos cuidado de los intereses del otro. Por ella vemos las cosas según su *fin*, no por su *función*. Por ella *el otro deviene real para mí*. Y eso ocurre sobre todo en el acto de amar, siempre que amemos deseando el bien del amado⁶. Por la benevolencia uno llega a entender que las cosas no tienen valor porque se relacionen con nosotros. La razón de ayudar no puede ser la evaluación, o el aprendizaje, o sentirse a gusto: es el bien del necesitado, en la medida en que lo necesita y en que la ayuda se corresponde con sus necesidades (ino con las nuestras!). La benevolencia es la intuición de estar en el mundo para amar las cosas y a las personas como merecen ser amadas, y de tener la responsabilidad de ayudarles a cumplir con sus fines.

Nuestra mirada debe superar las capas de la exterioridad, la apariencia, y llegar hasta el hecho de que el otro — *mi pobre, el negrito*— es una subjetividad: “Lo que dice Aristóteles de la substancia puede ser predicado de la subjetividad. Todas las demás cosas se dicen de ella, pero ella no se dice de ninguna. No es una característica de un ser. En vez de eso, simplemente es. Y precisamente es una imagen en este ser simple; es el absoluto en la forma de una imagen” (Spaemann, 2000: 95–96) porque ese sujeto es *el que es* de un modo completamente nuevo respecto a las demás cosas: cada persona es una

⁵ Para muchas de estas ideas, a Spaemann, R. (2000), 92–105.

⁶ *Suma Telógica* II-II, q. 23, a.1.

novedad para el universo.

¿Por qué *no se puede matar*? Esta expresión no señala una imposibilidad fáctica: matar es fácil, y de hecho se trata de una acción estadísticamente muy frecuente. Es una prohibición moral que nace de la experiencia benevolente del otro. Esta experiencia se produce en la epifanía del rostro del otro, epifanía que es ética (Levinas, 1979). El miedo a matar a alguien nace de la *santidad* o carácter sacro de la realidad del otro. Es lo santo que experimento en mí lo que me hace capaz de reconocer en el otro a mi igual (*iNo debo ser tratado nunca solamente como medio!*). No ser capaz de reconocer esa dimensión en los demás no es culpa del otro, sino de la propia ceguera del sujeto que no es *capax rei*, capaz de realidad, sino que se ha quedado enfangado en la banalidad burocrática de lo abstracto.

Si cambiamos la figura del asesinado por el pobre, y la del asesino por el voluntario, el alumno de ApS o el diseñador de la actividad, ¿qué queda? Queda la posibilidad de cambiar el lugar común. *Sería bueno sensibilizar a nuestros alumnos; El ApS es una metodología que se está usando en muchas universidades de prestigio; ApS es un asunto fantástico para investigar porque todas las revistas de innovación pedagógica están publicando sobre él, del mismo modo en que hace diez años lo hacían sobre las pizarras electrónicas; El 37% de los alumnos que han hecho tres o más actividades ApS dedican un 6% o más de su tiempo profesional a actividades pro bono.*

Todas esas afirmaciones son externas al significado de la ayuda. ¿Dónde están los pobres?, ¿Qué ha sido de ellos? ¿Les dejamos entrar en nuestra intimidad? ¿Dejamos que nos incomoden, que remuevan las estructuras de nuestras seguridades? Si se acerca un niño pidiendo dinero, ¿Somos capaces de pensar que él preferiría estar jugando? ¿Vemos en él a los propios hijos, a los hijos de los amigos, a los hermanos pequeños? ¿Nos ponemos en su situación? ¿Nos damos cuenta de que el niño no ha elegido el lugar en el que se encuentra? ¿De que sus padres tampoco, aunque anden ahí metidos desde siempre? ¿De que nunca han podido pensar en formarse o en empezar un negocio porque viven en el *ahora*, porque tienen que lograr sobrevivir? ¿Lo vemos, o *diseñamos* una actividad ApS, *hacemos* una actividad ApS, nos *sentimos* algo mejor y conservamos durante un breve tiempo algunas fotos de recuerdo de tantas y tan pasajeras emociones?

¿Quién elige vivir en la pobreza? ¿Quién elige limitarse a sobrevivir? Nuestra imaginación, ese conocimiento superficial por el cual catalogamos la realidad para hacerla simple y sistematizada, nos mueve a pensar que su situación es en el fondo el resultado de una elección. La perspectiva benevolente, en cambio, invita a ponerse en la piel del otro: *Cómo sería mi vida si...* Y podemos llenar con facilidad los puntos suspensivos: *... mis hijos tuvieran que mendigar; ... mi salario estuviera por debajo de los dos euros diarios; ... si no tuviéramos ni una letrina en casa ni dinero para*

pagar un baño público; ... si la dieta de mis hijos fuera siempre pobre en nutrientes; ... si no fuera capaz de pagar por su educación y les estuviera así perpetuando en la pobreza. Y lo que se quiera imaginar.

¿Y cómo me gustaría que fuera la reacción de quien viniera a encontrarse conmigo? ¿Curiosidad? ¿Rechazo? ¿Afán por hacerme fotos a mí o a mis hijos sin consultármelo, sin estar muy seguro de querer ser un *animal de feria* en la *feria de las caridades*? ¿Cálculo por su parte para ver qué se puede sacar de ese encuentro en forma de experiencia, prestigio, currículum, nota, valoración por parte de los alumnos, *estar en la cresta de la ola* de las corrientes pedagógicas? ¿No nos bastaría con una reacción de bienvenida, de coresponsabilidad, de igualdad, de respeto? Eso —que el que viene a mi encuentro me viera como a un igual y por lo tanto dejara espacio para mi palabra sin imponerme ni su proyecto ni sus presupuestos— sería *benevolencia*.

5. Despertar a la realidad y la cuestión de los números

“El otro es importante para mí por lo que en sí mismo es, no por lo que sea para mí. Tras esta paradoja se esconde lo que hemos descrito como *despertar a la realidad*. (...) Solo en esta completa realización el otro se nos convierte en real pues, aunque a menudo nos parece que ellos simplemente están allí, no son para nosotros lo que son en sí mismos. Solo podemos entender lo que significa ser un yo porque pasamos por el hecho de que nosotros somos un

yo. Y por eso, aunque tenemos instinto, también somos capaces de trascender nuestra centralidad y percibirnos como el otro del otro, y al otro, por su parte, como *alter ego*” (Speamann, 2000: 98), como *otro yo*.

Spaemann (2000: 194) también afirma que “el paradigma de acción benevolente es cualquier acción con la que acudamos en socorro de la vida humana necesitada de ayuda”. Las llamadas *obras de misericordia* hablan de esta evidencia. Pero el socorro no es la *sustitución*. Ni tampoco socorrer es mediatizar: el otro, como fuente de fines, siempre puede ser también para mí fuente de ayuda. Lo que necesito es mirarle a los ojos, tratarle de igual a igual, vivir desde el desinterés la intención de apoyarle en lo que necesite, no en lo que yo quiera que necesite, no en lo que yo quiera que quiera.

El amor de benevolencia deja ser al amado, a la vez que lleva a la responsabilidad de sostenerle en la consecución de su fin último (la perfección, la vida buena), el cual no está asegurado y en determinadas circunstancias (por ejemplo, la pobreza extrema, económica o moral) se hace objetivamente difícil.

Si cada persona es un fin, a la hora de plantear la ayuda, los criterios de *eficacia* o *productividad* no son los más válidos: cada uno que mejore habrá merecido la pena. ¿Es mejor llegar a 10 que a uno? No hay esfuerzo grande, no hay esfuerzo pequeño: la racionalidad económica hace cálculos de gasto en las acciones médicas; los padres de un

niño enfermo, no. Ellos estarían dispuestos a dejarse la fortuna, a captar fondos, a hacer lo imposible, por curar tan solo a su hijo: *él lo vale todo*. Ellos tienen un amor benevolente. El ministerio de salud juega con la abstracción de los grandes números, su *amor* es abstracto.

Del mismo modo pasa con la ayuda: ¿en qué debemos invertir: en llevar a niños al colegio, en gastos médicos, en comida para hoy, en sonrisas y compañía? ¿Con qué criterio debemos elegir a los beneficiarios? ¿Su coeficiente intelectual? ¿Nos centramos en los más inteligentes? ¿Qué criterio?, ¿el que si sanan tengan posibilidad de hacer un trabajo útil? ¿Dejamos un poco de lado a los enfermos incurables, o a los ancianos? ¿O más bien el criterio debe ser la falta de criterio, sean quienes sean, sin importar quiénes sean?

Cada ser humano, cada persona (el listo, las personas con diversidad funcional intelectual, la mujer o la niña, el que tiene por padre a un alcohólico maltratador, el deprimido), vale lo que todo el universo. Eso, que sabemos de nosotros mismos, lo podemos proyectar en el otro. Y eso destroza por completo la primacía de la racionalidad económica (o de la eficacia educativa) en las actividades ApS, si es que estas quieren dar cuenta de la verdad del hombre, y si quieren que el protagonista sea no la actividad, sino la persona que recibe (que comparte con el donante) el apoyo o la ayuda.

No puedo resolver el problema de la pobreza. ¿Quién puede? Pero en

cambio si puedes colaborar con *este hombre*, poneros hombro con hombro (sin hacerle dependiente, sin aprovecharte de él para educar, aprender o sentirte mejor) y mejorar en algo su vida.

¿Pero cómo se logra esa *rectitud* en la que el que ayuda no se aprovecha para educar, aprender o sentirse mejor? Sería un error considerar que sea necesario renunciar a todas estas cosas. Lo que es importante es que no sean nunca la motivación principal. Lo dice Aristóteles hablando de la amistad: no hay amistad mejor que la perfecta (la amistad benevolente, en la que se cuida del amigo por el amigo mismo, en la que se le quiere *porque sí*), que a la vez es la más placentera y la más útil. Si con la ApS se quiere enseñar, es fundamental que la orientación de la actividad y la sensibilidad de los alumnos sea la de donación total. De otro modo no solo se falseará la actividad, sino que perderá su eficacia, se meterá —como tantas veces el amor y la amistad *reales*— en el ámbito del cálculo y del provecho propio.

El amor es una relación entre tú y yo. Dos miradas en reciprocidad. No trata de los grandes números. La amistad es algo exclusivo, abierto solo a unos pocos. Ocurre lo mismo con la familia y con el amor matrimonial. Este es el modo real del amor del ser humano: uno a uno (incluso *cinco veces uno*, para una madre de cinco niños). Somos finitos. No somos Dios: abarcamos únicamente un número limitado de problemas y de gente. Sin embargo, como ocurre con la virtud, a fuerza del

ejercicio del amor el corazón puede ensancharse y llegar a más y más. Y se ensancha en la medida en que aprende a aprender del otro, y queda convencido de que la mejora y el enriquecimiento tiene doble dirección. El ApS no debe buscar imponer un modo adecuado de entender la vida, sino que debe servir de punto de encuentro entre dos realidades, y ser un encuentro en que esas dos realidades se mejoran entre sí, aprenden la una de la otra.

¿No podríamos decir que solo haremos auténtico ApS si somos capaces de ver, y de hacer ver a nuestros alumnos, la riqueza que pueden descubrir en la pobreza? ¿Si somos capaces de ver que no están *ayudando* sino *compartiendo* dos realidades —la suya, la de el Otro— que tienen que ser complementarias? Así el otro no es un beneficiario (categoría demasiado abstracta) sino un compañero, un igual, un hermano.

Así se cumpliría con creces la definición que hacía sobre el ApS Robert Sigmon (1979), un acercamiento a la educación por medio de la experiencia que se basa en la premisa del aprendizaje recíproco.

6. Referencias bibliográficas

Amnesty International (2009). *Kenya: The unseen majority. Nairobi's two million slum-dwellers*, https://www.amnesty.nl/sites/default/files/public/rap_kenia_the_unseen_majority.pdf.

Aramburuzabala, P. (2013). *Aprendizaje-servicio: una herramienta*

para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 2(2), 5-11.

Astin, A. W.; Vogelgesang, L. J.; Ikeda, E. K.; y Yee, Jennifer A. (2000). How Service-Learning Affects Students, *Higher Education*. Disponible en <https://digitalcommons.unomaha.edu/sicehighered/144>

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

Bringle, R. G. y Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of Service-Learning in Higher Education, *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273-290.

Butin, D. W. (2006). The Limits of Service-Learning in Higher Education, *The Review of Higher Education*, 29(4), 473-498.

Easterly, W. (2006). *The White Man's Burden. Why the West Effort to Aid the Rest Have Done so much Ill and so little Good*. New York: The Penguin Press.

Finkelkraut, A. (1998). *La humanidad perdida. Ensayo sobre el siglo XX*. Barcelona: Anagrama.

Furco, A. (2001). *Service Learning: The Essence of the Pedagogy*. Connecticut: Information Age Publishing.

Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education, *Service Learning, General*, 128.

Heidegger, M. (2001). *Being and Time*. London: Blackwell.

Kant, I. (2006). *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. Madrid: Tecnos.

Levinas, E. (1979). *Totality and Infinity*. London: Martinus Nijhoff Publishers.

Moyo, D. (2009). *Dead Aid. Why Aid is not Working and How there is Another Way for Africa*. New York: The Penguin Books.

Sacks, M. (2005). *The End of Poverty*. New York: The Penguin Press.

Sigmon, R. L. (1979). Service-learning: Three Principles, *Synergist*. *National Center for Service-Learning, ACTION*, 8 (1), 9-11.

Spaemann, R. (2000). *Happiness and Benevolence*. Paris: University of Notre Dame Press.

Aprendizaje servicio en la educación superior: desde la participación individual a la participación institucionalizada

Marcela Romero-Jeldres

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Ramón Ramos

Universidad de Santiago de Chile, Chile

Cristina Castillo

Universidad de Santiago de Chile, Chile

Daniel Perez

Estudios y Consultorías FOCUS, Chile

Nieves Hernández

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Universidad de Santiago de Chile, Chile

Resumen

El presente texto da cuenta de la trayectoria vivida por un grupo de académicos que fueron encontrándose en distintos espacios universitarios, para implementar en sus cátedras la metodología activo-participativa denominada aprendizaje servicio. Mientras ello acontecía las universidades chilenas eran invitadas a instalar procesos relacionados con la responsabilidad social universitaria, impulsada por el Proyecto Universidad Construye País. Este correlato da cuenta de las acciones vividas en tanto los espacios universitarios fueron generando condiciones para apoyar la promoción del conocimiento con sello social y ético, pasando del trabajo académico aislado a uno colectivo que demanda institucionalización.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, educación superior, responsabilidad social universitaria.

Fecha de recepción: 20/VIII/2017

Fecha de aceptación: 22/III/2018

Service learning in higher education: from individual participation to institutional participation

Abstract

The text gives an account of the trajectory experienced by a group of academics who were meeting in different university spaces, to implement in their chairs the active-participatory methodology called service learning. While this was happening the Chilean universities were invited to install processes related to university social responsibility, driven by the Universidad Construye País Project. The text gives an account of the actions experienced while the university spaces were generating conditions to support the promotion of knowledge with a social and ethical stamp, going from isolated academic work to a collective one that demands institutionalization.

Keywords

Service learning, higher education, university social responsibility.

1.El punto de partida

Aunque sea obvio plantearlo se hace preciso señalar que, en sus orígenes, las experiencias que se reseñarán no tenían ni podían tener como horizonte desembocar en lo que hoy es denominado aprendizaje servicio por las universidades sensibles al tema. El elemento detonador de la acción social que motiva este correlato fue la observación de la realidad de un país afectado por las secuelas de la dictadura, que entre otros severos impactos de fracturación del tejido social generó fuertes problemáticas de convivencia (desigualdad en el trato; desconfianza total de todos con todos y con todo, extrema pobreza y extrema riqueza, indolencia y negación por parte de los que tenían más por sobre y respecto de los que tenían menos), sumado a la privatización de la educación superior y la comercialización de los servicios educativos, de salud y previsionales, entre los más relevantes.

Para un grupo de académicos tales observaciones derivaron en la necesidad de analizar en qué efectos tenía este tipo de estímulos en la formación del profesional que había nacido y vivido inmerso en estos anti-valores. No solo no se querían respaldar, mantener ni menos aún fomentar tales comportamientos, sino que estos grupos académicos pensaban e intentaban entregar una visión valórica distinta, a partir de la potencialidad que representa la educación superior como eje aglutinador de las acciones que otorgan las condiciones necesarias para vivir de manera sostenible, con valores que

complementan a los profesionales, como ciudadanos, responsables de sí mismos y del entorno.

Así, la educación superior se convertía en la herramienta de trabajo central para quienes integraban el mundo de los académicos universitarios, que veían en ella la fuerza para ayudar a cambiar el perfil de egreso de los profesionales de educación superior, dotándoles de otras preocupaciones, distintas al necesario -pero no exclusivo- objetivo de tener un buen pasar en lo económico. Era necesario hacer algo que permitiese introducir en el futuro profesional una inquietud o sentido social, que le llevara a caminar hacia la transformación de un país más digno, inclusivo, equitativo y cohesionado, en contraposición al sentido individualista imperante en aquella época. Esto se tornaba vital de hacer desde dentro de la docencia, no sumada como algo adicional o paralelo a ella.

La aspiración de muchos académicos derivó en la búsqueda y detección de marcos teóricos, encontrándose varios en pleno desarrollo, aunque en otras realidades internacionales. Así era posible referirse al *Documento de política para el cambio y desarrollo en la Educación Superior* elaborado por UNESCO (1995), a la Conferencia Regional sobre Educación Superior, celebrada en La Habana en 1996, (UNESCO, 1996) que señala los lineamientos esperados por las sociedades respecto de la educación superior. Todas estas ideas y acciones que nutren posteriormente a la Conferencia Mundial de Educación Superior en el siglo XXI, convocada por

UNESCO (1998) y donde se considera el conocimiento como un bien social.

En paralelo a lo anterior, el fenómeno de la globalización avanzaba, junto con la irrupción de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Aunque solo al alcance de unos pocos, en ese momento este instrumental fue permitiendo acceder, cada vez más, a otras realidades y al mismo tiempo reforzar la función social de las universidades como espacios garantizadores de la calidad, pertinencia, equidad, gestión y financiamiento, cooperación internacional y TIC (UNESCO, 1998). Ello, sumado a los contactos de intercambio académico con profesores de universidades extranjeras, propiciadas por convenios institucionales, respaldó el atrevimiento de enfocarse hacia nuevas formas de enseñar para obtener otro tipo de aprendizaje, buscando encarnar el informe Delors, que comenzó a posicionar el desarrollo del sistema educativo, situándolo hacia el desarrollo humano sostenible, para favorecer el entendimiento entre los pueblos y la renovación de la democracia. (UNESCO, 1996).

Así, asistimos al decenio de las Naciones Unidas para el desarrollo sostenible, 2005-2014, marcado por la importancia de levantar una propuesta colectiva, plural, no ideológica, no empresarial, multisectorial, a la cual todos puedan pertenecer, participar, sumar esfuerzos e ideas que posibiliten una sociedad sostenible. Vallaeys (2008) visibiliza la acción y inacción de este movimiento planetario y propone una conceptualización de

responsabilidad social universitaria (RSU) concebida en términos de la gestión de lo social, que invita a practicar una nueva filosofía de gestión de las organizaciones, situando la palabra *gestión* en una propuesta de organización que posibilite el trabajar y convivir colectivamente, con grandes reglas y pequeños hábitos, de modo de hacer viables las acciones, perennes las instituciones y habitable el mundo que vivimos.

Por otra parte, todos los espacios educativos se ven desafiados en el marco de una sociedad del conocimiento, haciendo deseable el desarrollo de una pedagogía innovadora, que no solo capture la atención de los jóvenes profesionales en formación, sino que además produzca aprendizajes efectivos en temas trascendentales y transversales a cualquier profesional. En este escenario Kawabata (2009), señala que la conceptualización de RSU fue promovida en el II Diálogo Global sobre la Responsabilidad Social Universitaria en 2005, generando para esos días un marco de actuación, que posiciona la RSU como un nuevo contrato social entre universidad y sociedad sostenible.

Este movimiento insiste en promover la reflexión integral y analítica de cada universidad sobre la manera en que responden a las necesidades de su sociedad a través de su misión universitaria. En otras palabras, la RSU ayuda a las universidades a reconectarse con el contexto social y a reencontrar su identidad, fomentando la innovación y la adecuación curricular a las necesidades de la región. No

obstante, abordar la problemática de la sostenibilidad obligaba a transitar de la instrumentalización y simplificación de los procesos del hacer hacia otros que relevasen la reflexión del hacer, donde el sujeto, la ética y la política debían de dialogar dentro de un espacio social complejo.

En este sentido, la definición de RSU acuñada por Vallaeyes se fue enmarcando dentro del principio de la ecología de la acción de Edgar Morin (2006) y su pensamiento complejo.

Chile no estuvo ajeno a este movimiento. Desde 1998, a través del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECESUP) enfrenta el tema del potenciamiento de la educación superior en diversos ámbitos de mejoramiento. En la línea de RSU se destacan redes de universidades que intencionan la formación de universitarios en temáticas valóricas y actitudinales, hacia la responsabilidad social.

Si bien otras universidades generan programas, seminarios y cátedras asociados a la RSU, un referente en esta materia desde el año 2001 al 2008 es el Proyecto Universidad: Construye País (UCP), liderado por la Corporación Participa y Fundación AVINA. Este proyecto buscó difundir el concepto y la praxis de la RSU, situado desde el diagnóstico de las universidades chilenas, las cuales no tenían incorporadas en sus misiones las temáticas de pobreza, desintegración social, capital social o desarrollo sustentable como problemáticas de las cuales preocuparse dentro del quehacer universitario ni en las áreas de la

docencia, investigación, y extensión. (Proyecto Universidad Construye País, 2006).

De este modo, se parte con 11 universidades en un principio: Católica de Chile, Alberto Hurtado, Federico Santa María, de Valparaíso, Playa Ancha, Católica de Valparaíso, de Concepción, del Biobío, La Frontera y Católica de Temuco. Posteriormente, se unen la Universidad de Santiago de Chile y la Universidad Austral, y en el año 2006 se incorpora la Universidad de La Serena. El proyecto UCP (2006) definió acciones para sensibilizar respecto de la responsabilidad social a los actores del sistema universitario chileno, incorporar valores de responsabilidad a un proyecto país e instalar institucionalmente a la responsabilidad social universitaria en las universidades participantes.

Lo anterior implicó que la Global University Network for Innovation haya considerado al proyecto UCP como un aporte investigativo y social, que deja un modelo conceptual asociado con los principios y valores de la vida universitaria relacionados con la vida en sociedad.

Una vez que la idea del proyecto es instalada en las universidades, el equipo coordinador del proyecyo UCP se dotó de una estructura académica, con un líder nombrado por la autoridad superior, vinculando, difundiendo y apoyando actividades de responsabilidad social de modo de hacerlas visibles entre académicos, estudiantes y administrativos. Los destinatarios indirectos (estudiantes universitarios de otros ámbitos del

quehacer nacional, empresarios, políticos, técnicos relacionados con la educación, ONGs, entre otros) comenzaron a tomar contacto con los proyectos que cada universidad comenzó a liderar.

En consecuencia, muchos académicos, que en solitario trabajaban uniendo lo social con lo universitario, se aglutinan al amparo de los grupos de RSU y poco a poco se van haciendo visibles al compartir las experiencia de traer a las aulas universitarias los problemas existentes en la sociedad, para buscar soluciones colectivas, desde las propias cátedras, fomentando entre los estudiantes universitarios respuestas éticas con soluciones *de verdad*, desarrolladas colectivamente, al tiempo que se iban dejando capacidades instaladas en los receptores de la solución. Así, este camino individual de los docentes es compartido en este correlato.

2. El desembarco del aprendizaje servicio como metodología activo participativa

En una sociedad marcada por las exclusiones y las desigualdades, Romero Jeldres (2010) señala que es muy posible que se naturalice el ignorar al otro, o bien que se generen acciones y medios donde la sujetualidad esté ausente, de modo tal que se consoliden los modelos excluyentes, caracterizados por poseer una desmejorada calidad educativa, dificultades para acceder al saber, educación y mercado de trabajo discriminatorio, relaciones sociales que contravienen los derechos humanos básicos, mecanismos productivos que vulneran el interés colectivo, junto con

un estado ausente ante las demandas de la sociedad civil. Lo anterior, según Gentili (2011) levanta impetraciones sociales por mayor bienestar, al sentir que la modernidad los ha desaforado. Entonces, será mera cuestión de tiempo para que esas voces se levanten en las calles.

Así lo anterior, reclama de la urgencia por la invención de las universidades para irrumpir desde su esfera de influencia y sumarse a los requerimientos que demandan la sociedad civil, encarnando el concepto de RSU como exigencia ética y como medio idóneo para la superación de las deprimidas condiciones de los pueblos. En ese escenario, resultaba necesario hacer frente al quehacer universitario que no estaba preparado para instalar los problemas de país en las cátedras, y lo que es peor, según Carrizo (2004) los obstáculos relacionados con los paradigmas de conocimientos imperantes, las brechas con las culturas universitarias y los saberes populares se van contraponiendo con las nuevas identidades profesionales, las formas de enseñar y las propias estructuras universitarias.

Entretanto, dentro del cotidiano de la vida universitaria, nadie se oponía a instalar la estructura que planteaba UCP, pero los formadores participantes y comprometidos sabían que no bastaba con tener una organización que caminara hacia la institucionalización de la RSU, se hacía necesario un modo de actuar nuevo que desafiara la tradicional cátedra universitaria y aunque no todos sabían cómo se encarna el cambio, otros no estaban dispuestos a realizarlo. En ese

escenario, desembarca en algunas universidades chilenas la metodología de aprendizaje servicio como un medio para encarnar la RSU, capturar la atención de los jóvenes profesionales en formación, al mismo tiempo que se producen aprendizajes efectivos en temas que transversalizan las necesidades de la sociedad civil. (Romero Jeldres, 2011).

La instalación de esta metodología recoge la experiencia de las universidades norteamericanas, combinando objetivos de servicio y de aprendizaje, como una manera de unir las experiencias de servicio a la sociedad con la importante reflexión sobre el hacer. No obstante, al tratar de situarse con autonomía, cuando las universidades no tienen la estructura que facilita esta instalación, las definiciones tienden a confundirse con voluntariado. Según Furco (2011), en las universidades donde entronizaba la metodología, ésta se va empleando para definir una amplia gama de intentos de educación experiencial, desde los proyectos de voluntariado y servicio comunitario hasta los estudios de campo y los programas de prácticas.

De este modo, el autor conmina e invita a distinguir el aprendizaje servicio de otros enfoques de la educación experiencial por su intención de beneficiar de igual forma al que presta y al que recibe el servicio y de asegurar también de que esté igualmente centrado en el servicio que se presta, como en el aprendizaje que tiene lugar. (Furco, 2011). Bajo este enfoque, los programas de aprendizaje servicio debían situarse en un contexto académico y ser diseñados de tal forma

que se pudiese garantizar tanto el aprendizaje como el servicio.

Así se partió, usando las orientaciones de Andrew Furco, en conjunto con la propuesta del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) dirigido por Nieves Tapia. La primera experiencia la realizó el Ministerio de Educación chileno, el año 2003, desde el nivel escolar con una propuesta a través del Proyecto Liceo Para Todos, impulsado por medio del Premio Escuela solidaria, y realizada en conjunto con la Comisión Bicentenario. A fines del 2004 en la Pontificia Universidad Católica de Chile se crea la primera dirección de aprendizaje servicio liderada por Sebastián Zulueta y Francisca Reutter.

Parte de los integrantes de este correlato, se iniciaron allí, tres años antes, explorando la posibilidad de esta instalación, antes de migrar de una universidad a otra. La estrategia era juntarse siempre en el horario de almuerzo a compartir una comida rápida y una bebida de lata, invitada generalmente por la dirección. La primera visita era para conocer la propuesta y animarse a vivirla. Las siguientes para dar cuenta del proceso, de las necesidades y muchas veces de las frustraciones que surgían al intentar articular la propuesta desde la malla, con el grupo curso y las necesidades de los socios comunitarios. Los primeros intentos no fueron fáciles. Por suerte, siempre estaba esta especie de rueda de almuerzo comunitario, que poco a poco, fue dando paso a las primeras comunidades académicas para instalar el aprendizaje y servicio en la formación universitaria.

En esa época, el liderazgo de Sebastián Zulueta allanó el camino, instalando en el grupo de académicos la firme convicción de que el primer paso del aprendizaje servicio era la formación académica. De ese modo, las reuniones colocaron las cátedras y los estudiantes al centro, situándolas como el espacio de reflexión en torno a los distintos desafíos. Así los lineamientos transitaron desde leer y reconocer la misión y la visión de la universidad, visionar recursos motivacionales para la incorporación de recursos tecnológicos en el aula, componer una estructura didáctica que fuese dialogante con los objetivos deseables de alcanzar, que cambiara la estructura evaluativa tradicional, por otra más auténtica que relevara las problemáticas abordadas y su solución.

Muchas veces la experiencia de los docentes de este correlato logró ser pioneros, tanto en la Facultad de Educación -con el curso de Didáctica de la Educación Tecnológica- como en otras universidades. Ahora bien, ser pioneros, no significa una docencia fácil. La estrategia de trabajo programada, las tareas a desarrollar y los criterios de evaluación con aprendizaje servicio obligó a repensar la construcción de la didáctica de la educación tecnológica en contextos de realidad de este equipo. Es emblemático recordar de esta experiencia que su primer socio comunitario se generó en un espacio de estudiantes escolares en situación de trastornos de visión y la instalación de la cátedra en ese contexto implicó críticas y denuncias a las autoridades directivas por parte de algunos

estudiantes, por tener que ir a terreno en un espacio que profesionalmente parecía no corresponderles.

Al mismo tiempo que no era fácil enseñar a alfabetizar con y desde la tecnología para el trabajo con estudiantes ciegos, tampoco se hacía fácil hacer entender a los propios estudiantes de pedagogía que para ellos era una auténtica oportunidad aprender desde salas inclusivas, ni menos hacerlos vivenciar la modificación de la estrategia metodológica del programa, ahora con aprendizaje servicio. La estructura organizacional de la facultad tampoco estaba preparada, ni para reconocer el aumento del trabajo en la carga académica, ni para legitimar la labor de innovación que se hacía dentro de la facultad. Lo que si estaba claro era que el porcentaje de la evaluación docente de ese semestre se vio disminuida en satisfacción y quedaba la oportunidad de seguir o volver al comienzo.

Con estos lamentos en las ruedas de almuerzo comunitario, se logró que, a fines del 2004, Francisca Reutter (coordinadora de Desarrollo de Aprendizaje Servicio UC) instalara un plan de acompañamiento para cada docente, cuyo apoyo inestimable permitió llegar al socio comunitario y también a los propios estudiantes y los directivos de las facultades. Ello fue un nuevo soporte para reflexionar sobre la praxis e ingresar a espacios reales de enseñanza, donde la problemática genuina se presentaba en el contexto educativo, en una sala, con un profesor, con un grupo de estudiantes. El apoyo permitió desde la docencia tener tiempo para iniciar introductoriamente

la metodología, en los cursos comprometidos, unificar la tarea docente con los pasos existentes de la metodología y crear un marco de estrategias relevado desde la práctica y actualizada con la experiencia de la comunidad de académicos.

A este apoyo se sumó desde el Centro de Desarrollo Docente la formación de los ayudantes de los cursos para atender el proceso de manera eficiente, y luego formalizar los procedimientos de la metodología, durante o al final del proceso formativo semestral. Así docente y ayudante recorrieron un camino entre los años 2006 al 2010, transitando desde la necesidad real de la didáctica en contextos inclusivos hacia el apoyo de la labor docente en terreno, muchas veces desgastada con los cambios curriculares y debido también a la presión externa de los resultados, implementando unidades didácticas diseñadas para el contexto real cuando la propia asignatura desde el curriculum nacional también se iba olvidando.

Esta forma de hacer docencia poco a poco quedó fijada en el programa de curso y grabada en la piel, enfocando la actividad de aprendizaje servicio como un espacio académico profesionalizante, sin necesariamente ser una práctica formal o de cierre de proceso formativo. Por el contrario, ponía a nuestros estudiantes enfrentados a una experiencia que les otorgaba herramientas para el campo laboral, haciéndola vinculante con las prácticas profesionales y su futuro desempeño docente. Hoy muchos y muchas profesionales titulados, formados en la UC durante ese periodo,

tienen la experiencia de haber vivenciado el proceso de reflexión y ética formativa, junto con unidades didácticas digitales de tecnología que desde 2003 modelaron aprendizajes con métodos activo participativos como es el que caracteriza el aprendizaje servicio.

Ahora bien, desde el ángulo de Daniel Pérez, quien fue uno de los primeros ayudantes de aprendizaje servicio para luego asumir la cátedra como instructor adjunto desde 2008, la experiencia formativa en el primer año de implementación de un curso trajo consigo la posibilidad de potenciar la motivación por continuar la práctica aprendida y los efectos positivos de hacer los trabajos para un ramo terminal de la formación inicial docente, sumado a las oportunidades para realizar intervenciones e investigaciones ciudadanas en la universidad, apreciando críticamente las relaciones entre ciencia, tecnología y Sociedad. Permeando desde la propuesta de LaCueva (2006), el contexto socio-histórico que envuelve a los profesores en formación, al tiempo que se constituyen de modo más conscientes, responsables y socialmente pertinentes.

Indudablemente, al comienzo, a todos los estudiantes siempre les significa una sobrecarga de tiempo y de trabajo tener un curso con aprendizaje servicio, pero cuando se dan los espacios con un socio comunitario que retroalimenta y retribuye el trabajo realizado, los estudiantes se ven beneficiados con el mérito del esfuerzo empeñado. Por su parte, si bien los socios comunitarios, tuvieron variaciones algunos semestres

según la disponibilidad de colegio en que intervenían los estudiantes, a todos ellos se llegó con una pauta que fue estructurada desde los inicios del curso, con la implementación de la metodología, herramienta que permitía identificar el perfil del socio comunitario y sus dificultades. Todo ello se sumaba y perfilaba en las herramientas del programa, convirtiéndose en una carta-propuesta de compromisos mutuos entre estudiantes y socios comunitarios, que siempre fortalecía el programa.

Retroalimentados los cursos al cierre del semestre, siempre se hacía favorable leer la significatividad de la metodología aplicada en el curso. Cuando los estudiantes asumían el rol de presentar sus infografías o de presentar sus implementaciones, le daban a cada compañero la oportunidad de retroalimentarse, configurando así un espacio virtuoso de intercambio didáctico. El rol de implementadores de soluciones reales daba el rol de actor involucrado a cada estudiante, con su capacidad resolutive, que vencía los propios prejuicios de profesor en formación para cruzar al frente y fortalecer su vocación. Así, utilizando una evaluación auténtica, asistíamos a la plena conexión entre la actividad de servicio y las habilidades profesionales que se generan o se potencian, aprendiendo desde el compromiso con el otro, a democratizar el aula y los roles. Por otra parte, se tenía presente la posibilidad de contar con una unidad universitaria que iba respaldando y apoyando esta metodología.

Conforme los cambios, estas secciones

de cátedra comenzaron a agonizar, ya que dentro del curriculum nacional también surgía una merma y, por tanto, en todas las mallas de las facultades de educación en Chile. Ello implicó que se dejó de dictar en la Facultad de Educación el 2012. De esta manera este correlato se comienza a escribir desde el punto de partida en que emigran los académicos a otras universidades ya comprometidas con la metodología y así lo hacen, unos primeros el 2009 y otros después el 2012. Esto no es síntoma de nada, solo es el modo en que generalmente los profesores universitarios, que no son de planta en las universidades, van rotándose por las instituciones, públicas o privadas, llevándose sus aprendizajes, y también las instalaciones que brindan las universidades para fortalecer la docencia. Esta característica igualmente practicada en otras universidades latinoamericanas ha sido constatada por CLAYSS y la Red Nacional de Aprendizaje y Servicio de Chile permitiendo a los académicos que desarrollan este enfoque pertenecer a las redes, de mutuo propio o como parte de las organizaciones que han institucionalizado aprendizaje servicio, como mecanismo no excluyente de participación.

En ese tiempo los docentes que trabajaban la metodología no eran muchos y por tanto fue muy fácil aglutinarse. Durante el año 2009, Edmundo Leiva -Director de Responsabilidad Social en la Universidad de Santiago de Chile- invita a la comunidad universitaria a conocer la metodología de aprendizaje

servicio en el marco de un proyecto de innovación docente de su dirección, financiado por la vicerrectoría académica. Para los que se integraban a dicha universidad, la convocatoria fue un verdadero oasis para iniciar el camino en un nuevo espacio universitario. Así junto a un equipo de académicos con mucho entusiasmo, comenzó la primera comunidad en mayo de 2009.

El primer equipo de trabajo fue compuesto por Rodolfo Jiménez y Carlos Muñoz (Arquitectura), Carmen Bravo, Daniela Maturana y Marcela Romero (Educación), Cristina Castillo, Andrés Callejas y Ramón Ramos (Contabilidad y Auditoría), Edmundo Leiva, Nieves Hernández y Silvana Vega (Ingeniería). Edmundo Leiva partió a un sabático y esta comunidad de aprendizaje se fue organizando y autorregulando con la colaboración de todos y la coordinación de Marcela Romero, que -compartiendo sus experiencias previas- permitió iniciar el trabajo de capacitación, reuniéndose en diferentes facultades todas las semanas, almorzando juntos y ayudándose con autocapacitación en la metodología. Este pequeño empuje sirvió para afianzar un equipo comprometido con la metodología, mientras se generaba una institucionalidad.

Durante agosto de 2009 se presentó la oportunidad de participar como Zonal Centro Sur apoyando a la Universidad Austral de Valdivia en el lanzamiento del proyecto Fortalecimiento del Capital Social entre la Universidad y la Comunidad -Aprendiendo Juntos-. Ello fue muy adecuado para asentar las

bases del fortalecimiento de equipo, por cuanto se realizó una organización que permitiera salvar el compromiso y al mismo tiempo abrir el espacio para capacitar a todos los académicos de la universidad. Los integrantes de este equipo fueron asumiendo roles en la coordinación del Programa Aprendizaje Servicio junto con participar como miembros designados por la rectoría en la Unidad de RSU.

El trabajo autorregulado dio frutos y en mayo de 2010 se recibieron a 155 académicos de distintas universidades del centro y sur de Chile y más de 70 socios comunitarios que se capacitaron durante dos días en las jornadas *Aprendizaje y servicio para equipos docentes y socios comunitarios* organizadas en conjunto con la Universidad Austral de Chile (UACH) y la Universidad de Santiago de Chile (USACH), cuya organización fue liderada por Zita Muñoz (UACH) y Marcela Romero (USACH). En esa oportunidad el licenciado Enrique Ochoa, del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) impartió la masiva capacitación.

Este encuentro bien puede considerarse un primer hito formativo para posicionar la metodología de aprendizaje servicio en conjunto con la responsabilidad social en la educación superior a nivel universitario. Hoy muchos de los equipos permanentes de distintas universidades públicas y privadas de Chile se constituyeron como tales, posterior a esta capacitación certificada. Para la USACH también significó un nuevo motor para fortalecer los equipos, sumando de

manera permanente a los profesores Santiago Peredo y Ricardo Armijo quienes estaban asociados a los equipos de RSU y a los reportes de sostenibilidad de la universidad liderados desde un comienzo por Edmundo Leiva. Se inició la capacitación formal apoyada por el Programa Iberoamericano de Formación de Formadores en Responsabilidad Social Empresarial, impartido a distancia por la Universidad de Buenos Aires, con el respaldo del PNUD.

Cada miembro del equipo tenía experiencias de trabajos previos, pero pese a la mayor cohesión y esfuerzo de implementación de la metodología, nuevamente afloró la sensación de falta de apoyo de las políticas institucionales que dotaran a los docentes y sus cursos de reconocimiento por el aumento de la carga académica y la legitimación al interior de las distintas facultades y departamentos. Ello porque el trabajo desde lo público implicó una masividad por parte de los estudiantes por estar en contacto con las problemáticas de país, y las implementaciones conllevaron salidas a terreno que demandaban recursos y medidas administrativas no programadas, planificaciones adicionales no contempladas y que demandaban una política de apoyo a docentes para que fomentasen el desarrollo del aprendizaje servicio en cada curso.

Así, se siguieron implementando cursos en esta idea, junto con cumplir con la investigación, la docencia y la extensión. Este equipo, entre 2009 y 2013, no solo generó capacitaciones con autonomía, sino que instaló en los estudiantes que vivieron la experiencia

el trabajo con el otro, obligando a definir que los proyectos que se generan al aplicar aprendizaje servicio implicaran un servicio solidario protagonizado por los estudiantes; destinado a atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad; planificado, en lo posible institucionalmente, pero integrado totalmente a un programa de estudio, de modo que siempre la estrategia docente estuviese en función del aprendizaje de los estudiantes y de la comunidad.

Conforme se fueron dando las reuniones-almuerzos de la comunidad de aprendizaje servicio se pudo ir dando forma a una secuencia de pasos en base a la experiencia que se tuvo en terreno. Poco a poco se fue convirtiendo en el siguiente trayecto:

- Presentación de la metodología a los estudiantes y decisión de ellos de aceptarla, en caso contrario se mantenía la metodología sugerida en el programa.
- Cuando era positiva la respuesta, cada profesor realizaba reuniones previas con el socio comunitario y visitas con el grupo curso o del socio comunitario a la universidad.
- Se redactaba y se firmaba un protocolo de acuerdo entre los estudiantes, el socio comunitario y el profesor del curso.
- Ejecución de los proyectos y evaluación por parte de todos los actores participantes. Se realizaba una evaluación auténtica, de modo que todos los actores, pudieran evaluar el trabajo realizado. El socio comunitario podía asignar nota hasta un 50% de ponderación

de la nota total de la unidad respectiva.

- Cierre de los proyectos con el reconocimiento para con los participantes.

Así, con solo el empeño docente, fue posible realizar intervenciones directas relacionadas con las áreas de Arquitectura, Educación, Contabilidad y Auditoría, Ingeniería en informática, Ingeniería Química e Ingeniería Eléctrica y Medicina. De esos trabajos es posible destacar el de los estudiantes de Arquitectura con la Municipalidad de Peralillo en la realización de maquetas para la reconstrucción de la zona afectada por el terremoto de 2011. Se logró también valorar la instalación de una microcentral hidroeléctrica para generar energía eléctrica, en Cochamó, una zona rural de Puerto Montt, iniciativa que contó con el financiamiento del Fondo de Desarrollo Institucional del Programa de Mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación terciaria y apoyado por la Universidad de Santiago de Chile.

Con menor difusión, pero igualmente valiosos, se desarrollaron en la Municipalidad de Pedro Aguirre Cerda sistemas informáticos para el manejo eficiente del municipio. Mientras que en el Centro Comunitario El Umbral, en Maipú, se alfabetizó digitalmente a vecinas en el marco del curso Fundamentos de la Informática. En los cursos de Proyectos de Innovación Docente se elaboró material didáctico orientado a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en escuelas de la Fundación Súmate, junto con la creación de los Proyectos PAS, en el marco de las prácticas tempranas, para

profesores de Educación General Básica. Dentro de los electivos de Emprendimiento y Responsabilidad social se pudo colaborar con las necesidades de la comunidad escolar para los niños, capacitando en inglés, matemáticas, computación, y cálculos contables a los adultos en la escuela rural de Pichi, en Alhué.

Dado que las funciones académicas igualmente demandaban vinculación con el medio se inició a nivel interno una difusión de las actividades a través de la vicerrectoría académica, de modo tal que la propuesta y las actividades fueran de conocimientos de todo el Consejo de Decanos. Los apoyos se fueron haciendo posibles a través de las direcciones de carrera. Al mismo tiempo coincidió que las universidades que se capacitaron el 2010 en las jornadas de *Aprendizaje y Servicio para equipos docentes y socios comunitarios* solicitaron otras cooperaciones, dando origen a la elaboración de ponencias que mostraban las experiencias de nuestra comunidad de aprendizaje servicio, así como la ejecución de proyectos de innovación docente en el aula, financiados por la vicerrectoría académica.

En este sentido, la convocatoria a la conferencia en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, motivó la apropiación de la misma para implementar la metodología de trabajo, a través del fortalecimiento de las clínicas de derecho e incluso su uso en las cátedras diarias. La experiencia de esta conferencia congregó además al equipo de aprendizaje servicio de la Universidad de Chile, que venía trabajando las posibilidades de otros

nexos disciplinarios entre economía, administración, ciencias médicas y derecho, propiciando la interdisciplinariedad, experiencia que pudimos evidenciar un año después al abrir el 2011 con el lanzamiento de NexoRSU en la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile, liderado por Gabriela Valenzuela.

Otro desafío fue equilibrar las demandas con la investigación durante ese tiempo se pudo comunicar y compartir la experiencia de aprendizaje servicio en el primer Congreso de Didáctica del Derecho de la Universidad de Chile, desarrollar el Workshop de Innovación Social que sumaba a jóvenes que trabajaban en el proyecto con los socios comunitarios de Villa Portales, quienes muy entusiasmados, agradecidos con la colaboración que brindan los jóvenes estudiantes, percibían una universidad con una mirada más cercana. Otra línea de trabajo de importancia desde educación fue levantar instrumentos para identificar las habilidades transversales que traen los estudiantes universitarios cuando ingresan a las aulas y cuáles son las que propicia aprendizaje servicio, junto con valorar la significatividad que comenzaron a tener los proyectos PAS como medios para la vinculación universidad-escuela y las prácticas progresivas en educación.

Así se pudieron establecer más de 130 iniciativas a pulso entre el 2009 y el 2013, registradas formalmente en los reportes de sostenibilidad de la Universidad de Santiago de Chile, y realizadas bajo el estándar de la Guía G3 del Global Reporting Initiative. El equipo de trabajo que está detrás de

estos logros es el mismo que realiza esas clases, busca los socios comunitarios y trabaja con ellos para dejar las capacidades instaladas, acompañando a los estudiantes a terreno, para trasladar la cátedra a la comunidad y al mismo tiempo para reflexionar sobre el rol social presente en estas cátedras, en un Chile vulnerable geográficamente, frágil y desigual. Muchas veces sobrepasados, sin los recursos necesarios para resolver desde las cátedras los problemas sociales. Muchas veces más críticos respecto de la pertinencia de las mallas y sus contenidos y también más humildes frente al conocimiento no formal que está fuera de la universidad y que se revela cuando un profesional en formación se enfrenta con la necesidad real de un grupo humano. Ahí la respuesta es de verdad. No sirven los estudios de casos, ni los aprendizajes basados en problemas.

Aprendimos que instalar aprendizaje servicio nos obliga a resolver, sobre la base de necesidades reales y sentidas por alguien concreto, el aprendizaje que vamos teniendo. Va dando cuenta que el trato desigual, en grupos vulnerables, es sufrido con mayor intensidad cuando se está frente a la exclusión y a la discriminación. Ello insta a hacerse cargo de esta realidad desde el compromiso de formación universitaria. De este modo, profesores y estudiantes solo pueden dar lo mejor de sí. Y así ocurre. Resulta ser el mejor cansancio, y el aprendizaje más permanente.

3. ¿Por qué seguimos adelante con el aprendizaje servicio, cuando muchas veces la

institucionalización adolece o no existe?

Esta pregunta permite señalar que aplicar aprendizaje servicio no es algo bueno en sí mismo ni solo sirve para hacer caridad movidos por algún impulso religioso o simplemente humanitario, que también puede ser. Más bien es dar cumplimiento a lo que Ortega y Gasset (1998) estableció como una obligación de la universidad, cuestión que también toman Martínez y Esteban (2005), entre muchos autores. La tercera misión de la universidad debe cumplir llevar su conocimiento e investigación para beneficio de la comunidad en la que la universidad está inserta y de la cual, en última instancia, depende. El punto así presentado es bastante obvio, pero en la práctica y hasta nuestros días, para quizás una inmensa mayoría de investigadores, el aporte de la universidad a la ciudadanía debe darse a través de la investigación del más alto nivel e independientemente de si los hallazgos tienen o podrán tener aplicación práctica.

Es probable que en lo dicho en el párrafo anterior esté la clave de la reticencia con la cual en las universidades aún se vea con indiferencia la instalación de la docencia con aprendizaje servicio. No tenemos las cifras, pero la probabilidad se asume como muy alta de que muchos académicos-investigadores, puesto en términos crudos, piensan que la universidad no debe *ensuciarse las manos*. Sin embargo, cuando la universidad despierta a esta práctica de salir a la búsqueda de socios comunitarios con los cuales pactar un

contrato de apoyo mutuo, integrando necesidad y programas de estudio, la academia se coloca en niveles muy ajenos y distantes del nivel supremo que está generalmente. Ello es lento y lo es más si no cuenta con un proceso institucionalizado asociado a la docencia y la formación.

En ese sentido, la experiencia vivida en la aplicación de aprendizaje servicio en una universidad pública como es la Universidad de Santiago de Chile demostró que una parte mayoritaria de los alumnos universitarios mantienen intacto, en muchos casos ni siquiera advertidos por ellos mismo, el espíritu de solidaridad e impulso de prestar ayuda al necesitado, que se suele asociar a edades más tempranas y que desaparece al acercarse la adultez. La experiencia lograda en la carrera de Contador Público y Auditor por los profesores Castillo y Ramos permitió hacer esta unión entre universidad y escuela, desde carreras distintas a las de educación, dando cuenta luego de varios años de trabajar en esta vinculación que la utilidad ha logrado superar ampliamente los costos.

Todavía más, se estimaba inadecuada una relación como la vivida en la experiencia de las aplicaciones de aprendizaje servicio en escuelas básicas porque ¿qué podría hacer el nivel universitario en una escuela básica? Y más aún ¿qué podrían aportar niños de enseñanza básica a alumnos universitarios? Los profesores Castillo y Ramos tienen esa lección aprendida. Es posible afirmar que el efecto sinérgico de estas interacciones ya está probado. Niños de enseñanza básica pueden traspasar experiencias

de conocimiento y prácticas cotidianas que un estudiante universitario no domine. Muchos niños aprenden que los estudiantes universitarios tienen conocimientos que para ellos son muy útiles, les pueden enseñar matemáticas básicas, inglés, dibujo, entre otros temas. La retroalimentación realiza el enriquecedor trayecto de ida y vuelta, con beneficio para ambos grupos cuando la universidad *se ensucia las manos*.

En consecuencia, la experiencia de vincular de los profesores Castillo y Ramos es una razón para seguir adelante, puesto que se ajusta no solo con los fundamentos pedagógicos en que se basa el aprendizaje servicio, sino que el aprendizaje que se realiza, resulta empírico, en el sentido del aprendizaje experimental propuesto por John Dewey. Cabe señalar que es posible evidenciar, desde distintos ángulos de una cátedra universitaria, la idea de que el conocimiento se crea a partir de la experiencia, de la acción, es decir, del aprender haciendo.

La segunda razón es el logro de aprendizajes más allá del cierre de un curso. Buscar un aprendizaje que enfatiza la influencia de actores sociales y culturales, que apoyan un modelo de descubrimiento del aprendizaje, obliga al docente a desarrollar un proceso activo de enseñanza. Ello ha sido por estos años el objetivo de la profesora Hernández y su trabajo incansable por conectar las ingenierías, con el sentido de los estudiantes y las comunidades de base, juntas de vecinos y pobladores. Pudo formular procesos pedagógicos y actividades de cátedra que desarrollan

habilidades mentales en forma natural a través de distintas experiencias de descubrimiento e innovación, permitiendo que los estudiantes se transformen en aprendices activos que construyen su conocimiento a partir de las experiencias personales y con sentido social.

La tercera razón es el logro de la reflexión sobre el hacer. En este sentido sería la base para actualizar los viejos conocimientos y ligarlos con los nuevos conocimientos. El profesor Pérez sigue trabajando dentro y fuera de los espacios universitarios en la instalación de la reflexión. Integrarla en el corazón del proceso didáctico resulta una manera poderosa para movilizar las acciones surgidas cuando se busca resolver una problemática social, al tiempo que se aprenden, se acomodan los conocimientos y se van cayendo las creencias. Mientras seguimos soñando con la posibilidad de que la escuela básica y media se sume a aprender de esta manera.

Finalmente, la obligación de la academia por equilibrar la docencia con la investigación, y la extensión da cuenta que mediante el aprendizaje servicio se puede investigar, otorgando caminos nuevos a la investigación al aportar soluciones en un ámbito tradicionalmente ausente de las aulas universitarias. Lo propio mandata la reformulación de la experiencia práctica para introducirla en el quehacer universitario, junto con una ética altruista y respetuosa de los entornos y sobre todo abierta a las nuevas conciencias sociales de los estudiantes que ingresan por primera vez a la vida universitaria.

4. Conclusiones

Conforme al ejercicio de la docencia, y las reuniones semanales de las comunidades académicas, los profesores que formamos profesionales universitarios vamos tomando conciencia de todas las demandas que nuestro país plantea requerir en materia educacional, social, ambiental, económica, médica, legal, cultural y tecnológica, sin que lo dicho agote la lista entre otras. Si nuestras universidades, tienen niveles internacionales, ¿Por qué, nuestro país, sigue requiriendo de acciones sociales básicas, no cubiertas, para la población? ¿Por qué el conocimiento no llega a la base para ser usado?

Convendría preguntarse, si ello obedece a que somos países en vías de desarrollo y tenemos universidades subdesarrolladas, o que nuestras universidades están perfectas, pero son los gobiernos y las políticas públicas las que *no dan el ancho*. En cualquiera de los casos, la relación universidad-país opera muchas veces por caminos contrarios a los que es posible lograr unificar desde las cátedras, por medio del enfoque de aprendizaje servicio. Hacerlo de este modo requiere del esfuerzo de todos los cuerpos académicos, y de las universidades, en tanto cuanto relevan la función social y ética con las demandas de desarrollo sostenible de país, en el entendido que éste las financia directa e indirectamente.

Por otra parte, cuando este grupo de personas que participan de este correlato logran llegar a las aulas universitarias con aprendizaje servicio,

cada estudiante universitario se enfrenta colectivamente con una problemática, situada desde su área de especialidad futura. El camino que hace le permite iluminar por partes y resolver, separando lo relevante de lo irrelevante, internándose muchas veces, más allá de las bibliografías de referencia de los programas de estudio, anticipando posibles acciones, desarrollando soluciones concretas y evidenciando la pertinencia de su accionar con la responsabilidad que el actuar mandata. Los jóvenes pasan del *no estoy ni ahí* al *me hago cargo*, matiz que poco a poco, permite transitar del éxito personal, al éxito colectivo, fortaleciendo el desarrollo humano sostenible.

En ese sentido queda esperar que las instituciones se den una estructura desde las vicerrectorías académicas para articular los proyectos educativos institucionales con la construcción de conocimiento con sentido social y ético, donde la multidisciplinariedad se haga parte, recuperando al sujeto como unidad dialéctica, al mismo tiempo que piensa e investiga teniendo presente el género humano. Es decir, teniendo el cuidado de mantener el equilibrio de este enfoque, para que no se convierta en una práctica hegemónica que neutraliza toda la cultura universitaria.

Finalmente, este texto permite que, mirando retrospectivamente, sentados como se hacía la rueda de almuerzo comunitario, se logre escribir intersubjetivamente este correlato, unidos por y desde el aprendizaje servicio, apreciando haber contribuido con la institucionalización del enfoque en la Universidad de Santiago de Chile,

agradeciendo las trayectorias formativas aprendidas in situ en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Declarando conscientes que este enfoque no es ni único ni definitivo para fortalecer la relación universidad-país, pero es valorado por ser la posibilidad brindada como académicos desafiando, aglutinando, perfeccionando, y emprendiendo nuevos caminos.

5. Referencias bibliográficas

Carrizo, L. (2004). Producción de conocimiento y Políticas Públicas. Desafíos de la Universidad para la Gobernanza Democrática. *Revista Reencuentro*, 40, 89-100. Recuperado de http://www.uninter.edu.mx/rsu/doc/antecedentes_contexto/ProducciondeConocimientoyCiudadania.pdf

Equipo Coordinador Universidad Construye País. (2006). Universidad Construye País. En U. C. Chile. *Responsabilidad Social Universitaria. Una manera de ser universidad. Teoría y Práctica en la experiencia chilena* (29-31). Santiago: Proyecto Universidad Construye País. Corporación Participa.

Furco, A. (2009). *Institutionalizing Service-Learning in Higher Education*. Obtenido de <http://www.tncampuscompact.org/files/sled.pdf>

Furco, A. (2011). El aprendizaje-Servicio: Un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *The International Journal for Global and Development Education Research*, 64-70. Obtenido de [http://educacionglobalresearch.net/wp-](http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/03-Furco-1-Castellano.pdf)

[content/uploads/03-Furco-1-Castellano.pdf](http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/03-Furco-1-Castellano.pdf)

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la Igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Kawabata, K. (2009). *Prólogo*. En F. Vallaeys, C. De la Cruz y P. Sasia, *Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos*. Mexico: Mc Graw-Hill Interamericana.

LaCueva, A. (2006). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? En Secretaria de Educación Pública. *Ciencias. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los programas de estudio 2006* (15-24). Mexico: Secretaria de Educación Pública.

Martínez, M. y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EESS. *Revista Española de Pedagogía*(230), 63-83.

Martínez, M., Buxarrais, M. R. y Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*(29), 17-42. Obtenido de <http://rieoei.org/rie29a01.htm>

Morin, E. (2006). *El Método 6. Ética*. Madrid: Càtedra. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnxldGljYXIIZHVjYWVpb25wb2xpdGljYXxneDo3OTc1MmQxMDI5YWU5Yjg0>

Ortega y Gasset, J. (1998). *Misión de la universidad*. Madrid: Fundación Universidad Empresa.

Proyecto Universidad Construye País. (2006). *Responsabilidad Social*

Universitaria. Una manera de der universidad. Teoría y Práctica en la experiencia chilena. Santiago: Corporación Participa. Recuperado de <http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/memoria/UCP%202006.pdf>

Romero Jeldres, M. (2010). Actas Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho. *Aprender desde la metodología del Aprendizaje y Servicio: El Saber oculto de los estudiantes universitarios.* Santiago: Facultad de Derecho . Universidad de Chile. Obtenido de <http://www.xn--enseanzadelderecho-q0b.cl/index.php/publicaciones>

Romero Jeldres, M. (2011). Competencias transversales desde el Aprendizaje y Servicio. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y la Tecnología GPT(11)*, 14-24. Obtenido de <http://www.revistagpt.usach.cl/sites/revistagpt.usach.cl/files/paginas/gpt11.pdf>

UNESCO. (1995). *Documento de política para el cambio y desarrollo en la Educación Superior.* París: UNESCO.

UNESCO. (1996). *Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.* La Habana: CRESAL/CRES. Recuperado de <http://www.rau.edu.uy/docs/habana3.htm>

UNESCO. (1996). *La educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO.* París: Unesco.

UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial*

sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción. París: Unesco.

Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

Vallaey, F. (2008). Responsabilidad social universitaria: Una nueva Filosofía de gestión ética e Inteligente para las universidades. *Educación Superior y Sociedad. Nueva Epoca*, 2(13), 195. Recuperado de <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/47/34>

El aprendizaje servicio como experiencia en el Grado de Educación Primaria

Antonio Martínez

Universidad de Almería, España

Resumen

La universidad, como institución social de referencia, es cada vez más consciente de que su función no se puede realizar al margen de la responsabilidad social que desempeña. El modelo formativo universitario actual requiere situaciones de aprendizaje que permitan combinar aprendizaje académico y formación para una ciudadanía activa. Desde este planteamiento, se presenta una experiencia de aprendizaje servicio realizada en una asignatura en el título de Grado en Educación Primaria, cuyo objetivo es servir como estrategia metodológica en la formación de una ciudadanía crítica entre los futuros maestros. Su puesta en práctica nos ha permitido conocer las diferentes actitudes del alumnado hacia la intervención social, favoreciendo el contacto con diversas instituciones del entorno a través de la colaboración en sus programas, realizando diferentes tipos de servicio acorde a sus aprendizajes e intereses.

Palabras clave

Aprendizaje servicio, experiencia, educación primaria.

Fecha de recepción: 11/IV/2018

Fecha de aceptación: 22/IV/2018

Service learning as experience in the Degree of Primary Education

Abstract

The university, as a social institution of reference, is increasingly aware that its function can not be carried out regardless of the social responsibility it plays. The current university training model requires learning situations that allow combining academic learning and training for active citizenship. From this approach, a service learning experience is presented in a subject in the Degree in Primary Education, which aims to serve as a methodological strategy in the formation of a critical citizenship among future teachers. Its implementation has allowed us to know the different attitudes of students towards social intervention, favoring contact with various institutions of the environment through collaboration in their programs, performing different types of service according to their learning and interests.

Keywords

Service-learning, experience, primary education.

1. Introducción

En un contexto sociocultural cada vez más complejo, la institución universitaria tiene un papel crucial contribuyendo al aprendizaje de conocimientos especializados y habilidades técnicas de actuación relacionadas con la introducción de valores de responsabilidad social tanto a nivel individual como colectivo (Arranz, 2011). En este caso, hacemos referencia a un ejercicio de la responsabilidad que no se limita únicamente a la rendición de cuentas, sino de carácter ético, es decir, un modelo formativo de universidad que apueste de manera decidida por alcanzar una mayor inclusión social, la formación de titulados orientados al logro del bien común y a la consecución de una sociedad que sea más justa y democrática. En este sentido, consideramos que la universidad debe ser un referente en la transmisión de principios éticos y valores para la ciudadanía.

El modelo formativo y de aprendizaje actual de la institución universitaria está orientado al logro de competencias. El objetivo fundamental es proporcionar una formación integral de los titulados, que incluya una formación deontológica en el ejercicio de las profesiones, una formación ciudadana y cívica que favorezca su inclusión social, así como una formación humana desde una perspectiva ética y moral. En este contexto, uno de los objetivos de la universidad debe centrarse en la promoción de una ciudadanía activa conectada con los contextos de aprendizaje, convivencia y formación

mediante la introducción de competencias de carácter ético y social (Tejada, 2013). De ahí la necesidad de considerar su cometido en la generación de competencias relacionadas con el desarrollo humano que permitan la construcción personal y la convivencia social (Inciarte, Parra-Sandobal y Bozo, 2010).

Los actuales planes docentes y programas institucionales de las universidades apuestan por incorporar el logro de competencias transversales de carácter ético y social a través de contextos de aprendizaje propios de cada titulación. El objetivo fundamental es que el estudiante universitario participe activamente en la sociedad y que esté comprometido con ésta. Para ello es necesario proporcionar oportunidades educativas que faciliten los aprendizajes a través de experiencias en entornos reales. Las propuestas de aprendizaje servicio son un buen ejemplo de ello, favoreciendo el desarrollo de la educación para la ciudadanía entre los estudiantes universitarios (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006; Tapia, 2006).

Un proyecto de aprendizaje servicio constituye una práctica compleja en la que se establece una estrecha vinculación entre el servicio a la comunidad y el aprendizaje, en una actividad articulada, coordinada y coherente (Puig et al., 2006). Las propuestas de aprendizaje servicio se pueden definir como una práctica que se realiza en la comunidad como respuesta a las necesidades sentidas y reales, que requiere de una planificación tanto de los contenidos curriculares como de las actividades a

realizar y que promueve la participación de los estudiantes en las diferentes fases del proyecto (Montes, Tapia y Yaber, 2011).

A nivel metodológico, el aprendizaje servicio es una estrategia desarrollada a través de la investigación-acción que une el aprendizaje con el compromiso social y que tienen por objetivo la mejora de algún aspecto de la sociedad impulsando la participación ciudadana en la búsqueda del bien común. Como señalan Saz y Ramo (2015), los proyectos de aprendizaje servicio destacan la optimización de la calidad del aprendizaje académico del alumnado junto con la formación integral como personas socialmente responsables.

Las propuestas de aprendizaje servicio debe cumplir una serie de condiciones de manera que permitan desarrollar competencias transversales relacionadas con la dimensión social de la persona: toma de decisiones, trabajo en equipo, incorporación al tejido social, convivencia y dominio de diferentes lenguajes y de nuevas tecnologías (Martínez, 2006). En primer lugar, deben facilitar la reflexión sobre cuestiones sociales y éticamente relevantes para mejorar la comprensión crítica de los estudiantes. En segundo lugar, deben establecerse relaciones interpersonales entre los estudiantes y los profesionales de las entidades en un ambiente de reconocimiento y respeto mutuo. En tercer lugar, las prácticas deben organizarse mediante un trabajo cooperativo y colaborativo que permitan la reflexión individual. En cuarto lugar, proporcionar un aprendizaje práctico para la vida en

comunidad mediante la formación en valores éticos y sociales. En quinto lugar, deben ser prácticas que puedan ser evaluadas contando con la participación de los propios estudiantes, los miembros de la comunidad y el profesorado responsable del proyecto.

2. Descripción de la experiencia

El propósito de la experiencia que se presenta a continuación es acercar el aprendizaje servicio a los estudiantes universitarios. Los objetivos específicos que se persiguen son promover actitudes en los estudiantes hacia la intervención social, favorecer el contacto con el tejido social del entorno a través del aprendizaje servicio y realizar servicios a la comunidad, acorde a sus intereses, vinculados al desarrollo de las competencias propias de la titulación.

La experiencia se inscribe dentro de la asignatura de formación básica impartida durante el primer curso del título de Grado de Educación Primaria de la Universidad de Almería denominada *Sociedad, Escuela y Democracia*. Tiene una carga lectiva de seis créditos ECTS. La ratio del grupo docente es de setenta estudiantes, repartidos en dos grupos de trabajo práctico que, a su vez, se organizan en equipos reducidos de cuatro o cinco estudiantes.

Entre las competencias que se trabajan en la asignatura, se incorporan tanto aprendizajes transversales relacionados con la *competencia social y ciudadanía global* que persiguen que los estudiantes muestren un compromiso

con la realidad social, la participación en proyectos colectivos y la implicación en la realización del servicio; como con *relacionar la educación con el medio y colaborar con las familias y la comunidad*, que permiten al alumnado conocer la complejidad y riqueza del contexto comunitario, así como fomentar la participación con las familias y entidades del entorno.

Dicha experiencia se puso en marcha durante el curso académico 2015-2016. Su diseño y desarrollo se ha realizado con la participación conjunta del alumnado, profesorado y entidades sociales del entorno. Para esta experiencia se ha contado con diferentes entidades sociales de la provincia de Almería. Como actividad previa, se contactó con una serie de entidades del entorno social que tenían la necesidad de recibir un servicio a la vez que nos facilitan un campo de aprendizaje para los estudiantes universitarios. Durante las primeras sesiones de clase, estas entidades exponían el análisis social del barrio, su problemática y necesidades, se debatía, y se comenzaba a idear conjuntamente el proyecto de ApS. Se trata de un proyecto con un enfoque explícito de justicia social, entendida de forma bidimensional: una relacionada con la práctica y la otra con la reflexión (Aramburuzabala, 2013).

Desde la práctica, las acciones se dirigen a realizar labores de apoyo educativo a niños y a niñas en situación de desventaja social. El alumnado universitario se implicaba semanalmente en diversas actividades programadas que llevaban a cabo en la sede de la asociación elegida. Se

pretende favorecer la igualdad de oportunidades, el éxito educativo y la convivencia, ofreciendo una educación intercultural ya que la mayor parte del colectivo atendido es inmigrante.

Desde la reflexión, los debates críticos giraban en torno a la educación en valores democráticos y participativos, los derechos humanos, las propuestas educativas de ApS y comunidades de aprendizaje, así como las desigualdades sociales por clase social, género y etnia, favoreciendo una ciudadanía reflexiva, comprometida con el cambio y la mejora social.

Para el diseño y desarrollo del proyecto ApS se ha seguido una serie de fases: preparación, planificación, realización y seguimiento, evaluación multifocal y cierre (Palos, 2015).

En una primera fase se ha realizado el diseño del proyecto en dos etapas bien diferenciadas. La primera de ellas, la de preparación, en la que se abordan los aspectos relacionados con la ideación del proyecto, la identificación de las necesidades sociales y educativas, así como de las entidades sociales, centros educativos y apoyos institucionales con los que se iba a contar. A continuación, durante la etapa de planificación, se concretaron los diferentes elementos pedagógicos (objetivos generales y específicos, contenidos vinculados a la asignatura, actividades a realizar, así como criterios de evaluación). Para completar esta etapa, en una segunda fase, se especificaron los elementos organizativos y de gestión, incluyendo un cronograma con las diferentes actividades programadas.

En la segunda fase nos adentramos en el desarrollo del proyecto con la etapa de realización y seguimiento. En ella, el alumnado asiste semanalmente a la entidad social para llevar a cabo el desarrollo de lo planificado. En la fase de seguimiento se empleó, entre otros, la realización semanal de un diario reflexivo. Se parte de un esquema previo en el que se pide que recojan la descripción de las diferentes actividades realizadas en relación al servicio y a los aprendizajes, el análisis de los mismos e incidentes críticos, y una valoración personal con las observaciones que estimen oportunas. El profesorado ofrecía un feedback que le ayudaba a mejorar.

La fase de evaluación del proyecto se realiza mediante la aplicación de la *Rúbrica de autoevaluación y mejora de los proyectos de ApS* elaborada por el Grup de Recerca en Educació Moral (2014). Por último, se realiza una representación gráfica de los resultados que permite obtener una imagen clara de los aspectos fuertes y débiles del proyecto, estableciendo un punto de partida para elaborar las propuestas de mejora realizables a corto y medio plazo del proyecto.

Para la fase de cierre, los grupos de trabajo de estudiantes han realizado un informe en el que se ha realizado una evaluación final del proyecto que nos ha permitido recoger los resultados finales, realizar una visión de conjunto sobre lo realizado, incluyendo las reflexiones y una toma de decisiones para posibles actuaciones futuras. Asimismo, ha supuesto un reconocimiento a los logros obtenidos desde un punto de

vista personal, grupal y comunitario.

3. Resultados

Como se ha descrito anteriormente, se aplicó una rúbrica de evaluación para el análisis del proyecto. Se analizaron siete dinamismos que fueron evaluados de manera conjunta por los participantes. En la tabla 1 se representan los resultados alcanzados durante el proyecto tanto en los dinamismos básicos (necesidades, servicio, sentido del servicio y aprendizaje) como en los pedagógicos (participación, trabajo en grupo y reflexión).

A cada uno de los dinamismos se le asignó una calificación que iba de uno al cuatro, siendo (1) el de menor implicación hasta (4) que corresponde a una mayor participación. Cada miembro del grupo establecía una calificación de manera personal que posteriormente era debatida en grupo con la intención de llegar a un consenso en cuanto a la valoración.

Tabla 1. Resultados de la aplicación de la rúbrica de evaluación

DINAMISMOS	I	II	III	IV
Necesidades	<i>Ignoradas</i>	<i>Presentadas</i>	<i>Decididas</i>	<i>Descubiertas</i>
Servicio	<i>Simple</i>	<i>Continuado</i>	<i>Complejo</i>	<i>Creativo</i>
Sentido del servicio	<i>Tangencial</i>	<i>Necesario</i>	<i>Cívico</i>	<i>Transformador</i>
Aprendizaje	<i>Espontáneo</i>	<i>Planificado</i>	<i>Útil</i>	<i>Innovador</i>
Participación	<i>Cerrada</i>	<i>Delimitada</i>	<i>Compartida</i>	<i>Liderada</i>
Trabajo en grupo	<i>Indeterminado</i>	<i>Colaborativo</i>	<i>Cooperativo</i>	<i>Expansivo</i>
Reflexión	<i>Difusa</i>	<i>Puntual</i>	<i>Continua</i>	<i>Productiva</i>

Fuente: Elaboración propia

4. Conclusiones

A partir del análisis de la rúbrica de evaluación sobre los dinamismos del proyecto, podemos concluir cuáles son los puntos fuertes y débiles del

proyecto.

En cuanto a los puntos fuertes de la experiencia, destacar que el sentido del servicio responde a una necesidad cívica de la comunidad en la que los participantes han sido conscientes de la dimensión social del proyecto. El aprendizaje obtenido ha sido útil ya que las actividades formativas realizadas tienen una estrecha relación con el servicio, otorgando mayor calidad a la intervención. La reflexión ha sido continuada durante la realización de todo el proyecto. En este sentido el diario reflexivo y crítico es un elemento central para vincular el servicio con el trabajo académico del curso. El trabajo en grupo ha sido cooperativo, requiriendo realizar aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común. Las entidades donde se ha realizado la experiencia consideran que la intervención de los estudiantes es de gran ayuda, a pesar de que ésta es limitada en el tiempo, contribuyendo a la mejora de los procesos formativos que llevan a cabo en ellas.

Por su parte, como puntos débiles de la experiencia encontramos que las necesidades sobre las que realizar el servicio han sido presentadas por las entidades sociales, por lo que no han podido ser descubiertas por los estudiantes. El servicio ha sido continuado, compuesto por tareas repetitivas cuya realización supone una moderada exigencia e implicación de los estudiantes. La participación ha sido delimitada durante la intervención, realizando aportaciones puntuales requeridas por los educadores de las entidades. Asimismo, los dinamismos

organizativos no han formado parte del proyecto.

Tras el análisis de los datos obtenidos en los informes y el debate pedagógico realizado, observamos que los estudiantes manifiestan su satisfacción respecto a las competencias desarrolladas y los aprendizajes alcanzados durante el proyecto. En este sentido, destacar que valoran la intervención realizada por el bien que provoca la actividad en los receptores del servicio. Se han implicado personalmente y asumen el compromiso con la entidad social donde han realizado el servicio y actúan de manera reflexiva durante la intervención, aplicando las teorías de la asignatura relacionadas con la intervención.

En definitiva, la experiencia de ApS presentada favorece una ciudadanía crítica y comprometida con la mejora de vida de la comunidad, permitiendo la conexión de la institución universitaria con el tejido social próximo.

5. Referencias bibliográficas

Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11.

Arranz, P. (2011). La Universidad de Zaragoza en materia de Responsabilidad Social. En I. Saz (coord.). *Contribución de las organizaciones a la consecución de los objetivos de desarrollo del milenio*.

Valencia: Tirant lo Blanch.

Grup de Recerca en Educació Moral (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS*. Barcelona: Centre Promotor d'Aprenentatge Servei. Recuperado de http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/aps_autoevaluacio_cast_IMP_A5.pdf

Inciarte, A., Parra-Sandoval, M. C. y Bozo, A. J. (2010). *Reconceptualización de la universidad. Una mirada desde América Latina*. Maracaibo: Ediciones Astro Data.

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

Montes, R., Tapia, M. y Yaber, L. (2011). Manual para docentes y estudiantes solidarios. Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf

Palos, J. (2015). Los proyectos de ApS siguen etapas bien establecidas y han de estar abiertos a cambios imprevistos. En J. Puig (coord.). *11 Ideas Clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (103-114). Barcelona: Graó.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro/Fundació Jaume Bofill.

Saz, I., Ramo, R. M. (2015). Aproximación a los impactos y beneficios del aprendizaje servicio en la Universidad de Zaragoza. *RIDAS*,

Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 1, 9-27.

Tapia, M.N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294.