

RIDAS

Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio

Solidaridad, ciudadanía y educación

ISSN:2339-9341



Innovación docente en recursos humanos a través del aprendizaje-servicio. Una experiencia piloto

María Eugenia Sánchez Vidal

Yaiza Hernández García

Simón Hernández Aguado

Universidad Politécnica de Cartagena, España

Resumen

El artículo plantea la idoneidad de incluir los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el currículo académico de los estudiantes de Educación Superior. Para ello se justifica la idoneidad de la metodología de aprendizaje-servicio como metodología de aprendizaje activo, así como las ventajas y barreras de su implantación. Se expone la experiencia de una estudiante de grado de Administración y Dirección de Empresas que ha desarrollado su Trabajo Fin de Estudios mediante la metodología de aprendizaje-servicio. En concreto, el trabajo ha consistido en la realización de dos talleres formativos para estudiantes de Bachiller en Centros de Educación Secundaria sobre conciliación laboral y personal e igualdad de género. Los talleres se han realizado de manera exitosa en los centros de secundaria, y la estudiante ha conseguido la máxima calificación frente al tribunal. También se analiza la satisfacción y los comentarios realizados tanto por la estudiante como por los directores del Trabajo Fin de Estudios y los centros de secundaria receptores del servicio.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, recursos humanos, innovación docente, conciliación laboral y personal, objetivos de desarrollo sostenible.

Fecha de recepción: 5/III/2019

Fecha de aceptación: 10/V/2019

Teaching innovation in human resources through service-learning. A pilot experience

Abstract

This article analyses the benefits of embedding the Sustainable Development Goals (SDO) into the academic curriculum in Higher Education. To this end, we highlight the advantages of the service learning methodology and we relate a pilot experience involving a Business Administration and Management student working on a Human Resources Management project. The importance of service-learning as an active learning methodology is described, as well as the advantages and barriers of its implementation. This article relates the experience of a Business Administration and Management student who developed her Final Project through the service-learning methodology. Her project consisted in developing two formative workshops, aimed at secondary school students, on the topics of work and personal conciliation and on gender equality. The workshops were delivered successfully in secondary schools, and the student in question achieved the highest possible mark for her work. This paper also analyses satisfaction scores and comments made by the student, her project supervisors and staff at the secondary schools receiving the service.

Keywords

Service-learning, human resources, teaching innovation, work and personal conciliation, sustainable development goals.

1. Introducción

La agenda para el desarrollo sostenible de Naciones Unidas establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas hacia cuya consecución trabajar hasta el año 2030. Las Universidades, como agentes educativos y de investigación, tienen también la obligación de asumir su responsabilidad hacia el logro de los ODS y debe ajustar sus prácticas docentes, investigadoras y de transferencia a la sociedad para alinearlas con dichas metas. Para ello es necesario que la docencia universitaria integre los ODS y utilice metodologías docentes que apuesten por la sostenibilidad del planeta y la educación en valores de sus estudiantes (UNESCO, 2009; Ministerio de Educación, 2010; CRUE, 2012).

Diferentes autores (Puig et al., 2007; Santos et al., 2015; Agrafojo et al., 2017) señalan que el aprendizaje-servicio es una metodología idónea para construir un entorno natural, económico y social más sostenible, en línea con los ODS. El ApS es una propuesta educativa que persigue la solución de los problemas reales del entorno, a través de la acción donde los estudiantes prestan el servicio a una institución o asociación externa a su centro educativo para solucionar el problema o reto detectado.

Este trabajo aborda una experiencia de ApS en el área de Gestión de Recursos Humanos que se ha desarrollado a través del Trabajo Fin de Estudios (TFE) de una estudiante de Administración y

Dirección de Empresas. Concretamente, el servicio prestado por la estudiante ha consistido en la realización de dos talleres de Conciliación de la Vida Laboral y Personal en dos Centros de Educación Secundaria de Cartagena y Los Alcázares. El objetivo de los talleres ha sido llevar a un grupo de alumnos de entre 16 y 17 años –estudiantes de Economía de la Empresa– conocimientos básicos sobre la conciliación y la igualdad de género, de manera que sean capaces de reconocer algunos de sus derechos, como futuros empleados, y el valor de la vida personal de los trabajadores, como potenciales miembros de la dirección de una empresa.

2. Revisión de la literatura

2.1. El ApS como medio para contribuir a los ODS.

Previa a la explicación de la metodología ApS es necesario definir qué se entiende por desarrollo sostenible y sostenibilidad. De acuerdo con el informe Brundtland (Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo, 1987) el desarrollo sostenible se define como el desarrollo que permite satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las necesidades de las generaciones futuras. En la actualidad, existen diversas y múltiples definiciones que enriquecen el debate sobre dicho concepto. Sin embargo, a pesar de esta diversidad, hay un consenso entre los distintos autores que relacionan al desarrollo sostenible con tres dimensiones principales (Artaraz, 2002): ambiental, social y

económica. Por otro lado, en 2012, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) definió la sostenibilidad como:

“un concepto que incluye la búsqueda de la calidad ambiental, la justicia social y una economía equitativa y viable a largo plazo. Define un conjunto de criterios orientados al comportamiento ético con todo lo que nos rodea (recursos, personas, espacios...), de modo que permita lograr una equidad intra e intergeneracional así como gestionar las relaciones con el medio natural y social, manteniendo su disponibilidad y equilibrio ecológico, y promoviendo una distribución más equitativa y justa de los recursos, beneficios y costes ambientales.” (CRUE, 2012, p.7)

Este compromiso con el medioambiente, la economía y la justicia social ha sido consolidado a nivel mundial con la aprobación de la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible por parte de los 193 miembros de las Naciones Unidas en el año 2015. En esta agenda se recogen 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que incluyen desde la eliminación de la pobreza, hasta paliar el cambio climático, la educación de calidad, la igualdad de la mujer, la protección de los recursos naturales o la cooperación entre instituciones. Cada uno de estos objetivos está formado por distintas metas que deben lograrse para el año 2030, en total 169.

Para alcanzar estas metas, las universidades deben integrar la filosofía del desarrollo sostenible y de los ODS

en su docencia. En este sentido, distintas instituciones (UNESCO, 2009; Ministerio de Educación, 2010; CRUE, 2012) indican la necesidad de incluir dicha filosofía en la educación universitaria para iniciar un cambio hacia la sostenibilidad en los valores y los criterios que orientan la decisiones de los estudiantes, pero también de los profesores, gestores y demás miembros de la comunidad universitaria.

En este sentido, la Educación para el Desarrollo Sostenible es un proceso de aprendizaje-enseñanza que promueve el cambio en los valores, expectativas, decisiones y modos de vida de la comunidad universitaria para orientarlos hacia la sostenibilidad (UNESCO, 2009). Esto implica desarrollar un conjunto de capacidades que no se pueden adquirir solo a través de la formación teórica (Aramburuzabala et al., 2015). Objetivos como el cuidado de los ecosistemas terrestres, el consumo responsable, la solidaridad o la paz requieren que los alumnos se relacionen con su entorno social, económico y natural mediante un proceso de aprendizaje participativo donde las competencias, y también los valores, se enseñen y practiquen.

En esta línea es donde el ApS se considera hoy en día una metodología idónea para la Educación para el Desarrollo Sostenible. Una de las definiciones más aceptadas en la literatura sobre ApS establece que se trata de una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único

proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig et al., 2007).

El ApS tiene dos componentes bien diferenciados. Por un lado el servicio que es el resultado o producto final que tiene que desarrollar un estudiante y que debe servir para resolver un problema del entorno o aportar alguna solución a un tema de interés general a través de una institución o agente social que lo solicita. Por otro lado, el aprendizaje que se asocia al servicio que debe desarrollar el estudiante bajo la guía-tutela del profesorado y que está vinculado al contenido curricular de una o varias asignaturas o al título que está cursando. En este sentido, cabe destacar, por tanto, las diferencias del ApS con la realización de prácticas (ya que no tienen porqué tener un componente social) ni con el voluntariado (que no necesariamente lleva asociado aprendizaje curricular ni seguimiento por parte de un académico) (Rodríguez-Gallego, 2013).

Desde el ApS se vislumbra una oportunidad para que los alumnos puedan abordar de una forma ética los problemas ambientales, sociales y económicos complejos, que afectan a la sostenibilidad del planeta (Martínez, 2008; Santos et al., 2015). Es decir, dicha metodología proporciona un medio ideal para lograr una Educación para el Desarrollo Sostenible para enriquecer el aprendizaje y promover el cambio social. Esta metodología se ha ido incrementando su presencia en los sistemas educativos hasta alcanzar una

gran importancia hoy en día y estar presente en prácticamente en todo el mundo (Butin, 2006), con especial relevancia en algunos países de América Latina como México o Argentina (Barrios et al. 2011). En Europa, en cambio, esta metodología está en sus primeros pasos (Folgueiras et al., 2013), si bien en los últimos años se ha extendido su importancia y se espera que aumente más aún debido a la futura creación de un Observatorio Europeo de Aprendizaje Servicio (<https://europeengage.org/>). En relación a España, el ApS se ha introducido con más fuerza a partir del año 2000 con trabajos como los realizados por Martínez-Odría (2005) y gracias a grandes divulgadoras como es el caso de la pedagoga Roser Batlle (2011), perteneciente a la Asociación Española de Aprendizaje Servicio.

Entre las razones del auge de esta metodología se encuentran los beneficios que proporciona tanto a estudiantes como a docentes e instituciones y que se han ido identificando en el ámbito investigador por académicos como Astin, Vogelgesang, Ikeda y Yee, (2000) y Keen y Hall (2009) o Robinson y Torres (2007). Los investigadores señalan cómo el ApS ayuda a construir la identidad profesional de los estudiantes (Astin et al., 2000), desarrolla competencias personales, sociales y el autoconcepto (De la Cerda et al., 2008) al mismo tiempo que estimula la motivación de los estudiantes y el compromiso con su actividad (Martínez-Odría, 2006) y el pensamiento crítico (Sedlak et al. 2003). En paralelo se incrementa

también la experiencia docente del profesorado, aumentando su satisfacción personal al promover una sociedad más junta a través de su contribución al logro de los ODS mediante su práctica docente (Bringle y Hatcher, 1996). Finalmente, la asociación o institución que solicita el servicio ve resuelta una necesidad o problema al ser los beneficiarios de la acción de ApS. En opinión de Tapia (2008) y Aramburuzabala et al. (2015) las oportunidades que proporciona el ApS pueden resumirse en los siguientes puntos siguiendo los estudios de investigaciones relevantes en este ámbito: 1) Diálogo y cultura de trabajo colectivo; 2) Establecimiento de vínculos entre la docencia, la misión de la Universidad y las necesidades de la comunidad; 3) Desarrollo de cambios en la estrategia didáctica que de más relevancia a las competencias transversales y a una educación más experiencial y comprometida.

Por otro lado, los estudios de Aramburuzabala et al. (2015) muestran como el ApS es una innovación pedagógica que permite construir un futuro más sostenible, proporcionado un aprendizaje de calidad, responsable, interactivo, experiencial, transformador y relacionado con el mundo real. Para ello, se apoya en los principios básicos de sostenibilidad en el marco universitario aprobados por la CRUE en el año 2005, y revisados en el 2012. Los principios que se puede cumplir a través del ApS son:

- Principio ético. Mediante el ApS se puede analizar, debatir y desarrollar valores tales como la participación

ciudadana, la solidaridad, el respeto a la diversidad o la igualdad mediante el aprendizaje. En este sentido, los docentes deben integrar estos valores en los contenidos, metodologías y sistemas de evaluación de las asignaturas, fomentando que los alumnos argumenten racionalmente su percepción de la realidad y se comprometan en la resolución de los problemas que afectan a la comunidad.

- Principio holístico. Los estudiantes estudian, cuestionan y abordan distintos temas desde una perspectiva holística e inclusiva. Los temas críticos para la comunidad requieren de una comprensión desde distintas perspectivas para transformar la sociedad. Es decir, desde el ApS se utilizan enfoques éticos, ecológicos, sociales y económicos para abordar las problemáticas relativas al desarrollo sostenible.

- Principio de complejidad. El ApS permite trabajar con problemas reales y complejos, obteniendo una mejor comprensión de su origen, relación e impacto sobre el sistema social, ambiental, político, económico y cultural.

- Principio de globalización. El ApS ayuda a combinar los contenidos curriculares con acciones solidarias significativas tanto para los estudiantes como para la comunidad. En este sentido, los alumnos adquieren habilidades y conocimientos importantes para su futuro profesional y académico, mientras analizan, toman decisiones, resuelven, reflexionan y evalúan las necesidades de su entorno

local más cercano, pero en el marco de una realidad global.

- Principio de transversalidad. Esta metodología podría ayudar a integrar contenidos de sostenibilidad en distintas asignaturas y titulaciones universitarias.
- Principio de Responsabilidad Social Universitaria. Mediante el ApS se puede afianzar el compromiso de las universidades con el desarrollo humano sostenible, mediante la colaboración con otras organizaciones sociales y educativas.

A pesar de la idoneidad del ApS para la Educación para el Desarrollo Sostenible y la importancia de avanzar hacia la integración del ApS en las universidades, este proceso implica una serie de dificultades que deben abordarse en el futuro (Jouannet et al., 2015). Estas dificultades incluyen 1) la concepción de la universidad como templo del saber que basa su docencia de manera predominante en la clase magistral; 2) la gran influencia que ejerce el mercado laboral en las enseñanzas universitarias condicionando contenidos en los planes de estudio y 3) la necesidad de realizar una clara articulación del aprendizaje en torno al servicio a ofrecer.

Afrontar estos retos no solo requiere incluir contenidos sobre sostenibilidad en las distintas asignaturas y titulaciones de las universidades, sino que es necesario realizar cambios institucionales que permitan convertir a la comunidad en un espacio donde se aprende, se investiga, se coopera y reflexiona. A pesar de los retos

identificados, diferentes investigaciones (Martínez, 2008; Agrafojo et al., 2017) muestran como el aprendizaje servicio supone una oportunidad para avanzar hacia una nueva cultura y desarrollo institucional.

2.2. El ApS en la Universidad Politécnica de Cartagena

La Universidad Politécnica de Cartagena comienza su actividad de promoción del ApS en el año 2017 incorporando como eje formativo la formación del profesorado en valores y sostenibilidad, incluyendo de manera expresa la formación en temas de aprendizaje-servicio. Este primer año se organiza desde el Vicerrectorado de Profesorado e Innovación Docente un curso de formación del profesorado a manos de la pedagoga Roser Batlle, perteneciente a la Asociación Española de Aprendizaje Servicio. A raíz del curso de formación realizado se derivan dos proyectos de innovación docente para el curso 2017-2018 y en el que están involucrados 20 profesores. Estos dos primeros proyectos han servido como proyectos promotores del ApS en la universidad.

El primero de los proyectos de innovación docente del curso 2017/18 se desarrolla en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial y consiste en el desarrollo de un itinerario formativo para estudiantes del Grado de Ingeniería Industrial y Automática, con carácter voluntario, para el desarrollo de manos biónicas de bajo coste para la Fundación Rafa Puede, una asociación que persigue la mejora de la calidad de vida y de la autonomía de personas con

discapacidad.

El segundo proyecto desarrollado durante el académico 2017/2018 ha perseguido el fomento y el impulso de trabajos de fin de estudios siguiendo la metodología ApS. Este enfoque presenta varias ventajas frente a la incorporación de ApS en asignaturas concretas como, por ejemplo, la mayor flexibilidad de la temática a abordar en el servicio a ofrecer por los estudiantes, al no estar sujeto a un contenido curricular de una asignatura concreta. Se han desarrollado varios trabajos de fin de estudios dentro del proyecto de innovación docente como el desarrollo de una plataforma de gestión de un comedor escolar para un colegio público (Máster en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones), el plan de visibilización de enfermedades raras (Grado en Administración y Dirección de Empresas) o un plan formativo para socios de una asociación de diabéticos de Cartagena (Grado en Administración y Dirección de Empresas).

En el curso académico 2018-2019 están en marcha 5 proyectos de innovación docente en los que están participando un total de 43 docentes, lo cual ha supuesto un notable incremento de participación del profesorado en esta iniciativa. Además de dar continuidad a los dos proyectos de innovación docente presentados en el curso académico anterior, es de destacar las nuevas iniciativas surgidas en la escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial y en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Telecomunicación, así como en la

Escuela Técnica Superior de Arquitectura y Edificación y que abordan temas como el desarrollo de aplicaciones para la estimulación multi-sensorial en atención temprana, el fomento del emprendimiento a través del ApS o un proyecto arquitectónico para una asociación de vecinos de la ciudad de Murcia. Adicionalmente, a los proyectos de innovación en curso, actualmente se están desarrollando diversos trabajos de fin de estudios en la modalidad de ApS, demostrando el apoyo del profesorado a estas iniciativas docentes.

Finalmente, es de destacar la reciente creación de un grupo de fomento e implantación de los ODS en la universidad en noviembre de 2018, siendo uno de los ejes el fomento del ApS como medio para contribuir a dichos objetivos.

3. Metodología

3.1 Características generales del trabajo de fin de estudios

El trabajo de fin de estudios ha consistido en realizar dos talleres de Conciliación Laboral y Personal en centros de secundaria de Cartagena y Los Alcázares para estudiantes de 1º y 2º de Bachillerato. Para la selección de los centros de secundaria se han empleado los contactos personales de la estudiante y de los directores del trabajo. Una vez reunidos con los profesores de secundaria se identifica el reto de enriquecer las asignaturas de Economía de la Empresa con temas de conciliación laboral y personal y de igualdad de género y de mejorar el contacto y la relación de los Estudios de

Secundaria con los estudios de Educación Superior. El *servicio* consiste, pues, en realizar unos talleres en los centros de Secundaria y el *aprendizaje*, asociado a la experiencia de la estudiante, está relacionado con asignaturas de dirección de Recursos Humanos de las empresas, con especial hincapié en prácticas de conciliación laboral y personal e igualdad de género. Además de aumentar sus conocimientos sobre estos temas se potencian competencias personales y valores de la estudiante, siendo las más destacadas la comunicación oral y expositiva al tener que poner en uso estas habilidades frente una audiencia y el desarrollo de un mayor compromiso y sensibilidad hacia el tema de la conciliación laboral y personal igualdad de género.

Con la realización de este trabajo se ha buscado trabajar y sensibilizar en torno a los 4 de los 17 ODS de Naciones Unidas, en concreto con el ODS 4 (Educación de calidad) pues propone profundizar y ampliar conocimientos sobre prácticas de recursos humanos de la estudiante de Administración y Dirección de Empresas y de los estudiantes de Bachillerato que con manera frecuente no se pueden abordar en asignaturas básicas de sus estudios oficiales; el ODS 5 (Igualdad de Género) pues aumenta la sensibilidad hacia el tema de la desigualdad de género entre los estudiantes de Bachillerato al tratar temas como la conciliación, las diferencias de género en el conflicto de roles, la corresponsabilidad y la igualdad de oportunidades en el trabajo; el ODS 8 (Trabajo decente y

crecimiento económico) pues se analizan las medidas de conciliación como un medio para obtener empleos de calidad al mismo tiempo que trabajadores comprometidos y empresas más productivas y finalmente, el ODS 10 (Reducción de las desigualdades) pues el taller persigue transmitir a los estudiantes de Bachillerato que la conciliación debe romper con los estereotipos establecidos socialmente y que las medidas de conciliación en las empresas no deben ser orientadas en exclusividad a mujeres que trabajan y tienen hijos, sino a aquellas personas que buscan equilibrar su vida laboral y su vida personal, independientemente del género y de tener o no tener descendencia. Finalmente, con este trabajo se pretende establecer alianzas de colaboración, fundamentales también en el marco de los ODS con el ODS 17 (alianzas para lograr los objetivos).

3.2 Objetivos de aprendizaje del taller y herramientas didácticas a utilizar

El trabajo de fin de estudios se ha desarrollado en dos etapas claramente diferenciadas. La primera de ellas ha consistido en el desarrollo del marco conceptual que ha dado lugar al desarrollo teórico del trabajo mediante el cual la estudiante ha profundizado en los conceptos que posteriormente debía explicar a los estudiantes de Secundaria. Los temas abordados en la primera parte del trabajo incluyen la conciliación laboral y personal, el conflicto entre roles, las medidas de conciliación laboral y personal y la situación de la conciliación y de la

igualdad en España.

La segunda parte del trabajo ha consistido en la realización de los talleres en los centros de secundaria, así como en la redacción de la experiencia y en realizar una reflexión sobre la experiencia vivida. Para la planificación de los talleres ha sido necesario establecer claramente cuáles eran los objetivos de aprendizaje de los estudiantes de Bachillerato, teniendo en cuenta el tiempo de que se dispone para su realización. Se establecen como prioritarios varios objetivos. Primero, dar significado al concepto de conciliación de manera que los estudiantes comprendan de qué se trata exactamente ya que es un concepto de creciente popularidad en la sociedad cuyo significado no siempre está claro. Junto con este concepto, se establecen como objetivo explicar en qué consiste el conflicto entre roles, las consecuencias de la falta de conciliación, las diferencias de género en el conflicto de roles y la importancia de la corresponsabilidad en el ámbito doméstico. Finalmente, se pretende que los estudiantes conozcan las soluciones que frecuentemente se ofrecen en las empresas para la mejorar la conciliación, así como los efectos positivos de la utilización de dichas prácticas para empleados y organizaciones.

En cuanto a las herramientas didácticas a emplear en los talleres, se plantea una presentación muy visual, con gran contenido de imágenes y videos para conseguir atraer y captar la atención de los adolescentes. Además de lo anterior, se planifica la realización de

una actividad de gamificación que, según la literatura, resulta una herramienta muy atractiva para lograr el compromiso y la motivación de los estudiantes (Sánchez, 2015; Caraballo et al., 2017). En concreto, un concurso al final del taller a través de un juego de preguntas y respuestas a través del teléfono móvil u otro dispositivo, en el que los estudiantes puedan demostrar si realmente han entendido y asimilado los conceptos que se han mostrado en la presentación previa. Para la realización del juego, se decide utilizar la aplicación *Kahoot*, una plataforma gratuita y divertida que permite una mejor interacción con los alumnos y que está adquiriendo una gran popularidad.

Para medir el aprendizaje de esta experiencia piloto se han utilizado distintas variables cuantitativas. Por un lado, el aprendizaje de la autora del trabajo de fin de estudios medido a través de su calificación frente al tribunal de la defensa en la Facultad de la Empresa y, por otro, los resultados de aprendizaje de los estudiantes de Bachillerato medidos a través de los resultados obtenidos en el juego de competición *Kahoot*. Por otro lado, se recogen mediante observación directa y entrevistas informales una valoración del impacto del taller más cualitativa que incluye impresiones y comentarios recibidos o realizados por la autora del trabajo, los directores del trabajo, así como el profesorado de los centros de Secundaria donde se han realizado los talleres.

4. Desarrollo de las experiencias

4.1 Experiencia Colegio Las Claras del Mar Menor.

El desarrollo del taller se llevó a cabo en el centro educativo concertado Las Claras del Mar Menor, con estudiantes de entre 16 y 17 años del grado 1º de Bachillerato de Ciencias Sociales. La propuesta se realizó para dos sesiones de 50 minutos aproximadamente cada una. El contenido de cada sesión se dispuso de la siguiente manera: por un lado, la primera sesión contendría la presentación sobre conciliación laboral y personal, por otro lado, la segunda sesión se dividiría en un leve repaso de lo visto en la sesión anterior, la elaboración de un juego interactivo con preguntas tipo test sobre la presentación. Por último, un coloquio o tiempo para preguntas, en el que los alumnos podrían comentar sus opiniones o realizar preguntas sobre cuestiones que no habían quedado claras.

Cabe decir que, a pesar de esta planificación, la participación a lo largo de la presentación fue tan numerosa, que resultó imposible terminar la presentación en una sesión. De tal forma, se continuó la presentación en la segunda sesión y hubo que eliminar la parte de juego por falta de tiempo, pero también porque el centro tiene prohibido por normativa el uso del móvil u otros dispositivos en el aula.

Finalmente, destacar que la experiencia resultó notablemente positiva: los alumnos entendieron los conceptos y mostraron su interés por el taller y por el tema que se estaba tratando.

Además, su alta participación (con la que no se contaba), aunque accidentó la planificación, resultó muy positiva, ya que favoreció la discusión y el debate, mantuvo la expectación y el interés entre la audiencia.

4.2 Experiencia I.E.S. Mediterráneo

En este caso, el taller se realizó en el centro I.E.S. Mediterráneo de Cartagena con dos grupos de alumnos y en sesiones separadas: por un lado, una primera presentación con alumnos del grado 1º Bachillerato de Ciencias Sociales, y por otro lado, se realizó una segunda ronda con los alumnos del grado 2º Bachillerato de Ciencias Sociales. Analizadas las claves de éxito y los errores cometidos en la experiencia anterior, se realizaron ciertas modificaciones en el planteamiento del taller en relación a los contenidos y a la gestión del tiempo. Así, en lugar de dos sesiones para cada grupo de 50 minutos cada una, se acortó el tiempo, de tal manera que, cada grupo de alumnos recibiría una única sesión para la presentación de contenidos y la realización del juego final de preguntas y respuestas. La organización temporal del taller fue la siguiente: presentación de los conceptos y de la temática del taller (35 minutos) y juego concurso mediante la aplicación kahoot (15 minutos). Para premiar a los ganadores de esta actividad la Facultad de Ciencias de la Empresa donó unos premios consistentes en unas bolsas-mochilas con una camiseta de la Facultad y otros obsequios institucionales. El desarrollo de las sesiones fue muy positivo y se cumplió

con la planificación establecida ajustada al tiempo disponible. El público en cada caso fue distinto, el primer grupo fue receptivo y permitió una mayor interacción tanto en la presentación como en el juego realizado, mientras que, con el segundo grupo, resultó más complicado romper la barrera y permitir una participación activa. No obstante, se observó mejor comprensión de los conceptos e ideas en este segundo grupo.

5. Resultados

Como se ha explicado, los resultados de la experiencia de ApS se pueden valorar desde distintos puntos de vista. En primer lugar, en el ámbito puramente académico y en relación al aprendizaje, el tribunal que valoró el Trabajo final de estudios le otorgó a la estudiante la calificación de Sobresaliente y propuso el trabajo para recibir la mención de Matrícula de Honor. Cabe destacar que la normativa académica vigente establece que una comisión fijará los trabajos final de estudios merecedores de la distinción y, así pues, se trata de un proceso de calificación competitiva, en el que se valora el trabajo en relación al resto de trabajos presentados en el mismo curso académico en la Facultad de Ciencias de la Empresa.

En cuanto al aprendizaje en los estudiantes de Secundaria, se han valorado las respuestas que dieron en las preguntas del cuestionario final del taller. Cabe recordar que en estos cuestionarios se preguntaba sobre conceptos básicos explicados en el taller en torno a corresponsabilidad,

conflicto de roles, conciliación laboral y personal, medidas de conciliación e igualdad de género. En este caso, solo se ha podido valorar el aprendizaje de los estudiantes de los dos talleres realizados en el Centro IES Mediterráneo, ya que en la primera experiencia no se pudo realizar el concurso debido a los motivos anteriormente expuestos. Los resultados han sido moderadamente satisfactorios, si bien, existen diferencias importantes de aprendizaje entre un grupo y otro, aspecto que había sido detectado intuitivamente en el Trabajo final de estudios. Un análisis individualizado de las preguntas permite detectar las preguntas que tienen un menor porcentaje de aciertos, información que podrá ser de utilidad para aclarar conceptos en un futuro taller, o bien, para reformular el enunciado de las preguntas realizadas.

En relación a la satisfacción, impresiones y comentarios recibidos por los centros receptores del servicio caben destacar varios aspectos. Como se ha comentado, la experiencia en Colegio Las Claras del Mar Menor resultó altamente positiva a nivel de participación del alumnado e interés mostrado por la audiencia. Además de lo anterior, tanto el centro como los propios alumnos felicitaron a la estudiante por el taller realizado y obtuvieron sensaciones muy positivas al respecto, siendo elegida como una de las actividades mejor valoradas del curso académico 2017-18 en las encuestas de satisfacción que se realizan anualmente en el Centro Educativo. Por otro lado, en el IES Mediterráneo el profesorado del centro

implicado comunicó el agradecimiento y la satisfacción con la actividad, dejando abierta la posibilidad de realizar el taller para otros cursos o para otras colaboraciones.

Finalmente, se han recogido las impresiones de la estudiante encargada de realizar los talleres, así como las impresiones de la directora y co-director del trabajo mediante un videoⁱ para el fomento del Aprendizaje-Servicio en la Universidad Politécnica de Cartagena. La estudiante manifiesta un gran sensación de logro frente al reto que le supuso la realización de los talleres y afirma que la experiencia "le ha hecho muy feliz", le ha resultado una experiencia muy enriquecedora y muy positiva a nivel personal. En la misma línea se manifiestan los directores del trabajo que señalan la gran satisfacción personal que les ha generado este proyecto, al ver cómo una estudiante es capaz de transmitir unos conocimientos que han sido previamente adquiridos a través de ellos en la Facultad de Ciencias de la Empresa y hacerlo de manera tan profesional. Además, destacan la importancia de educar en valores a los estudiantes de Administración y Dirección de Empresas como medio para el logro de un mundo más sostenible, en torno a los ODS.

6. Conclusiones

Este artículo pone de manifiesto el poder de transformación social del ApS, al mismo tiempo que ofrece a las Universidades una vía para poder implantar y apostar por el compromiso social esencial dentro de la

Responsabilidad Social Corporativa y contribuir a los ODS (Agrafojo et al., 2017). El ApS constituye, además, una vía para aumentar la calidad docente ofrecida al estudiantado mediante oportunidades de aprendizaje real y útil y el desarrollo de competencias y valores asociados a la creación de una ciudadanía participativa y transformadora.

En el artículo se muestra una iniciativa piloto de ApS en la Facultad de Ciencias de la Empresa que consiste en llevar dos talleres de conciliación laboral y personal a centros de secundaria a través de la realización del TFE de una estudiante de grado de Administración y Dirección de Empresas. Los resultados de aprendizaje ofrecen datos muy satisfactorios para la estudiante encargada de la realización de los talleres y moderadamente satisfactorios en relación al aprendizaje de los estudiantes de Bachillerato. Sin embargo, resulta casi más interesante analizar las impresiones y comentarios recibidos en torno a la experiencia que ponen de manifiesto el poder motivador de esta iniciativa docente tanto para la estudiante como los docentes participantes en la experiencia.

A pesar de lo anterior, conviene mostrar las limitaciones del trabajo que se ha presentado. Al ser un proyecto innovador y piloto en la Facultad de Ciencias de la Empresa no se planteó inicialmente como artículo de investigación y esto ha impedido establecer un protocolo para medir el impacto del taller, por ejemplo, mediante cuestionarios a docentes y estudiantes de los centros de

secundaria. Tampoco ha existido una valoración del desarrollo de competencias personales o del poder transformador de la experiencia en la estudiante que lo ha llevado a cabo. Estas limitaciones podrán ser tenidas en consideración en futuros trabajos de ApS que se desarrollen.

Finalmente, nos gustaría destacar las principales contribuciones que este trabajo realiza. En primer lugar, ha sido la primera experiencia de ApS realizada en la Facultad de Ciencias de la Empresa y una de las primeras realizadas en la UPCT. El éxito en el desarrollo de la experiencia permite dar valor a una metodología de aprendizaje activo comprometida socialmente con el logro de los ODS, algo todavía novedoso en el panorama universitario. El vídeo de la experiencia se ha colgado en la web de innovación docente de la UPCT para la difusión y fomento de la metodología entre el profesorado universitario. Asimismo, este trabajo puede servir de referencia y guía para docentes de asignaturas del área de Organización de Empresas y concretamente, de Gestión de Recursos Humanos, ya que no se han encontrado experiencias previas en este ámbito en la literatura académica.

Referencias bibliográficas

Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education. (2010). *Sustainability curriculum in higher education: A call to action*. Denver, Colorado: Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education.

Agrafojo, J., García, B., y Jato, E.

(2017). Aprendizaje servicio e innovación educativa en la Universidad de Santiago de Compostela: estrategia para su institucionalización. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 23-34.

Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 78-95.

Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., y Yee, J. A. (2000). Executive summary: How service learning affects students. *Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA*.

Barrios Araya, S., Rubio Acuña, M., Núñez, M. G., y Vería, C. S. (2011). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 26(4), 594-603.

Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio. *Crítica*, 972(61), 49-54.

Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.

Butin, D. E. (2006). Future Directions for Service Learning in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(1), 1-4.

Caraballo, A. M. M., Peinado, P. H., y González, M. M. S. (2017). Gamificación en la educación, una aplicación práctica con la plataforma Kahoot. *Anales de ASEPUMA*, 25, 2-13.

De la Cerda, M., Martín, X., y Puig, J. M. (2008). Amigos y amigas de lectura. Una experiencia de aprendizaje servicio en la formación de profesionales de la educación. En M. Martínez (Coord.). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las universidades* (pp. 129-150). Barcelona: Octaedro.

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2012). *Directrices para la introducción de la sostenibilidad en el curriculum*. Recuperado de <https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices Sostenibilidad Crue2012.pdf>

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. Recuperado de <https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20tecnicos/2.%20APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20Ap S.pdf>

Folgueiras, P., Luna, E., y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.

Keen, C., y Hall, K. (2009). Engaging with difference matters: Longitudinal

student outcomes of co-curricular service-learning programs. *The Journal of Higher Education*, 80(1), 59-79.

Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-ICE.

Ministerio de Educación (2010). *Estrategia Universidad 2015*. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/eu2015/la-eu2015.html>

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

Rodríguez Gallego, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.

Santos, M. Á., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica en la universidad: Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

Sedlak, C. A., Doheny, M. O., Panthofer, N., y Anaya, E. (2003). Critical thinking in students' service-learning experiences. *College Teaching*, 51(3), 99-104.

Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, 27-56.

UNESCO. (2009). *Educación Superior y Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/educacion-superior/ods>

ⁱ <https://media.upct.es/videos/?vim=MzE5Ng>

Percepciones docentes en torno a los procesos de institucionalización del aprendizaje-servicio en educación superior: un estudio de caso

Rocío Almendras-Chacana

Alicia Pérez-Lorca

Universidad de Santiago de Chile, Chile

Resumen

La metodología de aprendizaje-servicio ha sido altamente valorada en educación superior gracias a las potencialidades que tiene para el desarrollo de habilidades diversas y complejas, altamente necesarias para la inserción efectiva y oportuna de los profesionales que el mundo de hoy requiere. Dentro de sus características fundamentales destaca la posibilidad de que el estudiantado conozca las necesidades de la sociedad en la que vive, mediante la vinculación directa con comunidades con problemáticas sentidas y manifiestas. Con ello, introducir innovaciones en educación superior se convierte en una tarea compleja, muchas veces movilizadora por intereses de los mismos docentes y con dificultades para su formalización dentro de la institución. Aun cuando existe literatura orientadora respecto de cómo implementar procesos de institucionalización, las voces de sus principales actores no son comúnmente recogidas. El propósito de este estudio es analizar las percepciones de un grupo de profesores que implementan aprendizaje-servicio en una universidad chilena de carácter estatal.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, institucionalización, profesorado universitario, innovación educativa.

Fecha de recepción: 10/III/2019

Fecha de aceptación: 10/V/2019

Teacher perceptions about the institutionalization of Service-Learning in Higher Education: a case study

Abstract

The service-learning methodology has been highly valued in higher education thanks to its potential for the development of diverse and complex skills, which are essential for the students' effective and timely insertion into professional life. Among the many benefits that service-learning brings to students is the possibility it affords them to learn about the needs of the society in which they live, by creating direct links with communities with perceived and manifest problems. Despite the above, introducing such innovations in higher education can still be a complex task, which usually faces many obstacles to become formally recognized by institutions and is mainly achieved thanks to academic staff's determination in pursuing their interests. Although there is guidance literature on how to successfully achieve institutionalization, the main actors' voices are not usually represented. The purpose of this study is to analyse the perceptions of a group of teachers who implement service-learning at a public Chilean university.

Keywords

Service-learning, institutionalization, university teaching staff, educational innovation.

1. Introducción

El año 2015 la comunidad internacional se sumió en una profunda discusión acerca del futuro de la humanidad. Su expresión fue la creación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), materializada en la definición de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) cuya finalidad es "garantizar una vida sostenible, pacífica, próspera y justa en la tierra para todos, ahora y en el futuro" (UNESCO, 2017, p.11). Para ello, la educación se convierte en un motor crucial, en la medida que, además de garantizar la adquisición de competencias básicas y habilidades cognitivas, interpersonales y sociales; permita también

(...) el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial. (UNESCO, 2015, p.8).

Formar competencias implica un gran reto, pues "no se pueden enseñar, sino que los mismos alumnos deben desarrollarlas. De este modo se adquieren durante la acción, sobre la base de la experiencia y la reflexión" (UNESCO, 2017, p.7). A su vez que para convertirse en ciudadano es necesario conocer y comprender la sociedad en la que vivimos que, desde un ejercicio profesional, suponga la

contribución a un mundo más justo y próspero.

En este contexto, y desde una perspectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la metodología de aprendizaje-servicio representa una innovación educativa de gran valor, pues permite desarrollar tanto competencias del dominio disciplinar, como aquellas vinculadas a aspectos valóricos, vocacionales y sociales, entre otros (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011).

Por otra parte, y desde una mirada más institucional, el aprendizaje-servicio se configura como una estrategia de gran impacto para potenciar la relación de la academia con la comunidad, la vinculación de su estudiantado con las necesidades de su entorno más próximo (Bingle y Hatcher, 2000; Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015).

A continuación, se presenta un estudio que tiene por objetivo analizar la visión de los docentes en torno a los procesos de institucionalización desarrollados en una institución de educación superior estatal chilena.

2. Marco teórico y referencial

2.1. La metodología de aprendizaje-servicio como promotora de aprendizajes de calidad

Algunos estudios sitúan el origen del aprendizaje-servicio en las estrategias de servicio comunitario implementadas en las universidades de Estados Unidos en la década de 1960 (Santos et al., 2015). Desde esa fecha a la actualidad, se han desprendido una serie de

estrategias con la misma raíz, pero con algunas características diferenciadoras.

Para efectos de este estudio, comprendemos el aprendizaje-servicio como un programa pedagógico que articula intencionadamente una serie de contenidos disciplinares de distinta naturaleza, con acciones de servicio solidario destinado a atender las necesidades sentidas de una comunidad (Tapia, 2016). En este sentido, se releva la importancia que tiene poner en acción el saber académico con las demandas que un colectivo particular pueda tener y que dicho saber pueda ayudar a resolver o despejar.

Del mismo modo, la participación activa de los estudiantes es un componente fundamental de la metodología (Tapia, 2016), la cual puede expresarse en la búsqueda y selección de comunidades, en el levantamiento de problemáticas conjuntamente, en el diseño de proyectos, la implementación de iniciativas y la evaluación de las mismas. Las actividades que para ello se ejecuten, requerirán garantizar espacios para la reflexión, elemento central de la metodología (Páez y Puig, 2013).

Como toda metodología de enseñanza y aprendizaje de naturaleza compleja, el aprendizaje-servicio está compuesto por una serie de estrategias y técnicas que permiten desarrollar distintos tipos de habilidades, como por ejemplo, el análisis de información, elaboración de proyectos, toma de decisiones y trabajo en equipo, por nombrar algunas. Por ello, muchas veces es confundida con otras metodologías y estrategias de aprendizaje activo y experiencial, como

el método de proyectos (Geruzaga y García, 2018).

Sin embargo, el aprendizaje-servicio tiene una fuerte intencionalidad social (Tapia, 2010; Martínez, 2010), la que es fácilmente reconocible porque, además de desarrollarse en un contexto real como podría ser el método de proyectos, enriquece el aprendizaje de los futuros profesionales y el devenir de la comunidad en la que se inserta gracias al fin social-transformador que posee (Martínez, Medero, Ibáñez y Sánchez, 2018).

Ahora bien, como ya señalamos, existen otras estrategias que permiten formar habilidades de la misma naturaleza que el aprendizaje-servicio. Sin embargo, el aprendizaje-servicio posee dos características diferenciadoras que vale la pena señalar (Tapia, 2010). En primer lugar, el trabajo con las comunidades obliga a hacerse sensible a las necesidades de la sociedad, pues los proyectos deben ser elaborados conjuntamente, no solo a partir de lo que los estudiantes puedan ofrecer como futuros profesionales. Esta acción implica muchas veces aprender a ser receptivo, dialogante y conciliador, porque el beneficiario del servicio es un grupo humano real, no imaginado como ocurre en ocasiones con el aprendizaje basado en proyectos.

En segundo lugar, acercarse a las necesidades de la sociedad desde una mirada como profesional compromete al estudiante en su rol dentro del mundo en el cual vive. La responsabilidad social que implica sentirse parte, pero también activo miembro de la sociedad, le permite al

estudiantado proyectar su acción profesional en la línea que nos propone la UNESCO en la Agenda 2030 expresada en los ODS. A su vez, la comprensión de esta nueva forma de convivir, permite el desarrollo de competencias de formación ciudadana que, hasta el momento, difícilmente es abordado en el contexto de educación superior, incluso cuando forma parte de los perfiles de egresos de muchas instituciones educativas.

Tal ha sido el interés por el aprendizaje-servicio que desde el año 2000 ha crecido el interés por difundir las buenas prácticas mediante la generación de redes y conferencias agrupando iniciativas de este tipo (Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013). Para el año 2002, se funda el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario -CLAYSS- y en el año 2008 nace en EEUU la International Association Research on Service-Learning and Community Engagement - IARSLCE-. Más adelante comienzan a formalizarse las redes al interior de cada país como fue en 2010 la creación de la Red Española de Aprendizaje-Servicio y la red chilena REASE en 2011 (Gezuraga y Herrero, 2017; Santos, et. al, 2015). Con el afán de estrechar lazos entre los participantes y formalizar las iniciativas existentes, distintas universidades iberoamericanas han consolidado de grupos de innovación en aprendizaje-servicio movilizados por los mismos académicos. Lo anterior, sumado a la necesidad de visibilizar las iniciativas y conseguir nuevos recursos, ha dado como resultado un importante proceso de institucionalización.

2.2. Los procesos de institucionalización

Seguramente el lector ha sido testigo de cómo exitosos proyectos de aprendizaje-servicio desaparecen en el tiempo ya sea por falta de recursos y poco apoyo de las propias facultades, así como por deficientes sistemas de comunicación con los socios comunitarios y recambio permanente del cuerpo docente. Es por ello, que los cambios serán sostenibles solo, si junto a la innovación, se avanza en la institucionalización (Martínez et al., 2013).

Desde una perspectiva organizacional, la institucionalización sería la fase final de un cambio (Jouannet, Ponce, Montalva y Von Borries, 2015). Sin embargo, desde una mirada educativa, la institucionalización no sería un estadio final, sino más bien un estado continuo, donde la posibilidad de incorporar de manera permanente algunos cambios que han implicado mejoras para los objetivos de la entidad, sería una forma de "convertir dichos cambios en hábitos docentes colectivos que ya no dependan de la motivación, la iniciativa, la voluntad de una persona o grupo de personas, sino que formen parte de una identidad pedagógica de una institución" (Malpica, 2013, p. 208).

Para Furco (1999), la institucionalización debe considerar el paso a través de tres fases: 1) la creación de masa crítica al interior de la organización; 2) la construcción de calidad de las iniciativas; y 3) la sustentabilidad institucional.

De esta manera, sería posible transitar

desde un interés inicial por la metodología hacia su implementación sustentable en el tiempo, que no dependa del compromiso e interés individual o de un grupo reducido de personas, sino de un esfuerzo de toda la organización.

A su vez, autores como el mismo Furco (2001) y Bringle y Hatcher (2000) coinciden en que la institucionalización del aprendizaje-servicio tiene mejores resultados si incorpora una serie de elementos tales como: soporte económico, administrativo y material de las iniciativas, reconocimiento institucional de las actividades de aprendizaje-servicio y alineamiento con las metas institucionales. Iremos desarrollando estas ideas a continuación.

a. Reconocimiento institucional

Este tipo de formalización obedece a la declaración que realiza la institución respecto de la importancia del aprendizaje-servicio dentro de la organización. Existen diversas formas de realizar este reconocimiento, ya sea mediante los grandes lineamientos formativos y estratégicos, como mediante la asignación dirigida de recursos (Furco, 2001; Bringle y Hatcher, 1996)

En el caso de la asignación de financiamiento especial para las iniciativas de aprendizaje-servicio, ya sea como proyectos concursables o bien como asignación específica de recursos a las unidades académicas, su visibilidad es bastante clara para la comunidad. Sin embargo, el reconocimiento institucional va mucho

más allá.

En el contexto académico, la promoción de las iniciativas de aprendizaje-servicio puede provenir de la creación de material de divulgación mediante plataformas y publicaciones permite visibilizar los proyectos (Bringle y Hatcher, 2000). Del mismo modo, la creación de incentivos (en dinero u honorarios) a los profesores que impulsan las innovaciones permite demostrar que este tipo de iniciativas son parte de las actividades académicas de la universidad (Santos et al., 2015).

Sin embargo, vale la pena tener en consideración que en un estudio realizado por Bell y otros (2000, citado en Furco, 2001) que recopiló información de 45 universidades norteamericanas, fue posible observar que incluso cuando existían incentivos institucionales, muchos académicos aceptaban destinar tiempo y energía a implementar un proyecto de aprendizaje-servicio solo cuando estaban convencidos que ese compromiso no sería visto negativamente por sus pares o jefaturas. Es decir, el reconocimiento institucional no obedece solamente a la entrega de estímulos aislados, sino que debe configurarse articuladamente con los procesos de jerarquización académica, de manera de no resultar contradictorio con la política institucional.

Lo anterior se vincula fuertemente con un cambio cultural, que permita otorgar cada vez más reconocimiento a las actividades docentes dentro de la universidad al mismo nivel de la investigación. En esta línea, Furco

(2001) señala que existe una desproporcionada atención a las actividades investigativas como la publicación de artículos y proyectos de investigación, en desmedro de las actividades vinculadas a la docencia. En los contextos de universidad tradicionales, los académicos noveles están fuertemente tensionados por responder a estos indicadores de producción científica, lo que hace difícil que se involucren en proyectos de aprendizaje-servicio como se señaló en el párrafo anterior.

En este sentido, el mismo Furco (2001) propone para las universidades centradas en la investigación, poner atención en tres elementos esenciales: 1) el aprendizaje-servicio debiese vincularse más estrechamente a las actividades de mayor valor dentro de los académicos; 2) el aprendizaje-servicio debiese alinearse a las metas académicas más importantes; y 3) el aprendizaje-servicio debiera incorporarse estratégicamente en la estructura de la universidad.

Así, el aprendizaje-servicio se transforma en una manera de materializar el proyecto de una institución educativa, mediante la creación de una masa crítica que valide a su vez la actividad docente como una más de las actividades académicas propias de la universidad (Santos et al., 2015).

De esta forma, el aprendizaje-servicio podrá ir más allá de la ejecución de proyectos (Martínez et. al, 2013) y podrá incentivarse la actividad investigativa en relación al estudio de las experiencias realizadas, al igual que

otros fenómenos.

b. Integración curricular

La integración curricular sería una de las maneras más concretas de formalizar el aprendizaje-servicio en el interior de una institución educativa (Jouannet et al., 2015; Martínez-Usarralde, Zayas, y Sahuquillo, 2016; Puig et al., 2011; Stater y Fotheringham, 2009; Tapia, 2016).

En un nivel superior de integración curricular se encontrarían las declaraciones institucionales contenidas en los marcos generales de cada institución, como puede ser el modelo o proyecto educativo institucional (Tapia, 2016; Phillips, Bolduc, y Gallo, 2013). Si bien no se trata de acciones particulares ni concretas, su valor radica en el poder político (Carr, 1996) que tienen dichas declaraciones, en la medida que conforman una hoja de ruta respecto de cómo alinear el aprendizaje-servicio con los propósitos institucionales.

Es por ello que para autores como Laura Campo (2015), la institucionalización del aprendizaje-servicio se trataría de una opción ideológica y política, reconociendo que el rol de la educación es transformar la sociedad en una de tipo más equitativa. El aprendizaje-servicio tendría sentido en universidades socialmente comprometidas, fuertemente convencidas en que su misión es formar ciudadanos. Si una universidad se define como socialmente responsable, no tendrá problema en promover el aprendizaje-servicio dentro de la institución como una forma de

concretar sus metas.

Desde un nivel curricular medio, es decir a nivel de planes de estudio, Nieves Tapia (2016) reconoce fundamentalmente cinco maneras de integrar el aprendizaje-servicio en el currículum, como 1) una actividad obligatoria o voluntaria al interior de una asignatura, a modo de estrategia didáctica; 2) una asignatura completa, obligatoria u optativa, de un plan de estudios, a modo de metodología; 3) una modalidad de práctica profesional de una carrera; 4) una modalidad de realizar tesis o trabajos de grado y postgrado, como base de un proyecto de investigación; y 5) dentro de un proyecto de extensión o voluntariado, ya sea a partir de las oficinas de extensión o en vinculación explícita a las cátedras con las cuales puedan vincularse.

En una línea similar, autores como Stater y Fotheringham (2009), consideran la integración curricular del aprendizaje-servicio desde su formalización en los planes de estudio, pero más bien desde una perspectiva flexible, a partir de la incorporación de un número determinado de créditos a los requisitos de titulación.

Sobre ello, algunos autores (Ruiz, Meneses y Montenegro, 2014) invitan a considerar que la implementación de experiencias de aprendizaje-servicio de manera informal y no bajo los instrumentos curriculares de nivel medio, podría alterar la coherencia del plan de estudios.

Así mismo, las problemáticas en la coherencia curricular también

impactarían a nivel didáctico, pues no explicitar el aprendizaje-servicio en el programa de la asignatura o bien no articular sus resultados de aprendizaje con las acciones evaluativas, podría desafiar el alineamiento constructivo de la misma (Biggs, 2006).

De todos modos, considerando que el aprendizaje-servicio es una metodología que requiere de alto compromiso y participación del estudiantado, existen autores que cuestionan su condición de obligatoriedad en el currículum, pues sería entendida "una exigencia burocrática, antes que como factor de calidad en la educación de los jóvenes" (Santos et al., 2015, p. 73).

Ahora bien, la formalización curricular no es suficiente para hacer del aprendizaje-servicio una práctica sistemática, permanente, esperada y legitimada (Gezuraga y Herrero, 2017).

c. Soporte institucional

El soporte institucional podría ser considerado cualquier tipo de apoyo que la institución facilite a los profesores para llevar a cabo la implementación de una metodología de enseñanza y aprendizaje en aprendizaje-servicio. En este caso lo abordaremos desde la perspectiva de aquellos recursos humanos, materiales o financieros que permitirán llevar a cabo un programa de aprendizaje-servicio y mantenerlo en el tiempo (Tapia, 2010; Bringle y Hatcher, 2000)

A nivel de recursos humanos, sin duda uno de los elementos primordiales es formar pedagógicamente a los docentes

en la metodología de aprendizaje-servicio: su propósito, etapas, actores relevantes, hitos, procedimientos y mecanismos de evaluación. Del mismo modo, será necesario, preparar tanto al profesorado como a los asesores, en estrategias para la vinculación con los socios comunitarios y formas de introducir las iniciativas en el currículum de sus carreras. Lo anterior puede implicar disponer de recursos para dictar cursos, seminarios y talleres, así como contratar asistencias externas para formar a los responsables (Bringle y Hatcher, 1996 y 2000).

En este mismo sentido, la formalización debiese implicar la creación de estructuras institucionales que brinden soporte -tanto pedagógico como administrativo-, así como que resguarden el monitoreo de dichas iniciativas (Stater y Fotheringham, 2009). De alguna manera, debiesen garantizarse los esfuerzos para "situar la actividad en un espacio curricular del horario, disponer de instancias de programación y evaluación, institucionalizar la figura del referente de los proyectos y disponer de algunos recursos y organizarlos debidamente para la realización de la experiencia innovadora" (Puig, et.al, 2011, p.60).

Para evitar la multiplicación de esfuerzos, autores como Bringle y Hatcher (2000) señalan la importancia de establecer una oficina dependiente de la dirección académica, que brinde asistencia de tipo técnica, logística y monetaria. Que dicha oficina sea la encargada de centralizar la planificación estratégica, los recursos asignados, los reconocimientos e incluso la búsqueda de nuevos académicos participantes.

Del mismo modo, debiera también generar las pautas para la adecuada destinación de tiempo y las discusiones que se espera guíen estas iniciativas. Lo anterior, permitiría asumir las diversas tareas que se despliegan antes la implementación de experiencias de Aps, entre las que destacan, entre otras (Bringle y Hatcher, 1996):

- desarrollo de procedimientos de sistematización (cuantificación de experiencias, carreras y asignaturas involucradas, estudiantes y docentes involucrados)
- definición de un plan de apoyo financiero que asegure la sustentabilidad de las iniciativas
- acciones de monitoreo (elaboración de reportes anuales, implementación de evaluaciones de satisfacción)
- gestión de la vinculación con los socios comunitarios (catastro, búsqueda de socios comunitarios),
- generación de equipos de investigación, además de la difusión intra e interinstitucional (participación en redes de aprendizaje-servicio y seminarios).

En este contexto es importante recordar que los socios comunitarios forman parte trascendental en el diseño e implementación del aprendizaje-servicio. A nivel de soporte institucional será necesario resguardar apoyos, no tan solo para la elaboración de convenios, sino también para clarificar las expectativas de todos los actores en el proceso, mediante estandarización de protocolos, cartas de compromiso,

autonomía de acción y un trato igualitario entre ambas partes (Stater y Fotheringham, 2009). De esta forma, mientras más serios sean los proyectos de aprendizaje-servicio en la universidad, mayor compromiso existirá con los socios y, con ello, mejores resultados tendrán dichas experiencias.

Junto a lo anterior, Agrafojo, García-Antelo y Jato (2017) insisten en la importancia que todo proceso de institucionalización considere tanto el acompañamiento y asesoría, como la evaluación de los proyectos implementados, con ello favoreciendo a los procesos de formación y mejora. Esto se insertaría en la perspectiva que la innovación educativa es un proceso continuo de cambio y mejora (Romero, 2003; Mauri, Coll C. y Onrubia, 2007).

Bajo la lógica de la evaluación de procesos e iniciativas, Furco (2011) propuso una rúbrica para autoevaluar institucionalmente el grado o nivel de formalización de las iniciativas de aprendizaje-servicio. Las dimensiones consideradas para evaluar el trayecto de la institución fueron a) Filosofía y misión del aprendizaje-servicio; b) Involucramiento y apoyo de los docentes; c) Involucramiento y apoyo de los estudiantes; d) Participación y asociación de los socios comunitarios; y e) Apoyo institucional. En ellas se observa la importancia que otorga el autor a la participación de todos los actores del aprendizaje-servicio, tanto profesores, como estudiantes y socios comunitarios.

Finalmente, a nivel general, es importante señalar que la institucionalización de cualquier

iniciativa debe considerar la manera en que se decide implementar el currículum. Existen experiencias de rápida institucionalización de experiencias de innovación mediante modelos *top-down*, que resultan de la imposición de estándares y modalidades de trabajo por los altos puestos directivos, pero que tienen un bajo nivel de empoderamiento en los docentes y estudiantes. Para evitar dichos obstáculos, y en la perspectiva de un modelo de tipo *bottom-up*, autores como Agrafojo et al. (2017) señalan la relevancia de hacer sinergias entre las distintas iniciativas de aprendizaje-servicio tanto dentro de la universidad como fuera de ella. Eso podría implicar estrechar la relación entre los académicos con iniciativas de este tipo, así como privilegiar el diálogo entre unidades u oficinas con tareas que pudiesen ser convergentes para esta metodología, pero que no necesariamente trabajan en conjunto, como formación del profesorado y responsabilidad social universitaria.

Con todo ello, Zlotkowski (en Furco, 2011) nos llama a no olvidar que cualquier intento de institucionalización del aprendizaje-servicio (o de cualquier otro esfuerzo de reforma) en la Educación Superior toma tiempo, compromiso y persistencia.

3. El contexto de nuestro estudio

El marco de este estudio se desarrolla en una universidad estatal, de larga tradición en Chile, cuyos valores institucionales están fuertemente enraizados en la excelencia, la libertad de pensamiento y expresión, el respeto a las personas, la diversidad y

pluralismo, la cooperación y la inclusión y responsabilidad social. De esta forma, el sello de sus estudiantes está marcado por el trabajo en equipo, el liderazgo, la adaptabilidad, la postura ética en su desempeño profesional y la responsabilidad social y conciencia ciudadana, de acuerdo a su proyecto educativo.

Es una institución caracterizada por la inclusión social, por lo que ha realizado y liderado diversas iniciativas que amplían y diversifican sus mecanismos de ingreso los últimos 20 años. Ello ha derivado en que la composición del alumnado (22.800 estudiantes), es representativa de los diversos sectores de la sociedad.

En el contexto del aprendizaje-servicio, esta institución registra sus primeras iniciativas en 2005, lo que motivó inicialmente la autogestión de sus docentes por la formación en la metodología, en un gran seminario interuniversitario en 2010. El mismo año fue creada una unidad de mejoramiento de la docencia, cuya finalidad es apoyar todas las iniciativas de innovación en la universidad, incluidas las de aprendizaje-servicio.

Con la mención del aprendizaje-servicio en los grandes lineamientos institucionales de 2013, se intensificaron las acciones de perfeccionamiento, concretizados en cursos -en modalidad presencial y online-, talleres y acompañamiento directo. Algunas de dichas actividades fueron dictadas por especialistas internacionales de gran experiencia en la temática. Todo esto ha significado la participación aproximada de 88

docentes desde 2013 a la fecha de este estudio.

Considerando que esta institución posee casi una década de esfuerzos en la implementación de iniciativas de aprendizaje-servicio, pero que incluso contando con apoyos a nivel institucional la evolución ha sido variable; nos preguntamos: ¿por qué el número de iniciativas en aprendizaje-servicio no ha crecido en el tiempo? ¿cuáles son los facilitadores, pero sobre todo los obstáculos que los académicos reconocen como fundamentales? Para ello, hemos recurrido a la voz de académicos con larga tradición en la implementación de aprendizaje-servicio. A continuación, presentaremos las decisiones metodológicas tomadas para el desarrollo de este estudio.

De este modo, el estudio cobra relevancia en relación a las posibilidades para la institución (en tanto nos permitirá contar con información fundamentada y actualizada que nos posibilite la toma de decisiones para fortalecer el desarrollo del aprendizaje-servicio en la institución), además contribuir de forma explícita a la teorización e investigación de los procesos de institucionalización del aprendizaje-servicio.

4. Metodología

Considerando el valor de la investigación en la mejora de los procesos educativos desde una perspectiva sociocrítica (Coll, 2001; Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 2001) se abordó una investigación con método de estudio de caso (Stake, 1998; Marchant y Foster, 2017) en una

universidad estatal tradicional chilena. El caso corresponde a un caso de tipo único e intrínseco, pues permitirá levantar información para el análisis y mejora del objeto de estudio (Stake, 1998). En ese sentido, se realizó un diseño de carácter exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Canales, 2006), en la medida que no existen estudios que analicen el estado de los procesos de institucionalización en el contexto de la institución estudiada.

Considerando que la literatura ya revela cuales son algunos de los obstáculos para la institucionalización del aprendizaje-servicio a nivel general, creemos importante estudiar en voz de los profesores cuál es su evaluación de la situación en el contexto de la institución, en la medida que puedan darnos orientaciones más precisas respecto de donde enfocar los esfuerzos para la mejora. La población considerada en este estudio fueron siete docentes vinculados a proyectos de aprendizaje-servicio. Los criterios de inclusión consideraron constituir un grupo diverso en cuanto a género y edad, así como años de experiencia implementado aprendizaje-servicio.

Los datos fueron recogidos mediante un grupo focal, por considerar que esta técnica permitía promover la discusión grupal como una manera de comprender más profundamente las experiencias, vivencias y creencias de los participantes (Mella, 2010). Ello nos permitió advertir las visiones y construcción de significados de los docentes sobre los procesos analizados (Canales, 2006; Pérez, 2007). El grupo focal se realizó sobre la base de

preguntas semiestructuradas tomando como referencia las cinco dimensiones de análisis de los procesos de institucionalización propuestas por Furco (2011) expuestas anteriormente. Se decidió por utilizar esta guía por considerar que permitirían centrar la discusión sobre aspectos fundamentales de la institucionalización según la literatura especializada. La pauta de preguntas del grupo fue sometida a juicio de tres expertos del área de la educación.

Luego de la aplicación de los instrumentos, se realizó un análisis de contenido sobre la información obtenida del grupo focal, dando sentido a la información recogida, buscando categorías relevantes para el análisis, descubriendo el significado de los conceptos (Rodríguez y Valldeoriola, 2009). Se utilizaron como categorías iniciales las cinco dimensiones de la rúbrica de autoevaluación del aprendizaje-servicio, pero al considerar que los temas presentes en la discusión fueron más precisos, se redefinieron para facilitar el análisis (Pérez, 2007).

La matriz de categorización fue puesta a prueba una vez por ambas investigadoras en el 100% de los datos. Al contrastar los resultados, se realizaron ajustes pertinentes a la matriz de categorización y se procedió a recodificar conjuntamente los datos del grupo focal, dando como resultado el análisis que sigue.

5. Resultados

Del análisis de la información obtenida del grupo focal de docentes emergen una serie de categorías que se

constituyen en ideas fuerza fundamentales para el análisis de los procesos de institucionalización en la universidad. Estas categorías se relacionan con las ideas sobre aprendizaje-servicio, reconocimiento institucional, integración curricular y soporte institucional.

A. Ideas sobre el aprendizaje-servicio

Los docentes participantes caracterizan el aprendizaje-servicio como una metodología educativa, de carácter participativa y activa, que permite descubrir problemáticas en su campo de ejercicio profesional. Resulta curioso que solo uno de los participantes reconoce la impronta social de esta metodología, como se observa a continuación:

“Es poner una problemática y a partir de esa problemática el alumno sea capaz de descubrir, una problemática social, que se enmarca dentro del ramo”. (Grupo focal, 17 de agosto 2016)

Sin embargo, es mucho más generalizada la valoración de aprender haciendo que esta metodología tiene, probablemente por la posibilidad que supone experimentar mediante el descubrimiento en la acción, como se observa en las siguientes citas:

“Es una forma más natural de aprender, que es como todos aprendimos. Todo el conocimiento cultural que nosotros tenemos, lo tenemos mediante ensayo y error, mediante el descubrir problemáticas. Entonces es un recurso elástico, flexible, es una metodología interesante para la educación en general”. (Grupo focal, 17 de agosto 2016)

“Aprendizaje-servicio nos permite que ellos [los estudiantes] se enfrenten a un problema real, sin ninguna herramienta al principio y que esas herramientas después las vayan descubriendo y vayan viendo que esas herramientas son útiles”. (Grupo focal, 17 de agosto 2016)

Resulta claro que el centro del aprendizaje-servicio es relacionado con la resolución de problemáticas. Como habilidad cognitiva, la resolución de problemas involucra la valoración de posibilidades y la toma de decisiones acertadas según el contexto lo demande, lo que convierte al aprendizaje-servicio en una metodología compleja.

B. Reconocimiento institucional

En el entendido que el reconocimiento institucional se entenderá como aquellas declaraciones, directas o indirectas, que la institución realiza sobre el aprendizaje-servicio, los participantes valoran que el modelo educativo haga mención explícita a la importancia de la metodología de aprendizaje-servicio:

“Aunque si hay que reconocer que [está] en instrumentos como el Modelo Educativo Institucional, que esta puesto en los procesos de acreditación de la universidad, en la página web, en todos lados, uno podría entender que eso es un aspecto incipiente, prematuro de institucionalización”. (Grupo focal, 17 de agosto 2016)

Dicho reconocimiento es importante, pero no suficiente a ojos de los participantes. Pareciera ser que la declaración no alcanza a cubrir aspectos de implementación, como se

señala a continuación:

"[Existe] un vacío en la bajada de la política universitaria" (Grupo focal, 17 de agosto 2016)

"La bajada -a lo que podríamos llamar política universitaria y gestión- es el déficit que tenemos". (Grupo focal, 17 de agosto 2016)

"Hay elementos de institucionalización, eso es así. Lo que no es lo mismo que entender la institucionalización como la promoción a través de instrumentos de gestión administrativa". (Grupo focal, 17 de agosto 2016)

De hecho, no existe mención a que las declaraciones institucionales se grafiquen en alguna política en particular, ya sea a nivel curricular o de recursos. Por el contrario, parecen demandar una atención más directa y manifiesta:

"Distinto es que en el marco de ciertos fondos que tiene la universidad, uno puede apoyarse en ellos. No es que exista un apoyo al aprendizaje-servicio, lo que existe son instancias, fondos, unidades de la universidad a los cual uno puede postular y en ellos se puede apoyar". (Grupo focal, 17 de agosto 2016)

Lo anterior advierte que desde la visión de los docentes se identifican acciones de reconocimiento mediante el fomento a la innovación en general, pero no como un apoyo dirigido en particular al aprendizaje-servicio.

C. Integración curricular

Los procesos de renovación curricular en el interior de la institución son algo relativamente nuevo, sin embargo los

docentes reconocen que pueden ser instancias para formalizar el aprendizaje-servicio:

"Y a la vez, la [unidad de apoyo a la docencia] tiene toda la área de lo que es la reestructuración de las malla curriculares, o sea, trabaja en conjunto con eso. ¿Por qué no es posible instalarlo dentro de la malla?". (Grupo focal, 17 de agosto 2016)

"Perfectamente podría -yo cuando pienso en esta cuestión en grande y fantaseo digamos- me gusta el modelo de la [referencia a una universidad chilena], ahí todas las carreras deben tener experiencia en aprendizaje servicio, y los estudiantes no pueden pasar por alto" (Grupo focal, 17 de agosto 2016)

De lo anterior se puede inferir que para algunos docentes la respuesta sobre institucionalización estaría en la obligatoriedad de incluir el aprendizaje-servicio en todos los planes de estudio. Sin embargo, la institución no posee lineamientos para forzar ningún tipo de metodología al interior de las carreras, sino más bien, lo que se declara es la promoción de las mismas y su adopción, en función del perfil de egreso profesional de cada una de ellas.

No está claro si la demanda nace por el desconocimiento de los lineamientos institucionales que son flexibles respecto de la innovación educativa, o bien, un deseo de formalizar y universalizar las iniciativas de aprendizaje-servicio.

D. Soporte institucional

Con respecto al apoyo material, los docentes destacan la importancia de contar con recursos materiales para el

desarrollo de las actividades que se enmarcan en aprendizaje-servicio, recursos que permitan apoyar las labores docentes y posibiliten a los profesores contar con tiempo para retroalimentar a los estudiantes, apoyar el trabajo en las comunidades, planificar y diseñar sus actividades.

Por ello, se valora ampliamente la existencia de los proyectos de innovación docente que proveen financiamiento para la mejora educativa en diversas áreas. Sin embargo, acusan restricciones en el uso de los gastos, como se señala a continuación:

“Yo encuentro que el proyecto efectivamente nos apoyó en el equipamiento, porque gracias al proyecto pudimos tener un computador, impresora con fotocopidora que ha servido mucho para la comunidad. Y también se usaron recursos para que con una colega fuéramos a presentar el trabajo a Argentina. Pero hay otras cosas que no nos permitían en los gastos”. (Grupo focal, 17 de agosto 2016)

No obstante, se hace notar que al no existir un apoyo específico para el aprendizaje-servicio no se considera la especificidad de los gastos de esta metodología, como transporte de los estudiantes, materiales y alimentación:

“Dentro de la evaluación de la asignatura, lo primero que salió, que está asignatura era enferma de cara, nosotros les hacíamos más encima gastar plata en preparar materiales -Los modelos de goma eva, con cartulinas, con distintos materiales de escritorio- que nadie se las pagaba” (Grupo focal, 17 de agosto 2016).

“Entonces se creó la necesidad de que los chiquillos necesitaban comer algo antes de empezar la intervención, que empieza a las

2 de la tarde en el colegio” (Grupo focal, 17 de agosto 2016).

En relación al apoyo técnico -como asesores- y administrativo, se reconoce y valora la existencia de una unidad de apoyo docencia:

“La aplicación no se ha institucionalizado encuentro yo... aparte de lo que ustedes hacen [unidad de apoyo]”. (Grupo focal, 17 de agosto 2016)

Se reconocen a su vez, la realización de cursos y talleres sobre aprendizaje-servicio, lo que les permite capacitarse permanentemente:

“Hemos recibido apoyo dentro de los PID, pero además de la capacitación que hace [la unidad de apoyo a la docencia] como formular programas, de asignatura, que sé yo, metodologías activas de enseñanza” (Grupo focal, 17 de agosto 2016).

Considerando que dicha unidad de apoyo a la docencia, no contempla acciones administrativas ni de gestión, elemento que los profesores evidencian deficiente al interior de la universidad, sobre todo en la relación con los socios comunitarios:

“[existe] un nivel superficial, temprano de institucionalización y que, para llegar a un nivel mayor de madurez [requiere] la concreción de convenios con socios comunitarios” (Grupo focal, 17 de agosto 2016)

“Creo que la intención puede estar, pero yo creo que falta todavía mucho camino por recorrer, bajar esa intención a lo más concreto e ir formalizando este tipo de relaciones [con socios comunitarios]” (Grupo focal, 17 de agosto 2016)

Este punto resulta de gran importancia pues la literatura ya da cuenta de la importancia del socio comunitario como un agente clave en las iniciativas de aprendizaje-servicio, así como la necesidad de poseer convenios permanentes en el tiempo que, además de facilitar la ejecución de los proyectos, implique la creación de lazos de confianza y cooperación entre todos los actores involucrados.

Finalmente, se señala una problemática de gran envergadura como es el tipo de contrato y jornada que los profesores universitarios poseen. Si bien, es posible que ella exceda a la situación del aprendizaje-servicio, no es menos cierto que la metodología tiene ciertos requerimientos que otras asignaturas no tienen, como se señala a continuación:

“Hay muchísimos profesores por hora que hacen aprendizaje-servicio. Me sacó el sombrero porque francamente no les da tiempo para nada, les da tiempo para estar directamente con el alumno y punto, nada más; no le da tiempo ni para preparar sus clases. Además, les pagan menos que a los profesores que están contratados por jerarquía académica” (Grupo focal, 17 de agosto 2016)

Esta tensión para la institucionalización resulta relevante en la medida que viene a reforzar lo planteado en la literatura respecto de que gran parte de las iniciativas de aprendizaje-servicio se sostienen en esfuerzos individuales, que lamentablemente, pueden desaparecer rápidamente en el tiempo.

6. Conclusiones

El análisis presentado da cuenta de la

visión que posee un grupo de docentes universitarios sobre los procesos de institucionalización del aprendizaje-servicio desarrollados en una institución de Educación Superior de carácter estatal chilena.

En primer lugar, podemos señalar que todos los participantes reconocen en el aprendizaje-servicio su capacidad para desarrollar aprendizajes en la línea de la resolución de problemas. No obstante, las potencialidades que esta metodología tiene para desarrollar una competencia reflexiva, ciudadana y de responsabilidad social, son levemente declaradas. Lo anterior nos llama a atender las maneras en que el reconocimiento de la metodología a tomado forma a nivel institucional.

Este punto resulta de especial relevancia si consideramos que es el reconocimiento institucional el que dará las claves y orientaciones sobre qué es el aprendizaje-servicio, su rol y su relevancia para el cumplimiento de la misión de la universidad. De hecho, los participantes identifican el aprendizaje-servicio en las declaraciones institucionales, pero lo ven poco concreto y dentro de una serie de otras iniciativas muy diferentes. Al no contar con un reconocimiento más específico, existe el riesgo de diluir las experiencias existentes, restándole continuidad e identidad en el tiempo.

Por otra parte, no existe una posición única respecto de cómo podrían materializarse las políticas institucionales hacia el aprendizaje-servicio. A nivel microcurricular, todos los participantes cuentan con garantías de su implementación en el programa

de asignatura, pero reconocen la inestabilidad en tanto solo depende de ellos la continuidad de la experiencia de aprendizaje-servicio. Por otra parte, sí saben que es posible que se instale directamente en los planes de estudio, pero dejan entrever cierta falta de apoyo a nivel político.

Desde el punto de vista de los soportes institucionales, los participantes reconocen las acciones de capacitación docente y el financiamiento directo a proyecto de innovación. No obstante, este último podría necesitar recoger las especificidades que los proyectos de aprendizaje-servicio tienen y que los procedimientos generales no logran cubrir. Por ejemplo, el gasto de recursos suele estar asociado a compra de libros, materiales de laboratorio y pago de estudiantes ayudantes; sin embargo no contempla formas de rendir gastos asociados a desplazamiento y transporte, alimentación para los estudiantes y el socio comunitario, por nombrar algunas.

Es importante destacar, que algunos de los problemas que los participantes observan en la implementación del aprendizaje-servicio exceden al desarrollo de la metodología y responden a problemas estructurales en el sistema de educación superior chileno, como es el financiamiento a profesores de tiempo parcial. Reconociendo esto último, si podemos señalar que la metodología de aprendizaje-servicio tiene requerimientos específicos de tiempo por parte del docente y de los estudiantes, por lo que al menos debiese contar con una carga

académica diferenciada de otras asignaturas.

De lo anterior, se evidencian ciertos elementos de avance en la formalización del aprendizaje-servicio, lo que se podría denominar institucionalización temprana, caracterizada por la existencia de ciertos apoyos institucionales, entre los que destacan el apoyo financiero y las instancias de formación docente en apoyo a la metodología. No obstante, existe un nudo crítico importante, que se relaciona principalmente con la integración estructural y procedimental del aprendizaje-servicio (Curry, 1992). Este elemento, permitiría la definición de una estructura o entidad institucional que gestione las diversas tareas, articule todos los apoyos dispersos en la institución y defina/implemente procedimientos que permitan dar sustentabilidad a las experiencias (Jouannet et al., 2015).

Por otra parte, al hablar de reconocimiento institucional se suele señalar la inequitativa relación entre las actividades de docencia e investigación, siendo estas últimas mucho mejor ponderadas en los procesos de evaluación del desempeño. Si bien esta tensión afecta a gran parte de las organizaciones de educación superior del mundo, no es menos cierto que una forma de reconocer institucionalmente las actividades de docencia y en particular el aprendizaje-servicio, es promoviendo el estudio sistemático de las innovaciones, que permitan evaluar los resultados obtenidos en formación ciudadana y responsabilidad social.

Finalmente, consideramos la pauta para

el desarrollo del grupo focal pudo constituir una limitante para indagar en mayor profundidad sobre la identidad y concepciones del profesorado en relación al aprendizaje-servicio. En este sentido, creemos puede ser una interesante línea de desarrollo posterior, lo que podría proporcionar orientaciones respecto de cómo fortalecer el reconocimiento de la metodología y sus participantes a nivel institucional.

Referencias bibliográficas

Agrafojo, J., García-Antelo, B. y Jato, E. (2017). Aprendizaje servicio e innovación educativa en la Universidad de Santiago de Compostela: estrategia para su institucionalización. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 23-34.

Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Bingle, R. y Hatcher, J. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.

Bingle, R. y Hatcher, J. (2000). Institutionalization of Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273-290.

Campo, L. (2015). Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-111.

Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los*

oficios. Santiago: LOM.

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianza Editorial.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., y Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.

Curry, B. K. (1992). Instituting Enduring Innovations: Achieving Continuity of Change in Higher Education. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 7.

Furco, A. (1999). Research Notes. *National Society for Experiential Education Quarterly*.

Furco, A. (2001). Advancing Service-Learning at Research Universities. *New Directions for Higher Education*, 114, 67-78.

Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Educación Global*, 64-70.

Geruzaga, M. y García, A. (2018). ABProblemas, ABProyectos, ABRetos...¿Legado de Dewey? Valor

añadido del ApS respecto a "otros" aprendizajes experienciales. En *El Aprendizaje y Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y desarrollo sostenible* (pp. 22–27). Salamanca: Comunicación Social.

Gezuraga, M. y Herrero, M. A. (2017). El aprendizaje servicio en universidades de Buenos Aires: avanzando hacia su institucionalización. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 4–22.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico D.F: Mc Graw Hill.

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

Malpica, F. (2013). *Calidad de la práctica educativa*. Barcelona: GRAO.

Marchant, P. y Foster, C. (2017). Una metodología de análisis de casos para orientar la toma de decisiones en el contexto escolar. En *El poder de la evaluación en el aula* (pp. 301–339). Santiago: Ediciones UC.

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

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

Martínez, V., Medero, N., Ibáñez, E. y Sánchez, M. (2018). *El Aprendizaje Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y desarrollo sostenible*. Salamanca: Comunicación Social.

Martínez-Usarralde, M., Zayas, B., y Sahuquillo, P. (2016). Aps y ciudadanía comprometida: aproximación descriptiva-exploratoria a un caso. *Opción*, 32(8), 187–208.

Mauri, T., Coll C. y Onrubia, J. (2007). *La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista*, 1–11. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/21983>

Mella, O. (2010) *Grupos focales. Técnica de investigación. Documento de trabajo nº 3*. Santiago: CIDE.

Páez, M. y Puig, J. (2013). La reflexión en el Aprendizaje Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 13-32.

Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Phillips, A., Bolduc, S. R. y Gallo, M. (2013). Curricular Placement of Academic Service-Learning in Higher Education. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(4), 75–

96.

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

Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

Romero, J. (2003). Innovación en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 7, 113–136.

Ruiz, M., Meneses, A. y Montenegro, M. (2014). Coherencia curricular y oportunidades para aprender Ciencias. *Ciencia y Educação*, 20(4), 955-970.

Santos, M.; Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

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

Stater, K. J. y Fotheringham, E. (2009). Mechanisms for Institutionalizing Service-Learning and Community Partner Outcomes. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 13(2), 7–30.

Tapia, N. (2010). La propuesta pedagógica del "aprendizaje-servicio": una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoén*, 5, 23–43.

Tapia, N. (2016). *Inserción curricular del aprendizaje-servicio en la Educación Superior*. Buenos Aires: CLAYSS.

UNESCO (2015) *Declaración de Incheon. Educación 2030*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>

UNESCO (2017) *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

El aprendizaje-servicio como potenciador de la educación inclusiva en la educación primaria

Denys Serrano Arenas

Azucena Ochoa Cervantes

Universidad Autónoma de Querétaro, México

Resumen

Se analiza el impacto de una intervención educativa instrumentada a partir de la puesta en marcha de un proyecto de aprendizaje-servicio en la inclusión educativa en un grupo de 5º de una institución rural de educación primaria del Estado de Querétaro. El abordaje del presente estudio es de tipo descriptivo a partir de un diseño mixto. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a niñas y niños con el objetivo de indagar sobre los aprendizajes que reconocen durante el desarrollo de la intervención. Aunado a lo anterior, se aplicó un sociograma con la finalidad de identificar el impacto del ApS en las dinámicas sociales del grupo. Los resultados muestran que el alumnado valora positivamente el aprendizaje de las relaciones entre sus compañeros a partir de la aplicación del proyecto, lo cual se confirmó en la distribución de las redes sociales del grupo. El aprendizaje-servicio fortalece, según la perspectiva de niñas y niños, el reconocimiento y la participación, lo que impacta en distribución de las redes sociales del aula, coadyuvando a su inclusión educativa.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, infancia, participación, educación inclusiva.

Fecha de recepción: 17/III/2019

Fecha de aceptación: 10/V/2019

Serrano, D. y Ochoa A. (2019). El aprendizaje-servicio como potenciador de la educación inclusiva en la educación primaria. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 7, 37-54. DOI10.1344/RIDAS2019.7.3

Service learning as a facilitator of inclusive education in primary schools

Abstract

This paper analyses the impact of an educational intervention, designed within the context of a new service learning project on educational inclusion, with a Year-5 class in a rural primary school in the State of Querétaro, Mexico. The study follows a descriptive approach, based on a mixed design. Semi-structured interviews were conducted with schoolgirls and boys with the aim of examining the learning processes that they are able to recognize during the development of the intervention. In addition, a sociogram was used in order to identify the impact the service learning project had on the group's social dynamics. The results show that students positively value learning about peer relationships through the project. This was confirmed with the distribution of social networks in the group. According to the school children, service-learning strengthens recognition and participation, which impacts on the distribution of social networks in the classroom, thus contributing to their educational inclusion.

Keywords

Service-learning, childhood, participation, inclusive education.

1. Introducción

El aprendizaje-servicio es una intervención pedagógica que vincula aprendizajes adquiridos con el servicio a la comunidad, generando una sinergia entre aprendizaje y servicio. Esta propuesta pedagógica se basa en una relación directa y significativa con la realidad, facilita la participación activa y la implicación de las personas, por lo que promueve la reflexión y toma de conciencia que permiten dotar de sentido personal y social las acciones realizadas, (Gijon, 2015). Asimismo, Diversos autores coinciden en que el aprendizaje-servicio brinda reconocimiento a los sujetos implicados, producto de su participación, reflexión y cooperación (Ochoa, Pérez y Salinas, 2018; Paredes y Martínez, 2017; Puig y Bär, 2016, García y Mendía, 2015;).

Al igual que el aprendizaje-servicio, la inclusión educativa promueve la participación de la infancia en el proceso de aprendizaje para dar atención a la diversidad existente en el aula, y así, expandir las potencialidades de las niñas y niños a partir de sus diferencias socioculturales. Es por ello, que la inclusión es una "búsqueda permanente de procedimientos, cada vez más adecuados, para responder a la diversidad, convivir con la diferencia y aprender a aprender de ella", (Gutiérrez, Martín y Jenaro, 2014, p.187).

Tanto las investigaciones del aprendizaje-servicio como las de inclusión educativa destacan dos

elementos imperativos en su estudio: la participación y el acceso de la infancia en los procesos educativos. A pesar de que las investigaciones resaltan su relación, (López y Martín, 2018, Gallardo, 2017; Toledo, Liesa y Lozano, 2017), poco se ha profundizado desde el punto de vista de niñas y niños sobre el reconocimiento del aprendizaje adquirido durante su participación durante un proyecto de aprendizaje-servicio y su impacto en las relaciones sociales gestadas en el aula, principal espacio de convivencia en la escuela. A partir ello, nos preguntamos ¿Qué consideran niñas y niños que aprenden cuando realizan aprendizaje-servicio? ¿Cuál es el impacto de estos aprendizajes en las relaciones sociales gestadas en el aula escolar?

Con la intención de responder a estas interrogantes, el interés concreto del presente estudio es indagar lo que niñas y niños consideran que aprenden a partir de las experiencias adquiridas durante el proyecto de aprendizaje-servicio en la escuela, asimismo, comprender su impacto en sus formas de relación en el aula, con la intención de evidenciar los elementos que abona el aprendizaje-servicio a la convivencia entre pares. Con este propósito, se analiza al proyecto de aprendizaje-servicio como una propuesta pedagógica que permite fortalecer la inclusión de la infancia, al permitir su involucramiento como co-constructores de conocimiento en sus experiencias de servicio. Estas cualidades del proyecto de aprendizaje-servicio permite a niñas y niños dar sentido a los aprendizajes, de forma que, este tipo de intervención permite la apropiación y el sentido de la función de la escuela a partir de aplicar

los conocimientos a un cambio social diseñado por y desde la infancia.

Este estudio se llevó a cabo con un grupo de quinto grado de una escuela educación primaria rural. El abordaje del presente artículo se divide en tres apartados, en el primero, se desarrolla un breve análisis de las principales tesis con las que se han estudiado el aprendizaje-servicio y la inclusión con el propósito de identificar las características y elementos que las definen y así comprender la complementariedad entre ambos campos de conocimiento pedagógico. En el segundo apartado se abordan los métodos utilizados y los resultados obtenidos del estudio, y por último, en el tercer apartado se expone una discusión y conclusiones de la investigación.

2. Marco teórico y referencial

2.1. Qué es el aprendizaje-servicio

No existe un consenso sobre la conceptualización del aprendizaje-servicio, Tapia (2017) realiza un esfuerzo por categorizar las conceptualizaciones presentes en los estudios desde tres perspectivas: 1) como un proyecto, experiencia o práctica, que se focaliza en las actividades realizadas por los estudiantes. 2) como metodología didáctica o estrategia pedagógica, centrada en la forma de intervención docente para la mejora de la calidad de los aprendizajes, 3) como pedagogía, visualizando el proceso global de educación, que toma en cuenta tanto la intencionalidad pedagógica como la calidad de los aprendizajes.

De esa forma, su conceptualización dependerá de los fines que se persigan con la intervención. En el presente trabajo se considera al aprendizaje-servicio como una propuesta pedagógica que sistematiza el cúmulo de experiencias vividas durante su instrumentación, producto de la articulación de aprendizajes y el servicio solidario que, al contextualizar el aprendizaje, genera el dinamismo del conocimiento a acciones de mejora en su medio. De esa manera, "el aprendizaje-servicio se funden entre la intencionalidad y la solidaridad, conformando un proyecto educativo de utilidad social", (Gallardo, 2017, p. 17).

A pesar de la multiplicidad de conceptos que existen, diversos autores hacen mención de algunas características comunes, entre estas se destacan las siguientes a) la intención pedagógica como imperativo, es decir, no limitar esta propuesta pedagógica al servicio comunitario, sino destacar y articular las experiencias de servicio al aprendizaje, b) el rol protagónico de los participantes en la elaboración de un diagnóstico de necesidades de su comunidad, que fundamenta las acciones de mejora en las intervienen los sujetos participantes, c) la necesidad de plantear respuestas de intervención desde el conocimiento interdisciplinario y la participación de otras personas e instituciones de la comunidad, generando soluciones colectivas a problemas de su medio (Tapia, 2017; Aval de Hevia 2016; Gijón, 2015; Puig, 2015).

Según Puig (2015) estas características conllevan seis elementos que se hacen presentes en las experiencias:

detección de necesidades, aprendizaje, servicio, participación, cooperación, reflexión y reconocimiento. Tales elementos no se presentan de forma cíclica, más bien se interrelacionan durante toda la experiencia de aprendizaje-servicio. La participación protagónica es un eje fundamental de la propuesta pedagógica, conlleva ampliar los marcos de participación no sólo a la expresión de ideas, también, exige el reconocimiento de los participantes como personas capaces de crear, diseñar y construir cambios de mejora en su medio, por lo que la visualización de niñas y niños se centra en sus potencialidades y no en sus carencias, destacando su participación en paridad, en palabras Fraiser (2006), construir el reconocimiento recíproco.

El reconocimiento recíproco permite participar en pie de igualdad con los demás en la vida social, ello no implica tener una sola visión de las niñas y niños inmersos en el proyecto, más bien, implica dar lugar a aquellas personas excluidas, o derivadas de patrones culturales, sean consideradas inferiores a las demás, lo que impiden la paridad de la participación (Fraiser, 2006). De esa forma, el aprendizaje-servicio potencia la inclusión de la infancia en la vida escolar y social, al promover el protagonismo en todo proceso educativo y social.

De esa manera, no puede existir el reconocimiento sin el ejercicio de una participación amplia e incluyente, haciendo imperativa una posición reflexiva ante patrones culturales que reproducen un rol de subordinación en las niñas y niños ante los adultos, que frecuentemente, los posicionan en roles

de obediencia. Esta reflexión permite generar una transformación en el posicionamiento tradicional de la infancia en la estructura escolar, con ello, asegurar una práctica docente horizontal y abierta al diálogo con la infancia.

Según Paez y Puig (2013), la reflexión tiene un carácter sistemático, que permite organizar las dificultades que implica el servicio para llegar a nuevos aprendizajes. De esa forma, los conocimientos no se limitan a cuestiones culturales, también se enfocan a las académicas para enfrentar los retos que el servicio implica. La reflexión como elemento fundamental del aprendizaje-servicio, transforma la forma de aprender y ejercer el conocimiento adquirido, y de forma paralela, impacta en las relaciones entre los adultos y la niñez, generando relaciones basadas en la reciprocidad y en el intercambio colectivo, fortaleciendo el servicio realizado desde trabajo colaborativo.

De esa forma, ante el constante cuestionamiento y reflexión de la realidad, el conocimiento adquirido tiene dos funciones: una individual, desde la introspección de lo que se conoce en relación con los retos que se presentan en la realidad; por otra parte, la función comunitaria, cuando la infancia se posiciona como parte de una comunidad en la que es capaz de aportar y generar cambios a partir de sus aprendizajes previos y el trabajo colectivo, con la finalidad de construir cambios de mejora en donde conviven.

El colectivo se hace presente en todo el proceso del aprendizaje-servicio al

afrontar los retos que implica el servicio, que requiere esfuerzos conjuntos entre los participantes, generando una relación de interdependencia entre los implicados y beneficios en su medio (De la Cerda, 2015). De esa forma, las relaciones entre los sujetos se gestan hacia el común entendimiento, es decir, reconociendo la diferencia y que la convivencia implica pensar a nivel individual y colectivo, como sujetos con igualdad de derechos y responsabilidades, pero con diferencias en sus capacidades.

2.2. Inclusión de la infancia y la transformación del espacio escolar

Hoy en día el estudio de la inclusión prioriza una organización escolar que reconozca la diversidad y brinde respuestas a las múltiples necesidades que coexisten en los espacios educativos (Ainscow, 2017). Por ello, la inclusión es un tema central de análisis del espacio escolar ante el reto de brindar atención a la diversidad de necesidades que presenta la niñez, cuyo reto principal es brindar condiciones y oportunidades que les permitan tener acceso en la construcción del propio aprendizaje. Una de sus principales finalidades es reducir las brechas que obstruyen el aprendizaje a partir de una práctica docente reflexiva que genere diálogos entre niñas, niños, profesores y familiares.

Es por ello que las relaciones sociales entre profesores y estudiantes que exige la inclusión son de tipo horizontal, es decir, se reconocen las características y diferencias de cada

participante en el espacio escolar y a partir de éstas, se gestan oportunidades de diálogo y participación entre los integrantes de un grupo para la construcción del aprendizaje. De esa forma, se pretende proponer nuevas formas de enseñanza que promuevan la expresión, la participación y el acceso de niñas y niños en las experiencias escolares, es decir, promover roles activos en la vida escolar de todos los miembros de la comunidad.

Ainscow (citado en Moliner, 2008) destaca características básicas que potencian el surgimiento de culturas escolares que favorecen la innovación y la mejora hacia la inclusión: "la atención a los beneficios potenciales de interrogación y reflexión; la implicación del personal, participación de estudiantes y comunidad en las políticas y decisiones escolares; actividades de desarrollo del personal que se centran en la práctica en el aula; estrategias de coordinación, especialmente en relación con el uso del tiempo; y funciones de liderazgo efectivas no sólo para el personal sino para toda la escuela" (Moliner, 2008, p. 28).

En consonancia con lo anterior, Echeita y Ainscow (2011), plantean cuatro elementos básicos que deben tomarse en cuenta en la construcción de espacios educativos inclusivos:

- a) La inclusión como un proceso: se debe tener presente las metas de la institución hacia su construcción.

- b) La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes: la presencia hace referencia a la asistencia y puntualidad con la que asisten a clases las niñas y niños; mientras que la participación enfatiza la calidad de sus experiencias de la infancia en cuanto a su expresión y en la toma de decisiones; por último, el éxito se refiere a la adquisición de aprendizajes curriculares y el ejercicio de sus capacidades.
- c) La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar: la identificación de aquellos sujetos con riesgo de ser excluidos por sus compañeros o por las mismas prácticas educativas permite centrar la atención en aquellos que necesitan mayor atención.
- d) La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras: el proceso de reflexión es indispensable para analizar los obstáculos latentes en la cultura, políticas educativas, mismos que conforman barreras que impiden la participación de la infancia.

Los elementos anteriores constituyen una base sólida para promover la inclusión, en éstos se hace presente el protagonismo de los sujetos implicados en el proceso educativo, profesores, autoridades escolares, familiares e infancia, de manera que, las relaciones horizontales es un imperativo para la

construcción de ambientes inclusivos, lo que conlleva a una distribución de la responsabilidad en la construcción de aprendizajes entre los adultos y la infancia, y por ende, a un reconocimiento de cada sujeto como interlocutor válido, es decir, cada quien, desde su historia de vida y trayectoria escolar, es capaz de aportar y transformar la realidad en la que conviven.

Aunado a lo anterior, la UNESCO plantea que una forma de responder a las necesidades de todos los educandos se lleva a cabo a través de "una mayor participación del aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (...) la educación inclusiva representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de estudiantes" (UNESCO, 2005, p. 14).

De esa forma, la inclusión plantea un perfeccionamiento constante de los métodos de intervención educativa sobre el papel que desempeñan los actores en la comunidad escolar, a partir de la contextualización del currículum educativo y las cuestiones culturales y comunitarias donde se desarrolla la infancia, derivando cambios en las dinámicas de los estudiantes y profesores que cuestionen los referentes de los roles tradicionales de la enseñanza, generando una vinculación entre el aprendizaje y metodologías que se acerquen en atender las diversas necesidades educativas. En esta transformación de la enseñanza, la

diferencia entre los sujetos se visualiza como un área de oportunidad para enfrentar los desafíos que conlleva la vida en la reciprocidad y en el común entendimiento.

De esa forma, el proyecto de aprendizaje-servicio es una alternativa factible en la búsqueda de la inclusión educativa, pues posiciona a la infancia como el centro de la actividad de aprendizaje, partiendo de principios en común: la participación de la infancia en su proceso de aprendizaje, la constante reflexión sobre el posicionamiento de la infancia y las posibilidades de incidir y transformar su medio a partir de su presencia, siendo una potente propuesta educativa hacia el camino de la inclusión.

3. Metodología

La presente investigación es un estudio descriptivo que corresponde a un diseño mixto de investigación, al incorporar verbalizaciones de los actores para ofrecer mayor sentido a datos cuantitativos, (Pereira, 2011). Se utilizó el método de la investigación-acción para realizar la intervención, lo que implicó mantener una actitud reflexiva y analítica (Stenhouse, 2010). La investigación e intervención a partir del proyecto de aprendizaje-servicio se realizaron como procesos paralelos permitiendo el desarrollo de dicha propuesta pedagógica y a su vez, identificar los aprendizajes que niñas y niños reconocen cuando realizan el proyecto de aprendizaje-servicio, a través de entrevistas semiestructuradas que se realizaron de forma individual a cada niña y niño. Con la intención de identificar el impacto del aprendizaje-

servicio en la inclusión se aplicó el sociograma, técnica de carácter cuantitativo, que ayudó a comprender desde el plano emocional de los participantes, la interacción entre la niñez, a partir de la generación de diagramas que hacen evidente la transformación de redes sociales gestadas en el aula (Urbina, López y Cárdenas, 2018).

Los participantes del estudio fueron 23 niñas y 20 niños en un rango de edad entre 10 y 11 años, pertenecientes a un grupo de 5º de una escuela primaria rural ubicada en la comunidad de El Palmar, municipio de Cadereyta, en el estado de Querétaro. Esta zona se caracteriza por tener rezago escolar, analfabetismo y baja escolaridad, por debajo del promedio del país (seis años de escolaridad en comparación a nueve años), siendo una comunidad marginada. Esta situación tiene repercusiones en la infancia, dado que niñas y niños deben incorporarse al ámbito laboral a edades tempranas (12 años), lo que constantemente da como corolario la deserción escolar (INEGI, 2010).

3.1. Procedimiento de la investigación

La intervención educativa

La intervención educativa a partir del proyecto de aprendizaje-servicio se abordó en cinco fases: motivación, detección de necesidades, planeación de acciones de mejora, vinculación entre los proyectos de servicio de la niñez y el currículo escolar y, por último, la difusión de los logros del servicio ante la comunidad escolar. Este proyecto se desarrolló de septiembre a

diciembre del 2018, dos sesiones a la semana. Los grupos de trabajo se conformaron según los intereses de la infancia por intervenir en alguna problemática, generando tres equipos de trabajo, posteriormente, realizaron una planeación colaborativa para convertir las ideas de cambio en acciones de mejora, ejercicio que ayudó a determinar los objetivos de sus acciones y la asignación de tareas entre compañeros del grupo. Las acciones de mejora que destacaron fueron:

Problemática 1: Solicitud de donación de árboles a familiares, profesores y estudiantes de otros grados, plantación de árboles y plantas; campañas y talleres de cuidado y germinación de semillas, por último, la construcción un huerto escolar.

Problemática 2: Campaña informativa a la comunidad escolar sobre el cuidado de las áreas de juego, limpieza y mantenimiento de cancha de fútbol (principal zona de juego de la escuela), venta de dulces para comprar redes para cancha, generación de un rol para el uso del espacio lúdico durante el recreo escolar e inauguración de la cancha por medio de un torneo de fútbol.

Problemática 3: Detección del grupo escolar con mayor problema de acoso y violencia, campaña informativa sobre los perjuicios de la violencia entre compañeros, campaña lúdica "sin violencia" con el grupo detectado.

Entrevistas

Una vez concluidas las acciones de mejora en la escuela, se realizó una

entrevista semiestructurada sobre los aspectos que destacaron como relevantes de su aprendizaje durante la realización de sus proyectos. Las entrevistas fueron aplicadas de manera individual dentro de la escuela, fueron grabadas en audio y transcritas para su posterior análisis.

Las preguntas de la entrevista se focalizaron en los aprendizajes que niñas y niños reconocieron como adquiridos durante el proyecto de aprendizaje-servicio. En un primer momento se indagó en los participantes a través del planteamiento de interrogantes sobre el ejercicio de su participación, la descripción de las acciones de mejora que realizaron en la escuela y cómo se sentían de concluir sus acciones de mejora en su escuela. Posterior a ello se les preguntó sobre aquellos aprendizajes que consideraron obtuvieron de su experiencia, tema central de análisis para la presente investigación.

El procesamiento de la información vertida en las entrevistas se realizó por medio del análisis de contenido, a partir de la codificación abierta de la información, lo cual permite abstraer las compresiones e interpretaciones del contenido de las palabras, lo que permitió realizar la codificación axial y rescatar los códigos en vivo (códigos conceptuales que permiten resguardar las expresiones de niñas y niños), (Strauss y Corbin, 2002). Es decir, se realizó el análisis de la información para generar relaciones entre las palabras sobre el tipo de aprendizaje que niñas y niños reconocen haber adquirido de la experiencia del APS y el uso de ese aprendizaje durante su proyecto.

Sociograma

El sociograma es una herramienta de carácter cuantitativo que permite el análisis y reflexión de las redes sociales gestadas en un grupo en específico (Urbina, López y Cárdenas, 2018). Para realizar el sociograma se aplicaron cuestionarios sobre las preferencias de niñas y niños para realizar equipos de trabajo, antes y después de la intervención, en el cual se preguntó:

¿Con quién de tus compañeros de grupo quieres hacer trabajos en la escuela?

Cada estudiante escribió el nombre de tres compañeros con quienes preferían realizar trabajos. A partir de ello se construyeron diagramas por medio del software Yed que genera gráficos de redes sociales (Ferreira, 2014). Con base a esta información se generó el sociograma que evidencia las redes sociales construidas en el grupo escolar, que muestran la cercanía y distancia según la popularidad de las respuestas de las niñas y niños.

El procesamiento de los diagramas generados se realizó a partir de dos categorías propuestas por Urbina, López y Cárdenas (2018): la popularidad y el *betweenness*. El primero hace referencia a los integrantes más concurridos y nombrados por sus compañeros, aquellos que muestran una aceptación social notoria entre pares. El segundo se refiere a las niñas y los niños que presenta aptitudes sociales relacionadas a la influencia y el relacionamiento con más de un subgrupo específico, que puede fungir

como puente o mediador en situaciones específicas. Se mide a partir del número de veces que un estudiante (nodo) se comunica con otros sujetos de la red.

4. Resultados

4.1 Entrevistas

Las entrevistas fueron una fuente vital de información sobre aquellos aspectos que los participantes destacan que aprendieron durante el desarrollo del proyecto de aprendizaje-servicio, y aunque algunas niñas y niños refirieron aprendizajes relacionados con el currículo, el grueso de la información obtenida se centró en dos categorías fundamentales: el aprendizaje en relación a valores y el aprendizaje para la ciudadanía.

a) El aprendizaje en relación a valores

Las niñas y los niños que destacaron el aprendizaje en relación a valores como un aspecto central, manifestaron la responsabilidad, el respeto y la confianza entre compañeros como aspectos fundamentales en su aprendizaje durante el proyecto de aprendizaje-servicio. Las expresiones manifestadas se centraron en dos aspectos: el reconocimiento de sí mismos como capaces de cumplir con sus metas y el reconocimiento recíproco, cuando un tercero los posiciona como una persona capaz de actuar y aportar en su entorno.

En el primer rubro, los participantes destacaron ideas relacionadas con su apreciación de sí mismos como capaces de cumplir sus metas, generando

sentimientos de satisfacción consigo mismos. Estos sentimientos los relacionaron con su sentido de responsabilidad con su equipo de trabajo. Algunas expresiones manifestadas que sustentan lo anterior son:

"Cuando vendía dulces para comprar las redes, nunca agarre dinero, eso me hace sentir orgulloso porque así pudimos comprar las redes" (niño de 10 años)

"Es bonito enseñar a alguien más y te miren con respeto" (niña de 10 años)

"Yo pensé que no era posible cambiar la escuela, pero yo siempre en el recreo trabajaba en mi taller, aunque los demás de mi equipo no quisieran, y los niños chiquitos se veían contentos de lo que les enseñaba, me di cuenta que si podía" (niña de 10 años).

Estas expresiones reflejan que las niñas y el niño se reconocen como personas que pueden incidir en su entorno y sus acciones tienen consecuencias positivas en el logro de las metas de sus proyectos, mostrando con lo anterior, la dimensión personal de la participación (Ochoa y Pérez, 2019).

Por otro lado, en el segundo rubro, el reconocimiento recíproco conllevó a visualizar a sus compañeros como interlocutores válidos, es decir, respetar las opiniones de los demás en paridad, asumiéndose como personas socialmente responsables que dependen de la participación de todos para lograr sus metas. Las expresiones se centraron en el deber con su comunidad y ser un ejemplo para los

demás. Algunas expresiones manifestadas fueron:

"Tenemos que valorar a nuestro equipo, porque si no lo valoramos nunca vamos hacer nada, hoy me fije que mi equipo fue muy apoyos conmigo y con todos porque con todos nos ayudamos a cargar las cosas" (niña de 10 años)

"No nos debemos pelear en las canchas, debemos respetar los espacios (niño de 10 años)

"En mi equipo hemos tenido mucha confianza entre los seis (...) por eso logramos todo lo que nos propusimos" (niña de once años)

En esta categoría niñas y niños destacaron la importancia de la responsabilidad y la confianza en el logro de sus metas. De manera que les permitió mayor conocimiento de sí mismo y de sus compañeros a partir de las acciones realizadas durante el proyecto.

b) El aprendizaje en relación al ejercicio de la ciudadanía

La información recabada de las entrevistas realizadas que se relacionó con el ejercicio de la ciudadanía versó en torno a la participación como ayuda a sus compañeros y para la mejora su medio, es decir, hicieron referencia a aquellas acciones relacionadas por el bien de una comunidad.

La participación como sistema de ayuda fue el principal referente al que aludieron, donde hicieron referencia al trabajo en equipo y a brindar un servicio que ayude a otras personas en

aquellos problemas que les afectan. Algunos relatos expresados fueron:

"Aprendí a apoyarnos y decir opciones puede servir de mucho, que igual antes no sabía que significaba participar, pero un día cuando ayudé a alguien ya supe que es, me dijo que era muy participativo y le dije ¿qué es eso? Y me dijo que era dar opciones" (niño de 10 años)

"Aprendí a valorar más a los demás, ayudar a mis compañeros y para tener un mundo mejor" (niño de 10 años)

Estas expresiones denotan la relación en el ejercicio de la participación, más allá de la expresión de ideas, debido a que resaltan como aprendizaje relevante ayudar a otros a partir de sus acciones, de esa forma, el móvil de las acciones estriba en brindar un servicio a su comunidad con el afán de mejorarla, demostrando con esto la dimensión social de la participación (Ochoa y Pérez, 2019).

En otros casos, niñas y niños expresaron aprender del proyecto de aprendizaje-servicio a ayudar en el desarrollo de las iniciativas planteadas a otros compañeros, es decir, identificaron el trabajo en equipo como un aprendizaje adquirido. Expresiones que dan cuenta de lo anterior fueron:

Ayudar a los niños que hacen algunas cosas (niño de 10 años)

Ayudarles en sus problemas de mi equipo (niña de 10 años)

Aprendí a ver que necesitan los demás y ayudar en cosas para que se logren,

aunque no sean de mi equipo (niña de 11 años)

A ayudar a quien lo necesite a ayudarles en sus problemas (niño de 10 años)

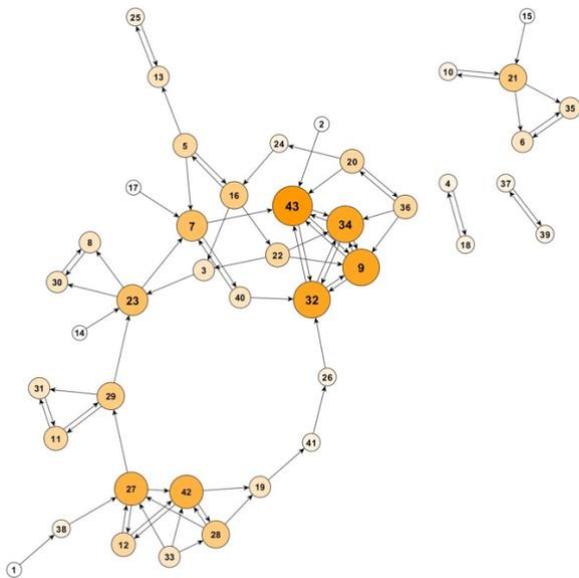
De esa forma, los aprendizajes relacionados con el ejercicio de la ciudadanía se relacionaron con el ejercicio de la participación como sistema de ayuda, con la finalidad de ayudar para un bien comunitario y con ayudar en el desarrollo de sus proyectos. Estas finalidades permiten la visualización de niñas y niños como un sujeto interrelacionado con los otros en la convivencia, misma que tiene fines colectivos por encima de los individuales. Por lo que los aspectos que destacan están relacionados con brindar servicio y apoyo a los demás, de esa forma, se hace evidente el ejercicio de la participación a partir de su posicionamiento como actores sociales capaces de transformar su entorno, lo cual hace alusión a la dimensión política de la participación (Ochoa y Pérez, 2019).

4.2. Sociograma

El análisis derivado de la construcción de diagramas se realizó a partir de la popularidad de los estudiantes (las nominaciones obtenidas de cada estudiante) y *betweenness* (puentes o mediadores entre subgrupos), el enlace por el cual pasan muchas relaciones de preferencia entre los integrantes del grupo. Una persona que genere varios puentes de unión es un nodo de alta importancia, para el flujo de información por su influencia en el grupo. A continuación, se presenta en

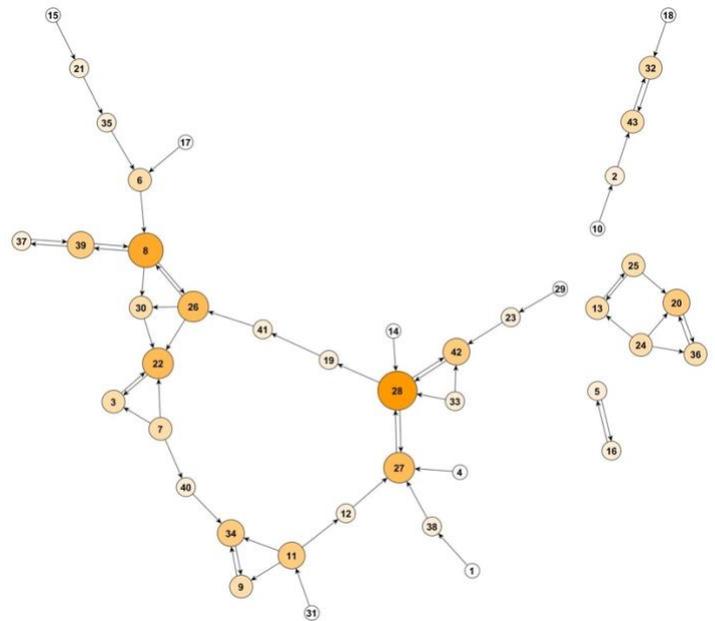
la figura 1 el sociograma del grupo escolar previo a la instrumentación del proyecto de aprendizaje-servicio, mientras que en la figura 2 se muestran el diagrama generado posterior a la intervención educativa.

Figura 1: Sociograma previo al desarrollo del proyecto de aprendizaje-servicio



Fuente: elaboración propia

Figura 2: Sociograma posterior al desarrollo del proyecto de aprendizaje-servicio



Fuente: elaboración propia

En los diagramas presentados, se representa a cada niña y niño con un número para mantener su confidencialidad. Cuando un nodo es más grande que los demás significa que la frecuencia con que fue elegido por sus compañeros es alta, es decir, presentó popularidad, mientras que cuando la representación de una persona es pequeña significa que pocas veces fue mencionado. El *betweenness* permite identificar aquellas personas que son establecidas como puentes o conexiones con diversos subgrupos, es decir, su influencia es de alta importancia.

En la figura 1 se presenta alta popularidad en los nodos 43, 34, 9 y 32, mientras que el *betweenness* se concentra en 43, 34, 9, 23 y 27. Lo anterior implica que las redes sociales gestadas en el grupo escolar están concentradas en el nodo 43 y 34 quien

presenta alta popularidad y a su vez, tienen influencia en diversos subgrupos. Por otro lado, en la figura 2 se muestra un cambio en las redes sociales del grupo, pues el número de personas con popularidad aumenta y se distribuye en el grupo, siendo los nodos 8, 22, 26, 27 y 28 a los que hicieron referencia con mayor frecuencia, mientras que los *betweenness* señalados fueron 8, 28 y 34.

En la fase inicial, el diagrama revela que prácticamente los populares y *betweenness* son las mismas personas. Posterior a la intervención, se muestra una red más distribuida entre los populares y *betweenness*. Una diferencia importante es la generación de más subgrupos de trabajo conectados por puentes de influencia (*betweenness*), lo que conlleva mayor apoyo entre diversas personas. Un dato importante que arroja el sociograma antes y después de la puesta en marcha del proyecto es la existencia de personas excluidas, mismas que deben ser un punto de atención para mejorar la inclusión entre compañeros.

5. Discusión y conclusiones

A partir del desarrollo de las sesiones del proyecto de aprendizaje-servicio, niñas y niños expresaron aprender la ayuda entre compañeros y hacia su comunidad, asimismo, destacaron el aprendizaje de valores como la responsabilidad, la confianza y el respeto. Estos elementos se categorizaron en reconocimiento y participación. El reconocimiento hizo referencia en dos rubros: el individual, al posicionarse como capaces de incidir en su entorno, obteniendo valía

personal a partir del logro de acciones; y el colectivo, al identificar que las acciones que realizan dependen de la participación de todos para lograr sus metas, otorgando reconocimiento recíproco a sus compañeros de equipo. Ambos están relacionados con la ayuda y el apoyo a otros a partir de las iniciativas de mejora realizadas en la escuela, es decir, el móvil de las acciones se fundamentó en el bien común.

Según Liebel y Saidi (2012) en contextos no occidentales la participación se relaciona con la ayuda y apoyo, por lo que son elementos que aluden a la participación. De esa manera, el tipo de participación que destacó el grupo participante va más allá de la expresión de ideas, como lo declaran numerosos autores (Liebel e Invernizzi, 2018; Lansdown, Jimerson y Shahroozi, 2014; Stoecklin, 2013), pues ésta se instauró en la búsqueda de ampliar los rangos de acción a partir de la reflexión en su propio hacer.

De esta forma, la participación que impulsa el proyecto de aprendizaje-servicio es reflexiva, es decir, es un proceso de aprendizaje que encamina su ejercicio a una acertada toma de decisiones al desenvolverse, involucrarse e intervenir con acciones y responsabilidad social, logrando un reconocimiento recíproco por las personas que rodean a la infancia. La participación con reflexión brinda acceso a la infancia a un reconocimiento positivo por los integrantes de la comunidad escolar, lo que permite abrir más espacios para su ejercicio y ampliar los rangos de acción de la infancia en el espacio escolar.

Así que el móvil de la participación no estriba en la expresión, sino en la búsqueda de la autonomía en cuanto a sus decisiones en la vida cotidiana, pues su ejercicio recae en que la niñez reconozca y elija lo mejor para sí misma, por lo que el proceso pedagógico se debe enfocar en la reflexión constante de una participación para el bien común, que pretenda de igual manera, el bienestar para sí mismo y para los otros.

La función docente que coadyuva a la inclusión debe encaminar al proceso reflexivo de la participación, hacia una mirada de pensar en sí mismo y en el otro a la vez, lo que lleva a niñas y niños a una participación protagónica, por lo que, la reflexión es un elemento imperativo tanto en el aprendizaje-servicio como en la inclusión. Estos hallazgos coinciden con los enunciados por Ochoa, et al., quien expresa que el aprendizaje-servicio "es pertinente para modificar las prácticas pedagógicas en los docentes, mejorar la participación de las y los estudiantes e incidir en la capacidad de iniciativa y de responsabilidad social y ciudadana de las y los participantes, elementos básicos que posibilitan la mejora de la convivencia en las instituciones escolares." (Ochoa, Pérez y Salinas, 2018, p. 31).

La mejora de la convivencia, y por ende la inclusión, se evidenciaron en las redes sociales gestadas en el grupo escolar antes y después del proyecto de aprendizaje-servicio, pues niñas y niños ampliaron sus preferencias para trabajar entre compañeros. Estos cambios en la convivencia se identificaron a través del sociograma,

que refleja de forma visible la transformación de las redes sociales a partir de la generación y fortalecimiento de lazos sociales entre las personas, a partir de experiencias participativas que se tienen dentro de un proyecto de aprendizaje-servicio. De igual manera, el sociograma permitió identificar eficazmente a aquellos estudiantes excluidos o con riesgo de serlo.

Los *betweenness* identificados en las redes son mediadores en los que los docentes pueden apoyarse para incluir a niñas y niños que más lo necesitan, ello contribuiría a que establezcan redes de apoyo, por tanto, aquellos niños en riesgo de ser excluidos obtengan apoyo de estos integrantes ya que pueden influenciar positivamente su posicionamiento. A su vez, el proyecto de aprendizaje-servicio al ser una propuesta pedagógica donde hay una distribución de las tareas en cuanto al aprendizaje entre el alumnado y los profesores, permite centrar el apoyo a aquellos niños que más lo necesitan y de esa forma, avanzar hacia la inclusión.

En conclusión, dar apertura a propuestas pedagógicas como el aprendizaje-servicio en los espacios educativos implica reconocer las diferencias entre los miembros de un grupo, para que éstas sean vistas y valoradas, lo que significaría un avance sustancial en la inclusión.

De esa forma el aprendizaje-servicio permite atender de mejor forma a niñas y niños con riesgo de ser excluidos, y aunque en esta intervención no se pudo atender de manera plena las problemáticas que enfrentan los niños

más excluidos, a través del sociograma fue posible detectarlos, abriendo la posibilidad de generar alternativas de atención.

Es importante hacer énfasis que el camino a la inclusión es un proceso constante, en perfeccionamiento continuo, siendo la detección oportuna una de sus principales finalidades. El aprendizaje-servicio permite romper las barreras de la exclusión, al abrir el espacio escolar a la participación de la infancia, fortaleciendo las redes sociales de apoyo desde el aula escolar, promoviendo el trabajo colaborativo y el posicionamiento positivo de la infancia ante la comunidad.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.

De la Cerda, M. (2015). Una experiencia significativa incluyente participación, cooperación, reflexión y reconocimiento. En Puig, J. R. (coord.) *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: GRAO

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1

Fraiser, N. (2006) *¿De la redistribución al reconocimiento?* Madrid: Morata

Gallardo, R. M. (2017). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje ya la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82- Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/222/216>

Gijon, M. (2015). El aprendizaje servicio es una pedagogía del compromiso cívico. Puig, J. R. (coord.) *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: GRAO

Gutiérrez, M. O., Cilleros, Martín, V. C., y Jenaro. R. C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(3), 186-201. Recuperado de <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/139>

Lansdown, G., Jimerson, S., y Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of School Psychology* (52), 3-12. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440513001179>

INEGI (2010). Cuaderno estadístico municipal, Cadereyta de Montes, México.

Liebel, M. e Invernizzi, A. (2018). Los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores y la Organización Internacional del Trabajo. Una lección sobre el silencio forzado.

Millcayac-Revista Digital de Ciencias Sociales, 5(8), 89-112.

Liebel, M. y Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, 39, 123-140. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n39/n39a9.pdf>

López, M. y Martín, X. (2018). El aprendizaje-servicio como práctica inclusiva. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 6, 88-102. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/viewFile/27285/28292>

Moliner, G. O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-44. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661085>

Tapia, M. N. (2017). *Aprendizaje y Servicio Solidario en el sistema educativo y organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad nueva.

Ochoa, A. C. y Pérez, L. M. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Revista Psicoperspectivas* 18 (1), 1-13. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas>

Ochoa, A. C., Pérez, L. M., y Salinas, J. J. (2018). El aprendizaje-servicio (APS)

como práctica expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 15-34.

Páez, M. y Puig, J.M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 13-32. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660355/art1.pdf?sequence=1>

Paredes, D. M., y Martínez, D. R. (2017). Aprendizaje-servicio: una práctica pedagógica que promueve la participación del estudiantado para la mejora escolar y social. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 555.

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

Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia.

Stoecklin, D. (2013). Theories of action in the field of child participation: In search of explicit frameworks. *Childhood*, 20(4), 443-457. Recuperado de <http://kingscollege.net/pomfret/3311/pdf/readingstoecklin.pdf>

Toledo, S. V., Liesa O. M. y Lozano R. A. (2017). Recreos Cooperativos e Inclusivos a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 173-185.

UNESCO (2005): Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesco.org/educacion/inclusive>

Urbina, H. C., López L. V. y Cárdenas, V. J. P. (2018). El uso de sociogramas en la escuela para la mejora de la convivencia: un estudio en escuelas chilenas. *Perfiles educativos*, 40(160), 83-100.

La práctica social educativa como requisito curricular en Ciencias de la Salud en la Universidad de Buenos Aires

Oscar García

Ana Inés González

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Resumen

En el marco de la vinculación entre enseñanza, investigación y extensión universitaria, la producción de saberes debe contemplar las particularidades de la comunidad en la cual está inserta. Es por ello que las prácticas sociales educativas constituyen una experiencia pedagógica de aprendizaje-servicio que posibilita poner en práctica lo enseñado, enriquecer la teoría y lograr una aproximación interdisciplinaria a la realidad, aportando al mejoramiento de las condiciones de vida de las personas. En el presente trabajo buscamos analizar el grado de satisfacción que manifiestan los alumnos de las carreras de salud acerca de los proyectos de aprendizaje-servicio en los que participan. Además, buscamos conocer la reflexión que ellos hacen del proceso de aprendizaje y la adquisición de habilidades sociales necesarias para un mejor desenvolvimiento profesional. Se operó en un proceso en espiral que resulta de la combinación de la recopilación de información por escalas de actitudes para analizar el impacto de estas prácticas en el aprendizaje de los estudiantes y el análisis de entrevistas grupales. Los alumnos manifestaron un alto grado de satisfacción, revalorizaron la práctica en el proceso de aprendizaje y la adquisición de habilidades técnicas y sociales. Destacaron la comunicación con los pacientes y la gestión de salud en escenarios auténticos.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, práctica social, satisfacción, habilidades sociales, participación.

Fecha de recepción: 18/III/2019

Fecha de aceptación: 10/V/2019

Socio-educational practice as a curricular requirement in Health Sciences at the University of Buenos Aires. A study about the degree of satisfaction in students participating in solidary service-learning projects

Abstract

This article analyses the degree of satisfaction shown by students regarding the service learning projects in which they participate, focusing our research specifically on students enrolled in health-related degree programmes. In addition, the paper aims to examine students' reflections on the learning process and the acquisition of social skills, which are necessary for professional growth. The research was designed with a convergence of logic through the combination of quantitative techniques and qualitative strategies. It developed as a spiral by combining different actions: the collection of information with attitudinal scales in order to analyse the impact of these practices on student learning (levels of satisfaction and skills developed) and the analysis of group interviews as a consequence of conceptual schemes. The students showed a high degree of satisfaction; they revalued the practice in the learning process and the acquisition of technical and social skills. Students highlighted the worth of communicating with patients and taking part in health management in authentic settings.

Keywords

Service-learning, social practice, satisfaction, social skills, participation.

1. Introducción

La función social de la universidad hace imprescindible considerar las demandas y necesidades comunitarias como punto de partida para la creación de conocimientos. De esta manera la comprensión y el abordaje de las situaciones críticas en que suelen encontrarse las poblaciones vulnerables cambian actitudes y producen saberes que impactan directamente en las conductas y el compromiso de los universitarios. Así, la característica esencial de una buena práctica universitaria será la de desarrollarse en contacto con el medio social.

El aprendizaje-servicio, como forma de realizar la misión de extensión, permite establecer una relación entre la universidad y la sociedad, pudiendo ser un instrumento de cambio, acercando la universidad a los sectores más desfavorecidos. De esta manera, se promueve el desarrollo social y al mismo tiempo, una relación dialógica entre la investigación, la docencia y la acción comunitaria. La Universidad de Buenos Aires estableció su obligatoriedad curricular a partir de 2017 (Res CS 520/10, 3653/11 y 172/14). Esto, sumado al desarrollo de un programa de subsidios para proyectos de extensión universitaria consolidado, permitió el crecimiento sostenido de propuestas académicas y proyectos de aprendizaje-servicio en todas las carreras de la Universidad de Buenos Aires en su forma general de prácticas sociales educativas

En el presente trabajo se considera que

las nuevas estrategias pedagógicas, como el aprendizaje-servicio solidario - tipo de educación experiencial o situada- constituyen un ámbito específico de realización concreta de la extensión universitaria otorgándole los atributos esenciales que la caractericen de modo exhaustivo respecto de la docencia y la investigación científica. Desde esta perspectiva el aprendizaje-servicio es la forma en que las instituciones educativas transfieren de manera directa y concreta conocimientos y saberes a la comunidad (García y Hallú, 2017).

Lo anterior pone en evidencia que las prácticas educativas mejoran los aprendizajes a través de una enseñanza más completa, que lleva a territorio y en escenarios reales contenidos curriculares, pero, además, valores, hábitos, actitudes y conductas. En este sentido, el proceso formativo (que siempre debe ser guiado y dirigido por docentes) permite que los alumnos se apropien de competencias, consideradas hoy como claves para el efectivo desarrollo personal. Conocidas como habilidades sociales, estas competencias son necesarias para configurar relaciones intersubjetivas que darán origen a redes comunitarias que son muy importantes a la hora de lograr objetivos individuales y colectivos. Si bien los estudios de las redes de cooperación social datan del siglo XIX, el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1986) las identificó como el recurso que facilita el logro de resultados que no podrían alcanzarse en su ausencia o conllevarían un costo individual muy alto. Así el valor de este recurso estaría dado por "el volumen de capital social poseído por un agente,

que a su vez dependerá del tamaño de la red de conexiones que pueda efectivamente movilizar y del volumen de capital (económico, cultural o simbólico) que tenga de por sí para cada una de aquellas personas con quien se está relacionado” (Bourdieu 1986, 249).

Pocos años después el sociólogo estadounidense James Coleman (1990) establecerá que estas aptitudes se requieren allí donde las relaciones entre las personas se coordinan para cometer una acción colectiva. Entre las formas específicas que las competencias sociales pueden adoptar, Coleman identifica algunas, que podrían resumirse en el uso de fuentes de información, empatía, liderazgo, relaciones de autoridad, las organizaciones sociales, el establecimiento de obligaciones y expectativas, así como el desarrollo de sistemas de normas y sanciones dentro de una comunidad. Si lo anterior no fuera cierto, bastaría con el solo hecho de poner en juego el capital humano, o lo que es lo mismo, el conjunto de competencias personales, traducidas en educación, prestigio, idiomas y recursos como condiciones de vida y nivel socioeconómico. Sin embargo, es bien conocido que individuos con igual capital humano presentan diferentes trayectorias personales, pudiendo ser más o menos exitosas. ¿Y cuál sería entonces el factor diferenciador? Sin dudas, la construcción y participación efectiva en la red de relaciones sociales. Hoy sabemos que todo proceso formativo debe proveer además de competencias técnicas, habilidades sociales que permitan a los individuos construir de modo seguro

redes interpersonales, que traducidas en capital social favorezcan en el tiempo su desarrollo individual.

2. Marco teórico

Por todo lo expuesto, se hace más que evidente el interés que ha despertado en las últimas décadas el estudio y el aprendizaje de las competencias conocidas como habilidades sociales y su radical importancia en la construcción de redes de cooperación. En definitiva y como bien lo plantea Carballo (2005), las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Generalmente, posibilitan la resolución de problemas inmediatos y la disminución de problemas futuros en la medida que el individuo respeta las conductas de los otros.

Ahora bien, avanzando en los programas de formación de estas habilidades sociales, la psicología ha identificado dos grupos primarios: habilidades básicas y complejas (Betina Lacunza y Contini de González, 2011). Las habilidades sociales básicas podrían resumirse en saber escuchar, formular una pregunta, ser agradecidos, presentarse y presentar a otros y reconocer el trabajo y esfuerzo de los demás. Mientras que las complejas pueden describirse como empatía o capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona, asertividad o la habilidad para ser claros, francos y directos, diciendo lo que se quiere decir, sin herir

los sentimientos de los demás ni menospreciar la valía de los otros, capacidad de escuchar, negociación, capacidad de ser conscientes de los errores cometidos y reconocerlos, reconocimiento y defensa de los derechos propios y de los demás, habilidad de mantener distancia del colectivo social, con el fin de expresar libremente nuestras opiniones, capacidad para confrontar mensajes contradictorios, entre otros.

En este marco entendemos que los alumnos deberán tener conciencia de la necesidad de dichas habilidades. Por lo cual el trabajo en equipo dirigido por docentes se hace imprescindible en el desarrollo de las acciones de aprendizaje-servicio. El docente deberá poner el énfasis en los dispositivos de intervención, el contacto con una realidad ajena a la propia y la diversidad como algo natural entendiendo que el otro diferente es sujeto de derecho. Desde esta concepción, las prácticas extensionistas son el ámbito de formación para socializar en los alumnos una conciencia más tolerante, pluralista y democrática que permita poner en debate el tradicional concepto de ciudadanía.

En la actualidad, los debates sobre vulnerabilidad, multiculturalidad, diversidad de género y migraciones sociales ponen en evidencia la cuestión sobre en qué sociedad queremos vivir. Hasta el siglo pasado la conceptualización de la ciudadanía estaba asociada al derecho. Uno era ciudadano de un país porque podía satisfacer los derechos civiles, políticos y de bienestar en un ámbito geográfico

determinado. No obstante, esta ciudadanía de tipo estatutaria hoy resulta insuficiente para contener las mentalidades humanas que se perciben universales y cosmopolitas. Esta nueva conciencia aspira a un mundo que difícilmente pueda ser contenido por el entramado legal de cada una de las naciones debido a que las atraviesa de modo horizontal y planetario. Ejemplo de ello es que favorece el traslado de grandes porciones de población de un lugar a otro, hace un culto a la multiculturalidad, y redefine femeninamente el concepto de ciudadanía (Folgueiras, Luna, Palou, 2010).

En consecuencia, participar en la sociedad actual se constituye en un derecho, pero a su vez en un valor que todo individuo debe expresar. Se trata de influir en la toma de decisión de la estructura u organización en la que participamos. Esa participación se dará en distintos grados producto del compromiso y el interés que tengamos en influir en las decisiones. Pero también existen condiciones que no forman parte de nuestra voluntad, entonces la participación variará según el grado de conocimientos y competencias que tenga la persona (predisposición psicológica), que determinará la posición de experto o participante y por aspectos legales, políticos y económicos, es decir, por la capacidad real que tienen las personas (factores sociales). Siguiendo este análisis, Jaume Trilla y Ana Novella (2001) establecieron los niveles de participación partiendo de la conocida escala de participación de Hart.

1. Participación Simple: Ser espectador

en un proceso sin haber tomado parte en él.

2. Participación Consultiva: Ser escuchado por los asuntos que nos preocupan.
3. Participación Proyectiva: Sentir como propio el proyecto y participar en todos sus momentos.
4. Meta-participación: Generar nuevos espacios de participación a partir de las exigencias que manifiestan las personas participantes. Ocupar un lugar de liderazgo.

Dentro de este marco conceptual entendemos que una ciudadanía activa puede ser construida ejerciéndola. En pocas palabras, una participación será más real y beneficiosa cuando las personas involucradas tengan la oportunidad de intervenir en los debates y tomar decisiones en todas las etapas del proceso, provocando de este modo que la ciudadanía adquiera una conciencia crítica sobre los problemas, motiven el cambio y se responsabilicen por los resultados, como elementos básicos para una sociedad tolerante y democrática (Folgueiras, Luna, Palou, 2010).

Hasta aquí hemos realizado un rápido repaso sobre aquellas habilidades sociales necesarias para el desarrollo efectivo de redes que posibiliten comunidades bien ordenadas. Ahora bien, la pregunta que surge ¿Cuál es el aporte que el aprendizaje-servicio puede dar en este sentido? Seguramente mucho, teniendo en cuenta que se trata de una metodología pedagógica que se enmarca en la

formación para la ciudadanía poniendo en relación las instituciones educativas con la comunidad y la comunidad con las instituciones educativas de forma bidireccional, a través de un proceso de integración curricular. Así, debe quedar claro que las prácticas que vinculan la formación tradicional con la intervención comunitaria se realizarán en la prosecución de los siguientes objetivos de aprendizaje que, como denominadores comunes, constituyen la esencia de todos los programas de construcción de ciudadanía (Folgueiras, Luna, Palou, 2010):

- Valorar las debilidades y fortalezas del trabajo en grupo.
- Conocer a la comunidad, sus instituciones, lo que piensa su gente...etc.
- Desarrollar habilidades sociales, analíticas y de acción para participar activamente en la comunidad.
- Desarrollar actitudes favorables sobre el servicio a la comunidad, como un bien.
- Utilizar la reflexión para la construcción de significado de su propio aprendizaje.

Los alumnos pueden valorar los proyectos de aprendizaje-servicio en los que participan, identificando los contenidos curriculares que se aprenden en las sucesivas intervenciones. Pueden además, ejercer el liderazgo como jefes de proyectos por periodos, formando parte siempre de la toma de decisión. Deben, también, cultivar la negociación como

antesala del consenso poniéndose en el lugar del otro. Todo puede ser valorado y percibido por los alumnos de modo positivo o negativo, lo que en conjunto determinaría un alto o bajo grado de satisfacción de estas actividades en el proceso de su aprendizaje.

En este contexto, fue de nuestro interés indagar en las actitudes sobre el grado de satisfacción y percepción de aprendizajes adquiridos por parte de alumnos participantes de los proyectos de extensión universitaria de las carreras de salud de la Universidad de Buenos Aires.

3. Metodología

Se procedió con una convergencia de lógicas a través de la conjugación de técnicas cuantitativas y estrategias cualitativas. Se planteó operar en un proceso de espiral producto de la combinación de diferentes acciones: la obtención de información por escalas de actitudes con el fin de analizar el impacto que dichas prácticas tienen en el aprendizaje de los alumnos (niveles de satisfacción y competencias desarrolladas), y el análisis de entrevistas como consecuencia de esquemas conceptuales. Se obtuvo información sobre la percepción de los alumnos acerca de las experiencias de aprendizaje-servicio solidario en las que participaron. Se abordó el campo a partir del estudio descriptivo de varios casos con fines exploratorios. De este modo, se pudo establecer como unidad de análisis a los programas aprobados por los Consejos Directivos y Superior de la Universidad de Buenos Aires de las carreras del ámbito de la Ciencia de la Salud y como unidad observacional a

los alumnos participantes de dichos programas.

Muestra

Se definió una muestra no probabilística de 50 alumnos de entre 20 a 25 años de los cursos superiores de las carreras de salud de la Universidad de Buenos Aires que participaron en los programas de prácticas sociales educativas. Para la realización del análisis de actitudes por medio de Escalas Likert, según la distribución que se indica en la tabla 1. Posteriormente, la escala validada fue proporcionada a una nueva muestra de 26 alumnos de iguales características que los anteriores y a otros 26, de los primeros años de las carreras mencionadas. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a alumnos de Bioquímica.

Carrera	Cátedra	Programa	Núm. alumnos
Bioquímica	Bioquímica Clínica I	Salud cardiovascular Detección de factores de riesgo cardiovascular y diabetes	8
Bioquímica	Microbiología Clínica	Salud sexual y reproductiva Promoción de la salud sexual y reproductiva en poblaciones vulnerables: prevención de embarazo adolescente, Infecciones Transmisibles Sexualmente y patologías relacionadas	8

Óptico Técnico Universitario especializado en lentes de contacto	Física	Salud Visual El cristal con que se mira	13
Farmacia	Inmunología	Vacunación Las vacunas van a vos	11
Odontología	Odontología Comunitaria	Salud odontológica Prevención y atención bucal	10

Tabla 1. Distribución de los alumnos participantes en el estudio según los programas de prácticas sociales educativas de distintas carreras de salud de la Universidad de Buenos Aires.

3.1. Técnica Cuantitativa

Con el fin de examinar las actitudes de los protagonistas frente a la implementación de las experiencias de aprendizaje-servicio solidario, utilizamos escalas aditivas Likert, constituidas por una serie de ítems ante los cuales se solicitó la reacción del sujeto. El interrogado señaló su grado de acuerdo o desacuerdo con cada ítem (muy de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo, muy en desacuerdo). A cada respuesta se le dio una puntuación de 1 al 5, siendo la última la más favorable hacia la actitud a medir. La suma algebraica de las puntuaciones de las respuestas del individuo a todos los ítems dio una puntuación total que se entendió como representativa de su posición favorable-desfavorable respecto al fenómeno que se midió.

Definimos la escala como la serie de ítems o enunciados que han sido cuidadosamente seleccionados de forma que constituyan un criterio válido, fiable y preciso para medir la actitud de un grupo frente a los fenómenos sociales. La acción de medir fue utilizada en forma genérica (Morales Vallejos, 2010).

Definimos actitud como el estado de disposición psicológica, adquirida y organizada a través de la propia experiencia, que incita al individuo a reaccionar de una forma característica frente a determinadas personas, objetos o situaciones. Las actitudes no son susceptibles de observación directa, sino que han de ser inferidas de las expresiones verbales o de la conducta observada.

Esta medición indirecta se realizó por medio de unas escalas en las que, partiendo de una serie de proposiciones o juicios sobre los que los individuos manifestaron su opinión, se dedujeron o infirieron dichas actitudes. Es claro que podríamos realizar una sola pregunta directa porque esto simplificaría radicalmente el concepto que pretendemos medir sin embargo, si queremos asegurarnos de la validez de los resultados, debemos recurrir necesariamente a conjuntos de ítems para que las respuestas expresen mejor la actitud estudiada. Cuantos más ítems presentes en una escala de actitudes se consideren, mayor será la fidelidad de la medida y por lo tanto tendrá menor margen de error. Desde un sentido más psicométrico, si disponemos de una serie de ítems podemos para esta condición calcular el coeficiente de fiabilidad (Morales Vallejos, 2010). En

este trabajo, como modelo de consistencia interna se usó el Coeficiente α de Cronbach.

El Instrumento

Se utilizó una escala Likert de tipo ordinal y como tal no mide geométricamente una actitud. A pesar de esta limitación, la escala Likert tiene la ventaja de que es fácil de construir y de aplicar, y además, proporciona una buena base para un primer ordenamiento de los individuos en la característica que se mide.

Existe un conjunto de reglas para la elección de los ítems a utilizar, producto de la experiencia de los investigadores, pudiéndose reunir en las siguientes características:

- Los ítems deben ser formulados como opiniones o descripción de situaciones
- Deben ser relevantes
- Deben redactarse con claridad, conteniendo una sola idea
- Deben ser exhaustivos, es decir, deben poder ser discriminantes

En principio se construyó una escala de 110 ítems a través de la técnica de tormenta de ideas entre los investigadores según las dimensiones de análisis que se establecieron para la construcción del concepto de grado de satisfacción, que se consignan en la tabla 2.

Dimensiones	Subdimensiones
Valoración de	Finalidad de las tareas

Proyecto de Prácticas Sociales Educativa – Función social de la universidad – Realización de la Extensión Universitaria	<p>respecto de los objetivos</p> <p>Valoración de la integración curricular</p> <p>Importancia del servicio a la comunidad</p>
Valoración de los aprendizajes	<p>Percepción de los aprendizajes conceptuales</p> <p>Percepción de los aprendizajes de habilidades sociales</p> <p>Importancia de la participación en redes comunitarias</p>
Valoración del trabajo docente	<p>Relación teoría y práctica</p> <p>Proceso de evaluación</p>

Tabla 2. Dimensiones y subdimensiones de análisis utilizadas para investigar el grado de satisfacción sobre las prácticas sociales educativas.

Los ítems iniciales se reelaboraron y resumieron en una escala de 90 enunciados alrededor del concepto general a indagar. Estos enunciados constituyeron una encuesta base sobre la que se consultó a los primeros 50 alumnos seleccionados. Los resultados fueron procesados mediante la utilización del programa IBM SPSS (paquete estadístico para Ciencias Sociales – versión 25); a partir de lo cual se logró una escala válida, precisa y consistente. Se verificó un índice de consistencia interna elevado como lo indica la tabla 3. Es importante destacar que el coeficiente Alfa de Cronbach es un modelo de consistencia interna, basado en el promedio de las

correlaciones entre los ítems. El mayor valor teórico de Alfa es 1 y en general 0.80 se considera un valor aceptable.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
,904	,923	90

Tabla 3. Índice de fiabilidad de la escala de 90 ítems adoptada para evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes sobre las prácticas sociales educativas

Una vez establecido el alto grado de consistencia entre los enunciados, se procedió a realizar un análisis factorial con el fin de reducir el cuestionario original de 90 ítems en un nuevo conjunto de variables, denominadas componentes principales, para permitir consultas más eficaces con menor número de ítems sin perder información. En nuestro caso se tomaron los ocho primeros componentes del análisis factorial y se seleccionaron 25 ítems que explicaron el 51,48% de la varianza (Figura 1). La escala Likert obtenida fue un instrumento válido y consistente para medir el grado de satisfacción de los alumnos sobre las prácticas sociales (Alfa de Cronbach para los 25 ítems: 0,894).

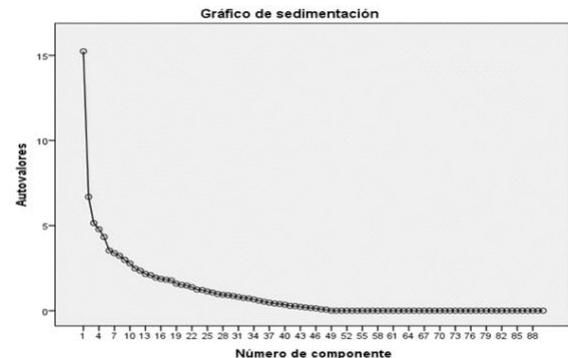


Figura 1. Gráfico de sedimentación donde los cambios en la pendiente ayudan a observar la capacidad explicativa que aportó cada componente a medida que se incorporó al modelo.

3.2. Técnica Cualitativa

Se aplicó, además, un análisis cualitativo con el fin de indagar las percepciones y creencias de los actores claves del proceso educativo. En este sentido, a diferencia del supuesto tradicional por el cual la relación existente entre sujeto que conoce (el investigador) y las unidades observacionales (los alumnos participantes) será independiente de las creencias, intereses y experiencias previas del sujeto, es falso. Por el contrario, el sujeto que conoce (el extranjero a la comunidad que se investiga) no podrá tener éxito en su emprendimiento si no está dispuesto a llevar adelante el duro camino del aprendizaje que le faculten a descifrar los códigos que le permitan visualizar lo invisible. Es por ello que, con el fin de indagar en las representaciones de los diferentes actores claves del proceso de decisión, se procedió con distintas estrategias cualitativas como: observación directa y entrevistas semiestructuradas, con el fin de

analizar juntamente con los resultados de la escala de actitudes.

Entrevistas Semiestructuradas

Se realizaron entrevistas a los estudiantes de forma colectiva bajo la modalidad de taller en dos momentos, al principio de la investigación, para ayudarnos con el proceso de reflexión para la elección de los ítems de nuestro instrumento de medición; y luego, como forma de indagar en algunos aspectos específicos no tenidos en cuenta en los lineamientos generales del proyecto. Por último, se adoptó la forma semiestructurada debido a que dicha técnica nos facilitó bajar la guardia del interpelado, anulando prejuicios y accediendo a la aparición de lo oculto. Comenzamos con preguntas introductorias, continuamos con otras de estimulación y de opinión y por último finalizamos con preguntas aclaratorias.

4. Resultados y discusión

El análisis de las intervenciones para medir la actitud de los alumnos frente al fenómeno de las prácticas sociales educativas recientemente implementadas en la Universidad de Buenos Aires fue producto de la reflexión de los resultados combinados de las estrategias cuantitativas y cualitativas. Como forma de enriquecer la consulta por medio de la escala Likert, la observación nos permitió contextualizar con más precisión las entrevistas, debido a que nos permitió enriquecer sus conclusiones con el análisis de los tonos de voz, el movimiento de las manos, los parpadeos, etc. Por otra parte, las

entrevistas semiestructuradas, si bien partieron de un plan general con preguntas clave sobre el fenómeno a investigar, se presentaron como una charla informal para lograr la aparición de lo imprevisto, producto de la asociación y memorización del entrevistado y una mayor autenticidad.

Del análisis de las respuestas y las dimensiones detalladas con anterioridad, se pudo verificar una valoración muy positiva de las prácticas sociales en las carreras de salud de la Universidad de Buenos Aires por parte de los estudiantes. En primer lugar, se les brindó el espacio para que expresaran sus inquietudes en relación con las tareas de campo previamente a participar en su realización. Se les consultó asimismo sobre sus expectativas al involucrarse en el programa y todos coincidieron en la importancia de tomar contacto con pacientes y establecer comunicación con ellos. Plantearon también la necesidad de conocer en forma directa el ejercicio de la profesión, a la vez que adquirir mayor habilidad práctica. Por otra parte, se mostraron interesados en la búsqueda por relacionar el ejercicio profesional con las necesidades sociales. Expresaron su interés en sensibilizar a la comunidad acerca de la promoción de la salud y en realizar tareas solidarias, volcando sus conocimientos disciplinares y persiguiendo un mayor aprendizaje.

Al implementar la escala Likert, se obtuvieron las respuestas que se muestran en la tabla 4.

Ítem	1	2	3	4	5
El servicio comunitario		3,8		50,0	46,2

favorece la adquisición de habilidades sociales					
Los modelos de aprendizaje basados en la práctica mejoran los rendimientos educativos				30,8	69,2
Los alumnos encuentran en las prácticas sociales experiencias significativas			7,7	34,7	57,7
El aprendizaje y servicio es un modo de enseñar y aprender, pero también es una manera específica de organizar una actividad en el territorio			19,2	61,5	15,4
La universidad no tiene que involucrarse en las necesidades de la sociedad, ya que esto es una responsabilidad del Estado	57,7	30,8	3,8	3,8	3,8
Un aprendizaje efectivo requiere de la previa condición de alumnos motivados y comprometidos con lo que se enseña		11,5	3,8	34,6	46,2
Generar habilidades sociales, mejora las probabilidades de éxito laboral		3,8	26,9	30,8	38,5
Las prácticas en aprendizaje y servicio				42,3	57,7

generan impactos positivos en la comunidad, en la institución y en la vida personal del alumno					
Los alumnos encuentran en las prácticas solidarias una forma de fortalecer los aprendizajes disciplinares, que las universidades deben ofrecer			7,7	38,5	53,8
La extensión universitaria es una misión menor frente a la investigación	42,3	42,3	7,7	3,8	
Tener participación en una amplia red de relaciones es tan importante como manifestar un gran conocimiento		3,8	15,4	42,3	38,5
Los alumnos cuando terminan las prácticas en aprendizaje y servicio se sienten más unidos a la comunidad donde habitan		3,8	19,2	34,6	42,3
La formación en escenarios auténticos implica una permanente reflexión sobre nuestros prejuicios, valores y objetivos de la vida		3,8	3,8	42,3	50,0
Las prácticas sociales le dan al alumno las			11,5	50,0	38,5

herramientas para trabajar por un nuevo y mejor mundo guiado por las interrelaciones entre conocimientos objetivos, propósitos morales y practica social					
El alumno no tiene beneficios al realizar la practica solidaria, solo los obtiene la comunidad y el estado que se desvincula del problema	65,4	30,8	3,8		
El alumno al realizar una práctica social siente que está enriqueciendo su desarrollo personal			3,8	50,0	46,2
Las prácticas sociales son algo cierto y determinado que permiten desde el análisis social conocer la realidad y reconocerse frente a ella			11,5	46,2	42,3
Los problemas de la comunidad se identifican adecuadamente a partir de saber escuchar los relatos de los miembros de esa comunidad		7,7	15,4	23,1	53,8
El aprendizaje y servicio es algo más que una pasantía,			7,7	50,0	42,3

en función de objetivos de desarrollo social y de formación de competencias vinculadas a la participación ciudadana y a la construcción del bien común					
Solo los alumnos de carreras de humanidades encuentran utilidad, cuando realizan las prácticas de aprendizaje y servicio	61,5	34,6	3,8		
El alumno cuando realiza las prácticas sociales siente solo una obligación curricular	53,8	34,6	11,5		
La transferencia directa de saberes para la solución de problemas en territorio produce en el alumno una visión del mundo más desprejuiciada	3,8		3,8	76,9	15,4
El aprendizaje y servicio es una pérdida de tiempo que no aporta conocimiento alguno	69,2	30,8			
Una formación de excelencia requiere solo de buenos docentes y una infraestructura adecuada	23,1	46,2	11,5	19,2	
Luego de haber	3,8		38,5	34,6	23,1

realizado las prácticas, las propondría para todas las asignaturas					
--	--	--	--	--	--

Tabla 4. Respuestas obtenidas en la implementación de la escala Likert en estudiantes de los años superiores de las Carreras de Salud de la Universidad de Buenos Aires.

Se observó que el 84,6% de los alumnos consultados no consideró a la Extensión Universitaria una actividad menor frente algunas misiones distintivas de la educación superior, como la investigación científica. Además, el 96,2% consideró que con este tipo de prácticas educativas los alumnos enriquecen su desarrollo personal. Respecto específicamente de la correspondencia que debería existir entre valores, tareas y objetivos, se pudo observar que el 88,5% de los alumnos se manifestó de acuerdo y muy de acuerdo con esta relación en los proyectos de aprendizaje-servicio.

Claramente, la valoración positiva que surgió de la consulta de actitudes sobre la tarea extensionista pone en juego ciertos valores que los jóvenes comúnmente destacaron y que el aprendizaje-servicio puede potenciar. En este sentido, es categórico observar que el 92,3 % de los alumnos consideró que el trabajo académico en escenario auténticos plantea la reflexión sobre nuestros prejuicios, valores y objetivos de vida. Así el contacto con una realidad que suele serles ajena permite que puedan comprender que el otro diferente es sujeto de derecho y por tanto, destinatario de los mismos beneficios sociales. Es por lo que, el

mismo porcentaje recalcó que el aprendizaje y servicio es algo más que una pasantía o práctica profesional en función de objetivos de desarrollo social y de formación de competencias vinculadas con la participación ciudadana y a la construcción del bien común. Para finalizar esta primera dimensión del análisis, es importante destacar que el 88,4 % se opuso a entender las prácticas sociales educativas como una obligación curricular.

El análisis de la percepción de los aprendizajes, que en conjunto con las demás dimensiones constituye el alto o bajo grado de satisfacción que los alumnos expresaron sobre las prácticas sociales educativas, los resultados fueron los siguientes. El 100 % consideró que los modelos de aprendizaje basados en la práctica mejoran los rendimientos educativos, estableciendo una alta valoración del aprendizaje-servicio como estrategia pedagógica. Otra posición similar fue la respuesta frente a la consulta sobre que las prácticas solidarias fortalecen los aprendizajes disciplinares. Aquí los resultados fueron 92,3 % entre los de acuerdo y muy de acuerdo. Esto fue ratificado por las entrevistas, donde una de las entrevistadas, alumna de Bioquímica en la asignatura Bioquímica Clínica I, mencionó lo siguiente:

“Digamos... fue una experiencia distinta, a lo que no estamos acostumbrados. Estuvo bueno para complementar las cosas que uno aprende, porque claro uno ve todo teórico, inclusive los datos del paciente (...) es un tubito, acá por lo menos en limpio, venía la gente, los medíamos,

les tomábamos la presión, teníamos un contacto con la gente y después el tubo se convertía en una persona que venía, le dábamos los resultados y le explicábamos y ellos se interesaban.

Otro alumno de la misma carrera se expresó en sintonía:

"Bueno vi el proceso completo, cómo le sacaron la sangre, en qué tubo se puso, cómo se transportó, qué pasó cuando llegamos al laboratorio, cómo se ingresó, en Lípidos fue así. Fuimos...les sacamos sangre. Tuvimos que anotar un montón de datos todo un cuestionario a la gente. Llegar, tuvimos que transportar los tubos desde dónde estábamos hasta acá al laboratorio. Vimos cómo se ingresaba cada tubo, fue algo muy integral".

Por otra parte, la percepción que los consultados tuvieron sobre el proceso de adquisición de competencias sociales, se manifestó también en un alto grado (96,2%). En pocas palabras los alumnos entendieron que estas prácticas les posibilitaron una experiencia educativa más integral y efectiva. Pero lo más importante, es que 68,5% coincidió en que la construcción de redes en donde se pongan en juego la adquisición de habilidades sociales mejora la probabilidad de éxito laboral.

Respecto de lo anterior, una participante del Programa de Salud Sexual) planteó:

"Y el contacto con la gente es importante, porque una no está acostumbrada a hablar con los pacientes, siempre está acostumbrada

a hablar con alguien que entiende tus mismos términos, en cambio cuando le explicas a alguien que no sabe, se vuelve difícil la comunicación..., porque por ahí vos le explicas que tiene el colesterol alto... te mira como con cara de ¿qué es el colesterol?".

Así destacaron la comunicación como valor, pero además surgieron otras competencias como el trabajo en equipo y la gestión en el marco de una realidad diferente a la propia.

Por último, respecto a la valoración del trabajo docente, surgió claramente en las entrevistas que en todo momento se sintieron acompañados y guiados en las distintas intervenciones barriales que realizaron:

"Siempre estuvieron dispuestos a responder nuestras consultas. Incluso cuando entrevistamos a los pacientes nos motivaban para que adelantemos posibles problemas de salud. Fue una experiencia educativa muy importante". (estudiante de Odontología)

En general los alumnos entrevistados coincidieron que las experiencias fueron muy importantes en lo formativo y recomendarían su incorporación en otras asignaturas. Esto último también se manifestó en la escala de actitudes con un 57,7%.

En los alumnos pertenecientes a los primeros años de estudio se sostuvo la valoración positiva sobre las actividades de extensión universitaria y las prácticas sociales educativas. Sin embargo, al no haber tenido la experiencia de aprendizaje-servicio en la universidad, existió un alto grado de

indiferencia (53,2%) cuando se planteó la superioridad académica frente a las pasantías que solo atienden a la adquisición de habilidades técnicas. Percibieron estas prácticas como un requisito para graduarse y no les atribuyeron ventajas en la formación profesional.

Según nuestro conocimiento, es la primera vez que se implementa una escala para medir el grado de satisfacción de los estudiantes desde el establecimiento de las prácticas sociales educativas en la Universidad de Buenos Aires. Con el instrumento validado, nos resultará de interés analizar las opiniones en un mayor número de estudiantes y que pertenezcan a diferentes disciplinas.

5. Conclusión

De lo desarrollado puede establecerse en principio, que los alumnos de los ciclos superiores de las carreras de salud de la Universidad de Buenos Aires que participaron de los programas de prácticas sociales educativas en 2018, manifestaron un alto grado de satisfacción de lo realizado, debido a que se han observado altos porcentajes de respuestas positivas en lo referente a las dimensiones que analizan la valoración de estos sobre las tareas de extensión universitaria y la percepción que ellos tuvieron sobre sus aprendizajes. Sobre esto último fue categórico, tanto en la indagación de sus actitudes como en las entrevistas, la revalorización de la práctica en el proceso de aprendizaje y lo importante que fue en la adquisición de habilidades técnicas; como así también, en lo referente a competencias sociales.

Destacaron la comunicación con los pacientes y la gestión de salud en escenarios auténticos, lo que les permitió desenvolverse en contacto con una realidad diferente.

Respecto a la evaluación del trabajo docente, surgió claramente en las entrevistas el reconocimiento al acompañamiento que ellos hicieron del proceso educativo, transformándose en referentes de consulta sobre los saberes que debían ser puestos a prueba en el trabajo territorial. Por último, más de la mitad de los consultados coincidió en que este tipo de experiencias deberían replicarse en las demás asignaturas. No obstante, los alumnos de los primeros años de las carreras analizadas, que no habían participado aún en las prácticas de aprendizaje-servicio, las percibieron como un requisito curricular para graduarse y no les atribuyeron ventajas en la formación profesional.

Referencias bibliográficas

Betina Lacunza A, Contini de González N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII (23), 159-182.

Bourdieu P (1986). The forms of capital. En Richardson, J. (ed.) (1986). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.

Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

Coleman, J.S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press Coleman.

Folgueiras, P.; Luna, E. y Palou, B. (2010). Ciudadanía, Participación y Aprendizaje y Servicio: Del centro educativo a la comunidad. *Revista Científica*, 3(5).

García, O.G. y Hallú, R. (2017). Learning and Service at the University of Buenos Aires: A Theoretical framework guiding the implementation of educational social practices. *Gateways: International Journal of Community Research and engagement*, 10, 33-45.

Morales Vallejos, P. (2010). *Guía para construir escalas de actitudes*. Madrid: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Pontificia de Comillas.

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

Aprendizaje-servicio al *servicio* de la Comunidad Educadora

Patrizia Lotti

Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa, Italia

Francesca Betti

FILCAMS CGIL, Italia

Resumen

La evolución tecnológica, productiva y organizativa determina transformaciones trascendentales en el mundo del trabajo que requieren un cambio sustancial y adecuado del sistema educativo. La profunda inseguridad y sensación de precariedad que sienten las personas está acentuada por la única visión económica que en las últimas décadas ha determinado la afirmación del individualismo solipsista. La gestión de estas transformaciones trascendentales solicita competencias de tipo colaborativo y solidario. El aprendizaje-servicio puede permitir llegar al núcleo del problema y a través de un intercambio ventajoso entre conocimientos interdisciplinarios y competencias experimentales, volver a motivar la relación educativa en sentido participativo; unido, por lo tanto, con un desarrollo democrático. Para que esto suceda es necesaria una espontánea difusión de las prácticas, que vaya más allá de la moda y que permita incidir en la inercia de una realidad que se ha adaptado burocráticamente a las continuas novedades de las normas. Se propone el crecimiento de un movimiento que difunda desde abajo, tal vez ayudado de un intercambio reticular de experiencias y conocimientos que permita una nueva centralidad política de un sistema educativo proactivo.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, institucionalización, competencias.

Fecha de recepción: 18/III/2019

Fecha de aceptación: 10/V/2019

Service-learning at the *service* of the education community

Abstract

Technological, productive and organizational advancements trigger transcendental transformations in the workplace, which necessarily require a substantial and suitable change in the educational system. Managing these transformations require collaborative and solidary competences. Furthermore, new economic approaches linked to the development of capabilities and character open up an educational system based on the learning of care, responsibility and solidarity. Service-learning can make it possible to reach the core of the issue and, through a valuable exchange of interdisciplinary knowledge and competences; it can also re-ignite educational participatory practices, which are linked to democratic development. For this to happen, it is important to disseminate service-learning practices widely, going beyond its fashionable acceptance and combating the inertia of a reality that has bureaucratically conformed to the norm even with continuous novel developments, whilst also enabling the growth of a movement that has been developing from the bottom up, with the help of a reticular exchange of experiences and knowledge allowing for a new political centrality of an educational system that is finally proactive.

Keywords

Service-learning, institutionalization, competencies.

1. Relación y cuidado como antídoto a la desilusión en la vida, el trabajo y la escuela

"Los seres humanos prefieren pensar en términos de historias en lugar de hechos, números o ecuaciones, y cuanto más simple, mejor" (Harari, 2018, p. 19). Durante el siglo XX, las elites globales contaron el pasado y predijeron el futuro a través de tres grandes narrativas: la fascista, la comunista y la liberal. Esta última se desarrolló y se extendió a nivel mundial a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, y luego comenzó a declinar a partir de la crisis financiera de 2008, dando lugar a nuevas formas de democracia iliberal, que en algunos casos degeneraron en regímenes dictatoriales reales. *"Esto es lo que probablemente está sucediendo en todo el mundo, ya que el vacío dejado por la crisis del liberalismo se llena temporalmente con fantasías nostálgicas del glorioso pasado local"* (Harari, 2018, p. 37).

Cada narración, incluso cuando no proporciona respuestas a los problemas graves y contingentes que enfrenta, como el liberal, es tranquilizadora y clarificadora y al ser privado de repente, impresiona, desorienta, haciendo perder puntos de referencia para interpretar la realidad. Hoy en día, la raza humana se encuentra en una fase de desilusión nihilista, ha perdido la fe en las narrativas antiguas, pero aún no ha abrazado otras nuevas (Harari, 2018, p. 40): las personas no solo están aniquiladas, sino también

"reconstruidas". Las *"revoluciones gemelas"* generadas, por un lado, por las tecnologías informáticas, por el otro, por las biológicas, de hecho *"podrían reestructurar no solo las economías y las sociedades, sino también nuestros cuerpos y nuestras mentes"*, de hecho ya han inaugurado una *"mutación antropológica sin precedentes"*. En una época en constante cambio, donde la estabilidad y la seguridad se han perdido de vista, donde ya no existe un mundo común, asistimos al *"eclipse de una dimensión plural y compartida"* que *"encierra al individuo en un aislamiento que hace que sea fácil caer en la lógica de la ideología, o más bien que la única facultad de la mente humana que no necesita que el ego, del otro o del mundo funcione, y que es independiente tanto de la experiencia como de la reflexión"*. El individuo, por lo tanto, *"se escapa de las responsabilidades del pensamiento y del juicio autónomo"*, es decir, vive una fase de *"atrofia de la facultad del juicio"* y obedece *"cadavéricamente las normas del contexto en el que vive, cualquiera que sea"* (Pansera, 2017, p. 133). Los *animal laborans* habitan en una sociedad *"donde la insatisfacción generalizada cede temporalmente y engañosamente solo en la creciente sucesión de producción y consumo, y en la única y sola exaltación del dominio absoluto de los animal laborans"* en sí misma y donde es cada vez más evidente la incapacidad de expresarse y pensar entendido como *"pensar desde el punto de vista de otra persona"* (Pansera, 2017, p. 135-137).

En este escenario en el que *"la gente común tiene la impresión de ser cada*

vez más irrelevante", donde se teme que la elite económica del siglo XXI ya no necesite a la gente, la raza humana, aunque esté enojada y decepcionada "no abandonará la narrativa liberal porque no tiene alternativa" y "eventualmente volverá sobre sus pasos". ¿Pero "tal vez los seres humanos no deberían dejar de lado la idea misma de una sola narrativa global" y asumir la tarea, la responsabilidad de "crear una narrativa actualizada para el mundo" ? (Harari, 2018, p. 27-28 y 35-37).

Si la idea de que en el 2050 nos encontraremos ante una *"clase inútil"* nacida de la falta de trabajo o de una educación adecuada apocalíptica y especulativa, seguramente será necesario enfrentar *"una resistencia mental insuficiente al cambio"* (Harari, 2018, p. 64). De hecho, la automatización y el aprendizaje automático ya han modificado suficientemente el mercado laboral con consecuencias de empleo no despreciables y realizan cambios continuos en casi todos los campos profesionales, imponiendo a la agenda pública una seria reflexión sobre nuevos puestos de trabajo y, en consecuencia, sobre el sistema educativo.

Hasta ahora, las máquinas han estado compitiendo con las personas solo desde el punto de vista físico, pero a partir de ahora se abre un escenario en el que el desafío también podría ocurrir a nivel cognitivo: *"la inteligencia artificial hoy en día comienza a superar el rendimiento del Hombres en un número creciente de habilidades y tareas, incluida la comprensión de la dinámica emocional humana"* también

gracias a los descubrimientos en los campos biológico y social (Harari, 2018, p. 44). La continua investigación neurocientífica y en el campo de la economía del comportamiento permiten un conocimiento cada vez más refinado de los procesos de toma de decisiones, tanto que empezamos a hablar de *"piratear seres humanos"* (Harari, 2018, p. 44). El discurso sobre la era de la reproducibilidad digital se centra en el impacto que las tecnologías tendrán en el trabajo humano, pero descuida, casi por completo, las consecuencias que éstas producirán en el funcionamiento de la democracia. Además de las desigualdades económicas, *"determinado por el extraordinario y rápido enriquecimiento de los "propietarios" de esas tecnologías, y en particular de aquellos que administran plataformas que llegan a un gran número de usuarios"* como Amazon (Franzini, 2019), de hecho es necesario tener en cuenta el poder persuasivo y manipulador de las tecnologías digitales alimentadas por big data y su gratuidad.

A la larga, ninguna área de nuestra vida, ningún trabajo, será completamente inmune a la amenaza de la automatización: tendremos que estructurarnos para resistir los cambios frenéticos *"tendremos que explorar nuevos modelos para la sociedad post-trabajo, para las economías post-trabajo y para las políticas post-empleo (...)* El primer paso es admitir con honestidad que los modelos sociales, económicos y políticos que hemos heredado del pasado son inadecuados para enfrentar este desafío" (Harari, 2018, p. 67).

En este escenario catastrófico, sin embargo, no debemos olvidar que *"los seres humanos están dotados de cuerpos"*. A pesar de la crisis y la desintegración de las comunidades humanas, debido a la afirmación de comunidades virtuales que ofrecen sustitutos para las relaciones, generando vidas cada vez más solitarias en un mundo cada vez más interconectado, de hecho, *"las comunidades físicas poseen una profundidad que no es comparable a aquellas de comunidades virtuales, al menos no en un futuro próximo"*. Por ejemplo, *"si estoy enfermo en casa en Israel, mis amigos en línea de California pueden hablar conmigo, pero no pueden traerme un caldo caliente o una taza de té"* (Harari, 2018, p. 133 y 138-139). Por lo tanto, aunque la tecnología nos aleja de nuestros cuerpos, intentando sabotear las interacciones físicas directas, será nuestra corporeidad, nuestra tendencia intrínseca a relacionarnos, lo que nos salvará de la desilusión, del alejamiento, la alienación, la desorientación, pero también del desempleo masivo y la crisis de nuestro sistema educativo.

Las relaciones caracterizan nuestra condición humana, nuestra vida se construye en relaciones: *"existimos dentro de una relación porque de una relación venimos"*, *"somos seres relacionalmente insuperables"* (Mortari, 2017, p. 96). Esta característica es confirmada por el desempeño del mercado laboral. Hay fases de la vida como la infancia, la enfermedad y la vejez (esta última, hoy, cada vez más prolongada, gracias al aumento de la

esperanza de vida) en las que inevitablemente debemos confiarnos a los demás: *"nuestra autonomía no es nunca un logro"*, la dependencia, aunque sea gradualmente diferente, es nuestra condición estructural (Mortari, 2017, p. 97). Por esta razón, sectores como la industria del cuidado personal seguirán siendo *"un bastión humano durante mucho tiempo"* (Harari, 2018, p. 52) y es a estos a los que el sistema educativo debe mirar cuidadosamente para poder saber cómo impartir lecciones útiles para las generaciones que tendrán que vivir y trabajar en el siglo XXI.

¿Qué entrenamiento, entonces, para un mercado laboral en el que ya no estamos seguros de nada? Mientras tanto, *una "formación permanente como un nuevo derecho de ciudadanía"*: proclamarla como tal significa ponerla al centro de un nuevo pacto entre ciudadanos, empresas, escuelas, universidades, investigación y territorio, así como al interno de la actividad contractual ordinaria del sindicato y no tratarlo como una herramienta para ser utilizado en tiempos de crisis; significa establecer mecanismos para certificar competencias que van más allá de los juegos de las partes y encuentran su fundamento en la persona en todas las fases de su vida (Ranieri 2010, p. 132, en Gramolati y Mari, 2010). Con el fin de la estabilidad del lugar de trabajo y el empleo permanente, se solicitará capacitación continua para garantizar la empleabilidad en lugar de un puesto permanente. El objetivo será entrelazar el trabajo, la capacitación y las actividades de investigación capaces de

"construir formas de organización del trabajo capaces de aprender, responder a los nuevos imperativos del conocimiento y, por lo tanto, convertirse en organizaciones que crean conocimiento" (Trentin, 2009), "comunidad de pares, horizontalmente", "en la que las personas tienden a agregarse independientemente del sector" (Ranieri 2010, p. 134, en Gramolati y Mari, 2010).

Entonces, ¿qué escuela en una sociedad donde el cambio será la única certeza y en la que no sabemos qué habilidades se necesitarán para vivir y trabajar? Inevitablemente, tendremos que abandonar la *"teoría educativa de la línea de ensamblaje"* y comenzar a educarnos para *"ser serenos en lo desconocido"* para *"aceptar lo desconocido"*, para *"continuar aprendiendo a reinventarnos"* a cualquier edad, a *"considerar la extraña normalidad"*, volver a hacer que la antigua exhortación griega *"conócete a ti mismo"* para evitar que todas nuestras elecciones se confíen a la autoridad de los algoritmos (Harari, 2018, p. 388-391).

Sin embargo, como somos *"seres relacionales"*, cuidarnos a nosotros mismos no es suficiente, *"necesitamos lo que otros nos pueden dar"*, siendo *"seres carentes de ser e íntimamente relacionales"* tenemos una necesidad ineludible de "ser objetos de acciones de cuidado", tenemos que *"aprender a cuidar a los demás"*. Cuidar debe entenderse como una práctica, como un proceso, como una forma de relacionarse con el otro y no simplemente como amar, apoyar,

consolar, cuidar de los demás. Cuidar al otro es lo que da forma a nuestro ser, es decir, a nuestra vida, lo que nos hace encontrar nuestro lugar en el mundo, por lo tanto, lo interpretamos como un *"servir"* (Mortari, 2012, p. 65-66). La escuela del siglo XXI, por lo tanto, tiene la tarea de dedicarse al cuidado, de enseñar a prestar atenciónⁱ, concentrarse, escucharse a sí misma y a los demás. Cuidar consiste en *"autocuidado"* y *"cuidado de los demás"*, pero los dos planos no son inconexos y también la intención que lo dirige es producir un doble beneficioⁱⁱ, hacia nosotros y hacia los otros. El cuidado es una *"disposición al ser"*, que no es ser sino *"ser capaz de llegar a ser"* o *"ser posible"*, pero no se puede poner en práctica por sí sola porque *"estamos con los demás"*, en relación. Cuidar de uno mismo sirve para dar una mejor forma al propio ser, que puede florecer si, y solo si, también cuidamos a los demás: *"el trabajo educativo"*, por lo tanto, *"consiste en cuidar del otro para que el aprenda a cuidarte"*. La cura *"sigue estando inmersa en el bien"*, que es *"la base sólida de nuestra vida"*, que nos permite *"vivir con placer"* (Mortari, 2017, p. 94-99). En resumen, enseñar sobre cuidados también significa enseñar a vivir (Morin, 2014) con placer, en la relación, sentir empatía y compasión por los demás, *"pensar con el corazón"* (Mortari, 2017, p. 101) o *"reunidos en las profundidades"*, entrando en contacto con el núcleo de nuestro ser y *questionando "el yo en relación con el mundo que vive, las relaciones que vive y las situaciones que experimenta"*. En esta perspectiva, el aprendizaje debe entenderse como la

práctica del yo, en relación con los demás, con el contexto social, como *"un diálogo silencioso de la mente consigo mismo pero también con su lado social, intersubjetivo (...) dentro de una comunidad de práctica de autoaprendizaje"* que puede tener *"efectos transformadores"* y, educar, como una promoción en el otro de la *"capacidad de dar forma a uno mismo (autoformación)"* y por lo tanto en *"desarrollar la orientación ética de haber cuidado de la existencia y en el aprendizaje de las técnicas que nos permiten dar forma a nuestro propio ser"* (Mortari, 2008, p. 48-49 y 54-55).

2. Redescubrir el valor innovador y democrático de las competencias

Desde muchos aspectos el sistema educativo está llamado a adaptarse a la nueva realidad y a los estímulos que son sobre todo externos. Al final del siglo pasado la gradual capacidad de medición de la economía ha fagocitado también el sistema educativo, en ocasiones asimismo prefiriendo la teoría cognitiva del aprendizaje sobre la teoría constructivista. El interés económico por el capital humano se determinó sobre todo en consideración a su indispensabilidad en frente a la introducción continua de innovaciones tecnológicas y organizativas de las cuales depende la productividad de los factores. En realidad, a partir de la década del setenta, para el crecimiento económico, el capital humano se transformó en una inversión más importante que la del capital físico y que del progreso tecnológico, por este motivo el uso de indicadores de calidad educativa se ha extendido a escala internacional. Si antes el capital

humano tenía solo una medida cuantitativa (nivel de escolaridad, gasto público en educación, etc), en las últimas décadas los instrumentos cualitativos han emergido, sobre todo, dirigidos a medir el desempeño de los estudiantes con exámenes estandarizados y el progreso escolar.

La afirmación de la economía del conocimiento, que ha identificado en el término competencia el posible vínculo entre el mundo de la educación y el mercado laboral, de hecho ha favorecido el marco cognitivista. La medición normalizada de las competencias como respuesta a la necesidad de una mayor conexión entre formación formal e informal ha facilitado una lectura funcionalista y de alguna manera mercantilista de ellas, resultante de la competición entre sistemas y entre individuos.

Sin embargo, asociado con la presión sobre el desempeño, el creciente individualismo nutre y se nutre del espíritu competitivo que potencia la singularidad independientemente de los demás y ante la explosión de situaciones gravemente problemáticas se sumerge en orgías de compasión y caridad (Bauman, 2003), perdiendo la fuerza de los vínculos sociales y del bienestar personal y colectivo. Además, siempre en las últimas décadas, a nivel europeo e internacional, los efectos derivados del uso generalizado de las tecnologías de información, la presión del mercado global y la renovación científica y técnica acelerada se han convertido en retos verdaderos, tanto para el mundo del trabajo como para la educación. Especialmente en Italia, el crecimiento de la oferta de capital

humano calificado no ha tenido una demanda correspondiente por parte de las empresas y de la administración pública, debido a la especialización productiva en sectores con tecnología madura, al tamaño pequeño de las empresas y a un modelo competitivo orientado a la reducción de costos en lugar de una inversión innovadora (Alessandrini, 2012).

En este clima de crisis continúa y creciente inseguridad, a pesar de la abundancia de estudios y encuestas, el sistema italiano de educación escolar muestra signos cada vez más evidentes de una emergencia educativa: abandono escolar persistente, inequidad del sistemaⁱⁱⁱ, difusión de los fenómenos de bravuconería, incremento en los litigios en la relación entre la escuela y las familias, pérdida para el docente del rol social de referencia para la comunidad. Lamentablemente, con el debilitamiento de los sentimientos comunitarios está en riesgo la cultura de la democracia misma que, por el contrario, se basa en los principios de solidaridad, responsabilidad y compromiso. Si la educación es el centro neurálgico de cualquier organización social, hoy y gracias a la construcción progresiva de un psicopoder sufre de un sentimiento estructural de irresponsabilidad, de indiferenciación entre menores y adultos, de individualismo, apariencia, ruptura de vínculos, incapacidad para reconocer lo que nos une a los demás, narcisismo de consumo (Stiegler, 2014).

Si a lo largo del siglo XX y especialmente en el último cuarto de siglo la pedagogía ha sido objeto de

una fuerte confrontación política, buscando una revolución educativa y una liberación del autoritarismo de las instituciones, con el cambio de milenio el debate se ha debilitado considerablemente y las experiencias didácticas han progresado adaptándose a nuevas encuestas cualitativas en un sentido eficiente y al impulso tecnológico que las engloba. Después del fermento de los teóricos de la clase de laboratorio, de la escuela cooperativa, de la desescolarización; la posterior revolución de la informática y los medios de comunicación ha introducido nuevas formas de pensar y comunicar, aplastando los lugares tradicionales de socialización y sacando a relucir la idea dominante que todos deben actuar como individuos aislados y en competición con otros. De hecho se ha producido una convergencia entre las instancias de la pedagogía libertaria y de la pedagogía neoliberal, que ha colocado la libertad del individuo atomizado en el centro del proceso educativo. En este punto, ante la continua incapacidad de alcanzar objetivos económicos vinculados a la educación y la creciente emergencia educativa (Goussot, 2011), necesitamos retomar los principios y las ideas de ese fermento y referirnos a quien, con visión de futuro en la lucha contra las instituciones autoritarias, querían partir del conjunto de conexiones que forman la persona, de la red de relaciones sociales y culturales.

Ante la fijación en el desempeño individual, el concepto de aprendizaje en los últimos veinte años ha evolucionado considerablemente,

estableciendo algunos principios fundamentales:

- el aprendizaje relevante implica una acción social y distribuida en el contexto (Hattie: 2009);
- la modificación cognitiva es el resultado de un proceso de interacción continua con personas, artefactos y problemas del contexto;
- la formación de categorías de competencias que facilitan la inferencia está determinada por el contexto.

La evidencias de la investigación podrían, por lo tanto, ayudar a transformar los contextos de aprendizaje, con el fin de hacerlos más consistentes con los objetivos que se le da al sistema educativo (Ellerani, 2017). Por otra parte la afirmación que el conocimiento formal debe convertirse en competencias a partir de las primeras enseñanzas de Dewey ha tenido como propósito principal el socavar la planta secular de acceso al conocimiento, de transmisiones de saberes, de las prácticas disciplinarias de la mente. Frente a una situación social mutable, con continuos cambios tecnológicos, productivos y comerciales, la investigación educativa ha vinculado al paradigma de las competencias la crítica de las formas de aprendizaje tendientes al verbalismo y sin conciencia (Baldacci, 2006). Investigación educativa que, mirando los mecanismos de aprendizaje como una actividad esencial para el ser humano, ha reconocido las condiciones para el aprendizaje implícito en situaciones informales y la modulación

del aprendizaje formal por parte de los informales que, a través de continuas solicitudes informativas y organizativas, desafía los sistemas estructurados de educación (Margiotta, 2016). Si el cerebro está hecho para aprender y frente a una dotación genética inicial, gracias a su arquitectura conectiva, el aprendizaje depende de la posibilidad de crear tantas conexiones neuronales como sea posible a través de las sinapsis, es la variedad de interacciones con el entorno natural y social lo que aumenta las competencias de cada uno. Entoces no es el individualismo, mas bien el fortalecimiento de las relaciones sociales, rendidas aún más significativas por la conexión con el conocimiento, lo que aumenta las competencias.

Si en la economía basada en el conocimiento, el capital humano de las competencias ayuda a hacer malabares en el juego de sillas, aprender la responsabilidad y solidaridad de la relación con el otro mantiene viva la democracia donde la enseñanza y la educación deben nutrirse mutuamente a través de la experiencia y la participación periférica legítima (Lave y Wenger, 2006). Efectivamente la atención a las habilidades transversales, ante el cambio constante que predice la distorsión del mercado laboral con la pérdida de empleos históricos y la aparición de ocupaciones inéditas, resalta la importancia del pensamiento crítico, de colaboración con otros, de capacidad de autoevaluación y de responsabilidad relacional. En el desafío para la construcción de un sistema educativo para el siglo XXI, entre los factores que

más influyen en el éxito escolar, surge el pasaje de la responsabilidad administrativa a la responsabilidad profesional de investigación educativa (Schleicher, 2018). De ahí el valor científico de la difusión de experiencias de aprendizaje-servicio, un enfoque educativo que permitiría en Italia redescubrir las afirmaciones de Raffaele Laporta (1975) sobre la importancia de la comunidad educadora.

3. Redescubrir el valor de la comunidad educadora a través del aprendizaje-servicio

El valor del aprendizaje no se limita a las habilidades de entrenamiento, funcional al mundo productivo, sino incluye en el desarrollo de la persona la plena adquisición del derecho de ciudadanía y sin duda el empuje de eficiencia orientada, que de hecho ha provocado la segregación del sistema escolar italiano^{iv}, no facilita el logro de los objetivos establecidos para un crecimiento inteligente, inclusivo y sostenible, porque la falta de equidad en el sistema aclara las deficiencias de quienes tienen más dificultades y también limita el desarrollo de aquellos que tienen una ventaja (Schleicher, 2018). De la concentración en el único conocimiento nocional, más fácilmente medido de forma estandarizada, el debate económico sobre la educación también se ha enriquecido gracias al enfoque de la capacidad y a la afirmación de las habilidades de carácter, promoviendo de echo la adición de la tercera dimensión del aprendizaje^v. Este valor más complejo del aprendizaje promueve una relación generativa que combina desarrollo y calidad de vida para el individuo, el cual

crece en una relación continua consigo mismo y con la sociedad participada que lo rodea (Stiglitz, Sen y Fitoussi, 2009).

Dado el redescubrimiento del valor de las relaciones sociales y de la importancia del desarrollo humano de la persona que nutre y se nutre de la red de relaciones solidarias, para poder contrarrestar los efectos de la atomización y el individualismo precario, el aprendizaje-servicio emerge como un paradigma capaz de combinar el estudio en el marco formal de la institución educativa con el desarrollo del territorio, gracias a la posibilidad de asumir sus problemas. Promoviendo una idea de aprendizaje enriquecida por la profundidad de los vínculos de solidaridad intergeneracional, intercultural y ambiental. Favoreciendo la retroalimentación continua "dentro" y "fuera" del aula, gracias a una reciprocidad que se convierte en un constructo teórico que permite comprender la relación de aprendizaje generativo, como una afirmación continua de la libertad.

Como recordó Hannah Arendt (1991), la escuela es la transición del mundo privado al público, donde los educadores representan para los jóvenes un mundo del que deben declararse responsables, con una responsabilidad que está implícita en la introducción a un mundo en constante cambio, en el que los jóvenes deben introducirse poco a poco. *"La educación es el momento que decide si amamos al mundo lo suficiente como para asumir la responsabilidad por ello y salvarlo de la ruina, lo cual es inevitable sin renovación, sin la llegada de nuevos*

seres, de los jóvenes. En la educación también se decide si amamos a nuestros hijos para no expulsarlos de nuestro mundo dejándolos a merced de ellos mismos, tanto de no quitarles de sus manos la posibilidad de emprender algo nuevo, algo impredecible para nosotros; y prepárelos en cambio para la tarea de renovar un mundo que será común a todos.” (Arendt, 1991, p. 255).

En la relación educativa, recordó Arendt en esa lección, la autoridad del docente es un elemento clave de la responsabilidad y la crisis de la educación depende precisamente de la crisis de autoridad en todos los ámbitos de la vida pública y política, pero además, el hecho de que los adultos querían deshacerse de la autoridad significa que se niegan a responsabilizarse del mundo en el que introdujeron a sus hijos. Aunque expresándose en un período anterior a los grandes movimientos de protesta, ya ilustraba los peligros inherentes a la pérdida de autoridad que podría llevar a que todos asuman la responsabilidad como negación general.

El deseo de no huir a la necesidad de una responsabilidad generalizada que evite ese tipo de autodestrucción inherente al individualismo atomista conduce a la promoción de la educación generalizada a nivel comunitario. No solo Freire, también Laporta (1996) y Lombardo Radice (1976) tomaron en consideración toda las conexiones que forma la persona en la red de relaciones sociales y culturales condicionando su libertad. Así la promoción de la educación a la elección, de la construcción de la

autoconciencia y de la inteligencia relacional que puede llevar al individuo a desarrollarse, entretanto modificando cosas y personas a su alrededor, los llevó a dar gran importancia a la comunidad y al estudio como esfuerzo permanente de comprensión tratando de evitar el dogmatismo. Si Lombardo Radice (1976) se centró en la mediación de la experiencia colectiva que enmarcaba la socialización, Laporta asignó gran importancia a la responsabilidad mutua y al desarrollo de una sociedad democrática e inclusiva. *“La educación está por lo tanto a garantizar que en la relación interpersonal toda persona esté protegida, la relación educativa es una relación típica entre desiguales que deben convertirse en iguales: por lo tanto debe ser una práctica constante de igualdad. Enseñar intelectualmente la igualdad a través de mensajes verbales es inútil! Necesitamos hacerlo en vivo.” (Laporta, 1975, p. 7-8)*

Comparado con esos años, hoy el predominio de lo virtual y la pérdida de muchas oportunidades para la socialización espontánea han frustrado muchas posibilidades de experiencia. Por eso un enfoque educativo que quiera facilitar el desarrollo humano, enriqueciendo a los jóvenes y personas en general con conocimientos motivados o libremente elegidos en relación a la comparación con el otro y el cuidado de la relación humana y ambiental, hace necesario reactivar los circuitos de participación democrática. En este marco el aprendizaje-servicio constituye una referencia pedagógica capaz de unir motivación y libertad para involucrar a los jóvenes en el desarrollo

del conocimiento y de experiencias concretas que reactiven las relaciones sociales y democráticas. Así, gracias al aprendizaje-servicio, la comunidad se vuelve educadora y formativa de las competencias necesarias para la persona y el grupo, humanizando las estructuras gracias a la renovada habilidad de cada uno para cuidar y romper aislamientos y exclusiones; en una relación generativa de aprendizaje multidireccional –estudiante-estudiante, estudiante-docente, docente-docente, estudiante-personas externas etc –.

Este paradigma educativo permite apreciar el desarrollo humano a través de la elección individual y comunitaria. Permite superar la búsqueda de una receta estereotipada de una enseñanza seductora, que captando sin crítica la atención del estudiante restaura la asimetría de la autoridad e inhibe la liberación del espíritu crítico. Simultáneamente permite capturar la ramificación de enlaces y su valor en el desarrollo del conocimiento, mucho más generativo que la árida transmisión de contenidos tecnológicos. Por lo tanto aparece como un alejamiento^{vi}, capaz de hacer que todos comprendan la estructura del sentido de aprendizaje, para lo cual más que la cosa es importante como sucede: a través de una motivación personal, condicionada por el marco social de referencia, pero decisiva para el desarrollo. “[Sobre la libertad] *ciencia y educación deben contar para tener la fuerza de proyectar en el futuro, un futuro sin límites, el destino de nuestra especie.*” (Laporta, 1996,p. XXIV)

4. Educar sobre la ética de la responsabilidad

Cuidarse como un interés en el otro representa un remedio para el individualismo, para la existencia concebida de una manera aislada, atomística y competitiva: educar para cuidar significa, por tanto, educar para sentirse responsable, *"tener que hacer algo"* para otro, mirándolo y *"considerándolo como una entidad valiosa que me mira"* y *"me desafía"*. Al actuar con cuidado, *"vemos la realidad del otro como una posibilidad para nosotros"* y, por lo tanto, actuamos *"para eliminar lo que es intolerable, para reducir el sufrimiento y satisfacer una necesidad, para realizar un sueño"*. El término responsabilidad deriva del latín *respondere*: ser responsable significa, por lo tanto, no solo declarar, sino sobre todo dar una respuesta rápida, activa y cuidadosa que garantice el bienestar del otro, su ser-nosotros. Actuar con responsabilidad es actuar *"con coraje porque creemos que no hay otra opción compatible con la necesidad de cuidar a los demás"* (Mortari, 2008, p. 100-103).

En la sociedad postmoderna, en la que el individuo es *"movido por un impulso ilimitado a la autorrealización, cerrado de manera entrópica en el circuito autorreferencial de sus deseos, que excluye toda alteridad, indiferente a la esfera pública y al bien común es incapaz de planificar"* (Pulcini, 2009, p. 32), a partir de una escuela que educa a la ética del cuidado y, por lo tanto, de la responsabilidad, sería un gesto de buena política y devolvería valor a toda la comunidad educativa y, en particular, a los maestros, regresando para conferirles ese importante papel social perdido en la brecha *entre* pasado y

futuro. En esta brecha entre el "ya no" y el "todavía no" (Arendt, 1991), el educador, está llamado a asumir una responsabilidad global, a crear un nuevo orden a partir de la escuela, a intentar recuperar preciosos fragmentos de tradición pedagógica, tratando de reconectarlos de una manera diferente. Preservar y conservar son de hecho una parte esencial de la actividad educativa que tiene la tarea de proteger siempre algo: *"el niño del mundo, el mundo del niño, lo nuevo de lo viejo, lo viejo de lo nuevo (...). La educación debe ser conservadora precisamente por lo que es nuevo y revolucionario en cada niño: debe preservar la novedad e introducirla como algo nuevo en un mundo antiguo, que, sin importar cuanto pueda comportarse como un revolucionario, ante la generación" lo que ocurre siempre está desactualizado y cerca de la destrucción*" (Arendt, 1991, p. 250-251).

¿Cómo pueden reconciliarse innovación y tradición en la escuela? ¿Cómo se educa la ética del cuidado y la responsabilidad? A través de un cambio de perspectiva que permite a los estudiantes asumir y desarrollar un pensamiento crítico que guía su acción en el mundo, por ejemplo, adoptando métodos de enseñanza como el aprendizaje-servicio que, comparándose con las necesidades reales del territorio, lleva a cabo un servicio comunitario, desarrolla un pensamiento reflexivo sobre la experiencia, educa a la responsabilidad a través de la relación (Mortari, 2017) y, por lo tanto, permite que se cambie una determinada cultura (Tapia, 2018). En el aprendizaje-servicio, el servicio en

la comunidad, en el territorio, se convierte en una herramienta fundamental para el crecimiento personal que se combina con la enseñanza de competencias y se opone a los enfoques utilitaristas e individualistas.

Además el aprendizaje-servicio también representa una excelente forma de aprendizaje para maestros. Dewey nos recuerda que la investigación es un elemento esencial en los caminos de formación inicial de educadoras y educadores, porque permite una actitud más consciente hacia la propia práctica y permite el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad. La formación en investigación se incluye en algunos documentos europeos recientes. En 2014, la Comisión Europea lo informa en *Educación inicial para docentes en Europa: una visión general de las cuestiones políticas* como una competencia fundamental junto a las habilidades reflexivas e interpersonales. En una escuela entendida como una comunidad de prácticas (Wenger, 1998), *"o una comunidad capaz de dar voz a la experiencia y obtener conocimientos útiles para el desarrollo de la práctica docente"*, las habilidades reflexivas e interpersonales constituirán el núcleo de profesionalidad del docente. Desde el punto de vista del aprendizaje, hacer investigación significa escuchar problemas reales, a partir de experiencias, estar donde "ocurre la educación" (Mazzoni y Ubbiali, 2015, p. 245-250). Ninguna metodología de enseñanza, se centra en este objetivo como el aprendizaje-servicio. Su institucionalización, en los circuitos académicos de la formación

docente, permitiría el logro de importantes resultados hacia la plena realización de la comunidad educativa. De hecho, el aprendizaje-servicio produce colaboración entre los miembros de la universidad y la comunidad en la cogeneración de conocimiento (investigación-acción), reciprocidad o beneficios para la comunidad y para los estudiantes y la consolidación de los lazos comunitarios entre la escuela y el territorio.

Un experimento que forma parte de esta tendencia es el proyecto *Scuola-lavoro e solidarietà^{vii}*, realizado en Toscana a partir del año escolar 2016/2017. La experiencia deriva de la necesidad de contrarrestar la ideología de la formación del capital humano, impuesta con una ferocidad cada vez mayor en el escenario escolar italiano de la última década y sancionada por la reforma escolar en el 2015, a través de la recuperación de los principios de la carta constitucional (en particular en los artículos 1-3-4) *"que espera una escuela como una comunidad democrática que garantiza el pleno crecimiento moral e intelectual de los ciudadanos trabajadores al perseguir su igualdad democrática en la diversidad individual"*. El proyecto, que llegó en el 2019 a su tercer año de vida, es el hijo del encuentro de dos metodologías didácticas que, aunque distintas, suelen utilizarse para concretar la relación entre las escuelas: por un lado, el aprendizaje-servicio *"apunta a la educación para la ciudadanía activa y busca crear un vínculo entre el aprendizaje escolar y el servicio a la comunidad"*, por otro lado, la alternancia entre la escuela y el

trabajo, que en cambio *"apunta al desarrollo de habilidades y busca conectar el aprendizaje al lugar de trabajo"*. (Betti y Lotti, 2018, p. 29-30-31).

La naturaleza repentina y obligatoria de las rutas de alternancia de la escuela al trabajo impuesta por la Ley 107/2015 significó que la atención se centrara en la necesidad de cubrir el número de horas requeridas con actividades fuera del aula en acuerdo con las estructuras, profesionales escolares y empresas, que frecuentemente no se encuentran preparadas, en lugar de evaluar el impacto social y económico de las experiencias. La aplicación de los principios típicos del aprendizaje-servicio a las vías de alternancia entre la escuela y el trabajo los ha llevado de vuelta a la vía de la calidad en lugar de la cantidad. El proceso de investigación-acción constituyó un momento de capacitación en acción para toda la comunidad educativa, y contribuyó de manera importante a su crecimiento y participación.

Ante la pérdida del valor social y cívico de la enseñanza-aprendizaje, cada vez es más necesario recurrir a prácticas que fortalezcan los vínculos y las colaboraciones entre las escuelas y el territorio, así como los vínculos internos con los institutos. Al tener el carácter de reciprocidad, el aprendizaje-servicio tiene un gran potencial en este sentido, ya que puede producir un doble cambio de visión: en los estudiantes, pero también en la comunidad, en la organización, en el territorio que interactúa con ellos. Entonces, ¿dónde empezar a desencadenar este círculo virtuoso? En primer lugar, capacitando,

planificando y realizando cursos calificados y certificados sobre esta metodología de enseñanza, abiertos a todo el personal escolar en una perspectiva de aprendizaje-servicio doble. En segundo lugar, desde la creación de redes que involucren a escuelas, universidades, autoridades locales y asociaciones en línea con las coordinadas por CLAYSS en América Latina o REDAPS en España. En Italia, las experiencias de aprendizaje-servicio conscientes o inconscientes comienzan a ser muchas, pero el paso hacia la institucionalización de esta metodología sigue estando lejos y no puede separarse del fortalecimiento de las comunidades educativas y de la creación de un sistema de reflexión científica común que supervisa, evalúa, mejora e implementa rutas existentes.

Referencias bibliográficas

- Alessandrini, G. (2012). La pedagogia del lavoro. *Education Sciences & Society*, 3(2).
- Arendt, H. (1991). *Tra passato e future*. Milano: Garzanti.
- Baldacci, M. (2006). *Ripesare il curricolo*. Roma: Carocci.
- Bauman, Z. (2003). *Una nuova condizione umana*. Milano: Vita e Pensiero.
- Betti, F., Lotti, P. (2018). *Scuola-lavoro e solidarietà. Una direzione per l'alternanza*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Ellerani, P. (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, Aprendizaje y Servicio e problem-based learning*. Roma: Lisciani scuola.
- Gramolati, A. y Mari, G. (2010). *Bruno Trentin Lavoro, libertà, conoscenza*. Firenze: Firenze University Press.
- Franzini, M. (2019). *Tecnologie digitali, potere economico e democrazia*. Roma: Menabò di Etica e Economia
- Goussot, A. (2011). *Pedagogie dell'uguaglianza. Saggi di pedagogia politica e filosofica*. Roma: Edizioni del Rosone.
- Harari, Y.N. (2018). *21 lezioni per il XXI secolo*. Milano: Saggi Bombiani.
- Laporta, R. (1975). *La difficile scommessa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laporta, R. (1996). *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lombardo Radice, L. (1976). *Educazione e rivoluzione*. Milano: Editori Riuniti.
- Margiotta, U. (2016). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mazzoni, V. y Ubbiali, M. (2015). *Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. La pedagogia del Service Learning nella formazione dei futuri docenti. Form@re Open Journal per la formazione in rete*, 3(15), 243-257.
- Morin, E. (2014). *Insegnare a vivere*.

Milano: Raffaello Cortina Editore.

Mortari, L. (2008). Conoscere se stessi per aver cura di sé. *Studi sulla formazione*, 2, 45-48.

Mortari, L. (2012). La relazione di cura. *Riflessioni sistemiche*, 7.

Mortari, L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi*, 2.

Mortari, L. (2017). *La sapienza del cuore*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Mortari L. (2017). *Aprendizaje y Servicio. Per un apprendimento responsabile*. Milano: Franco Angeli.

Pacchi, C. y Ranci C. (2017). *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*. Milano: Franco Angeli.

Pansera, M. T. (2017). *Hannah Arendt Per un'etica della responsabilità. Lezioni di teoria politica*. Milano: Mimesis Edizioni.

Schleicher, A. (2018). *World class. How to build a 21st-century school system*. Parigi: OECD.

Stiegler, S. (2014). *Prendre soin: de la jeunesse et des générations*. Paris: Flammarion.

Trentin, B. (2009). *Il lavoro e la conoscenza. Lectio doctoralis*, Università Cà Foscari di Venezia.

ⁱ La atención es un acto intencional, un gesto ético, un trabajo que requiere poner el yo entre paréntesis para concentrarse en lo real. Su función es llevar un cierto fenómeno a la "presencia plena". Es un

ejercicio en la base de cada actividad, es un acto cognitivo así como el presupuesto fundamental de tener cuidado. No prestar atención es como no vivir (Mortari, 2012, p. 68).

ⁱⁱ Da beneficium o "da algo al otro sin buscar nada del otro". Aquí encontramos la "calidad de atención donativa, su gratuidad (Mortari, 2008, p.101).

ⁱⁱⁱ El sistema escolar en la Italia meridional e insular no solo parece menos efectivo en términos de resultados con respecto al de centro y especialmente con el del norte, pero también menos equitativo: la variabilidad de los resultados entre escuelas y entre clases en el primer ciclo de educación es consistente y en todo caso más alto en el norte y en el centro, de igual forma los porcentajes de alumnos con bajo estatus socioeconómico que no alcanzan niveles adecuados en las pruebas son más altos. (INVALSI, 2018)

^{iv} Del estudio encargado por el Municipio de Milán a la Politécnica, basado en análisis cartográficos y estadísticas sobre la población de escuelas de primer ciclo en la ciudad y acompañado de información cualitativa y entrevistas realizadas en algunos barrios y municipios de la misma región, surge que el derecho obtenido en las últimas décadas por las familias de poder liberar el registro de niños de la relevancia de residencia ha favorecido la "huida de los blancos" ante situaciones de mayor incomodidad (Pacchi y Ranci, 2017).

^v A la dimensión sincrónica del aprendizaje permanente (longlife) y al aprendizaje diacrónico en todos los lugares y ambientes de la vida cotidiana (lifewide), se agrega la dimensión circular del aprendizaje basado en la expansión de las raíces (lifedeep) gracias al compromiso conjunto de la comunidad y de cada uno por el gran desarrollo de las personas.

^{vi} La referencia es a la técnica del alejamiento en el teatro épico de Brecht, para lo cual fue importante mostrar lo no dicho a través de la oración, para provocar

una reacción con respecto a lo no dicho .

Contribuciones de las experiencias de aprendizaje-servicio desde la perspectiva de estudiantes de la Universidad Alberto Hurtado

Manuel Caire

Universidad Alberto Hurtado, Chile

Resumen

Cuando se habla de aprendizaje servicio, se hace referencia a una propuesta pedagógica que busca desarrollar en los estudiantes aprendizajes intencionadamente planificados desde una asignatura, así como desarrollar un servicio que atienda necesidades reales de una comunidad. Se nutre de corrientes pedagógicas como el aprendizaje experiencial y el construccionismo. Sin embargo, la naturaleza de esta propuesta hace pensar que posee características de una intervención social. El objetivo del presente trabajo es describir la evaluación que los estudiantes de la UAH hacen sobre el aporte del aprendizaje servicio, tanto para su formación como para las organizaciones sociales. Se trató de un estudio exploratorio descriptivo con metodología mixta, utilizando un cuestionario semiestructurado con modalidad de autoaplicación a estudiantes de cursos que implementaron A+S entre los años 2015 y 2016. Los principales resultados dan cuenta de diferencias en la valoración que los estudiantes le asignan tanto al aprendizaje como al servicio. Esto respondería a las características de los proyectos, ya sea en su planificación, diseño o ejecución.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, educación superior, intervención social.

Fecha de recepción: 19/III/2019

Fecha de aceptación: 10/V/2019

Benefits of service learning experiences from the perspective of students at the University Alberto Hurtado

Abstract

Service-learning usually refers to a pedagogical approach that seeks to provide students with learning in a given subject, as well as to develop a service that meets the real needs of a community. This methodology is informed by pedagogical trends such as experiential learning and constructionism. However, the nature of service-learning also suggests that it shares the characteristics of a social intervention. The present study addressed the research question: how do UAH students evaluate the benefits of service learning, after having had such an experience between 2015 and 2016? The aim of this paper is to describe the evaluation that UAH students make of the benefits of service-learning, both for their own training and for social organizations. This is a descriptive exploratory study with mixed methodology, using a semi-structured questionnaire, with self-application, to students of degree programmes that implemented service-learning between 2015 and 2016. The main results show differences in the evaluation that students give to projects, both in terms of learning and the service performed, depending on the characteristics of the projects, whether in their planning, design or execution.

Keywords

Service-learning, higher education, social intervention.

1. Introducción

Hablar de aprendizaje-servicio es referirse a una propuesta educativa que, como señala la literatura científica, aporta y vincula dos componentes centrales: por un lado, hace posible que los aprendizajes se produzcan de modo contextualizado, que el alumnado desarrolle las capacidades de crítica, de reflexión, de participación ciudadana activa (Folgueiras, Luna y Puig, 2013) y por otro lado, se vincula e impacta en la comunidad con un servicio concreto. En la Universidad Alberto Hurtado (en adelante UAH), institución educativa chilena perteneciente a la Compañía de Jesús, esta estrategia comenzó a difundirse desde el año 2008. Luego de su primera fase piloto de implementación entre 2008 y 2011, desde el 2012 comenzó a expandirse en las seis facultades, desarrollándose más de 100 proyectos en total. Este aumento de cursos con aprendizaje servicio (en adelante A+S), implicó el desafío de evaluar los resultados de esta implementación. Este trabajo nace de la reflexión por comprender el aporte de la metodología aprendizaje servicio desde la perspectiva de los estudiantes que participaron de esas iniciativas. Este estudio describirá y analizará los resultados de evaluación de estudiantes que cursaron asignaturas A+S entre los años 2015 y 2016.

La investigación en aprendizaje-servicio es incipiente en Chile, por tanto la relevancia de este trabajo radica en que ofrece, a nivel teórico-disciplinar, una oportunidad para analizar los resultados

de la aplicación de A+S, específicamente en la Universidad Alberto Hurtado y desde ahí pensar la evaluación de las experiencias de aprendizaje-servicio como un proceso continuo de mejora para futuras implementaciones, tanto del aprendizaje (la formación de los estudiantes), como en el servicio. Esto se hará desde la óptica de la intervención social, concepto que tiene una tradición desde la psicología comunitaria (Alfaro, 2000; Sánchez, 2007) en tanto mecanismo que se centra en problemas, necesidades o cuestiones sociales detectados en un sistema social.

2. Marco teórico

2.1. Educación Superior en Chile

Desde la creación en 1842 de la Universidad de Chile, la historia de la Educación Superior chilena fue dominada por el Estado, incluso después de que universidades privadas comenzaron a emerger hacia fines del siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX (Bernasconi, 2003). En el transcurso de la década de 1960, la *universidad se transformó* para algunos en un medio de influencia e intervención de la universidad en la sociedad. Así entonces, el rol de la extensión dentro de las universidades tendió a trascender los límites de la acción académica y comenzó a sumergirse en el campo de lo político-contingente. La extensión pasó a ser un instrumento que superó el quehacer propiamente universitario. Esto se agudizó con la Reforma Universitaria, un proceso de intensa discusión sobre la naturaleza de

la universidad y su papel en la sociedad chilena. Posteriormente, en Dictadura,

"la política de extensión tuvo por objetivo principal transmitir el saber que se generaba al interior de la universidad, fundamentalmente, a través del perfeccionamiento, capacitación y especialización para aquellos que aplican estos adelantos al desarrollo material y cultural de la nación" (Donoso, 1993, p. 185).

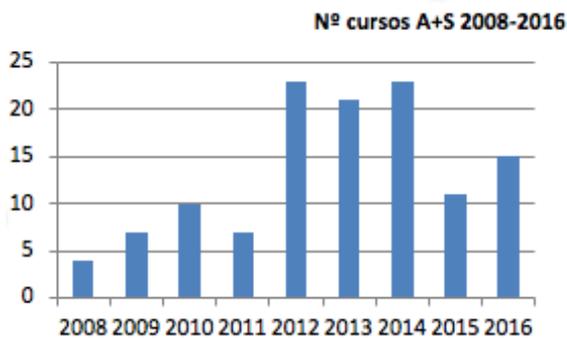
Con el retorno a la democracia, la Educación Superior en Chile transitó de una estructura centrada en desafíos productivos a otra en que el conocimiento es el motor del cambio y progreso (UNESCO, 1998) y en donde la educación contemporánea cumple un rol crucial en términos de formar profesionales competentes académicamente y comprometidos con el desarrollo social (Tapia, 2008; Batlle, 2013). En Chile, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) postula que la nueva forma en que las universidades se han de vincular con el medio debiera transitar desde un modo tradicional, caracterizado principalmente por una relación unidireccional desde la universidad hacia el medio, a un modo bidireccional. Ese modo bidireccional busca la interacción entre Universidad y Comunidad, considerando la simetría entre quienes son parte de esa interacción. Una forma posible de alcanzar esto es a través de A+S, una forma de vinculación con el medio que favorece la formación de universitarios que se forman con una serie de habilidades como el compromiso social, el trabajo en equipo, comprometidos con la resolución de problemas sociales y con un profundo sentido crítico en

torno a la sociedad (Stanton, 1990).

2.2 Aprendizaje Servicio en la Universidad Alberto Hurtado

La Universidad Alberto Hurtado (UAH), institución de educación superior perteneciente a la Compañía de Jesús, busca en su proyecto formativo expresar su sello humanista marcado por una particular sensibilidad y preocupación por el ser humano. El sentido último de la formación en la UAH es contribuir al desarrollo integral de sus estudiantes, de modo que como futuros profesionales sean un aporte en la transformación de la sociedad (Universidad Alberto Hurtado, 1998). Es así que, la UAH en el año 2008 inicia el programa A+S, dirigido desde el Centro de Reflexión y Acción Social (CREAS), que tenía la misión de promover la Responsabilidad Social Universitaria según el enfoque de AUSJAL. La primera etapa de implementación ocurrió entre los años 2008-2011. En esos años se desarrollaron 28 cursos con la metodología A+S y se trabajó con 16 socios comunitarios. Algunos de estos cursos se implementaron en una modalidad piloto, con la lógica de evaluar sus resultados en términos de obstáculos y/u oportunidades de desarrollo. Desde el año 2012 se inició una segunda fase de expansión del A+S en la UAH. Con ello, varias unidades académicas iniciaron un proceso de revisión de sus mallas curriculares, que derivó en la elección de nuevas asignaturas que implementaron la metodología (ver Tabla 1).

Tabla 1: Número de cursos A+S UAH entre los años 2008 – 2016



Fuente: Elaboración propia

A partir de la historia y experiencia acumulada en años de trabajo del Centro de Ética y del Centro de Reflexión y Acción Social (CREAS) nace el año 2015 el Centro de Ética y Reflexión Social Fernando Vives SJ, perteneciente a la Vicerrectoría de Integración de la UAH, a partir de la fusión del CREAS y el Centro de Ética UAH. El Centro de Ética y Reflexión Social es un Centro de Investigación de la Universidad Alberto Hurtado. Su trabajo se desarrolla desde una perspectiva plural y respetuosa del diálogo.

Una de las líneas de trabajo del centro es implementar la metodología A+S como propuesta coherente con el proyecto formativo y el modelo pedagógico de la UAH. La fusión de ambos centros implicó ese año una disminución de los cursos A+S como una medida preventiva mientras se ajustaban las labores del equipo.

2.3 Aprendizaje-servicio: definición y algunos rasgos distintivos

A+S es entendido como una forma de enseñanza-aprendizaje que involucra a estudiantes en el desarrollo de un

servicio en la comunidad para alcanzar sus objetivos académicos (Furco y Billig 2002; Tapia, 2006; Batlle, 2013). Si bien el concepto de aprendizaje-servicio *-service-learning-* se utilizó explícitamente por primera vez en el South Regional Education Board (Giles y Eyler, 1994), esta definición es fruto de tradiciones anglosajonas y latinoamericanas que posiblemente inciden en la forma en que se desarrollan este tipo de prácticas de vinculación formal entre el curriculum y acciones solidarias.

Butin (2010) afirma que el A+S se formó en el fragor de los movimientos por los derechos civiles en Estados Unidos en la década del 60. Esto, junto con otras leyes y reformas educativas, impulsaron explícitamente el Voluntariado Universitario y el aprendizaje-servicio curricular. Desde esta tradición, las investigaciones reportan que el A+S contribuye en los estudiantes a la comprensión de los problemas sociales y su capacidad para aplicar lo visto en clases, siendo el compromiso cívico uno de los principales resultados (Ann et al., 2014).

Desde la tradición latinoamericana del aprendizaje-servicio, habría que mencionar la creación del Servicio Social en las universidades de México a principios del siglo XX (Tapia, 2006; Ochoa, 2010). En paralelo, un gran número de iniciativas solidarias desarrolladas desde las escuelas y las instituciones de educación superior, en los años 70, comenzaron a multiplicarse tanto voluntarias como obligatorias (Ochoa, 2010). Paralelamente, creció en la región el interés por la

metodología del aprendizaje-servicio. En Argentina desde 1996 se desarrolla a nivel nacional una política de promoción explícita del aprendizaje-servicio en el sistema educativo (Ochoa, 2010).

En Chile, el año 2000 comenzó a promoverse el A+S desde las políticas educativas nacionales, a través de la Red Construye País. En este contexto, comienzan las primeras experiencias que explícitamente se denominaron A+S. Si bien algunos docentes de diferentes universidades comenzaron con implementaciones de aprendizaje-servicio en sus cátedras, estos esfuerzos fueron aislados y sin un compromiso institucional detrás. Fue la Pontificia Universidad Católica de Chile la que comenzó en el año 2004 con un programa formal de apoyo a la implementación de estas experiencias en su institución (Berríos, Contreras, Herrada, Robles y Rubio, 2012), recogiendo la trayectoria norteamericana para generar su modelo A+S. Luego el Programa Liceo para Todos y posteriormente el Premio Bicentenario Escuelas Solidarias entre los años 2006 y 2009, fueron las iniciativas pioneras de A+S en Chile. En el año 2011 se constituyó la Red Nacional de Aprendizaje-Servicio (REASE), que busca promover esta estrategia tanto en el nivel escolar como en educación superior.

El A+S tiene sus bases teóricas en el ámbito educacional. Dos autores que han influido en la configuración de este enfoque son John Dewey y Paulo Freire (Tapia, 2008). El aprendizaje experiencial brinda una perspectiva holística e integradora del aprendizaje

que combina experiencia, percepción, cognición y comportamiento (Kolb, 1993). Las definiciones de Dewey sobre la educación, enfatizan los factores culturales tales como la participación cívica, la comunicación y la vida comunitaria (Deans, 1999).

Desde los aportes de Paulo Freire, particularmente desde la Pedagogía de la Liberación, la educación se encuentra en la encrucijada de ser parte de los procesos emancipatorios de los más excluidos y marginados de la sociedad. En ese sentido:

"Tanto Dewey como Freire son humanistas que ven el proceso educativo en tanto acción y reflexión, aunque con un cierto matiz. Entre lo más significativo es que Freire hace hincapié en un enfoque antropológico hacia los estudiantes, representando su cultura, clase y raza - factores que Dewey elude en gran medida cuando habla de los estudiantes" (Deans, 1999, p. 20).

Otros aportes que han ayudado a construir este enfoque de aprendizaje-servicio lo ofrece el construccionismo. Desde los planteamientos de Berger y Luckmann (1967), la realidad se construye socialmente, la comprensión del mundo depende de una miríada de influencias: sociales, culturales, económicas, políticas e históricas.

Mucha evidencia ha demostrado los impactos que tiene A+S en la formación académica de los estudiantes. En términos de aprendizajes, se evidencia el aumento en las calificaciones de los estudiantes; la aplicación concreta de los contenidos curriculares en ámbitos

reales; pensamiento de orden superior, análisis de problemas y pensamiento crítico. En el ámbito profesional el aprendizaje servicio contribuye al desarrollo de las carreras; mayor motivación por la disciplina que estudian; y la relación con la institución; son más propensos a graduarse; aumenta la tasa de retención y adquieren mayor cercanía con la institucionalidad (Bringle y Hatcher, 1996; Eyler y Giles, 2001; Furco y Root, 2010).

En Chile existen pocos estudios relacionado con los resultados de experiencias de A+S. Para efectos de indagar sobre los resultados del aprendizaje-servicio en la Universidad Alberto Hurtado, es necesario describir la evaluación que hacen los estudiantes acerca del aporte del aprendizaje-servicio.

3. Metodología

3.1 Diseño de estudio

Se trató de un estudio exploratorio descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003) que se realizó con metodología mixta cuantitativa y cualitativa, utilizando un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas con modalidad de autoaplicación masiva a los estudiantes de un grupo de cursos que implementaron aprendizaje-servicio entre los años 2015 y 2016.

La fase cuantitativa del presente trabajo implicó la realización de análisis descriptivos sobre los porcentajes de acuerdo expresados por los participantes de diferentes proyectos A+S, frente a diversas afirmaciones

referidas al grado de contribución de A+S a su formación personal y a la comunidad. Para ello se construyeron múltiples tablas de contingencia bivariadas, con las cuales se buscó determinar la medida en que los porcentajes de acuerdo expresados por los encuestados variaron dependiendo del proyecto analizado. Esto permitió identificar los proyectos más valorados en términos de los porcentajes de acuerdo alcanzados.

La fase cualitativa implicó la revisión de las dos preguntas abiertas del cuestionario: ¿Cuál fue el o los aprendizajes más importantes que desarrollaste en esta actividad? ¿Qué sugerencias harías para próximos cursos con esta modalidad?. Basando el análisis en la Teoría Fundada (Strauss y Corbin, 2002) se identificaron algunas categorías emergentes en base a una codificación abierta.

3.2 Participantes

El universo estaba conformado por estudiantes de ambos sexos y de distintas carreras de la UAH, que participaron de cursos con aprendizaje-servicio entre los años 2015 y 2016. La muestra de los cursos ha sido intencional, tomando en consideración las aportaciones de Tapia (2006) para la selección de proyectos de aprendizaje-servicio, según criterios que gozan de mayor consenso a nivel internacional, para significar un proyecto consolidado de aprendizaje-servicio. Los estudiantes seleccionados debían haber participado en proyectos que cumplieran con los siguientes requisitos:

1. Proyectos que estuvieran integrados

en el currículum.

2. Proyectos que ofrecieran un servicio a la comunidad.
3. Proyectos que estuvieran articulados con organizaciones, entidades sociales, de la sociedad civil, denominados socios comunitarios en el contexto nacional chileno.

A continuación, una breve descripción de los cursos seleccionados:

Proyecto 1. Consiste en la participación de estudiantes de 2° año de una carrera del área de Ciencias Sociales, los cuales realizan un servicio de investigaciones a socios comunitarios que tratan con grupos de riesgo de exclusión social.

Proyecto 2. Consiste en la participación de estudiantes de 3° año de una carrera del área de Ciencias Sociales, los cuales realizan un servicio de levantamiento de información de una zona semi rural de la Región Metropolitana, trabajando directamente en vinculación con actores de un municipio, junta de vecinos y una fundación.

Proyecto 3. Consiste en la participación de estudiantes de 3° y 4° año de una carrera del área disciplinar de Ciencias Sociales, los cuales realizan un servicio de asesoría en el diagnóstico y diseño de un plan de intervención, a funcionarios municipales, de gobierno o entidades sociales que trabajen aplicando políticas públicas.

Proyecto 4. Consiste en la participación de estudiantes de 3° año de una

carrera del área de Humanidades, los cuales realizan un servicio a microempresas.

Proyecto 5. Consiste en la participación de estudiantes de 4° año de una carrera de Ciencias Sociales, los cuales realizan un servicio de evaluación de programas sociales.

Proyecto 6. Consiste en la participación de estudiantes de un curso optativo del área de Humanidades, los cuales realizaron un servicio de nivelación de español para migrantes.

En consecuencia, la muestra la integran los estudiantes participantes de seis cursos con A+S, pertenecientes a dos área disciplinares, durante los años 2015 y 2016. En la Tabla 2 se explicita el número de estudiantes que respondieron la encuesta.

Tabla 2: Número de estudiantes que respondieron encuesta según curso de la muestra

Área disciplinar de los estudiantes	Año de implementación	Nº estudiantes del curso	Nº estudiantes que responden
Ciencias Sociales (proyecto 1)	2015	60	51
Ciencias Sociales (proyecto 2)	2015	29	16
Ciencias Sociales (proyecto 3)	2015	40	22
Humanidades (proyecto 4)	2016	25	25

Ciencias Sociales (proyecto 5)	2016	24	20
Humanidades (proyecto 6)	2016	18	8
Total		196	141

Fuente: elaboración propia

3.3 Instrumento y variables

Este instrumento fue creado el año 2009 como una adaptación de un instrumento de evaluación aplicado en cursos A+S de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Durante el año 2014, se revisó dicho instrumento de evaluación, que constaba de 22 preguntas con alternativas tipo likert y 2 preguntas abiertas. Tomando en consideración este instrumento, se socializó con representantes de las 6 facultades de la UAH la pertinencia de la encuesta, obteniendo retroalimentación para la mejora (Caire, 2015). A esto se sumó la revisión de un representante de la Dirección de Docencia de la UAH, para estar alineados con lo que la universidad recoge en sus propias evaluaciones docentes. De esta manera, el cuestionario para estudiantes quedó conformado por 14 preguntas con alternativas tipo likert y 2 preguntas abiertas.

Se realizó un análisis del instrumento de evaluación A+S, que fue sometido a un test de confiabilidad según las 4 dimensiones incluidas en la medición. El análisis de confiabilidad a través de alfa de Cronbach indica que las dimensiones generadas tienen una alta consistencia interna ($\alpha > 0,6$) para los cuatro

indicadores, como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3: Coeficientes alfa de Cronbach para indicadores generales

	Formación Personal	Vinculación con el medio	Relación con el Socio Comunitario	Relación con el Docente
Alfa de cronbach	0,845	0,636	0,855	0,862
Nº de ítems	4	3	4	3

Fuente: elaboración propia

4. Resultados

4.1. Resultados del análisis cuantitativo

En relación a la dimensión Formación Personal, se evidencia que los encuestados tienen, en general, una alta valoración de la experiencia A+S. El proyecto 4 tienen en todos los ítems una valoración positiva superior al promedio de todos los proyectos. Le sigue el proyecto 3 que tiene en 3 ítems una valoración positiva superior a la media. Por el contrario, el proyecto 5 tiene en los 4 ítems una valoración bajo el promedio de todos los proyectos y el proyecto 2 también, aun cuando los valores son altos.

Considerando los 3 ítems relacionados con la dimensión Vinculación con el medio social, es posible evidenciar que los estudiantes tienen, en general, una valoración promedio menor respecto de la dimensión de Formación Personal. El proyecto 6 tiene en todos los ítems una

valoración positiva superior a la media de todos los proyectos. Le sigue el proyecto 4 que tiene en 2 ítems una valoración positiva superior a la media. Por el contrario, el proyecto 1 tiene en los 3 ítems una valoración bajo la media respecto de todos los proyectos.

Respecto a la dimensión Relación con el Socio Comunitario, es posible evidenciar que los estudiantes tienen, en general, una valoración promedio menor respecto de las demás dimensiones del cuestionario. Esto es sin duda un hallazgo interesante, puesto que esta dimensión entrega información relevante para el análisis desde el punto de vista de la intervención social. Sobre sus resultados, los proyectos 3 y 6 tienen en todos los ítems una valoración positiva superior a la media respecto de todos los proyectos. Finalmente, en la dimensión Rol del equipo docente es posible evidenciar que los estudiantes tienen, en general, una alta valoración de esta dimensión. El proyecto 1 tiene en 2 de los ítems una valoración positiva superior a la media respecto de todos los proyectos.

A partir de los resultados, se presenta una síntesis por dimensión, ítems y proyectos. Respecto a las 4 dimensiones, es posible ver en la Tabla 4 que hay proyectos (1 y 2) que tienen una alta valoración en los aspectos relacionados con el aprendizaje, no así con los aspectos relacionados al servicio, así como hay también hay proyectos (3 y 6) que tienen una alta valoración en ambos aspectos.

Tabla 4: Porcentaje de acuerdo (considerando respuestas totalmente de

acuerdo + de acuerdo) según dimensiones por Proyecto.

	Formación Personal	Vinculación con el medio social	Relación con Socio Comunitario	Rol equipo docente
1	80,7%	39,4%	59,1%	92,4%
2	82,4%	64,5%	42,1%	90,0%
3	87,5%	62,5%	89,1%	79,2%
4	98,0%	76,0%	79,0%	97,3%
5	71,3%	67,5%	57,5%	85,0%
6	84,4%	79,2%	81,3%	79,2%

Fuente: elaboración propia

Finalmente como síntesis de los resultados cuantitativos, es interesante revisar lo que sucede a nivel de proyectos. Comparando los 6 proyectos en los 14 ítems del cuestionario, el Proyecto 4 tiene una valoración positiva superior al promedio de cada pregunta en 10 de los 14 ítems. Esto quiere decir que en casi todas las preguntas, este proyecto tuvo una valoración positiva más alta, comparada con los otros proyectos, siendo la Dimensión Formación Personal en la que se encuentra mejor evaluada. Por el contrario, el proyecto 5 tiene una valoración positiva inferior al promedio de cada pregunta en 6 de los 14 ítems. Esto quiere decir que en casi la mitad de las preguntas este proyecto tuvo una valoración positiva más baja comparada con los otros proyectos, siendo la Dimensión Formación Personal en la que se encuentra con la menor evaluación, comparada con el resto de

los proyectos.

4.2. Resultados del análisis cualitativo

De la muestra total de 142 estudiantes, 120 respondieron estas preguntas. Los resultados del apartado cualitativo se muestran en orden a las dos preguntas: i) los aspectos más significativos de esta experiencia A+S, ii) sugerencias para próximos cursos A+S.

i) Aspectos más significativos de la experiencia A+S

De acuerdo a la revisión de las respuestas abiertas del cuestionario, las grandes categorías que destacan los estudiantes son el conocimiento del ámbito laboral como resultado de A+S; la relación con la comunidad; salir de la sala de clases como encuentro con la realidad; relación teoría/práctica en el A+S y el desarrollo de habilidades.

En primer lugar, el ámbito laboral como resultado del aprendizaje-servicio. Desde el punto de vista de los participantes, el aprendizaje-servicio tiene una alta valoración, en tanto posibilidad de conectarse con el mundo laboral, con lo que ellos suponen, podría ser un espacio de futuro trabajo en el cual desempeñarse. Dicho de otro modo, la posibilidad de la experiencia A+S como una primera vez frente a su futuro campo laboral, siendo ésta una de las dimensiones con mayor aceptación entre los estudiantes. Esto implica visualizarse profesionalmente en esos espacios, es decir, visualizar el futuro laboral en tanto comprensión del sentido de la carrera que estudian.

"...Por otro lado, generar una ayuda

consolidada a la organización sirve como experiencia a la hora de entrar al mundo laboral, ya que nos acerca a una realidad distinta, a nivel organizacional" (estudiante mujer, 23 años).

"Enfrentarse a una experiencia concreta y una posible proyección laboral" (estudiante hombre, 23 años).

En segundo lugar, la relación con la comunidad. Un rasgo distintivo en A+S es desarrollar un servicio destinado a atender necesidades de una comunidad. Desde el punto de vista de los estudiantes, la comunidad, entendida en la metodología como el socio comunitario, la contraparte de la entidad educativa, juega un rol clave a la hora de comprender el valor que tiene para los estudiantes, participar de estas experiencias. En ese sentido, las respuestas en esta dimensión tienden a valorar la interacción que se da con esa contraparte, el acercamiento con personas que son externas a su realidad cotidiana en el espacio universitario:

"La vinculación con los grupos sociales en el terreno, permitió adentrarme de mejor forma con las realidades de esta comunidad" (estudiante hombre, 22 años).

Hay otros estudiantes que entienden esta relación no solo como un estar con las personas, sino como un vincularse e implicarse con ellas. Esto habla de un entendimiento más profundo sobre las necesidades de la gente, en tanto personas con quienes establecer una forma de

trabajo:

"El trabajo práctico y en terreno en conjunto con una contraparte, puesto que nos ayudó a hacernos una idea del trabajo concreto a realizar como profesionales en la posteridad" (estudiante hombre, 22 años).

En tercer lugar, salir de la sala de clase: el encuentro con la realidad. Un aspecto señalado en las respuestas abiertas de los estudiantes es el valor que le asignan a salir de los márgenes de la universidad y encontrarse con otros espacios, muchos de ellos en contacto con una realidad diferente a la de ellos o a la que frecuentan habitualmente. Comprenden que el valor de salir de la sala de clases está en contactarse y comprender la realidad, comprender la complejidad de lo social y los cambios que se requieren a nivel social e incluso a nivel de personas. Salir de la sala de clases implica mayor conciencia de los problemas desde una visión más crítica:

"Poder ver realidades sociales externas a mi realidad y poder ver los problemas existentes" (estudiante mujer, 19 años).

"Dejar de ser un estudiante y pasar a la puesta en práctica de los aprendizajes, sí mismo analizar y comprender la complejidad social actual chilena y los cambios que se necesitan realizar en esta" (estudiante hombre, 22 años).

En cuarto lugar, la relación teoría/práctica en el A+S. Quizás uno de los aspectos más distintivos del aprendizaje-servicio es llevar los

conocimientos a la práctica.

Discursivamente se presenta así en gran parte de las definiciones de la metodología. Esto es parte de lo que aparece en los discursos de los estudiantes, al señalar que uno de los aspectos más significativos fue esto que permitió poner en práctica los conocimientos:

"Comprobar que la materia vista en clases si se puede aplicar en la vida real. Porque muchas veces pensamos que nunca vamos a aplicar lo que aprendemos en clases y este curso fue la prueba de que no es así" (estudiante hombre, 20 años).

Esta relación teoría/práctica, para algunos estudiantes, no es solo aplicar conocimientos, también la entienden como una contribución a una comunidad:

"El poder aplicar conocimientos, hace que nos formemos como profesionales y podamos contribuir a crear comunidad" (estudiante mujer, 20 años).

Finalmente, el desarrollo de habilidades como fruto del trabajo. No es nuevo decir que el aprendizaje-servicio significa para los estudiantes una serie de habilidades que se desarrollan. Al respecto, los estudiantes participantes de estos proyectos, destacan la responsabilidad y compromiso como habilidades significativas en estas experiencias:

"La responsabilidad que implica realizar un proyecto que no solo me involucre como persona a mi sino que tenga que responder ante otras

instituciones” (estudiante hombre, 19 años).

“Los aspectos, según mi experiencia, fue el hecho de llevar a la práctica todo lo que aprendimos en el semestre pero no tan solo la materia sino también poder de nuestra responsabilidad y compromiso” (estudiante mujer, 21 años).

Algunos estudiantes reportaron que el trabajo en equipo fue una de las habilidades más destacadas, esto puede deberse al tipo de relación que se establece a lo largo del proyecto:

“El trabajo en equipo y la experiencia práctica que esto significa, ya que cuando se trabaja en campo las condiciones de todo cambian” (estudiante mujer, 19 años).

ii) Sugerencias para los próximos cursos A+S

De acuerdo a la revisión de las respuestas del cuestionario, las grandes categorías que destacan los estudiantes son: equilibrio entre necesidades sociales y aprendizajes; comunicación con la comunidad; más tiempo en terreno; consideraciones de carga en el quehacer de A+S.

En primer lugar, la comunicación con la comunidad. Un aspecto que apareció con fuerza en el reporte de los estudiantes como aspectos a mejorar es la comunicación que se estableció con la comunidad, puesto que, en algunos casos, pareciera ser que la participación de las contrapartes no fue activa para el logro de los acuerdos, que la información que entrega el socio

comunitario sea más clara o bien, que la comunicación sea más fluida la comunicación y por último, que el socio comunitario esté bien constituido para facilitar el trabajo:

“Sería oportuno garantizar la existencia de una contraparte bien constituida, la cual sea verdaderamente un aporte desde el comienzo para la vinculación con la realidad a intervenir. Esto pues, de no ser así, como lo fue en mi experiencia, dificulta el desarrollo del trabajo” (estudiante hombre, 24 años).

En segundo lugar: más tiempo en terreno. Desde el punto de vista de los estudiantes, hay una tensión respecto al factor tiempo. Algunos participantes destacan que se requiere más tiempos para desarrollar un servicio de calidad, más terrenos o incluso señalan, que el curso tenga una mayor duración. Otros estudiantes en cambio señalan que el trabajo sea más ajustado al tiempo del semestre académico, para realizarlo de buena manera:

“Creo que el tiempo tan reducido que tiene el semestre se transforma en un obstáculo a la hora de realizar un trabajo tan amplio y que abarca tantos contenidos. Tal vez si el trabajo fuera un poco más acotado se lograría hacer algo con mayor calidad en un periodo corto de tiempo” (estudiante mujer, 22 años).

En tercer lugar, consideraciones de carga en el quehacer de A+S. Un aspecto que algunos estudiantes consideraron necesario replantear, es la carga que significó el trabajo, ya sea en

términos académicos (fundamentalmente temporales y de evaluaciones) así como algunos casos señalados en términos económicos:

"Creo que tiende a ser un trabajo muy arduo. Es algo que no me esperaba tomase tanto tiempo" (estudiante mujer, 20 años).

"Que tomen en cuenta los gastos monetarios y la carga académica en la que se encuentran los futuros estudiantes" (estudiante mujer, 19 años).

5. Discusión

5.1 Aportes del aprendizaje-servicio a la formación de los estudiantes

Lo primero a destacar es la alta valoración que tienen los estudiantes respecto del aporte que entrega A+S en su formación. De acuerdo a los datos, la dimensión formación personal tiene un promedio sobre el 83% de valoración positiva.

Distintos elementos del A+S podrían estar impactando en la formación de los estudiantes. De acuerdo a los resultados que se presentaron anteriormente, los estudiantes destacan la conexión de la experiencia con un ámbito de acción profesional. Estas experiencias cumplen con los propósitos programáticos de desarrollar en los estudiantes habilidades profesionales y académicas, que contribuyen a su formación integral, siendo percibidas como útiles para el futuro laboral. Tal como indican Furco y Billig (2002), entre los efectos positivos de participar en proyectos A+S, se encuentran la

ampliación de la conciencia y de las opciones vocacionales, la mejora de las competencias profesionales, la mayor comprensión con la ética del trabajo y una mayor preparación para el mundo del trabajo. En ese sentido, el A+S resulta una buena aproximación laboral que los acerca a un área de desarrollo profesional concreto.

Esto es relevante, considerando que en las instituciones de educación superior, uno de los grandes desafíos es la inserción laboral de sus egresados, muchos de ellos con poca experiencia previa en espacios laborales reales, tal como indican Fernández, Ceinos y Nogueira (2017). La preparación para el ejercicio profesional, la toma de decisiones o la promoción de la empleabilidad son aspectos del desarrollo profesional y, aunque dependerá de las decisiones que tome cada persona y de cómo construya su futuro profesional, las instituciones de educación superior no pueden quedar al margen de las responsabilidades institucionales a la hora de contribuir a crear oportunidades efectivas de desarrollo profesional.

Otro elemento destacado por los estudiantes es la valoración que hacen de A+S respecto a su contribución en el desarrollo de habilidades profesionales como la responsabilidad social, el compromiso y el trabajo en equipo. Esto es consistente con las finalidades del Proyecto Formativo UAH (2008) que aspira a formar a sus estudiantes para la excelencia académica y profesional, para la justicia social, el servicio, que sean reflexivos, críticos y que asuman funciones con un profundo sentido ético y de responsabilidad. En la misma

línea, los planteamientos de Eyler y Giles (1999) y Jouannet et al. (2013) indican que el A+S es un importante precursor del desarrollo de habilidades transversales de los estudiantes y de su éxito académico, como el compromiso social, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y las habilidades comunicativas.

Algo común en los seis proyectos es que en todos valoran la posibilidad de relacionar los conocimientos aprendidos en el curso con una realidad. Esto es coherente con otras investigaciones, que destacan que uno de los aspectos más valorados por los estudiantes es la posibilidad de pasar de la teoría a la práctica (Aramburuzabala y García, 2013; Folgueiras, Luna y Puig, 2013). Esto podría tener un impacto directo no solo en el desarrollo personal, sino académico y vocacional (Furco y Billig, 2002; Furco, 2003; Jouannet, Salas y Contreras, 2013; Opazo, 2015). Esta valoración del contacto con una realidad podría afectar el desarrollo de la responsabilidad social, en tanto se relaciona con la comprensión de problemáticas sociales y de la toma de conciencia del impacto social que pueden generar como futuros profesionales.

Ahora bien, cuando las experiencias son valoradas para el aprendizaje ¿son también percibidas como útiles para el socio comunitario? Desde la perspectiva de los estudiantes, una experiencia de A+S no necesariamente contribuye de la misma forma, o con el mismo impacto, al aprendizaje y al servicio. Respecto a los proyectos del estudio, hay casos que son altamente valorados tanto desde el aprendizaje como el

servicio, pero hay proyectos que teniendo una alta valoración de los estudiantes respecto a su contribución para el aprendizaje, no tienen la misma valoración respecto al aporte del servicio. Y en otro, no parece ser un aporte al aprendizaje, pero sí es muy importante en cuanto al aporte del servicio para el socio comunitario. En relación a estas diferencias, los datos hacen pensar que características particulares de las experiencias, de su planificación y de su implementación, influyen en la valoración de los estudiantes hacia aspectos de la formación y el servicio. Desde los resultados, por ejemplo, es posible pensar que dentro de las experiencias de A+S, hay casos en que la articulación entre objetivos de aprendizaje del curso y el servicio, está mejor lograda que en otros, pudiendo existir experiencias A+S que se desarrollan de manera menos integrada con los objetivos del curso y por tanto su contribución al aprendizaje de los contenidos del curso no es tan significativa, y sin embargo, el servicio se enfoca en responder a las necesidades de la comunidad. Eso es algo que hace interesante al A+S y a la vez sumamente desafiante, el tener que responder a distintos propósitos, entre ellos el aprendizaje curricular, la intervención social, la formación ética, la responsabilidad social y la vinculación con el medio.

5.2 Contribuciones desde la intervención social para el servicio

De acuerdo a los datos, es preciso destacar que la dimensión Relación con el Socio Comunitario, tiene una valoración menor respecto de las

demás dimensiones del cuestionario, lo que sugiere que el servicio fue en promedio la arista con menor evaluación. Este hallazgo es interesante, porque invita a identificar aspectos que pueden ayudar a mejorar la contribución del servicio dentro de la metodología.

A propósito de los datos, parece ser que las características de los proyectos que podrían afectar la valoración que hacen los estudiantes respecto a la contribución del servicio en el A+S se pueden identificar algunos rasgos de los proyectos estudiados que coinciden con los planteamientos de Tryon y Stoecker (2008) sobre criterios de calidad en la implementación de estos cursos: levantamiento de necesidades, ajuste de expectativas entre el curso A+S y los objetivos de la organización, establecimiento de compromisos de trabajo entre los socios comunitarios y docentes con estudiantes, la efectividad de la comunicación y un número importante de encuentros entre estudiantes y socio comunitarios. Varios de estos rasgos se identificaron en los proyectos 3 y 6, los cuales tuvieron en promedio, la más alta valoración en relación al servicio.

Por ejemplo, en relación al levantamiento de necesidades, el proyecto 6 se vinculó con una comunidad que tenía dificultades para insertarse en el ámbito laboral. Esto fue diagnosticado junto a una entidad del sector, quienes fueron el puente para detectar algunas problemáticas con anticipación al inicio del semestre y traducirlo a una oferta académica que fuera resuelta desde alguna actividad universitaria. Esto, analizado desde el

instrumento de evaluación, tuvo una alta valoración de los estudiantes respecto a si el servicio fue un aporte al socio comunitario y si el socio comunitario requería del servicio (87,5% de valoración en ambas preguntas). Esto sugiere pensar que a medida que las necesidades son detectadas con anticipación y ajustadas a las expectativas del curso, es más probable que el servicio sea adecuado y pertinente para la comunidad.

Sin embargo, con la misma intención de desarrollar servicios que respondieran necesidades reales y orientadas a colaborar en la solución de problemáticas comunitarias, otros proyectos tuvieron resultados más bajos respecto a la valoración del servicio. Este puede ser uno de los aspectos más interesantes de observar según lo señalado por los estudiantes en este estudio: la forma de establecer el vínculo con la comunidad (desde mayor comunicación y más visitas), podría condicionar el éxito de los proyectos A+S y más concretamente, podría afectar la contribución que los proyectos A+S se proponen hacia los socios comunitarios. Tal como señalan Schmidt y Robby (2002) sobre el valor del aprendizaje-servicio para la comunidad, o los estudios de Mabry (1998) y Dahan (2016) sobre el contacto con los beneficiarios del servicio por más de 15 horas, el presente estudio también muestra que el contacto entre estudiantes y comunidad es un factor determinante para la calidad del servicio. Es en este punto que el enfoque de intervención social puede ser un aporte al modelo de implementación de A+S en la UAH,

pues podría ofrecer nuevas formas de vinculación con la comunidad que aseguren, por un lado, impacto en el servicio desarrollado, y al mismo tiempo, impacto en la formación de los estudiantes. En muchos cursos de A+S es posible compatibilizar las necesidades de cambio de los socios comunitarios con los objetivos de aprendizaje del curso. Desde el punto de vista de la intervención social, esto es posible en la medida que ambos se dirigen a objetivos comunes y cuando los objetivos de la intervención generan oportunidades de participación de la comunidad para conseguir los cambios (Krause y Jaramillo, 1998).

Evidentemente esta clave es uno de los elementos deseados en el A+S. Acá hay una contribución clara y explícita de la intervención, y más específicamente de la intervención comunitaria, que es la colaboración y participación de los agentes de la comunidad. El enfoque comunitario que puede tener una intervención constituye una herramienta para el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de políticas, programas y proyectos de intervención social (Martínez, 2007).

El planteamiento de la intervención comunitaria incluye una verdadera interacción entre interventor (estudiantes) y miembros del grupo de la comunidad (socio comunitario), de forma que cada uno de ellos pueda cambiar su punto de partida y praxis comportamental (Sánchez, 1991). Aquí la intervención comunitaria ofrece un punto que A+S recoge en sus cimientos conceptuales, pero que al parecer en su abordaje práctico no ha sido posible

desarrollar. La utilización de mecanismos participativos que maximicen el protagonismo de la comunidad tendientes al desarrollo de recursos en las organizaciones comunitarias, dando valor a sus propias acciones para modificar sus condiciones de exclusión, hasta los límites compatibles con la eficiencia técnica de la intervención (Sánchez, 1991; Lapalma, 2001).

Este aspecto es sin duda un elemento a considerar para el avance de un A+S más integrado con perspectivas comunitarias, que apunten al reconocimiento identitario, pues pone el acento en las demandas y particularidades de los territorios, los grupos y sus personas, no como antídoto único, sino como una respuesta acorde a sus propias necesidades. Y es en la planificación participativa y estratégica del diseño de alternativas de acción que faciliten la viabilidad de intervenciones que potencien derechos y deberes de la población (Lapalma, 2001).

Ahora bien, como dice Martínez (2007), aplicar el enfoque comunitario a las intervenciones sociales no significa, necesariamente, trabajar en forma directa con la comunidad y sus organizaciones, como se piensa normalmente. Idea que también está en coherencia con los planteamientos de Krause y Jaramillo (1998) en que recuerdan que la intervención comunitaria puede darse a diferentes niveles de la organización social y en diferentes modalidades, dependiendo de la postura teórica, valórica y epistemológica que adoptan los actores del proceso. En ese sentido, esta

participación dependerá también, de las características del proyecto, las demandas de la comunidad así como las características que la asignatura tenga. Fruto de ese análisis, será pertinente pensar hasta qué punto, la comunidad puede tener un rol clave a la hora de incidir en los proyectos A+S.

Tal como se señaló en el marco teórico, una intervención tiene un proceso interventivo que contempla algunas acciones clave: definir un objeto de intervención, identificar el estado inicial de la intervención, tipo de cambio perseguido, metas, ámbitos de aplicación, técnicas usadas y duración temporal (Sánchez, 1991). Con esto, cabe preguntarse en qué medida se nutre el modelo actual de A+S desde la perspectiva de la intervención social, de tal manera de generar nuevas formas de entender (conocimientos) y actuar (técnicas) dirá Saavedra (2005).

Al revisar el panorama de proyectos A+S, de acuerdo con Sánchez (1986), se puede señalar que respecto al objeto o destinatario de la intervención, hay coincidencia en los 6 proyectos en trabajar con comunidades, organizaciones e instituciones que estructuralmente responden a problemas o cuestiones sociales detectadas como sentidas. De los proyectos revisados en este trabajo, hay variedad de destinatarios con quienes se genera el vínculo para desarrollar la intervención. Respecto a la variable del estado inicial asumido, en los proyectos A+S no necesariamente esto es explícito. Por ejemplo, desde la intervención social, si un proyecto pretende asesorar en planes de marketing a

microempresarios, es importante que se conozcan las condiciones iniciales de cada uno para entender cuál puede ser la contribución del servicio a desarrollar, pues seguramente no todos los microempresarios llegarán en igualdad de condiciones a la asesoría. Aquí se requiere explícitamente que el modelo A+S avance, desde la detección de necesidades y la comprensión del sentido de desarrollar A+S.

John McKnight (1996) discute el concepto de necesidad que a menudo tienen los estudiantes. La necesidad, dice, a menudo se define como una deficiencia o como la falta de algo que un cliente necesita o desea. La deficiencia se coloca en el otro en tanto individuo y no como una condición sistémica. Esta comprensión de la necesidad como deficiencia individual refuerza la comprensión simplista de los problemas sociales e ignora los recursos y fortalezas que ya existen en las comunidades.

De la mano con lo anterior, el tipo de cambio perseguido, desde el punto de vista de la intervención, es una situación bastante desafiante en el aprendizaje-servicio. En parte porque ese estado deseado implica transformaciones complejas de las estructuras o bien de procesos sociales dentro de una comunidad. ¿Será que un proyecto A+S puede alcanzar eso o será necesario pensar en varios proyectos? Desde su implementación, quizás sea posible pensar que las características de diseño e implementación tradicional de un curso A+S (habitualmente con un objetivo muy concreto, con recursos limitados y tiempo acotado) sea impensado, pero

que la concatenación de varios proyectos, sí. Siguiendo con el esquema de intervención, se observa que los objetivos o metas del A+S tienen que ir más allá del objetivo de servicio. Se necesita un objetivo de cambio claro. No se trata de objetivos que hablen de las acciones que harán los estudiantes, como por ejemplo levantar información de puntos críticos de una zona semi rural de la Región Metropolitana o asesorar en planes de marketing a microempresarios pues en esa semántica, el estándar de calidad está puesto en si se cumplió o no la acción determinada, pero nada dice respecto al logro de metas de cambios. ¿De qué sirvió enseñarle un plan de marketing? ¿Mejoró la calidad de vida de los microempresarios? Esta es otra clave de contribución de la perspectiva de la intervención social, delimitar y medir los objetivos planteados.

Los ámbitos de aplicación de la intervención social cubren un amplio escenario de fenómenos sociales, en los cuales el A+S se inscribe desde las particularidades de cada disciplina. Si bien este punto está abordado desde la metodología, donde sí se podría avanzar de manera institucional, es a través de la delimitación de temas prioritarios, en los cuales la UAH ya ha avanzado, definiendo algunos grupos de interés para la Compañía de Jesús (pueblo Mapuche, población migrantes, juventud, marginación, ecología y género).

Respecto a las técnicas usadas, de los proyectos analizados, algunos tenían la posibilidad de utilizar técnicas más personalizadas de intervención que se ajustaban tanto a los requerimientos de

la comunidad como a los propósitos de aprendizaje del curso, así como otros tenían un abordaje grupal para entender una problemática y traducirlas en un servicio.

Finalmente, sobre la duración temporal, es un elemento que se presenta como un desafío para el A+S, dado que los parámetros de la intervención apuestan a periodos largos entre planificación y dinamización de comunidades y ejecución de acciones, que no calzan con los tiempos académicos de un semestre, que a su vez, se restringe a veces incluso a semanas de trabajo. Esta preocupación corrobora la literatura que ha analizado la importancia del tiempo como factor de aprendizaje para los estudiantes y de calidad del servicio para las comunidades (Eyler, Giles, Dwight y Braxton, 1997; Mabry, 1998; Patterson, 1987, Sandy, 2007).

6. Conclusiones

El propósito de este estudio fue analizar los resultados de la evaluación que estudiantes de la UAH hacen sobre el aporte del aprendizaje-servicio tanto para su formación profesional como para las organizaciones sociales. Con estos resultados se buscaba contribuir a mejorar al modelo de implementación, desde el punto de vista teórico y práctico. Es posible afirmar que los estudiantes sí consideran que es un aporte al aprendizaje, ya sea porque pone en valor la relación teoría/práctica, reconocen que en esta metodología pueden acercarse al mundo laboral o porque a través de esta metodología, les permite aprender mejor los contenidos del curso.

Dependiendo de las características de los proyectos en materia de diseño del servicio, algunos podrían estar aportando más a la solución de las necesidades del socio comunitario. De acuerdo a la perspectiva estudiantil, cuando los proyectos generaron una mayor vinculación con la comunidad, se logró aportar de manera más significativa al socio comunitario. Como esto fue analizado desde la visión del estudiante, es una respuesta parcial y requiere nuevos estudios para corroborar, sobre todo, desde la perspectiva de los socios comunitarios. Finalmente, la información recogida permite reconocer aspectos muy concretos de la implementación más práctica de un curso A+S, como mejorar la comunicación con el socio comunitario o equilibrar la carga académica de trabajo.

A partir de los proyectos analizados se puede indicar que los resultados muestran varias dimensiones de aprendizajes para los estudiantes, desde su formación académica disciplinar hasta aprendizajes más actitudinales. Aunque este estudio no permite generalizar estos resultados, sí es posible reconocer que tiene una alta coherencia con la evidencia nacional e internacional sobre los alcances de la metodología. También es posible indicar que, como se ha analizado en extenso, el servicio en A+S es un ámbito a mejorar. Esto implica entender que no basta solo con la elaboración de productos, sino que implica que las comunidades participen en cada etapa de un proyecto A+S, desde el diseño, la implementación y evaluación. En ese proceso, la comunidad juega un rol

clave. En esa misma línea, la literatura de la intervención social ayuda a entender que no basta solamente con la elaboración de productos. Ofrece un marco de referencia que se constituye en un hallazgo interesante para el modelo A+S de cómo mejorar el rol de los socios comunitarios y la arista del servicio en el A+S.

Referencias bibliográficas

Alfaro, J. (2000). *Discusiones en Psicología Comunitaria*. Santiago: Universidad Diego Portales.

Aramburuzabala, P., y García, R. (2013). Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros comprometidos con la justicia social. En Rubio, L.; Prats, E. y Gómez, S. (Coord.) (2013). *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad* (pp. 14-21). Barcelona: Universitat de Barcelona.

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

Berger, P. y Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bernasconi, A. y Rojas, F. (2003). *Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003*. Santiago: Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean.

Berríos, V., Contreras, A., Herrada, M., Robles, M. y Rubio, X. (2012). *Resultados de Aprendizaje Servicio en la UC desde la mirada de sus actores:*

Docentes, estudiantes y socios comunitarios. Recuperado de: http://desarrollodocente.uc.cl/images/Disculsi%C3%B3n_Resultados_de_AS_en_la_UC_actores.pdf

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

Butin, D. (2010). *Service-Learning in theory and practice: the future of community engagement in higher education*. New York: Palgrave Macmillan.

Caire, M. (2015). Cinco buenas prácticas para conformar una sociedad de aprendizaje servicio. *RIDAS Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 1, 144-149. Recuperado de: <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/ridas2015.1.10>

Dahan, T. (2016). Revisiting Pedagogical Variations in Service-Learning and Student Outcomes. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4(1). Recuperado de: <http://journals.sfu.ca/iarslce>

Deans, T. (1999). Service-Learning in Two Keys: Paulo Freire's Critical Pedagogy in Relation to John Dewey's Pragmatism. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 6, 15-29.

Donoso, P. (1993). *Extensión universitaria: Una aproximación para su análisis*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.

Eyler, J., Giles, J., Dwight, E. y Braxton,

J. (1997). The impact of service-learning on college students. *Michigan journal of community service learning*, 4, 5-15.

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

Eyler, J. y Giles, D. (2001). At a glance: what we know about the effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities. Nashville: Vanderbilt University. Corporation for National Service Learn and Serve America National Service Learning Clearinghouse.

Fernández, E.; Ceinos, S. y Nogueira, M. (2017). Relaciones entre el Aprendizaje-Servicio (ApS) y la orientación e inserción profesional de los/las universitarios/as. En AAVV (2017). *Aprendizaje-Servicio e innovación en la universidad. VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario*. Santiago: Universidad de Santiago. pp. 225-232.

Folgueiras, P.; Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.

Furco, A. y Billig, S. (2002). *Service-Learning: the essence of the pedagogy*. Nashville: National Service-Learning Clearinghouse.

Furco, A. (2003). *El impacto educacional del aprendizaje-servicio. ¿Qué sabemos a partir de la investigación?* California: University of

California-Berkeley. Recuperado de <https://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/resultats-investigacio-aps-furco-modo-de-compatibilidad.pdf>

Furco, A. y Root, S. (2010) *Research demonstrates the value of Service-Learning*. Phi Delta Kappan International.

Jouannet, C.; Salas, M. H. y Contreras, M. A. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC: Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la Educación*, 39, 197-212. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652013000200007

Kolb, D. (1993). The Process of Experiential Learning. En Thorpe, M.; Edwards, R. y Hanson, A. (eds) (1993). *Culture and processes of adult learning* pp.138-156, London: Routledge.

Krause, M. y Jaramillo, A. (ed.) (1998). *Intervenciones Psicológico-Comunitarias en Santiago de Chile*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Lapalma, A. (2001). El escenario de la intervención comunitaria. *Revista de Psicología de Universidad de Chile*, X(2).

Mabry, B. (1998). Pedagogical variations in service-learning and student outcomes: How time, contact, and reflection matter. *Michigan journal of community service learning*, 5, 32-47.

Martinez, V. (2007). Modelos operativos, modelos de acción y comunidades de prácticas en los programas de intervención social. En AAVV (2007). *Trayectorias de la Psicología Comunitaria en Chile. Prácticas y Conceptos*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso. pp. 187-214.

McKnight, J. (1996). *The careless society: Community and its counterfeits*. New York: Basic Books.

Ochoa, E. (2010). Aprendizaje-Servicio en América Latina: apuntes sobre pasado y presente. En AAVV (2010). *Tzhoecoen, Revista Científica*. *Universidad Señor de Sipán*, 3(5), 108-125.

Opazo, H. (2015). *Experiencias de aprendizaje-servicio en la formación del profesorado. Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Patterson, E. (1987). *Effects of participation in required and not required community service programs on the process of self actualization in high school students*. Doctoral dissertation, University of Florida.

Saavedra, C. (2005). *Aproximación al desarrollo actual de la Psicología Comunitaria desde el análisis de las prácticas que ésta construye en el campo de la intervención social*. Tesis de Magíster Psicología Comunitaria, Universidad de Chile.

Sánchez, A. (1986). Intervención comunitaria: introducción conceptual, proceso y panorámica. En A. Martín González, F. Chacón Fuertes y M.

Martínez García (Eds). *Psicología Comunitaria* (pp. 169-186) Madrid: Visor.

Sánchez, A. (1991). *Psicología comunitaria. Bases conceptuales y operativas. Métodos de intervención*. Barcelona: PPU.

Sandy, M. (2007) *Community Voices: A California Campus Compact Study on Partnerships. Final Report. Higher Education. Paper 143*. Recuperado de <http://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/143>

Schmidt, A. y Robby, M. (2002). What's the value of service-learning to the community? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(1), 27-33.

Stanton, T. (1990). Service learning and leadership development: Learning to be effective while learning what to be effective about. In *Service-Learning and Leadership Development*. Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education, pp. 336-352.

Tapia, M. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.

Tapia, M. (2008). *Aprendizaje Servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación, Argentina.

Tryon, E. y Stoecker, R. (2008). The Unheard Voices: Community Organizations and Service-Learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 12(3).

UNESCO (1998) *La educación superior en el siglo XXI, visión y acción. Conferencia mundial de Educación Superior*. Paris:Unesco.

Universidad Alberto Hurtado (2008) *Proyecto Formativo*. Recuperado en: [http://www.uahurtado.cl/pdf/Proyecto Formativo UAH.pdf](http://www.uahurtado.cl/pdf/Proyecto%20Formativo%20UAH.pdf)

ApS en la Educación Superior: La formación práctica de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas en el Centro Interdisciplinario de Atención Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California

Lilia López Arriaga

Universidad Autónoma de Baja California, México

Marcela Romero-Jeldres

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, México

Resumen

El presente artículo relata los procesos históricos de institucionalización del Centro Interdisciplinario de Atención Educativa a la Comunidad (CIAEC) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en la ciudad de Mexicali, México, destacando la prospectiva de desarrollo, los antecedentes, los programas y servicios que lo conforma, así como el sustento teórico y metodológico en la formación práctica de los alumnos y de los servicios transversalizados en el marco del aprendizaje-servicio, después de 29 años atendiendo a la comunidad de Mexicali, y fortaleciendo la formación de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. En prospectiva, el CIAEC ha logrado encarnar la Responsabilidad Social Universitaria de la UABC al vincularse con la comunidad y nutrirse del aprendizaje-servicio para gestionar las prácticas profesionales de la formación universitaria, aportando con soluciones comunitarias inclusivas, equitativas, y dotando a los estudiantes de ética y responsabilidad profesional.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, educación superior, vínculo universidad-comunidad.

Fecha de recepción: 20/IX/2017

Fecha de aceptación: 10/V/2019

López, L. y Romero-Jeldres, M. (2019). ApS en la Educación Superior: La formación práctica de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas en el Centro Interdisciplinario de Atención Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 7, 112-121. DOI10.1344/RIDAS2019.7.7

Service-learning in Higher Education: practical training of students at the Faculty of Human Sciences in the Interdisciplinary Centre for Educational Engagement of the Autonomous University of Baja California

Abstract

This article describes the historical processes of institutionalization of the Interdisciplinary Centre for Educational Engagement with the Community (CIAEC by its Spanish initials) of the Autonomous University of Baja California (UABC) in the city of Mexicali, Mexico, highlighting its development, historical background, and programs and services on offer. This paper also seeks to examine the theoretical and methodological framework underpinning the students' practical training and transversal services that follow a service-learning methodology, after 29 years serving the community of Mexicali, and strengthening the training of students at the Faculty of Human Sciences. The CIAEC has embodied the principles of social responsibility at UABC, by engaging with the community and nurturing service learning to manage professional practices as part of university education, contributing to the community with inclusive, equitable solutions, and providing students with ethical values and professional responsibility.

Keywords

Service-learning, higher education, university-community link.

1. El aprendizaje-servicio como nexo entre la comunidad y las prácticas profesionales

La UABC establece que su modelo educativo es centrado en el alumno, por tanto, requiere inspirarse en pedagogías activas. En esa idea, Romero (2015) señala que el Aprendizaje-Servicio se nutre de los supuestos teóricos del aprendizaje basado en la experiencia y el servicio a la comunidad y como metodología de intervención comunitaria, orientada a la educación para la ciudadanía, es compatible con otras estrategias educativas planteadas por la UABC, permitiendo cumplir con el criterio de desarrollo de competencias para la vida que se establece en el marco filosófico de la universidad. Al situar a la metodología de aprendizaje-servicio en los programas de la UABC se busca no solo tener una metodología activo-participativa, sino ir más allá del contexto educativo y dotar a los profesionales en formación que viven la experiencia de aprendizaje de herramientas de desarrollo comunitario, para el ejercicio laboral.

Battle (2011) y Abston (2015), señalan que países como Holanda, Argentina y Estados Unidos de América, han utilizado esta metodología desde 2009 para desarrollar el concepto de ciudadanía en los alumnos de la educación básica y hasta la educación superior. También ha sido implementada por la American Association of Community Colleges, como una herramienta que mejora los propósitos educativos de los alumnos a

través de la experiencia.

Consecuente con lo anterior, Romero, (2011) señala que para instalar el ApS en las cátedras universitarias, se requiere realizar un proyecto de aprendizaje-servicio, que incluye la perspectiva educativa y social para la solución de problemas en la comunidad, propiciando que el estudiantado desarrolle un proyecto integral que fortalezca a la comunidad. Abston (2015) ratifica lo anterior por cuanto fomenta el desarrollo del capital social de la comunidad fortaleciendo el trabajo en redes, consolidando los valores presentes y sistematiza las normas que aportan cohesión social y contribuye a crear confianza y seguridad entre la población

Ahora bien, desde 1989 la comunidad en el municipio de Mexicali buscaba opciones de atención especializada, es decir, contar con servicios de atención a niños y niñas que presentaban dificultades académicas y de conducta en la escuela. Ello se convirtió en la responsabilidad de un grupo de académicos universitarios de la UABC, guiados por el Mtro. Marco Antonio Villa Vargas, que buscó la participación de profesores de psicología y educación, así como de alumnos que estuvieran interesados en desarrollar y aplicar estrategias viables para la solución de las problemáticas de la comunidad. De modo similar, la iniciativa del Mtro. Marco Antonio Villa Vargas, tiene su correlato con los procesos de formación profesional de los alumnos de las distintas carreras de ciencias sociales y educación de la UABC, las cuales también requerían de un espacio de formación con práctica real

supervisada.

Así desde 1989 se inicia un programa piloto llamado Centro de Atención Educativa a la Comunidad, como una forma de dar respuesta a las necesidades de la población aledaña a la entonces Escuela de Ciencias de la Educación en Mexicali, Baja California, México. Hoy ese programa es el Centro Interdisciplinario de Atención Educativa a la Comunidad (CIAEC) ubicado dentro la Facultad de Ciencias Humanas.

2. La institucionalidad del centro

El CIAEC está regulado por un acuerdo de creación desde 2005 (Mungaray, 2005; UABC, 2005). Creado como un órgano dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas de Mexicali, encargado de coordinar la participación de especialistas en la problemática que se presenta en la comunidad relacionada con temas de salud, capacidades diferentes, familia, comunicación e interacción; diversificar las actividades de práctica académica supervisada y servicios educativos y psicológicos para favorecer el bienestar y el desarrollo de la calidad de vida de la comunidad a través de la vinculación y atención a la misma.

El CIAEC se conforma bajo una institucionalidad que se organiza dentro de un comité con la participación de un vicerrector del campus Mexicali, un director, un subdirector, coordinadores de área académica (Formación Básica, Formación Profesional y Vinculación Universitaria y Posgrado), docentes y alumnos que por su calidad, méritos y aportaciones al CIAEC, sean nombrados por el rector a propuesta del director.

También establece que a propuesta del director de la Facultad el Rector nombrara un Jefe del Centro. Todo esto para llevar a cabo la planeación y operatividad del Centro, su objetivo y servicios de atención a la comunidad.

Sumado a lo anterior, la oferta de las mejores prácticas de intervención comunitaria se sustenta en la búsqueda de la equidad e inclusión social de aquellas personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad. El diseño de las intervenciones de la oferta de servicios, a través de los centros de atención comunitaria y de procesos formativos, también puede unir el servicio social, con las prácticas profesionales. Todo ello está reglamentado en el Estatuto Escolar de la UABC como modalidades no convencionales de obtención de créditos y por las prácticas académicas que se llevan a cabo en las unidades de aprendizaje de los planes de estudio (Mungaray, 2014). No obstante ello, el conocimiento de la Ley de Educación, de la Ley de Salud y del Código Ético de los profesionales involucrados en la atención a la comunidad es la base en la toma de decisiones en cada uno de los programas.

Con el paso de los años, la composición del CIAEC y su proceso de vinculación Universidad-Comunidad se han hecho más complejos. En este momento, para responder a las necesidades de la comunidad en el municipio de Mexicali, que incluye el Valle de Mexicali y San Felipe, el CIAEC además de ejecutar su trabajo con base en la metodología de aprendizaje-servicio, ha debido adoptar el modelo de intervención del Sistema de Salud que se aplica en tres

dimensiones. Es decir, la dimensión Universal que implica un trabajo de prevención aplicado a la población en general; la dimensión Selectiva, que implica la atención focalizada en individuos y/o grupos con alto riesgo de presentar alguna condición que altere su salud integral y los coloque en situación de vulnerabilidad social; y la dimensión conocida como Indicada, que se enfoca en la atención especializada y específica de aquellas personas o grupos que requieran un apoyo específico e inmediato (CONADIC, s/f:8-10)

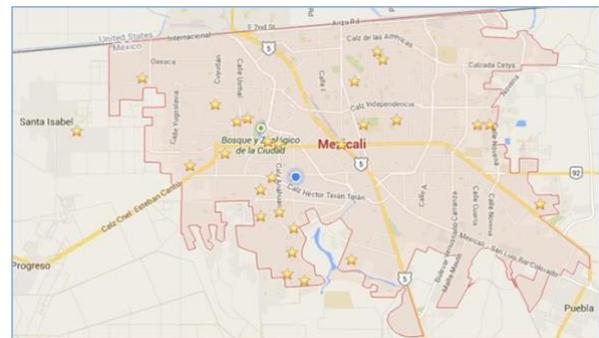
Por lo anterior, la validez social de las intervenciones ha permitido en el tiempo establecer intervenciones viables, deseables y efectivas que eduquen y empoderen a la comunidad, tanto a los futuros profesionistas como a las familias que se atienden. Para ello en el proceso de atención a la comunidad que CIAEC realiza se consideran dos aspectos que dan organización y funcionalidad al centro: uno es el proceso de aprendizaje significativo y colaborativo que se da entre supervisores de servicios, que son profesores universitarios especializados, y los alumnos de los programas educativos de las áreas de Ciencias Sociales (Psicología, Ciencias de la Comunicación, Sociología) y de Educación y Humanidades (Ciencias de la Educación, Pedagogía); y el otro es la oferta de servicios a la comunidad, operado bajo el modelo de las tres dimensiones buscando brindar opciones de solución a las problemáticas de la comunidad en términos de generación de procesos y grupos que les permitan ser autosuficientes. Es aquí donde se ve

el impacto de la responsabilidad educativa del CIAEC.

3. La comunidad

El CIAEC trabaja en la comunidad y para la comunidad por lo que la conformación de los programas y servicios de atención se derivan de la solicitud de la comunidad que conoce el trabajo del centro desde hace 27 años. La composición de la población que ha permitido establecer al CIAEC como una institución de formación profesional y de atención comunitaria -reconocido a nivel local- y que recibe la atención en los servicios de CIAEC, es residente del municipio de Mexicali, que incluye a Valle de Mexicali y San Felipe.

Cuadro 1. Distribución de la población que acude a CIAEC en el municipio



Fuente: Map data © Google, INEGI

Las edades de la población atendida fluctúan de entre 18 meses a 50 años, donde el grueso de las personas atendidas está en la edad escolar de educación primaria. La búsqueda de la atención es generalmente debida a que las escuelas refieren los casos y por la recomendación persona a persona. Además, se participa en Brigadas Institucionales, programas de radio y

televisión.

Durante los últimos 10 años, CIAEC, ha generado espacios de colaboración con otros grupos de población que buscan el apoyo de CIAEC, ya sea en servicios o en capacitación de personal tales como la Alianza de Mujeres en contra de la violencia y las adicciones (16 asociaciones locales), el Colegio de Bachilleres de Baja California, el Instituto Psiquiátrico del Estado de Baja California, la Universidad Nacional Autónoma de México u otras facultades y escuelas de la UABC.

4. La conformación de los equipos de formación práctica

En el CIAEC se forman estudiantes de las diferentes licenciaturas de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC en ciencias de la educación, psicología, comunicación y sociología, así como de otras unidades académicas. Proviene del Estado de Baja California, Sonora, Sinaloa y Baja California Sur y realizan sus estudios universitarios en la Universidad Autónoma de Baja California. También CIAEC abre sus puertas a instituciones educativas privadas de educación superior, cuyos estudiantes realizan sus prácticas académicas, de servicio social comunitario y profesional y voluntariado bajo el acompañamiento de asesores invitados y una continua supervisión.

El equipo académico del CIAEC ha desarrollado un ciclo de formación y capacitación especializada para el estudiante que se integra a los programas y que le permite un tránsito por varias estaciones de desarrollo y

crecimiento. Dentro del proceso para formar parte del equipo de CIAEC se considera la participación en una unidad de aprendizaje con carácter de optativa con valor en créditos denominado Psicología Aplicada que se oferta a la comunidad estudiantil de las áreas de educación, ciencias sociales y salud; se lleva a cabo una selección vía entrevista para conocer los intereses e historial académico del alumno que solicita el ingreso a CIAEC y con base en este proceso se realiza la asignación a un equipo.

De este modo, los estudiantes pueden participar a partir del segundo semestre de su carrera, siempre que haya cursado la materia de Psicología Aplicada. Cada semestre se cuenta con la participación de un promedio de 70 estudiantes, entre ellos practicantes, prestadores de servicio social y voluntarios.

Una vez integrados al equipo de trabajo, los equipos de CIAEC realizan capacitaciones previas a la recepción y atención de los estudiantes, así como preparación de materiales de apoyo, cronogramas y procesos de atención. Durante el semestre se continúa la capacitación, se organizan juntas generales y con supervisores, con una formación continua que incluye actividades de revisión de casos, revisión de investigaciones, desarrollo de productos escritos, además de las asesorías y actividades para fomentar la integración grupal y el desarrollo valórico y ético de los integrantes.

Para el desarrollo de estas acciones, se cuenta con el apoyo de profesores de tiempo completo, profesores de

asignatura y una persona en la administración. Los profesores que participan como asesores de programas y servicios participan con un promedio de 8 horas a la semana, de lunes a viernes en horario de 13 a 16 horas.

5. Los programas y servicio de CIAEC a la comunidad de Mexicali

En la actualidad el CIAEC cuenta con el diseño curricular de tres programas de atención, nacidos al alero de las demandas comunitarias y distribuidos en ocho servicios que impactan de manera directa e indirecta a la comunidad, en los que los estudiantes, asesorados por los maestros, practican y desarrollan sus competencias y brindan una atención profesional y servicios de alta calidad.

5.1. Programa de atención a niños y adolescentes

Los programas de atención a niños y adolescentes se desglosan en diferentes servicios que incluyen Pediatría Conductual, Desarrollo de Habilidades Sociales, Apoyo Psicopedagógico Infantil, Prevención de Adicciones, Estimulación Temprana y Desarrollo de Habilidades Laborales. En este programa se capacita al estudiante de Psicología, Educación y de la Salud en la evaluación y diagnóstico de las alteraciones leves, moderadas y severas del neuro-desarrollo.

Se habilita al estudiante en el uso de las mejores estrategias que han sido sustentadas en investigación para intervenir en el mejoramiento de las habilidades y aprendizajes de los niños, adolescentes y jóvenes adultos. La

intervención se desarrolla con base en una evaluación de la persona que incluye los aspectos contextuales, del desarrollo y conductuales. Se busca la mejor intervención que cumpla con la validez social que corresponde a un trato equitativo y cuyo objetivo es la inclusión social.

Las alteraciones del neuro-desarrollo que se incluyen en estos programas son Trastornos del Espectro Autista, Discapacidad Intelectual y del Desarrollo, Parálisis Cerebral, Déficit de Atención, otras condiciones que requieren atención como: problemas de aprendizaje, problemas en las habilidades de interacción social, discapacidad visual y auditiva y problemas de salud.

5.2 Programas de atención a adultos y familias

En estos programas se ofrecen servicios complementarios de apoyo a las familias de los niños y adolescentes que acuden a buscar atención al CIAEC. Se atienden a las familias vía orientación a padres y cuidadores principales y en los casos que se requiera y/o solicite a través de la terapia familiar.

5.3 Programa de formación y capacitación

El objetivo general del programa de formación y capacitación busca desarrollar competencias en los alumnos de ciencias sociales, educación y salud en la intervención comunitaria con una metodología de aprendizaje-servicio y desde las mejores prácticas fundamentadas en investigación para la solución de problemas reales que

cumplan los criterios de validez social y responsabilidad social universitaria.

En este programa se incluye el desarrollo de investigaciones que permitan sistematizar y comunicar los procesos formativos y de solución de problemas que se llevan a cabo en la vinculación universidad-comunidad. Además incluye el sistema de atención al público y los procesos comunicativos de CIAEC como organización.

Los procesos de atención en los diferentes programas y servicios se llevan a cabo de acuerdo con el calendario universitario y se planean semestralmente. El trabajo de formación con los estudiantes se inicia en los meses de enero y julio y termina en julio y diciembre de cada año. Los servicios de atención se ofertan de febrero a mayo y de agosto a noviembre de cada año.

Durante 2018 se ha contado con 3 programas y 11 servicios que impactan de manera directa e indirecta a la comunidad, en los que los estudiantes asesorados por los maestros practican y desarrollan sus habilidades brindando una atención profesional y servicios de alta calidad.

6. Indicadores de seguimiento del plan de desarrollo

Los indicadores del seguimiento del plan de desarrollo de CIAEC se enmarcan en el plan general de la UABC (2015) y están organizados de acuerdo con parámetros que dan cuenta del cumplimiento de las metas a través de los informes semestrales que realiza CIAEC. Ello se evacua en base a los

siguientes informes:

- Presentación de estadísticas y registros de la participación de los alumnos dentro del Centro y las modalidades en las que se desempeñan.
- Asignación de horas/semana/mes para los Profesores de Tiempo Completo y Profesores de Asignatura que participan o puedan participar en el Centro durante el periodo que se desarrolla el presente plan.
- Realización de las capacitaciones establecidas y la asignación de créditos vía modalidades no convencionales (Proyectos de vinculación con valor en créditos, estudios independientes, ayudantías de laboratorio), la elaboración de Convenios de Vinculación y demás modalidades que se establecen dentro de la normatividad universitaria.
- Promoción, aplicación y entrega de certificados de los diferentes Diplomados que se proponen llevar a cabo en el presente plan.
- Presentación de las publicaciones proyectadas en formato de artículo de revista.
- Presentación de proyectos a Convocatorias de Investigación Internas y Externas a la UABC para la consecución de recursos financieros.
- Presentación del trabajo del Centro en las Convocatorias de Financiamiento para programas de

Servicio Social y otras bolsas que favorezcan la formación profesional de los alumnos de pregrado o licenciatura.

- Realización de estadísticas derivadas de los servicios de atención en cuanto a las dimensiones universal, selectiva e indicada y su alcance valorado por la realización de investigaciones en cuanto a la efectividad de los servicios.

7. Conclusiones

La iniciativa académica presentada, es un ejemplo de cómo la Responsabilidad Social Universitaria de la UABC encarna la función social de la universidad como parte del quehacer universitario, al tomar conciencia de sí misma, de su entorno y de su papel dentro de la comunidad de Mexicali. Ello ha implicado diseñar y ofertar un diversificado espectro de programas, proyectos y/o acciones, que en el marco de las funciones institucionales, responde a las necesidades del contexto en el cual está inmersa. Lo anterior, ha demandado por parte de la institucionalidad de la UABC la academia y el estudiantado, un compromiso público con los intereses generales de la comunidad de Mexicali, de la que forma parte, de manera responsable, oportuna, efectiva y con ética.

Referencias bibliográficas

Abston, G., D. (2015). Outcomes of an Academic Service-Learning Project for Urban Community Colleges. *Journal of*

Education and Training Studies, 3(3), 61-71.

Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 972, 49-54.

CONADIC (s/f). Modelos Preventivos. Serie Planeación. Consejo Nacional Contra las Adicciones (p. 8-10). Recuperado de <http://www.conadic.salud.gob.mx/pdfs/publicaciones/modprev.pdf>

Mungaray, A. (2005). *Acuerdo de creación del Centro Interdisciplinario de Atención Educativa a la Comunidad, UABC*. Recuperado de <https://goo.gl/VskLRc>

Mungaray, A. (2014). *Estatuto Escolar UABC*. Recuperado de <https://goo.gl/8QyQPE>

Romero, M. (2011). Competencias transversales desde el Aprendizaje y Servicio. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 11, 14-24.

Romero, M. (2015). Ruta estratégica para modernizar CIAEC. Documento de Trabajo en el marco de Movilidad Académica, modalidad Profesor Invitado de la UABC- Facultad de Ciencias Humanas-CIAEC.

ⁱ En México, el Servicio Social es un requisito obligatorio para obtener el título profesional, y constituye una obligación jurídica. Tiene una connotación de tipo moral y ético, relacionada con la solidaridad social.

El aprendizaje-servicio como metodología de acceso a la innovación educativa

Antonia Lozano-Díaz

Ana María Martínez Martínez

Maria José Torres De Haro

Universidad de Almería, España

Resumen

En la formación de los futuros maestros el acceso a propuestas de innovación educativa es coherente con el marco académico y teórico además de ser una de los aspectos más demandados por el alumnado universitario. El aprendizaje-servicio proporciona un marco metodológico ideal desde el que acceder a prácticas educativas innovadoras como son las comunidades de aprendizaje. A través de un cuestionario se evaluó la valoración que el alumnado hace de su experiencia de aprendizaje-servicio en los momentos previos al mismo, durante el proceso y al finalizar dicha actividad. Los resultados muestran lo apropiado de esta metodología para acceder a prácticas innovadoras de relevancia en la formación académica y profesional del alumnado universitario.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, innovación educativa, comunidades de aprendizaje.

Fecha de recepción: 14/V/2019

Fecha de aceptación: 10/V/2019

Service-learning as a methodology to access educational innovation

Abstract

In the training of future teachers, access to educational innovation proposals is in line with the academic and theoretical framework, and it is also one of the aspects most demanded by university students. Service-learning provides an ideal methodological framework from which to access innovative educational practices such as learning communities. Through a questionnaire, this study examined students' evaluation of their service-learning experience at three stages: before starting the service-learning, during the process and at the end of the activity. The results show the suitability of this methodology to access innovative practices of relevance in the academic and professional training of university students.

Keywords

Service-learning, educational innovation, learning communities.

1. Introducción

Según Pallarés y Chiva (2017), en pedagogía es preciso comprender el contexto para analizar los hechos educativos y ponerlos en relación con conocimientos y prácticas tanto del alumnado como del profesorado. La pedagogía de la presencia defiende la necesidad de reconocer al otro en los diversos espacios y momentos de interacción y de ver el hecho educativo como objeto de acción y reflexión. Una metodología acorde con la pedagogía de la presencia debe tener en cuenta la realidad histórica y contextual. En esta línea el aprendizaje-servicio (en adelante ApS) es acorde con estos requisitos al basarse en la aplicación de lo aprendido y en la comprensión del otro en situaciones reales. El ApS se postula como una pedagogía que “exige centrar la atención en el mundo de la vida con el objetivo de lograr una comprensión y cuestionamiento del ser pero también del deber” (Pallarés y Chiva, 2017, p. 147). Batlle (2018), recoge la siguiente definición de ApS: “es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”.

Según Manzano (en Pallarés y Chiva, 2017) para que realmente exista ApS deben darse cuatro características simultáneas: aprendizaje académico, orientación hacia la transformación social, diálogo horizontal con la comunidad y presencialidad del

alumnado.

La pedagogía en contexto

El Marco Estratégico para la Educación y la Formación estructura las actuaciones educativas del Horizonte 2020 de la Unión Europea (Comisión Europea, 2013). El objetivo básico para dicho horizonte es lograr una sociedad competitiva económicamente a la vez que se refuerza la cohesión social. Sobre el campo educativo recae, entre otros, luchar contra la exclusión social mediante la promoción de la equidad, la justicia social y la ciudadanía activa. Esta responsabilidad debe desarrollarse a lo largo de los diversos niveles educativos formales, desde la universidad hasta la enseñanza obligatoria.

En esta línea el uso del ApS facilita que el alumnado aplique los conocimientos académicos en un escenario real a la vez que prestan un servicio en dicho escenario (Rodríguez-Gallego y Ordoñez-Sierra, 2015). Según Gil, Chiva y Martí (2013) la metodología de ApS supone un cambio en la reordenación de los procesos de enseñanza y aprendizaje al incorporar nuevas claves en el escenario educativo: profesionales externos, personas receptoras de servicios, administraciones públicas, entidades sociales, etc. De acuerdo con Lorenzo, Mella, García y Varela (2017) los hallazgos de diversas investigaciones internacionales asocian el ApS a la mejora del rendimiento académico y el aumento del capital social. Autores como Winterbottom, Lake, Ethridge, Kelly y Stubblefield (2015) defienden que el ApS puede ser el primer paso

para formar en cuestiones sobre justicia social en los currícula de los futuros maestros.

Por otro lado es importante destacar que son cada vez más el número de voces que reclaman una educación no constreñida a la educación escolar. La conceptualización psicopedagógica de lo educativo debe superar, por tanto, el marco escolar e incorporar el territorio educativo, es decir, todas aquellas prácticas educativas en las que participa el alumnado de cualquier contexto educativo formal (Vila y Esteban-Guitart, 2017). Esto lleva a tener en cuenta prácticas educativas inclusivas que suponen incorporar como valor la diferencia, y no como una carga. Es ente marco donde situamos tanto las prácticas de ApS como las de comunidades de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje (en adelante CdA) son proyectos que pretenden la transformación del centro educativo para hacer frente al fracaso escolar, lograr el éxito en el alumnado y conseguir que nadie sea excluido, haciendo especial hincapié entre el alumnado más desprotegido o vulnerable (Álvarez y Silió, 2015). Suponen por tanto una alternativa para la inclusión educativa y social al buscar resolver los problemas de fracaso, abandono, absentismo y conflicto escolar (Álvarez, 2017), mediante la apertura del centro educativo al entorno social generando espacios de intercambio, diálogo y participación de diferentes agentes y agencias sociales.

En el ámbito concreto del alumnado, en el curso 17-18 se desarrolló una experiencia de ApS de alumnado de magisterio en la asignatura Sociedad,

Escuela y Democracia en los títulos de Grado en Educación Primaria e Infantil en la Universidad de Almería. Entre los objetivos de la asignatura estaban el desarrollo de experiencias grupales de ApS y/o de comunidades de aprendizaje en colaboración con las familias y la comunidad, con presencialidad en los centros sociales y/o educativos externos.

El objetivo de este trabajo es conocer las expectativas, aprendizaje académico y profesional, vinculación con la comunidad, adquisición de valores, etc. del alumnado de Magisterio en su experiencia de ApS en comunidades de aprendizaje.

2. Método

2.1. Muestra

La muestra estuvo constituida por 43 alumnos de la Universidad de Almería, 9 hombres y 34 mujeres. En relación a las titulaciones de pertenencia, son estudiantes de primer curso de Educación Infantil y de Educación Primaria.

Los centros en los que desarrollaron su proyecto de ApS fueron centros en los que se desarrolla un proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Los centros fueron CEIP José Saramago (Puebla de Vúcar, Almería), CEIP Virgen de la Chanca (Almería), IES Carmen de Burgos (Huércal de Almería, Almería).

2.2. Instrumento

El instrumento utilizado para recoger la información del alumnado fue el Cuestionario de Satisfacción del

Voluntariado Universitario en Comunidades de Aprendizaje, diseñado por Aguilera-Jiménez, Gómez Del Castillo y Prados (2014). Es un cuestionario de 54 ítems agrupados en 3 bloques, subdivididos en 9 apartados con seis ítems cada uno, en los que se evalúan los conocimientos, motivaciones y expectativas antes de iniciar la experiencia-servicio (ítems 1 a 12), autopercepciones durante el desarrollo de la colaboración (ítems 13 a 24), utilidad de la colaboración y valoración global en el ámbito académico, profesional, social y personal (ítems 25 a 54). Los ítems están formulados como afirmaciones con las que hay manifestar el grado de acuerdo o desacuerdo en una escala tipo Likert que va de 1 (nada de acuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Es un instrumento que se presenta vía online a instancias de los autores y a disposición de quien lo desee.

Para la administración del cuestionario se informó previamente al alumnado sobre los contenidos del mismo, enviando con posterioridad un correo con el enlace para su implementación. Para el análisis de datos se utilizó el programa estadístico para ciencias sociales PSPP.

3. Resultados

En la Tabla 1 pueden observarse los resultados obtenidos.

Tabla 1. Antes de comenzar. Conocimientos, motivaciones y expectativas

COMPONENTES E ÍTEMS	Media	DStd
Componente I Razones por las que decidiste inscribirte en CdA	3.14	.41

Ítems		
1. Porque creo que es importante tener más prácticas reales en tareas relacionadas con la educación.	4.77	.48
2. Porque es una ocasión para aprender teorías y prácticas educativas que no se enseñan en la facultad: aprendizaje dialógico, comunidades de aprendizaje, etc.	4.72	.45
3. Porque tenía experiencia previa de voluntariado o conocía ya el centro o el barrio y deseaba seguir colaborando en el mismo.	2.02	1.18
4. Por sensibilidad ante las situaciones de pobreza y marginación.	3.70	1.15
5. Porque me gusta trabajar con niños.	4.95	.21
6. Para conseguir créditos de Libre Configuración o reconocimiento de créditos.	3.65	1.19
Componente II Expectativas antes de comenzar	2.61	.49
Ítems		
7. Tenía pocas expectativas	2.35	1.25
8. Pensaba que lo que aprendería me resultaría muy útil académicamente en mis estudios actuales.	4.51	.77
9. Pensaba que lo que podía aprender me sería muy útil en mi futuro profesional.	4.77	.43
10. Esperaba que fuese una experiencia enriquecedora en lo personal gracias a las aportaciones de otras personas y abrieme a otras experiencias y opiniones.	4.74	.49
11. Tenía algunos prejuicios acerca del tipo de personas con las que iba a trabajar y esperaba problemas con los escolares, sus familias, el entorno,...	2.00	1.15
12. Pensaba que serían unas prácticas como tantas otras.	2.28	1.20

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 2 se encuentran los componentes e ítems del bloque

Durante el desarrollo: percepciones durante el período de colaboración.

Tabla 2. Durante el desarrollo: percepciones durante el período de colaboración

COMPONENTES E ÍTEMS	Media	DStd
Componente III Cómo te has sentido en relación contigo mismo. Ítems	3.77	.49
13. Me he sentido orgulloso/a de mí mismo/a por lo que he sido capaz de hacer	4.74	.49
14. Me he sentido autorrealizado/a profesionalmente	4.74	.49
15. Me ha hecho crecer y desarrollarme como persona	4.84	.43
16. Ha habido momentos en los que me he sentido emocionada/o	4.47	.83
17. Me he sentido seguro/a en lo que hacía y cómo lo hacía.	4.35	.81
18. Sentía que no quería que terminase la sesión. Cuando estaba en el colegio el tiempo pasaba volando	4.47	.83
Componente IV Cómo te has sentido en relación con los demás. Ítems	3.59	.48
19. Me he sentido útil para los docentes, para los escolares y para el centro	4.63	.49
20. Me he sentido agradecido/a por la oportunidad que se me ha ofrecido de participar	4.60	.62
21. Me he sentido recompensado/a por mi trabajo	4.44	.67
22. Me he sentido con libertad para aportar mi opinión y mi punto de vista	4.35	.84
23. Me he sentido cómodo/a, acogido/a, como en familia	4.47	.91
24. Me he sentido sorprendido/a por la realidad escolar que me he encontrado e impresionado/a por la vida de algunas familias	4.02	.77

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 3 se recoge el último bloque Al finalizar: utilidad de tu colaboración y valoración global.

Tabla 3. Al finalizar: utilidad de tu colaboración y valoración global

COMPONENTES E ÍTEMS	Media	Dt
Componente V ¿Para qué te ha servido colaborar en CdA en el plano personal? Ítems	3.47	.60
25. Participar en CdA ha sido de gran ayuda en lo personal. Noto que he madurado más y he aprendido con las dificultades	4.47	.80
26. Esta experiencia en CdA me ha servido para superar algunos prejuicios que tenía acerca de la población con la que he trabajado	3.91	1.11
27. Tras mi aportación en CdA ha mejorado mi autoestima	4.21	.83
28. Ahora valoro más las oportunidades que he tenido en la vida.	4.28	.80
29. Han mejorado mis habilidades sociales y comunicativas	4.33	.71
30. Me ha servido para aprender valores que llevaré conmigo toda la vida como solidaridad, respeto, colaboración y otros.	4.65	.61
Componente VI ¿Para qué te ha servido colaborar en CdA en el plano académico? Ítems	3.50	.52
31. Participar en CdA me ha servido para aprender muchas cosas sobre educación en general que de otra manera no habría podido aprender	4.56	.63
32. Con mi colaboración en CdA he podido ver en la práctica lo que estudiamos en la facultad	4.40	1.00
33. En CdA he aprendido en qué consiste esta forma de organizar los centros y la educación denominada Comunidades de Aprendizaje	4.65	.57
34. Colaborando en CdA he aprendido otras metodologías de enseñanza novedosas para mí.	4.60	.54
35. Con esta experiencia ha cambiado mi idea de la enseñanza escolar	4.00	1.05
36. Mi colaboración en CdA me ha servido para despejarme de los estudios	3.79	1.21
Componente VII ¿Para qué te ha servido colaborar en CdA en el plano profesional? Ítems	3.65	.53
37. Participar en CdA me ha sido de ayuda en lo profesional. He adquirido experiencia profesional y	4.47	.77

laboral		
38. Tras la colaboración en CdA he descubierto o redescubierto mi vocación.	4.16	1.13
39. Esta colaboración me ha servido para ver la escuela desde el punto de vista del profesor.	4.65	.53
40. Me ha servido para identificarme con los escolares y tener la visión que ellos poseen de la realidad	4.58	.66
41. Tras mi colaboración en CdA me he dado cuenta de lo importante que es tener altas expectativas respecto a los escolares.	4.42	.91
42. Mi participación en CdA me ha servido para adquirir cualidades y competencias necesarias para el ejercicio profesional.	4.63	.58
Componente VIII	3.64	.53
¿Para qué te ha servido colaborar en CdA en el plano social?		
Items		
43. Mi colaboración en CdA me ha servido para tomar conciencia de las desigualdades sociales	4.40	.93
44. Con esta experiencia en CdA he aprendido que se puede cambiar la realidad social en la que vivimos	4.44	.67
45. Me he dado cuenta de la importancia de la comunidad educativa como colectivo, de sus sueños y utopías	4.70	.60
46. Con esta colaboración he podido conocer otras realidades sociales y económicas.	4.37	.76
47. Con esta colaboración he conocido otras pautas culturales.	4.12	.91
48. Al colaborar en CdA me he dado cuenta de que todas las personas tenemos algo que enseñar y todas tenemos algo que aprender.	4.84	.43
Componente IX	3.79	.55
Valoración global de tu participación en CdA		
Items		
49. Ha sido una experiencia muy agradable en lo personal	4.81	.59
50. Ha sido una experiencia muy instructiva profesionalmente.	4.60	.66
51. He aprendido muchas cosas de utilidad para mis estudios.	4.58	.76
52. Siento que tomé una buena decisión.	4.74	.62
53. Si puedo, lo más probable es que repita el curso próximo.	4.28	.93
54. Pienso recomendar esta experiencia de colaboración a mis compañeros/as y amigas/os.	4.70	.60

Fuente: Elaboración propia

4. Conclusiones

El Marco Europeo de Educación superior aboga, entre otros asuntos, por una renovación metodológica en el ámbito universitario español. En cierta medida esta propuesta se cristaliza por la aplicación de las llamadas metodologías activas y participativas que se erigen como los elementos estructurales de la renovación metodológica universitaria (Gil-Gómez, Moliner, Chiva y García-López, 2014). El Aps no solamente cumple con estos requisitos, sino que además se cimenta como una oportunidad para avanzar en la innovación educativa (Martínez-Dominguez, Martínez-Dominguez, Alonso y Gezuraga, 2017). Además es considerada por numerosos estudios científicos como una estrategia metodológica altamente eficaz, al conjugar el aprendizaje de los contenidos curriculares, con el servicio prestado a la sociedad en base a necesidades reales (Rodríguez-Gallego y Ordoñez-Sierra, 2015).

Se trata de un proyecto que se aleja de prácticas educativas centradas en el déficit propio de la educación compensatoria (Winterbottom et al., 2015; Álvarez y Silió, 2015). En este sentido, las inferencias confirmatorias en relación a los conocimientos, sentimientos y experiencias de nuestro alumnado en la experiencia Aps en CdA, evidencian positivamente (en consonancia con Gómez y Aguilera, 2015) la necesidad de experimentar más prácticas reales relacionadas con la educación que no se enseñan en la universidad, adquiriendo un aprendizaje

útil para la práctica profesional ya que genera experiencias enriquecedoras y una mayor apertura hacia otras experiencias y opiniones.

Por otra parte, sentirse competentes en el ejercicio de su profesión retroalimenta la necesidad de formarse en este tipo de iniciativas. En este sentido el estudio realizado por Winterbottom, et al. (2015), aseveran que el propósito de la educación en material de justicia social, brinda experiencias transformadoras para abordar problemas subyacentes a la opresión y desequilibrio de poder dentro del ámbito escolar.

El presente trabajo viene a corroborar lo anteriormente expuesto, a través de las múltiples bondades que el Aps tiene dentro de las CdA en la que destacamos en orden de satisfacción: competencia, autorrealización profesional y personal, mayor involucración de la práctica docente, sentido de pertenencia a la comunidad, tomar conciencia de las desigualdades sociales y responsabilidad social. El conjunto de estos aspectos serán relevantes para impulsar los mecanismos de transformación a los que debe aspirar la escuela.

Referencias bibliográficas

Aguilera-Jiménez, A.; Gómez del Castillo, M^a. T. y Prados, M^a. M. (2014a). *Cuestionario de Satisfacción del Voluntariado Universitario en Comunidades de Aprendizaje*.

Disponible en:

https://docs.google.com/forms/d/1v_yTjeX8-FTmeYo-l--KTko4wkxHqPTQhvPxb_mgso/viewform

Álvarez, C. y Silió, G. (2015). El aprendizaje-servicio y las comunidades de aprendizaje: dos proyectos escolares innovadores que se enriquecen mutuamente. *Enseñanza & Teaching*, 83(2), 43-58.

Batlle, R. (2018). *Aprendizaje-Servicio. Blog*. Recuperado de <https://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/>

Comisión Europea (2013). *Comprender las políticas de la Unión Europea. Europa 2020: la estrategia europea de crecimiento*. Brussels: European Commission. Recuperado de http://europa.eu/index_es.htm

Gil, J.; Chiva, O. y Martí, M. (2013). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el aprendizaje-servicio: un estudio cuantitativo y cualitativo en la Educación Física. *Revista Internacional de la Educación para la Justicia Social*, 2(2), 89-108.

Gil-Gomez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O. y García-López, R. (2014). Una experiencia de aprendizaje servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencias social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 1(27), 53-73.

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

Martínez-Domínguez, B., Martínez-Domínguez, I., Alonso, I. y Gezuraga,

M. (2013). El aprendizaje-servicio una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.

Rodríguez-Gallego, M. y Ordoñez-Sierra, R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 19(1), 314-333.

Vila, I. y Esteban-Guitart, M. (2017) . *Familia, escuela y comunidad en las sociedades del siglo XXI*. ICE: Universitat de Barcelona.

Winterbottom, C.; Lake, V. E.; Ethridge, E. A.; Kelly, L., y Stubblefield, J. L. (2015). Fostering social justice through service-learning in early childhood teacher education. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 33-53.

Proyectos educativos multidisciplinares y ayuda a la comunidad

Carlos Gómez Ferragud

Francesc Rodrigo Segura

Sandra Molines Borrás

Florida Universitaria (Universitat de València), España

Resumen

El presente trabajo muestra una experiencia llevada a cabo en el ámbito de la educación superior, en concreto en el 3º curso del grado de Magisterio de Educación Infantil. De forma interrelacionada, se muestra un modelo educativo que toma en consideración las necesidades de desarrollo de competencias de carácter ético y social y da importancia a la educación interdisciplinar en contextos reales. Para ello, todas las asignaturas participantes en el curso colaboran, en un 25% de su tiempo, en la realización de un proyecto interdisciplinar. A continuación, se describe y expone el desarrollo de un proyecto que viene guiado por las metodologías aprendizaje-servicio y aprendizaje basado en problemas. El alumnado, en equipo, desarrolla sus proyectos durante todo el curso en un centro de acción educativa singular en un entorno socialmente vulnerable, recibiendo formación en prácticas educativas de éxito y colaborando con la comunidad.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, aprendizaje basado en problemas, trabajo por proyectos, competencia ética y social, formación del profesorado, ayuda a la comunidad.

Fecha de recepción: 14/XII/2018

Fecha de aceptación: 10/V/2019

Multidisciplinary educational projects and service to the community

Abstract

This paper relates an experience carried out at a higher education setting, specifically involving 3rd-year students in the Early Childhood Education degree programme. In relation to this, the paper presents an educational model that takes into account the need to develop ethical and social competences and gives importance to interdisciplinary education in real contexts. To this aim, all the academic modules that form part of this degree programme devote 25% of their teaching time and evaluation to the development of an interdisciplinary project. This paper will describe one of these projects, entitled "Solve a real problem", the design of which is informed by service-learning and problem-based learning methodologies. The students, as a team, develop their projects, throughout the course, in a unique educational action setting, in a socially vulnerable environment, receiving training in successful educational practices and collaborating with the community.

Keywords

Service-learning, problem-based learning, project work, ethical and social competence, teacher training, community support.

1. Introducción

Conscientes de la importancia del papel docente como agente de cambio, se hace imprescindible actualizar la formación de los futuros maestros y maestras ante los retos de la sociedad actual: multiculturalidad, tecnificación, aumento del tiempo libre, riesgos de exclusión social, etc. Es en este contexto donde la metodología de proyectos de trabajo puede contribuir a alcanzar satisfactoriamente estos retos. La idea original de los proyectos educativos se inspira en el concepto de escuela-comunidad (Fernández, 2009). Esta filosofía de hacer escuela comporta una mayor participación de los centros educativos en su territorio, en sus contextos sociales, aceptando su diversidad, con un alto grado de implicación de las familias y de la comunidad.

En este artículo nos centraremos en describir el proyecto integrado realizado en el tercer curso del Grado de Maestro en Educación Infantil, diseñado como una estrategia de aprendizaje que integra las propuestas metodológicas de aprendizaje-servicio (APS) y aprendizaje basado en problemas (ABP). En su elaboración contribuyen todas las asignaturas del curso, dedicando un 25% de su tiempo. Para ello, se seleccionan aquellas competencias específicas que contribuyen mejor a la consecución de los proyectos y se planifica el desarrollo de las competencias transversales.

1.1 Aprendizaje-servicio y aprendizaje basado en problemas

Según Martínez y colaboradores (2013), los docentes del siglo XXI deben saber actuar como mediadores del saber en diversos ámbitos sociales, interpersonales, personales y profesionales. Por ello, el aprendizaje de las competencias debe llevarse a cabo a partir de situaciones, conflictos y problemas de la vida real.

El aprendizaje-servicio se puede definir como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual quienes participan se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007). Mediante esta metodología se une el éxito educativo y el compromiso social: los estudiantes aprenden a ser competentes siendo útiles a otras personas, aprenden haciendo un servicio a la comunidad. Otra característica de este enfoque metodológico es la integración de los objetivos comunes del aprendizaje del sector educativo formal y del enfoque de acción social del sector educativo no formal. En las prácticas de aprendizaje-servicio los centros educativos colaboran activamente con las entidades sociales del entorno o con otras entidades. Implica principalmente a niñas y niños, jóvenes y personas adultas que se están formando, pero también al profesorado, a las familias y a las entidades sociales, puesto que para actuar en la comunidad es necesario el acuerdo de sus actores educativos y sociales.

El otro modelo metodológico en que se sustenta este trabajo es el aprendizaje basado en problemas, más conocido por sus siglas anglosajonas PBL, (Problem Based Learning). Esta metodología se puede definir, tal y como hace Barrows (1986), como un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos. Se trata de una metodología didáctica por descubrimiento guiado, mediante la cual los estudiantes son protagonistas del aprendizaje que asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso y que construyen su conocimiento en base a problemas de la vida real.

1.2. Centros CAES y comunidades de aprendizaje: un modelo educativo para superar desigualdades educativas y sociales.

Un centro de acción educativa singular (CAES) es un centro que, según la Ley Orgánica 9/1995 del 20 de noviembre y el Real Decreto 29/01/1996 del 28 de febrero regula las medidas que permiten prevenir y compensar las desigualdades en educación derivadas de factores sociales, económicos, geográficos, culturales y étnicos o de cualquier otra índole personal o social de aquel alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en cualquier situación desfavorecida.

Las comunidades de aprendizaje son una forma democrática de organización escolar basada en el aprendizaje

dialógico y en las acciones educativas de éxito que tiene el fin de construir sociedades más justas e igualitarias (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002; Elboj, 2005). En la actualidad, muchos de los centros CAES están tomando interés por el proceso de transformación en comunidad de aprendizaje, debido a la existencia de evidencias significativas de éxito educativo y de convivencia social en algunos lugares donde ya llevan años de aplicación.

Uno de los objetivos principales de una comunidad de aprendizaje es acelerar el rendimiento académico, especialmente en aquellas competencias instrumentales relacionadas con el acceso, procesamiento y manejo de la información. Para ello se pretenden dejar atrás modelos anticuados y aquellos más actuales pero basados en supersticiones y creencias, para utilizar técnicas didácticas cuya efectividad en la mejora del rendimiento escolar haya sido probada científicamente y evaluada por profesionales hasta la completa aceptación de su validez. Estas técnicas se conocen como actuaciones educativas de éxito. Las más significativas son los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, la formación de familiares y la formación del profesorado. Los grupos interactivos son una forma de agrupación en el aula que acelera el rendimiento y favorece las interacciones dialógicas y el aprendizaje colaborativo (Puigdemívol, 1998). Las tertulias literarias dialógicas son espacios de lectura compartida, donde se respetan todas las reflexiones, a partir de lecturas organizadas de clásicos de la literatura

universal (Soler-Gallart, 2001). La formación de familiares, por una parte, ayuda acercar a las familias al centro y, por otra parte, se ha demostrado que ayuda a que la niña y el niño recorra su zona de desarrollo próximo a partir de interacciones con personas de su entorno más cercano (Puigvert y Santacruz, 2006).

2. Método

2.1. Participantes

La experiencia que se muestra ha tenido un recorrido longitudinal de 3 cursos por lo que han participado en el proyecto estudiantes de los grupos naturales del 3er curso del grado en maestro/a de Educación Infantil de Florida Universitaria, durante los cursos 2014/2015, 2015/2016 y 2016/2017. En total han participado cuarenta y dos estudiantes organizados en siete grupos de trabajo con siete integrantes por grupo.

2.2. Metodología y procedimiento

El proyecto integrado se tituló "Resuelve un problema real" y, como se ha explicado anteriormente, estuvo fundamentado principalmente en el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje-servicio. La primera se aplicó a las primeras etapas del proyecto, aquellas en las que la observación, el análisis y la toma de decisiones son necesarias, para a continuación, a través del ApS, poder guiar el proyecto en todo su recorrido, ya que todas las acciones persiguen el objetivo de colaborar y cooperar con comunidades socialmente vulnerables,

tanto con acciones educativas como con acciones de carácter social.

Se formaron grupos de estudiantes que trabajaron de forma conjunta durante todo el curso. Los proyectos estuvieron dirigidos por la persona coordinadora junto con todo el equipo docente. En primer lugar, y ya con los grupos de trabajo establecidos, el alumnado, junto con quien coordinaba el grupo, se entrevistó con la persona que dirigía el centro en el que se decidió actuar, con el objetivo de detectar posibles problemas a resolver y llegar a unos acuerdos de actuación. Los centros de actuación fueron seleccionados previamente por la coordinación y el equipo docente con un criterio de selección específico, debían ser centros CAES, por ser estos los centros con mayores demandas de actuaciones especiales en sus aulas y a su vez, debían ser comunidades de aprendizaje establecidas o en proceso de transformación. De esta forma el aprendizaje-servicio cobra mayor sentido ya que además de todas las actuaciones de carácter más voluntarioso, relacionadas con el servicio, se complementan con acciones educativas de éxito, más relacionadas con el aprendizaje. Por tanto, los problemas a resolver debían estar relacionados tanto con necesidades sociales como con demandas educativas, sin dejar nunca de lado, ninguna de las dos dimensiones (social y educativa).

Después de debatir con coordinación las posibles actuaciones, se definieron los objetivos, y compromisos, se temporizaron las actuaciones y se diseñó el plan de trabajo para todo el

curso. Desde este momento, el alumnado acudió al menos un día por semana a los centros durante todo el curso, se reunieron dos horas por semana con la coordinación para analizar los obstáculos encontrados, los avances, las estrategias a seguir y se generaron materiales y recursos desde las asignaturas para, posteriormente, utilizarlos en los centros.

2.3. Organización y coordinación. Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad

La denominación de proyecto integrado implica que todas las materias de un curso en una misma titulación, se integren de forma igualitaria en un proyecto conjunto. De esta forma todas las materias aportan el 25% del contenido específico de la asignatura al proyecto integrado. Además, en cada una de las asignaturas, el 25% de la calificación final dependerá de la nota final obtenida en el proyecto integrado.

La coordinación del proyecto recae en una persona encargada de motivar, gestionar y supervisar “desde arriba” todas aquellas acciones relativas al proyecto. En segundo plano tenemos el rol de coordinador de grupo, persona encargada de tutorizar directamente los distintos grupos y, por último, los docentes de cada una de las asignaturas de la titulación y curso. Las asignaturas aportan conocimiento a través de seminarios específicos (resolución de conflictos, aprendizaje permanente), a través también de los contenidos específicos de cada asignatura en relación directa con el proyecto (Véase la tabla 1) y, además, aportan horas lectivas, para que los

estudiantes puedan acudir a los centros para realizar las acciones programadas. Cada docente lleva un registro de las horas que se invierten en su asignatura para el proyecto integrado y otro registro independiente del cumplimiento de las tareas asociadas. Por último, el alumnado dispone de un espacio lectivo de dos horas semanales donde, junto con el coordinador, diseñan, evalúan, debaten, organizan y preparan las acciones a llevar a cabo en los centros. La tabla 1 muestra la relación entre las materias que participan en el proyecto y las competencias adquiridas.

Tabla 1: Relación entre las asignaturas participantes en el proyecto y las competencias desarrolladas

ASIGNATURAS DEL 3º CURSO DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL.	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS POR ASIGNATURA	COMPETENCIAS TRANSVERSALES AL CURSO
Taller de juego en la educación infantil.	Conocer las bases teóricas y prácticas del juego y su evolución en el desarrollo psicomotor.	Competencia ética y solidaria
	Conocer e identificar el juego como una experiencia de aprendizaje natural y una manifestación sociocultural en la educación infantil. Conocer y valorar el juego desde una perspectiva multicultural: juegos tradicionales.	
	Saber cómo	

	promover actitudes de colaboración y resolución de conflictos a través del juego.	Competencia en resolución de conflictos
Iniciación a la lectura y a la escritura	Expresar verbalmente y por escrito correctamente y adecuadamente en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma.	
	Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.	
	Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita	
La escuela de educación infantil.	Conocer experiencias internacionales y ejemplos de prácticas innovadoras en educación infantil.	
	Participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos de educación infantil en el marco de proyectos de centro y en colaboración con el territorio y con otros profesionales y agentes sociales.	
	Valorar la relación personal con cada estudiante y su familia como factor de calidad	

	de la educación.	Competencia en aprendizaje permanente
Procesos musicales en la educación infantil	Habilidad en el uso de canciones para promover la comprensión auditiva, rítmica y vocal.	
	Capacidad de desarrollar sensibilidad en la creación artística.	
	Capacidad para desarrollar teorías educativas que promuevan la expresión y percepción musical, las habilidades motoras y la creatividad.	
Didáctica de la educación física en la educación infantil	Capacidad para elaborar propuestas didácticas que desarrollen las habilidades perceptivas y las habilidades motoras.	
	Adquirir recursos para promover el movimiento, la construcción satisfactoria de la imagen corporal y el bienestar derivado de la participación en actividades motoras en la infancia.	
	Conocer y comprender los fundamentos de la educación motora en la educación infantil.	

Didáctica de la educación plástica y visual	Conocer las técnicas de expresión plástica bi y tridimensional.
	Saber planificar actividades plásticas relacionándolas con los contenidos teóricos.
	Ser capaz de realizar una educación plástica implicada en el entorno sociocultural del alumno, (museos, conferencias, exposiciones, arquitectura cercana, esculturas viales, etc.)
Estimulación e intervención temprana: Música, grafismo y movimiento	Manejo de la implementación de soluciones estratégicas en el campo educativo provenientes de la psicopedagogía sistémica, estratégica, neurolingüística y arteterapéutica
	Manejo por parte de los participantes de la pragmática de la comunicación humana en contextos educativos.

Fuente: elaboración propia

2.4. Evaluación

El proyecto integrado se evalúa desde todas las aristas posibles, lo que se denomina evaluación "360 grados". Existe una evaluación central desde la coordinación, una evaluación lateral desde las asignaturas y una evaluación final que evalúa tanto desde la coordinación y las asignaturas, como de forma externa (personas externas al propio centro).

Los instrumentos de evaluación definidos para la obtención de la nota final son los siguientes:

1. Informe final: En él, además de obtener una visión global del proyecto, se evalúan las competencias específicas de comunicación escrita. El informe lo corrigen el equipo docente del curso y proponen una calificación común.
2. Presentación final del proyecto: Se defiende el proyecto delante de un tribunal compuesto por quien coordina el grupo, dos representantes del profesorado del curso y una persona evaluadora externa proveniente de alguna Universidad diferente a la propia Florida Universitaria o de los centros educativos colaboradores.
3. Defensa oral individual: Al finalizar la presentación grupal, se evalúa de forma individual a cada estudiante mediante preguntas específicas diseñadas por el tribunal.
4. Defensa del proyecto in situ en el centro: Cada equipo muestra a un tribunal compuesto por 3 docentes del curso, los resultados obtenidos en el centro de trabajo.

5. Entrevista con docentes de los centros de trabajo: quien coordina el grupo mantiene en colaboración directa con el equipo docente del centro de trabajo y al finalizar el proyecto se reúnen con tal de afinar la evaluación.

6. Evaluación entre pares: Cada miembro del grupo evalúa al resto de integrantes de forma cuantitativa y cualitativa.

7. Vídeo-documental del proyecto: Todos los grupos efectúan un vídeo con unas instrucciones semiestructuradas donde, narran el proyecto y muestran entrevistas a diferentes participantes.

De todos estos instrumentos de evaluación se obtuvo una ponderación cuantitativa que fue la nota final de la asignatura de proyecto y el 25% de la nota de todas materias específicas del curso. Esta nota es útil, pero damos por supuesto que una calificación cuantitativa no es el mejor foco para alumbrar las competencias transversales adquiridas. Para evaluar la evolución de estas competencias se utilizó un cuestionario de corte cualitativo proporcionado a modo de prueba post-test/pre-test (al iniciar y finalizar el curso académico) donde se intenta observar si los proyectos realizados influyen en la evolución positiva de las competencias transversales (tabla 2).

3. El Caso del CAES Santiago Apóstol

3.1 Contexto

El CAES Santiago Apóstol es un centro de acción educativa singular situado en

el barrio del Cabanyal, en Valencia (España). El barrio tiene un alto índice de población romaní, alto índice de desempleo y bajos niveles de alfabetización. Este centro tiene carácter concertado y, aunque se sostiene con fondos públicos, es singular por ser uno de los pocos centros CAES concertados a nivel nacional. La explicación de esta singularidad deriva del trabajo constante que el centro viene realizando para conseguir la necesidad imperante de elevar los niveles de alfabetización e inclusión social. Para ello, lleva casi una década implementado actuaciones de éxito, hasta el punto de convertirse en una comunidad de aprendizaje de referencia en todo el territorio nacional.

3.2 Desarrollo del proyecto

El proyecto se inició con una entrevista inicial con todos los agentes participantes presentes. La dirección del centro propuso problemas a resolver y los estudiantes hicieron propuestas y negociaron el plan de trabajo.

En primer lugar, el centro se encuentra en un edificio muy antiguo y carece de patio de recreo. Los estudiantes quedaron muy sorprendidos por este hecho y lo tomaron como uno de los problemas principales a tratar. En segundo lugar, la falta de medios para la compra de libros y material escolar también fue muy impactante. El equipo directivo también se mostró preocupado por los hábitos de higiene de algunos escolares y de la necesidad de apoyo en materias como las ciencias naturales, no instrumentales, y por tanto de segundo orden de interés para

los centros. El deterioro de las instalaciones también llamó la atención de los estudiantes por lo que se adoptó como objetivo de trabajo. En cuanto a las tareas más propias a nivel docente, el alumnado se comprometió a colaborar en los grupos interactivos y en las tertulias literarias, tanto de forma presencial como con la creación de materiales durante todo un curso académico.

3.3. Resultados

En cuanto a los resultados en materia de avance social podemos destacar el premio de la fundación Bankia al mejor proyecto educativo de inclusión social, dotado con 3.000 euros que fueron de aplicación directa en el colegio para la compra de material y mejora de las instalaciones.

El alumnado de magisterio también llevó a cabo diversas acciones -como la venta de lotería y la organización de galas benéficas- para aumentar la aportación económica al colegio. Con el dinero recaudado y la labor de los equipos que trabajaron en este centro se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- Creación de un patio escolar en la planta superior del edificio.
- Compra de material escolar para el centro.
- Pintura y reparación de puertas y paredes.
- Soporte en la escuela matutina y en el comedor escolar.

- Soporte a los grupos interactivos y las tertulias literarias.
- Ayuda a la creación de una escuela de alfabetización para personas adultas en riesgo de exclusión social.
- Creación de un circuito de charlas para el alumnado y las familias (alimentación, higiene bucodental, hábitos y rutinas).
- Realización de revisiones oftalmológicas a todo el alumnado del centro, aportando gafas de vista a cualquier estudiante que las necesitara gracias a la consecución de un convenio de colaboración con la Cruz Roja.
- Creación de materiales y proyectos educativos para su aplicación en grupos interactivos y en aula base.
- Diseño y creación de un laboratorio móvil para el desarrollo de la alfabetización científica.
- Creación de diversos talleres para trabajar con el alumnado (música, arte, emociones).

En un proyecto de ApS deben aparecer resultados relacionados con el desarrollo de la comunidad y resultados relacionados con el aprendizaje de quien lo realiza. La tabla 2 muestra algunas descripciones cualitativas del alumnado de magisterio sobre el desarrollo del proyecto y de las competencias transversales.

Tabla 2: Algunas respuestas de los estudiantes en el cuestionario de evaluación

competencial del proyecto. Santiago Apóstol.

Estudiante 1	<i>'En un primer momento del proceso, nos ilusionó y llamó mucho la atención la idea del proyecto. No obstante, nos sentimos completamente perdidos y desconcertados, ya que, a diferencia de lo que se nos exigía en proyectos de años anteriores, este requería de una actuación real, más allá de unas meras ideas plasmadas en un informe.'</i>
Estudiante 2	<i>'...el hecho de conocer situaciones que no estamos acostumbrados/as a ver en nuestro día a día, profundizar en ellas, nos ha sensibilizado mucho y nos ha provocado una conciencia mayor...'</i>
Estudiante 3	<i>'Este proyecto nos ha hecho plantearnos cómo íbamos a encaminar a partir de ahora nuestras actuaciones dentro de la sociedad actual.'</i>
Estudiante 4	<i>'...consideramos que esta experiencia nos ha ofrecido una infinidad de aprendizajes y sentimientos que nos han hecho crecer a nivel personal.'</i>
Estudiante 5	<i>'Con este proyecto he podido aprender más sobre un determinado contexto que, aunque sabía que existía, no había podido observarlo en primera persona y mucho menos, ser partícipe de él organizando, planificación y llevando al aula actividades, teniendo un trato más próximo al alumnado y profesorado del</i>

	<i>centro, etc.'</i>
Estudiante 6	<i>'Este proyecto me ha servido para mejorar las competencias tanto orales como escritas ya que estas competencias son las que menos domino y, por tanto, necesito más esfuerzo a la hora de trabajar. También he aportado al equipo las competencias que se me dan mejor, las cuales son: el manejo de las Tics, el orden, la estructuración y la temporalización.'</i>

Fuente: elaboración propia

4. Conclusiones

Bolonia exige que se desarrollen no sólo conocimientos sino competencias en las aulas. Además, el mercado de trabajo manifiesta carencias en el alumnado egresado y estas suelen ser de carácter personal y social. También el Espacio Europeo de Educación Superior propone una formación integral que desarrolle la competencia ciudadana y es aquí donde la formación en valores debe ser una herramienta fundamental. Está ampliamente demostrado que el avance de los sistemas educativos se relaciona directamente con sociedades más igualitarias y es por esta razón que debemos indagar en que prácticas formativas pueden ayudar a conseguir avanzar en cuestiones como la inclusión, la coeducación y la igualdad de oportunidades ante la sociedad.

El trabajo expuesto, con un carácter más divulgativo que empírico, pretende transferir a otras instituciones educativas superiores el conocimiento adquirido tras tres años de experimentación, en proyectos que

combinan dos metodologías ABP y ApS y que pretenden alcanzar los objetivos siguientes: 1. Desarrollar competencias transversales, concretamente la competencia ética y solidaria, la competencia en aprendizaje permanente y la competencia en resolución de conflictos; 2. Desarrollar las competencias específicas de la titulación de forma transdisciplinar; 3. Colaborar de forma directa con la comunidad, en concreto, con centros (CAES) de zonas próximas a la universidad. Cabe señalar que los conflictos y situaciones problemáticas de estos centros son de una complejidad social abrumadora y somos conscientes que no existe una estrategia de aplicación sencilla que solucione los problemas inminentemente. La mejora de estas situaciones depende directamente de un conjunto de acciones aplicadas, a lo largo del tiempo, por diversos agentes sociales y políticos en coordinación. Todo esto no quiere decir que la comunidad educativa no pueda aportar ayuda y conocimiento, a la vez que recibe formación y experiencia, como bien queda demostrado en las diferentes propuestas de ApS que en la actualidad operan en muchos lugares del planeta.

El hecho de colaborar con centros CAES, que a su vez son o están en vías de convertirse en comunidades de aprendizaje, proporciona a los estudiantes una excepcional oportunidad para recibir formación directa en prácticas educativas de éxito, a la vez que ofrecen su colaboración directa a la comunidad. Por otra parte, las asignaturas específicas se aplican en

la puesta en práctica en los grupos interactivos y las tertulias literarias, entre otras tareas desarrolladas.

Finalmente, se considera que las propuestas metodológicas descritas en este trabajo pueden ser extrapolables a cualquier centro universitario de formación de maestros. La experiencia mostrada, así como los resultados obtenidos, animan a seguir mejorando el desarrollo de proyectos de estas características.

Referencias bibliográficas

Barrows, H.S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical education*, 20(6), 481-486.

Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002): *comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Elboj, C. (2005): *Comunidades de aprendizaje: educar desde la igualdad de diferencias*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

Fernández. F. (coord.) (2009). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Educación

Martínez, E.; Campo, J.M.; Dasí, A.; Martí, F.; Ortega, E. y Rodrigo, F. (2013). *Ser mestres competents del segle: competents o inadaptats*. Valencia: Andana.

Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje y servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

Puigdellívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.

Puigvert, I y Santacreu, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de educación*, 339, 169-176.

Soler Gallart, M. (2001): *Dialogic reading. A new understanding of the reading Event*. Tesis doctoral no publicada. Cambridge, ma. Harvard university.

Proyecto Amig@S Activ@S

Ángel Navarro

CEIP M^a Moliner, España

Dani Martín

CEIP Valdespartera, España

Resumen

El proyecto Amig@s Activ@s fue creado en junio de 2015 por un grupo de profesores de educación física de la Asociación + Aragón de Educación Física, con el objetivo de promover una vida saludable, prevenir la obesidad y promover los derechos humanos, inclusión e igualdad de género, cooperación para el desarrollo, educación ambiental, comunicación y educación emocional. Con este fin, se propuso un proyecto de aprendizaje-servicio con participación de la comunidad: maestros de primaria de todas las áreas, estudiantes, familias activas, otros agentes (asociaciones, instituciones, universidades, etc.) y la Fundación Familias Unidas.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, educación física, comunidad.

Fecha de recepción: 28/I/2019

Fecha de aceptación: 10/V/2019

The Active Friends Project

Abstract

The Active Friends project (Proyecto Amig@s Activ@s in Spanish) was created in June 2015 by a group of PE teachers from the + EF Aragon Association, with the aims of promoting healthy living, prevent obesity, as well as promoting human rights, inclusion and gender equality, cooperation for development, environmental education, communication and emotional education. To this end, a service learning project with community participation was proposed, involving primary teachers from all areas, students, active families, other agents (associations, institutions, universities, etc.) and the Familias Unidas Foundation.

Keywords

Service-learning, physical education, community.

1. Marco del Proyecto Amig@s Activ@s

Nos ubicamos en la comunidad autónoma de Aragón. Hernández (2009), Murillo (2013) y Frago (2015) indican que hay una necesidad de incentivar la práctica de actividad física en la infancia y adolescencia aragonesa (también en la española según García-Ferrando y Llopis, 2017), ya que la mayoría no alcanza las recomendaciones internacionales de practicar 60 minutos diarios de actividad física moderada o vigorosa (OMS, 2010). Para ello, el rol del docente de Educación Física es esencial como referente y dinamizador de la implicación de la comunidad (Solmon, 2015) y del centro educativo como lugar de promoción de la salud (Carta de Ottawa, GAPA, 2010).

Además, han quedado demostrados múltiples beneficios de practicar actividad física, destacando la mejora de la salud (Devís y Peiró, 1993), la educación integral del alumnado (Dotterweich et al, 2012), actividad cerebral (Ramírez et al, 2004) y bienestar psicológico (Ojiambo, 2013)

El Proyecto Amig@s Activ@s (Navarro, Martín, García, Jofre, Hernández y Gómez, 2017) pretende ser una propuesta educativa global que aborde todos los ámbitos de la personalidad, la participación activa y el servicio a la comunidad, dinamizando los activos de salud de la misma (Cofiño et al, 2016). Se fundamenta en el modelo social ecológico de promoción de la salud (Sallis, Owen y Fisher, 2008), alineando

las cuatro esferas educativas esenciales: docente, institución educativa, comunidad y, a ser posible, política educativa (Langille y Rodgers, 2010). A nivel metodológico se asienta en el aprendizaje basado en proyectos y concretamente en el ApS (Puig, Batlle, Bosch, Palos, 2007; Aramburuzabala, 2015).

Entendemos que “los niños y jóvenes no son los ciudadanos del futuro, son ya ciudadanos capaces de provocar cambios en su entorno, (...) posibilitando que actúen como ciudadanos comprometidos” (Batlle, 2011, p. 50), y por ello, queremos convertirlos en protagonistas de mejoras sociales en su comunidad, que motiven, enlacen y afiancen los aprendizajes programados, con el servicio y un trasfondo solidario.

Como desarrollaremos posteriormente, la magnitud actual del Proyecto Amig@s Activ@s es de 8 sectores, 47 centros y más de 2500 alumnos. En cada sector tiene lugar, adaptándolo a sus necesidades, con 8 tareas pre-evento, el evento principal y 4 tareas post-evento. De forma flexible e inclusiva, llevamos a cabo los ajustes necesarios para garantizar la presencia, participación y éxito de todos (UNESCO, 2015).

Todos los sectores desarrollan las tareas pre, durante y post, incluyendo la convivencia deportiva (evento central), practicando actividades de cooperación y colaboración en 2º curso, juegos y deportes alternativos en 4º curso y actividad física en medio natural en 6º curso, así como el espacio emocional correspondiente a 2º curso

(medioambiental), 4º curso (deporte y derechos humanos) y 6º curso (6 erres: repensar, reestructurar, redistribuir, reducir, reciclar, reutilizar). Hay participación activa de las familias tanto en las tareas competenciales como en la convivencia. Todo el trabajo, experiencias y vivencias es plasmado en el blog del proyecto <http://www.proyectoamigosactivos.blogspot.com>, incluyendo notas de prensa y radio. Todo ello se difunde y comparte en la cuenta Twitter del proyecto @EF_activos.

La participación de alumnado, profesorado de todas las áreas y familias activas es común a los 8 sectores (ver Figura 1). En cada uno de ellos intentamos aprovechar los recursos que presentan los agentes de cada comunidad (Martín et al, 2018), destacando la Fundación Familias Unidas, ONG de Cooperación para el Desarrollo, vinculada a nuestro proyecto mediante su programa de Educación para la Ciudadanía Global Sensibilización con Dos Orillas.

Una característica diferenciadora del trabajo con la Fundación Familias Unidas es haber ejecutado la propuesta educativa de Amig@s Activ@s en las escuelas adscritas al proyecto de deporte y educación que ejecuta dicha ONGD en Estelí, Nicaragua.

2. Sinopsis del Proyecto Amig@s Activ@: forma parte y iactívatel!

El Proyecto Amig@s Activ@s nace en junio de 2015 a raíz de un grupo de docentes de la asociación +EF Aragón. Principalmente, queremos aprender en forma de proyecto, hacer más amigos y

que sean más sanos y activos, incluyendo los determinantes de salud: actividad física, nutrición, higiene, sueño, relaciones, emociones y participación social.

Promocionamos la salud, previniendo la obesidad, junto con los derechos humanos, inclusión e igualdad de género, cooperación para el desarrollo, educación ambiental, comunicación y educación emocional. Es esencial la participación comunitaria: docentes de primaria de todas las áreas, alumnado, familias activas, otros agentes (asociaciones, instituciones, universidad) y la Fundación Familias Unidas, sumando Dos orillas activas y uniendo el Proyecto Amig@s Activ@s a la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, solidaridad y cooperación con Nicaragua.

En cuatro fases hemos ampliado el proyecto: 8 sectores, 47 centros y más de 2500 alumnos/as. En https://youtu.be/mrQ4xfr_knc puede verse un vídeo con la experiencia.

3. Necesidad social que atiende el proyecto

Además de su finalidad principal como promoción de hábitos saludables y prevención de obesidad, el proyecto aborda otras necesidades sociales: derechos humanos, inclusión y equidad de género, cooperación al desarrollo, educación ambiental, comunicación y educación emocional.

Al respecto, Murillo et al (2013) indican que en la promoción de la salud se debe prestar especial atención a las chicas, personas con sobrepeso y en

riesgo de exclusión social. Además, Solmon (2015) destaca que los hábitos adquiridos en la infancia son más fáciles de ser continuados en la edad adulta, y que las propuestas que atiendan a mecanismos motivacionales (González-Cutre, 2017; Julián, 2012) y a la motivación intrínseca, autonomía, competencia y relación, logran más práctica futura de actividad física.

En la misma línea, existe una necesidad social de educar de forma activa, fomentando la participación, protagonismo y toma de decisiones del alumnado, conectando aprendizaje y servicio a la comunidad. Este enfoque abarca todas las áreas, destacando comunicación, socialización e intercambio emocional como señas de identidad del proyecto, en un marco de participación comunitaria, que potencia más aprendizajes (Hattie y Anderman, 2013).

Como telón de fondo, si queremos sociedades más democráticas y humanas, es esencial participar y tomar decisiones desde la infancia: trabajar en equipo, lograr las finalidades del proyecto; buscar alternativas, proponer soluciones, evaluarlas, satisfacer necesidades sociales del barrio, localidad o comarca; avanzar en las habilidades sociales y emocionales que sustentan los intercambios humanos, etc. Buscamos satisfacer todas ellas, con la motricidad y la promoción de la salud como hilo conductor, y de forma activa.

Esta voluntad adquiere una dimensión y calado mayor al vincular la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDG) y la solidaridad y

cooperación con Nicaragua, creando una ruta de intercambio de saberes educativos y solidaridad entre educadores, niños de Zaragoza y Estelí (Nicaragua), dando relevancia, visibilizando y potenciando la comprensión y el compromiso global de los Derechos Humanos y la igualdad de género. Igualmente, consideramos que el propio proyecto puede prestar un servicio a la comunidad educativa en general, y por ello, nace con la voluntad de ser compartido.

4. Objetivos educativos

Los objetivos son los siguientes:

1. Promocionar la salud a través de aprendizajes funcionales, motivantes y aplicables en su contexto de referencia, abordando dimensiones de la personalidad y determinantes de salud, enfatizando las metodologías activas y el servicio a la comunidad.
2. Fomentar la alfabetización motriz, gestión de vida activa, comunicación, educación emocional y en valores, educación medioambiental y derechos humanos, mejorando la convivencia desde una perspectiva inclusiva y de participación comunitaria.
3. Mejorar la socialización y convivencia, promoviendo un vínculo ligado a la actividad física, la salud y la diversión, extensible al tiempo de ocio y a la etapa de secundaria.
4. Potenciar el rol activo del alumnado, su toma de decisiones y su participación social como un agente

más con influencia positiva en su entorno.

5. Hacemos e investigamos: actividades de aprendizaje y de reflexión

Las actividades de aprendizaje que proponemos están explicitadas en Martín et al (2018). Al respecto, queremos que sean "oportunidades de participación, cooperación, reflexión y reconocimiento" (De la Cerda en Puig et al, 2015: 47). En ellas toman forma y se plasman nuestras intenciones de servicio, ensalzando el rol protagonista y activo del alumnado, buscando su vinculación emocional a las tareas, potenciando la comunicación y relación con otros, que tengan una aplicación clara, y compartirlo con la comunidad. Cuando realizamos en 4º curso la tarea de aprendizaje servicio vinculada al consumo de azúcar en los almuerzos del colegio, el proceso llevado a cabo por el alumnado ha sido una investigación (recogida, tratamiento de información y extracción de conclusiones) y una reflexión posterior previa a la transformación, para dotar de sentido la acción educativa buscando aprendizajes útiles para la vida.

El reconocimiento al compartir y contar a otros también está muy presente. Además del refuerzo positivo del profesorado, por la reciprocidad con los beneficiarios, constatando la utilidad y el sentido del proyecto, adquiriendo a través del blog una dimensión pública.

6. Compartimos y difundimos

Cada uno de los sectores comparte un post contando su convivencia, y las

tareas pre y post evento. El denominador común en las fotos, vídeos y textos de los sectores es aprendizaje, satisfacción, diversión, éxito, socialización, emociones y creatividad.

El gran momento de celebrar y dar visibilidad es el Encuentro Solidario, organizado conjuntamente con Familias Unidas. Es un día muy especial, y tiene tres elementos fundamentales:

1. Exposición interactiva: conocer todos los aprendizajes del Proyecto Amig@s Activ@s, así como la labor de la Fundación en Nicaragua a través de Dos orillas activas.
2. Mercadillo solidario: adquirir la camiseta solidaria de Amig@s Activ@s por 5€, y aprovechar para conseguir productos de comercio justo; se vendieron más de 600.
3. Encuentro deportivo: practicar los juegos y deportes del Proyecto Amig@s Activ@s con la familia y pasar una tarde llena de diversión (aportación por familia, al menos 1€).

7. Evaluamos: queremos seguir mejorando

La evaluación es un instrumento esencial para recoger información válida, valiosa y fiable (Pérez Juste, 2006) orientada a la mejora del proyecto y de sus participantes (Stufflebeam y Shinkfield, 1989). Precisamente, de todas las funciones evaluativas, queremos potenciar la mejora del alumnado, el profesorado, la comunidad y del propio Proyecto

Amig@s Activ@s.

Tanto en su dimensión pedagógica como en el servicio, el proyecto ha alcanzado sus objetivos, y en su difusión, ha superado nuestras altas expectativas.

Los resultados en relación a participación y satisfacción son elevados. Contribuimos a alcanzar las recomendaciones de tiempo de práctica de actividad física, fomentando más oportunidades de práctica. Cualitativamente, facilitamos la gestión de la vida activa del alumnado, promoviendo buenos hábitos y ligando la percepción del éxito a la diversión, la autonomía, la competencia, la relación con los demás y la novedad (González-Cutre, 2017).

La participación del alumnado ha sido del 100% de los cursos y sectores implicados en las tareas de aprendizaje. En la convivencia hemos potenciado el acceso de todos buscando sinergias y colaboraciones comunitarias para abaratar al máximo el transporte y la ambulancia obligatoria, asumidos por centros, asociaciones de familias, colaboradores o instituciones.

Realizamos una evaluación multifocal (Puig, 2015) valorando el logro, comparando y analizando distintas fuentes de información, siempre con la participación de la comunidad: alumnado, familias, profesorado, otros agentes. Con ella extraemos conclusiones orientadas a la mejora. Las herramientas de recogida de información han sido cuestionario, libro de firmas y libro viajero, muro colaborativo (padlet), actividades de

contar a otros y diario de aprendizaje (Martín et al, 2018; Navarro et al, 2017)

Para finalizar, hemos evaluado siguiendo a Puig et al (2014) y Campo (2015), encontrando que nuestras vivencias y lo que hemos compartido en las reuniones de docentes y con los distintos agentes de nuestra comunidad son valoraciones altamente positivas en aprendizaje, servicio, participación y reflexión, así como en coordinación y trabajo conjunto, si bien observamos la necesidad de seguir informando y compartiendo el proyecto a la comunidad para potenciarlo más aún.

8. Conclusiones

Destacamos que el nivel de satisfacción de alumnado, profesorado y familias es alto o muy alto. La valoración que se realiza del proyecto es muy positiva, y el interés mostrado por otros docentes en el proyecto es alto, no en vano, en solo tres cursos hemos pasado de 6 a 47 centros implicados, y de 1 sector a 8 sectores. La perspectiva es de seguir creciendo y avanzando a 6º curso y a otros sectores nuevos, especialmente porque lo que nos mueve es compartirlo y que más personas puedan verse beneficiadas.

Comprobamos que el nivel de motivación y aprendizajes adquiridos, así como servicio prestado a la comunidad es valioso, y nos gustaría continuar consolidándolo y potenciándolo en cada centro, comunidad y sector. Es altamente satisfactorio experimentar el servicio a la comunidad en las valoraciones positivas de compañeros que desean

llevar a cabo el proyecto en nuevos centros y sectores. Nos encantaría poder seguir compartiéndolo con más personas y comunidades. Por ello, confiamos en propiciar más vida activa, más salud, más actividad física, más amigos y más momentos sanos, divertidos, inclusivos, solidarios y de éxito para todo el alumnado, especialmente en su tiempo de ocio, fomentando en comunidad la vida activa en todos sus ámbitos.

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.

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

Campo, L. (2015). Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-111.

Cofiño, R.; Aviñó, D.; Benedé, C.B.; Botello, B.; Cubillo, J.; Morgan, A.; Paredes-Carbonell, J.J. y Hernán, M. (2016). Promoción de la salud basada en activos: ¿cómo trabajar con esta perspectiva en intervenciones locales? *Gaceta sanitaria*, 30(S1), 93-98.

Devís, J. y Peiró, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: la escuela y la educación física. *Revista de psicología del deporte*, 2(2), 71-86.

Dotterweich, A.R.; Green, A. y Blosser, D. (2012). Using innovate playgrounds and cross-curricular design to increase physical activity. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(5), 47-55.

Frago, J.M. (2015). Niveles de actividad física en escolares de educación primaria: actividad física habitual, clases de educación física y recreos. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.

García Ferrando, M. y Llopis, R. (2017). *La popularización del deporte en España. Encuestas de hábitos deportivos (1980-2015)*. Madrid: Consejo Superior de Deportes y Centro de Investigaciones Sociológicas.

Global Advocacy for Physical Activity, GAPA (2010). *La Carta de Toronto para la Actividad Física: Un llamado global para la Acción*. Disponible en <http://activate.gob.mx/documentos/carta%20de%20toronto%20para%20la%20actividad%20fisica.pdf>

González-Cutre (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *e-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 8, 44-62.

Hattie, J. y Anderman, E.M. (2013). *International guide to student achievement*. New York: Routledge.

Hernández, L.A. (2009). Análisis de la actividad física de los escolares de primaria y secundaria de la ciudad de Zaragoza. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.

Julián, J.A. (2012). Motivación e intervención docente en la clase de educación física. *Tándem*, 40, 7-17.

Langille, J. L. D y Rodgers, W. M. (2010). Exploring the influence of a social ecological model on school-based physical activity. *Health Education & Behavior*, 37(6), 879-894.

Navarro, A.; Martín, D.; García, C.; Jofre, E.; Hernández, P. y Gómez, D. (2017). Proyecto amigos activos. Una propuesta de actividad física inclusiva. *Tándem*, 55, 59-65.

Martín, D.; Navarro, A.; Bona, D.; Félix, M.; Gutiérrez, V.; Pérez, S.; Rodríguez, F.; Rodríguez, J.L.; Torres, G. y Vidal, S. (2018). Proyecto Amig@s Activ@s: Aprendizaje Servicio y Acción comunitaria solidaria. *Fórum Aragón*, 25, 83-89.

Murillo, B.; García-Bengoechea, E.; Generelo, E.; Bush, P.L.; Zaragoza, J.; Julián, J.A. y García-González, L. (2013). Promising school-based strategies and intervention guidelines to increase physical activity of adolescents. *Health Education Research*, 28(3), 523-538.

Ojiambo, R.M. (2013). Physical Activity and Well-being: A review of the Health Benefits of Physical Activity on Health Outcomes. *Journal of Applied Medical Sciences*, 2(2), 69-78.

Orden de 16 de junio 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad

Autónoma de Aragón. Publicado en B.O.A. nº 119, de 20 de junio.

Organización Mundial de la Salud (1986). *Carta de Ottawa para la promoción de la salud*. Copenhague: OMS. Recuperado de <http://www.fmed.uba.ar/depto/toxico1/carta.pdf>

Organización Mundial de la Salud (2010): *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Ginebra. OMS. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44441/1/9789243599977_spa.pdf

Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.

Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

Puig, J.M.; Martín, X.; Rubio, L.; Palos, J.; Gijón, M.; De la Cerda, M. y Graell, M. (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y mejora de los proyectos ApS*. Barcelona: Fundación Jaume Bofill. Recuperado de http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/autoevaluacio_cast_IMP_A5.pdf

Puig, J.M. (coord) (2015). *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó.

Ramírez, W.; Vinaccia, S. y Suárez, G. R. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el

rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 67-75.

Rojas, M. (2013). *Convergencia: Educación para el desarrollo desde la comunicación social*. Zaragoza: Fundación Familias Unidas. Recuperado de https://issuu.com/sensibilizacioncondosorillas/docs/convergencia_b

Sallis, J.F.; Owen, F. y Fisher, E.B. (2008). Ecological models of health behavior. En: K. Glanz, B. Rimer y K. Viswanath (Eds.). *Health behavior and health education: theory, research, and practice* (pp. 465-482). San Francisco: Jossey-Bass.

Solmon, M.A. (2015). Optimizing the Role of Physical Education in Promoting Physical Activity: A Social-Ecological Approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86, 329-337.

UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

Santos Rego, M. A., y Lorenzo Moledo, M. (Eds.). (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, Universidade de Santiago de Compostela.

Reseña

Ana Vázquez-Rodríguez

Universidade de Santiago de Compostela, España

El fin último de la educación no ha de ser otro que el de comprender, aquí y ahora, las circunstancias en las que uno vive y saber actuar ante ellas. Es ahí que la educación se vertebra con las necesidades del entorno comunitario en la medida en que cualquier proceso formativo ha de ser entendido en términos del conjunto de factores educativos, políticos, sociales y económicos que lo configuran.

Hoy más que nunca, los estudiantes tienen que adaptarse a entornos convulsos y rápidamente cambiantes en los que es necesario no solo adquirir competencias profesionales, sino también competencias cívico-sociales que les permitan desenvolverse consciente y responsablemente en relación con la equidad y la justicia social. En vista de ello, la metodología del aprendizaje-servicio (ApS) se presenta como una propuesta educativa clave, que combina el aprendizaje y el servicio a la comunidad, esto es, que conecta la educación formal con el contexto social de proximidad. Cabe recordar, además, las amplias evidencias existentes en torno a los beneficios de esta estrategia educativa que van desde la incidencia en variables mediadoras que mejoran el rendimiento académico hasta la promoción de la participación e implicación de los estudiantes en cuestiones de alcance social. Más aún, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y los consecuentes procesos de innovación y responsabilidad social derivados del mismo, sitúan al aprendizaje-servicio como una herramienta idónea en tal coyuntura.

En este contexto, la *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad* (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2018) cumple una labor sobresaliente en la difusión de esta metodología en el contexto universitario nacional e internacional – puesto que cuenta con su traducción al inglés –, así como en su función de promoción de proyectos de ApS que cumplan con todas las garantías de calidad. La guía se proyecta, a modo de recomendación práctica, desde un enfoque transversal que atiende al proceso de configuración de un proyecto de esta índole desde las primeras fases del diseño, hasta su implementación y evaluación. A tal efecto, esta rigurosa

obra se revela como horizonte a alcanzar, considerando las pautas y recursos que ofrece para la institucionalización de esta herramienta pedagógica en el contexto académico, aunque sin olvidar la cautela necesaria para su adecuación a las características y posibilidades propias de cada institución universitaria.

Atendiendo al contenido de esta guía que es fruto del proyecto de investigación¹ liderado por el Grupo Esculca (Universidade de Santiago de Compostela) y articulado por seis universidades españolas, observamos en sus primeras páginas una justificación sobre la trascendencia de institucionalizar el aprendizaje-servicio en la educación superior, cuyos argumentos recuerdan la pertinencia de esta estrategia innovadora para un desarrollo más sostenible. Sobre el particular, los autores establecen cuatro etapas o pasos para poder llevar a efecto apropiadamente esta tarea. Al respecto, se recoge como primer paso evaluar el contexto de la institución y el de la comunidad, resultando clave el análisis de la presencia de esta pedagogía en cada organización. Seguidamente, se registra como segundo paso el diseño de un programa institucional de ApS en el que se destacan diversos elementos: establecimiento de objetivos, decisión del grado de centralización o descentralización, determinar la orientación hacia la comunidad, identificar y ubicar el programa, recursos humanos y económicos. El tercer y cuarto paso atienden, respectivamente, a la implementación del programa, en donde ha de contemplarse el plan de formación dirigido hacia el profesorado, el alumnado y los *partners*, así como la construcción de estrategias de evaluación desde el primer momento –inicial, de implementación y de resultados– con instrumentos validados para tal finalidad.

A propósito de los recursos que ofrece esta obra, se aportan herramientas e ideas de gran utilidad de cara a dotar de rigor la introducción de esta metodología en la universidad. Por un lado, se ofrecen la Ficha de registro de proyectos/experiencias de ApS en la universidad y el Cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario (CUPAIN) para la evaluación diagnóstica con la intención de analizar la situación en cada organización. Por otro lado, las Guías de aprendizaje-servicio para el profesorado, alumnado y entidades tienen como propósito el apoyo directo a los colectivos implicados. Por último, se aportan otros instrumentos para la evaluación de los proyectos orientados a su perfeccionamiento y mejora: el Cuestionario sobre competencias cívico-sociales y autoeficacia del alumnado universitario (CUCOCSA) (para pretest y postest), el Portafolio, Cuestionario para la evaluación final del proyecto ApS y la Rúbrica para autoevaluar proyectos de ApS en la universidad.

Dada la trayectoria investigadora previa de gran alcance de los autores y sus notables esfuerzos en la institucionalización del aprendizaje-servicio, estamos en condiciones

¹ Proyecto de I+D+i Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y fondos FEDER como proyecto de I+D+i Retos Investigación del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad (EDU2013-41687-R).

de proponer esta guía como una fuente imprescindible para los docentes que quieran comenzar a trabajar con esta herramienta pedagógica innovadora, conjuntamente con aquellas instituciones de educación superior que ya se han iniciado en esta metodología y que desean institucionalizarla, con garantías, al unirlo estrechamente con la misión de su universidad. En definitiva, se trata de una obra de referencia para profesionales de la educación que quieran profundizar en esta estrategia formativa cuyos supuestos se alejan de ópticas tradicionalistas y caminar hacia una concepción del aprendizaje vinculado con la experiencia.

Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (Editores) (2018). *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación*. Madrid: Narcea.

Reseña

Rosario Cerrillo

Universidad Autónoma de Madrid, España

El aprendizaje-servicio (ApS) es una metodología que está progresivamente implementándose, en todas las áreas del conocimiento, en las instituciones universitarias españolas. Contamos ya con muchas iniciativas que, con mayor o menor grado de institucionalización, se van consolidando en nuestro entorno universitario y están fortaleciendo los vínculos entre sociedad y universidad.

Paralelamente, en el entorno universitario las referencias en la literatura científica al ApS están aumentando. Hay investigaciones solventes sobre aspectos tales como el diseño de los programas de ApS, la tipología de experiencias desarrolladas con esta metodología o el análisis de resultados de aprendizaje de los estudiantes que participan de dichas experiencias. Sin embargo, son todavía escasos los estudios y la reflexión sobre la evaluación, a pesar de que se trata de un proceso transversal relevante en todas las etapas de los proyectos de ApS.

Este libro viene a cubrir esta laguna existente. En él se aborda el tema de la evaluación desde diferentes perspectivas y ópticas. Se trata de una obra colectiva en la que dialogan 28 docentes de diferentes universidades españolas, así como expertos del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, de Argentina.

La obra se organiza en once capítulos. En los primeros tres capítulos se reflexiona, por un lado, acerca de la intrínseca dificultad de la evaluación de los programas de ApS por la naturaleza compleja de dichos programas y el carácter poco objetivable y cuantificable de muchos de los procesos que el ApS promueve. Por otro lado, se ahonda en la necesidad de sistematizar los beneficios de los programas de ApS, de modo que puedan ser dados a conocer. En estos capítulos se propone también reflexionar sobre la evaluación de los programas de ApS a partir de las respuestas a cuatro interrogantes: qué, quién, cuándo y cómo evaluar. Finalmente, en este bloque inicial se plantea la necesidad de que toda evaluación de programas de ApS profundice sobre qué impacto tienen los proyectos en su entorno como generadores de cambio y mejora, tanto en las propias instituciones educativas como en las entidades con las que se trabaja.

Los capítulos cuarto y quinto destacan, por una parte, la importancia de la evaluación *ex-ante* de un programa de ApS, que se proyecta sobre el diseño y planificación de dicho programa dotándole de los elementos necesarios para poder realizar investigaciones evaluadoras sobre él tras su implementación y, por otra, la relevancia del diseño de criterios e indicadores de calidad que servirán para evaluar los proyectos de ApS en un modelo de institucionalización de dicha metodología en la universidad española.

En los capítulos sexto, séptimo y octavo se profundiza sobre tres asuntos de calado: evaluación participativa, aprendizaje de competencias y compromiso cívico. En efecto, se reflexiona, en primer lugar, sobre la importancia de una evaluación participativa y autogestionada en el ApS concebida como proceso de diálogo y colaboración; en segundo lugar, sobre la conveniencia de que se aborde la evaluación del aprendizaje de las competencias curriculares y se identifiquen criterios e instrumentos fiables; y, en tercer lugar, sobre el reto de evaluar los aprendizajes ético-cívicos y la pertinencia del ApS para desarrollar la competencia ética y el compromiso cívico en la universidad.

Los capítulos noveno y décimo presentan instrumentos de evaluación. Por un lado, se propone una *rúbrica* para autoevaluar y mejorar los proyectos de ApS con orientaciones sobre cómo hacer buen uso de ella y un análisis de las potencialidades que puede tener en el ámbito de la formación y el diseño de nuevas propuestas de ApS. Por otro lado, se presentan los llamados *diarios de campo* como herramienta especialmente útil para catalizar el proceso de reflexión-acción y facilitadora, por su carácter dialógico, de la implicación del profesorado en procesos de transformación social.

El cierre del libro, capítulo undécimo, está dedicado a la evaluación en los procesos de institucionalización del ApS. Se destaca la importancia de que el compromiso social y solidario impregnen la cultura institucional y la consiguiente necesidad de encontrar modos fiables de evaluar el grado de penetración real en dicha cultura. Se presenta un modelo de evaluación orientado a acompañar los procesos de institucionalización y se analizan otros modelos.

En suma, los capítulos son un crisol de reflexiones y experiencias que, sin duda, servirán de ayuda para el desarrollo de proyectos de ApS en el entorno universitario. El libro resulta sumamente interesante tanto para los que se acercan por primera vez al ApS como para los profesionales con experiencia que deseen profundizar en la evaluación como elemento transversal de cualquier programa educativo.

Tapia, M. N. (2018). *El compromiso social en el currículo de la Educación Superior*. Buenos Aires: CLAYSS.

Reseña

Anna Escofet

Universidad de Barcelona, España

"Para algunas Universidades el objeto de su existencia es la excelencia académica. Nosotros consideramos que la razón de nuestra existencia es el servicio a la gente y la excelencia académica su mejor instrumento." (Docentes y estudiantes de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Tucumán. EDUSOL, 2006:11)

Esta frase es el inicio de *El compromiso social en el currículo de la Educación Superior de María Nieves Tapia* y es toda una declaración de intenciones. Lo cierto es que aunque cada vez son más las obras dedicadas al aprendizaje-servicio en la educación superior en lengua española, el libro que se presenta en estas líneas tiene todos los ingredientes para ser caracterizado como especial.

En primer lugar, es especial por su autora. María Nieves Tapia es un referente internacional en el aprendizaje-servicio. Divulgadora incansable, ha aunado la búsqueda y propuesta de las bases científicas del aprendizaje-servicio a la par que a su crecimiento y extensión en los diferentes ámbitos y niveles educativos.

En segundo lugar, el libro es especial por el enfoque. La obra empieza revisando el concepto de compromiso social en las instituciones de educación superior, realiza un detallado análisis histórico del término y de su aparición en los diferentes continentes, se centra en los "péndulos e inercias" del concepto durante el siglo XX para terminar en los aportes de la misión social en la educación superior del siglo XXI. El segundo capítulo se centra en realizar una revisión desde la perspectiva pedagógica de la fundamentación del aprendizaje-servicio (o aprendizaje y servicio solidario, como se le denomina en Argentina), detallando sus características. Finalmente, se realiza una detallada tarea de análisis de las diversas formas que puede tomar el aprendizaje-servicio en los currícula universitarios, desde las asignaturas al voluntariado, pasando por las prácticas profesionales o los proyectos interdisciplinarios o multidisciplinares. El libro finaliza con enlaces de interés y referencias bibliográficas que solamente la autora, una conocedora del tema en profundidad, podría proponer a los lectores.

En suma, un libro de lectura imprescindible para todas aquellas personas interesadas en conocer los fundamentos y las características pedagógicas y organizativas del del aprendizaje-servicio universitario; así como para profundizar en la misión social de la educación superior.

Terminamos como empezamos, con la frase que cierra el libro:

Una buena síntesis puede ser la expresada por los Rectores de América Latina y el Caribe en la Declaración de Belo Horizonte de 2007, en la que se llama a:

"Promover un salto cualitativo en el compromiso social de las Universidades, estimulando la producción de cambios estratégicos, tales como:

- *Del voluntariado y la filantropía, al compromiso ético con la justicia social y el ejercicio de derechos.*
- *De la acción coyuntural, dispersa y episódica, a las líneas programáticas de largo alcance.*
- *De la realización de actividades de compromiso social por áreas de bajo nivel jerárquico de las instituciones, a su incorporación en las propias misiones institucionales.*
- *De la acción aislada y sectorial, a las sinergias en función de proyectos de país.*
- *De la extensión como servicio de transferencia, a los encuentros sociales, el diálogo de saberes, la construcción de conocimiento pertinente, la participación en proyectos sociales no excluyentes."*