



Semana Internacional  
del Aprendizaje y Servicio

# MJIAS

Jornada de Investigadores  
sobre Aprendizaje-Servicio

Organizan:



Con el apoyo de:

OEI



Colaboran:



VI Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje y Servicio / Alejandra Batista... [et al.] ;  
compilación de Alejandra Catibiela ; coordinación general de Enrique Ochoa... [et al.].-  
1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLAYSS, 2023.

Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-4487-60-5

1. Educación. 2. Investigación Social. I. Batista, Alejandra. II. Catibiela, Alejandra, comp.  
III. Ochoa, Enrique, coord.

CDD 370.154



Semana Internacional  
del Aprendizaje y Servicio

# VII JIAS

Jornada de Investigadores  
sobre Aprendizaje-Servicio

Organizan:



CLAYSS

centro iberoamericano de aprendizaje y servicio al Estado



Con el apoyo de:

OEI



Red Iberoamericana  
de Aprendizaje Servicio

Colaboran:



UNISERVITATE



IARSLCE



**Comité organizador - CLAYSS:**

Enrique Ochoa

Alejandra Catibiela

Agustina Camaño

Mateo de Urquiza

Florencia Herrero

**Comité Académico:**

Alejandra Batista (CLAYSS)

Alejandra Catibiela (CLAYSS)

Alejandra Herrero (CLAYSS)

Andrés Peregalli (CLAYSS - UCA)

Andrew Furco (U. Minnesota)

Ángeles Soletic (CLAYSS)

Anna Escofet (UB - España)

Arantzazu Martínez Odría (U. S. Jorge, España)

Bojana Culum (U. de Rijeka, Croacia)

Chantal Jouannet Valderrama (UC Chile)

Daniel Giorgetti (CLAYSS - UBA)

Daniela Gargantini (AUSJAL - UCC)

Enrique Ochoa (CLAYSS)

Ezequiel Gómez Caride (CLAYSS – U. San Andrés)

Gabriela Malacrida (CLAYSS – Min. Educ. de la Nación, Argentina)

Isabel Abal de Hevia (CLAYSS)

José Sepúlveda Maulén (UC Chile)

Kathia Reynders (UC de Leuven, Bélgica)

Manuel Caire (UC Chile)

Marcela Coppola (CLAYSS - UBA)

Marcela Martinez Vivot (CLAYSS-UBA)

María Rosa Tapia (CLAYSS - Uniservitate)

María Nieves Tapia (CLAYSS)

Martín Ierullo (CLAYSS-UBA-UNM)

Mateo de Urquiza (CLAYSS)

Sergio Rial (Min. Educ. de la Nación, Argentina)

## ÍNDICE

<b>CENTRO LATINOAMERICANO DE APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO .....</b>	<b>1</b>
<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>4</b>
<b>PRÓLOGO .....</b>	<b>5</b>

### 1. DISCUSIONES Y APORTES TEÓRICOS

#### 1.1 APORTES A LA DEFINICIÓN DE “APRENDIZAJE-SERVICIO” Y “APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO”

AVRUJ, LUZ; PEREGALLI, ANDRÉS; FERRARA, CANDELARIA. Redes de aprendizaje-servicio: concepciones, habilidades y condiciones. CLAYSS, Argentina..... 9

CULCASI, IRENE; CINQUE, MARÍA; VOICHITA TEBEANU, ANA. E-Service-Learning Design Principle Framework: E-SL4EU European Project Outcomes. LUMSA University; Italy.. 22

FARIAS, EVELYN; CUADRA, NATALIA. Aprendizajes de docentes universitarios en aprendizaje + servicio: análisis comparativo. Universidad de Valparaíso, Chile..... 30

GIORDANI, ESTELA MARIS; GOMES, TANIA DO AMARAL. El Papel del gestor en la ejecución de proyectos de Aprendizaje Solidario. Universidad Federal de Santa María, Brasil ..... 41

GOMES, TANIA DO AMARAL. Aprendizaje y servicio solidario: teorías y conceptos. Universidad de Extremadura. Brasil ..... 51

SALAZAR-BOTELLO, CARLOS MAURICIO; MUÑOZ-JARA, YOHANA ANDREA. Implementación Aprendizaje Servicio: resultados preliminares de una revisión sistemática. Universidad del Bío-Bío, Chile ..... 61

#### 1.2 SOLIDARIDAD, FRATERNIDAD, ESPIRITUALIDAD Y APRENDIZAJE-SERVICIO

DUQUE BEDOYA, ERIKA TERESA. El aporte de la *Bildung* en el Aprendizaje-Servicio. Universidad de La Sabana, Colombia ..... 74

HERMIDA, JUAN CRUZ; PEREGALLI, ANDRÉS; BUZZINI, ESTEFANÍA. Experiencias formativas inclusivas para una espiritualidad transformadora. Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina.....	85
HERRERO, MARIA ALEJANDRA; LUNA KELLY, MARIA. Aprendizaje servicio y ecología integral. CLAYSS, Argentina.....	95

## **2. PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE APRENDIZAJE-SERVICIO**

### **2.1 MONITOREO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES**

CAIRE ESPINOZA, MANUEL; GONZÁLEZ FERRARI, MARÍA; JOUANNET VALDERRAMA, CHANTAL; CONTRERAS MUNDACA, MARÍA. Percepción de estudiantes sobre Aprendizaje Servicio Modalidad Online. Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.....	111
--	-----

CARES, RENATO; RIVERA, GIANNI. La eficacia de la metodología de Aprendizaje + Acción y su contribución a la sociedad. Universidad Central de Chile, Chile.....	122
--	-----

CEA, PATRICIO; MUÑOZ, MARCIA. Evaluación de la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la UCSC. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.....	130
--	-----

DE ZAVALETA, ELENA ESTEFANÍA; BLANCO, CARLOS JORGE. Prácticas sociales educativas en la carrera de Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires. Argentina .....	143
--	-----

FLORES, EVA MARIA. El Aprendizaje Servicio, dentro del Programa de Responsabilidad Social de la UPSLP. Universidad Politécnica de San Luis Potosí, México.....	153
--	-----

GARCÍA SUÁREZ, DANIEL EDUARDO; ÁVILA SUÁREZ, DIANA CAROLINA. Matriz de evaluación diagnóstica para asignaturas de Aprendizaje Servicio. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia .....	165
--	-----

HERMIDA, JUAN CRUZ; BUZZINI, ESTEFANÍA. Experiencias Formativas Inclusivas en la Universidad Católica Argentina. Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina	176
---	-----

HERRERO, MARIA ALEJANDRA; MANRIQUE, DIEGO. Quantitative Indicators and SL Programs and Project Assessment. CLAYSS, Argentina.....	186
---	-----

LOTTI, PATRIZIA; ORLANDINI, LORENZA; MUGHINI, ELISABETTA, El AYSS para la innovación escolar apoyada por Avanguardie Educative. INDIRE, Italy .....	203
---	-----

MÉNDEZ-CELIS, PAULA; SALINAS-LÁINEZ, PAULA; BARAHONA-BARAHONA, JUAN. Percepción estudiantil: metodología Aprendizaje Servicio en Educación Superior, año 2022. Universidad Santo Tomás Universidad Santo Tomás, Chile.....214

MIGUES, FELIPE; NOTARI, LUCÍA. Las contribuciones de las prácticas de AYSS en la calidad e inclusión educativa en Uruguay. CLAYSS, Uruguay.....225

MONREAL, MARÍA VERÓNICA; CORDEU, CAMILA. Hacer calle: tensiones y desafíos para formación en Psicología UC de Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile .....239

## **2.2 DISEÑO, SEGUIMIENTO Y ALCANCES DE POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE ESTABLECIMIENTO Y PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO**

AGUILAR, LORENA; BACON, BEATRIZ; CORREA, FRANCISCA; GÓMEZ, NICOLLET; MONTECINOS, NICOLH. Acciones de institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Magallanes. Universidad de Magallanes, Chile .....249

HERRERA, DANIEL; PIZARRO, EDUARDO; GARCÍA, ALEJANDRO; NUÑEZ, RODRIGO. Programa preventivo de salud enteroparasitaria metodología (A+S) UST Sede La Serena. Universidad Santo Tomás, Chile.....258

MORENO LÓPEZ, NIDIA MILENA. Sistema de Servicio Social UNAD Estrategia Curricular de Aprendizaje Servicio. UNAD, Colombia.....269

MUÑOZ PADILLA, MARTHA GABRIELA; ROJO MICHEL, MARTHA CRISTINA. Apuesta institucional de formación vinculada: Proyectos de Aplicación Profesional. ITESO, universidad jesuita de Guadalajara, México. México.....282

MWANGI, DANIEL; MUGAMBI, MOSES. The 5 Part Students Service Learning Clubs Model. Tangaza University College, Kenya .....292

## **3. ESTUDIO DE CASOS Y SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS Y PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO**

ANDRADE, RODRIGO. Proyecto Comunitario PUCPR: solidaridad en el currículo. Pontificia Universidade Católica do Paraná. Brasil.....304



BARRIGA AZÓCAR, MACARENA ALEJANDRA; MICHEAS PÉREZ, PAMELA ALEJANDRA. Intervención en gestión de emociones en bomberos, Chile, una experiencia de A+S en enfermería. Universidad Santo Tomás, Chile.....	314
CALDEA, JIMI; CASTILLO, KAROL JIM LOUIS. Exploring the Influence of Service-Learning on Achieving SDGs among HEI Students: a Case Study. De La Salle University, Philippines .....	322
CAMARINES, TERESA; EBALLO, MIA; BALANQUIT, SIMON PETER; MOBILLA, PATRICIA JOY; RAMOS, GIL. Initiatives, Challenges, and Future Directions of Service-Learning. De La Salle University, Philippines.....	334
DABBADIE, ANA MARÍA; MARCANO, DAIRALIZ. Pedagogía inclusiva y efectiva para una cultura del encuentro. Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina .....	345
FUENTES, PAOLA; CID, ABIGAIL. Buenas Prácticas En Recinto Colaborador De Mejor Niñez. Universidad Santo Tomás, Chile.....	355
HOTH DE OLANO, CHRISTIANE; ŁYSIAK, MAŁGORZATA. Service Learning in Central European Catholic Universities – Cases from Poland and Germany. Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt, Germany .....	363
HUALDE, YANINA; PINTO, CARLOS; DI SARLI, NATALIA. Libros Ilustrados Solidarios de la Cátedra LV3. Imágenes y palabras en vuelo. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.....	376
IDOYAGA, IGNACIO JULIO; MAEYOSHIMOTO, JORGE ESTEBAN. Siete años de práctica social educativa en la tecnicatura universitaria en medicina nuclear. Universidad de Buenos Aires, Argentina .....	386
LÓPEZ, LETICIA. Transitar emprendimientos femeninos a modelos de negocios sociales. Universidad de Monterrey, México.....	395
MARINELLI, CLAUDIA BEATRIZ; SIMOY, MARIO IGNACIO; PEREZ, DÉBORA; KANTLEN, DAVID; NICOLÁS; DIEZ, JORGE FRANCISCO; CORRALES, LUCAS; AGUIRRE, MARCELA; SIMOY, MARÍA VERÓNICA. Probabilidades y estadística en el territorio: una experiencia de práctica socio educativa. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.....	403

MARTÍNEZ VIVOT, MARCELA; PAOLICHI, GRACIELA. Un Mundo una Salud. Aprendizaje Servicio en áreas de riesgo sanitario de Villa Soldati. Universidad de Buenos Aires, Argentina.....	412
NEILSON, MARCELA; MUÑOZ, AMPARO. Aprendizaje colaborativo y A+A para el desarrollo de competencias en educación para la salud. Universidad Central de Chile, Chile .....	423
NUSS, JANICE; MONTMINY-DANNA, MARY. The Impact of Global Learning on Student Values. Gwynedd Mercy University, United States.....	431
OCHOA CERVANTES, AZUCENA; REYNAGA MORALES, ADRIANA; NAVARRO TÉLLEZ, MARÍA DEL CARMEN; LÓPEZ VILLARREAL, LETICIA IVONNE. ¿Qué y cómo se investiga sobre Aprendizaje - Servicio en México? Universidad Autónoma de Querétaro, México.....	444
PETE, JUDITH; KIBE, MERCY; MANWARI, LOUISA. Service Learning Experiences among Students' and Alumni at Tangaza University College, Kenya. Tangaza University College, Kenya.....	457
PLATA, STERLING; MOREDO, PETER JAYSON. Case Study of Extreme Service Learning and ESD During the COVID-19 Pandemic. De La Salle University, Philippines.....	468
SALAZAR-BOTELLO, CARLOS MAURICIO; MUÑOZ-JARA, YOHANA; LAGOS-TRONCOSO, MARÍA TERESA; ARRIAGADA-INOSTROZA, RAÚL; PÉREZ-CONCHA, VANESSA. Implementación de la metodología aprendizaje servicio en modalidad a distancia. Universidad del Bío-Bío, Chile.....	478
SANTANDER, GEMA; CAPACITACIÓN DOCENTE PARA INCORPORAR EL APRENDIZAJE Y SERVICIO. Universidad Santo Tomás, Chile .....	489
SAVARESES MUÑOZ, ROMINA GIOVANA; FUENTES PINO, AYMARÁ XIMENA. Control de salud en preescolares en asignatura gestión del cuidado en niño y adolescente en APS. Universidad Santo Tomás, Chile.....	497
SERRANO, CAROLINA; VÉLIZ, LORETO; CULCASI, IRENE; RUSSO, CLAUDIA. Aprendizajes en estudiantes universitarios de biología en un proyecto de A+S virtual. Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile .....	505

## **CENTRO LATINOAMERICANO DE APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO**

CLAYSS es una Asociación civil sin fines de lucro (Res. IGJ 001270/03) que, bajo el lema "*Aprender sirve, Servir enseña*", nació para acompañar y servir a los estudiantes, educadores, y organizaciones comunitarias que llevan a cabo o quieren desarrollar proyectos educativos solidarios o de aprendizaje-servicio. Su misión es contribuir al crecimiento de una cultura fraterna y participativa en todo el mundo a través de la propuesta pedagógica del aprendizaje y servicio solidario desde una perspectiva latinoamericana; con la visión de avanzar hacia la conformación de sociedades fraternas donde los sistemas educativos y organizaciones sociales contribuyan a la formación integral de una ciudadanía activa, solidaria y comprometida con el cuidado de los otros.

Entre los objetivos que se ha fijado, podemos señalar:

- Promover el desarrollo de la propuesta pedagógica del aprendizaje y servicio solidario en América Latina y resto del mundo.
- Ofrecer capacitación a directivos, docentes y estudiantes de todos los niveles y modalidades educativas, así como a organizaciones comunitarias y de la sociedad civil y empresas, para el desarrollo de proyectos educativos solidarios.
- Contribuir al desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio solidario en escuelas, instituciones de Educación Superior y organizaciones juveniles y sociales.

Sus principales líneas de trabajo pueden resumirse en lo siguiente:

El desarrollo de Programas de Apoyo para instituciones educativas y organizaciones sociales que llevan a cabo o desean concretar proyectos de aprendizaje-servicio solidario, ofreciendo apoyo económico y/o asistencia técnica a cargo de especialistas.

Capacitaciones presenciales y online, programas integrales de apoyo técnico a instituciones, para directivos y educadores de todos los niveles educativos, así como para organizaciones juveniles y comunitarias. Entre las acciones de formación y actualización puede mencionarse *El Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario* destinado a educadores, autoridades y estudiantes de todos los niveles, a miembros y líderes de organizaciones comunitarias y de la sociedad civil. Este espacio de intercambio a nivel mundial de ideas y experiencias entre escuelas, instituciones de educación superior, universidades y organizaciones sociales que desarrollan proyectos educativos con impacto en la comunidad, aporta una nueva visión a quienes no conocen el AYSS.

El desarrollo de programas de investigación cuantitativa y cualitativa en Argentina y América Latina, en asociación con Universidades y organismos nacionales y extranjeros. Esta instancia de producción de conocimiento en el campo del aprendizaje y servicio solidario da cuenta, entre otras cuestiones, del estado del arte, los aportes de los proyectos a la mejora de los aprendizajes, el impacto de la institucionalización y los modos en que el aprendizaje-servicio solidario dialoga con la política pública.

Producción de materiales de difusión y capacitación sobre la pedagogía del aprendizaje-servicio para instituciones educativas y organizaciones de la sociedad civil. Publicaciones académicas, manuales y compilaciones de experiencias de descarga gratuita en la página web de CLAYSS; boletín mensual gratuito con novedades, experiencias y actualizaciones bibliográficas, recursos audiovisuales en los canales de YouTube CLAYSSDIGITAL y Uniservitate. Todos los materiales ofrecen las herramientas para acercarse al aprendizaje-servicio solidario, para desarrollar proyectos y profundizar en la pedagogía del AYSS, sus conceptos e historia.

Asesoramiento a organizaciones y gobiernos para la implementación de políticas de promoción del aprendizaje-servicio. Entre otras acciones, ofreció asistencia técnica a los Ministerios de Educación de Argentina, Chile, Ecuador, República Dominicana y Uruguay, y asesoró a organizaciones latinoamericanas, como el Centro del Voluntariado del Uruguay, Alianza ONG de República Dominicana, E-dúcate de Ecuador y otras.

Promoción y coordinación de Redes regionales que impulsan el aprendizaje-servicio a nivel nacional, regional e internacional. CLAYSS ejerce actualmente la coordinación de la Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio, formada por más de 90 organizaciones, universidades y organismos gubernamentales de América Latina, Estados Unidos y España, y forma parte de la Comisión Directiva de la Red Talloires de Universidades.

Directora: Prof. María Nieves Tapia  
Director Ejecutivo: Lic. Enrique Ochoa.

Para ampliar la información puede visitarse el sitio web: [www.clayss.org](http://www.clayss.org)

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos especialmente

A todas las instituciones y colegas de la Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio, al Programa Uniservitate y a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) por su apoyo y colaboración en la difusión de la VI Jornada.

A la Asociación Internacional de Investigadores en Aprendizaje-Servicio y Compromiso Comunitario (International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement, IARSLCE, por la colaboración brindada para la concreción de la Jornada.

A la Facultad de Odontología de la Universidad de Buenos Aires por su contribución con la organización, facilitando el espacio para la realización de la Jornada.

Al Ministerio de Educación de la República Argentina por haber declarado de interés educativo la Semana Internacional del Aprendizaje-Servicio, a través de la Resolución RESOL-2023-1990-APN-ME.

A las y los colegas que forman parte del Comité organizador y del Comité académico quienes ofrecieron su tiempo, sus conocimientos y su esfuerzo para hacer posible la evaluación de los trabajos presentados y la realización de la VI Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio.

## **PRÓLOGO**

El Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) organiza las *Jornadas de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio* con el objeto de dar difusión a la producción de conocimiento referido a la temática que se desarrolla en diferentes niveles educativos (desde el nivel inicial hasta el ámbito universitario) y en diversas organizaciones de la sociedad civil de todo el mundo.

Este evento es realizado en el marco de la Semana Internacional del Aprendizaje-Servicio, constituyendo una oportunidad para el encuentro entre investigadores de diferentes partes del mundo. Quienes asisten a estas jornadas tienen la oportunidad de presentar sus trabajos, intercambiar con colegas, reflexionar en conjunto acerca de intereses comunes y posibles alianzas y aprendizajes compartidos. Las conclusiones resultan un aporte desde la elaboración a partir de lo acontecido, y es allí donde reside su riqueza.

Desde la primera edición hasta la actualidad, la investigación académica sobre el aprendizaje-servicio muestra un significativo crecimiento. La I JIAS organizada por CLAYSS en 2004 contó con alrededor de 70 participantes, en su mayoría de Argentina y representantes de otros 7 países. En esa ocasión se presentaron 6 ponencias, y el debate giró sobre la posibilidad de generar una agenda regional para la investigación en aprendizaje-servicio. En 2023, 19 años después, el comité organizador de la VI Jornada, recibió 78 ponencias de 16 países. El evento, desarrollado el 23 de agosto de 2023 en la Facultad de Odontología de la Universidad de Buenos Aires, contó con la presencia de 180 referentes de la temática de 28 países, investigadores, estudiantes, docentes y autoridades de universidades, escuelas y organizaciones de la sociedad civil que viajaron desde diferentes regiones de los cinco continentes. De los 51 trabajos aprobados por el Comité Académico conformado por 21 especialistas, se presentaron 5 investigaciones en Plenario de trabajos destacados y 41 en sesiones simultáneas. Los materiales de las exposiciones realizadas en la

Jornada se encuentran disponibles en formato digital en el sitio web de CLAYSS: <https://www.clayss.org/jias/> y en el canal de Youtube: @clayssdigital.

Todas las ediciones de la Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio dan cuenta del desafío que asumimos desde CLAYSS, junto a los aliados que apoyan y colaboran con la organización de estos eventos, de continuar impulsando la divulgación del conocimiento construido en torno al aprendizaje-servicio y el interés por seguir apostando al desarrollo de experiencias innovadoras, tanto en el ámbito universitario como en otros ámbitos educativos formales y no formales.

Con el objeto de dar visibilidad a la producción, este nuevo número de las *Actas de JIAS* reúne los trabajos seleccionados para la sexta edición de la Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio. Las investigaciones realizadas ponen de manifiesto un crecimiento significativo en la elaboración de instrumentos para la indagación en las buenas prácticas de aprendizaje-servicio, los procesos de evaluación y de institucionalización en diferentes contextos y países. Los trabajos refieren a estudios de casos y sistematización de programas y prácticas de aprendizaje-servicio vinculados con diversas áreas educativas y carreras universitarias. Por otra parte, se recibieron trabajos relacionados con el monitoreo y la evaluación de Programas Institucionales, el diseño, seguimiento y los alcances de las políticas institucionales para el establecimiento y la promoción del aprendizaje-servicio. Asimismo, algunos de los trabajos centraron su atención en la construcción de discusiones y aportes teóricos respecto de la definición del “aprendizaje-servicio” y “aprendizaje-servicio solidario”, como así también sobre la solidaridad, la fraternidad, y la espiritualidad.

Para CLAYSS es de suma importancia y un gran orgullo presentar esta publicación, donde se encuentran todos los trabajos aprobados por el Comité Académico en la versión



presentada por sus autores, cuestión que nos posibilita ampliar su difusión y el conocimiento público. Este material consolida un camino de crecimiento en el campo del aprendizaje-servicio solidario en las instituciones educativas y las organizaciones sociales, en el que se hacen visibles aportes teóricos y metodológicos que aspiramos continúen enriqueciéndose con el intercambio académico.

Esperamos que esta publicación sea inspiradora para quienes llevan adelante proyectos de aprendizaje-servicio y los impulse a profundizar en su estudio y a realizar investigaciones que puedan ser socializadas en futuras jornadas. Alentamos a los investigadores a continuar compartiendo y transfiriendo los conocimientos producidos, que contribuyan a enriquecer un movimiento de alcance mundial.

**Enrique Máximo Ochoa** Director General del Comité Organizador VI JIAS. Director ejecutivo, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.

**Alejandra Mónica Catibiela** Comité Académico VI JIAS. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.

## **1. DISCUSIONES Y APORTES TEÓRICOS**

### **1.1 APORTES A LA DEFINICIÓN DE “APRENDIZAJE-SERVICIO” Y “APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO”**

## **REDES DE APRENDIZAJE-SERVICIO: CONCEPCIONES, HABILIDADES Y CONDICIONES**

Luz M. Avruj

Candelaria Ferrara

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario

Andrés Peregalli

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario

Universidad Católica Argentina

EJE TEMÁTICO: 1.1 DISCUSIONES Y APORTES TEÓRICOS: APORTES A LA DEFINICIÓN DE “APRENDIZAJE-SERVICIO” Y “APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO”.

RESUMEN: Las Redes de Aprendizaje-Servicio (RAyS) potencian el desempeño y la identidad de instituciones y actores que buscan construir un mundo más solidario. Este artículo describe, en un doble y complementario nivel, cómo liderar y gestionar RAYs (nivel *estructural*) y qué percepciones tienen actores relevantes a nivel global acerca del estado de situación y los desafíos del trabajo en red (nivel *subjetivo*). A nivel *estructural* se explora: *concepciones, habilidades y condiciones* que sustentan las RAYs, con base en el saber de experiencia del CLAYSS como fuente de información. A nivel *subjetivo* se explora: *motivaciones* para formar parte de RAYs; *necesidades* para expandir Aprendizaje-Servicio (AyS), *oportunidades y desafíos* para desarrollarlo. Ello se basa en dos Mapeos Globales (2019 y 2022, ZIGLA- CLAYSS) como fuente de información, los cuales relevaron, mediante cuestionarios y entrevistas, más de 1300 actores a nivel local, regional y mundial (redes, universidades y organizaciones públicas y privadas sin fines de lucro). Los resultados expresan, a nivel *estructural*, que el buen desarrollo de RAYs requiere compartir ciertas *concepciones*, desplegar determinadas *habilidades* y generar ciertas *condiciones*. Los resultados expresan, a nivel *subjetivo*, que las *motivaciones* para integrar una RAYs son: fortalecimiento de buenas prácticas y recursos; alianzas para incidir en la

política pública; asistencia para los procesos de institucionalización. En cuanto a las *necesidades* a cubrir para expandir el AyS mediante el trabajo en red, se destaca: recursos humanos, financiamiento y colaboración. Se perciben como *oportunidades* para desarrollar el AyS: nuevas alianzas; compromiso con lo social pos pandemia. Y como *desafíos*: diferenciar el AyS de otros enfoques/prácticas; institucionalización; particularidades contextuales (inseguridad, inequidad). Las RAYS sostienen una trama de actores que traccionan colaborativamente y en la diversidad, objetivos comunes. Son *estrategias de acción* (nivel estructural) pero más aún, *rasgo identitario de los actores*; forma de ser, hacer y estar en el mundo (nivel subjetivo); comunidad que aprende de modo colaborativo.

PALABRAS CLAVES: aprendizaje-servicio solidario, redes, mapeo global, transformación social.

ABSTRACT: Service-Learning Networks (SLNs) enhance the performance and identity of institutions and actors that seek to build a world of more solidarity and care. This article describes, at a double and complementary level, how to lead and manage SLNs (structural level) and what perceptions relevant actors have about the state of affairs and challenges of networking at a global level (subjective level). At the structural level we explore conceptions, skills and conditions that support SLNs based on CLAYSS' knowledge of experience as a source of information. At the subjective level, we explore motivations to be part of SLNs; what is needed to expand Service-Learning (SL), opportunities and challenges to develop it. This is based on two Global Mappings (2019 and 2022, CLAYSS-ZIGLA) as sources of information; which surveyed more than 1300 actors at local, regional and global levels (networks, universities and public and non-profit organizations) through questionnaires and interviews. At a structural level the results show that the

good development of SL requires sharing certain concepts, deploying certain skills and generating conditions. At a subjective level the results express that the motivations to integrate SLNs are: strengthening of good practices and resources; alliances to advocate toward public policy; assistance for institutionalization processes. In terms of the needs to be met to expand SL through networking, the following stand out: human resources, funding and collaboration. The following are perceived as opportunities to develop SL: new partnerships; commitment to post-pandemic social issues. And as challenges: differentiating SL from other approaches/practices; institutionalization; contextual particularities (insecurity, inequity). SLNs support webs of actors who work collaboratively and in diversity to achieve common goals. They are *action strategies* (structural level), but even more so, an *identity trait of the actors*; a way of being, doing and being in the world (subjective level); a community that learns collaboratively.

KEY WORDS: solidarity service-learning, networks, global mapping, social transformation.

## INTRODUCCIÓN

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

Las RAYS son comunidades de actores que colaboran, *estructural y subjetivamente*, guiadas por el objetivo de contribuir a construir un mundo fraterno (Peregalli, Avruj, Ferrara, 2023); coordinan sus acciones para promover esta pedagogía e incidir

estratégicamente en la sociedad y las políticas públicas. Las RAYs son entidades dinámicas, complejas, en tensión, con diferentes niveles de formalización, formalidad e impacto (Avruj, Mayer, 2022). Están insertas en un ecosistema local, regional y global y tienen el desafío de gestionar diferentes procesos, tiempos e historias para potenciar sus objetivos e impacto. El saber de experiencia de CLAYSS, con dos décadas de accionar, evidencia que el trabajo colectivo es la mejor manera de instalar, fortalecer y potenciar el AyS para transformar la realidad. Así apoya y acompaña la conformación y el fortalecimiento de RAYs nacionales y regionales y participa activamente en redes alrededor del mundo (Figura 1).

## METODOLOGÍA

Este artículo describe, en un doble y complementario nivel, cómo liderar y gestionar RAYs (nivel *estructural*: concepciones, habilidades y condiciones) y qué percepciones tienen actores relevantes a nivel global acerca del estado de situación y los desafíos del trabajo en red (nivel *subjetivo*: motivaciones, necesidades, oportunidades y desafíos). Ello se sustenta en dos fuentes de información: saber de experiencia de CLAYSS (análisis de registros documentales y programáticos de acciones realizadas entre 2002-2022) y resultados del primer y segundo Mapeo Global sobre AyS (ZIGLA-CLAYSS, 2019 y 2022). Mediante técnicas cuantitativas y cualitativas los Mapeos relevaron más de 1300 actores. Se utilizaron *cuestionarios* para relevar el perfil institucional de cada actor, el enfoque de actividades relacionadas con el AyS y los socios comunitarios y *entrevistas* para validar la información provista en primera instancia e informar sobre necesidades, percepciones, oportunidades y desafíos. En 2019 se consultaron 448 Universidades Católicas en el mundo (132 respuestas, 41 países). El mayor número de respuestas provino de Norteamérica (31%), seguido de América Latina (30%) y Europa Occidental (17%)

(Wodon et al, 2023). En 2022 se relevaron 900 actores: 139 redes (15%), 83 organizaciones (9%) y 678 universidades (76%). Se obtuvieron 90 respuestas completas de todas las regiones del mundo: 32 de redes. La región con mayor cantidad de respuestas fue Europa occidental (35%), seguido por América Latina (18%). Se realizaron 29 entrevistas: 18 a redes (62%), 7 a organizaciones (24%) y 4 a universidades (14%). El análisis emergente se consolidó en validaciones internas (focus group; julio y diciembre 2022, marzo 2023), dando lugar a resultados que se presentan a continuación, a nivel *estructural* y *subjetivo*.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las RAYs generan ecosistemas favorables para el crecimiento del AyS en su zona geográfica y su instalación en la agenda y la política pública local, regional y global. Ello se sustenta en el accionar de CLAYSS y su saber de experiencia (Balduino, 1993)<sup>1</sup>, la literatura especializada y los Mapeos Globales (2019, 2022, CLAYSS-ZIGLA).

A nivel *estructural* conformar RAYs supone acordar ciertas *concepciones* (saber), *habilidades* (saber hacer y saber ser) y *condiciones* (poder y querer hacer). A nivel de las *concepciones*: a) acuerdos acerca de qué es y que no es AyS (ej.: son rasgos programáticos de un AyS de calidad: protagonismo estudiantil, inserción curricular, atención de una problemática social junto con la comunidad; Tapia, 2000); b) concepciones de *liderazgo* y *cognición*, en tanto situado y distribuido, que reconoce diferentes *locus* de saber (no sólo en el “centro” o de “quien lidera”) y la potencia del conocimiento que circula y se transforma a través de una capilaridad compleja. A nivel de las *habilidades*: a) generar confianza (y acrecentarla), b) gestionar con flexibilidad diferentes temporalidades y trayectorias, c) trabajar en equipo, d) valorar la diversidad, e) coordinar para

---

<sup>1</sup> Ver: CLAYSS: <https://clayss.org/>

hacer integral la acción. A nivel de las *condiciones*: a) definir objetivos, b) planificar actividades, establecer plazos y responsables, establecer mecanismos de evaluación y contar con recursos. Estas *concepciones, habilidades y condiciones para gestionar y liderar RAyS* se ilustran y fundamentan desde la experiencia del Programa *Promoción del AyS en Europa Central y Oriental 2016-2022*. El desarrollo de relaciones inter-actorales desempeñó un papel clave en el Programa, implicó coordinar conocimientos, tiempos y experiencias a efectos de facilitar y promover reciprocidad, un encuentro entre iguales (Avruj y Ferrara, 2022).

A nivel *subjetivo*, y con base en los Mapeos Globales, el análisis de la *percepción* de actores clave respecto del AyS en el contexto actual evidencian diferencias entre regiones del mundo: por un lado, en Iberoamérica se percibe un desarrollo incipiente de la pedagogía en los últimos 20 años, cuestión que favorece la discusión en torno a la pertinencia del AyS y su inclusión en el campo. La Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio (REDIBAS), red de redes nacionales, resulta un espacio crucial de intercambio para promover ese tipo de trabajo desde hace más de dos décadas. En Europa, tanto las redes nacionales de AyS como la Asociación Europea de Aprendizaje Servicio en Educación Superior (EASLHE) y la Red Paneuropea de AyS en Escuelas y Organizaciones (en creación) fueron mencionadas como actores clave para hacer más visible la pedagogía y conseguir apoyo de organismos públicos locales e internacionales. La visibilidad que ha adquirido el AyS y enfoques similares en los últimos 30 años (ej.: Community Engagement; Community Based Learning) es percibida como una tendencia propicia para la colaboración inter actoral. Pese a las diferencias contextuales, los entrevistados expresan que se incrementó la necesidad de enseñar e investigar con un propósito de transformación social, cuestión reflejada también en documentos de organismos



internacionales (UNESCO, 2022) y de la Iglesia Católica (ej.: Pacto Educativo Global que refiere explícitamente al AyS)<sup>2</sup>.

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

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

En relación a los *desafíos* que enfrentan las RAYS para consolidar su accionar y mejorarlo se destaca: a) *clarificación* del AyS en relación a otros enfoques/prácticas: ello refiere a reconocer qué diferencia los proyectos de AyS de calidad de otros enfoques e identificar y abordar las transiciones que implica (dicha cuestión se vincula con el aspecto

---

<sup>2</sup> El Pacto Educativo Global (Iglesia Católica, 2020), menciona explícitamente al AyS como pedagogía para promover la educación integral:

<https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-espanol.pdf>

*estructural*- conceptual); b) *institucionalización*: entre los entrevistados se observan esfuerzos individuales y aislados en la implementación del AyS, siendo pertinente (oportuno) y relevante (significativo) planificar una estrategia a largo plazo que haga sostenible la pedagogía en las estructuras y la culturas institucionales (Herrero, Ochoa, 2020; Tapia y Peregalli, 2023); c) *particularidades* de contextos regionales: ello refiere a temáticas o cuestiones de relevancia en las regiones (ej.: inseguridad, inequidad, inestabilidad; diferencias entre el Sur Global y el Norte Global y cómo promover una cooperación virtuosa, que respete esa diversidad y aúne capacidades para construir un AyS de calidad).

La democracia es una construcción, un proceso; no es algo *dado* sino un *dándose* y éste depende de todos los actores sociales que de una manera u otra intervienen en ella. El accionar estratégico de las RAYS, trabajando con otros en contextos dinámicos en el marco de construcciones democráticas y democratizantes, y por tanto el Mapeo y estos análisis, seguirán incorporando redes a lo largo del tiempo, actualizándose. De ese modo se hace evidente, como indica Rovere, que las redes traccionan la lógica de las “heterogeneidades organizadas” (2006); distinta a la de la “lógica sistémica” (aparato homogeneizador). La gestión y el liderazgo de RAYS supone accionar sobre los dos niveles: *estructural* y *subjetivo*; para que la *institucionalidad* y las *culturas institucionales* sean elementos complementarios que se coordinan para lograr los objetivos propuestos.

## CONCLUSIONES

Saber hacer, querer hacer y poder hacer en RAYS implica liderar escenarios cambiantes y diferentes temporalidades, accionar sobre lo *estructural* y lo *subjetivo*; potenciar estas comunidades de aprendizaje y sistematizar su acción se evidencia como un desafío *glocal*. En tal sentido explorar y describir las *concepciones, habilidades y condiciones* necesarias

para gestionar RAyS e *identificar necesidades, oportunidades y desafíos* locales, regionales y globales son pasos relevantes para continuar tematizando el campo y su complejidad (ej.: ahondar en el conocimiento de los procesos de conformación y desarrollo de RAyS en regiones como África, Asia u Oceanía,). Conformar y gestionar RAyS requiere aprender ciertas capacidades a efectos de expandir cada vez más su valor como proceso colectivo (Batista, 2022). A partir del momento en que se conforma una RAyS, sus miembros entran en una trama de vínculos solidarios, cuestión nada sencilla. En la física se dice que hay comportamiento solidario cuando nada de los que ocurre en un cuerpo puede ignorarlo otro cuerpo, cuando estamos en redes nada que ocurra en algún lugar, le es ajeno a otro (Rovere, 2006). Tal como expresa Batlle:

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

### **AGRADECIMIENTOS**

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

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argarate, T. Brosse, R., Budani, A., Bustamante, R., Elesgaray, L., Luft, M., Pisano, D., Tapia, M. R., Tapia, N., Ulla, T., Wodon, Q. (2023) Service-learning in Catholic Universities: Results from a Global Mapping Survey, *The Review of Faith & International Affairs*, 21:1, 44-52, DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15570274.2023.2177442>
- Avruj, L. (2023) La construcción de redes como parte de la mirada estratégica de CLAYSS: qué sabemos, qué aprendimos, qué nos preguntamos. Buenos Aires, CLAYSS, Jornada Interna, 11 de marzo de 2023. Documento de uso interno.
- Avruj, L. & Ferrara, C. (2022). The strategy: capacity building and networking to support and sustain service-learning rooting and growing in the CEE region, p. 15, in: Batista, A. Story of a network weaving experience: Management report on the program for the Promotion of Service Learning in central and Eastern Europe 2016-2022. 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Batista, A. (2022). Tejiendo redes: relato de una experiencia: informe de gestión del programa Promoción del aprendizaje-servicio en Europa Central y Oriental 2016-2022. 1a ed. [https://clayss.org/sites/default/files/material/CEE\\_2016-2022\\_ESP.pdf](https://clayss.org/sites/default/files/material/CEE_2016-2022_ESP.pdf), [https://clayss.org/sites/default/files/material/CEE/CEE\\_network\\_weaving.pdf](https://clayss.org/sites/default/files/material/CEE/CEE_network_weaving.pdf)
- Balduino A. Andreola (1993) Action, Knowledge and Reality in the Educational Work of Paulo Freire, *Educational Action Research*, 1:2, 221-234, DOI:

[10.1080/0965079930010203](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0965079930010203); <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0965079930010203>

Battle, R. El trabajo en red en el Aprendizaje-Servicio. El diario de la educación, 16 de octubre de 2018, <https://eldiariodelaeducacion.com/convivenciayeduacionenvalores/2018/10/16/el-trabajo-en-red-en-el-aprendizaje-servicio/>

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

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario: <https://clayss.org/20clayss/index.html>

Herrero, M. A. y Ochoa, E. V Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje Servicio. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLAYSS, 28 de agosto de 2019: [https://clayss.org/sites/default/files/material/Libro\\_VJIA-S.pdf](https://clayss.org/sites/default/files/material/Libro_VJIA-S.pdf)

Peregalli, A., Avruj, L., Ferrara, C. (2023), Service-Learning Networks for Transformation: conceptions, skills and conditions, EASLHE, 29 y 30 de setiembre, 2023, Roma.

Tapia, M.R. y Peregalli, A. (2020). Aprender, servir y ser solidarios en tiempos de pandemias. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 10,49-61. Disponible en: <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/33106>

Tapia, M. N. (2000). La Solidaridad como Pedagogía. Buenos Aires, Argentina: Ciudad Nueva. Disponible en: [https://clayss.org/sites/default/files/material/2000 La solidaridad pedagogia.pdf](https://clayss.org/sites/default/files/material/2000%20La%20solidaridad%20pedagogia.pdf)

Tapia, M.N., Peregalli, A. (2023) Los procesos de institucionalización del Aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior, en: Jouannet, Ch. & Arocha, L. Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLAYSS, 2022 1a ed. Disponible en: <https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/2021/12/04-Institucionalizacion-del-Aprendizaje-servicio-ESP-28.4-1.pdf>

Rovere, M. (2006). Redes En Salud; los Grupos, las Instituciones, la Comunidad. Segunda Edición corregida y aumentada. El Ágora, Secretaría de Salud de la Municipalidad de Rosario, Instituto de la Salud "Juan Lazarte", Córdoba: El Agora Asociación Civil.

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

ZIGLA. 2019. Mapping, Identification and Characterization of Service-Learning in Higher Education: Final Report. Buenos Aires: ZIGLA.

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

## FIGURAS // TABLAS

Figura 1:



1- Fuente: <https://clayss.org/redes>

## **E-SERVICE-LEARNING DESIGN PRINCIPLE FRAMEWORK: E-SL4EU EUROPEAN**

### **PROJECT OUTCOMES**

Irene Culcasi and Maria Cinque

Universidad LUMSA de Roma, Italia

Ana Voichița Tebeanu

Universidad POLITEHNICA de Bucarest, Romania

Eje 1.1 DISCUSSIONS AND THEORETICAL CONTRIBUTIONS. CONTRIBUTIONS TO THE DEFINITION OF "SERVICE-LEARNING" AND "SOLIDARITY SERVICE-LEARNING".

**ABSTRACT:** The aim of this study is to provide insights into the design process of Service-Learning in the digital environment (e-Service-Learning, e-SL) and into what are the new quality elements to be considered for an effective and inclusive e-SL course, according to international experts. The starting point is the current Erasmus+ project "e-Service-Learning for more digital and inclusive EU Higher Education systems" (e-SL4EU 2021-24), which aims to develop the University Third Mission into social engagement by e-SL. The path involves the construction of a set of tools and specific knowledge addressing both HEI lecturers and students. This contribution presents the first e-SL4EU project results designed to develop Design principles and Quality Elements for e-SL projects within a new e-SL Design Framework.

**KEYWORDS:** e-Service-Learning; design framework; Higher Education; design principles; quality elements.

### **INTRODUCTION**

There are multiple factors influencing learning and student achievement in e-Service-Learning (e-SL) activities, but the quality of the lived learning experience is paramount. Paniagua and Istance (2018) highlighted that research on the general principles of good



teaching had shown that effectiveness is not determined primarily by the “surface level” of specific teaching methods or ways of organising students, but rather by the “deep level” of instruction, i.e. the quality of interactions between teachers and students around meaningful content (Paniagua & Istance, 2018, p. 22). In the field literature, there are already some approaches to define and analyse discrete practices and design principles of e-SL. In the context of the “e-Service-Learning for more inclusive higher education system” (e-SL4EU, 2021-24) Erasmus project, we want to address the open issue of the qualitative transformation of SL into e-SL, creating the missing educational resources for training HE teachers, so to give sustainability of e-SL as effective framework to increase HE social responsibility, reinforce students’ skills and support community organizations in innovating (Culcasi et al., 2023). The European project involves six partners: University of Silesia, LUMSA University, Matej Bel University, University of Zagreb, University Politehnica of Bucharest and ValueDo. We worked through a process that included several steps and methods.

## **METHODOLOGY**

The Project Result 1 (PR1) of e-SL4EU aims to develop design principles and quality elements for e-SL projects within a new e-SL design framework. The process involved four different phases from December 2021 to June 2022 with corresponding methods: (1) a systematic literature review, (2) two co-design sessions involving all members of the 5 project partners; (3) one national focus group per partner (involving HE lecturers, students, experts and NGO sector representatives); (4) and an international focus group involving all project partners and 8 HE experts from the sector. As a result of this work, a MOOC for teachers on e-SL (PR2) was started in June 2022. The MOOC will be launched in September 2023.

### *Literature review*

The systematic review was conducted in line with the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA). PRISMA allowed for rigorous search in the following areas: e-SL coverage, technological interaction types used, frameworks adopted, quality elements and design principles. Six Electronic databases – Web of Science, Scopus, Semantic Scholar, ERIC, ProQuest and Elsevier – were used. Using keywords and filters all partners were involved in the search for articles, each with at least one database in charge. The screening phase started with 188 matched articles from the different databases and ended with 64 included articles.

### *Co-design sessions*

The co-design sessions – one dedicated to the design principles, one to the quality elements – were nurtured by an extensive state of the art analysis (previous step) that took into consideration the most advanced practices adopted by worldwide HEI. The sessions were implemented using different techniques like Conversation Starters, Brainstorming, Working Group, Rapid Prototyping, and other activities to get the entire group engaged around the design principles /quality elements for an e-SL course. The process allowed highlighting divergent and convergent points between the creative work of the partners members involved and the material emerging from the literature. The final results of the two co-design sessions provided the first list of design principles and quality elements for an e-SL course.

### *National focus groups*

One national focus group per partner (involving HE lecturers, students, experts and NGO sector representatives) was organized in order to collect feedback on the first list of e-SL design principles and quality elements. The partners expect to involve 12 people in each focus group. A total of 58 people was reached. The outputs of the focus group

consisted of contextual data, final definition and list of Design Principles and Quality Elements and a brief description of the emerging themes, changes made and the main reasons for the changes or non-changes.

#### *International Focus group*

A final international focus group involving all project partners and 8 HE experts from the sector was conducted. Finally, through this process, the partners validated quality elements and design principles that made it possible to elaborate the e-SL Design Framework (PR1) and to define the cornerstones on which to create the MOOC for teachers on practical design methods (PR2).

## **RESULTS AND DISCUSSION**

The e-SL Design Framework incorporates three pillars of the ‘new culture of learning’ – places, people, and partnerships (Thomas & Brown, 2012) – that interconnect four clusters of design principles with the intention of promoting student engagement (Figure 1). The pillars are structural directions of the design process having the potential to support the uptake of student engagement and achievement across the four clusters. Widening ecosystem participation relies on people and partnerships to provide a platform for student engagement. Complementarily, diversifying the places where learning takes place is an important strategy to support e-SL and remove geographical barriers with the aid of technology. Additionally, place-based learning connects knowledge with their context with the intention of promoting meaning making and identity building (Winthrop et al., 2018). The clusters or families are: basic principles, instructional design principles, engagement and inclusiveness principles, and availability of digital skills and resources (Table 1). The Design Principles are understood as guidelines for designing e-SL projects. They are articulated in a set of research-based

statements that clearly focus on a specific approach or the requirements that should guide the design activity. Design principles guide actions and reflections.

The Design Framework shows that teachers need to be familiarized with basic principles of SL as a pedagogy before they set off towards e-SL. These include not only establishing a direct and visible link between learning and service goals and designing learning to tackle societal challenges but also ensuring sustainability, and fostering motivation and student engagement. To shape e-SL experiences, teachers need to be guided by certain instructional design principles. These are defined as the ability to give learners centrality and agency and combine pedagogies in a constructive and meaningful way. The integration of the two clusters of design principles leads to a curriculum design that is engaging and inclusive. As teachers become more aware of the e-SL peculiarities, they act accordingly and are able to encompass all voices, tackle diversity and inclusion, build partnerships with social partners and develop communities of practice with the aid of technology. Relying on these principles, the teachers can continually foster reciprocity among various stakeholders. Undoubtedly, the design of e-SL activities implies the expert use of technology. Therefore, teachers must consider contexts to foster digital skills development, while keeping the focus on learning, not on technology (Andrade, 2019; Culcasi et al., 2022). The integration of technology boosts learning, regulation and creates effective ways of producing knowledge and communicating it. In e-SL technology is pervasive (Lucas & Thomas, 2021). While there may be many ways of conducting e-SL projects and activities, meaningful and authentic learning is a shared destination we all want to achieve. The e-SL Design Framework orients faculty members, learning designers, social partners and students towards better service-learning activities conducted in a digitalised world.

## **CONCLUSIONS**

Just like some compass orients travelers, the e-SL Design Framework is a people-oriented compass offering guideline for designing e-SL projects and activities. It orients teachers in a world of challenges and rapid change and helps them navigate towards effective, relevant and authentic learning experiences embedding SL as a pedagogy. When a teacher uses the Framework, he or she exercises pedagogic agency, meaning that they can set goals, reflect, and act in ways that allow them to effectively integrate e-SL into their courses. Along this process, the teachers are not acting alone. They rely on the three pillars of the new culture of learning - places, people, and partnerships. For successful implementation of e-SL, the three pillars could orient the process of curriculum design, course design, service design and, nevertheless, learning experience design. Faculty members, students and social partners need the framework to make learning meaningful and contribute to the well-being of their communities and planet. This goal is reflected in three ambitions. These are long-term goals aiming at inspiring meaning-making through place-based learning, valuing community and widening ecosystem participation, and empowering people to gain centrality in the learning process.

## **ACKNOWLEDGEMENTS**

We would like to thank all the partners of the e-SL4EU European project and the experts who participated in the focus groups.

## BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Andrade, H. L. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education*, 4, 87. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Culcasi, I., Cinque, M., Russo, C., & Manasi, L. (January 2023). *e-Service-Learning for more digital and inclusive EU Higher Education systems*. Paper presented at the XI National and V International Congress of University Service-Learning, Barcelona, Spain.
- Culcasi I., Russo, C., & Cinque, M. (2022). E-Service-Learning in Higher Education: Modelization of Technological Interactions and Measurement of Soft Skills Development. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 26(4). ISSN: 15346102.
- Lucas, S. E., & Thomas, N. (2021). Listening to care experienced young people and creating audio-bites for social work education. *Social Work Education*, 40(7), 915–927. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1762857>
- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>
- Thomas, D., & Brown, J. S. (2012). *A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change*. Soulellis Studio.
- Winthrop, R., Barton, A., & McGivney, E. (2018). *Leapfrogging inequality: Remaking education to help young people thrive*. Brookings Institution Press.

### FIGURES AND TABLES

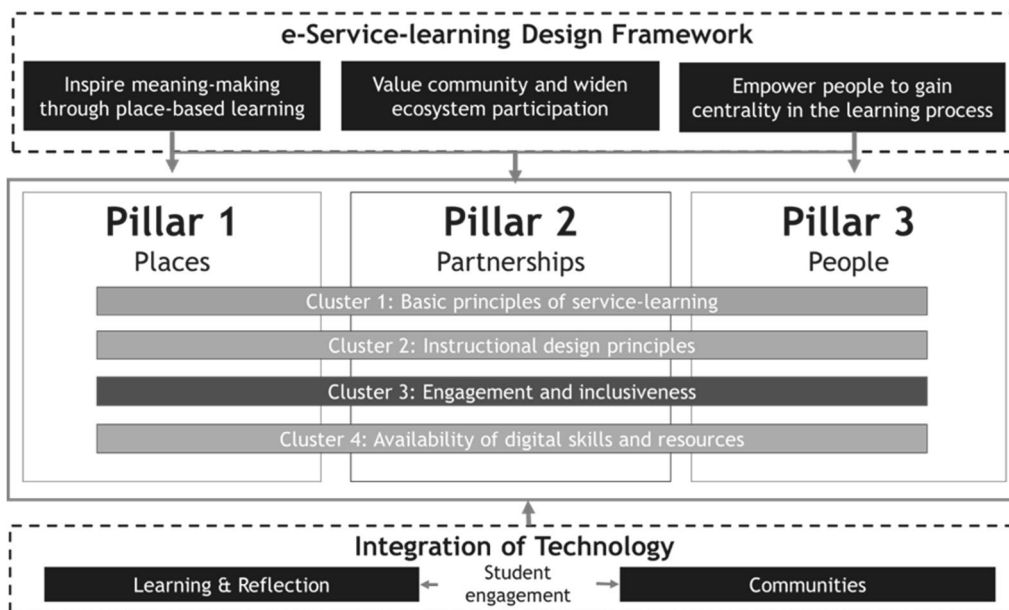


Figure 1: e-Service-Learning Design Framework.

Cluster 1	Principle 1.1: Establish a direct and visible link between learning and service goals Principle 1.2: Design learning to tackle societal challenges Principle 1.3: Ensure sustainability Principle 1.4: Foster motivation and student engagement
Cluster 2	Principle 2.1 Combine pedagogies Principle 2.2 Give learners centrality and autonomy Principle 2.3 Foster constructive alignment Principle 2.4: Ensure horizontal connection with communities Principle 2.5: Ensure vertically integrated participation of students
Cluster 3	Principle 3.1: Tackle equity, diversity & inclusion Principle 3.2: Encompass all voices Principle 3.3: Ensure reciprocity and partner with communities Principle 3.4: Build relationships
Cluster 4	Principle 4.1: Develop digital skills Principle 4.2: Use digital tools to make learning flexible Principle 4.3: Use technology to foster critical thinking and agency Principle 4.4: Use technology to collaborate, produce and disseminate the learning and service outcomes to different audiences

Table 1: e-Service-Learning Design Framework.

## **APRENDIZAJES DE DOCENTES UNIVERSITARIOS EN APRENDIZAJE + SERVICIO:**

### **ANÁLISIS COMPARATIVO**

Evelyn Farías Vargas y Natalia Cuadra Palma

Universidad de Valparaíso, Chile

**EJE TEMÁTICO: 1.1 DISCUSIONES Y APORTES TEÓRICOS: APORTES A LA DEFINICIÓN DE “APRENDIZAJE MÁS SERVICIO” Y APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO.**

**RESUMEN:** Este trabajo se enfoca en el análisis comparativo de los aprendizajes docentes obtenidos por las y los profesores universitarios que implementan la metodología Aprendizaje más Servicio (A + S) en la docencia universitaria. Se ha revisado la literatura de autoras y autores expertos en este tema, se han discutido sus ideas. Se han comparado los resultados obtenidos y se han identificado las características y beneficios de los aprendizajes adquiridos por las y los docentes. Se concluye que los aprendizajes docentes obtenidos mediante la implementación del Aprendizaje más Servicio son significativos y relevantes para la mejora de la calidad de la educación universitaria. La metodología utilizada fue de revisión bibliográfica sistemática; este método permitió identificar hallazgos relevantes.

**PALABRAS CLAVES:** aprendizajes docentes - aprendizaje más servicio - educación universitaria - calidad educativa

**ABSTRACT:** This work focuses on the comparative analysis of teacher learning obtained by university professors who implement the service-learning methodology in university teaching. The literature of expert authors on this subject has been reviewed, their ideas have been discussed. The results obtained have been compared and the characteristics and benefits of the learning acquired by teachers have been identified. It is concluded that the “teacher” learning obtained through the implementation of learning plus service is



significant and relevant for improving the quality of university education. The methodology used was a systematic bibliographic review, this method allowed to identify relevant findings.

KEY WORDS: teacher learning - learning service - university education - educational quality

## INTRODUCCIÓN

Los proyectos de A+S se han convertido en una práctica cada vez más común en la educación universitaria, y han sido reconocidos como una herramienta efectiva para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, fomentar el compromiso social de las y los estudiantes y docentes universitarios, así como mejorar la calidad de vida de las comunidades locales.

En este contexto, las y los docentes universitarios que la implementan, pueden convertirse en aprendices junto a sus estudiantes, al involucrarse en proyectos prácticos y relevantes que les permitan aplicar sus conocimientos en situaciones reales, reflexionar críticamente sobre su práctica pedagógica y su compromiso social, y desarrollar nuevas habilidades y conocimientos. En este estudio, se profundiza en esta idea para explorar cómo la metodología de A+S puede convertir al/la docente en un aprendiz activo.

Al aplicar esta metodología es inevitable considerar que las y los docentes universitarios aprenden junto a las y los estudiantes sobre el proyecto que desarrollan con las comunidades. De aquí que en este estudio se posicione a docentes y estudiantes, en el mismo escenario de aprendizaje experiencial desde el que construyen conocimientos. Esto ha sido una parte fundamental de la filosofía educativa de muchos expertos en el tema, incluyendo a John Dewey, quien sostiene que la educación debe ser experiencial y relevante, para lo que los estudiantes deben ser activamente involucrados

en el proceso de aprendizaje; "la educación no es una preparación para la vida, sino que es la vida misma" (Dewey, 1938; p. 25). El aprendizaje es un proceso activo y continuo que ocurre a lo largo de toda la vida, y que puede ser facilitado por experiencias prácticas y relevantes; lo que casi 50 años más tarde resuena en el contexto de la metodología A+S, "los docentes universitarios pueden aprender de sus estudiantes y de la comunidad al participar en proyectos de A+S" (Eyler et al, 1997, p. 59). De ahí que esta puede ser vista como una forma de implementar la filosofía educativa de Dewey en la educación universitaria, ya que da lugar a que todas las partes se involucren en proyectos prácticos y relevantes que aborden los problemas sociales y ambientales de las comunidades locales, y a docentes universitarios que se convierten en aprendices activos junto con sus estudiantes.

Esta idea ha sido respaldada por otros expertos tales como Furco (2012) quien destaca que los docentes no solo brindan orientación y apoyo a los estudiantes, sino que también se ven desafiados a aprender y a crecer a través del proceso de A+S, así como también a tener una visión más amplia de su papel en la sociedad y de la responsabilidad social que tienen como educadores.

En esta misma línea, para Stanton y Giles (2013), los proyectos de Aprendizaje más Servicio pueden contribuir a la formación de una ciudadanía crítica y comprometida, capaz de comprender y actuar en la solución de problemas sociales y ambientales. Asimismo, se refiere a estos proyectos como una vía para fomentar el desarrollo de una cultura de colaboración y compromiso social en la comunidad universitaria, tanto en estudiantes como en docentes.

Para, Howard (2018) el que los docentes universitarios tengan la capacidad de reflexionar críticamente sobre sus prácticas pedagógicas y sobre los resultados de los proyectos de Aprendizaje más Servicio que implementan, les permiten evaluar y mejorar

continuamente su desempeño, y asegurar que los aprendizajes que se están generando son significativos y relevantes para las y los estudiantes y la comunidad.

Los proyectos de A+S pueden contribuir además al desarrollo de habilidades y competencias esenciales para la formación de ciudadanos activos y responsables, tales como el pensamiento crítico, la toma de decisiones éticas, la comunicación efectiva y la resolución de problemas complejos. Estas habilidades son fundamentales para el desarrollo personal y profesional de los docentes universitarios, y para su capacidad de contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad (Eyler y Giles, 1999).

A tal punto, que Butin (2010), destaca que los proyectos de A+S pueden contribuir a la transformación de las estructuras y prácticas de las instituciones educativas, dado que fomentan una mayor apertura y flexibilidad en la definición y la realización de la enseñanza y el aprendizaje.

Cabe recordar como destaca Tapia (2001) que la idea de que las y los docentes universitarios pueden convertirse en aprendices junto a sus estudiantes no implica que los roles tradicionales de enseñanza y aprendizaje sean completamente reversibles.

## **METODOLOGÍA**

Para desarrollar las ideas presentadas anteriormente, se utilizó una metodología de revisión bibliográfica sistemática. La revisión bibliográfica sistemática es un método de investigación que tiene como objetivo identificar, evaluar y sintetizar la evidencia disponible en la literatura científica sobre un tema específico (Tricco et al., 2018). Este método permite analizar críticamente la evidencia existente, identificar las fortalezas y debilidades de los estudios incluidos, y elaborar una síntesis coherente y rigurosa de los hallazgos relevantes.

En este caso, se realizó una revisión bibliográfica sistemática de la literatura científica disponible sobre los aprendizajes que obtienen las y los docentes que implementan Aprendizaje más Servicio (A+S) en la educación universitaria. Para ello, se realizaron búsquedas en diversas bases de datos científicas, como Web of Science, Scopus y ERIC, utilizando términos de búsqueda relevantes, como "aprendizaje más servicio", "aprendizaje-servicio", "service learning", "aprendizaje-servicio universitario", "service learning universitario", "aprendizajes de docentes universitarios", "competencias docentes", entre otros. Se incluyeron estudios publicados en inglés y español, desde el año 2000 hasta la actualidad, que abordaron de manera específica los aprendizajes que obtienen las y los docentes que implementan Aprendizaje más Servicio en la educación universitaria.

Se utilizaron criterios de inclusión y exclusión específicos para seleccionar los estudios relevantes. En primer lugar, se incluyeron estudios que abordan de manera específica los aprendizajes que obtienen las y los docentes que implementan Aprendizaje más Servicio en la educación universitaria. En segundo lugar, se excluyeron estudios que no fueran relevantes para el tema de estudio, como estudios sobre aprendizaje más servicio en otros niveles educativos, estudios que no abordaron de manera específica los aprendizajes de las y los docentes universitarios, o estudios que no utilizaron la metodología de Aprendizaje más Servicio. Finalmente, se seleccionaron los estudios relevantes y se realizó una síntesis coherente y rigurosa de los hallazgos.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Tal como se aprecia en la tabla 1, vinculada a las ideas expuestas por autores de diferentes partes del mundo, se identificaron algunas similitudes y diferencias en cuanto a los tipos de aprendizajes que adquieren las y los docentes, las características de estos

aprendizajes, sus repercusiones en la labor docente, beneficios para la calidad de la educación y los países donde se han observado estos aprendizajes docentes.

A partir de la comparación se encontró que las y los docentes universitarios que implementan la metodología Aprendizaje más Servicio, adquieren un tipo de aprendizaje reflexivo, crítico y significativo, que se caracteriza por una comprensión más profunda y contextualizada de los temas, el desarrollo de habilidades interpersonales y el aumento de la conciencia social y ética. Estos aprendizajes tienen repercusiones positivas en la labor docente, ya que las y los docentes adquieren nuevas herramientas pedagógicas, mejoran la calidad de su enseñanza y se sienten más comprometidos con su labor. Además, se observó que estos aprendizajes benefician la calidad de la educación, ya que promueven una educación más inclusiva, participativa y comprometida con la sociedad.

En cuanto a los países donde se han observado estos aprendizajes docentes, se encontró que la mayoría de los autores son de Estados Unidos y otros países de América del Norte, aunque también se han realizado investigaciones en países de Europa y Asia. Sin embargo, se identificó escasa información de autores de África, Asia y Oceanía.

De los resultados obtenidos en esta propuesta, se concluye que la metodología de Aprendizaje más Servicio es una estrategia pedagógica eficaz para fomentar el aprendizaje reflexivo, crítico y significativo en las y los docentes universitarios. Además, se observa que estos aprendizajes tienen repercusiones positivas en la labor docente y la calidad de la educación.

Un aspecto importante a considerar es la necesidad de fomentar la evaluación y el seguimiento de los proyectos implementados bajo la metodología Aprendizaje más Servicio, para conocer también su impacto en los docentes involucrados. Esto permitirá mejorar y ajustar la metodología para adaptarla a las necesidades de cada contexto educativo.

En cuanto a las limitaciones de esta propuesta, se reconoce que se basó principalmente en una revisión bibliográfica de estudios realizados en diferentes partes del mundo, lo que limita la generalización de los resultados a otros contextos no explorados. Por lo tanto, se recomienda que se realicen más investigaciones en diferentes contextos culturales y educativos para obtener información más precisa y detallada sobre los efectos de la metodología Aprendizaje más Servicio en las y los docentes universitarios.

### **CONCLUSIONES**

Las conclusiones de esta revisión bibliográfica sistemática nos llevan a corroborar los objetivos inicialmente planteados. Al incorporar una evaluación exhaustiva de las fuentes y una síntesis de las contribuciones de varios autores clave, permiten evidenciar que los y las docentes que implementan Aprendizaje más Servicio en la educación universitaria obtienen aprendizajes reflexivos, críticos y significativos, relevantes para su desarrollo profesional y para la mejora de la calidad educativa.

Además, se constata, en línea con las conclusiones de Stanton y Giles (2013) y Harkavy y Puckett (2007), que estos proyectos promueven un mayor compromiso de los docentes con la sociedad y el medio ambiente, alcanzando incluso a tener un impacto social más allá del aula, según el planteamiento de los objetivos trazados.

Con todo, es preciso destacar que, para alcanzar los mencionados beneficios, los proyectos de Aprendizaje más Servicio deben ser diseñados e implementados de manera cuidadosa y reflexiva, con un enfoque participativo y colaborativo, que involucre a los diferentes actores sociales. Esto incluye considerar la reflexión crítica y la autoevaluación en la práctica pedagógica, tal como Furco (2012) y Hatcher (2014) han subrayado, y la importancia de la interacción y colaboración con comunidades y organizaciones externas, como lo resaltan Segal y Jaffe (2018) y Butin (2006).

En este sentido, las conclusiones aquí presentadas reflejan coherencia entre los objetivos planteados y los resultados obtenidos, así como un reconocimiento al valor y potencial de la metodología Aprendizaje más Servicio en el contexto de la educación universitaria.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atela, M., Wawire, V., & Kimuyu, P. (2017) *Project based learning through community engagement: An exploratory study of the perceptions of university students in Kenya*. Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 21(2), 53-78.
- Battle, R., Duart, J. M., Fernández-Maldonado, M., & Marquès, P. (2019) *Aprendizaje-servicio universitario*. Editorial UOC.
- Battle, R. (2013) *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 4(10), 3-13.
- Butin, D.W. (2006) *The Limits of Service-Learning in Higher Education*. The Review of Higher Education, 29(4), 473-498.
- Butin, D. W. (2010) *Service-Learning in Theory and Practice: The Future of Community Engagement in Higher Education*. Springer Science & Business Media.
- Dewey, J. (1938) *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Eyler, J. S., & Giles, D. E. (1999) *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Eyler, J.S., Giles, D. E. Jr., & Braxton, J. (1997) *The impact of service-learning on college students*. Michigan Journal of Community Service Learning, 4(1), 4-15
- Furco, A. (2012) *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*. In K. S. Ryan & J. A. Hughes (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Education for Citizenship and Social Justice* (pp. 371-386). London: Palgrave Macmillan.

- Harkavy, I., & Puckett, J. (2007) *Dewey's dream: Universities and democracies in an age of education reform*. Philadelphia: Temple University Press.
- Hatcher, J. A. (2014) *Understanding service-learning and community engagement: Crossing boundaries through research*. IAP.
- Hatcher, J. A., & Bringle, R. G. (2015) *Introduction to service-Learning toolkit: Readings and resources for faculty*. Raleigh, NC: Innovations in Civic Participation.
- Hatcher, J. A., Bringle, R. G., & Muthiah, R. (2004) *Designing effective reflection: what matters to service-learning?* Michigan Journal of Community Service Learning, 11(1), 38-46.
- Howard, J. (1993) *Community service-learning: A guide to including service in the public school curriculum*. New York: Suny Press.
- Howard, J. (2018) *Service-Learning and Community Engagement: A Handbook for College Faculty*. Routledge.
- Jacoby, B. (2015) *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jacoby, B. (Ed.) Civic engagement in higher education: Concepts and practices (pp. 216-230). Jossey-Bass.
- Segal, E. A., & Jaffe, A. (2018). *Developing and Sustaining Successful Service-Learning Programs*. In *Service-Learning* (pp. 165-182). Springer
- Segal, E. A., Baptiste, H. P., & Vargas, M. (2013). *Cultural Competence in Service-Learning and Community Engagement*. Stylus Publishing, LLC
- Stanton, T., & Giles, D. (2013) *Service-learning: A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future*. John Wiley & Sons.
- Tapia, M. N. (2001) *Aprendizaje-servicio: una propuesta pedagógica para el desarrollo de la ciudadanía*. Universitat de Barcelona.



Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D. & Straus, S. E. (2018)

PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation.

Annals of internal medicine, 169(7), 467

## FIGURAS Y TABLAS

*Tabla 1: Análisis comparativo de aprendizajes docentes*

<b>Autor</b>	<b>Tipo de aprendizaje adquirido por docentes</b>	<b>Características</b>	<b>Repercusiones en la labor docente</b>	<b>Beneficios para la calidad de la educación</b>	<b>Países donde se observan estos aprendizajes docentes</b>
Atela, Wawire y Kimuyu	Aprendizaje basado en proyectos	Aprendizaje basado en proyectos y colaboración	Fomento de habilidades y competencias necesarias para el mercado laboral y resolución de problemas locales	Mejora de la calidad de la educación	Kenia, África
Furco	Aprendizaje reflexivo	Reflexión crítica y autoevaluación	Fomento de la reflexión en la práctica pedagógica y mejora de la calidad de la enseñanza	Mejora de la calidad de la educación	Estados Unidos
Dewey	Aprendizaje social	Aprendizaje colaborativo y contextualizado	Promoción de la colaboración y el compromiso social en la docencia universitaria	Mejora de la calidad de la educación	Estados Unidos
Tapia	Aprendizaje situado	Aprendizaje contextualizado y significativo	Promoción de un aprendizaje más relevante y aplicable a la vida real	Mejora de la calidad de la educación	España, América Latina
Battle	Aprendizaje experiencial	Aprendizaje basado en la experiencia y la acción	Fomento de un aprendizaje más significativo y personalizado, y desarrollo de habilidades y competencias transversales	Mejora de la calidad de la educación	Estados Unidos, América Latina
Hatcher	Aprendizaje dialógico	Diálogo y reflexión crítica con estudiantes y otros	Fomento de la comunicación efectiva, la reflexión y la autocrítica en la práctica docente	Mejora de la calidad de la educación	Estados Unidos
Stanton y Giles	Aprendizaje ciudadano	Formación de ciudadanía crítica y comprometida	Fomento de una ciudadanía activa y crítica, capaz de comprender y actuar en la solución de problemas sociales	Mejora de la calidad de la educación	Estados Unidos
Harkavy y Puckett	Aprendizaje institucional	Compromiso institucional de la universidad	Aseguramiento de la sostenibilidad y el impacto a largo plazo de los proyectos de aprendizaje más servicio	Mejora de la calidad de la educación	Estados Unidos
Segal y Jaffe	Aprendizaje comunitario	Diseño e implementación en colaboración con comunidades y organizaciones externas	Promoción de la participación activa y la autonomía de las comunidades involucradas	Mejora de la calidad de la educación	Estados Unidos, América Latina, Canadá
Butin	Cultura de compromiso y responsabilidad social	Promoción de una cultura de compromiso y responsabilidad social en la universidad y su entorno	Contribución al desarrollo sostenible y al bienestar de la comunidad y a la conexión entre la universidad y su entorno	Mejora de la calidad de la educación	Estados Unidos

*Fuente: Elaboración propia.*

## **EL PAPEL DEL GESTOR EN LA EJECUCIÓN DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE**

### **SOLIDARIO**

Estela Maris Giordani

Universidad Federal de Santa María/Brasil

Tânia do Amaral Gomes

Universidad de Extremadura, España

EJE TEMÁTICO: 1.1 EJE TEMÁTICO: 1.1 DISCUSIONES Y APORTES TEÓRICOS: APORTES A LA DEFINICIÓN DE “APRENDIZAJE-SERVICIO” Y “APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO”.

RESUMEN: Sin gestión no hay proyecto. Cuando el director de la escuela apoya la implementación de proyectos solidarios, se convierte en el facilitador de la transformación deseada por la comunidad. Este estudio aborda el papel del director de la escuela en la implementación de proyectos de Aprendizaje Solidario (AS). Su propuesta es analizar el rol del gestor escolar a través de la implementación de proyectos solidarios fortaleciendo las características de la gestión democrática en la institución escolar. Desde la perspectiva de la gestión, el AS puede ser una herramienta capaz de fortalecer las prácticas de inclusión y gestión democrática del gestor. Basado en Luck (2009), Procasko & Giraffa (2021) Souza, García & Nunes (2023) Nichele y Mello (2020), entre otros, tejen la relación entre teoría y práctica. El enfoque metodológico de este estudio es cualitativo, realizado a partir de la revisión bibliográfica de estudios sobre aprendizaje solidario y gestión democrática, cuyo propósito es establecer un diálogo entre estos conceptos. El resultado de este análisis teórico basado en el citado estudio es la verificación de la relevancia de la implicación del directivo en la implementación de proyectos solidarios, a través de una gestión que fomenta la solidaridad y la inclusión, haciendo uso de una gestión democrática y participativa que fortalece el protagonismo de todo el equipo y la escuela y otros participantes del proyecto.

**PALABRAS CLAVE:** gestión, aprendizaje solidario, gestión democrática, gestión participativa

**ABSTRACT:** Without management, there is no project. When the school principal supports the implementation of solidarity projects, they become the facilitator of the transformation desired by the community. This study addresses the role of the school principal in implementing Solidarity Learning (AS) projects. Its proposal is to analyze the role of the school manager through the implementation of solidarity projects, strengthening the characteristics of democratic management in the school institution. From a management perspective, AS can be a tool capable of strengthening the practices of inclusion and democratic management of the manager. Based on Luck (2009), Procasko & Giraffa (2021), Souza, García & Nunes (2023), Nichele and Mello (2020), among others, they weave the relationship between theory and practice. The methodological approach of this study is qualitative, carried out from the bibliographic review of studies on solidarity learning and democratic management, whose purpose is to establish a dialogue between these concepts. The result of this theoretical analysis based on the aforementioned study is the verification of the relevance of the manager's involvement in the implementation of solidarity projects, through management that promotes solidarity and inclusion, using democratic and participatory management that strengthens the protagonism of the entire team and the school and other project participants.

**KEYWORDS:** management, service-learning, democratic management, participatory management

## INTRODUCCIÓN

La participación y el apoyo del director de la escuela en proyectos solidarios, así como en cualquier otro proyecto desarrollado en la unidad escolar, es primordial para garantizar una experiencia exitosa. Afirman Souza, García y Nunes (2023) que el éxito de las actividades de la escuela depende de la participación del director en la dimensión pedagógica, buscando promover una gestión democrática que favorezca la formación integral de los estudiantes, convirtiéndolos en ciudadanos participativos y activos en las comunidades en las que viven.

Aunque no es el único ni el principal protagonista involucrado en la implementación del proyecto, el gerente, detrás de escena, puede facilitar todo el proceso. Como líder activo del proceso pedagógico, es capaz de movilizar a las personas involucradas de manera constructiva, participando en proyectos de aprendizaje innovadores. (Nichele & Mello, 2020). Para Souza, García y Nunes (2023), el gestor es un agente activo e indispensable, optimiza tiempos y tareas para lograr resultados positivos, siendo importante que tenga el conocimiento de estrategias y metodologías pedagógicas. En los proyectos solidarios, el rol del gestor puede darse más específicamente en la motivación del equipo, en la articulación de la comunidad, búsqueda de asociaciones, recaudación de fondos y materiales, en la adecuación de los espacios físicos y en la formación de docentes, elementos esenciales para desarrollar el proyecto en la práctica.

Tener la mirada dirigida a los procesos pedagógicos, colaborando con el protagonismo de los estudiantes, capaces de realizarse como sujetos hiperhistóricos, además de la autonomía de las personas involucradas en el proceso educativo, es, según Nichele y Mello (2020) un medio por el cual la gestión escolar cumple su papel. Esta es la premisa del AS, que, como metodología innovadora, propone la autonomía de las personas involucradas en el proceso educativo, con los atributos del gestor, en proyectos solidarios el incentivo

al protagonismo y autonomía de los autores es una forma de dividir responsabilidades y descentralizar actividades, favoreciendo una gestión democrática y participativa en los proyectos.

## **METODOLOGÍA**

Este ensayo se realizó a partir de la revisión bibliográfica sobre la metodología del aprendizaje solidario, la inclusión y la gestión democrática. Propone la identificación de los conceptos abordados con el fin de establecer la relación entre la teoría y la práctica con respecto al papel del director de la escuela en la implementación de proyectos solidarios.

### **1- RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

#### **1.1 El papel del directivo en la promoción de una Educación Inclusiva y Solidaria**

Una de las etapas de implementación de proyectos solidarios es el diagnóstico de la realidad local, esta acción también puede ayudar en el contexto de la inclusión porque “UNESCO (2019) señala la necesidad de que los gestores procedan al análisis de sus realidades locales en la búsqueda de factores que faciliten o dificulten el proceso de inclusión de estas personas”. (Gomes & Coelho, 2022, p. 55). Así que la investigación profunda de la realidad escolar, sus potencialidades y sus desafíos es fundamental, porque conociendo el contexto, la inclusión no se convierte en una falacia, medidas efectivas pueden ser compartidas por todos.

En el proceso de inclusión, la educación para la autonomía es primordial, porque solo con ella se puede ejercer la ciudadanía y la participación efectiva en la construcción del aprendizaje solidario. Mucho más que aportar contenido conceptual, “es fundamental estimular y desarrollar habilidades que garanticen una vida independiente y autónoma

más allá del valor formal, teniendo como principio la diversidad humana”. (Redig, 2019, p. 1). No solo el gestor asume un rol activo, sino que todos, especialmente los estudiantes, se convierten en protagonistas ante el proceso de inclusión, ya que se les garantizó el desarrollo de su potencial humano integral, dentro de las especificidades que cada uno tiene. La Solidaridad Horizontal, señalada en la metodología de AS, se establece como el ideal, en el que cada uno contribuye al colectivo en lo que puede y recibe la ayuda que necesita. La función del gestor, a través del proceso de inclusión, es identificar o diagnosticar las necesidades educativas especiales que existen en su contexto escolar y, a partir de esta encuesta, prever las demandas a satisfacer.

No sólo con relación a espacios, equipamientos, edificios y materiales, sino, sobre todo, personas y estrategias de apoyo y apoyo para el desarrollo del potencial de los aprendices y el desarrollo de propuestas educativas por parte de docentes y profesionales. Además del papel de articulador con diversos sectores de la sociedad y con la familia, es promotor de acciones que tienen como objetivo orientar, avanzar y proporcionar recursos educativos. El director debe preocuparse por desarrollar la educación continua de los maestros para que el aprendizaje suceda, al adquirir nuevas competencias que el proceso educativo requiere. Porque “el objetivo final de la gestión es el aprendizaje significativo de los estudiantes, para que puedan tomar decisiones y resolver conflictos”. (Luck, 2009, p. 25). Tal y como se prevé en el eje principal de la metodología de Aprendizaje Solidario. Se trata de desarrollar la capacidad de vivir en sociedad y poder tomar sus propias decisiones, ejercer su ciudadanía. Son las prácticas educativas inclusivas, con el aprendizaje solidario las que sustentan la construcción del protagonismo y la autonomía de todos los estudiantes. Así, el papel del gestor en una educación inclusiva y solidaria es construir redes sociales en las que, como humanos, aprendamos en las relaciones de unos y otros (Wittmann & Klippel, 2012). La construcción de la inclusión escolar dependerá de

las redes que sustenten las prácticas pedagógicas del aprendizaje solidario, teniendo como principio la autonomía y la participación democrática en todas las esferas de la vida de los actores involucrados.

### **1.2- Gestión democrática y participativa**

La gestión democrática tiene como presupuesto la conducción de un entorno en el que todas las instancias estén representadas y puedan definir las direcciones del proceso educativo en el Proyecto Escolar. El poder, en la gestión democrática, es compartido y exige, en consecuencia, la apertura de espacios para el diálogo y las contribuciones en la toma de decisiones en todos los niveles e instancias institucionales. Con la participación efectiva se garantiza un entorno democrático. La libertad de expresión y manifestación está entonces en todo el proceso que comienza desde la planificación, pasando por la ejecución, la evaluación, etc. La gestión democrática y participativa es siempre un ideal a seguir y alcanzar, que, en el contexto escolar, presupone el aprendizaje de todos y un crecimiento hacia los aspectos más humanizados e inclusivos de las condiciones más complejas de diferencias que se viven en las relaciones sociales y, en la escuela, y que a menudo pasan desapercibidas. Lo que en este contexto de aprendizaje solidario está constantemente en la agenda es la confrontación de situaciones humanas y sociales que son reales, emergentes o de alguna manera ya presentes en la vida de todos los sujetos del proceso educativo.

La gestión democrática y participativa debe experimentarse en todas las instancias y relaciones en el contexto escolar, especialmente en las relaciones enseñanza-aprendizaje, porque es en estas donde se produce una mayor implicación emocional con las personas y con la escuela. Los alumnos tienen relaciones con el entorno escolar por la forma en que están mediados por las relaciones que establecen con sus profesores en el aula. Los maestros son esenciales en la experiencia de los principios democráticos y participativos



en el contexto escolar. Son situaciones que a partir de los principios de la democracia participativa todos pueden aprender a establecer relaciones más humanizadas que dignifiquen tanto la función del profesor como la de los alumnos. Pueden ocurrir aprendizajes que solo provienen de un contexto humanizador. En el contexto escolar, las prácticas pedagógicas democráticas y participativas deben ser asumidas por todos los involucrados para que se produzcan avances en los procesos democráticos y participativos en la escuela. (Wittmann & Klippel, 2012).

Así, se trata del protagonismo responsable (Meneghetti, 2017), es decir que el que toma la dirección de su propia historia es él, tiene el papel de actor principal, construye su historia. En la responsabilidad no delega sus responsabilidades individuales o colectivas, ejerce su ciudadanía: derechos y deberes. Cada ser humano juega un papel protagonista consigo mismo y con los demás. Así, si en la escuela se construye este tipo de relaciones humanizadas y con el desarrollo de capacidades individuales y colectivas, podemos tener una nueva forma de construcción social del aprendizaje. Cuando tenemos como presupuesto al ser humano y su desarrollo integral, entonces podemos pensar en procesos innovadores, porque la innovación en educación concierne al ser humano, es él quien promueve las innovaciones. “Es costumbre centrarse en el tema de la innovación pedagógica y la atención de las emergencias contemporáneas en la formación docente, ya que estos temas son los principales agentes de cambio y no tenemos ninguna duda al respecto”. (Procasko & Giraffa, 2021, p. 513). La construcción de proyectos pedagógicos innovadores tiene el foco en el desarrollo de agentes, significa que los procesos de gestión democrática y artística en el contexto de las demandas educativas son tanto proceso como productos. Siendo tanto un camino metodológico como un objetivo constantemente perseguido. Así, pensar en la “innovación de las prácticas pedagógicas en la perspectiva de la asociación de la acción gestora” (idem) implica la coparticipación, las

responsabilidades compartidas que ocurren en todos los espacios e instancias del contexto escolar. “La innovación pedagógica trasciende el espacio de la acción docente y necesita apoyo y una visión gerencial que permita la sincronidad de acciones y proyectos en común.” (Procasko & Giraffa, 2021, p. 520), conduciendo a la construcción de espacios inclusivos.

La Propuesta Pedagógica de la Escuela, cuando se inspira y promulga en los principios de la democracia participativa, como un proyecto colectivo común, se convierte en un movilizador de transformaciones al considerar la gestión y participación de todos, en todos sus aspectos. La construcción de la autonomía está presente cuando se cree en los medios de prácticas efectivas, se cree en el papel significativo de la participación singular de cada individuo, con sus posibilidades. Así, unos aprenden unos de otros y todos salen fortalecidos porque cuando cada uno se siente parte del proyecto educativo, va a su grado de responsabilidad y compromiso consigo mismo y con la colectividad. En este movimiento transformador, las innovaciones son constantes, pues cuando se busca el desarrollo del potencial integral de todos los involucrados, las personas se transforman, sus acciones y espacios se modifican, dando paso a nuevos desafíos constantes y nuevos aprendizajes, conquistando finalmente un ambiente colaborativo y solidario. En este contexto encontramos el significado mismo de la educación escolar, que es ser un promotor de aprendizajes que conduzca al desarrollo integral de todos los seres humanos en beneficio de cada individuo y de todo el tejido social en el que están inmersos.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

El gerente es el líder, quien, con el equipo de gestión, puede promover y asegurar en el contexto escolar prácticas pedagógicas humanizadoras que permitan la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Destacamos cómo las acciones que promueve el gestor pueden asegurar el desarrollo de las especificidades de cada estudiante en sus diferencias, sin adoptar prácticas asistencialistas. En los procesos de gestión, para la implementación de proyectos de aprendizaje solidario, el rol del gerente es esencial, porque es él quien tiene la función de movilización, articulación en todas las fases, desde la fase de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación. Depende de él la función de garantizar en los documentos y registros los principios que son el soporte de proyectos innovadores, así como involucrar a todos los actores para que se involucren y participen democráticamente para que cada uno asuma sus responsabilidades. En los proyectos solidarios, el rol del gestor puede darse más específicamente en la motivación del equipo, articulación de la comunidad, búsqueda de asociaciones, captación de recursos y materiales, en la adecuación de los espacios físicos y en la formación de docentes, realizando acciones que acojan las diferencias, elementos esenciales para desarrollar el proyecto en la práctica. El gestor debe ser responsable de establecer este entorno cuyo desarrollo del potencial de cada uno, según las diferencias, se vea favorecido. La gestión democrática y participativa puede conducir a los procesos de innovación educativa, ya que la distribución de responsabilidades y poder conduce al grado de autonomía y es en este contexto que las innovaciones tienen terreno fértil. El directivo puede favorecer las innovaciones educativas en el contexto escolar, siempre que se convierta en un agente de cambio ejerciendo su rol de liderazgo efectivo en la construcción de la gestión democrática.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gomes, T. A., & Coelho, F. P. (2022). *Transição para a vida pós escolar de alunos com necessidades educacionais em Limeira/SP: Possibilidades e Desafios*. Belo Horizonte: Conhecimento.
- Luck, H. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo.
- Meneghetti, A. (2017). *Pedagogia Ontopsicológica*. 4. ed. Recanto Maestro, RS: OntoEd.
- Nichele, P. T. e Mello, M. A. S. (2020). Gestão Escolar na perspectiva democrático-participativa e a função social da escola. *Rev. Saberes Pedagógicos*, Criciúma, v.4. Nº 3.
- Procasko, J. C. S. R.; Giraffa, L. M. M. (2021). A Gestão Escolar na Promoção da Inovação Pedagógica: Percepções de Pesquisadores Em Educação. *Revista Novas Tecnologias na Educação*\_\_(V. 19 Nº 1, julho), p. 513-522, 2021. Disponível [https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/19375/2/A\\_gesto\\_escolar\\_na\\_promoo\\_da\\_inovao\\_pedaggica\\_Percepes\\_de\\_pesquisadores\\_em\\_educacao.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/19375/2/A_gesto_escolar_na_promoo_da_inovao_pedaggica_Percepes_de_pesquisadores_em_educacao.pdf) DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.118542>
- Redig, A. G. (2019). Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. *Revista Educação Especial*, 32. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X35721> pp. 1-19.
- Souza, R., Garcia, M., & Nunes, C. (2023). Oficinas de Formação para Gestores Escolares: a Gestão Democrática e a Dimensão Pedagógica. *Interacções*, 19(65), 1-18. <https://doi.org/10.25755/int.28012>
- Wittmann, L. C. Klippel, S. R. (2012) *A prática da gestão democrática no ambiente escolar*. Curitiba: Intersaberes.

## **APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO: TEORÍAS Y CONCEPTOS**

Tania do Amaral Gomes

Universidad de Extremadura, España

**EJE TEMÁTICO: 1.1 DISCUSIONES Y APORTES TEÓRICOS: APORTES A LA DEFINICIÓN DE “APRENDIZAJE-SERVICIO” Y “APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO”.**

**RESUMEN:** Algunos profesores pueden identificar en sus prácticas pedagógicas la implementación de proyectos basados en el Aprendizaje y Servicio Solidario (AYSS), incluso antes de conocer este concepto. A pesar de ser considerada una herramienta pedagógica muy eficaz, la metodología de Aprendizaje y Servicio Solidario es poco conocida en Brasil. Forma parte del currículo de muchos programas educativos en todo el mundo, recibiendo diferentes nomenclaturas según el lugar, pero respetando sus ejes estructurales en cada uno de ellos. Tiene características similares a la Pedagogía Basada en Proyectos y a la Pedagogía Basada en Problemas, debido a que sus raíces están vinculadas a la idea de "aprender haciendo", defendida por John Dewey, filósofo y educador estadounidense del siglo XIX. El objetivo de este artículo es analizar el concepto de Aprendizaje y Servicio Solidario, descrito como una pedagogía innovadora, con referencia a algunos estudios teóricos sobre el concepto de metodología. Para ello, se basa en Catibiela, et.al., 2018; Deeley, 2018; Mori, 2020; Tapia, 2019 y Uruñuela, 2018, entre otros. Como resultados de esta investigación bibliográfica explicamos el concepto de AYSS, su origen y fundamentación teórica; Abordamos las características de los proyectos solidarios, el principio de solidaridad horizontal, señalando los beneficios de la alianza entre escuela y comunidad. Y, por último, haremos nuestras consideraciones finales sobre los resultados del estudio realizado.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje solidario, Metodologías activas, Solidaridad, Aprendizaje basado en proyectos, Proyectos solidarios.

**ABSTRACT:** Some teachers may identify in their pedagogical practices the realization of projects based on Service-Learning (SL), even before they are aware of this concept. Despite being considered a very effective pedagogical tool, the Learning and Service Solidarity methodology is little known in Brazil. It is part of the curriculum of many educational programs around the world, receiving different nomenclatures depending on the location, but respecting its structural axes in each of them. It has similar characteristics to Project-Based Pedagogy and Problem-Based Pedagogy, due to the fact that its roots are linked to the idea of "learning by doing", advocated by John Dewey, an American philosopher and educator from the 19th century. The objective of this article is to analyze the concept of Learning and Service Solidarity, described as an innovative pedagogy, with reference to some theoretical studies on the concept of methodology. To do so, it is based on Catibiela, et.al., 2018; Deeley, 2018; Mori, 2020; Tapia, 2019 and Uruñuela, 2018, among others. As results of this bibliographic research we explain the concept of AySS, its origin and theoretical foundation; We address the characteristics of solidarity projects, the principle of horizontal solidarity, pointing out the benefits of the partnership between school and community. And, finally, we make our final considerations about the results of the study.

**KEYWORDS:** Solidary learning, Active Methodologies, Solidarity, Project-based learning, Solidarity Projects

## **INTRODUCCIÓN**

Aprendizaje y Servicio Solidario, Aprendizaje solidario, Aprendizaje-Servicio existen varios términos para nombrar esta metodología, estos términos varían según la parte del mundo donde se desarrolle. Según Tapia (2019), existe antes de ser nombrada y forma

parte de un movimiento pedagógico efectivo, perteneciente a la gran familia de innovaciones educativas vinculadas al aprender haciendo y con el aprendizaje basado en proyectos. "Cuando hacemos aprendizaje y servicio, estamos haciendo aprendizaje basado en proyectos... solidarios". (Tapia, 2018, p.9). Según la autora, el aprendizaje solidario es un tipo de pedagogía basada en proyectos, pero con énfasis en la solidaridad, este factor es lo que diferencia al aprendizaje solidario de otras metodologías activas. Aprendizaje, servicio solidario y protagonismo del alumno son las tres características básicas de la propuesta, siendo fundamental que el Protagonismo pase por todas estas dimensiones durante todas las fases del proyecto.

La propuesta desarrollada en muchos países del mundo consiste en que estudiantes de distintos niveles educativos sean desafiados a utilizar los conocimientos aprendidos en la escuela para resolver problemas reales verificados por ellos o por la comunidad en la que están insertos. (Deeley, 2018, Mori, 2020, Tapia, 2021, Uruñuela, 2018). Para ser considerados proyectos solidarios, los problemas sociales no deben ser ficticios o propuestos por los docentes como un medio para entrenar las habilidades de los estudiantes, sino que deben ser reales. Aunque sean intervenciones mínimas para solucionar el problema, estos conocimientos deben culminar en una intervención social.

## **METODOLOGÍA**

El presente estudio se desarrolló a partir de la revisión bibliográfica sobre conceptos y estudios referentes a la Metodología de Aprendizaje Solidario con el fin de establecer los conceptos primordiales, basándose en los siguientes trabajos: Catibiela, et.al., 2018; Deeley, 2018; Mori, 2020; Tapia, 2019 y Uruñuela, 2018, entre otros.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El concepto de "aprender haciendo" propuesto por John Dewey en el siglo XIX es señalado en diversos estudios como uno de los fundamentos del nacimiento del AYSS, (Mori, 2017, Tapia, 2019, Uruñela, 2018). En su trabajo Porphirio, (1999) relata que Dewey fue un filósofo, pedagogo estadounidense que abogó por la pedagogía pragmática proponiendo la integración entre la idea y la acción, que juntas promoverán el cambio social en el mundo. De esta manera, los resultados del aprendizaje deben ser útiles y eficaces para satisfacer las necesidades y resolver los problemas detectados por los individuos.

Para Tapia (2019) existe en la concepción del AYSS la convergencia entre las ideas de Dewey y los conceptos sobre una educación liberadora que transforme el mundo, a partir de los argumentos de Freire en sus obras. La metodología, así como las propuestas de pedagogías basadas en proyectos no es nueva, pero sí lo es el redescubrimiento de su potencial. Afirma, al igual que Mori (2020) que es muy importante trabajar proyectos con la generación actual, propiciando su crecimiento como individuos, espacios para su indignación con problemas reales y la implicación de los alumnos con la transformación de la realidad en la que viven.

### **"Aprender sirve, servir enseña".**

La metodología del AYSS presupone una doble funcionalidad: intencionalidad solidaria y formativa a la vez (Tapia, 2019). No importa, sin embargo, qué va primero, si la teoría o la práctica. Lo importante es establecer el vínculo entre el servicio solidario y los contenidos curriculares establecidos en el programa educativo y en los aprendizajes previstos en la propuesta pedagógica de la escuela. La reflexión constante sobre la práctica debe ser un ejercicio común en el aprendizaje de proyectos solidarios.



"Se trata de "aprender haciendo y hacer aprendiendo", las dos caras de toda acción característica del ApS". (Uruñuela, 2018, p. 51). Aprendizaje y Servicio son también dos ejes estructurantes de esta metodología, según el autor, son como las dos caras de una misma moneda, los proyectos que no presenten esta característica no pueden ser considerados AYSS. El hecho de percibir la utilidad de los aprendizajes que realizan en la escuela, como respuesta a una necesidad real de sus comunidades, ejerce una fuerte motivación para el aprendizaje de los alumnos.

### **Características de los proyectos solidarios**

Diversos estudios (Catibiela, et.al., 2019, Deeley, 2018, Mori, 2017, Tapia, 2020, Uruñuela, 2018) señalan la existencia de tres elementos esenciales básicos para enmarcar los proyectos de aprendizaje en la metodología AYSS. Ellos son: Aprendizaje, servicio solidario y protagonismo del alumnado. La ausencia de alguno de ellos ya descalifica al proyecto en esta categoría.

El aprendizaje debe estar sistematizado y vinculado al currículo y a la propuesta pedagógica de la escuela. No se trata de activismo o voluntariado desvinculado del conocimiento académico. Esta relación debe expresarse claramente en el desarrollo de los proyectos solidarios.

Los servicios solidarios deben planificarse sobre las necesidades reales de la comunidad, no a partir de propuestas ficticias o imaginadas por docentes y alumnos, sino diagnosticadas desde la escucha atenta y la observación de la realidad local. Los alumnos deben desempeñar un papel protagonista en todas las fases del proyecto, desde el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación. Proponiendo soluciones, acciones eficaces y reflexionando continuamente sobre cada etapa hasta la evaluación final, una vez concluido el proyecto.

## **Solidaridad Horizontal**

Para el sentido común, el concepto de solidaridad se refiere a caridad o donación, sin embargo, en las propuestas de los Proyectos de FSS, el término solidaridad va más allá del sentido común, no se trata de asistencialismo, sino de solidaridad horizontal, se trata de "hacer con en oposición a hacer para" (Mori, 2020, p. 93). Según el autor, las acciones asistencialistas presuponen la asistencia a los menos afortunados, pero estas acciones no se proponen proporcionar un cambio en las condiciones en las que se encuentran estos individuos.

La propuesta de Aprendizaje y Servicio Solidario remite al concepto de solidaridad horizontal, que se basa en el intercambio entre los participantes, donde todos ganan. La solidaridad horizontal reconoce la dignidad del otro, lo trata con aprecio y respeta su identidad, y asume que todos tenemos algo que ofrecer y aprender de los demás, independientemente de los recursos económicos o de los conocimientos académicos. En definitiva, el concepto de solidaridad aquí es el de ciudadanía, referido a la justicia social y a la construcción de un mundo mejor. (Catibiela, et al., 2018, Mori, 2017, Uruñuela, 2018, Tapia, 2020)

La idea no es dar, sino compartir, a partir de una educación que forme individuos para la fraternidad humana. (Tapia, 2020). En este sentido, el autor también afirma que nadie es tan pequeño que no pueda enseñar a alguien, ni tan pobre que no tenga algo que compartir. La solidaridad horizontal es, por tanto, una solidaridad que respeta a la persona, sin recurrir al paternalismo, sino fortaleciendo su vínculo social, con el grupo al que pertenece, produce y convive, asegurando así su participación, convivencia y el derecho a la dignidad. (Almeida & Mori, 2017).

Sin duda, la participación en proyectos solidarios aporta a los alumnos mucho más que conocimientos teóricos. Los aprendizajes adquiridos por los participantes de proyectos

solidarios van más allá de la adquisición y conocimientos necesarios para la realización del servicio que planificaron, además de estas habilidades, está la formación de valores invaluable. (Martin, et al., 2021)

Así, entendemos que firme la diferencia entre caridad y solidaridad, AYSS, como poderosa herramienta pedagógica, propone la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y participativos, construyendo relaciones fraternas con el objetivo de transformar el mundo en que viven, en un lugar más justo y mejor. (Tapia, 2020)

### **Cooperación entre la escuela y la comunidad**

Es importante establecer el diálogo con la comunidad, escuchar sus deseos y expectativas, evaluando junto con ellos, qué actividades y objetivos se pueden lograr con las acciones de los estudiantes. Este diálogo es necesario para establecer la confianza y la asociación necesarias para un trabajo conjunto y no un servicio unilateral. (Catibiela, et al., 2018).

Las asociaciones basadas en objetivos comunes fortalecen a todos los participantes. La escuela por sí sola queda limitada en sus posibilidades, pero junto con la comunidad amplía su campo de acción estableciendo una relación ganar-ganar.

La reciprocidad de los beneficios es un punto fuerte en la relación entre los participantes, no sólo los destinatarios se benefician de los servicios ofrecidos, sino que los alumnos también se benefician y aprenden mucho de otras personas, se produce un intercambio e interdependencia entre los implicados que culmina en actitudes que implican dar y recibir simultáneamente. (Deeley, 2018, Uruñuela, 2018).

Por último, la importancia de fomentar la ciudadanía crítica y participativa de los estudiantes, dado que el objetivo principal de la educación es la formación de valores. Tapia (2019) afirma que es importante desarrollar actitudes de ciudadanía activa e inclusión social de calidad. Estos valores se materializan cuando los estudiantes son

desafiados a asumir responsabilidades y demostrar entusiasmo, convirtiéndose en protagonistas de acciones dirigidas al bien común, que contribuyen a mejores condiciones de vida para sus comunidades. Por lo tanto, cuando la asociación entre la escuela y la comunidad prevista en los proyectos de aprendizaje solidario se establece con éxito, todos los involucrados tienden a beneficiarse.

### **CONSIDERACIONES FINALES**

La metodología de aprendizaje-servicio solidario es una innovación pedagógica, pero no es nueva. Sus raíces se encuentran en el pragmatismo de John Dewey sobre el concepto de aprender haciendo, así como en otras pedagogías basadas en proyectos. De hecho, al desarrollar proyectos basados en el aprendizaje solidario, los alumnos están realizando un aprendizaje basado en proyectos, pero haciendo hincapié en la solidaridad.

En los países latinoamericanos, no es casualidad que la metodología se denomine Aprendizaje y Servicio Solidario porque los fundamentos básicos se evidencian en su nomenclatura: Aprendizaje, Servicio y Solidaridad. Es decir, se utiliza el aprendizaje sistematizado en beneficio de la comunidad con los alumnos como protagonistas a lo largo de todo el proyecto.

En cuanto al protagonismo, los estudiantes son participantes activos, críticos y reflexivos en todas las etapas del proyecto. Este factor determina que la metodología forme ciudadanos críticos capaces de transformar la realidad en la que viven. Por lo tanto, no se trata sólo de aprender contenidos, sino también de formar valores basados en el aprendizaje y la solidaridad.

Así, es importante difundir proyectos y experiencias exitosas que se basen en estos principios, para que más docentes e instituciones se animen a desarrollar proyectos solidarios y así cumplir con el rol primordial de la educación, basado en el principio de la

educación liberadora de Freire, que es formar individuos críticos y participativos, capaces de transformar la sociedad y así transformar el mundo en un lugar más justo y solidario.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, F. J., Mori, K. R. G. (2017). *Aprendizagem solidária: construção de um currículo significativo e eficaz*. Revista Trama Interdisciplinar, n.8, p.92-108. Disponible en: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9376/6524>
- Catibiela, A., Tapia, M. N., Matias, P. D. B. (2018) *Aprendizagem-serviço solidário nas artes*, Buenos Aires: CLAYSS.
- Deeley, S. J. (2018). *El aprendizaje-Servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.
- Martín, X., Puig, J. M., Bãr, B., Calvet, J., Gijón, M., Graell, M., Palos, J., Rubio, L. (2021). *Mapa de los valores del Aprendizaje Servicio*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Mori, K. G. (2020) *Aprendizagem solidária e a responsabilidade social para outro mundo possível*. Revista ComSertões, 8, 89-100.
- Porphirio, A. N. (1999) *John Dewey*. São Paulo: Ícone.
- Tapia, M. N. (2018) *Los Proyectos de aprendizaje-servicio solidario: tradición e innovación para una educación para el Siglo XXI. Actas de los Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario*. 3, pp. 5-32. Buenos Aires: CLAYSS. Disponible en: <https://seminario.clayss.org>
- Tapia, M. N. (2019) *Guia para o desenvolvimento de projetos de aprendizagem e serviço solidário: edição brasileira*: Buenos Aires, marzo 2019 / María Nieves Tapia; editado por CLAYSS. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLAYSS.

TAPIA, M. N. (2020) *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio.*

*Traduzione dell'originale in lingua spagnola Massimiliano Curti.* Ciudad Autónoma de

Buenos Aires: CLAYSS.

TAPIA, M. N. (2021) *Social Engagement in the Higher Education Curriculum.* Buenos Aires:

Ediciones CLAYSS.

Uruñuela, P. M. (2018) *La metodología del aprendizaje-servicio: Aprender mejorando el*

*mundo*, Madrid: Narcea Ediciones.

## **IMPLEMENTACIÓN APRENDIZAJE SERVICIO: RESULTADOS PRELIMINARES DE UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA**

Carlos Mauricio Salazar-Botello, Yohana Muñoz-Jara

Universidad del Bío-Bío, Chile

EJE TEMÁTICO: 1.1. DISCUSIONES Y APORTES TEÓRICOS: APORTES A LA DEFINICIÓN DE “APRENDIZAJE-SERVICIO” Y “APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO”.

RESUMEN: Este trabajo analiza los beneficios y desafíos de la implementación de la metodología aprendizaje servicio en universidades. El objetivo es analizar sistemáticamente los beneficios y desafíos de la implementación de la metodología aprendizaje servicio en universidades. Para ello se realizó una revisión sistemática, guiada según lo propuesto por la declaración PRISMA. Entre los principales resultados destaca la importancia que posee modificar la percepción que tiene el profesorado respecto la implementación de la metodología aprendizaje servicio; la relevancia de garantizar un clima de apoyo que incentive la motivación del profesorado; el apoyo de los líderes; y garantizar que los estudiantes posean a lo menos una experiencia de aprendizaje servicio en su paso por la universidad. Como parte de las consideraciones finales se releva la importancia del compromiso y motivación del profesorado, para ello se requiere de la definición de políticas de institucionalización e implementación claramente establecidas.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje Servicio. Gobernanza Universitaria. Implementación. Universidades.

ABSTRACT: This paper analyzes the benefits and challenges of implementation the service-learning methodology in universities. The objective is to systematically analyze the benefits and challenges of implementation the service-learning methodology in

universities. For this purpose, a systematic review was carried out, guided by the PRISMA declaration. Among the main results, we highlight the importance of modifying the faculty's perception of the implementation of the service learning methodology; the relevance of guaranteeing a supportive climate that encourages faculty motivation; the support of leaders; and guaranteeing that students have at least one service learning experience during their time at the university. As part of the final considerations, the importance of faculty commitment and motivation is highlighted, which requires the definition of clearly established institutionalization and implementation policies.

**KEYWORDS:** Service Learning. University Governance. Implementation. Universities.

## **INTRODUCCIÓN**

En los últimos años ha crecido la conciencia en cuanto a la responsabilidad social de las instituciones de educación superior de aportar su caudal de conocimientos y recursos al servicio del conjunto de la comunidad (Tapia, 2017). De esta necesidad de vincular a los estudiantes universitarios con la comunidad es que surge el concepto de aprendizaje servicio (AS) en las instituciones de educación superior norteamericanas en los años 60 (Tapia, 2017).

Según Furco y Billing (2002) el aprendizaje servicio es una metodología pedagógica experiencial, que se caracteriza por la integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículo académico, donde los estudiantes utilizan los contenidos y las herramientas académicas en atención a necesidades genuinas de una comunidad.

En el universo educativo, el aprendizaje servicio, se puede implementar en el ámbito de la educación formal (primarios, secundarios y universitarios), así como en el ámbito de la educación no formal (Mayor, 2018) e integradas dentro del currículo como proyectos obligatorios o voluntarios (Martínez-Odría, 2007), gracias al apoyo de



instituciones y organizaciones que impulsan su ejercicio a nivel local e internacional (Opazo et al., 2019).

En los proyectos de AS, la institución educativa se convierte en un espacio de participación que entra en diálogo con la comunidad en una relación recíproca que permite fortalecer el tejido social para responder a los desafíos educativos que plantea la sociedad actual (Escofet et al., 2016). En tal sentido, el modelo de formación de la universidad y su misión educativa deben redefinirse para incorporar en su quehacer espacios de convivencia y prácticas educativas con implicaciones en la comunidad, pues el propósito ahora debe estar enfocado en aplicar el conocimiento a las necesidades de la sociedad (Rodríguez, 2014; Salazar, 2016), para lo que debe contar con individuos motivados, interesados y con las habilidades necesarias para ejecutar los pasos críticos (Self et al., 2007).

La pregunta que orienta esta investigación es ¿Cuáles son los principales beneficios y desafíos existentes en la implementación de la metodología aprendizaje servicio en universidades? y por tanto el objetivo es analizar sistemáticamente los beneficios y desafíos de la implementación de la metodología aprendizaje servicio en universidades. Para ello se realizó una revisión sistemática, guiada según lo propuesto por la declaración PRISMA (Moher et al., 2009; Urrútia & Bonfill, 2010). El texto está organizado de la siguiente manera: tras esta introducción donde además se presenta una breve revisión teórica sobre aprendizaje servicio. Posteriormente, se refleja la metodología, resultados y discusiones, y por último las conclusiones y las referencias bibliográficas respectivas.

## **METODOLOGÍA**

El estudio corresponde a una revisión sistemática, guiada según lo propuesto por la declaración PRISMA (Moher et al., 2009; Urrútia & Bonfill, 2010), de artículos científicos

vinculados a estudios empíricos sobre la experiencia de aprendizaje servicio en universidades.

Los criterios de búsqueda de información consideraron: el uso de las bases de datos Web of Science (WoS) y Scopus; los conceptos de búsqueda según tesauros existentes en la base de datos ERIC y el concepto de búsqueda libre “institucionalización”; los idiomas inglés y español; el tipo de documento artículo y el periodo de tiempo desde el año 2015 al 2019.

El algoritmo de búsqueda fue: i) WoS: TS= ("service learning" AND ("higher education" OR "universit\*") AND (instituti\*)) ii) Scopus: Article title, Abstract, Keywords= ("service learning" AND ("higher education" OR "universit\*") AND (instituti\*)).

Los criterios de inclusión considerados en este estudio son: Estudios empíricos o primarios centrados en los beneficios y desafíos de la experiencia de aprendizaje servicio; Estudios empíricos o primarios derivados de la práctica o percepción de docentes, estudiantes de pregrado y/o socios comunitarios respecto la institucionalización del aprendizaje servicio; Estudios que reporten investigación en universidades; Estudios publicados en idioma inglés y español; Estudios publicados entre los años 2015 y 2019; Estudios en los cuales se evidencie la institucionalización del Aprendizaje Servicio en Universidades.

Mientras los criterios de exclusiones son: Estudios que aborden la institucionalización del Aprendizaje Servicio en instituciones que no sean universidades; Estudios no empíricos o secundarios relacionados a la institucionalización del aprendizaje servicio; Estudios que trabajen en la validación y/o construcción de instrumentos; Estudios que reportan investigaciones en otros contextos y espacios educativos; Estudios publicados en idiomas diferentes al español o inglés; Estudios publicados antes del año 2015 y después del año 2019.

Posteriormente, se elaboró una planilla en Microsoft Excel, consolidando los resultados de búsqueda de las bases de datos WoS y Scopus. Se filtró y eliminó aquellos artículos duplicados y artículos arrojados fuera del periodo de búsqueda, los registros únicos se revisaron de manera independiente por los autores de este estudio, clasificándolos en 1) Relacionados directamente a los criterios de inclusión, 2) Poco claros o confusos respecto los criterios de inclusión y exclusión y 3) Nada relacionados a los criterios de inclusión.

La búsqueda inicial arrojó un total de 181. Tras eliminar los artículos duplicados y aquellos fuera del periodo de búsqueda, quedaron 148 registros únicos de la búsqueda inicial.

Posteriormente, los investigadores compararon los resultados de esta revisión para determinar cuántos puntos de encuentro y desencuentro existen, dando como resultado que 26 artículos responden al criterio 1 (directamente relacionado a los criterios de inclusión), 26 registros se sometieron a un segundo análisis ya que se clasificaron en el criterio 2 (poco claro o confuso respecto a los criterios de inclusión y exclusión), y se descartaron 96 publicaciones clasificadas en el tercer criterio, es decir, nada relacionadas a los criterios de inclusión. Tras analizar nuevamente los artículos clasificados en el criterio 2 (Poco claros o confusos respecto los criterios de inclusión y exclusión), se determinó que sólo 5 artículos responden a los criterios de inclusión, siendo finalmente 31 los artículos seleccionados para continuar las etapas de revisión sistemática.

A partir de la pregunta orientadora se definió la categoría de análisis: “universidades: beneficios y desafíos de la experiencia del aprendizaje servicio” y los criterios de caracterización descriptivas son: autores/año; objetivo; enfoque; muestra; instrumentos; análisis y resultados. La siguiente etapa corresponde a una revisión de manera independiente de cada uno de los investigadores de la introducción, metodología y conclusiones de los 31 artículos seleccionados, de tal manera de llegar a establecer la

elección definitiva de ambas búsquedas. Además, se elabora una tabla con la categorización de las variables descriptivas de los artículos mencionados.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Para obtener los resultados preliminares de este trabajo se realizó un análisis de contenido de 13 de los 31 artículos seleccionados y en la categoría de análisis universidades: beneficios y desafíos de la experiencia del aprendizaje servicio. Tras la revisión de estos artículos, 2 fueron eliminados debido a que no responden a los criterios de inclusión definidos, siendo así 11 (Tabla 1) los artículos con los que se obtienen los resultados presentados a continuación.

En primera instancia se presenta la caracterización descriptiva de los 11 artículos seleccionados. A partir del análisis se evidenció que los beneficios de la metodología aprendizaje servicio desde la mirada de las universidades, son: que el profesorado se encuentre más comprometido y motivado; la metodología mejora el aprendizaje de los estudiantes; se establecen vínculos con la comunidad y es una actividad coherente con la internacionalización de las Universidades (Hahn et al., 2020; Neal et al., 2017; Schneider et al., 2018).

Los desafíos para la institucionalización de la metodología en las universidades son mayores, destaca la necesidad de vincular el AS con la investigación y equiparar el reconocimiento con el resto de las actividades académicas; contar con mecanismos de apoyo logístico y administrativo para su adecuada implementación; contar con estructura y políticas claras, y definir las etapas de institucionalización de la metodología (Hou & Wilder, 2015; Laguna-Manapol, 2015). El financiamiento y asignación de recursos para implementar AS, la promoción y la capacitación de los docentes se plantean como fundamentales (Daniels et al., 2015; Hou & Wilder, 2015; Musa et al., 2017; Neal et al.,

2017). Se destaca la importancia de reconocer el rol fundamental del profesorado en la institucionalización del AS y otorgar la liberación de tiempo, así como definir la carga curricular que los cursos de AS requieren (Daniels et al., 2015; Hou & Wilder, 2015; Laguna-Manapol, 2015; J. Lewing, 2019; M. Lewing & Shehane, 2017; Musa et al., 2017; Neal et al., 2017). Autores tales como Julie (2015) y, Lewing y Shehane (2017) establecen la necesidad de definir el AS como parte de la estrategia institucional para facilitar su implementación; la necesidad de definir una misión, criterios de calidad y filosofía del AS y asumir un modelo organizacional de gestión del cambio que facilite la incorporación de la metodología en la cultura institucional (Daniels et al., 2015; Hou & Wilder, 2015; M. Lewing & Shehane, 2017).

La vinculación con los socios comunitarios es otro gran desafío, de esta manera se deja en evidencia la necesidad de: fomentar la asociación entre la comunidad, los estudiantes, profesores y la institución; impulsar la asociación con instituciones locales, asegurando el compromiso efectivo de la comunidad; adaptarse a las experiencias, desafíos y a las diferentes características de los estudiantes; y realizar un adecuado levantamiento de los requerimientos de la comunidad (Alcartado et al., 2017; Julie, 2015; Laguna-Manapol, 2015; M. Lewing & Shehane, 2017; Musa et al., 2017; Neal et al., 2017; Schneider et al., 2018). Los temas que se perciben como prioritarios son: modificar la percepción que tienen el profesorado respecto de las dificultades que tiene implementar AS; institucionalizar el AS para garantizar el éxito; un clima de apoyo que incentive la motivación intrínseca de los profesores; el compromiso y apoyo de los líderes formales (Daniels et al., 2015; Hou & Wilder, 2015; Laguna-Manapol, 2015; J. Lewing, 2019; M. Lewing & Shehane, 2017). Por último, de acuerdo a lo mencionado por Daniels et al. (2015) las universidades deben propiciar que todos los estudiantes tengan al menos una experiencia de AS.

## CONCLUSIONES

En este estudio preliminar de revisión sistemática se analizó el contenido de 11 de los 31 artículos seleccionados, en su categoría de análisis “universidades: beneficios y desafíos”. A partir de los análisis realizados se puede observar que la institucionalización del aprendizaje servicio, con una mirada desde los beneficios y desafíos existentes para las universidades, ofrece diferentes espacios de reflexión.

Desde los beneficios para las universidades se destaca: el compromiso y motivación que se produce en el profesorado, los aprendizajes de los estudiantes y la vinculación bidireccional con el medio. Lo anterior se ve reflejado en la forma cómo esta metodología contribuye a mejorar el aprendizaje de los estudiantes -dada las características de su participación- y el involucramiento del profesorado en este proceso de enseñanza aprendizaje, lo que trae como resultado natural un incremento del vínculo con la comunidad.

Respecto a la dimensión desafíos, se aprecia que la institucionalización, la búsqueda de compromisos, la definición de políticas tanto de institucionalización como de implementación, son un imperativo. Dentro de esto se destaca la necesidad de incorporar la metodología aprendizaje servicio a la estrategia institucional, a través de un modelo de gestión del cambio y con apoyo de políticas que: propicien la logística necesaria, otorguen el financiamiento requerido y se estimule una cultura que promueva la participación de los diferentes actores en esta metodología. Por otro lado, se releva el rol del profesorado, que a su vez requiere capacitación en la metodología, propiciar un clima de apoyo y liberación de tiempo para realizar este trabajo.

Todo lo anterior sugiere la continuidad de esta investigación considerando otras categorías de análisis y el resto de los artículos seleccionados, de tal manera de complementar y fortalecer sus resultados y conclusiones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcartado, P., Camarse, M., Legaspi, O., Mostajo, S., & L. Buenaventura, L. (2017). Developing a pedagogical model of service learning: the de la salle University-Dasmariñas experience. *Journal of Institutional Research South East Asia*, 15(2), 31-56.
- Daniels, K., Billingsley, K., Billingsley, J., Long, Y., & Young, D. (2015). Impacting resilience and persistence in underrepresented populations through service-learning. *Journal for Multicultural Education*, 9(3), 174-192. <https://doi.org/10.1108/JME-02-2015-0005>
- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E., & Palou, B. (2016). Elaboration and Validation of a Questionnaire for the Evaluation of Service-Learning Projects. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa*, 21(70), 929-949.
- Furco, A., & Billig, S. (2002). *Service-learning: The Essence of the Pedagogy*. Information Age Publishing.
- Hahn, S. J., Kinney, J. M., & Heston, J. (2020). "So we basically let them struggle": Student perceptions of challenges in intergenerational Service-Learning. *Gerontology and Geriatrics Education*, 41(2), 142-155. <https://doi.org/10.1080/02701960.2018.1447935>
- Hou, S., & Wilder, S. (2015). Changing pedagogy: Faculty adoption of service-learning: Motivations, barriers, and strategies among service-learning faculty at a public research institution. *SAGE Open*, 5(1). <https://doi.org/10.1177/2158244015572283>
- Julie, H. (2015). The development of an implementation framework for service-learning during the undergraduate nursing programme in the Western Cape Province. *Curationis*, 38(2), 9. <https://doi.org/10.4102/curationis.v38i2.1563>

- Laguna-Manapol, M. (2015). Promoting Service-Learning as a Pedagogy for Social Work: Education: Lessons from the Philippines Melba. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 2(1), 7-24.
- Lewing, J. (2019). Faculty Motivations and Perceptions of Service-Learning in Christian Higher Education. *Christian Higher Education*, 18(4), 294-315. <https://doi.org/10.1080/15363759.2018.1534621>
- Lewing, M., & Shehane, M. (2017). The Institutionalization of Service-Learning at the Independent Colleges and Universities of the Gulf Coast Region. *Christian Higher Education*, 16(4), 211-231. <https://doi.org/10.1080/15363759.2016.1254074>
- Martínez-Odría, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59(4), 627-640.
- Mayor, D. (2018). Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34418>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Group, T. P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Musa, N., Abang, D., Abdullah, J., Saeed, S., Ramli, F., Rahman, A., & Ahmad, M. (2017). A methodology for implementation of service learning in higher education institution: A case study from faculty of computer science and information technology, UNIMAS. *Journal of Telecommunication, Electronic and Computer Engineering*, 9(2-10), 101-109.
- Neal, M., Cannon, M., DeLaTorre, A., Bolkan, C., Wernher, I., Nolan, E., López, M., Largaespada-Fredersdorff, C., & Brown, K. (2017). Addressing the needs of



- Nicaraguan older adults living on the edge: A university–community partnership in international service-learning. *Gerontology and Geriatrics Education*, 38(1), 119-138. <https://doi.org/10.1080/02701960.2016.1259161>
- Opazo, H., Aramburuzabala, P., & Mcilrath, L. (2019). Aprendizaje-servicio en la educación superior: once perspectivas de un movimiento global. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3). <https://doi.org/10.13042/bordon.2019.03.0001>
- Rodríguez, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.41157](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157)
- Salazar, R. (2016). Los pilares para la educación superior del futuro: Responsabilidad social, calidad académica y servicio-aprendizaje (S-A). *Fides Et Ratio*, 11, 155-179.
- Schneider, A., Stephens, L., Ochoa, S., & Semenic, S. (2018). Benefits and challenges of a nursing service-learning partnership with a community of internally-displaced persons in Colombia. *Nurse Education in Practice*, 33, 21-26. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.08.002>
- Self, D. R., Armenakis, A., & Schraeder, M. (2007). Organizational Change Content, Process, and Context: A Simultaneous Analysis of Employee Reactions. *Journal of Change Management*, 7(2), 211-229. <https://doi.org/10.1080/14697010701461129>
- Tapia, M. N. (2017). *Aprendizaje y servicio solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles* (1a ed.). Ciudad Nueva.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>

**FIGURA Y TABLAS***Tabla 1: Resumen publicaciones analizadas*

N°	Artículo
1	Hou, S., & Wilder, S. (2015). Changing pedagogy: Faculty adoption of service-learning: Motivations, barriers, and strategies among service-learning faculty at a public research institution. <i>SAGE Open</i> , 5(1).
2	Daniels, K., Billingsley, K., Billingsley, J., Long, Y., & Young, D. (2015). Impacting resilience and persistence in underrepresented populations through service-learning. <i>Journal for Multicultural Education</i> , 9(3), 174-192.
3	Laguna-Manapol, M. (2015). Promoting Service-Learning as a Pedagogy for Social Work: Education: Lessons from the Philippines Melba. <i>International Journal of Innovation, Creativity and Change</i> , 2(1), 7-24.
4	Julie, H. (2015). The development of an implementation framework for service-learning during the undergraduate nursing programme in the Western Cape Province. <i>Curationis</i> , 38(2), 9.
5	Musa, N., Abang, D., Abdullah, J., Saeed, S., Ramli, F., Rahman, A., & Ahmad, M. (2017). A methodology for implementation of service learning in higher education institution: A case study from faculty of computer science and information technology, UNIMAS. <i>Journal of Telecommunication, Electronic and Computer Engineering</i> , 9(2-10), 101-109.
6	Neal, M., Cannon, M., DeLaTorre, A., Bolkan, C., Wernher, I., Nolan, E., López, M., Largaespada-Fredersdorff, C., & Brown, K. (2017). Addressing the needs of Nicaraguan older adults living on the edge: A university-community partnership in international service-learning. <i>Gerontology and Geriatrics Education</i> , 38(1), 119-138.
7	Alcartado, P., Camarse, M., Legaspi, O., Mostajo, S., & L. Buenaventura, L. (2017). Developing a pedagogical model of service learning: the de la salle University-Dasmariñas experience. <i>Journal of Institutional Research South East Asia</i> , 15(2), 31-56.
8	Álvarez, J., Martínez, M., González, H., & Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. <i>Revista Española de Pedagogía</i> , 75(267), 199-217.
9	Lewing, M., & Shehane, M. (2017). The Institutionalization of Service-Learning at the Independent Colleges and Universities of the Gulf Coast Region. <i>Christian Higher Education</i> , 16(4), 211-231.
10	Schneider, A., Stephens, L., Ochoa, S., & Semenic, S. (2018). Benefits and challenges of a nursing service-learning partnership with a community of internally-displaced persons in Colombia. <i>Nurse Education in Practice</i> , 33, 21-26.
11	Lewing, J. (2019). Faculty Motivations and Perceptions of Service-Learning in Christian Higher Education. <i>Christian Higher Education</i> , 18(4), 294-315.

*Fuente: Elaboración Propia.*

## **1.2 SOLIDARIDAD, FRATERNIDAD, ESPIRITUALIDAD Y APRENDIZAJE-SERVICIO**

## **LA IMPORTANCIA DE LA BILDUNG EN EL PROTAGONISMO ESTUDIANTIL DEL APRENDIZAJE-SERVICIO**

Erika Teresa Duque Bedoya

Universidad de La Sabana, Colombia.

EJE TEMÁTICO: 1.2. DISCUSIONES Y APORTES TEÓRICOS. Solidaridad, fraternidad, espiritualidad y aprendizaje-servicio.

RESUMEN. El concepto de bildung o formabilidad se define como un proceso interno del sujeto relacionado con la autorreflexión, la libertad y la autodeterminación, que determinan las decisiones del individuo y que le harán asimilar o no, la educación sobre él. Pero requiere de procesos externos que propicien ese crecimiento interior y ese es el papel de la educación. Metodologías como el APSS promueven la participación activa del estudiante, de tal manera que es preciso y deseable el protagonismo estudiantil. Así que el objetivo es revisar la relación entre la bildung y estos procesos de involucramiento de los estudiantes, teniendo en cuenta que tanto la bildung como el APSS tienen en común el desarrollo integral de la persona. Desde la metodología de la hermenéutica crítica, se realiza un análisis del término bildung con relación a los factores que promueven el protagonismo estudiantil, concluyendo que la motivación intrínseca y la interacción con la comunidad en el APSS fortalecen la autorreflexión y potencia la relación entre la bildung y su relación con la sociedad.

PALABRAS CLAVE: bildung, aprendizaje-servicio y formación, formación educativa, enseñanza y formación, antropología pedagógica.

ABSTRACT. The bildung concept is defined as an internal process of the subject related to self-reflection, freedom, and self-determination, which determine the individual decisions in relation with education process. However, bildung requires external processes and that

is the education role's. Methodologies such as the APSS promote the active participation of the student, in such a way that student leadership is necessary and desirable. So the objective is to review the relationship between the bildung and these processes of student involvement, taking into account that both the bildung and the APSS have in common the integral development of the person. From the of critical hermeneutics methodology, an analysis of the term bildung is carried out in relation to the factors that promote student leadership, concluding that intrinsic motivation and interaction with the community in the APSS strengthen self-reflection and enhance the relationship between bildung and its relationship with society.

KEYWORDS: bildung, service-learning and training, educational training, teaching and training, pedagogical anthropology.

## INTRODUCCIÓN

La antropología pedagógica es una ciencia que correlaciona el conocimiento del hombre (*antropos*) con su capacidad para ser formado y educado, partiendo del hecho de que el hombre es un ser formable, capacitado y necesitado de educación (Runge, 2016) y, por tanto, está siempre abierto a la posibilidad de crecer y desarrollarse. Esto conlleva a dos preguntas esenciales: ¿es el hombre un ser formable y por tanto educable? ¿qué tipo de hombre queremos formar? De esta manera, emerge el término alemán "bildung", que proviene del sustantivo "bild" que significa imagen, pero también el verbo "bilden" traduce "dar forma" hasta converger finalmente en el término "bildung", traducido como "formabilidad" (Sianes Bautista, 2017; Runge y Garcés, 2011). El hecho de que la palabra provenga del alemán ha dificultado su comprensión y su traducción, originando confusiones entre las palabras educación y formabilidad (Biesta, 2016; Runge y Garcés, 2011), siendo la primera provenientes de "educare" (ex - ducere (lat.): sacar) que implica

una influencia o acción externa sobre un sujeto, mientras que la formación tiene una implicación interna del sujeto y por tanto está relacionada con atributos tales como la autorreflexión, la libertad, la autodeterminación, la voluntad, que determinan las decisiones del individuo y que le harán asimilar o no, la influencia o educación sobre él. Mientras la formabilidad se refiere a ductilidad humana o capacidad de transformación interna en concordancia con la influencia exterior, otro término importante en el proceso de crecimiento personal es llamado “educabilidad” o el “proceso de socialización para adquirir la cultura en el plano de las interacciones sociales” (Saavedra y Saavedra, 2020, p. 59). De ahí la importancia de la cultura, teniendo en cuenta que el hombre también requiere cuidados desde su infancia y que está hecho para vivir en sociedad, necesita aprender a descubrirse como humano en su ámbito personal y también aprender a vivir en sociedad, como menciona García-Hoz (1987) “la vida individual y la vida social, no son sino facetas o manifestaciones de una realidad única: la vida personal de cada ser humano” (pág. 12). Para vivir en sociedad es necesario convivir con otros seres humanos y aprender de ellos, pero también, correr el riesgo de enfrentarse a situaciones que deben ser asimiladas interiormente para asumir las responsabilidades frente a sí mismo y los demás, mejorando continuamente, que es una tarea de nunca acabar. Por ello, una persona tiene esa capacidad de formarse, pero necesita también interiorizar el proceso que está recibiendo en la educación y en su entorno, para percibirse como humano, autoreferenciarse y encontrar la autonomía. El APSS forma a la persona en la medida que relaciona los conocimientos que está adquiriendo en su proceso académico, relacionándolos con las necesidades y el contexto, adquiriendo mayor autonomía cuando logra empoderarse y encontrarle el sentido y teniendo para ello, una disposición interna del estudiante para asimilarlos con respecto a la experiencia que adquiere en el ejercicio del proyecto. Por ello no es gratuito que uno de los rasgos fundamentales del aprendizaje-

servicio sea el protagonismo estudiantil puesto que “cuando una experiencia se orienta de acuerdo con los componentes [del APSS], permite advertir que es confiable y redonda efectivamente en el aprendizaje y el compromiso de los estudiantes” (CLAYSS, 2007, p. 19). La *bildung* y el APSS tienen como aspecto común, que ambos buscan la formación integral de la persona, el primero propiciando el anhelo de “desbordamiento interior, el despliegue de sus posibilidades que evidencia una respuesta propia -conciencia, voluntad, toma de postura, autonomía- que trasciende las acciones educativas para construir un sentido personal” (Saavedra y Saavedra, 2017, p. 13) y el segundo, propiciando el encuentro con otras personas, reconociendo su dignidad, en actitud de servicio y cuidado del otro, pero también reflexionando su aprendizaje y cambio de paradigmas. Por tanto, es pertinente reflexionar cómo tanto el APSS como el proceso de la *bildung*, se realimentan y contribuyen al crecimiento personal en una espiral ascendente.

## **METODOLOGÍA**

Se empleó una metodología crítico-hermenéutica, examinando el concepto de *bildung* desde autores que tratan la antropología pedagógica, para contrastarla con la idea de la participación estudiantil, como elemento esencial del Aprendizaje-Servicio.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En la tradición alemana es posible diferenciar entre el concepto de educación (*Erziehung*) del concepto de formación (*Bildung*), siendo la educación la influencia de un individuo A sobre un individuo B mientras que la formación es un proceso de autorrealización constante (Runge y Garcés, 2011) y por tanto un proceso interno dinámico. Sianes-Bautista (2017) describe tres procesos de la *bildung*: los procesos del ser y de llegar a convertirse en un ser humano, la interacción entre el individuo y la

sociedad y las prácticas sobre las cuales se organiza la influencia pedagógica a fin de potenciar la autoformación y la racionalidad. Sin embargo, siendo el hombre un ser social, estos procesos requieren la cultura en la formación del “yo” o la identidad de una persona y en ese sentido se remonta a la idea griega de Paideia (Biesta, 2016; Vilanou, 2001) y posteriormente, se interpreta como la Paideia cristiana, siendo el hombre, imagen y semejanza de Dios, que puede alcanzar su autorrealización, venciendo el egoísmo y asumiendo una cultura altruista (Vilanou, 2001) y por esa razón, buscando un ideal alto, que le permita autocultivarse. Sin embargo, requiere un ambiente que propicie lo anterior, el cual está dado por la educación. El aprendizaje-servicio (APSS) tiene su fundamentación pedagógica desde la teoría del aprendizaje experiencial de Dewey, quien afirma que “toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia y que una situación educativa es el resultado de la interacción entre las condiciones objetivas del medio social y las características internas del que aprende” (citado en Díaz Barriga, p.7). En el caso del APSS, el mismo proceso de la prestación de un servicio en una comunidad y sensibilizarse con las situaciones reales, permiten la interiorización de las experiencias de los estudiantes para contrastar sus creencias internas con las realidades del entorno, produciendo una ganancia en la inculturación, en la medida que crece en la empatía con las realidades sociales pero también con las experiencias de vida que le permiten reflexionar sobre su aporte como persona y como ciudadano, generando la motivación intrínseca y formación. No basta solo con recibir información sino que es preciso asimilarla y contrastarla con el contexto y con las ideas propias, siendo importante la inculturación o aprender de nuestra sociedad e interactuar en ella, ajustarse al entorno por medio de la vivencia en la cultura, así como la experiencia de vida que permite cometer errores y aprender de ellos (Andersen, 2021). De acuerdo con la Teoría de la Autodeterminación (SDT), la motivación intrínseca ocurre cuando una actividad se realiza



fuera de su interés genuino, y la motivación controlada ocurre cuando una actividad se realiza debido a factores externos (Kusurkar et al, 2013). Autores como Kusurkar et al. (2013) han encontrado que la motivación intrínseca, en comparación con la motivación controlada, conduce a una mayor creatividad, aprendizaje más profundo, mayor sentido de logro, mayor bienestar y disminución de la intención de deserción. Y el APSS produce motivación intrínseca, porque los estudiantes se comprometen con la comunidad y el proyecto, de hecho, lo deseable es que ellos mismos encuentren el proyecto para realizarlo. En palabras de Tapia (2006) “uno de los beneficios más manifiestos de los proyectos de aprendizaje-servicio es que generan auténticos liderazgos positivos, y permiten a muchos estudiantes desarrollar potencialidades para la participación que de otro modo hubieran permanecido ocultas” (p. 6). El compromiso estudiantil propicia el despliegue de potencialidades personales y abre horizontes en los estudiantes, que asumen su propia responsabilidad y formación. De acuerdo con Andersen (2021) la *bildung* es un “proceso de madurez individual y de dirigirse a sí mismo hacia responsabilidades personales cada vez más grandes (...) al mismo tiempo que se disfruta de libertades personales, morales y existenciales cada vez más grandes” (p. 9). Sin embargo, para que estas condiciones se realicen en el estudiante, requieren también una motivación por parte del profesor que también es un actor importante y que ejerce un liderazgo participativo. De ahí que es importante el proceso de reflexión de los actores, el cual enriquece la práctica. Autores como Vansteenkiste et al, (2006) afirman que, en contextos de apoyo a la autonomía, los profesores simpatizan con la perspectiva del alumno, permiten oportunidades para la autoiniciación y la elección, brindan una justificación significativa, pero si la elección está restringida, se abstienen del uso de presiones y contingencias para motivar el comportamiento y brindan retroalimentación positiva oportuna. De otro lado, una enseñanza descontextualizada y coercitiva ofrece un

obstáculo para la voluntad para aprender y obtener un sentido personal. La motivación autónoma implica la experiencia de la voluntad y la elección, mientras que la motivación controlada implica la experiencia de ser presionado o coaccionado. La motivación intrínseca y las formas de motivación extrínseca bien internalizadas se consideran autónomas, mientras que las formas de motivación extrínseca mal internalizadas se consideran controladas. (Vansteenkiste et al, 2006). Esta confianza del profesor hacia el estudiante es vital para que la motivación intrínseca del estudiante crezca, así como su nivel de autonomía, el compromiso hacia el proyecto y hacia sí mismo también, porque la confianza refuerza la libertad para actuar, realizando una acción de crecimiento interior y de autorrealización. Por ello, es siempre ideal que los proyectos sean planteados y contruidos en consenso con los profesores, los socios comunitarios y los estudiantes pero que, en lo posible, sean promovidos éstos últimos que tienen un “enorme potencial de compromiso solidario y un grado de conciencia de las mismas problemáticas (...) incluso superior a las generaciones que la precedieron” (Tapia, 2006, p. 6). El concepto de *bildung* como fundamento de la pedagogía no hace crecer sólo al individuo, sino que también debería influir en la sociedad. La definición de *bildung* de la Red Global de *Bildung* la define como la “combinación de educación y conocimiento necesarios para prosperar en nuestra sociedad, y la madurez moral y emocional para ser capaz de trabajar en equipo teniendo a la vez autonomía personal” (Global Bildung Network, 2023). La persona no solo debe crecer para sí misma, necesariamente influye en la sociedad, como “parte de procesos de construcción del bien común” (Álvarez y Villarreal, 2019). Si el hecho de vivir experiencias que enriquecen el conocimiento académico en contraste con las realidades del contexto, motiva de manera intrínseca al estudiante, otro factor que le anima es el contacto con la comunidad y las “otredades” de los demás, que pueden contrastar con las cámaras de eco que las redes sociales y que le influyen en el contacto

comunitario, para cambiar sus “prejuicios sociales” cuando entra en contacto con la sociedad y al interior del mismo equipo de trabajo para alcanzar un objetivo común. Cuando se lleva a cabo un proyecto de APSS no basta solo con cumplir el servicio, también hay que educar en la solidaridad que implica asumir el conjunto de valores y promoción de los derechos humanos y formar a los estudiantes en el bien común (Tapia, 2006), pero también se adquieren valores fundamentales para el ejercicio del trabajo profesional, como son la comunicación, la resolución de problemas y la resiliencia. De acuerdo con Andersen (2021), cuanto más compleja es la sociedad, más se especializan los dominios que la componen y por ello, es sólo a través de la “educación, la inculturación, la experiencia de vida y el desarrollo ético-emocional que podemos manejar las complejidades del mundo moderno” (p. 4). En este sentido, el APSS permite que el encuentro con las comunidades y los estudiantes, enriquezcan la experiencia de vida, el encuentro y el trato con otras personas, propiciando un ambiente colaborativo que permita el intercambio entre conocimiento fáctico, pero también el respeto por los valores sociales y personales que promuevan la asociatividad y, sobre todo, ser capaces de hacer tejido social. Pero se requiere un compromiso interno para comprender la evolución de los elementos que componen la sociedad, para estar a la altura de las circunstancias, de ahí que sea también clave, la comunicación que propicie la realización del proyecto, la realimentación y la autorreflexión entre los actores. El ejercicio metacognitivo es fundamental porque permite contrastar la realidad con la pregunta fundamental de la antropología pedagógica: ¿qué tipo de persona quiero ser? La diferencia entre el ideal y la realidad es la apropiación de la *bildung* interior, que siempre será anhelada en el ser humano y que, por fortuna, podrá ser mejorada siempre.

## CONCLUSIONES

La pregunta fundamental de la antropología pedagógica que siempre estará vigente es ¿qué tipo de hombre queremos formar? Tanto la *bildung* como el APSS tienen en común la búsqueda del crecimiento de la persona y, por tanto, forman una espiral que se complementa: el APSS propone una motivación intrínseca al estudiante cuando le hace partícipe de las problemáticas de una comunidad que le interpela, y le hace protagonista de una solución y un servicio. Pero a su vez, esta experiencia fortalece su compromiso, asumiendo responsabilidades y fomentando la autorreflexión, madurándolo en su ser. La *bildung* como concepto primordial de la educación, es un término siempre esperanzador porque el anhelo de trascendencia y el despliegue de autorrealización está implícito en la naturaleza humana, el hombre siempre buscará formarse, pero necesita hacerlo mediante una cultura, o en contacto con la sociedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A. y Villareal, M.E. (2019). Integración interdisciplinaria en el aprendizaje-servicio: un modelo para la gestión de proyectos en la educación superior. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 8, pp. 96-105. Disponible en: [DOI10.1344/RIDAS2019.8.5](https://doi.org/10.1344/RIDAS2019.8.5)
- Andersen, L. R. (2021). *La rosa de bildung*. Nordic Bildung. <https://www.nordicbildung.org/the-bildung-rose/>
- Biesta, G. (2016). Who's Afraid of Teaching? Heidegger and the Question of Education. *Educational Philosophy and Theory*, 48(8), pp. 832-845. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1165017>

Diaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo.

*Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Disponible en:

<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85>

García-Hoz, V. (1987). *Pedagogía visible y educación invisible*. Ediciones Rialp.

Global Bildung Network (2023). *Better bildung, better future. A bildung manifesto for a*

*global renaissance 2.0*. Global Bildung Network.

<https://www.globalbildung.net/manifesto/>

Kusurkar R.A, Croiset G., Galindo-Garré, F. and Ten Cate, O. (2013). Motivational profiles

of medical students: Association with study effort, academic performance and

exhaustion. *BMC Medical Education*, 13(1). Disponible en:

<https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6920-13-87>

Runge Peña, A. (2016). *Antropología Pedagógica*. Diccionario Iberoamericano de la

Filosofía de la Educación (DIFE). Fondo De Cultura Económica.

<https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=A&id=15>

Runge Peña, A. K. y Garcés Gómez, F. (2011). Educabilidad, formación y antropología

pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana.

*Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), pp. 13-25. Disponible en:

<https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/577/378>

Saavedra, L. y Saavedra, S. (2020). Antropología pedagógica: de las imágenes del hombre

a la búsqueda de sentido. *Pedagogía y Saberes*, 53, pp. 53-68. Disponible en:

<https://doi.org/10.17227/pys.num53-10567>

Sianes-Bautista, A. (2017). *Bildung*: concepto, evolución e influjo en la pedagogía

occidental desde una perspectiva histórica y actual. *Revista Española de Educación*

*Comparada*, 30(30), pp. 99-111. Disponible en:

<https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.18850>

Tapia, M.N. (2006). Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos.

Programa Nacional Educación Solidaria. Disponible en:

[http://www.ucv.ve/uploads/media/Aprendizaje\\_y\\_servicio\\_solidario\\_M\\_Nieves\\_Tapia.pdf](http://www.ucv.ve/uploads/media/Aprendizaje_y_servicio_solidario_M_Nieves_Tapia.pdf)

Vansteenkiste, M., Lens, W. and Deci E.L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation.

*Educational Psychology*, 41(1), pp. 19-31. Disponible en:

[https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4)

Vilanou, C., (2001). De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista*

*Portuguesa de Educação*, 14(2). Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414210>

## **EXPERIENCIAS FORMATIVAS INCLUSIVAS PARA UNA ESPIRITUALIDAD**

### **TRANSFORMADORA**

Juan Cruz Hermida

Estefanía Buzzini

Universidad Católica Argentina

Andrés Peregalli

Universidad Católica Argentina

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio solidario

EJE: 1.2 DISCUSIONES Y APORTES TEÓRICOS. SOLIDARIDAD, FRATERNIDAD, ESPIRITUALIDAD Y APRENDIZAJE-SERVICIO.

RESUMEN: Las Experiencias Formativas Inclusivas (EFI) se institucionalizan cada vez más, en cantidad y calidad en la Universidad Católica Argentina (UCA), contribuyendo a fortalecer su identidad y misión. Las EFI son espacios de aprendizaje-servicio solidario (AYSS) que: buscan resolver problemáticas sociales con la comunidad, promover la participación de los estudiantes y se encuentran insertas en el currículum de forma obligatoria. Un antecedente relevante del proceso de institucionalización de las EFI lo constituye una experiencia realizada desde 2014: Seminario Teórico-Práctico Problemáticas Sociales y Compromiso Social (STP). Esta experiencia formativa, interdisciplinaria y perteneciente al ciclo de formación filosófico-teológico, se co-gestiona con más de 20 organizaciones sociales. El STP, realizado durante 10 años (20 cohortes), convocó a más de 800 estudiantes de 15 diferentes carreras. Esta investigación explora y describe, mediante triangulación metodológica intermétodo de técnicas, la contribución del STP al desarrollo de una formación experta en humanidad (ser-hacer-saber) y una espiritualidad transformadora, que trasciende la idea de “lo religioso/lo católico” aunque dando lugar a que ello se despliegue. Se utilizan técnicas cuantitativas (encuestas) y

cualitativas (análisis documental y del discurso), con foco en la espiritualidad transformadora, para analizar las evidencias de aprendizaje de estudiantes y socios comunitarios. Entre los principales resultados que arroja el análisis se encuentra que: el STP contribuye a construir cultura del encuentro al favorecer el vínculo entre estudiantes que proceden de diversas experiencias y trayectorias formativas y se abren a un "mundo nuevo" promoviendo el encuentro con las motivaciones más hondas y profundas del ser humano: ser-más con los otros en el mundo. Estudiantes y socios comunitarios manifiestan que esta experiencia de AYSS fortalece la formación académica, personal y profesional, así como también el deseo de construir fraternidad y humanidad, se identifiquen o no con alguna confesión en particular.

**PALABRAS CLAVES:** espiritualidad transformadora; servicio-solidario; seminario teóricopráctico; cultura del encuentro.

**ABSTRACT:** The Inclusive Formative Experiences (EFI) are increasingly institutionalized, in quantity and quality in the Argentine Catholic University (UCA), contributing to strengthen its identity and mission. The EFI are spaces of solidary service learning (SL) that: seek to solve social problems with the community, promote the participation of students and are inserted in the curriculum on a mandatory basis. A relevant antecedent of the process of institutionalization of IFS is a sustained experience carried out since 2014: Theoretical-Practical Seminar on Social Problems and Social Commitment (STP). This formative experience, interdisciplinary and belonging to the cycle of philosophical-theological formation, is co-managed with more than 20 social organizations. The STP, conducted over 10 years (20 cohorts), convened more than 800 students from 15 different careers. This research explores and describes, through methodological triangulation intermethod of techniques, the contribution of the STP to the development



of an expert formation in humanity (being-doing-knowing) and a transformative spirituality, which transcends the idea of "the religious / the Catholic" although giving rise to this unfolding. Quantitative (surveys) and qualitative (documentary and discourse analysis) techniques, with a focus on transformative spirituality, are used to analyze the learning evidence of students and community partners. Among the main results of the analysis is that: the STP contributes to building a culture of encounter by favoring the link between students who come from different experiences and training trajectories and open themselves to a "new world" promoting the encounter with the deepest and deepest motivations of the human being: to be-more with others in the world. Students and community partners state that this experience of SL strengthens academic, personal and professional training (as opposed to other university formative experiences, of an "abstract" or non-"rooted in reality" type), as well as the desire to build fraternity and humanity, whether or not they identify with a particular confession.

KEY WORDS: transformative spirituality; service-solidarity; theoretical-practical seminar; culture of meeting.

## INTRODUCCIÓN

El siglo XXI nos desafía a re-imaginar la educación (Delors, 1996; Unesco, 2022). La experiencia presentada (STP) corresponde a la propuesta pedagógica de enseñanza/aprendizaje que se enmarca en las orientaciones institucionales de la UCA de promover EFI's en la currícula como parte de la misión de la universidad de formar graduados expertos en humanidad (Fernández, 2016). Ello se sustenta en el Proyecto Institucional que al referirse a la integración del saber busca: "favorecer un encuentro experiencial, amplio y profundo con lo humano (...) favorecer una auténtica hermenéutica evangélica que ayude a comprender mejor la vida y el mundo" (UCA, PI 2018- 2022:6.).

En este marco se distinguen dos planos complementarios de la espiritualidad: individual e institucional. Segundo Galilea expresa que “la espiritualidad es la motivación que impregna los proyectos y compromisos de vida, la motivación y mística que empapa e inspira el compromiso (...) la motivación del Espíritu” (1985: 19, 25-26); cuando preguntamos qué espiritualidad nos caracteriza podríamos preguntarnos “qué espíritu nos mueve” (Casaldáliga y Vigil, 1992: 25). La espiritualidad es -en una acepción “macroecuménica”- su motivación, la inspiración de su actividad, su utopía, sus causas. También “tienen espíritu los que no tienen nuestro espíritu”; también tienen espiritualidad los que no tienen una espiritualidad cristiana e incluso los que dicen rechazar las espiritualidades (Op. cit, 1992: 25-26) ya que es una dimensión esencial de la persona humana y patrimonio de cualquier existencia personal. La espiritualidad se va forjando por las motivaciones que hacen vibrar a la persona, por la utopía que la mueve y anima, por la comprensión de la vida que se ha ido haciendo a través de la experiencia personal e institucional, en la convivencia con los otros en la historia.

El STP se inició en 2014 proponiendo a los universitarios un modo de aprendizaje teórico/práctico. Los universitarios, a partir de los contenidos propuestos por la asignatura, se contactan con los problemas planteados por organizaciones sociales con el propósito de poner en práctica una cultura del encuentro “vívida y experimentada junto al otro”; en sintonía con la propuesta de Fratelli Tutti (Francisco, 2020), al buscar soluciones concretas y reales a partir del pensar e instrumentar un proyecto concreto de AYSS (CEC, 2020; Tapia, 2018). Así, se entiende a la experiencia solidaria como una co-construcción (solidaridad horizontal), beneficiosa tanto para la resolución de problemáticas sociales como para la formación universitaria y el desarrollo de una espiritualidad del servicio (Hermida, 2014). El STP, en el marco de las enseñanzas de la Iglesia Católica (Peregalli & Isola, 2021), tiene por objetivos: fortalecer la formación

académica, personal y profesional de los estudiantes universitarios (ver: Figura 1), desde el diseño, implementación y evaluación de un proyecto de AYSS, traccionando el desarrollo de una espiritualidad transformadora (UCA, 2016; Hermida, Peregalli, Di Pace, R., 2021).

Las EFI en general, y el STP en particular, buscan promover un rol político en la construcción de la polis (lo común), analizar las causas que generan la desigualdad e incorporar una dimensión profética a la vida y la profesión: denunciar la injusticia y anunciar la esperanza; sustentado en el testimonio de movimientos e individuos (confesionales o no confesionales) que inspiran la construcción de la fraternidad desde el servicio solidario.

## **METODOLOGÍA**

El STP se sustenta en la Investigación-Acción-Participativa (IAP), en tanto enfoque epistémico y metodológico, que contribuye a construir conocimiento desde los distintos saberes (co-construir), indagando sus contribuciones a la construcción de “cultura del encuentro”. La investigación, como instrumento de acción, sitúa a los docentes y estudiantes como sujetos activos en las políticas institucionales; señalando la pertinencia de vincular investigación, docencia, extensión y de gestionar las tensiones que se producen entre ellos. El análisis del STP utiliza metodología cuantitativa: análisis de encuestas que indagan: visión humanista, del hombre y el mundo; vínculo docente-estudiante; vínculo del STP con conocimientos disciplinares previos; habilidades que desarrolló la experiencia. Utiliza también metodología cualitativa: análisis documental y del discurso que indaga: desempeños iniciales, intermedios y finales de estudiantes y testimonios de socios comunitarios. Mediante triangulación metodológica intermétodo de

técnicas se analiza la contribución de esta experiencia de AYSS al desarrollo de una espiritualidad transformadora.

## **RESULTADOS y DISCUSIÓN**

La experiencia del STP impulsa a soñar con una universidad "más red y menos burbuja"; "más territorio y menos escritorio", que brinde experiencias para incluir-nos. Diseñar, implementar y evaluar EFI que contribuyan a construir una "cultura del encuentro", como aquello que distingue la propuesta educativa de la universidad, requiere de actividades de enseñanza y aprendizaje que integren saber - saber hacer - saber ser; formación disciplinar-profesional-personal; vínculo fe-razón-compromiso social; disciplina-interdisciplina-transdisciplina.

En términos *cuantitativos*, y en base a la encuesta estudiantil anual que la UCA (en un rango de respuesta de 1 a 5, donde 1 es la calificación "menos satisfactoria" y 5 la "más satisfactoria"), expresan que: el STP ayudó a "conocer y comprender, claramente y con fundamentos, la visión humanista propia del cristianismo, sobre Dios, el hombre y el mundo" (STP: 4,6, Promedio de valoración de los Seminarios UCA del Ciclo Filosófico – Teológico-SCFT: 4,5); "los profesores tuvieron un trato adecuado con los alumnos, regido por la escucha, el respeto y el diálogo" (STP: 4,8 Promedio SCFT: 4,7); "los profesores captaron el interés e iluminaron la realidad de los alumnos" (STP: 4,5 Promedio SCFT: 4,4); los profesores "vincularon lo enseñado a conocimientos o experiencias que ya tenían" (STP: 4,6 Promedio SCFT: 4,4). En líneas generales se valora favorablemente el STP como experiencia formativa tanto a nivel académico, profesional y personal (STP: 4,6 Promedio SCFT: 4,4).

En términos *cualitativos*, al ser consultados los estudiantes, destacan que las habilidades que más desarrollan al realizar el STP, y el proyecto de AYSS, son: "integrar el

saber / saber hacer /saber ser”; “trabajo en equipo”, “habilidades comunicativas”; “empatía”; “resolución de problemas”, “liderazgo” y “habilidades comunicativas” (Fuente: UCA-DCSyE, 2022). En términos de la experiencia transitada y sus “efectos” en su formación los estudiantes destacan:

El seminario teórico práctico fue una hermosa experiencia, estaría bueno que haya ese tipo de oportunidades desde los primeros años (...) viví una de las experiencias más enriquecedoras de mi camino como profesional (...). Un espacio que forma profesionales que sepan hacer con conciencia, generando la creencia de que si no hay una visión global, deconstruida y amplia de los contextos sociales que nos son ajenos, no vamos a poder proyectar nada a futuro. Desde la Fe se busca trabajar para que las personas, los colectivos y las sociedades sean más sensibles y maduros, más justos y solidarios (...). Me tocó pensar, crear y desarrollar un proyecto que se imaginó para niños de un Hogar de Cristo a donde van a jugar y logró en mí, mucho más que eso. Desde dejar de lado la visión de privilegio en la que uno está, creyendo ‘lo que era mejor’ para los chicos y aprendiendo a escuchar qué era lo que buscaban ellos. (...). Es una tarea muchísimo más difícil que otras, es conocer vivencias que el resto de la sociedad ignora, sin embargo, el Hogar, lo logra y la cátedra ‘Seminario de problemáticas sociales’, nos impulsa a que marquemos la diferencia (UCA-CSyE, 2022).

La mirada y la perspectiva de los socios comunitarios se evidencian en esta reflexión que reflejan la construcción de cultura del encuentro y la co-gestión como un saber que se construye colaborativamente:

Es fundamental que en diferentes casas de estudio como ésta se forme en humanidad (...) y desde una mirada interdisciplinaria (...) Hay algo central que fue lo que reinó desde el primer contacto y que debe estar relacionado a esta cultura del encuentro que ustedes estuvieron ya estudiando, que fue el antes de venir con una

propuesta cerrada fue; che ¿esto más o menos lo que queremos? pero el oído estuvo abierto desde el momento cero a que nosotros le digamos bueno, ok esto es la teoría y esta es la realidad con la cual nosotros como actor socio comunitario, como le llaman, trabajamos que es en diferentes ámbitos.(...) Entonces lo primero que hay que hacer, que ahí surgió esta idea en este primer intercambio, es una etapa de diagnóstico; entonces nació el encuentro que al principio no estaba y eso fue muy rico (...) tenemos que trabajar y regar todos los días esta mirada crítica (...) esta cuestión del proceso y del ser perceptivamente crítico e intuitivo es lo que va a enriquecer, digamos a cada proyecto. (...) Nos quedamos de este proyecto que logramos hacer un proceso de escucha, de empatía, que las chicas no vinieron con el 'saber', sino que fue una cuestión desde una mirada y un compartir colectivo. Desde ahí se fue siempre en constante revisión de los conceptos y actividades. De eso es lo que más nos nutrimos como institución, y creemos que es importante generar estos lazos y sostenerlos. (...) Solamente palabras de agradecimiento, porque se tomaron el laburo de verdad y serio y hubo este intercambio con libertad de poder decir si, no, por ahí, por acá, arrimemos por allá. Así que F., Y., F., V. e I., muchas gracias. (UCA, STP, Socio Comunitario, 2022)

Los resultados evidencian que el STP es una instancia formativa significativa que contribuye a construir un "nosotros", la casa común, el sueño de ser hermanos todos, sustentándose en una educación superior integral y en la co-gestión como aspecto central que posibilita también importantes aprendizajes institucionales (*ad intra*) e interinstitucionales (*ad extra*). De entre ellos se destaca la expansión de experiencias de este tipo dentro de la Universidad en su conjunto (institucionalización de las EFI) y la conformación de un nuevo modo de saber-hacer-ser universitario, una cultura del encuentro. Al salir a las periferias (sociales, existenciales) la universidad se encuentra

consigo misma, con su identidad y misión, con sus motivaciones más profundas. De este modo no renuncia a sus funciones, experimenta una *metanoia* (conversión profunda) subjetiva y organizacional; camino de espiritualidad transformadora.

## CONCLUSIONES

Las EFI desafían los modos tradicionales de comprender las funciones de docencia, extensión e investigación en las universidades. Ello implica prever/construir un desempeño docente acorde a este modelo formativo en el marco de las instituciones que co-gestionan la experiencia y capacidades institucionales específicas (habilidades) que generen "condiciones para incluir". También invita a debatir sobre ciertos prejuicios y tensiones (ej.: "estas experiencias son muy complejas y por eso no se pueden hacer"; "estas experiencias son de menor calidad académica que una clase magistral"; "la universidad no es acción social", etc.). La implementación del STP evidencia que es posible generar experiencias profundas de aprendizaje desde las problemáticas sociales y pueden ser referencias para construir un mundo más justo, humanizado e inclusivo desde las periferias geográficas y existenciales que habitamos y, muchas veces, sostenemos. Porque la inclusión de todos en este mundo no es tarea de algunas disciplinas, áreas o personas, es responsabilidad de todos, se construye desde culturas institucionales que transiten la inclusión, evalúen y mejoren.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casaldáliga, P. & Vigil J. M. (1992). *Espiritualidad de la Liberación*. Santander: Sal Terrae.
- Congregación para la Educación Católica. CEC (2020), Pacto Educativo Global. Instrumentum Laboris, 14 de febrero de 2020. <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/instrumentum-laborissp.pdf>
- Delors, Jacques (1996), La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI presidida por Jacques Delors, Madrid, Santillana.
- Fernández, Víctor Manuel (2016), “La propuesta del Papa Francisco sobre la cultura del encuentro”, en: UCA, Hacia una Cultura del Encuentro en Argentina, 12 de octubre de 2016, Buenos Aires. Francisco.
- FT. Pope Francis (2020). Encyclical Letter Fratelli Tutti of the Holy Father Francis On Fraternity and Social Friendship. Retrieved from: [https://www.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20201003\\_enciclica-fratelli-tutti.html](https://www.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html)
- Galilea, S. (1985). *El futuro de nuestro pasado. Ensayo sobre los místicos españoles desde América Latina*. Bogotá: CLAR.
- Hermida, Juan Cruz (2014), Universitarios en la periferia, Revista Señales del Cono Sur, Año II Nro. 07. ISSN: 2346-9994.
- Hermida, J.C., Peregalli, A. Di Pace, R. (2021), Lecciones de vida. Canal Orbe 21. Barrio Rodrigo Bueno, Experiencias Formativas Inclusivas. En: <https://fb.watch/7tnlmSk-w5/>
- Peregalli, A. Isola, M.B. (Coords.). La pedagogía del aprendizaje-servicio y las enseñanzas de la Iglesia Católica [en línea]. Buenos Aires: Centro Latinoamericano de



Aprendizaje y Servicio Solidario, 2021 Disponible en:

<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12613>

Tapia, M. N. (2018), El compromiso social en el currículo de la Educación Superior. Buenos Aires, Ediciones CLAYSS.

[http://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/CompromisoSocialEdSup.pdf](http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/CompromisoSocialEdSup.pdf)

UCA (2016), Seminario de acompañamiento educativo a jóvenes en situación de riesgo. Disponible en

<http://www.uca.edu.ar/index.php/site/index/es/uca/compromisosocial/programas-en-villas/programaintegral-en-villas/proyectos/proyectos-enproceso/acompanamiento-y-seguimiento-educativo/>

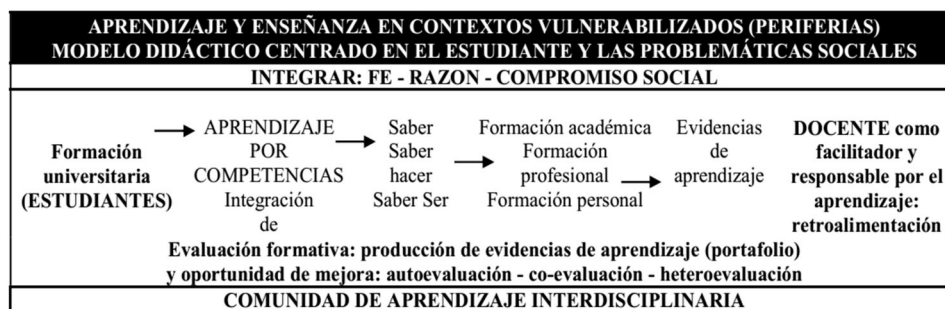
UCA-Dirección de Compromiso Social y Extensión (2022). Anuario2021 Compromiso Social UCA. Buenos Aires, Argentina.

[https://issuu.com/univcatolicaargentina/docs/anuario\\_csye](https://issuu.com/univcatolicaargentina/docs/anuario_csye)

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

## FIGURAS Y TABLAS

Figura 1: EFI, pilares teórico-metodológicos



Fuente: elaboración propia a partir del Modelo AIE (UCA, Departamento de Educación)

## **APRENDIZAJE SERVICIO Y ECOLOGÍA INTEGRAL**

María Alejandra Herrero

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, Argentina

Universidad de Buenos Aires, Argentina

María Luna Kelly

Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CONICET), Argentina

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, Argentina

**EJE TEMÁTICO 1.2: DISCUSIONES Y APORTES TEÓRICOS. SOLIDARIDAD, FRATERNIDAD, ESPIRITUALIDAD Y APRENDIZAJE-SERVICIO.**

**RESUMEN:** Los problemas ambientales, como incendios, ambientes contaminados, inundaciones y enfermedades emergentes, tienen impactos sociales en la seguridad alimentaria, la salud humana y las condiciones del hábitat. Ese impacto se da en forma desigual para los distintos grupos sociales y refuerza en muchos casos desigualdades económicas, étnicas, de género, etc., ya existentes. Su abordaje requiere un cambio de paradigma social para reducir el riesgo de crear cambios más allá de nuestra capacidad de respuesta, adaptación y resiliencia como sociedad, y desde una ecología integral que respete claramente sus dimensiones humanas y sociales. Los diagnósticos deben tomar base en una nueva forma de producir conocimientos donde la investigación participativa, en el contexto de una educación inclusiva, permita la construcción de conocimientos y soluciones situados, que contemplen la voz de quienes más sufren las consecuencias de la situación socio-ambiental. Es propuesta de este trabajo analizar experiencias realizadas bajo la propuesta del aprendizaje y servicio solidario (AYSS) para el abordaje de diferentes problemas ambientales con el objetivo de evaluar las relaciones entre los enfoques de la Ecología Integral y el AYSS. Se analizaron experiencias, realizadas con anterioridad a la difusión del concepto de la Ecología Integral, en diferentes niveles

educativos en siete áreas ambientales, discriminando actores intervinientes, problemáticas ambientales y sociales, y acciones de investigación sobre el problema. Se ha podido constatar que los proyectos analizados incluían el enfoque de trabajo en AYSS desde la mirada de la Ecología integral. Los ejes de coincidencia entre los enfoques fueron: la incorporación de diversos actores en la identificación y construcción de la solución al problema (investigación participativa), el reconocimiento de la justicia de derechos socio-ambientales y un particular interés en la sostenibilidad social y ambiental de las soluciones propuestas.

**PALABRAS CLAVE:** Ecología integral, Aprendizaje – Servicio, Impactos ambientales, Impactos sociales, Investigación participativa

**ABSTRACT:** Environmental problems, like fires, polluted environments, floods and emerging diseases, have social impacts on food security, human health and habitat conditions. These impacts are unequal for different social groups and in many cases reinforces existing economic, ethnic, gender, etc. inequalities. Addressing it requires changes respect to the existing social paradigm, to reduce the risk of creating conditions beyond our capacity for response, adaptation and resilience as a society, and from an integral ecology that clearly respects both, human and social dimensions. The diagnoses must be based on a new way of producing knowledge where participatory research in the context of inclusive education allows the construction of situated knowledge and solutions that take into account the voice of those who suffer most from the consequences of the socio-environmental situation. The aim of this paper is to analyse experiences carried out under Service Learning (SL) approach to tackle different environmental problems in order to evaluate the relationships between the approaches of Integral Ecology and SL. Experiences carried out prior to the dissemination of the concept of

Integral Ecology were analysed at different educational levels in seven environmental related areas, identifying actors involved, environmental and social problems, and research actions on the problem. It was found that the projects analysed included the SL work approach from the perspective of integral ecology. The axes of coincidence between the approaches were: the incorporation of diverse actors in the identification and construction of the solution to the problem (participatory research), the recognition of the justice of socio-environmental rights and a particular interest in the social and environmental sustainability of the proposed solutions.

KEY WORDS: Integral Ecology, Service Learning, Environmental impacts, Social impacts, Participatory research

## INTRODUCCIÓN

El clima del planeta está cambiando a ritmo vertiginoso. La atmósfera, como compartimento ambiental sin fronteras, junto con los recursos naturales que componen el ambiente, están sufriendo modificaciones que ponen en riesgo el futuro de la vida en la Tierra tal como la conocemos (Herrero M. A., 2021). El cambio climático, como problemática ambiental a gran escala, comienza a visibilizarse en las últimas décadas como un problema con dimensiones económicas, sociales y sanitarias con base ecológica. La instalación del debate sobre el desarrollo sostenible en la agenda pública, política, mediática por parte de estados nacionales, organismos internacionales<sup>3</sup> se enlaza con las

---

<sup>3</sup> Entre las principales instancias encontramos la Cumbre de la Tierra en 1972, la Conferencia Rio +20 en 1992, la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas en 2000, la Cumbre mundial sobre Desarrollo sostenible en 2002 y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en 2015.

crecientes demandas de movimientos sociales y poblaciones afectadas por los cambios en el clima<sup>4</sup>.

Desde mediados del siglo XX, en el ámbito de las ciencias sociales, se observa el surgimiento de la ecología política, problematizando la relación sociedad-naturaleza expresada principalmente a través del modelo productivo extractivista. Las corrientes latinoamericanas comienzan a indagar en las consecuencias ecológicas del rol de los recursos naturales de la región, en el desarrollo de los países centrales (Alimonda, 2011), donde también se revalorizan las corrientes de pensamiento indigenista, en pro de jerarquizar la naturaleza en un modelo productivo que contrasta con otros abusivos en avances tecnológicos (Kowii, 2018).

En el ámbito religioso surge un documento en mayo del año 2015 con fuerte impacto social y político: la Carta Encíclica elaborada por el Papa Francisco. Es publicada previo a una de las conferencias mundiales más importantes, la COP 21, que propondría un acuerdo mundial de lucha contra el cambio climático. Su propuesta central es el reconocimiento de una Ecología Integral (EI), en donde todo está conectado mediante relaciones sociales, religiosas, culturales, políticas, económicas y ecológicas, y en la que todos los actores tienen un papel que desempeñar, independientemente de sus creencias, posición social, rol, etc. La carta postula que la diversidad de acciones es la base para evitar la crisis, sustentada por un diálogo honesto y transparente, donde todos los sectores son importantes, bajo responsabilidades comunes pero diferenciadas (Iglesia Católica, Papa Francisco, 2015).

Esas transformaciones en el ambiente se traducen en incendios, inundaciones, ambientes contaminados y enfermedades emergentes y tienen un impacto social en la

---

<sup>4</sup> Asambleas por el agua, asociaciones de pueblos fumigados, afectados por las represas, recolectores de residuos reciclables, campesinos sin tierra, son algunos ejemplos de colectivos de afectados por las problemáticas ambientales en las últimas décadas.

seguridad alimentaria, la salud humana y las condiciones del hábitat. Ese impacto afecta desigualmente a los distintos grupos sociales y refuerza en muchos casos desigualdades económicas, étnicas, de género, etc., ya existentes (Herrero Y., 2017). Su abordaje requiere un cambio de paradigma social, para reducir el riesgo de crear cambios más allá de nuestra capacidad de respuesta, adaptación y resiliencia como sociedad. El "cuidado de la Tierra como nuestro hogar común" tiene profundas raíces en la relación entre la naturaleza y la sociedad que vive en ella, donde todo está estrechamente interrelacionado y requiere ser abordado desde todas sus dimensiones (Iglesia Católica, Papa Francisco, 2015).

En el ámbito de la educación, hay variadas experiencias de aprendizaje que impactan en la solución de diferentes problemas ambientales, donde niños, adolescentes y jóvenes se involucran crecientemente, motivados por las instituciones educativas a las que asisten o las organizaciones sociales y juveniles en las que participan (Durán, 2002). Diversas corrientes educativas buscan enfoques de intervención social, entre ellas, la propuesta pedagógica del aprendizaje y servicio solidario (AYSS) encuentra una larga tradición en la educación argentina con metodologías y abordajes que contribuyen al tratamiento de temáticas ambientales en una forma participativa y sostenible. El AYSS propone una educación basada en proyectos que conjuguen la realización de una acción solidaria, en función de una necesidad real y sentida por la comunidad, involucrando a estudiantes y comunidad como protagonistas en el diagnóstico del problema, diseño y ejecución de la intervención, así como la reflexión, comunicación y evaluación, con vinculación curricular, a través de una planificación que tenga en cuenta los contenidos educativos adecuados al grupo estudiantil (Furco, 2005; Tapia, 2006, 2010). Desde la visión de la encíclica, estos vínculos son fundamentales para la construcción del Diálogo Ciencia-Sociedad y para la construcción de propuestas de cambio (Di Lascio y otros, 2021).

La complejidad de los problemas ecológicos requiere de un diálogo multicultural e interdisciplinario, desde una nueva forma de producir conocimientos donde la investigación participativa en el contexto de una educación inclusiva permita la construcción de conocimientos y soluciones situados (Herrero M. A., 2010; Lepore & Herrero, 2015). La contribución activa de la comunidad, incorpora el conocimiento local como base para la investigación ecológica y el desarrollo sostenible (Herrero M. A., 2010, 2021). Este proceso es definido en la encíclica como Ecología Cultural (Iglesia Católica, Papa Francisco, 2015).

Desde los inicios de la sistematización de las experiencias de AYSS en la Argentina (1997), una de las temáticas recurrentes fue la del abordaje de diferentes temas ambientales que generaban gran preocupación en las comunidades (Durán, 2002; Tapia, 2006). Es propuesta de ese trabajo analizar experiencias realizadas bajo la propuesta del aprendizaje y servicio solidario (AYSS) para el abordaje de diferentes problemas socio-ambientales con el objetivo de evaluar las relaciones entre los enfoques de la Ecología Integral y el AYSS.

## **METODOLOGÍA**

En función de contribuir a una caracterización de los proyectos de aprendizaje-servicio aplicados a temáticas ambientales según el enfoque de la EI, se construyó una matriz de análisis expresada en la Tabla 1. Se analizaron diferentes experiencias, realizadas bajo la propuesta pedagógica del AYSS con anterioridad a la difusión del concepto de EI, en diferentes niveles educativos y en siete áreas ambientales, discriminando actores intervinientes, problemáticas ambientales y sociales, y acciones de investigación sobre el problema. La información se obtuvo de publicaciones del Ministerio de Educación de la Nación sobre experiencias educativas solidarias ganadoras de distintas ediciones del

Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” que dicho ministerio otorga (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Programa Nacional Educación Solidaria, 2006a, 2006b, 2008, 2009, 2010) así como de publicaciones realizadas por CLAYSS sobre escuelas apoyadas que atienden cuestiones ambientales (Premio Pricewaterhouse Coopers a la Educación, 2009).

Luego de la selección de experiencias, se discriminaron y describieron los actores intervinientes, el objetivo de intervención, el problema al que se atiende en sus dimensiones ambientales y sociales, y las acciones de investigación y servicio generado para atender el problema. Se utilizó un criterio de saturación teórica buscando la exhaustividad de las categorías temáticas, más que su representatividad en el universo de experiencias (Glaser & Strauss, 1967). En función del enfoque de la EI, se procuró analizar si las experiencias de aprendizaje-servicio sobre temas ambientales incorporan un enfoque que atienda la integralidad del problema en sus dimensiones ecológicas y sociales.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Se analizaron experiencias de diferentes niveles educativos que abordaban cuestiones ambientales, que fueron clasificadas temáticamente en: Energías no convencionales, Salud y enfermedades emergentes, Seguridad y soberanía alimentaria, Calidad de agua, Forestación y biodiversidad, Bienestar animal y reciclaje de residuos (a través de una experiencia que aborda ambos temas) y Valorización de plantas nativas y de la cultura textil. Se observó que, en general, las que comprendían mayor número de actores intervinientes, problemáticas ambientales y sociales vinculadas, y acciones e investigación sobre el problema, correspondían a niveles terciarios o universitarios. La descripción de estos aspectos se puede observar en la Tabla 1.



Un aspecto innovador es que pueden comenzar o no desde un problema ecológico, pero llegan a él incluyendo todas las aristas del problema (sociales, culturales, económicas y ambientales), como por ejemplo desde el recuperar un oficio ancestral como el teñido natural de la lana, a llegar a la protección de la flora nativa (Herrero, Sardi, & Carbó, 2018). Son experiencias que han incorporado una visión de sostenibilidad en el uso de los recursos naturales sin cuestionar su uso para fines productivos, sino el uso insostenible poco respetuoso de los ciclos naturales. Otro aspecto que podemos resaltar es el carácter tecnológico de muchas de las respuestas ofrecidas como servicios, en contraposición a la idea de que toda actividad humana es dañina para el ambiente. Las comunidades pueden reparar parte del daño ambiental que generan, y colaborar con la recuperación del estado de equilibrio del ecosistema en que habitan. En este aspecto, la investigación participativa se presenta como la posibilidad de una participación real por parte de todos los agentes involucrados en la construcción del problema y de apropiación de las posibles soluciones (Herrero, 2010).

## **CONCLUSIONES**

Desde hace más de 20 años existen políticas públicas e iniciativas del ámbito de la sociedad civil que han sistematizado, promovido y apoyado a las experiencias que han abordado los aportes desde la educación de los jóvenes a problemas ambientales. Gracias a estos registros, podemos reconocer en la tradición educativa argentina experiencias que se encuentran en este cruce, entre el AYSS y la EI. En este recorrido, hemos podido constatar que existen oportunidades centradas en la promoción y compromiso social que están contribuyendo con el cambio sistémico necesario. En estas experiencias, que estimulan la participación cívica y el compromiso social en función de solucionar problemáticas ambientales, encontramos la posibilidad de articular todos los aspectos de

la EI propiciada desde la Laudato Si'. Son experiencias que contribuyen a la formación de niños, adolescentes y jóvenes, a la vez que les permiten ser protagonistas de los cambios que las problemáticas ambientales requieren. En los ámbitos educativos y de participación juvenil se destaca un interés cada vez mayor en las temáticas ambientales. El avance de la educación ambiental, como el progresivo deterioro del clima, inciden en el crecimiento de la agenda ambiental al interior de la escuela. Frente a esta motivación, los espacios educativos se revelan en estas experiencias de AYSS como posibles guías capaces de conducir procesos de aprendizaje que se enlacen con acciones de positivo impacto ambiental y social.

La nueva visión de la ecología como *Ecología Integral, Ecología Cultural, Ecología Económica y Ecología Social*, como enfatiza el Papa Francisco, replantea la relación ciencia-sociedad desde una renovación cultural, incluyendo las cosmovisiones de todas las culturas que coexisten en el mismo territorio. De este modo, el AYSS se revela como un camino de respuesta a la creación de conocimientos y soluciones de los problemas ambientales de la comunidad, en el que las instituciones educativas pueden ser agentes de cambio, teniendo en cuenta la promoción del protagonismo juvenil y la calidad educativa, para la construcción de mayor justicia social y ambiental.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alimonda, H. (Coord.) (2011). *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina*. CLACSO.

Di Lascio, M. G., Tapia, M. R., Camaño, A., & Peragalli, A. (2021). Aprendizaje-servicio solidario en universidades latinoamericanas: educación integral para el desarrollo sostenible. En I. Gómez Villalba & A. Martínez-Odría (Eds.), *Aprendizaje-servicio y desarrollo sostenible: reflexiones y experiencias* (págs. 13-33). Madrid: Edelvives.

Durán, D. (2002). *Manual de Capacitación Docente. Escuela, Ambiente y Comunidad "Integración de la Educación Ambiental y el aprendizaje-servicio"*. Fundación Educambiente y Programa Nacional Escuela y Comunidad.

Furco, A. (2005). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. Buenos Aires: Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.

Herrero, M. A. (2010). A new production of knowledge: service learning in higher education. *Tzhoeco*, 3(5), 63-81.

<https://clayss.org/sites/default/files/material/TZHOECOEN-5.pdf>

Herrero, M. A. (2021). Los desafíos ambientales y las oportunidades hacia el desarrollo sostenible que nos aportan el aprendizaje servicio y la investigación participativa. En I. Gómez Villalba & A. Martínez-Odría (Eds.), *Aprendizaje-servicio y desarrollo sostenible: reflexiones y experiencias* (págs. 91-111). Madrid: Edelvives.

Herrero, M. A., Sardi, G. M. & Carbó, L. I. (2018). *Herencia Textil y Ecosistemas*. BMPress.

Herrero, Y. (2017). Economía ecológica y economía feminista: un diálogo necesario. En C. Carrasco Bengoa & C. Díaz Corral (Eds.), *Economía feminista: desafíos, propuestas, alianzas* (págs. 121-142). Entrepueblos/Entrepobles/Entrepobos/Herriarte.

Kowii, A. (2018). El Sumak Kawsay. En G. Herrera Mosquera (Ed.), *Antología del pensamiento crítico ecuatoriano contemporáneo* (págs. 437-444). CLACSO.

Lepore, W. & Herrero, M. A. (2015). It Takes Two to Tango: Community-University Research Partnerships in Argentina. En B. Hall, R. Tandon, & C. Temblay (Eds.), *Strengthening Community University Research Partnerships: Global Perspectives* (págs. 53-73). UNESCO Chair in CBR open-source publication co-published by PRIA and University of Victoria Press.

Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional Educación Solidaria. (2008). *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2007*. Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional Educación Solidaria. (2009). *Aprendizaje-Servicio en la escuela. Una reflexión de los docentes*. Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional Educación Solidaria. (2010). *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2009*. Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Programa Nacional Educación Solidaria. (2006a). *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias" 2005*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Programa Nacional Educación Solidaria. (2006b). *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior" 2004*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Papa Francisco. (2015). *Laudato Si'. Carta Encíclica sobre el cuidado de la casa común (24 de mayo de 2015)*. Lima: Paulinas.

Premio Pricewaterhouse Coopers a la Educación. (2009). *Experiencias de aprendizaje y servicio solidario para la preservación y promoción del cuidado del medio ambiente. "Cuidemos el mundo entre todos"*. CLAYSS.

Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en las instituciones educativas y las organizaciones juveniles*. Ciudad Nueva.

Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio: una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen*, 3(5), 23-44.

*Tabla 1: Descripción de proyectos de AYSS en relación al enfoque de Ecología Integral previos a la presentación del enfoque en la Encíclica Laudato Si'.*

Áreas temáticas	Actores	Objetivo general de intervención	Dimensión ambiental del problema	Dimensión social del problema	Eje de investigación y servicio generado
<b>Energías no convencionales</b>	Universidad Habitantes de zonas rurales	Mejorar las condiciones de vida en poblaciones de ambientes extremos	Falta de leña Degradación de especies arbóreas	Dificultad en la obtención de energía	Desarrollo de calentadores para uso comunitario a energía solar
<b>Salud y enfermedades emergentes</b>	Universidad Instituto terciario Habitantes de zonas rurales	Mejorar la salud de poblaciones rurales afectadas por parasitosis	Contaminación del agua con parásitos provenientes de animales	Enfermedades parasitarias en poblaciones vulnerables	Diagnóstico sobre causas de contaminación. Desarrollo de procesos familiares de potabilización
<b>Seguridad y soberanía alimentaria</b>	Universidad Organizaciones barriales Estudiantes secundarios	Mejorar la alimentación en barrios populares	Espacios urbanos abandonados	Alimentación deficiente. Falta de empleo	Construcción de huerta urbana. Sistematización de conocimiento popular de plantas medicinales. Aprovechamiento del suelo en forma sustentable. Generación de actividad productiva
<b>Acceso y calidad del agua</b>	Universidad Escuelas primarias y secundarias Productores rurales, médicos y autoridades municipales	Desarrollo de un modelo de gestión comunitaria de la calidad del agua en una cuenca	Degradación de la calidad de agua subterránea y superficial en una cuenca. Manejo deficiente de un basural.	Falta de acceso a agua potable. Problemas sanitarios de la población.	Diagnóstico de causas de contaminación Factores de riesgo Gestión comunitaria en una cuenca
<b>Forestación y biodiversidad</b>	Escuelas primarias y secundarias Guardaparques OSCs INTA (Organismo nacional)	Forestar con bosques nativos en áreas degradadas	Degradación de bosques por incendios.	Pérdida de servicios ecosistémicos al área urbana. Alimentación deficiente	Revalorización de nativas, a través del estudio de ciclos reproductivos Desarrollo de huertas en ambientes extremos
<b>Bienestar animal</b>	Universidades Organizaciones barriales Barrios populares	Mejorar la salud y bienestar de animales en de barrios populares y condiciones laborales de las familias	Contaminación con excretas de animales y proliferación de vectores de enfermedades	Condiciones de trabajo de recolectores de residuos. Hábitat familiar contaminado	Investigación de patologías nuevas. Desarrollo de prevención específica en salud pública para la población del barrio.
<b>Reciclaje de residuos</b>					
<b>Valorización de plantas nativas y de la cultura textil</b>	Escuelas secundarias Universidad (tres facultades) Organización de la sociedad civil	Rescate de técnicas y oficios ancestrales para la producción textil artesanal.	Degradación de la biodiversidad por plantas exóticas	Pérdida progresiva de técnicas y oficios ancestrales por parte de los pequeños productores de lana	Evaluación y revalorización de nativas para la obtención de tintes. Valoración local de servicios ecosistémicos

Fuente: Elaboración propia en base a las publicaciones del Ministerio de Educación y Price Waterhouse Cooper sobre experiencias premiadas en aprendizaje y servicio solidario entre 2004 y 2009 (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Programa Nacional Educación Solidaria, 2006a, 2006b, 2008, 2009; Premio Pricewaterhouse Coopers a la Educación, 2009; Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional Educación Solidaria, 2010).



## **2. PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE APRENDIZAJE-SERVICIO**

### **2.1 MONITOREO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES**



## **PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES SOBRE APRENDIZAJE SERVICIO MODALIDAD ONLINE.**

Manuel Caire, María González y Chantal Jouannet

Pontificia Universidad Católica de Chile

María Contreras

EJE TEMÁTICO 2.1 PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE APRENDIZAJE-SERVICIO.

Monitoreo y evaluación de Programas institucionales.

RESUMEN: La Pontificia Universidad Católica de Chile ha implementado la metodología Aprendizaje Servicio desde el año 2004. Debido a las condiciones sanitarias por pandemia COVID 19, la enseñanza en Chile se impartió en modalidad remota, lo que planteó nuevas preguntas sobre la pertinencia de esta experiencia para el Aprendizaje Servicio (en adelante A+S). Muchas asignaturas A+S adaptaron sus servicios para seguir contribuyendo a las comunidades. Este estudio pretende conocer las percepciones de estudiantes que tuvieron asignaturas A+S en la UC en periodo de pandemia, sobre la implementación de la metodología en formato online. El estudio analiza las respuestas obtenidas a los cuestionarios online finales aplicados a estudiantes de asignaturas A+S durante la pandemia, en los que se procesaron 1.196 respuestas a cuatro preguntas abiertas, en ambos semestres de 2020 y el primer semestre de 2021. Los resultados indican que la metodología A+S implementada en formato virtual recibió valoraciones positivas, ya que los estudiantes comprendieron que fue una forma de enfrentar un contexto específico. Según los estudiantes, los objetivos de aprendizaje y de servicio se pueden lograr en un contexto remoto, siempre y cuando se simplifiquen tareas o se permita el logro de objetivos a pesar de las circunstancias. Aunque se destacan una serie de ventajas de la modalidad virtual, también se mencionan aspectos que no reemplazan la presencialidad, y que son fundamentales para la experiencia de A+S, como el contacto con las personas, conocer el territorio, la cercanía, entre otros. Además, se mencionan aspectos técnicos como contar con una conexión a internet estable, equipos

y aplicaciones, además de la capacidad de manejar esos recursos. En este sentido, la modalidad híbrida aparece como una recomendación, donde ciertas actividades pueden ser más expeditas en modalidad remota y significar una mejora eficaz para el proyecto en general.

**PALABRAS CLAVES:** aprendizaje servicio, modalidad remota, covid 19, estudiantes.

**ABSTRACT:** The Pontificia Universidad Católica de Chile has implemented the Service Learning methodology since 2004. Due to the health conditions caused by the COVID 19 pandemic, teaching in Chile was taught remotely, which raised new questions about the relevance of this experience for Service Learning (hereafter SL). Many A+S subjects adapted their services to continue contributing to the communities. This study aims to know the perceptions of students who had A+S subjects in the UC during the pandemic period, about the implementation of the methodology in online format. The study analyzes the responses obtained from the final online questionnaires applied to students of A+S subjects during the pandemic, in which 1,196 responses to four open-ended questions were processed, in both semesters of 2020 and the first semester of 2021. The results indicate that the R&S methodology implemented in virtual format received positive ratings, as students understood that it was a way to deal with a specific context. According to the students, learning and service objectives can be achieved in a remote context, as long as tasks are simplified or objectives are allowed to be achieved despite the circumstances. Although a series of advantages of the virtual modality are highlighted, aspects that do not replace face-to-face learning are also mentioned, and which are fundamental for the A+S experience, such as contact with people, getting to know the territory, proximity, among others. In addition, technical aspects are mentioned, such as having a stable internet connection, equipment and applications, as well as the capacity to manage these resources. In this sense, the hybrid modality appears as a

recommendation, where certain activities can be more expeditious in remote modality and mean an effective improvement for the project in general.

KEYWORDS: service learning, remote modality, COVID-19, students.

## INTRODUCCIÓN

La Pontificia Universidad Católica de Chile (UC), desde 2004 ha implementado la metodología A+S en su currículum, desarrollando un modelo de formación y asesoría para implementar A+S en distintas asignaturas (Jouannet et al. 2013), junto con un modelo de institucionalización que permite su sostenibilidad (Jouannet et al., 2015 y Caire, et al., 2018). Las condiciones sanitarias por pandemia COVID 19, obligaron a instituciones de educación a impartir la enseñanza en modalidad *online*, surgiendo la interrogante sobre la factibilidad de implementar proyectos A+S completamente a distancia. Pese a la pandemia A+S se implementó con una adaptación a un modelo remoto (Centro de Desarrollo Docente 2020). Es así como en 2020, 145 asignaturas desarrollaron proyectos A+S en la UC (4254 estudiantes) y 198 asignaturas en 2021 (7143 estudiantes).

Aunque A+S cuenta con un campo conceptual desarrollado respecto de sus efectos en el aprendizaje, ante el escenario remoto, importaba **conocer la percepción de estudiantes que vivieron cursos A+S en la UC en periodo de pandemia, además se buscó profundizar en la implementación de la metodología *online* (condiciones, riesgos y posibilidades de la implementación), como en la detección de aspectos críticos en la implementación.** El análisis, se enmarca en la necesidad de reflexionar sobre la pertinencia de la experiencia remota donde el vínculo social es de importancia central.

## METODOLOGÍA

El estudio analizó respuestas obtenidas a los cuestionarios aplicados (González, et. al 2016) a estudiantes al final de cada curso. Se procesaron 1.196 respuestas a cuatro preguntas abiertas del cuestionario *online* aplicado en ambos semestres de 2020 y el primer semestre de 2021. Las preguntas analizadas fueron las siguientes:

- Pensando en este curso, ¿crees que Aprendizaje Servicio en formato a distancia puede seguir utilizándose más allá de la pandemia? ¿Por qué?
- ¿Qué cambios harías o qué sugerencias propondrías para mejorar la experiencia del proyecto, considerando que continúe siendo ejecutado a distancia?
- Comenta las fortalezas y aspectos positivos de haber desarrollado el proyecto de A+S a distancia.
- Comenta las debilidades o aspectos a mejorar acerca del desarrollo del proyecto de A+S a distancia.

Los datos se distinguieron en categorías emergentes de importancia para el logro de objetivos. Estas fueron definidas con mayor precisión conforme aumentaba la cantidad de citas que se incluía en ellas, algunas fueron redefinidas, segmentadas, o eliminadas cuando no se vio información que orientara la mejora de A+S. Algunas categorías coincidían con lo conocido, mientras que otras, relacionadas con el aprendizaje en línea, eran nuevas y permitían observar cómo se desenvuelve el A+S a distancia. La categorización final no siguió un esquema predefinido, sino que se priorizó la información en función de las recurrencias y su utilidad para la docencia.

Una primera decisión llegado el análisis a este punto, fue desechar información relativa a virtudes de A+S, implementación, gestión de aprendizaje y socios comunitarios, de la cual no podía identificarse particularmente con la experiencia A+S *online*. Se llegó a una categorización final con las categorías que sí daban respuestas al contexto específico del estudio, Figura 1.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La información obtenida a través de los formularios *online* fue analizada mediante un software de análisis cualitativo (Atlas Ti). Las citas fueron extraídas de las respuestas emitidas, solo fueron modificados errores ortográficos y de redacción en algunos casos.

### **Evaluación general de estudiantes sobre A+S en modalidad remota.**

Varios aspectos de la modalidad *online* son positivamente valorados por estudiantes. En general, perciben que los objetivos de aprendizaje y los de servicio sí pueden ser alcanzados en un contexto de modalidad remota. Ello, en la medida que se simplifican tareas o se permite el logro de objetivos a pesar de circunstancias complejas, como en el caso de la comunicación con el socio comunitario o la calidad del producto final. También se evaluó positivamente al comprender que era la mejor opción posible, en ese contexto. Es necesario tener en cuenta, que estos resultados fueron en pandemia, y sus percepciones no necesariamente aplican a todas las experiencias remotas, como se evidencia en las siguientes citas:

En este momento no se me ocurre algo para mejorar o sugerir, ya que me parece que los profesores, a pesar de tener que adaptar este proyecto dadas las circunstancias que estamos viviendo a otro formato distinto al planeado inicialmente, se logró de muy buena manera.

“Pudimos demostrar que aún sin la interacción esperada se pudo aprender y lograr los objetivos planteados al comienzo del año”.

Aunque buena parte de los estudiantes valoran positivamente la experiencia, bastantes opiniones hacen ver que el contacto presencial es esencial para A+S, y señalan algunos aspectos que no pueden realizarse sin presencialidad, o cuya calidad disminuye: “Creo que faltan aspectos fundamentales en el desarrollo del proyecto, como lo es el trabajo en terreno y el poder tener contacto directo con las personas afectadas. Poder ver el lugar,

ver cómo realizan ciertas actividades”. “Siento que más allá de la pandemia no debería realizarse de forma online, hay muchas cosas que se pierden, como la comunicación interpersonal, las dinámicas grupales, etc.”

Ante esta dicotomía, aparecen comentarios con la posibilidad de intercalar actividades en terreno, con presencialidad con otras actividades en modalidad *online*. En ese sentido, aparece la modalidad híbrida como una posibilidad de aprovechar los beneficios de lo remoto, conservando aquellos aspectos de A+S donde la presencialidad aparece como esencial: “Quizás algunas clases o módulos puedan ser a distancia y tener un método mixto entre presencial y a distancia, pero no a distancia completamente” (lo remoto). “Si se puede integrar el trabajo a distancia con el trabajo en terreno, obtenemos un trabajo más completo”.

### **Condiciones, riesgos y posibilidades de la implementación de A+S *online*.**

La existencia de ciertas condiciones como el acceso equitativo a herramientas digitales y su correcto manejo, son determinantes para la implementación. Se mencionan las redes sociales, apps (Zoom), programas específicos y materiales de apoyo.

Es favorable el poder tener acceso a aplicaciones de edición grupal tales como drive, picktochart para poder realizar las presentaciones de forma grupal y poder agregar archivos en grupo, organizando los contenidos y pudiendo hacer algo semejante a una reunión de estudio.

El éxito de A+S en línea depende de la disponibilidad y uso adecuado de herramientas digitales por parte de todas las partes involucradas (estudiantes, equipos docentes y socios comunitarios), ya que, permite la comunicación y coordinación. La disponibilidad de una conexión a internet estable es crucial para el éxito de A+S en modalidad remota. La inclusión y la responsabilidad de la universidad para proporcionar acceso a internet también se mencionan en relación con los beneficiarios finales del servicio, como niños,

microempresarias y pacientes: “Los problemas de conexión a internet siempre son un problema existente en una modalidad a distancia, lo que afecta a la experiencia que se tenga del proyecto”. “Pienso que el gran problema no es la modalidad, quizás es el manejo que tenga la persona con la plataforma y lo único que impidió, fue una mejor corrección de ejercicios”.

En relación a los riesgos y posibilidades de A+S *online*, se destaca la importancia de las relaciones interpersonales y las dificultades que presenta la modalidad remota en la generación de vínculos significativos. Esto puede poner en riesgo el logro de aprendizajes profundos. Por lo tanto, se propone un trabajo dedicado a establecer una vinculación más profunda entre compañeros y socios comunitarios en ausencia de presencialidad.

En segundo lugar, aparece la posibilidad de realizar un trabajo más eficiente a propósito de una mejor gestión del tiempo, la coordinación vía remota disminuiría los tiempos de contacto y traslado físico, tanto en la comunicación con el equipo docente, el grupo de trabajo, como con el socio comunitario. Las opiniones sitúan este componente como una ventaja de la modalidad remota, sin embargo, trasladarse a un espacio físico desconocido y reconocer sus características (por ejemplo, la oficina de un socio comunitario) sería un aprendizaje de una experiencia A+S que se desaprovecharía si la relación con el socio comunitario se vuelve exclusivamente remota.

“Nos fue sencillo coordinar anticipadamente con la contraparte y eso nos permitió optimizar mucho el tiempo, es más rápido y sencillo tener una reunión online que presencial”.

### **Aspectos críticos en la implementación de A+S en modalidad remota para los diferentes actores.**

En este apartado se presentan algunos puntos críticos que aparecen al analizar las respuestas de estudiantes, para tener en cuenta al diseñar experiencias A+S en modalidad remota.

La coordinación grupal se ve facilitada en modalidad remota, pero puede ser obstaculizada si los integrantes de un grupo no se conocen, especialmente en ramos iniciales u optativos con estudiantes de diferentes edades y carreras. Se sugiere el uso de plataformas para facilitar el conocimiento mutuo y reuniones de acercamiento para superar esta dificultad.

“Es difícil comenzar a hablar con gente desconocida, incluso mayor o de distintas carreras, lo mismo que, en un principio, coordinar el trabajo con ellos”.

Finalmente, el aspecto del servicio es uno de los más mencionados, siendo crítico para generar una relación significativa con el socio comunitario. El conocimiento del socio es fundamental para satisfacer sus necesidades y responder a sus problemas. Por ello, es relevante conocer las características del entorno donde vive la comunidad, la posible visión sesgada de la realidad de la contraparte y las características personales de los beneficiarios del servicio. Algunos estudiantes creen que es imposible conocer al socio sin la presencialidad, mientras que otros, proponen estrategias como reuniones en línea y videollamadas para mejorar el conocimiento del entorno del socio.

“Videos e información de los socios comunitarios en donde se explique quienes son, cuáles son las cualidades de las personas a quienes se les otorgará el servicio”.

“No se apreció la totalidad de la realidad del socio comunitario. Es distinto el establecer una conversación por zoom”.

## **CONCLUSIONES**

El análisis cualitativo de 1196 respuestas de estudiantes al cuestionario final *online* de A+S, permitió identificar temáticas críticas de la experiencia remota. En primer lugar, se observó que la valoración de A+S online varía según diferentes condicionantes. Algunas opiniones hablan de mayor eficiencia y rapidez, mejor coordinación y comodidad, y otras



relevan la presencialidad para promover motivación, compromiso con el aprendizaje y para prestar un servicio de calidad. La modalidad híbrida surge como una opción que podría hacer más eficiente la implementación de A+S, manteniendo los aspectos sociales esenciales.

Algunos ámbitos que podrían ser trabajados y mejorados son el acceso a material, los videos de clase o recolección de antecedentes, la comunicación, el contacto con lugares apartados, o la posibilidad de gestionar mejor el tiempo y la información. Sin embargo, aspectos como el vínculo con el socio comunitario, la comprensión de su necesidad y la evaluación de la calidad del servicio, así como actitudes profesionales o de conocimiento del contexto, parecen no poder ser igualados en la modalidad remota.

En general, la experiencia remota se valora positivamente. Se destacan sugerencias de mejora de A+S en modo remoto, como verificar la factibilidad del socio para trabajar *online* antes del desarrollo del curso y realizar acciones de capacitación o transferencia de recursos necesarios. El análisis entregó algunas luces sobre aspectos que desde la docencia y desde el punto de vista de la planificación deben resguardarse para que A+S *online* provoque aprendizajes profundos. También permitió confirmar la importancia de contar con modelos de trabajo sistematizados e institucionalizados que den sostenibilidad a la implementación y que, incluso en un escenario adverso como la pandemia, pueda adaptarse y servir a la sociedad y la formación de personas.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Caire, M., González, M., Jouannet, C., Montalva, J. y Ponce, C. (2018). Guía para la institucionalización de Aprendizaje Servicio en una Carrera. Recuperado de <https://cld.bz/skUYaPu>

Centro de Desarrollo Docente (2020). Orientaciones de Aprendizaje Servicio a distancia.

Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1-v6m237lE9qX-C6Xjvf6zmlIAsPuqTD/view>

González, S., Jouannet, C. y González, T. (2016). Metodología Aprendizaje Servicio (A+S): una oportunidad de desarrollo de habilidades transversales en estudiantes universitarios. *Educación y Diversidad*, 10(2), 115-126.

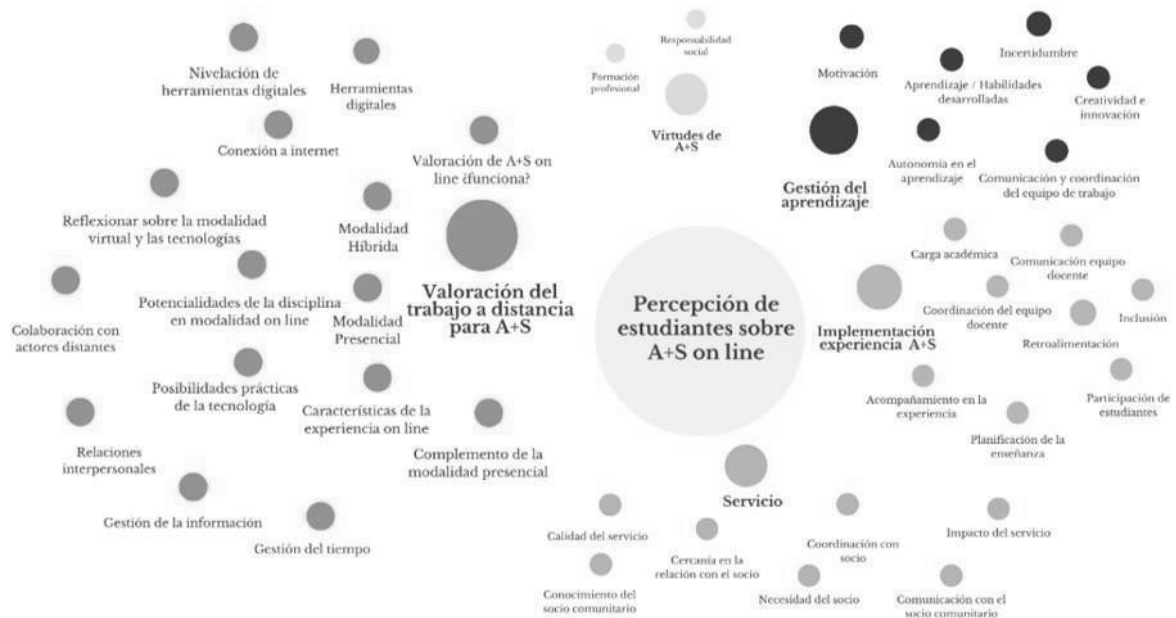
Jouannet, C., Salas, H. y Contreras, M. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC. Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Revista calidad en la educación*, (39), 197-212. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200007>.

Jouannet, C., Montalva, J. T., Ponce, C. y Von Borries, V. (2015). Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio en educación superior. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio* (1), 112-131. DOI <http://dx.doi.org/10.1344/ridas2015.1.7>

Sepúlveda, J., Jouannet, C. & Fontana, R. (2021). Aprendizajes en virtualidad: percepción de aprendizajes y habilidades en Aprendizaje Servicio UC. En Jérez, O. & Rojas, M. (Eds.). *Innovar y transformar desde las disciplinas: Experiencias claves en la educación superior en América Latina y El Caribe 2021-2022*. 806-816. Universidad de Chile y Laspau.

## FIGURAS Y TABLAS

Figura 1: Categorización percepción estudiantes sobre A+S online



**LA EFICACIA DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE + ACCIÓN Y SU  
CONTRIBUCIÓN A LA SOCIEDAD**

Renato Cares y Gianni Rivera

Universidad Central de Chile, Chile

EJE TEMÁTICO: 2.1 PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE APRENDIZAJE-SERVICIO.  
MONITOREO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES.

RESUMEN: el presente artículo habla sobre la experiencia de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad Central de Chile y la aplicación de su programa de vinculación con el medio *Inglés Comunicativo La Pincoya*, en el cual la carrera brinda clases gratuitas de inglés a una comunidad. Este programa se desarrolla bajo la metodología del aprendizaje + acción y se caracteriza por contar con un principio bidireccional, el cual busca desarrollar tanto las competencias de los profesores en formación de la carrera, cómo de los estudiantes de la comunidad. Sobre este principio trata el presente artículo, detallando los resultados recogidos por el departamento de Vinculación con el medio de la universidad, sobre uno de los aspectos clave de esta bidireccionalidad: el impacto y contribución del programa en la comunidad. Utilizando un enfoque mixto, se describe y cuantifica las percepciones de los estudiantes beneficiarios al inicio y fin del programa. Los resultados demuestran que el desarrollo del programa es efectivo y beneficioso para la comunidad.

PALABRAS CLAVES: bidireccionalidad, desarrollo de competencias, metodología aprendizaje + acción, vinculación con el medio.

ABSTRACT: This article talks about the experience of the English Teaching program of Universidad Central de Chile and the application of its outreach program communicative English "La Pincoya", in which the career provides free English classes to the community.

This program is developed under the learning + action methodology and is characterized by having a bidirectional principle, which seeks to develop both the skills of teachers in training of the career, as well as students in the community. This principle is the subject of this article, detailing the results collected by the Outreach Department, on one of the key aspects of this bidirectionality: the impact and contribution of the program in the community. Using a blended approach, beneficiary students' perceptions are described and quantified at the beginning and end of the program. The results demonstrate that the development of the program is effective and beneficial for the community.

KEY WORDS: bidirectionality; development of competences; learning + action methodology; outreach.

## INTRODUCCIÓN

Desde el 2013 a la fecha, la carrera de Pedagogía en Inglés de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile realiza su proyecto llamado Inglés Comunicativo La Pincoya. Este programa de vinculación con el medio tiene como característica principal el poseer el principio de bidireccionalidad; apuntando a desarrollar y fortalecer las competencias de los profesores de inglés en formación de la carrera, junto con democratizar la enseñanza del idioma inglés a los habitantes de la comuna de Huechuraba al establecer un convenio con la Biblioteca Municipal de este sector.

El programa proporciona a los vecinos de “La Pincoya” la oportunidad de recibir clases gratuitas de inglés en dependencias de la Biblioteca Municipal de Huechuraba a cargo de estudiantes de la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad Central de Chile, quienes toman el rol de profesores. Estos profesores en formación cursan el quinto y sexto semestre de la carrera y son guiados por docentes en la universidad a través de asignaturas de tipo aprendizaje + acción (A+A).

La metodología de A+A no sólo proporciona la oportunidad de desarrollar competencias en los docentes en formación, sino que además lograr un impacto positivo en la comunidad (Tapia, 2001). Esta metodología forma parte de las asignaturas de Práctica Intermedia y Metodología de los 5to y 6to semestres del programa de estudios, lo cual permite además trabajar la reflexión pedagógica en tutorías personalizadas. En estas tutorías, los académicos a cargo promueven la reflexión en los profesores en formación, contrastando los aspectos teóricos y la contra posición con sus experiencias reales, buscando mejorar sus propias prácticas docentes (Korthagen, 2008).

### **METODOLOGÍA**

El presente documento recopila información de los últimos 3 años del programa, extraída de informes anuales realizados por el departamento de Vinculación con el Medio de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile. A través de un enfoque mixto, se presentará información cualitativa; obtenida a través de entrevistas individuales y grupales, e información cuantitativa; obtenida a través de encuestas aplicadas a los actores del programa. La información presentada a continuación está organizada por año académico y está referida al tema presente en la bidireccionalidad mencionada anteriormente, específicamente a la contribución al socio beneficiario en la comunidad de Huechuraba y al desarrollo de competencias comunicativas del inglés.

### **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En el siguiente apartado, se expondrán los resultados obtenidos relacionados a la contribución del programa a la comunidad de Huechuraba. Todo esto desde la perspectiva de los protagonistas; los estudiantes de inglés beneficiarios del programa.

### **Resultados de contribución a la comunidad de Huechuraba (2019)**

A los estudiantes beneficiarios del programa se les aplicó un cuestionario (pre y post test) para describir sus percepciones acerca de su experiencia y en relación a los siguientes aspectos en una escala de 1 a 7:

- Herramientas comunicativas en inglés, cuyo resultado inicial de 3.3 subió a 5.8.
- Conocimiento sobre la cultura inglesa, cuyo resultado inicial de 3.0 subió a 5.5
- Aplicación del inglés en el diario vivir, cuyo resultado inicial de 3.2 subió a 5.2
- Aplicación del inglés en trabajo/colegio / estudios, cuyo resultado inicial de 3.7 subió a 5.6

A modo general, se aprecia que los estudiantes beneficiados consideran que el programa mencionado desarrolla y potencia sus habilidades comunicativas. Esta mejora se puede cuantificar en 2.2 puntos promedio.

Complementariamente, la siguiente cita de un estudiante beneficiario brinda más información al respecto:

El adquirir nuevo conocimiento y poder aplicarlo no sólo tiene efectos prácticos en el ámbito laboral o estudiantil, sino que también genera sensaciones particulares que tienen que ver con el sentirse mejor en el sentido que de uno de los elementos destacados dentro del Programa es la mejoría en la misma autoestima de uno, la salud mental, en mi caso. (Beneficiarios/as, 2019).

### **Resultados de contribución a la comunidad de Huechuraba (2020)**

En cuanto a las percepciones de los estudiantes beneficiarios, los datos que se describen más adelante muestran el detalle de cómo estos consideran que mejoraron su conocimiento y manejo del idioma. Este incremento en los conocimientos del inglés se puede cuantificar en 1.4 puntos promedio.

- Herramientas comunicativas en inglés, cuyo resultado inicial de 4.3 subió a 5.8.

- Conocimiento sobre la cultura inglesa, cuyo resultado inicial de 3.8 subió a 5.1
- Aplicación del inglés en el diario vivir, cuyo resultado inicial de 3.7 subió a 5.0
- Aplicación del inglés en trabajo/colegio / estudios, cuyo resultado inicial de 4.0 subió a 5.3

Para complementar esta información, se presenta la siguiente cita a continuación de parte de uno de los estudiantes beneficiarios:

yo soy dueña de casa, tengo dos hijos y me ha servido mucho para yo enseñarle en sus tareas de inglés, sobre todo ahora que las clases son online, ya que a veces no les enseñan en profundidad. A mí tener esta herramienta es fundamental, y me sirve mucho tanto a mi como a mis hijos. (Beneficiaria Inglés Comunicativo, 2020).

### **Resultados de contribución a la comunidad de Huechuraba (2021)**

Según el análisis cuantitativo de las percepciones de los estudiantes beneficiarios, el 98% de ellos declararon considerar el proyecto como un aporte a sus habilidades lingüísticas y comunicativas. En cuanto a los promedios de aprendizajes de habilidades lingüísticas y comunicativas del inglés en una escala de 1 a 7, antes y después de la participación en el proyecto según la percepción de los estudiantes beneficiarios el año 2021 se detalla lo siguiente:

- Herramientas comunicativas en inglés, cuyo resultado inicial de 4.2 subió a 5.9.
- Conocimiento sobre la cultura inglesa, cuyo resultado inicial de 4.0 subió a 5.4
- Aplicación del inglés en el diario vivir, cuyo resultado inicial de 3.7 subió a 5.3
- Aplicación del inglés en trabajo/colegio / estudios, cuyo resultado inicial de 4.1 subió a 5.5
- Esta mejora se puede cuantificar en 1.3 puntos promedio.

Adicionalmente a esta información, la siguiente cita brinda una perspectiva cualitativa sobre la contribución a los estudiantes beneficiarios:



Es una tremenda iniciativa, creo que sirve para potenciar cualquier persona que quiera aprender inglés, no discrimina por edad y me gusta mucho que sea en poblaciones que no siempre haya acceso para este tipo de cursos, entonces las personas que puedan conocer su capacidad en el inglés, saber que pueden, los insta mucho más por ejemplo a seguir aprendiendo inglés y a desarrollar un inglés de nivel... muchas gracias de mi parte, estoy muy agradecida por el trabajo que hay detrás, porque se notaba que los chicos trabajaban mucho, y además siento que esta oportunidad tanto como para nosotros, para ellos también fue muy gratificante y les ayuda mucho y les ayuda a soltarse en el mundo como van a ser profesores (Beneficiarios/as Inglés Comunicativo, 2021).

En resumen, el incremento en los conocimientos del inglés en los tres últimos años se puede cuantificar de la siguiente manera:

- 2019 = 2.22 puntos promedio
- 2020 = 1.4 puntos promedio
- 2021 = 1.3 puntos promedio.
- Promedio total de los tres años = 1.64 puntos.

(Tabla1).

Si bien se observa que hay un aumento positivo en cuanto a la valoración de las 4 competencias analizadas, se puede apreciar una leve baja en los años 2020 y 2021 en comparación al 2019. Posiblemente, la razón principal detrás de este resultado responde a que, debido a la pandemia COVID-19, el programa se realizó de manera on-line en aquel periodo, teniendo que lidiar con todas las adversidades propias del contexto.

## CONCLUSIONES

Según las percepciones cuantificadas de los estudiantes pertenecientes a la comunidad mencionada en cuanto a la contribución del programa, el análisis cuantitativo demuestra que la gran mayoría de la población de los últimos 3 años se siente conforme con los conocimientos y habilidades aprendidas en cuanto al inglés. Siendo la habilidad de “herramientas comunicativas de inglés” las más valorada.

En cuanto a un análisis más cualitativo de los estudiantes beneficiarios, se puede apreciar que no tan sólo valoran el programa por los beneficios y competencias desarrolladas en cuanto al inglés, sino que también explican cómo el proyecto ha mejorado también su confianza y autoestima en lo personal, y también cómo los ha ayudado a aumentar su nivel cultural y el de sus familias.

### **AGRADECIMIENTOS**

Nuestro agradecimiento y reconocimiento a todos aquellos que han participado de alguna forma en este programa, en especial a nuestros profesores en formación, a la comunidad de la Pincoya, el equipo de la Biblioteca Municipal de Huechuraba y el equipo de Vinculación con el Medio.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Tapia, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Contreras, P. (2010). “Ser y saber en la formación didáctica del profesorado”.

*Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-81.

Korthagen, F.(2008). “Quality from within’ as the key to professional development”. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. March, 2008, New York.

Jonnaert, P. (2008). “Ébauche d’un profil de sortie pour la formation des enseignants”. *Observatoire des Réformes en Éducation*. Montreal. Canada.

## FIGURAS Y TABLAS

*Tabla 1*

<b><i>Competencia</i></b>	<b><i>Aumento</i></b> <b><i>2019</i></b>	<b><i>Aumento</i></b> <b><i>2020</i></b>	<b><i>Aumento</i></b> <b><i>2021</i></b>
<i>Herramientas comunicativas en inglés</i>	2.5	1.5	1.7
<i>Conocimiento sobre la cultura inglesa</i>	2.5	1.3	0.4
<i>Aplicación del inglés en el diario vivir</i>	2	1.3	1.6
<i>Aplicación del inglés en trabajo/colegio / estudios</i>	1.9	1.3	1.4

*Nota: La tabla representa el aumento expresado en puntos en relación a la opinión de los entrevistados por año.*

## **EVALUACIÓN DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UCSC**

Marcia Muñoz Venegas y Patricio Cea Echeverría

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

EJE TEMÁTICO: 2.1 PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE APRENDIZAJE-SERVICIO. MONITOREO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES.

RESUMEN: Este trabajo tiene por objetivo realizar un levantamiento de los avances en la adopción del aprendizaje-servicio en la UCSC para conocer su nivel de institucionalización y cómo se ha implementado. La metodología incluyó la aplicación de la rúbrica de institucionalización propuesta por Furco y la rúbrica de evaluación de los proyectos de aprendizaje-servicio elaborada por el GREM de la Universidad de Barcelona. La población encuestada incluyó a los miembros de la Comisión de Aprendizaje Servicio institucional, docentes que han aplicado la metodología de aprendizaje-servicio, estudiantes y socios comunitarios. Además, se realizaron dos grupos focales para complementar la información obtenida. Los resultados muestran que, en materia de institucionalización, los encuestados perciben que la *Dimensión I: Filosofía y misión del aprendizaje-servicio* se encuentra en la etapa II de desarrollo y en las otras dimensiones se requiere definir planes de acción para avanzar a la etapa II. En cuanto a la evaluación de los proyectos, si bien no se han evaluado con una única rúbrica, los resultados de este estudio muestran que los participantes perciben con mayor frecuencia que todas las áreas de los 12 reactivos se ubican en los dos niveles superiores, con la excepción de la consolidación de centros, donde existe un espacio para la mejora. En la medida que se consolida el aprendizaje-servicio se espera incorporar mecanismos de monitoreo de los avances de su institucionalización y evaluación de la calidad e impacto de los proyectos desarrollados, tanto en la formación de los estudiantes como en las comunidades beneficiadas.

**PALABRAS CLAVES:** Aprendizaje-servicio; Evaluación; Institucionalización; Proyectos.

**ABSTRACT:** This work aims to survey the advances in the adoption of service-learning at UCSC to know its institutionalization level and how it has been implemented. The methodology involved the application of the institutionalization rubric proposed by Furco and the service-learning projects evaluation rubric developed by the GREM of the University of Barcelona. The survey population included members of the Institutional Service-Learning Commission, teachers who have applied the service-learning methodology, students, and community partners. In addition, two focus groups were held to complement the information obtained. Results show that, in terms of institutionalization, the respondents perceive that Dimension I: Philosophy and mission of service-learning is in stage II of development and in the other dimensions it is necessary to define action plans to advance to stage II. Regarding the evaluation of the projects, even though they have not been evaluated with a single rubric, the results of this study show that the participants more frequently perceive that all the areas of the 12 items are at the two highest levels, except for centre consolidation, where there is room for improvement. As service-learning is consolidated, it is expected to incorporate mechanisms for monitoring institutionalization progress and evaluating the quality and impact of the projects, both in the training of students and in the communities.

**KEYWORDS:** Service-Learning; Evaluation; Institutionalization; Projects

## **INTRODUCCIÓN**

En Chile entre los años 2001 y 2005, el aprendizaje-servicio se orientó al desarrollo de la responsabilidad social universitaria (Pizarro & Hasbún, 2019). A partir del año 2011, la Red Nacional de Aprendizaje Servicio (REASE), además lo promovió a través de la

organización de seminarios y capacitaciones. La implementación del aprendizaje-servicio genera desafíos, tales como: fortalecimiento de la vinculación con la comunidad, sistematización y evaluación de su implementación. Estos desafíos motivan a las universidades a institucionalizar este enfoque pedagógico para potenciar la formación de los estudiantes. En la literatura, se han propuesto rúbricas para evaluar la institucionalización del aprendizaje-servicio (Furco, 1999, 2002 y 2006; Bringle y Hatcher, 2000; Heras et al., 2017); modelos de implementación (Jouannet et al., 2013 y Cea et al., 2014; Pizarro et al., 2019; Salam et al., 2019; Guiñez et al., 2020; Vivero et al., 2020; Sola et al., 2021) y rúbricas de evaluación (Campo, 2014; Rubio, 2015; Campo, 2015; Puig et al., 2017; Uruñuela, 2018; Ruiz-Corbella, 2019; López, 2020).

En el año 2009, se incorporó el aprendizaje-servicio al modelo formativo de la UCSC como un mecanismo de vinculación del estudiante con la sociedad (Castro, et al., 2019), realizando esfuerzos para apoyar su expansión, entre ellos: definición de competencia genérica de Compromiso e Innovación Social, creación de unidad de aprendizaje servicio, creación de fondo concursable, programa de capacitación docente y reconocimiento en Compromiso de Desempeño Académico (CDA). No obstante, estos esfuerzos no tienen un eje articulador que permita el desarrollo del aprendizaje-servicio con un sentido más estratégico para la Institución. Por ello, se creó una comisión institucional para diseñar y adoptar estrategias y medidas que permitan avanzar en la institucionalización del aprendizaje-servicio. Dicha comisión estableció un plan estratégico y este trabajo, intenta contribuir en los objetivos asociados al diagnóstico del nivel de institucionalización y la evaluación de los proyectos de aprendizaje-servicio.

## METODOLOGÍA

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

Para evaluar el nivel de institucionalización del aprendizaje-servicio se aplicó un cuestionario en *Google Forms* de carácter anónimo y voluntario a los miembros de la Comisión institucional de Aprendizaje-Servicio y a docentes capacitados en aprendizaje-servicio por el Centro de Innovación y Desarrollo Docente (CIDD), que han implementado la metodología en sus asignaturas entre 2016 y 2020. Por tratarse de un levantamiento tipo catastro, el tamaño de la muestra es de tipo censo, por lo que se contactó el 100% de la población objetivo: 12 miembros de la Comisión de Aprendizaje-Servicio y a 67 académicos. Además, en los grupos focales participaron cinco integrantes de dicha comisión y dos docentes de la Facultad de Comunicación, Historia y Ciencias Sociales y de la Facultad de Ciencias. Para la autoevaluación de los proyectos se aplicó un cuestionario a tres docentes, doce estudiantes y dos socios comunitarios de las asignaturas Compromiso país, Salud mental y Química de aguas.

Para la medición de la institucionalización del aprendizaje-servicio, se utilizó la rúbrica de autoevaluación propuesta por Furco (1999; 2002; 2006) que contempla como variables 22 componentes asociados a 5 dimensiones: Filosofía y Misión del aprendizaje-servicio; Involucramiento y apoyo de los docentes en el aprendizaje-servicio; Involucramiento y apoyo de los estudiantes en el aprendizaje-servicio; Participación y asociación de los socios comunitarios; Apoyo institucional al aprendizaje-servicio. Para

cada componente de dichas dimensiones se especifican tres etapas de desarrollo de la institucionalización. La etapa I corresponde a la Creación de masa crítica, la etapa II a la Construcción de calidad y la Etapa III a la Institucionalización Sustentable. Para medir la calidad de la implementación de los proyectos de aprendizaje-servicio se seleccionó la rúbrica de Autoevaluación de los Proyectos de Aprendizaje-Servicio elaborada por el grupo de Investigación en Educación Moral de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (GREM, 2014; Campo, 2014; Rubio et al., 2015). La rúbrica cuenta con 12 reactivos y 4 niveles de logro por reactivo. Para esta aplicación, no se consideró el reactivo asociado a la consolidación de entidades.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Los resultados del nivel de institucionalización del aprendizaje-servicio en la UCSC, se obtuvieron con una cobertura del 49% de la población objetivo. La Tabla 1 muestra los porcentajes logrados para cada etapa de los componentes de las 5 dimensiones definidas por Furco (1999; 2002; 2006). Los encuestados consideraron que en la Dimensión I Filosofía y misión del aprendizaje-servicio la UCSC se encuentra en la Etapa II de desarrollo. Para el resto de las dimensiones no se logra un nivel mayor a la Etapa I para todos sus componentes. En general, las etapas de desarrollo con mayores porcentajes de respuesta son cercanos a la mayoría simple, lo que requirió un mayor análisis a través de dos grupos focales, uno con participación de 5 integrantes de la Comisión de Aprendizaje-Servicio y otro con la participación de dos docentes que han aplicado la metodología. Estos grupos focales incluyeron preguntas de exploración asociadas a las cinco dimensiones que considera Furco. A continuación, se presentan una síntesis de resultados obtenidos por dimensión:



**Filosofía y misión del aprendizaje-servicio:** A pesar de existir una propuesta de definición institucional de aprendizaje-servicio, ésta no ha sido socializada ni validada. Al mismo tiempo, el aprendizaje-servicio tiene clara congruencia con los principios institucionales, pero se requieren recursos que permitan una implementación exitosa.

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

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

**Apoyo institucional al aprendizaje-servicio:** Los participantes, particularmente de la Comisión, señalan que no hay antecedentes que permitan afirmar que el trabajo realizado con la comunidad sea bidireccional; más bien, se da una relación jerárquica, donde la Universidad es el principal interesado. Distinta es la visión de los docentes, quienes afirmaron que la relación con la comunidad es colaborativa y consensuada. Se indica una falta de recursos para una implementación adecuada y carencia de instrumentos institucionales para evaluar sus impactos. Los resultados de los grupos focales muestran que los participantes coinciden en que la

institucionalización está en proceso y se han realizado acciones que tenderán al fortalecimiento, comprensión e implementación de la metodología. Sin embargo, su desarrollo en las Facultades ha sido heterogéneo, logrando un mayor progreso en el Instituto Tecnológico, que disponía de financiamiento de un proyecto para acompañamiento y monitoreo. Si bien los participantes reconocen la utilidad de las capacitaciones docentes del CIDD, las consideran insuficientes, al igual que los recursos financieros para costear la implementación de la metodología. Sobre el involucramiento de los actores, se observó que los docentes se han implicado más con la metodología, mientras que los estudiantes y socios comunitarios, participan con mayor pasividad, con algunas diferencias en el Instituto Tecnológico. Finalmente, en el ámbito de la evaluación, aún hay desafíos relevantes referidos a los impactos para los socios comunitarios, pues no han sido levantadas estrategias que den paso a la retroalimentación o acciones de colaboración real.

En relación a la evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio se presentan las respuestas de tres académicos, doce estudiantes y dos socios comunitarios. Dichos participantes estuvieron distribuidos en tres asignaturas: Compromiso país, Salud mental y Química de aguas. Actualmente, existen 31 de 50 carreras que deben incluir en su malla curricular al menos una asignatura con metodología aprendizaje-servicio. Lo anterior es importante tenerlo en consideración, ya que la muestra recopilada en este estudio es únicamente para construir hipótesis sobre la implementación del aprendizaje-servicio en la UCSC.

Para conocer el estado de implementación del aprendizaje-servicio en la UCSC se aplicó la rúbrica de autoevaluación de los proyectos de aprendizaje-servicio (GREM, 2014; Campo, 2014; Rubio *et al.*, 2015) de manera online, entre enero y abril del año 2022. Los resultados se presentan desagregados por las respuestas de docentes, estudiantes y socios comunitarios (Figura 1). En términos generales, los estudiantes manifiestan percepciones positivas frente a 10 de las 11 áreas evaluadas, sólo la Participación se

encuentra un poco más descendida en comparación a los otros actores. En el caso de los docentes, se observa que la consolidación de centros presenta una evaluación baja en comparación al resto de los reactivos y de las opiniones vertidas por los otros dos grupos. Los socios comunitarios presentan una evaluación más estable de las áreas. La preferencia destacada en azul (Figura 1) refleja la opción que más respuestas obtuvo de cada área evaluada. Los niveles I y II se sitúan en bajo desarrollo, mientras que el nivel III representa un desarrollo medio y el nivel IV uno alto.

### **CONCLUSIONES**

Los resultados respecto de la institucionalización del aprendizaje-servicio muestran que tanto los miembros de la Comisión de Aprendizaje Servicio institucional como los docentes que aplicaron este enfoque pedagógico, reconocen avances significativos en la dimensión I y espacios de mejora en las otras dimensiones. En particular, se observa algunos avances en la dimensión V, pero no suficientes como para lograr la etapa II de desarrollo, por lo que se debe potenciar a los docentes para que impulsen el aprendizaje-servicio y garantizar en el mediano y largo plazo su financiamiento. En las dimensiones II, III y IV para avanzar a la Etapa II de desarrollo se requiere fortalecer planes de acción en todos sus componentes. Para la mejora continua y seguimiento de los avances en la institucionalización del aprendizaje-servicio, se recomienda la aplicación periódica de la rúbrica de autoevaluación, lo que ayudará a consolidar el aprendizaje-servicio como estrategia para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes. En el caso de los proyectos de aprendizaje-servicio realizados en la UCSC, no han sido evaluados con un único instrumento. En la medida que se consolida la institucionalización del aprendizaje-servicio, se espera una mayor atención al seguimiento y evaluación de la calidad e impacto de los proyectos desarrollados, tanto en la formación de los estudiantes como en las

comunidades beneficiadas. En este estudio se aplicó una rúbrica de Autoevaluación de los proyectos de aprendizaje-servicio (GREM, 2014; Campo, 2014; Rubio et al., 2015) donde los participantes evaluaron todas las áreas en los dos niveles superiores con mayor frecuencia, con la excepción de la consolidación de centros, donde existe un espacio para la mejora. Estos resultados permiten orientar un plan de acción y socialización de los avances en la institucionalización del aprendizaje-servicio.

### **AGRADECIMIENTOS**

Se agradece el financiamiento del Fondo de Apoyo a la Docencia UCSC (FAD 2021).

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). A classification system for research designs in psychology. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Bringle, R.; Hatcher, J. (2000). Institutionalization of Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*. 71(3):273.
- Campo, L. (2014). Aprendizaje servicio y educación superior: Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos. Universitat de Barcelona.
- Campo, L. (2015). Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-111. DOI 10.1344/RIDAS2015.1.6
- Castro, J., Cea, P., Medina, P. & Muñoz, M. (2019). Aprendizaje Servicio: La experiencia de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. En Pizarro, V. y Hasbún, B. (Eds), *Aprendizaje Servicio en la Educación Superior Chilena*, (pp. 129-140). 1era Ed. Santiago, Chile: Facultad de Economía y Negocios, Universidad de

Chile. Licencia: Reconocimiento-Compartir Igual 4.0 Internacional de Creative Commons.

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

Furco, A. (1999). Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education. Campus Compact Engaged Scholar Service-Learning Research & Development Center University of California, Berkeley.

Furco, A. (2002). Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education (Revised) Campus Compact Engaged Scholar Service-Learning Research & Development Center University of California, Berkeley.

Furco, A. (2006). Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education (Revised). Campus Compact Engaged Scholar Service-Learning Research & Development Center University of California, Berkeley.

Guiñez-Cabrera, N.; Ganga-Contreras, F.; Olgún-Gutiérrez, C. & Ceballos-Garrido, P. (2020). Metodología de Aprendizaje Servicio: Experiencia de implementación desde la perspectiva de marketing. *RAN - Revista Academia & Negocios*, 6(1), 1-10. Recuperado a partir de <https://revistas.udec.cl/index.php/ran/article/view/2624>

GREM. (2014). Rúbrica para la autoevaluación y mejora de los proyectos de aprendizaje servicio. Barcelona.

Heras, R., et al. (2017). The Institutionalization of Service-Learning at Spanish Universities. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement* 5(1).

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*, Sexta Edición México. DF, Editores, SA de CV.

Jouannet, Ch., et al. (2013). Modelo de implementación de aprendizaje servicio (a+s) en la UC. una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la educación*, 39, 198-212.

López-de-Arana, E., et al. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario. *Educación XX1*, 23 (1), 319-347.

Montero, I., & León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International journal of clinical and health psychology*, 2(3), 503-508.

Pizarro, V. & Hasbún, B. (2019). *Aprendizaje Servicio en la Educación Superior Chilena*. 1era Ed. Santiago, Chile: Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile. Licencia: Reconocimiento-Compartir Igual 4.0 Internacional de Creative Commons. Disponible en <https://doi.org/10.34720/WCC5-5184>

Puig, J., Martín, X., & Rubio, L. (2017). ¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio? *Voces de la Educación*, 2 (2), 122-132.

Rubio, L., Puig, J. M., Martín, X., y Palos, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(19), 111-126. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART6.pdf>

Ruiz-Corbella, M. García-Gutiérrez, J. (2019). *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación*. Editorial: Narcea. Nº de páginas: 206. ISBN: 978-84-277-2531-7

Sola, M., et al. (2021). Percepciones sobre las aportaciones del Aprendizaje-Servicio a la docencia universitaria y a los aprendizajes en el ámbito de la Educación Física:

Una perspectiva autobiográfica desde los relatos cruzados del profesorado.

*Contextos Educativos. Revista de Educación, 0(27), 65-81.*

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

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

**FIGURAS // TABLAS**

*Tabla 1: Porcentajes obtenidos para cada etapa de desarrollo de los componentes considerados por Furco (1999; 2002; 2006) para la institucionalización del aprendizaje servicio.*

<b>Dimensión</b>	<b>Componente</b>	<b>Etapas I</b>	<b>Etapas II</b>	<b>Etapas III</b>
I. Filosofía y misión del aprendizaje-servicio	Definición de aprendizaje-servicio	56%	33%	11%
	Plan Estratégico	22%	56%	22%
	Alineación con la misión institucional	33%	56%	11%
	Alineación con los esfuerzos de reformas educativas	22%	56%	22%
II. Apoyo e involucramiento de los docentes en el aprendizaje-servicio	Conocimiento y sensibilización de docentes	67%	33%	0%
	Involucramiento y apoyo de los docentes	67%	33%	0%
	Liderazgo de los docentes	13%	88%	0%
	Incentivos y reconocimiento a los docentes	50%	50%	0%
III. Apoyo e involucramiento de los estudiantes en el aprendizaje-servicio	Sensibilización de los estudiantes	78%	22%	0%
	Oportunidades para los estudiantes	44%	44%	11%
	Liderazgo de los estudiantes	78%	22%	0%
	Incentivos y reconocimiento a los estudiantes	78%	22%	0%
IV. Participación y asociación con socios comunitarios	Sensibilización de los socios comunitarios	56%	44%	0%
	Entendimiento mutuo	33%	67%	0%
	Liderazgo y voz de las personas parte de los socios comunitarios	75%	25%	0%
V. Apoyo institucional al aprendizaje-servicio	Entidad coordinadora	67%	33%	0%
	Entidad creadora de políticas	11%	78%	11%
	Equipo de trabajo	89%	11%	0%
	Financiación	88%	13%	0%
	Apoyo Administrativo	56%	44%	0%
	Apoyo de las facultades y carreras	67%	33%	0%
	Evaluación	75%	25%	0%

*Fuente: Elaboración propia*



**PRÁCTICAS SOCIALES EDUCATIVAS EN LA CARRERA DE VETERINARIA DE LA  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

Elena de Zavaleta y Carlos Blanco

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Veterinarias. Buenos Aires, Argentina

EJE TEMÁTICO: 2.1: Monitoreo y evaluación de Programas institucionales.

RESUMEN: A partir de los cambios que llevaron a la implementación de las Prácticas Sociales Educativas en las materias Sociología y Taller de Sociología Rural y Urbana y Prácticas Solidarias de la carrera de Veterinaria de la UBA se plantea la necesidad de estudiar la inclusión de las mismas en la currícula de la carrera de Veterinaria. Se realizaron estudios cuantitativos y cualitativos para valorar los resultados de la implementación de las actividades y de aquellos derivados de la apropiación de los estudiantes de los saberes y quehaceres de la práctica solidaria. Del análisis de las entrevistas observadas se extrajeron tres patrones consistentes a temas principales: la función o rol social del veterinario, la comunidad y el trabajo solidario reconocido. Se realizó un análisis cuantitativo de las cohortes de estudiantes que conformaron las cursadas de Sociología (19 cohortes desde 2009) y Taller de Sociología Rural y Urbana (18 cohortes desde 2010). Las metodologías cualitativas implementadas incluyeron la entrevista observada y la realización de una matriz FODA por parte de los cursantes de Taller. La población estudiantil inscripta en las PSE mostró un suave crecimiento lineal en los primeros años que se tornó exponencial en los últimos años de este estudio. En la matriz FODA surgieron conceptos como: obligatoriedad, institucionalización, presupuesto, espacios.

PALABRAS CLAVE: Curricularización / Solidaridad / Práctica social educativa / Rol social del veterinario.

**ABSTRACT:** Based on the changes that led to the implementation of Social Educational Practices in the Sociology and Rural and Urban Sociology Workshop and Solidarity Practices courses of the Veterinary career at UBA, the need to study their inclusion in the Veterinary curriculum is being considered. Quantitative and qualitative studies were conducted to assess the results of the implementation of the activities and the appropriation of knowledge and practices of solidarity by the students. From the analysis of the observed interviews, three consistent patterns were extracted as main topics: the social function or role of the veterinarian, the community, and recognized solidarity work. A quantitative analysis was conducted on the cohorts of students who completed the Sociology course (19 cohorts since 2009) and the Rural and Urban Sociology Workshop (18 cohorts since 2010). The qualitative methodologies implemented included observed interviews and the completion of a SWOT matrix by the participants of the Workshop. The student population enrolled in the Social Educational Practices showed a mild linear growth in the early years, which became exponential in the last years of this study. Concepts such as mandatory, institutionalization, budget, and spaces emerged from the SWOT matrix.

**KEYWORDS:** Curricularization / Solidarity / Social educational practice / Social role of the veterinarian.

## **INTRODUCCIÓN**

La Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires (FCV-UBA) viene llevando a cabo iniciativas solidarias y actividades de trabajo en territorio desde la década del 90 (Herrero y otros, 2003). Estas iniciativas surgen de la búsqueda de estrategias para vincular los saberes académicos y la vida universitaria con la comunidad mediante la metodología de Aprendizaje en Servicio (ApS) (Tapia, 2001) que resultaron finalmente en lo que hoy se denominan Prácticas Sociales Educativas (PSE).

En el año 2010, la Universidad de Buenos Aires (UBA) crea el “Programa de Prácticas Sociales Educativas”. En esta resolución se establecen como obligatorias las Prácticas Solidarias en la Universidad de Buenos Aires.

La Facultad de Ciencias Veterinarias ha incorporado las Prácticas Sociales Educativas al espacio curricular, con anterioridad a la resolución del 2010. En el año 2007 (Blanco & de Zavaleta, Experiencia en el Aula: Materias Sociología y Taller de Sociología Rural y Urbana y Prácticas Solidarias, 2012) se incorporan al plan de estudios las prácticas solidarias en la carrera de grado a través de las asignaturas “Sociología” (Resolución CD FVC UBA N° 1213/07) y “Taller de Sociología Rural y Urbana y Prácticas Solidarias”. (Resolución CD FVC UBA N° 1210/07). El Taller de Sociología Rural y Urbana y Prácticas Solidarias tiene un fuerte componente aplicado ya que incluye la capacitación en el uso de las herramientas propias de las metodologías cualitativas y la planificación y puesta en práctica de trabajos de acción social. Los alumnos deben, para poder cumplimentar con las condiciones del Taller, participar 20 horas en encuentros de capacitación y reflexión en los cuales toman conocimiento y se apropian de los conceptos básicos (solidaridad, extensión, comunicación, rol social del veterinario) y las herramientas propias de las Ciencias Sociales. A estos talleres se les suman 20 horas obligatorias de PSE. Para éstas los alumnos son invitados a unirse a las diferentes actividades solidarias que se llevan adelante en la Facultad de Ciencias Veterinarias mayormente en el marco de los proyectos UBANEX. Las actividades de taller deben estar cumplimentadas por los alumnos antes de iniciar el Ciclo Superior de la carrera.

Desde el Taller de Sociología Rural y Urbana se establece la articulación entre la formación curricular y académica y la Extensión Universitaria en sentido amplio (Freire, 1984).

En el desarrollo de las 20 horas obligatorias de PSE los alumnos están en permanente comunicación e intercambio con los directores de los distintos proyectos, registran las actividades que llevan a cabo. Así a partir de las actividades desarrolladas, con las observaciones, las entrevistas y los registros realizados pueden llevar a cabo la “triangulación” con el marco teórico sociológico y producir un informe final para acreditar la materia, teniendo en cuenta las pautas establecidas para tal fin en una guía conceptual (Blanco & de Zavaleta, 2010)

Así la implementación de las PSE se realizó mediante la inclusión de dos materias obligatorias en la currícula, “Sociología” y “Taller de Sociología Rural y Urbana y Prácticas Solidarias” que pasaron a formar parte del plan de estudios a partir del 2009.

### **OBJETIVO**

Estudiar el impacto de la implementación de estas PSE en el marco curricular de la carrera de Veterinaria de la UBA analizando la experiencia de docentes y alumnos.

### **.METODOLOGÍA**

Se trabajó en el marco de los Proyectos de Voluntariado de la FCV-UBA financiados tanto a través de las diferentes convocatorias UBANEX como en el dado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. En ellos la propuesta busca atender la problemática de una comunidad previamente relevada y propiciar el espacio para el diálogo e intercambio de conocimientos entre estudiantes, docentes, no docentes de la Facultad y la Comunidad. La articulación entre las PSE y las actividades de los diferentes Voluntariados se coordina desde la cátedra de Sociología que establece las estrategias para transformar “lo voluntario” en Prácticas Sociales Educativas Obligatorias.

Se realizaron estudios cuantitativos (Conover, 1999) y cualitativos (García de Ceretto & Giacobbe, 2009) (Guber, 2011) (Mancuso, 1999) para valorar los resultados de la implementación de las actividades y de aquellos derivados de la apropiación de los estudiantes de los saberes y quehaceres de la práctica solidaria.

Presentación de la actividad: Las tareas solidarias se desarrollan en el marco de los diferentes entornos solidarios (Voluntariados, Programas). Los estudiantes que cursan “Taller de Sociología” (“talleristas”) deben elegir uno de estos entornos y una vez seleccionados son los directores de dichos entornos quienes asignan las tareas. La Secretaría de Extensión se encarga de la presentación de las actividades y de la articulación estudiantes-voluntariados.

Recolección de datos: Se realizó un análisis cuantitativo de las cohortes de estudiantes que conformaron las cursadas de Sociología (19 cohortes desde 2009) y Taller de Sociología Rural y Urbana (18 cohortes desde 2010). Las metodologías cualitativas implementadas incluyeron la entrevista observada y la realización de una matriz FODA por parte de los cursantes de Taller.

## **RESULTADOS**

Desde la incorporación de las materias Sociología y Taller al plan de estudio en 2009 hasta el cierre del primer cuatrimestre del 2019, cursaron Sociología un total 3075 estudiantes, con un promedio cuatrimestral de 161 estudiantes inscriptos (Tabla 1). En Taller de Sociología Rural y Urbana se han registrado, en el mismo período, 1369 cursantes de los cuales 796 han cumplimentado la actividad solidaria en el marco de aproximadamente 15 proyectos de Voluntariado financiados tanto por la SPU como por UBANEX.

En las entrevistas se pudo observar dos patrones principales de respuestas, aquellas que apuntan al rol social del veterinario, al compromiso social de los estudiantes universitarios con la Sociedad y las que apuntan a las apreciaciones personales sobre las actividades que se desarrollan con grupos potencialmente marginados o en peligro. En varios casos las observaciones se centraban en la función social de la Facultad y recalcan el compromiso que esta institución muestra con la Sociedad.

El análisis de los datos recopilados se realizó con la asistencia de los programas Infostat® y Atlas-Ti®. Del análisis de las entrevistas observadas se extrajeron tres patrones consistentes a temas principales: la función o rol social del veterinario, la comunidad y el trabajo solidario reconocido.

La matriz FODA permitió establecer dos debilidades principales: la dificultad de articular horarios de cursada con horarios de actividades solidarias y la escasez de plazas para algunas actividades (Figura 1). También pudieron identificarse dos amenazas, la falta de continuidad por recorte de fondos destinados a la Extensión y los cambios políticos o sociales en los grupos destinatarios de las actividades. Como fortalezas resaltan el apoyo institucional al accionar en las PSE (fondos, transporte, soporte teórico, comunicación) por otro lado la obligatoriedad curricular que garantiza no solamente los fondos y el espacio formativo si no también la apropiación de los conocimientos y saberes involucrados.

Las ideas principales emergentes en las entrevistas quedan representadas en las siguientes declaraciones de estudiantes:

Solidaridad no es sinónimo de caridad o asistencialismo, ya que ninguna de estas acciones implican el involucrarse con el otro. Solidaridad por el contrario significa poder ponerse en el lugar del otro, entender cuáles son sus necesidades y colaborar para poder responder a las mismas. Significa tener predisposición en el trabajo y

que éste sea continuado a lo largo del tiempo. Sería ingenuo pensar en una tarea solidaria como algo que inicia y finaliza en un día. Es algo que poco a poco se va construyendo y que no puede hacerse individualmente. Es por esto que se requiere de una buena comunicación y buen entendimiento de las partes para que sea posible trabajar como uno (Nazarena C.)

En conclusión puedo decir que me enorgullece que desde mi facultad se lleve adelante una materia como el taller, con una profunda intención de encaminarnos hacia la apertura de las barreras mentales y la participación activa en los ámbitos donde más se requiere del trabajo de todos. La experiencia nos mostró cómo con pequeñas acciones se pueden generar grandes cosas y que trabajando juntos los resultados son aún mejores (Lucas R.)

Saber que nuestra pequeña visita para ellos fue enorme significa mucho. Y con ello uno da cuenta de que las pequeñas cosas son las que verdaderamente reconfortan y llenan el alma. Lo material queda a un lado, totalmente ignorado: lo que tomó gran valor en este viaje fue el abrazo, el juego, la charla, la caricia y el poder compartir. (Augusto R.)

Recibo estudiantes del taller de sociología desde los inicios del mismo, por lo que he podido observar cómo han ido cambiando sus actitudes y sus intereses a lo largo del tiempo. Este voluntariado tiene la característica de realizarse los días sábado por la tarde en la facultad y de no tener límite de talleristas que puede recibir. Desde hace tiempo venimos notando que los grupos en general son más participativos tanto en la charla introductoria, planteada en una modalidad dialogada participativa, como en la actividad en sí. Lo hemos conversado con otra de las personas que coordina las actividades, arribando a la conclusión de que cada vez es más notorio el impacto de los contenidos de Sociología y Taller en la formación de futuros profesionales.

Recuerdo que al principio (y seguramente en algunos casos aún) había mucha resistencia plasmada en "¿y esto qué tiene que ver con veterinaria?", sin comprender quizás que veterinaria es una carrera que no se reduce al momento con un animal sino que tiene un gran impacto social. (Susana Underwood, Proyecto IACA)

### CONCLUSIONES

Se observa una fuerte relación de los estudiantes con las PSE. El aumento inicial de estudiantes inscriptos parece haberse estabilizado en las últimas cursadas. El espíritu fundamental incluye expresiones que involucran el ayudar a la gente, la presencia de la facultad y el trabajar con animales y aprender. Las PSE constituyen una actividad que moviliza en los estudiantes la solidaridad y la participación.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, C., & de Zavaleta, E. (2010). Taller de Sociología Rural y Urbana. (F. UBA, Ed.) Retrieved abril de 2023, from [https://drive.google.com/file/d/1UCMe88wNiquH7LHI1R9-VaB1nxZ2NfRL/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1UCMe88wNiquH7LHI1R9-VaB1nxZ2NfRL/view?usp=share_link)
- Blanco, C., & de Zavaleta, E. (2012). Experiencia en el Aula: Materias Sociología y Taller de Sociología Rural y Urbana y Prácticas Solidarias. En M. Miguez, B. Checchia, M. Vaccaro, A. Barboni, & F. Grinsztajn, *Proyectos Solidarios. Curriculum, compromiso social y gestión del conocimiento*. (págs. 41-50). Buenos Aires: EUDEBA.
- Conover, W. (1999). *Practical Nonparametric Statistics* (3° ed.). New York, USA: John Wiley & Sons Inc.
- Freire, P. (1984). *Extensión o Comunicación* (13 ed.). Siglo XXI.



García de Ceretto, J., & Giacobbe, M. (2009). *Nuevos desafíos en investigación: Teorías, métodos, técnicas e instrumentos* (1º ed.). Rosario: Homo sapiens Editores.

Guber, R. (2011). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. (1º ed.). 1º Ed. Ed. Siglo Veintiuno. Buenos Aires. ISBN 978-987-629-157-6: Siglo Veintiuno.

Herrero, M. A., Thiel, I., Sardi, G., Maldonado May, V., Pol, M., Valeriani, E., & De Zavaleta, E. (2003). *Propuesta de integración socio-productiva regional para la protección de los recursos hídricos*. (S. o.-L. -, Ed.) *Toxicología y Química Ambiental*, 1, 267-270.

Mancuso, H. R. (1999). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología* (1º ed.). Buenos Aires: Paidós.

Tapia, N. (2001). *La solidaridad como Pedagogía*. Ciudad Nueva.

## FIGURAS Y TABLAS

Tabla 1: Estudiantes por año que cumplieron con las actividades correspondientes a las PSE

Año	Estudiantes
2010	40
2011	80
2012	87
2013	115
2014	123
2015	124
2016	171
2017	260
2018	449

Figura 1: Nube de palabras de las entrevistas a estudiantes y análisis de la matriz FODA completada.



## **EL APRENDIZAJE SERVICIO, DENTRO DEL PROGRAMA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA UPSLP**

Eva María Flores Ríos

Universidad Politécnica de San Luis Potosí, México

EJE TEMÁTICO 2. 1 PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE APRENDIZAJE-SERVICIO.  
MONITOREO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES.

RESUMEN: El aprendizaje-servicio es un método de enseñanza basado en el trabajo donde los estudiantes aprenden, desarrollan y aplican habilidades académicas para enfrentar las necesidades reales de su comunidad.

El centro y razón del ser del programa de aprendizaje – servicio es el niño o adolescente, beneficiario del programa, las actividades se realizan considerando un centro de actividades en el que se convierte la escuela primaria o secundaria en donde se desarrollan actividades de tutoría, facilitación de aprendizajes, apoyo a niños con dificultades académicas, borrado de grafiti, limpieza, preservación ecológica, pláticas a padres de familia y acciones que aporten al desarrollo cultural de los niños de la comunidad. La Universidad Politécnica conforma un grupo de estudiantes que desarrollan acciones de aprendizaje – servicio, coordinados y orientados por la Coordinadora del programa de Responsabilidad Social en el plantel, la cual diseña materiales didácticos para su utilización en los procesos de enseñanza – aprendizaje, planea, vincula y da seguimiento a las actividades que apoyen los aprendizajes de los niños de la comunidad. Además, existe un equipo más amplio de apoyo a las tareas, mediante docentes de materia de Núcleo General 3, el área de psicopedagogía, tutorías, apoyo a la docencia, servicio social y becas que apoyan los proyectos comunitarios de las Instituciones participantes. Se trabaja de manera paralela con el director y los maestros de grupo las escuelas primarias.

La Universidad desarrolla estas tareas de acercamiento a la comunidad desde su apertura y, los resultados se miden al final de cada ciclo escolar para evidenciar el impacto académico de nuestras acciones en los sujetos de aprendizaje.

Los estudiantes universitarios se convierten en un modelo a seguir, promoviendo los valores a través del ejemplo, ampliando las miras y objetivos de los educandos.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje Servicio, Responsabilidad Social, Desarrollo Humano,

**ABSTRACT:** Service-learning is a work-based teaching method where students learn, develop and apply academic skills to address the real needs of their community.

The center and *raison d'être* of the service-learning program is the child or adolescent, beneficiary of the program, the activities are carried out considering an activity center in which the primary or secondary school becomes where tutoring activities are developed, facilitation of learning, support for children with academic difficulties, graffiti erasure, Cleaning, ecological preservation, talks to parents about and actions that contribute to the cultural development of the children of the community. The Polytechnic University forms a group of students who develop service-learning actions, coordinated and guided by the Coordinator of the Social Responsibility program on campus, which designs didactic materials for use in the teaching-learning processes, plans, links and monitors the activities that support the learning of the children of the community.

In addition, there is a larger team of support to the tasks, through teachers of subject of General Core 3, the area of psychopedagogy, tutorials, support for teaching, social service and scholarships that support the community projects of the participating institutions. It works in parallel with the principal and group teachers in primary schools.

The University develops these tasks of approaching the community from its opening and, the results are measured at the end of each school year to demonstrate the academic impact of our actions on the learning subjects.

University students become role models, promoting values through example, broadening the aims and objectives of learners.

KEYWORDS: Service Learning, Social Responsibility, Human Development, Social Responsibility

## INTRODUCCIÓN

En el devenir histórico han existido experiencias exitosas del servicio social desarrollado por los jóvenes de Educación Media Superior y Superior que, en apoyo a distintos programas educativos, se han integrado en tareas de alfabetización, atención a pequeñas comunidades y orientación a otros niños y adolescentes.

En tiempos recientes, la Universidad Politécnica de San Luis Potosí desarrolla un proceso de integración en las comunidades “La Ladrillera”, “Casablanca” y “Tierra Blanca” a través de una serie de acciones que recuperan la acción solidaria de estudiantes y maestros que, conjuntamente con los padres de familia, niños y jóvenes de ese contexto participan en el desarrollo de la comunidad.

El proyecto de Servicio Social Comunitario de la Universidad Politécnica de San Luis Potosí en la Comunidad Casa Blanca se origina cuando al abandonar las ocho construcciones que ocupaba en el centro histórico, la Universidad pasa a ocupar un nuevo edificio inaugurado el 19 de septiembre de 2008, reubicando a dos mil 200 estudiantes y 160 maestros en el nuevo campus, en una comunidad urbano marginal del municipio de San Luis Potosí, ubicada a escasos metros del anillo periférico sur.

## MÉTODO

El aprendizaje - servicio es un método de enseñanza basado en la práctica de saberes, donde los estudiantes aprenden, desarrollan y aplican habilidades académicas para enfrentar las necesidades reales de su comunidad. La Universidad Politécnica dentro de su modelo educativo así lo señala: “La Universidad Politécnica de San Luis Potosí promueve un modelo académico flexible basado en innovaciones en materia de formación académica y de vinculación con el entorno social y productivo;” (Universidad Politécnica de San Luis, 2023). La Universidad Politécnica tiene registradas 7 carreras, 4 Ingenierías (Ing. En Sistemas y Tecnologías Industriales, Procesos de Manufactura, Telemática, Tecnologías de la Información) 2 licenciaturas (Administración y Gestión y Mercadotecnia) , en el marco curricular de todas ellas se encuentran materias transversales que son cursadas como formación básica en todas las carreras, una de ellas es la materia de Ética y Valores (Núcleo III), dentro del programa de la materia cuyo objetivo es :

Que el estudiante sea competente para actuar con principios éticos y valores personales, en el desarrollo profesional, para que se incorpore al campo de trabajo como Profesional Asociado y actúe de manera responsable, honesto y veraz como producto de la interiorización de los principios axiológicos. (Palmer, 2023)

Al iniciar el semestre la maestra titular de la materia dirige al estudiante al área de Responsabilidad Social (RS) donde elegirá una comunidad, institución o escuela de actuación (de la zona aledaña al campus), donde elaborará y aplicará un proyecto de intervención, la coordinadora y la maestra de materia están en constante comunicación para evaluar y dar seguimiento a los proyectos, ya que son parte de la calificación semestral del alumno, en el aula se comentan y discuten los avances y desarrollo de los

proyectos con la finalidad de articular los contenidos “teóricos” con una reflexión de la práctica dentro de los proyectos realizando una verdadera praxis de la materia. *Tabla 1*

Es una experiencia escolar que mueve a la reflexión personal sobre el servicio realizado, y en el caso de la Universidad Politécnica se promueve que los proyectos surjan del estudio realizado por los estudiantes y sea un proyecto en el que para su implementación el joven universitario movilice saberes, actitudes y valores propios de la carrera. Fundamentalmente el aprendizaje - servicio deja clara la importancia y vigencia del papel de la Universidad en la comunidad a la que pertenece.

Dentro del aprendizaje - servicio se permite abordar temáticas socialmente relevantes para la comunidad, implican la realización de actividades de investigación, análisis y participación social, mediante las cuales los alumnos integran los aprendizajes desarrollados en las asignaturas de las diferentes carreras y donde pueden recuperarse aspectos del ambiente escolar y la experiencia cotidiana de los alumnos.

Estas experiencias son producto de la exploración del contexto próximo en torno a problemáticas que demandan una toma de postura ética y una actuación consecuente con la misma. Además de proporcionar insumos para la reflexión, la discusión colectiva y la comprensión del mundo social, contribuyen en los alumnos al desarrollo de habilidades que favorecen la búsqueda, selección, análisis e interpretación de la información que se presenta en diferentes formatos y medios.  
(SEP, 2015)

Tal y como lo señala el Plan de estudios 2011 en su apartado de formación cívica y ética.

Respecto a la Estrategia que ha seguido la Universidad Politécnica para el desarrollo del aprendizaje – servicio a través de la coordinación de Responsabilidad Social, se han involucrado los siguientes actores externos como, Centro de Integración Juvenil, Sistema

DIF, Escuelas, Club de Leones, Pro forestal, etc., y entidades de la misma Universidad como academia de la materia, área de tutorías, psicopedagogía, etc.

El centro y razón de ser del programa de aprendizaje – servicio es el niño o adolescente, beneficiario del programa, las actividades se realizan considerando un centro de actividades en el que se convierte la escuela primaria o secundaria en donde se desarrollan actividades de tutoría, facilitación de aprendizajes, apoyo a niños con dificultades académicas, borrado de grafiti, limpieza, preservación ecológica, pláticas a padres de familia sobre y acciones que aporten al desarrollo cultural de los niños de la comunidad, etc.

Además existe un equipo, más amplio de apoyo a las tareas, mediante docentes de materia de Núcleo General 3, el área de psicopedagogía, tutorías, apoyo a la docencia, servicio social y becas que apoyan los proyectos comunitarios de las Instituciones participantes. Se trabaja de manera paralela con el director y los maestros de grupo las escuelas primarias.

La Universidad desarrolla estas tareas de acercamiento a la comunidad desde su apertura y, los resultados se miden al final de cada ciclo escolar para evidenciar el impacto de nuestras acciones en los sujetos de aprendizaje.

En cada unidad se evalúa dentro de la asignatura de ética y valores y de acuerdo a una rúbrica los avances del proyecto. Al finalizar el semestre se realiza una exposición de los proyectos y son presentados en la junta directiva midiendo el impacto en la comunidad.

## **RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

Los proyectos de Aprendizaje Servicio relacionados al Acompañamiento Académico que desarrolla la Universidad Politécnica han demostrado ser una valiosa estrategia para



fortalecer en los niños y niñas: la autoestima, las competencias sociales, el desempeño académico y la capacidad a sobreponerse a situaciones de adversidad.

Los estudiantes universitarios se convierten en un modelo a seguir, promoviendo los valores a través del ejemplo, ampliando las miras y objetivos de los educandos.

Resultados cuantitativos:

- Los niños: elevan el aprovechamiento escolar: El 80 % de los alumnos que asisten al apoyo académico, han mejorado sus calificaciones.
- Todos los alumnos que participaron en el programa de sexto año, acreditaron su examen de admisión a la secundaria de su elección.
- El número de alumnos insuficientes disminuye en un 75 %, elevando los puntajes.
- La escuela Manuel M Serna, sube su puntaje de aciertos en la prueba de olimpiada de conocimiento, pasando del último lugar en la zona escolar (el 9º) al 2º lugar de la zona escolar. (2022).

Para evidenciar el impacto que el programa tiene en los estudiantes universitarios, se les aplica un pequeño cuestionario en donde se les pide que midan el grado en que el programa y las tareas que ellos desarrollan en beneficio de la comunidad, les impacta en la motivación y su logro en su proyecto de vida académico.

Con el desarrollo de estas actividades se da cumplimiento a uno de los aspectos incluidos en la misión de la Universidad Politécnica de San Luis Potosí, que es el comprometerse con la excelencia en la formación integral y humana y con el aprendizaje, el desarrollo y la aplicación del nuevo conocimiento. Resulta innegable que la labor realizada por los prestadores de servicio social y voluntarios de nuestra casa de estudios dentro de la comunidad de Tierra Blanca y, en tiempos más recientes con los niños migrantes de Villa de Arista, forma parte de este desarrollo integral.

## **DISCUSIÓN**

Considerando que el Aprendizaje Servicio, es un método didáctico que genera acciones socialmente responsables, que parten de un conocimiento académicamente riguroso, apoyado en la reflexión crítica y puesto en práctica mediante propuestas innovadoras, podemos concluir que el servicio social de los jóvenes universitarios, orientado a tareas de apoyo a las comunidades de Tierra Blanca, Casablanca y la Ladrillera, con ética de responsabilidad social y con la metodología de Aprendizaje Servicio, crea una Unidad de aprendizaje, donde tanto estudiantes como los beneficiarios del servicio, se favorecen mutuamente.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Eyler, J., & Giles, D. (1999). Where's the learning in service-learning?. San Francisco:

Jossey-Bass. Freire, Paulo (2002). **Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI.**

Furco, D. A. (2004). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. *Aprendizaje y servicio solidario en educacion superior en los sistemas educativos de latinoamerica los* (págs. 19-26). Buenos Aires Argentina: Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario".

Ministerio de Educación Argentina. (marzo de 2008). *Repositorio institucional*. Recuperado el 28 de Agosto de 2013, de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/94405/EL002874.pdf?sequence=1> Growing to Greatness 2005. St. Paul, MN., pp. 23-28.

Ministerio de Educación Argentina. ( 2008). *Repositorio institucional*. Recuperado el 28 de agosto de 2013, de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/94405/EL002874.pdf?sequence=1>

Puig Rovira, Josep M. – PALOS RODRÍGUEZ, Josep.(2006) Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. Cuadernos de Pedagogía. Núm. 357

<http://www.cuadernosdepedagogia.com>

SEP. (2015). *Planes y Programas de Estudio 2011*. México : Secretaría de Educación Pública.

Tapia, M. N. (2001). *La solidaridad como escuela*. Buenos Aires, Argentina: Ciudad Nueva.

Tapia Sasot, M. R. (2020). Un itinerario digital para el aprendizaje-servicio ubicuo. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 23(1), 111–128.

<https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25389>

Tapia, María Nieves (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

Tapia, María Nieves (2006) *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

## FIGURAS // TABLAS

### DISEÑO CURRICULAR DE LA MATERIA DE NUCLEO III ÉTICA Y VALORES

Asignatura: **TABLA DE LA CNG III. FILOSOFÍA Y VALORES**      Semestre: **CUARTO**      Horas semestrales: **48**

Carrera (s): **ISTI, ITI, LAG, LMKT,ITMA, ITEM**      Semestre **2023**

Objetivo de la asignatura
Que el estudiante sea competente para actuar con principios éticos y valores personales, en el desarrollo profesional, para que se incorpore al campo de trabajo como Profesional Asociado y actúe de manera responsable, honesto y veraz como producto de la interiorización de los principios axiológicos.

Competencias a las que contribuye:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actuar de manera responsable, honesto y veraz como producto de la interiorización de principios axiológicos para realizar un adecuado ejercicio profesional.</li> <li>• Argumentar los principales conceptos axiológicos y epistemológicos que le permitan valorar diversos comportamientos y acontecimientos sociales.</li> <li>• Resolver problemas relacionadas con el ejercicio de la ética profesional para actuar en ambientes laborales con responsabilidad y veracidad.</li> </ul>		
Cognitivas (Conocimiento)	Procedimentales (Desempeño: habilidades y destrezas)	Actitudinales (Actitudes y valores)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejo de diversa información que sirva de base para discernir entre lo ético y lo no ético; respecto a situaciones, objetos y fenómenos de la realidad.</li> <li>• Capacidad de abstraer información que sirva de base a la reflexión del propio comportamiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para evaluar diversas situaciones de acuerdo con el contexto social y tomar las decisiones más pertinentes ante las mismas.</li> <li>• Capacidad para establecer juicios, a partir de la información obtenida de los diversos medios de comunicación y de las experiencias cotidianas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para establecer un pensamiento crítico y reflexivo que le permita desenvolverse en su ámbito social.</li> <li>• Capacidad para tomar decisiones que posibiliten el logro de objetivos dentro de un equipo de trabajo.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar analogías que permitan comprender la propia conducta en el entorno en el que se desarrolla.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer uso del libre albedrío con responsabilidad.</li> <li>• Vivir conforme a reglas y valores que la sociedad establece para el bien común.</li> </ul>
--	--	--

La unidad 2 contribuye a desarrollar las siguientes capacidades:		
Cognitivas (Conocimiento)	Procedimentales (Desempeño: habilidades y destrezas)	Actitudinales (Actitudes y valores)
Aplica los criterios requeridos para la argumentación ética a fin de dar solución a las diversas problemáticas.	Capacidad para el trabajo en equipo. Capacidad comunicativa para transmitir información oral y escrita. Capacidad de elaborar presentaciones. Capacidad de evaluar y autoevaluarse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar la importancia de una adecuada comunicación oral y escrita.</li> <li>• Motivación hacía el estudio autónomo.</li> <li>• Capacidad crítica y autocrítica.</li> <li>• Desarrollo de habilidades interpersonales.</li> </ul>

La unidad 3 contribuye a desarrollar las siguientes capacidades:		
Cognitivas (Conocimiento)	Procedimentales (Desempeño: habilidades y destrezas)	Actitudinales (Actitudes y valores)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justifica su intervención en las prácticas sociales, culturales, económicas y políticas con la finalidad de dar una solución a problemas de su entorno.</li> <li>• Utiliza fundamentos ético-filosóficos que le resulten pertinentes para intervenir y participar en su vida social y laboral.</li> <li>• Analiza el dinamismo de los procesos personales, sociales y laborales a partir de la interpretación ética y axiológica.</li> <li>• Identifica y compara las características democráticas y autoritarias de diversos agentes socio-culturales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emplea ideas y soluciones que le permitan tomar decisiones y fundamentarlas ante dilemas éticos que involucren valores y comportamientos éticos en ambientes personales, sociales y laborales.</li> <li>• Analiza y propone soluciones a problemas éticos procurando la dignidad de las personas.</li> <li>• Identifica la relación de la ética con los contextos individuales y laborales, así como sus principales problemáticas con el fin de contribuir a una mejor convivencia humana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interviene en el cuidado y preservación de su persona y las que le rodean con una perspectiva ética.</li> <li>• Valorar las distintas prácticas culturales mediante el reconocimiento de sus significados con actitud de respeto.</li> <li>• Capacidad para valorarse como ser humano responsable, con derechos y obligaciones socialmente contextualizados.</li> <li>• Expresa puntos de vista con apertura y veracidad, manifestando interés ante las situaciones sociales que se presentan en su entorno.</li> <li>• Considera las posturas de otras personas de manera reflexiva y crítica, respetando la diversidad cultural de su entorno.</li> </ul>

**Tabla 1 DISEÑO CURRICULAR DE LA MATERIA DE NÚCLEO III ÉTICA Y VALORES**

**Las funciones que se desarrollan para asegurar el éxito del programa son las siguientes:**

<b>Comunidad</b>	<b>Ayuntamiento y Otras Dependencias</b>	<b>Universidad Politécnica de San Luis Potosí</b>
<p>Promoción y difusión.</p> <p>Acondicionamiento de espacios educativos.</p> <p>Participación en tareas.</p> <p>Cuidado y mantenimiento</p>	<p>Apoyo con equipo deportivo.</p> <p>Dirección de Ecología: apoyo con material para limpieza y reforestación.</p> <p>Seguridad Pública: Material para borrar graffiti, Seguridad para los jóvenes al realizar campañas ecológicas.</p> <p>Centro de Integración Juvenil. Platicas de prevención de adicciones</p>	<p>Elaboración de programas y calendarización de eventos</p> <p>Acondicionamiento de áreas deportivas.</p> <p>Control y organización de actividades</p> <p>Involucrar al sector privado en apoyos de financiamiento para el programa.</p> <p>Diseño de programa educativo complementario.</p> <p>Diseño de material didáctico.</p> <p>Acompañamiento y seguimiento a alumnos becarios.</p>

***Tabla 2 FUNCIONES DE RESPONSABLE DE PROGRAMA***

## **MATRIZ DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA PARA ASIGNATURAS DE APRENDIZAJE SERVICIO**

Daniel Eduardo García Suárez y Diana Carolina Ávila Suárez

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

EJE TEMÁTICO: 2.1. PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE APRENDIZAJE-SERVICIO.  
MONITOREO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES.

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

PALABRAS CLAVE: Matriz, evaluación, diagnóstico, innovación educativa, aprendizaje servicio

ABSTRACT: An accompanying strategy to service learning teachers was made for Pontificia Universidad Javeriana to methodology institutionalization. However, it became necessary to focus this accompaniment, since the subjects were at different levels of evolution. To achieve this, based on the educational innovation model, this diagnostic evaluation matrix was designed, with its criteria and indicators. This matrix includes the main dimensions and categories of Service Learning and their maturation process based on the growth metaphor.

KEYWORDS: Matrix, assessment, diagnostic, educative innovation, service learning

## INTRODUCCIÓN

La Misión de la Pontificia Universidad Javeriana consagra como propósito fundamental “la formación integral de personas que sobresalgan por su alta calidad humana, ética, académica, profesional y por su responsabilidad social” (Misión, PUJ). Esta formación integral se entiende desde la búsqueda del desarrollo armónico de todas las potencialidades de la persona (Proyecto Educativo, 07), basada en una educación que encuentra el sentido del saber en la construcción de un mundo más justo (Proyecto Educativo, 09), queriendo que seamos mejores seres humanos a través del servicio al otro. Ello supone la responsabilidad, no solo por sí mismos, sino por los otros y por el mundo que construimos en comunidad. En una perspectiva trascendente, “la formación integral que ofrece la Universidad Javeriana, basada en la doctrina de Jesucristo, invita a inscribir la formación del individuo y su servicio a la comunidad en la historia total de salvación” (Proyecto Educativo, 09).

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

Al iniciar el proceso de institucionalización del Aprendizaje Servicio en 2020 (Barbosa y García, 2022) se hizo el rastreo de las asignaturas que más se aproximaban al modelo, haciendo una búsqueda tanto en el Catálogo de la Oferta Académica como en la



información suministrada gracias a entrevistas semiestructuradas a directores de programa y de departamento. Esta información se validó luego con diversas autoridades académicas y los mismos docentes. A partir de allí, se estructuró una comunidad de práctica la cual, de acuerdo con Wenger (2001), es un instrumento de pensamiento que integra los elementos fundamentales de la Teoría Social del Aprendizaje, definiéndose esencialmente como un “grupo de personas quienes comparten una preocupación, un conjunto de problemas, o una pasión acerca de un tópico y profundizan en su conocimiento y experticia en su área a través de la interacción de manera continua” (Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W., 2002, p. 5). Esta comunidad de práctica ha venido avanzando en la cualificación de las asignaturas y en el diálogo de saberes que de forma espontánea y natural ha circulado a lo largo de las diferentes reuniones y encuentros.

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

## **METODOLOGÍA**

Para construir la matriz se tomó como referencia el modelo de Escala I que es el Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa del Instituto Tecnológico de Monterrey (López y Heredia, 2017), cuya propuesta se basa en una clasificación de las innovaciones de acuerdo con su estado en el momento de realizarse la evaluación a partir de criterios preestablecidos. Una de las ventajas de Escala I como

modelo es que no está diseñada para rechazar o descalificar proyectos, por el contrario, busca el mejoramiento de las iniciativas, ya que los indicadores “aclaran de forma puntual dónde es que las metas, alcances y/o métodos deben ser clarificados; y de manera particular, indican el apartado que requiere retrabajarse para lograr una innovación más significativa y eficaz” (López y Heredia, 2017, p. 13).

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

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

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

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

## **RESULTADOS**

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

La segunda categoría fue la de actividades de aprendizaje, las cuales hacen parte del currículo operativo o real. En ellas el estudiante tiene la posibilidad de desarrollar competencias y adquirir aprendizajes en correspondencia y alineación con el currículo oficial. La tercera categoría fue la de la reflexión, que permite que el estudiante desarrolle pensamiento crítico, así como comprensiones que le lleven a tener una postura ética y

política frente al contexto y su propio compromiso social a partir del servicio y el contexto de la asignatura. La cuarta categoría fue la del servicio, que es el componente que se desarrolla con el socio comunitario. Allí es fundamental su articulación pedagógica con el resto de los componentes de la asignatura, basado en el aprendizaje experiencial, apuntando siempre a la formación integral y al ejercicio de la responsabilidad social del estudiante. También se tiene en cuenta el impacto que pueda tener en el beneficio de las comunidades vulnerables y demás socios comunitarios. La quinta categoría fue la de los socios comunitarios, los cuales son solo lugares de práctica, sino auténticos aliados con los que toma forma el servicio y se da el ámbito para su contribución a la formación integral de los estudiantes. Es muy importante la claridad con ellos, así como la pertinencia de lo que van a hacer allí los estudiantes. El relacionamiento con ellos requiere una logística especial y creación de confianza, así como una comunicación fluida. La sexta categoría se refiere a la evaluación, que es mucho más que un mecanismo de verificación, ya que cumple una función formativa dentro del proceso de aprendizaje. Debe incluir todo lo que la asignatura propone, con una estructura holística, adaptada a la naturaleza del Aprendizaje Servicio. Esto significa que entran en juego, no solo la memoria, sino las capacidades, competencias y habilidades desarrolladas. Por último, está la categoría de identidad, ya que cada universidad desarrolla a su manera su proyecto educativo, de acuerdo con su cultura institucional, valores y experiencia. En el caso de la Pontificia Universidad Javeriana, se resalta la Pedagogía Ignaciana, la Doctrina Social de la Iglesia y elementos claves de la espiritualidad ignaciana.

En cada categoría se estableció una gradualidad con relación a la madurez de las asignaturas. El nivel más básico es el de semilla, donde lo más característico es que los docentes de las asignaturas han mostrado un interés por la metodología y empiezan su proceso de cualificación. El siguiente nivel es de crecimiento, en el cual las asignaturas ya

se han empezado a revisar para incorporar progresivamente los elementos requeridos para su cualificación. En el nivel de fruto existe evidencia de que las asignaturas ya han incorporado elementos que le han permitido cualificarse y consolidarse como Aprendizaje Servicio. En el nivel máximo está la dispersión de las semillas, donde las asignaturas tienen asumidos los elementos que las cualifican como buenas prácticas de Aprendizaje Servicio.

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

## **CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

La evaluación diagnóstica hace parte del proceso de acompañamiento que los equipos que administran la gobernanza de la responsabilidad social universitaria o en inglés los *Community Engagement Professional* (Dostillo y Perry, 2017) desarrollan para fortalecer y profundizar el impacto del Aprendizaje Servicio. Ciertamente, como lo expresa Jacoby (2015), esta metodología se desmarca de la clase tradicional introduciendo elementos como la reflexión crítica, el trabajo en campo y el componente eminentemente experiencial, lo que precisa nuevos criterios a la hora de comprender de forma holística lo que abarca a nivel pedagógico y social. Ya desde hace más de dos décadas, los trabajos de Campus Compact han profundizado sobre la evaluación (Gelmon, Holland y Spring, 2018), avanzando principalmente en los impactos en los estudiantes, los profesores, las comunidades y a nivel institucional.

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

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

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

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

Benenson, J., Hemer, K., y Trebil, K. (2017). Supporting student civic learning and development. En (139-160) *Community Engagement Professional in Higher Education* (pp. 1-26). Campus Compact

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social de México, (2013). *Manual para el Diseño y la Construcción de Indicadores para Resultados*. México, D.F.

Disponible en:

<https://www.coneval.org.mx/Informes/Coordinacion/Publicaciones%20oficiales>

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

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

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

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

López, C. y Heredia, Y. (2017). *Escala i: Marco de referencia para la evaluación de proyectos de investigación educativa. Guía de Aplicación*. Instituto Tecnológico y de Estudios

Superiores de Monterrey. Disponible en:

[https://escalai.tec.mx/sites/g/files/vgjovo1216/files/Guia%20de%20aplicacion%209feb2017\\_0.pdf](https://escalai.tec.mx/sites/g/files/vgjovo1216/files/Guia%20de%20aplicacion%209feb2017_0.pdf)

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

Pontificia Universidad Javeriana (2009). *Política de Responsabilidad Social Universitaria*.

Disponible en: <https://www.javeriana.edu.co/compromiso-social>

Pontificia Universidad Javeriana, (1992). *Proyecto Educativo*. Disponible en:

<https://www.javeriana.edu.co/web/institucional/documentos-acreditaciones>

Pontificia Universidad Javeriana. (s.f.). *Misión*. Disponible en:

<https://www.javeriana.edu.co/web/institucional>

Posner, G. (2005). *Análisis del currículo (3ª ed.)*. Mc Graw Hill.

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

Harvard Business School



## FIGURAS Y TABLAS

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

<b>MATRIZ DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA PARA ASIGNATURAS DE APRENDIZAJE SERVICIO EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA DE BOGOTÁ</b>				
	<b>Semilla</b> <i>Los docentes de las asignaturas han mostrado un interés por la metodología y empiezan su proceso de cualificación.</i>	<b>Crecimiento</b> <i>Las asignaturas ya se han empezado a revisar para incorporar progresivamente los elementos requeridos para su cualificación.</i>	<b>Fruto</b> <i>Las asignaturas ya han incorporado elementos que le han permitido cualificarse.</i>	<b>Dispersión de semillas</b> <i>Las asignaturas tienen asumidos los elementos que las cualifican como buenas prácticas de Aprendizaje Servicio.</i>
<b>Planificación</b>	La asignatura aún no tiene planteados Resultados de Aprendizaje esperados relacionados con el perfil de egreso.	La asignatura está empezando a plantear Resultados de Aprendizaje esperados relacionados con el perfil de egreso.	Algunos Resultados de Aprendizaje Esperados están en correspondencia con el perfil de egreso del programa académico.	Todos los Resultados de Aprendizaje Esperados están en plena correspondencia con el perfil de egreso del programa académico.
<b>Actividades de Aprendizaje</b>	Las actividades de aprendizaje no tienen que ver con los Resultados de Aprendizaje Esperados.	Las actividades de aprendizaje tienen potencialmente relación con los Resultados de Aprendizaje Esperados.	Las actividades de aprendizaje están indirectamente relacionadas con los Resultados de Aprendizaje Esperados.	Las actividades de aprendizaje están alineadas con los Resultados de Aprendizaje Esperados.
<b>Reflexión</b>	No aparece con claridad el componente de reflexión ni se sabe muy bien cuáles son los objetivos de este.	El componente de reflexión aparece implícito con fines difusos.	El componente de reflexión es explícito, planteando unos fines determinados sin acotar.	El componente de reflexión es explícito y persigue unos fines determinados y acotados.
<b>Servicio</b>	La actividad de servicio tiene rasgos de salida de campo, sin beneficiar a una comunidad o grupo social en vulnerabilidad, ni tampoco al medio ambiente.	El servicio planteado genera un beneficio leve a una comunidad, una institución u organización.	El servicio beneficia indirectamente grupos sociales en vulnerabilidad social o ambiental.	El servicio planteado beneficia comunidades o grupos sociales en vulnerabilidad social o ambiental ó Desarrolla una solución a una problemática medioambiental sentida.
<b>Socios Comunitarios</b>	El docente no ha tenido ningún contacto previo con los socios comunitarios.	El docente ha tenido contacto esporádico con los socios comunitarios previo al inicio del curso.	El docente ha tenido varios espacios para conocer al socio comunitario.	Existe un contacto previo entre el docente y los socios comunitarios para planear el servicio que se va a desarrollar, explicar su naturaleza, alcances y modo en que se va a proceder.
<b>Evaluación</b>	El servicio no es contemplado dentro del modelo de evaluación del curso.	Se está reflexionando sobre cómo incluir el componente de servicio dentro de la evaluación.	El modelo de evaluación tiene en cuenta elementos del servicio.	El modelo de evaluación del curso contempla el componente de servicio.
<b>Identidad</b>	El curso no tiene alusión a la Pedagogía Ignaciana.	El curso contempla la Pedagogía Ignaciana de forma indirecta.	El curso tiene alusiones a la Pedagogía Ignaciana.	El curso incorpora de forma explícita elementos de la Pedagogía Ignaciana.

*Nota: Por motivos de edición se hace una presentación abreviada de la matriz.*

## **EXPERIENCIAS FORMATIVAS INCLUSIVAS EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA**

### **ARGENTINA**

Juan Cruz Hermida y Estefanía Buzzini

Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina

**EJE TEMÁTICO:** 2.1 PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE APRENDIZAJE-SERVICIO. MONITOREO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES.

**RESUMEN:** La Pontificia Universidad Católica Argentina ha venido transitando el camino hacia la institucionalización de la implementación de la metodología del aprendizaje y servicio (AyS) y su correspondiente sistematización, monitoreo y evaluación. En el artículo se presentan herramientas utilizadas para la sistematización, monitoreo y evaluación de las Experiencias Formativas Inclusivas (EFI) y se realiza un análisis cuantitativo y cualitativo de las evaluaciones realizadas por los docentes, universitarios y socios comunitarios intervinientes en las distintas EFI realizadas durante el 2022.

**PALABRAS CLAVE:** educación integral; Experiencias Formativas Inclusivas; nuevas pedagogías; competencias sociales.

**ABSTRACT:** Pontificia Universidad Católica Argentina has been implementing the institutionalization of the service-learning methodology and its corresponding systematization, monitoring and evaluation methodology. The article presents tools and resources used for the systematization, monitoring and evaluation of the Experiencias Formativas Inclusivas. Also includes an analysis of the evaluation presented by professors working in different courses, students and community partners working in different EFIs, which took place in 2022.

**KEYWORDS:** comprehensive education; inclusive experiential learning experience; new pedagogies; social skills.

## INTRODUCCIÓN

Las instituciones universitarias en general, y las católicas en particular, tienen un papel protagónico en los procesos de desarrollo humano, portando el desafío de "arraigarse en la sociedad" y contribuir a lograr un mundo más equitativo y justo, vinculando el "escritorio y el territorio", ofreciendo una formación humanística y cristiana integral. Es un llamado a que la institución se encuentre y perfeccione a sí misma al encontrarse con el otro y lo otro sufriente; en la medida que sale al encuentro, se forma mejor y está preparada para servir mejor (Hermida y Peregalli 2019).

La enseñanza contribuye a que los estudiantes, desde sus itinerarios específicos de aprendizaje, al interactuar con la realidad de manera experiencial, afronten problemas y desafíos del mundo actual, comprendiendo en profundidad las dinámicas sociales y sus causas, generando nuevas ideas y recursos que beneficien a todos (San Juan Pablo II, 1990).

En este marco, la Dirección de Compromiso Social y Extensión (DCSYE), como área transversal de la Universidad Católica Argentina (UCA), tiene por misión generar y acompañar iniciativas formativas que permitan reflexionar y concientizar sobre la importancia de una universidad que sale al encuentro del otro, y en ese proceso promovemos incluir-nos fraternalmente como hermanos de una misma sociedad (Hermida, 2014). Ello requiere un trabajo articulado entre formación académica (enseñanza y aprendizaje), investigación, extensión y la gestión dentro de la institución. Para ello, a través de la propuesta pedagógica del aprendizaje y servicio (AyS) implementada desde las cátedras se pretende brindar una formación académica y profesional integral y de calidad, sin que el fin se limite meramente a responder a las demandas del mercado o se quede en el modelo tradicional de la enseñanza universitaria como "templo del saber".

## **METODOLOGÍA**

En el presente artículo se describirá el modo en el que se lleva adelante la sistematización, el monitoreo y la evaluación del Programa Experiencias Formativas Inclusivas, incluyendo las diversas herramientas de seguimiento e instrumentos de evaluación que se utilizan a tal fin. Se hará foco en las evaluaciones presentadas por los docentes de las cátedras, alumnos y socios comunitarios intervinientes en las distintas Experiencias Formativas Inclusivas (EFI) realizadas durante el periodo académico 2022. A través del análisis cuantitativo se recopilan y analizan los datos brindados por los diversos actores mediante las preguntas cerradas previstas en las evaluaciones el cual será complementado con el análisis de las preguntas abiertas formuladas, con el objetivo de comprender con mayor profundidad los significados que los actores dieron a sus acciones, experiencias y a los sucesos en los que participaron.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

A partir del 2018, en el marco del proyecto institucional y dentro de las distintas iniciativas vinculadas a la formación y a la investigación, se propone implementar el enfoque pedagógico y didáctico del AyS. De este modo, se comenzaba a transitar un proceso de institucionalización para que los estudiantes, al interactuar con la realidad, afrontaran los problemas y desafíos del mundo actual, comprendiendo las dinámicas sociales y sus causas, generando nuevas ideas y recursos que beneficien a todos (San Juan Pablo II, 1990).

A través de las EFI, se busca aportar a la formación integral “abierta a la interioridad, a la relación interpersonal y a la trascendencia” (Mantovani, 2022, p.37) mediante experiencias que se ubiquen fuera de un entorno académico tradicional, fuera de la “zona de confort”. Las EFI “son una actividad temporal que se da en el marco de determinadas

cátedras” (DCSYE, 2022), en las cuales los alumnos ponen al servicio los conocimientos, competencias y habilidades que van adquiriendo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje brindado por los docentes, complementando así la formación académica y la capacitación profesional.

El ámbito universitario es un lugar propicio para brindar a sus alumnos, en articulación con otras instituciones, experiencias que permitan transferir conocimiento en diferentes ámbitos de la sociedad y a su vez, aprender de ella. En las EFI participan diferentes actores. Por un lado, los alumnos universitarios, protagonistas de las experiencias, son acompañados y guiados por los docentes de la cátedra. A su vez, está el socio comunitario, contraparte del proyecto o actividad del servicio a realizar, con quien a través del intercambio de propuestas y de diálogo genuino se define la iniciativa y se la implementa. Finalmente, cabe mencionar a la DCSYE, área que coordina la implementación de las EFI en la universidad, brindando acompañamiento y asesoramiento.

Al ser las EFI una actividad académica, requiere que las mismas vayan siendo sistematizadas y monitoreadas a lo largo de su desarrollo. Este trabajo es desarrollado desde la DCSYE y la Secretaría Académica de la Universidad mediante diversos instrumentos, con el objetivo de asegurar la calidad de las propuestas desarrolladas en las cuatro sedes de la universidad. A continuación, se describen los principales hitos de las EFI a los cuales se busca dar seguimiento:

1. *Formulario de Alta y Rúbrica de retroalimentación:* El docente debe completar un formulario en el cual se detalla el trabajo que realizará en la asignatura junto al socio comunitario, los contenidos curriculares a aplicar por parte de los alumnos y las competencias que se espera desarrollar en ellos, la metodología de evaluación, instancias de reflexión y el cierre junto al socio comunitario. Desde la DCSYE, a partir de la utilización de una

rúbrica se brinda una retroalimentación con el objetivo de fortalecer y enriquecer la propuesta.

2. *Registro académico:* Las facultades dan de alta la cátedra que implementará EFI en el sistema de nombramiento docente de Secretaría Académica que luego es cotejado con lo presentado en el punto 1.

3. *Carta Acuerdo con el socio comunitario:* tiene como objetivo institucionalizar la articulación para el desarrollo de la propuesta y las responsabilidades a las que se comprometen la Universidad en el marco de la cátedra y el socio comunitario.

4. *Evidencias:* se realiza un seguimiento de evolución del desarrollo del proyecto a partir de la información suministrada por la cátedra con el objetivo de documentar las experiencias llevadas a cabo. Para ello, los docentes deben ir compartiendo los elementos que consideren relevantes para el registro de evidencias.

5. *Cierre y retroalimentación junto al socio comunitario:* al finalizar la experiencia se realiza un encuentro con los socios comunitarios y la cátedra con el objetivo de celebrar los logros alcanzados y realizar un intercambio entre todos los actores participantes sobre la iniciativa realizada. Esta instancia e intercambio permite actualizar la vivencia y compartirla, favoreciendo la reflexión a la luz de los ideales que se promueven desde la universidad.

Toda la información es sistematizada mediante la herramienta List, en el cual se busca ir señalando los distintos hitos. Esto permite ir evidenciando los avances que se van dando en cada una de las iniciativas y contar con todo el material de un mismo proyecto en un

único espacio. Asimismo, la información se consolida en dos resúmenes ejecutivos cuatrimestrales y en un anuario.<sup>5</sup>

Al constituirse la EFI como un espacio de formación, la evaluación posee un papel central y por ello, se contemplan instancias que permiten conocer el resultado integral de las propuestas. La evaluación busca ser valiosa para la toma de decisiones, participativa y retroalimentadora. Asimismo, se espera que sea útil para los fines curriculares de la cátedra, contribuya para enriquecer la actividad y para definir la continuidad de la articulación.

En los párrafos subsiguientes se comparten algunos resultados obtenidos en el 2022, por el que han participado 1244 universitarios, 80 cátedras (Tabla 1) de 42 carreras y 48 socios- comunitarios implementando la pedagogía AyS. Del total de las cátedras con las que trabajamos el 93.75% enviaron el informe final, del total de los socios-comunitarios respondieron el 77.5%, y en cuanto al total de alumnos participantes, recibimos un 31.27% de respuestas.

Se describirán en primer lugar las respuestas obtenidas respecto a las preguntas cerradas de las diversas evaluaciones, para luego continuar con un recorrido de las preguntas abiertas en las cuales los protagonistas narran en sus propios términos la experiencia vivida.

Sobre el nivel de satisfacción, los docentes señalaron haber tenido una experiencia satisfactoria en el desarrollo de los proyectos. Este dato surge a partir de la pregunta por la calificación global de la experiencia en una escala del 1 al 5, en la que 1 es nada satisfecho y 5 es muy satisfecho, las respuestas arrojaron un promedio de 4.56. En cuanto

---

<sup>5</sup>Disponibles en: <http://surl.li/gjiiio>

a los alumnos, el 82.43% dijo estar satisfecho o muy satisfecho, un 12,66% manifestó algo satisfecho y un 4.91% poco o nada satisfecho.

Al consultársele a los docentes si los alumnos desarrollaron nuevas habilidades y competencias, un 77.33% dijo estar totalmente de acuerdo y un 21,33%, de acuerdo. Por otra parte, se les preguntó si evidenciaron un crecimiento personal y espiritual en los alumnos. El 81,33% manifestó estar totalmente de acuerdo y el 17,33%, de acuerdo. Respecto al acompañamiento de los docentes en las distintas instancias del proceso, más del 88% de los estudiantes consideraron haber tenido un acompañamiento satisfactorio de los profesores. El 90% de los alumnos manifestó que el proyecto estuvo asociado a los contenidos de la materia y que a través del mismo se buscó dar una respuesta a una necesidad real y sentida de la comunidad (93.54%).

El 52% de los docentes señaló que, a partir del desarrollo del proyecto, se pudo difundir la experiencia en espacios académicos y que, en el 38.6% de los casos, se realizaron articulaciones con otras cátedras, proyectos de investigación y/o tesis de grado, fomentando la interdisciplinariedad y el enriquecimiento de las propuestas.

En el caso de los socios comunitarios, han señalado estar totalmente satisfecho con la experiencia (75.80%), satisfecho (17.74%) y algo satisfecho (6.46%). Además, cuando se les preguntó si el proyecto había sido una instancia enriquecedora para la organización y/o para la comunidad con la que trabajan el 95.16% respondió estar de acuerdo. El 95% señaló su voluntad de seguir trabajando junto a la Universidad ya sea, continuando con la propuesta o desarrollando nuevos proyectos.

En cuanto al aspecto cualitativo y para no extendernos demasiado, destacaremos respuestas brindadas por cada uno de los actores participantes, a saber:

- *"Me sirvió para poder acercarme un poco más a la realidad, además de poder integrar los contenidos de la materia de una forma más dinámica." (alumno)*



- *"Integración con la comunidad, empatía, trabajo en equipo, aprendizaje, tener un mayor conocimiento de las diferentes situaciones habitacionales de la Argentina, utilizar mi profesión para realizar un cambio significativo en los demás." (alumno)*
- *"Pude aprender a ver de otra forma los aportes que podemos realizar, integrando el saber-saber hacer-saber ser y a escuchar y preguntar acerca de necesidades, antes de asumir desde lo ajeno lo que el otro precisa." (alumno)*
- *"Los niños que fueron acompañados han desarrollado mayor confianza en su capacidad de aprender, mayor tolerancia del error evitando frustraciones que bloqueen sus procesos de indagación, mayor capacidad de comprensión lectora y desarrollo de la escritura, en comparación al punto de partida." (docente)*
- *"El proyecto implicó para los chicos de la orquesta una experiencia diferente a sus prácticas habituales; la experiencia de estrenar obras especialmente compuestas para ellos y poder trabajar con los compositores. La culminación del proyecto con un concierto en el auditorio de la UCA. El resultado fue muy positivo. El proceso previo constituyó la parte más importante y de mayor aprendizaje para ambas partes." (docente)*
- *"Resulta fundamental que desde los espacios académicos se potencie el acercamiento a diferentes realidades no solo para aplicar el conocimiento sino también para transformar esas realidades." (Socio Comunitario)*
- *"El profesionalismo, la calidez humana y el compromiso. La preocupación por encontrar soluciones ante las problemáticas que van surgiendo y la permanente intención de hacerlo colaborativamente." (Socio Comunitario)*

## CONCLUSIONES

En los últimos años, la propuesta pedagógica del AyS, ha ido permeando e implementándose en las cuatro sedes de la universidad como algo innovador del proceso de enseñanza y aprendizaje. En esa línea las EFI que son impulsadas desde la DCSYE, a partir de las respuestas recabadas a fines del 2022, han tenido un impacto positivo en los alumnos, docentes y socios comunitarios, a partir de la respuesta a la consulta que se les hizo al final de cada uno de los cuatrimestres académicos. Esto constituye un elemento central dado que, a través de los proyectos pensados con los socios comunitarios desde las cátedras y luego implementados, no solo se busca resolver problemáticas concretas del Socio Comunitario y de la comunidad, sino que se busca generar un enriquecimiento y crecimiento personal, profesional y espiritual en todos los involucrados. No obstante, ello, hemos empezado a generar durante el 2023 cursos formativos para docentes que implementen en EFI con el fin de ir incorporando mejoras en el proceso de interrelación con el socio comunitario e incorporar mejores espacios de reflexión durante el proceso de implementación.

## REFERENCIAS

- Dirección de Compromiso Social y Extensión – UCA (2021), Experiencias Formativas Inclusivas. Guía para la implementación.
- Hermida, Juan Cruz (2014), Universitarios en la periferia, Revista Señales del Cono Sur, Año II Nro. 07. ISSN: 2346-9994
- Hermida, J y Peregalli, A (2019). Experiencias Formativas Inclusivas: formar expertos en humanidad. Manuscrito no publicado, Buenos Aires
- Mantovani, Mauro (2022). Colección Uniservitate. Líneas para una “espiritualidad institucional” en la educación Superior Católica: “Hacia un nuevo humanismo”. En

Tapia; M. Beatriz Isola; Laura Gherlone (Coord.) *Espiritualidad y Educación Superior: perspectivas desde el aprendizaje-servicio (pp.19-44)*. CLAYSS.

<https://www.uniservitate.org/es/2022/08/01/espiritualidad-y-educacion-superior-perspectivas-desde-el-aprendizaje-servicio/>

San Juan Pablo II, 1990, Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiae Sobre las Universidades Católicas.

## FIGURAS Y TABLAS

TABLA 1: Cátedras 2022

Facultades y Cátedras
<b>Buenos Aires</b>
<b>Filosofía y Letras:</b> Taller de traducción y Lingüística General II.
<b>Ciencias Médicas:</b> Nutrición y Dietoterapia, Odontología Preventiva y APS y Enfermería en Salud Mental y Comunitaria II.
<b>Ciencias Sociales:</b> Derecho Constitucional, Didáctica y Currículum Nivel Inicial, Didáctica y Currículum Nivel Primario, Pedagogía, Lengua, Literatura y su enseñanza, Seminario III y IV
<b>Ingeniería y Ciencias Agrarias:</b> Administración de Empresas, Comercialización y Arquitectura y Urbanismo.
<b>Facultad de Cs. Económicas:</b> Economía Social y RSE, Comercio Electrónico y Capacitación, Plan de Carrera y Desarrollo.
<b>Facultad de Derecho:</b> Instituciones del Derecho Privado, Ventas y Tasaciones IV, Seminario IV y V, Derecho de familia y Nociones de Ciencia Política y Sociología.
<b>Facultad de Arte y Ciencias Musicales:</b> Composición IV.
<b>Facultad de Teología:</b> Práctica 1. Observación de las acciones pastorales.
<b>Facultad de Psicología y Psicopedagogía:</b> Clínica Psicopedagógica de Adolescentes y Adultos TN, Aprendizaje y Evaluación Neurocognitiva TM y TN, Orientación Vocacional Ocupacional TN, Técnicas de Evaluación Diagnóstica en Adolescentes y Adultos, PPS Social Comunitaria y Educacional, Gerontología y Familia TN y TM y Psicoterapias.
<b>Mendoza</b>
<b>Facultad de Humanidades y Ciencias Económicas:</b> Tecnología Educativa, Higiene III, Prácticas Profesionales I, Prácticas Profesionales Supervisadas III (A y B), Macroeconomía, Higiene II, Comunicación Institucional, Psicología Social y Comunitaria, Fundamentos de la enseñanza del nivel inicial y primario, Actividad Física, Salud y Trabajo, Orientación Educativa, Teoría de la Comunicación y Organizacional, Sociología y Psicología Social y Comunitaria TM y TT.
<b>Paraná</b>
<b>Facultad Teresa Ávila:</b> Psicología de la vida adulta y la vejez TM, Derechos Reales. Parte General TM, Fundamentos del Marketing TT, Introducción a la literatura infanto juvenil, Aprendizaje y Evaluación Neurocognitiva (TT), Derechos Reales Parte General (TN) y Psicología de la vida adulta y la vejez (TT).
<b>Rosario</b>
<b>Facultad de Derecho y Ciencias Sociales:</b> Comunicación Multimedial y Derecho Empresario.
<b>Facultad de Ciencias Económicas:</b> Economías de triple impacto, Planificación y administración de las dotaciones, Contabilidad Social Ambiental y ONG, Impuestos II, Derecho comercial I, Seminario II y IV.
<b>Facultad de Química e Ingeniería:</b> Trabajo Final, Análisis Industrial, Química Analítica II, Organización industrial II, Seminario I y II.

Nota: Listado de cátedras por sede y carreras. Fuente: elaboración propia

## **QUANTITATIVE INDICATORS AND SL PROGRAMS AND PROJECTS ASSESSMENT**

María Alejandra Herrero and Diego Manrique

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, Argentina

CENTRAL THEME 2.1: INSTITUTIONAL PROGRAMMES BASED ON SERVICE-LEARNING.  
MONITORING AND EVALUATION OF INSTITUTIONAL PROGRAMMES.

**ABSTRACT:** Assessing SL experiences by quantitative indicators requires the systematisation of reliable records collected during the experience's development. Most of the literature focuses on using qualitative indicators. The objective was to carry out a research using quantitative indicators to explore distinctive characteristics of a group of projects in the field of ART in comparison with other thematic areas. Forty-four indicators were selected to assess institutional aspects, directives and teaching staff, students and participating communities. Available information (ex post) for 15 projects (ART Programme, CLAYSS, 2017-2018) was analysed to determine indicators to be used. Finally, 15 indicators were selected by analysing the information for Primary and Secondary schools using descriptive statistics, correlation and principal component analysis. The same information available from 32 projects, all of them corresponding to similar support programmes (CLAYSS, 2011-2012) in Environment, Agri-Foods, Education, Social Economy and Health was compared, to identify similarities and differences. Differences were identified between Art projects and the other thematic areas, for example: a greater number of subjects' articulation; younger projects, a lower proportion of students per institution; and fewer beneficiaries and partner institutions. On the other side, Health projects had more students, a longer implementation time and a higher number of beneficiaries and partner institutions. The identified aspects show the importance to improve data recording and experiences systematisation in their multidimensional aspects addressed in this research. The cluster study was useful for

identifying differential aspects in the analysed topics. Some information could not be considered in the analyses, as it appealed to memory or perception of the involved actors and not to recorded data. It is necessary to previously define the registers to be developed, for which training spaces should be designed for those involved in order to improve the collection of the necessary information for using quantitative indicators.

**KEYWORDS:** Quantitative indicators, multivariate statistics, differential characteristics, service learning.

## **INTRODUCTION**

Numerous research studies have shown the consistent impacts that service-learning generates, both in learning and in competencies and attitudes development in Primary, Secondary and University students (Eyler & Giles, 1999; Herrero, 2002, Furco, 2005; Tapia, 2006, Herrero, 2012). Others, also note how the fact of including research aspects for solving part of the problem, involves students and community in a better appropriation of its outcomes, contributing to the sustainability of the project (Herrero, 2010, Lepore & Herrero, 2015).

In Argentina qualitative indicators are generally used in order to be able to analyse the impact and contributions of projects implemented according to the SL pedagogy. The indicators are derived and constructed from the information recorded in interviews with project participants. To evaluate different characteristics and impacts of a project by means of quantitative indicators, it is necessary to achieve a good experiences' systematisation. Data recording of all the project information should be applied during the project implementation, in order to produce the necessary knowledge to analyse and reflect on the particularities of any practice (Jara, 2006). In this research we proposed to cover different analysis stages with quantitative indicators, to explore distinctive

characteristics of a group of projects in ART with respect to other disciplines, both in the academic, teaching, institutional and community dimensions, in Primary and Secondary schools and universities in Argentina.

## **METHODOLOGY**

The methodological adopted approach, referring to quantitative evaluation, is exploratory (Burke Johnson et al, 2007), because of the scarce research that has been produced so far on the subject in Argentina. Fifteen institutions were selected in Argentina (12 schools and 3 cases of Higher Education), all of them were participants in an Art support programme (2017-2018). In addition, the information was compared with that of 32 institutions participating in similar Clayss support programmes carried out prior to the Art programme. These programmes were developed with projects in Health, Environment and Agri-foods, Education and Social Economy, in order to make comparisons, describe, analyse data and identify factors to understand the similarities and differences.

The activities were presented in two stages, in order to compare different institutions, on the basis of the same indicators that make it possible to assess the impact of SL on students, teachers, institutions and in the community. A literature review was carried out on the use of quantitative indicators for evaluating SL impacts, both in Argentina and internationally. A set of quantitative indicators that can explain aspects of the experiences were selected (Driscoll et al, 1996; Eyler, 2002; Furco, 2002, Washington, 2011, Westraadt, 2018). Then, over the first group of indicators a new selection was then made to identify those indicators that could be applied according to available information gathered by CLAYSS to select and support institutions in their programmes.

Means and standard deviations were calculated for the selected indicators. Also, different associations were analysed (Spearman's test,  $\alpha = 0.05$ ), in order to identify relationships between indicators. Databases were consolidated in Excel (Microsoft) and statistical studies for these activities were performed in InfoStat (Di Rienzo et al, 2017). After estimating the correlations between the continuous variables, a hierarchical clustering analysis was performed to separate the projects corresponding to each institution. For this, the distance matrix was constructed using the Gower metric (Gower, 1971) with values between 0 (maximum similarity) and 1 (minimum similarity), which allows the combined use of quantitative and qualitative variables. The dendrogram (clusters) was inferred using Ward's Minimum Variance method (Ward, 1963), using Chi-square for contingency tables between clusters (SAS, 2009). The number of clusters was determined by visual assessment, considering this cluster analysis as an input to new dimensions of the relationship between selected variables and indicators. An Analysis of Variance test was carried out to determine each variable behaviour ( $\alpha = 0.05$ ) and Tukey's test ( $\alpha = 0.05$ ) was applied to determine significant differences between the indicators results and the project's groupings. These data are not presented in this version due to space constraints.

## **RESULTS AND DISCUSSION**

For the indicators selection that assess institutional and teaching staff aspects, we worked with the rubric for assessing the degree of SL Higher education institutionalisation developed by Furco (2005), and applied in Argentina by Gesuraga & Herrero (2017), in the five dimensions proposed. Some of these indicators were adapted to assess institutions at other educational levels, such as schools and technical institutes, as Medina & Albarracín (2017) proposed. For the assessment of the community aspects,

some indicators of project impact and reciprocal partnerships were considered (Israel et al, 1998; Bailis, 2000; Calheiros et al, 2000; Lynn, 2000; Ammon et al., 2002; Billig, 2002 and Lepore & Herrero, 2015). After the literature review 39 papers were identified that defined 44 quantitative indicators, divided into: Institutionalisation (n=10), teaching aspects (n=12), students (n=12) and community (n=10). In addition, a total of 194 papers presented at the CLAYSS-REDIBAS SL Researchers Conference (Herrero & Tapia 2012, 2015, 2017, 2019) were reviewed, selecting those with quantitative indicators (n=3, representing 1.5% of the total). After all this analysis, 15 indicators were selected according to the recorded available information (Table 1).

Fifteen projects (15 institutions) were analysed from the Art programme (2017-2019), supported by CLAYSS-Porticus. They were distributed as follows: one at the pre-school and primary level, 10 at the secondary level and three at the university level. A further 32 projects were considered, belonging to the Schools Programme Support (PAES-CLAYSS, 2011-2012) for schools (Primary and Secondary) on different thematic areas. The 47 projects were grouped according to characteristics for statistical analysis. The three Higher education projects were excluded because it distorted this analysis. The projects were grouped into four categories according the thematic areas, including: Art (n=15), were mostly secondary institutions (13) of which 11 were urban together with two Primary and 12 state-run; Environment and Agri-food (n=16) belonging to 10 urban, 13 secondary and 8 state-run schools; Health (n=7) in secondary, urban and state-run schools and those of Education and Social Economy (n=9), eight in urban, six Secondary and seven state-run. Another grouping was according to a regional distribution. They corresponded to the different Argentina regions: Metropolitan - MET (n=10), Northwest - NOA (N=9), Northeast - NEA (N=5), South (N=8), Centre (N=9) and Cuyo (n=6).



For the analysis the 15 selected indicators were divided into: Institutionalisation (n=4), Teachers (n=4), Students (n=4) and Community aspects (n=3). Mean values and standard deviations were calculated for each case (Table 1). Dispersion is observed in the institutionalisation indicators outcomes. In the case of Art, it was observed that there were young projects, more subjects per project, more directors participating in the projects and fewer hours for projects activities per week. The director's participation and the number of subjects are aspects highlighted by Furco (1999 and 2009) and by Ierullo (2012) as priority indicators for evaluating the institutionalisation of these practices. There is more teacher participation in Secondary schools than in Primary schools. Also, in rural than in urban schools, which may be due to the curricular space's organisation, doing this by discipline in urban schools, compared to grouping spaces by thematic areas in rural schools. The smallest number of teachers was observed in Art projects and the largest in Health projects. A valuable indicator was the proportion of participating teachers in relation to the total number of teachers in the school, which is another indicator that makes it possible to evaluate institutionalisation processes (Furco, 1999; Ierullo, 2012). Another case is the number of teachers trained and the participation of directors in these trainings, which would indicate a greater degree of SL institutionalization (Furco, 1999; Ierullo, 2010, 2012).

With regard to students, it is observed that more student's participation occurs in rural areas than in urban areas (120 vs. 80 students per project). According to thematic areas, there are similar trends to those mentioned for teachers, with higher numbers for Health, followed by Education, Environment, Agri-foods and lower numbers for Art. Like for teachers, the higher proportion of students and their training reflect the institutionalisation and maturity of the institutionalization processes (Furco, 1999; Ierullo, 2012). On the other hand, in later works, Ierullo & Ruffini (2017) evaluated

greater student commitment in those projects with better and longer community relationships and a higher proportion of students when they participate who are protagonists in reflection and training instances.

Community indicators stand out in Health projects followed by Environment, Agri-foods and Education, showing a greater tendency in the number of direct beneficiaries and partner institutions, probably due to the community's interest in solving certain problems. The number of families participating in each project allows us to analyse how the theme is inserted in the school community. This is seen a greater participation of families in primary schools. Although the number of community partners or allied institutions tries to interpret the extent to which the project is embedded in a community (Driscoll, 1996; Furco, 1999), it should be accompanied by other indicators. One is the number of times that the project activities are carried out in the community and how is the community participation in the project reflection and decision-making activities (Furco, 1999). Unfortunately, the available information did not allow the assessment of these indicators in this research instance, but we consider the importance to mention this for the early registration in other projects or instances of projects 'assessment.

Associations using Spearman's Correlation Test ( $\alpha=0.05$ ) were performed for the 47 projects. The indicator that showed the proportional participation of Teachers presented association ( $p<0.05$ ) with other important variables, such as: proportional participation of Students (Coefficient 0.68) and negatively with the institution's size (Coefficient -0.66). Another association observed ( $p< 0.05$ ) was the more time the projects were developed, the proportion of teachers were greater, a greater link with the community and more partner institutions were observed. All these conditions were mentioned to improve the SL institutionalisation by Driscoll et al. (1996) and Furco (1999). An association was also observed ( $p< 0.05$ ) between the number of hours per week carrying out activities linked

to the project (both in the institution and in the community) and the number of direct beneficiaries (Coef. 0.73). Ierullo and Ruffini (2015) were able to delve deeper into other dimensions of community insertion that could be developed with quantitative indicators. Unfortunately, these could not be applied in this study, more specifically in ART projects due to the lack of accurately recorded information. Cluster analysis showed the formation of five distinct groups (A, B, C, D and E) (Figure 1). The characteristics of these groups showed again the predominant characteristics already mentioned, confirming their first grouping.

This preliminary study's findings show "similarities and differences" that will be useful to explore further in future studies, as there are specific features in the project thematic areas that differentiate the projects. This study showed the importance of differentiating by thematic area, as the location by country regions did not show differences. Some differences were found between the thematic area of Art and the other areas analysed. These institutions have been able to show significant differences with respect to another thematic areas: a greater number of school subjects' articulation; a greater proportion of directors per project; fewer hours project activities during the week, with a lower proportion of participating students with respect to the total number of students in the school, and a lower number of partner institutions and beneficiaries. This analysis applying different methodology using quantitative indicators shows a path to be explored in greater depth to determine whether there really are particularities in SL projects in Art that can identify characteristics that enhance them. One could also think of applying this methodology to identify particularities of SL projects in any other thematic area.

## **CONCLUSIONS**

There are limitations to generalise the findings of this study, mainly due to the number of institutions that participated and the fact that it is from a single country and sponsoring institution, despite belonging to several support programmes. The choice of thematic areas to work on was a good one, as it allowed for different analyses and groupings with certain common indicators. The indicators were to some extent determined by the available information, and other important indicators were probably left out of the analysis in order to improve the evaluation of the projects. Unfortunately, there is not enough research available to validate the findings. In spite of this, this study has achieved the application of quantitative indicators that have made it possible to understand the real dimension of various aspects of the projects, as well as to identify issues that describe them, setting a precedent in the region for other research instances.

As a final reflection, it should be noted that the information recording seems to depend on memory and perception rather than on systematic work that would accompany the projects development. This study contributions aim to provide the necessary foundations for the information systematisation on those aspects that are central for using quantitative indicators. Another issue is the importance of designing institutional training spaces for improving the systematisation and evaluation of experiences, as a technique for producing greater knowledge, analysing and reflecting on the particularities of the SL practices.

## **ACKNOWLEDGEMENTS**

To the institutions participating in the CLAYSS-ART (2017-2018) and CLAYSS-SCHOOL SUPPORT (2011-2012) programmes, for providing the information that allowed this study to be carried out. To Dr Claudia Faverín (INTA) for helping with the multivariate statistics.

## REFERENCES

- Ammon, M. S., Furco, A., Chi, B., & Middaugh, E. (2002). *Service-learning in California: A profile of the CalServe service-learning partnerships (1997-2000)*. Executive Summary" (2002). Partnerships/Community. 10. 10 Berkeley: University of California, Service-Learning Research and Development Center. <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=slcepartnerships>
- Bailis, L. N. (2000). *Taking service-learning to the next level: Emerging lessons from the national community development program*. Springfield, VA: National Society for Experiential Education.
- Billig, S. H. (2002). Adoption, implementation, and sustainability of K-12 service learning. In A. Furco & S. H. Billig (Eds.) *Advances in service-learning research: Vol.1. Service-learning: The essence of the pedagogy* (pp. 245–267). Greenwich, CT: Information Age
- Burke Johnson, R., Onwuegbuzie, A.J & Turner, L. (2007) Toward a Definition of Mixed Methods Research. In *Journal of Mixed Methods Research*. 1 (2): 112-133
- Calheiros, D.; Seild, A & Ferreira, C. (2000). Participatory research methods in environmental science: local and scientific knowledge of a limnological phenomenon in the Pantanal wetland of Brazil. *Journal of Applied Ecology*, 37, 684-696.
- Di Rienzo JA, Casanoves F., Balzarini MG, Gonzalez L, Tablada M & Robledo, C. (2017). InfoStat. Versión 2017. Grupo InfoStat, FCA, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado en: <https://www.infostat.com.ar/>
- Driscoll, A.; Holland, B.; Gelmon, S.& Kerrigan, S. (1996). An Assessment Model for Service-Learning: Comprehensive Case Studies of Impact on Faculty, Students,

Community, and Institution. *Service Learning General*. 175. Recuperado el 20/03/2021

<https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1174&context=slceslgen>

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

Eyler, J. (2002). Reflection: Linking Service and Learning—Linking Students and Communities. *Journal of Social Issues*, 58 (3): 517--534

Furco, A. (1999). Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education. Service-Learning Research & Development Center University of California, Berkeley. <https://talloiresnetwork.tufts.edu/wp-content/uploads/Self-AssessmentRubricfortheInstitutionalizationofService-LearninginHigherEducation.pdf>

Furco, A. (2002). Is service-learning really better than community service? A study of high school service program outcomes. In A. Furco & S. H. Billig (Eds.), *Advances in service-learning research: Vol.1. Service-learning: The essence of the pedagogy* (pp. 23–50). Greenwich, CT: Information Age.

Furco, A. (2005) Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. *En: Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de programas especiales. Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina, (pp. 19-26) Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.*

Furco, A. (2009). Institutionalizing Service-Learning in Higher Education. In *Higher education and civic engagement* (pp. 65-82). international Perspectives, Ashgate

Publishing Ltd. Recuperado de <http://tncampuscompact.org/files/furco.pdf>

University of Minnesota: Office for Public Engagement.

Gesuraga, M & Herrero, M. A. (2017) El aprendizaje servicio en universidades de Buenos Aires: avanzando hacia su institucionalización. *Revista RIDAS*, 3 (1): 4-22

Gower, J.C. (1971). A general coefficient of similarity and some of its properties. *Biometrics* 27,857- 874.

Herrero, M. A. (2002). *El "problema del agua". Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula universitaria*. [Tesina para acceder a la especialidad en docencia universitaria. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad de Buenos Aires].  
[http://www.fvet.uba.ar/rectorado/postgrado/tesina\\_poster\\_herrero.pdf](http://www.fvet.uba.ar/rectorado/postgrado/tesina_poster_herrero.pdf)

Herrero, M. A. (2010). Una nueva forma de producción de conocimientos: el aprendizaje-servicio en educación superior. *Revista TZHOECOEN*, 3 (5), 63-81

Herrero, M. A. (2012). Aprendizaje-Servicio: una nueva herramienta para la formación universitaria. *Revista electrónica de Didáctica de Educación Superior*, 3, 1-6.  
Recuperado de <http://www.biomilenio.net/RDISUP/portada.html>

Ierullo, M. (2010) *Evaluación de la institucionalización de las prácticas de aprendizaje-servicio en las escuelas apoyadas por el Programa Creer para Ver*. CLAYSS, Buenos Aires. Disponible en [www.clayss.org.ar](http://www.clayss.org.ar)

Ierullo, 2012. Evaluación de los procesos de institucionalización de proyectos de aprendizaje-servicio en las escuelas. En Herrero, M. y Tapia, N. (comp.). *Actas de la II Jornada de investigadores en aprendizaje-servicio*. CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio. Buenos Aires, 22 de agosto de 2012. Pag. 61-64, Recuperado el 04/04/2021 de [https://www.clAySS.org.ar/publicaciones-clAySS\\_academicas.html](https://www.clAySS.org.ar/publicaciones-clAySS_academicas.html)

Ierullo, M., Ruffini, V. (2015) Intervención comunitaria y aprendizaje-servicio: construcción de tipologías. *En* Herrero, M. y Tapia, N. (comp.) Actas de la III Jornada De investigadores sobre aprendizaje-servicio. Buenos Aires: CLAYSS-Red - 72 - CLAYSS - IARSLCE - Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio Iberoamericana de aprendizaje-servicio © 2015 CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. P. 154-155 [http://www.claySS.org/3jornada/Libro\\_IIIJIA-S.pdf](http://www.claySS.org/3jornada/Libro_IIIJIA-S.pdf)

Ierullo, M & Ruffini, V. (2017). Aportes del AYSS a la formación académica desde la perspectiva de los estudiantes. *En* Herrero, M. y Tapia, N. (comp.). Actas de la IV Jornada de investigadores en aprendizaje-servicio. CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio. Buenos Aires, 23 de agosto de 2017. Pag. 106-110, Recuperado el 04/04/202. disponible: [https://www.clayss.org.ar/JIAS/III\\_jias/Libro\\_IIIJIA-S.pdf](https://www.clayss.org.ar/JIAS/III_jias/Libro_IIIJIA-S.pdf)

Israel, B.; Schultz, A.; Parker, E. & Becker, A. (1998). Review of community-based research: Assessing partnership Approaches to improve Public Health. *Annual Review of Public Health*, 19, 173-202.

Jara, O. (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. *Revista Latinoamericana de Educación y Política* , 23. Recuperado de [:https://cepalforja.org/sistem/documentos/oscar\\_jara-sistematizacion\\_y\\_corrientes\\_innovadoras.pdf](https://cepalforja.org/sistem/documentos/oscar_jara-sistematizacion_y_corrientes_innovadoras.pdf)

Herrero, M. A. y Tapia, M. N. Eds. (2012) II Jornadas de Investigadores en Aprendizaje-Servicio. (comp.) Actas de la II Jornada de investigadores en aprendizaje-servicio. CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio. Buenos Aires, 22 de agosto de 2012. [https://clayss.org/sites/default/files/material/Libro\\_IIIJIA-S\\_COMPLETO.pdf](https://clayss.org/sites/default/files/material/Libro_IIIJIA-S_COMPLETO.pdf)



- Herrero, M. A. y Tapia, M. N. Eds. (2015) III Jornadas de Investigadores en Aprendizaje-Servicio. (comp.) Actas de la III Jornada de investigadores en aprendizaje-servicio. CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio- IARLCE. Buenos Aires, 26 de agosto de 2015. [https://www.clayss.org.ar/JIAS/III\\_jias/Libro\\_IIIJIA-S.pdf](https://www.clayss.org.ar/JIAS/III_jias/Libro_IIIJIA-S.pdf)
- Herrero, M. A. y Tapia, M. N. Eds. (2017) IV Jornadas de Investigadores en Aprendizaje-Servicio. (comp.) Actas de la IV Jornada de investigadores en aprendizaje-servicio. CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio- IARLCE. Buenos Aires, agosto 2015 [https://www.clayss.org.ar/JIAS/IV\\_jias/Libro\\_IVJIA-S.pdf](https://www.clayss.org.ar/JIAS/IV_jias/Libro_IVJIA-S.pdf)
- Herrero, M. A. y Tapia, M. N. Eds. (2019) V Jornadas de Investigadores en Aprendizaje-Servicio. (comp.) Actas de la V Jornada de investigadores en aprendizaje-servicio. CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio- IARLCE. Buenos Aires, agosto 2017. [https://www.clayss.org.ar/JIAS/V\\_jias/Libro\\_VJIA-S.pdf](https://www.clayss.org.ar/JIAS/V_jias/Libro_VJIA-S.pdf)
- Lepore, W. & Herrero, M. A. 2015. It Takes Two to Tango: Community-University Research Partnerships in Argentina. In Hall, B.; Tandon, R.; Temblay, C. (Eds.) *Strengthening Community University Research Partnerships: Global Perspectives*. Pp. 53-73. UNESCO Chair in CBR open-source publication co-published by PRIA and University of Victoria Press.
- Lynn, F. (2000). Community-Scientist Collaboration in environmental Research. *American Behavioral Scientist*. 44, 648-662.
- Medina, C. & Albarracín, N. (2017). Una rúbrica para la institucionalización de proyectos de AS en el nivel medio. Actas de la IV Jornada de investigadores en aprendizaje-servicio. CLAYSS-Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio. Buenos Aires, 23 de agosto de 2017. Pag. 131-136, Recuperado el 04/04/2021 de [https://www.clAySS.org.ar/publicaciones-clAySS\\_academicas.html](https://www.clAySS.org.ar/publicaciones-clAySS_academicas.html)

SAS (2009). Base SAS 9.2 Procedures Guide: Statistical Procedures. 2nd. ed. SAS, Cary, North Carolina, USA.

Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en las instituciones educativas y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, ed. Ciudad Nueva

Ward, J.H. 1963. Hierarchical grouping to optimize an objective function. *Journal of American Statistics Association*, 58,236-244

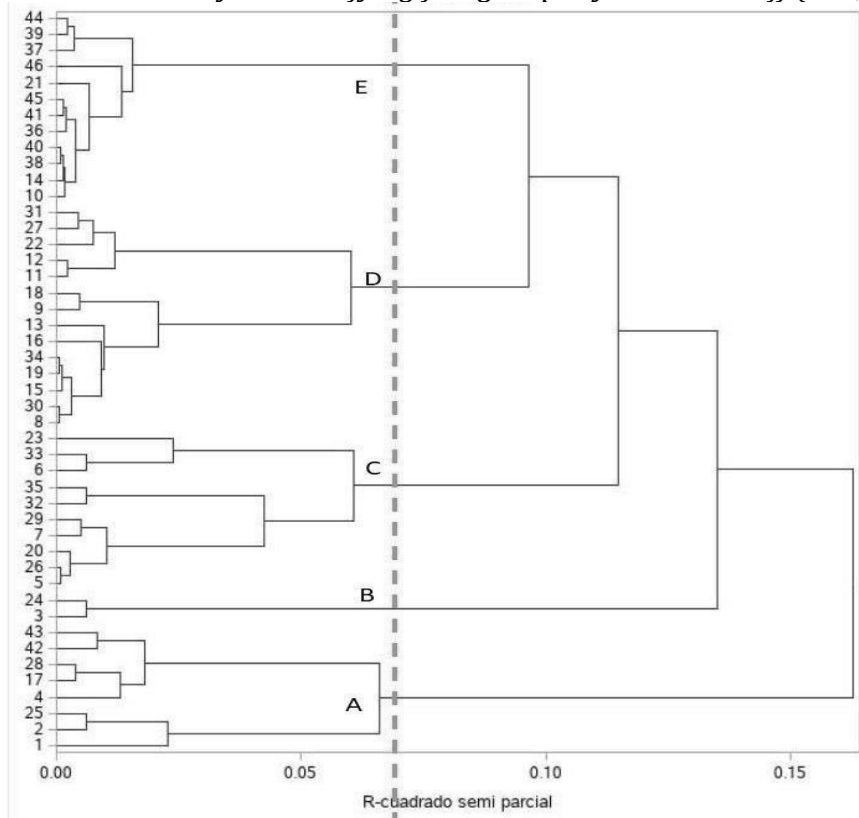
Washington, G.E. (2011). Community-based art education and performance: Pointing to a place called home', *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 52(4), 263-77

Westraadt, G. (2018). Service-learning through Art Education. *South African Journal of Childhood Education*, 8 (1), a511

*Table 1: Indicators outcomes referring to institutionalisation, teacher, student and community participation, compared by thematic areas. The information is presented as mean  $\pm$  standard deviation.*

	INDICATORS	Projects areas			
		Art (n=15)	Environment and agricultural foods (n=16)	Health (n=7)	Education and Social Economy (n=9)
Institutional	Project length (years)	2,80 $\pm$ 2,31	6,07 $\pm$ 5,35	6,43 $\pm$ 2,64	7,11 $\pm$ 5,21
	N° of school subjects per project	5,80 $\pm$ 4,55	2,33 $\pm$ 1,50	3,56 $\pm$ 1,55	2,33 $\pm$ 1,50
	N° of participating directors	1,00 $\pm$ 0,38	0,63 $\pm$ 0,50	0,86 $\pm$ 0,38	0,44 $\pm$ 0,53
	N° hours spent per week	4,73 $\pm$ 3,58	6,06 $\pm$ 3,21	8,71 $\pm$ 7,74	6,11 $\pm$ 4,17
Teachers	N° of teachers involved	6,67 $\pm$ 3,99	10,13 $\pm$ 10,67	14,00 $\pm$ 12,37	11,78 $\pm$ 9,65
	N° total number of teachers	62,07 $\pm$ 63,94	56,63 $\pm$ 47,32	148,14 $\pm$ 54,9	38,11 $\pm$ 21,15
	Proportion of participating teachers	0,22 $\pm$ 0,26	0,31 $\pm$ 0,33	0,12 $\pm$ 0,11	0,39 $\pm$ 0,32
	Proportion of teachers trained in the project	0,86 $\pm$ 0,36	0,38 $\pm$ 0,81	0,45 $\pm$ 0,68	0,33 $\pm$ 0,50
Students	N° students per project	45,87 $\pm$ 39,51	79,75 $\pm$ 54,7	278,28 $\pm$ 252,57	159,44 $\pm$ 119,54
	Total number of students	239,47 $\pm$ 218,41	333,25 $\pm$ 254,98	663,71 $\pm$ 126,36	458,44 $\pm$ 214,06
	Proportion of participating students	0,29 $\pm$ 0,26	0,42 $\pm$ 0,33	0,40 $\pm$ 0,41	0,43 $\pm$ 0,37
	Proportion of students trained in the project	0,56 $\pm$ 0,97	0,15 $\pm$ 0,36	0,02 $\pm$ 0,03	0,15 $\pm$ 0,44
Community	N° of partner institutions	4,33 $\pm$ 4,22	7,63 $\pm$ 4,99	14,71 $\pm$ 11,32	7,11 $\pm$ 6,68
	N° of direct beneficiaries	387 $\pm$ 763	770 $\pm$ 1351	3718 $\pm$ 4032	874 $\pm$ 2137
	N° participating families	0,93 $\pm$ 0,96	1,69 $\pm$ 1,66	0,86 $\pm$ 1,46	1,67 $\pm$ 1,58

Figure 1: Cluster analysis identifying five groups by visual cut-off (SAS, 2009)



## **EL AYSS PARA LA INNOVACIÓN ESCOLAR APOYADA POR AVANGUARDIE**

### **EDUCATIVE**

Patrizia Lotti, Elisabetta Mughini y Lorenza Orlandini

INDIRE – Italia

EJE TEMÁTICO: 2.1 - PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE APRENDIZAJE-SERVICIO.  
MONITOREO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES.

RESUMEN: En Italia, el movimiento cultural “Avanguardie Educative” (AE), creado en 2012 por INDIRE (Instituto nacional de documentación, innovación e investigación educativa) y 22 escuelas innovadoras hoy recoge alrededor de 1500 centros de educación primaria y secundaria para apoyar la innovación didáctica y organizativa con una red nacional de escuelas. En él, el aprendizaje-servicio es el marco metodológico para actuar proyectos de aprendizaje que vinculan centros y su entorno para desarrollar una formación enriquecida de experiencias reales y valores. En la actualidad se realizan dos actividades: una se centra sobre el diálogo interprofesional entre docentes y educadores que se acercan al aprendizaje-servicio, y la segunda facilita la autoevaluación de la institucionalización para arraigar la innovación escolar. de las escuelas. Se trata de dos ámbitos muy vinculados ya que permiten a los centros abrirse al mundo exterior y trabajar con vista a una renovación de método, de organización y de currículo en armonía con los nuevos escenarios de la educación.

ABSTRACT: In Italy, the 'Avanguardie Educative' (AE) cultural movement, constituted by INDIRE (National Institute for Innovation and Educational Research) and 22 innovative schools, now involves around 1,500 primary and secondary schools, supports educational and organisational innovation with a national network of schools. In it, Service Learning (SL) is the methodological framework for implementing learning

projects that link schools and their territory to develop education enriched by real experiences and values. Two activities are currently underway: one focuses on inter-professional confrontation of teachers and educators approaching SL, the second supports the self-assessment of institutionalization to incorporate school innovation. These two areas are closely connected: they allow the schools to open up to the outside world and operate with a view to methodological, organisational and curricular renewal in tune with the new educational scenarios.

**PALABRAS CLAVES:** innovación escolar, relación escuela-territorio, institucionalización, diálogo interprofesional, apoyo de programas

## **INTRODUCCIÓN**

El movimiento AE difunde la innovación escolar a través de "Ideas de Innovación", es decir, enfoques, estrategias y métodos de enseñanza y aprendizaje que apoyan una visión de la escuela centrada en el aprendizaje (Berlinguer, 2014). Para las diferentes ideas, el grupo de investigación INDIRE observa y apoya el proceso de innovación escolar desde una perspectiva de "investigación de servicios" (Mortari, 2017) y difunde los resultados mediante la publicación de Guías y Herramientas, así como seminarios de formación y escuelas de verano. Para la idea "Dentro/Fuera de la Escuela - Aprendizaje Servicio (AYSS)" a partir de 2022 se ha previsto:

1. El inicio del diálogo interprofesional en relación con la puesta en marcha de nuevos itinerarios AYSS en colaboración entre las escuelas y el tercer sector;
2. El desarrollo de la colaboración dentro y fuera de la escuela a través del proceso de institucionalización del AYSS en la comunidad educadora

Se trata de dos actividades en continuidad de un itinerario ideal en el que primero se apoya el diálogo interprofesional para la apropiación, a través de la práctica experiencial

en pequeños grupos o clases, de las características del enfoque pedagógico para su inserción en la arquitectura de la oferta curricular (Mortari, 2017). Seguidamente, se facilita la autoevaluación institucional de toda la comunidad educadora a través de una herramienta de comparación y reflexión sobre la institucionalización del AYSS que lleva a vincular el marco pedagógico a la misión del centro como elemento identitario de su oferta educativa (Furco, 2008).

Las preguntas que guían al equipo en el proceso de investigación-formación (Asquini, 2018) con las escuelas del movimiento AE y relacionadas con las dos actividades son, correspondientemente:

1. ¿Cómo pueden las escuelas y el tercer sector construir una relación educativa que vaya más allá de una función de carácter utilitario? ¿Cuál es el papel del tercer sector? ¿Cuál es el valor añadido para las escuelas?
2. ¿Cómo puede el centro educativo supervisar y autoevaluar la relación entre dentro y fuera de la escuela en relación con sus objetivos educativos?

Para la primera actividad, el itinerario prevé la formación sobre el AYSS, por parte del equipo de investigación, de los educadores y profesores de las escuelas implicadas y la posterior constitución de equipos interprofesionales para la puesta en marcha de itinerarios en los contextos escolares correspondientes, con el uso de herramientas de documentación y el recurso a momentos de intercambio in itinere. Aquí se presentan los resultados de la primera investigación-formación realizada en una zona de la provincia de Florencia (Toscana, Italia) con tres escuelas de primaria, una de secundaria y un consorcio de cooperativas del tercer sector educativo.

Para la segunda actividad, se tradujo la Rúbrica para la institucionalización del AYSS en la educación superior (Furco, 2008), se adaptó al contexto italiano de la educación primaria y secundaria, se vinculó a los principios de innovación didáctica y organizativa

del movimiento AE, se denominó "Madurez de uso del enfoque pedagógico del Aprendizaje Servicio" y se gestionó a través de un formulario en línea. La adaptación previó: la inclusión de nuevos componentes referidos a los principios de innovación didáctica y organizativa de AE y la articulación con el uso de los instrumentos económicos del Ministerio de Educación y Mérito y dirigidos a la mejora y ampliación de la oferta educativa de las escuelas (Figura 1).

## **METODOLOGÍA**

Con respecto a las preguntas de la investigación, se elaboró un protocolo basado en tres áreas:

- Dimensiones individuales, grupales y organizativas - Cuestionario del modelo de colaboración interprofesional (PINCOM-Q) (Ødegård, 2006; Hynek et al., 2020);
- Dimensiones del *Forme scolaire*: transposición didáctica, contrato didáctico, gobernanza (Maulini & Perrenoud 2005);
- Dimensiones de identidad del enfoque pedagógico AYSS (Furco 1996, Tapia 2006, Orlandini et al., 2020, Lotti, 2021).

Luego se desarrollaron herramientas para acompañar el proceso de las dos actividades a través de la recogida, el análisis y la comparación de datos (Tabla 1), y a través de ellas crear materiales (guías y herramientas) y momentos de comparación y difusión del AYSS (seminarios y webinarios) para la innovación educativa y organizativa del sistema escolar.

Para la actividad 1, las herramientas de observación e investigación acompañaron el proceso anual de los cuatro equipos interprofesionales, marcando tres momentos temáticos (inicio de la actividad, fase intermedia, fase final) útiles para facilitar la



comparación y las decisiones sobre la práctica educativa mediante el uso de herramientas específicas:

- sondeo mentimeter y narraciones padlet para la afloración y la erradicación de los estereotipos y la mejora de la confrontación interprofesional mediante la reflexión sobre sí mismo y el grupo;
- clasificación de diamantes y DAFO para facilitar los procesos de toma de decisiones colectivas sobre la práctica educativa en el marco de las características identitarias del enfoque pedagógico;
- cuadernos de documentación para orientar la práctica reflexiva de los profesionales;
- grupos focales y entrevistas semiestructuradas para realizar el balance final sobre el itinerario realizado.

Para la actividad 2, se mantuvieron las cinco dimensiones y la gradación en los tres niveles, tal y como se preveía en el instrumento original, mientras que, para los campos de notas ya previstos para cada componente, se integraron aportaciones narrativas (Bruner, 1992), útiles para estimular una descripción más detallada y exhaustiva del estado del centro y sacar a la luz el "inconsciente práctico" (Perrenoud, 2001). Para el proceso de administración, se adoptó una ampliación progresiva de la muestra de referencia, cuyo análisis de los resultados y comparación puntual y continua con algunas escuelas permite la optimización del propio instrumento. En 2021 se identificaron 18 escuelas de las que se obtuvieron 14 respuestas. En 2022 hubo una primera extensión de la administración a todas las escuelas líderes de la idea "Dentro/fuera de la escuela - AYSS" y la realización de dos estudios de caso intrínsecos para los cuales se integraron los resultados de la Rúbrica con el análisis de los documentos institucionales del centro y los instrumentos de la visita in situ (Lotti & Orlandini, 2023), luego se envió a todos los

centros participantes a la idea, devolviéndola a los encuestados y comparándola con las escuelas líderes en relación con el análisis de los datos globales para una nueva optimización de la Rúbrica que se hará pública en mayo de 2023.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En cuanto a la primera actividad, la investigación realizada sobre los cuadernos de documentación, acompañada de la encuesta sobre las demás herramientas utilizadas, permitió evaluar la calidad de la relación entre profesores y educadores en relación con las dimensiones del marco europeo Lifecomp (Lotti & Orlandini, 2022), el valor transformador del AYSS en la relación entre escuela y territorio (Lotti & Orlandini, 2023) y el protagonismo de los alumnos.

El análisis de contenido se llevó a cabo a través de la identificación de unidades significativas de descripción para investigar las relaciones emergentes dentro de los equipos interprofesionales y las dinámicas caracterizadoras. A partir del conjunto de códigos, fue posible identificar algunos núcleos temáticos (Mortari & Ghirotto, 2019, p. 49) que connotan la relación entre profesores y educadores dentro de los equipos interprofesionales que llevaron a cabo el diseño de los itinerarios AYSS y a través de la documentación de docentes y educadores permiten observar:

1. la relación interprofesional, caracterizada por el reconocimiento progresivo del valor del co-diseño de servicios y contenidos que potencian las diferentes habilidades profesionales y el intercambio de competencias para el crecimiento profesional continuo;
2. el valor transformador del AYSS, caracterizado por la renovación didáctica y la reducción de la distancia entre lo que se aprende en la escuela y en la vida real;

3. el protagonismo de alumnos y alumnas, facilitado precisamente por el papel del educador en las actividades con ellos que tuvo diferentes grados respecto a la escala de participación (Hart, 2008) en relación con los contextos específicos de los itinerarios realizados, que van desde ser informados e investidos de un papel hasta la planificación y el reparto operativo.

Con respecto a la segunda actividad, el uso de la Rubrica sobre la "Madurez de uso del enfoque pedagógico del Aprendizaje Servicio" apoya el proceso de innovación didáctica y organizativa en las escuelas y la perspectiva de "investigación de servicio" también facilita su mejora en la ampliación progresiva de su administración. El análisis realizado a través de los datos de la primera muestra razonada puso de relieve los diversos componentes dedicados al liderazgo funcional para orientar la escuela en la perspectiva de la comunidad educadora, en la que la colaboración, la participación activa y el compartir son las piedras angulares sobre las que basar un cambio organizativo y didáctico capaz de situar a los alumnos en el centro de la experiencia educativa, de establecer fuertes vínculos con el territorio y de responder a las necesidades, incluso inesperadas, del contexto de referencia (Lotti et al. 2022). Un segundo análisis sobre los datos globales de las gestiones 2022 permitió ver el avance en el nivel de institucionalización de las escuelas líderes de la idea "Dentro/Fuera de la escuela - Service Learning" respecto a las demás, viendo cómo la asunción del enfoque de visión identitaria permite implicar a la comunidad educadora en un proceso de formación del profesorado basado en el estudio y la investigación de su propio contexto territorial como contenido y entorno de enseñanza y aprendizaje (Lotti & Orlandini, 2022).

## CONCLUSIONES

Del análisis realizado sobre los cuadernos de documentación, se identificaron: las competencias relacionales, el punto de vista externo y el uso de estrategias didácticas motivadoras, como elementos de la profesionalidad del educador a transponer a la del profesor (estos elementos están representados en el núcleo temático: potenciación de la dimensión interprofesional).

La implantación e institucionalización progresiva del AYSS se apoya a través de la vinculación con la estrategia de cambio organizativo que mantiene la visión multiperspectiva de las cinco dimensiones que orientan la innovación colaborativa y el desarrollo profesional de la comunidad educadora.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berlinguer L. (2014). *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*. Liguori
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato*. Bollati Boringhieri
- Furco, A. (1996). Service-learning: a balanced approach to experiential education. En Taylor, B. and Corporation for National Service (Eds.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning* (pp. 2-6)
- Furco A. (2008). Institutionalising Service-Learning in Higher Education. En L. McIlrath, I. Mac Labhrainn (Eds.) *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives*, 65-82. Ashgate e-Book
- Hart R.A. (2008), Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children. En Reid A., Jensen B.B., Nikel J., and Simovska V., (Eds) *Participation and Learning*, Springer

Lotti P., Eds (2021). *Apprendimento servizio solidale. Proposta pedagogica e psicosociale nel contesto teorico internazionale*, FrancoAngeli

Lotti P., Bielli O., Giunti C., Mazza C., & Orlandini L. (2022). Costruire comunità educanti: il ruolo della leadership nel processo di istituzionalizzazione del Service Learning. *IUL Research*, 3(5), 122-139

Lotti P., Orlandini L. (2022). Il Service-Learning per lo sviluppo interprofessionale della collaborazione scuola-territorio nel quadro del LifeComp. *Form@re* 22(3), pp. 160-178

Lotti P., Orlandini L. (2023). Il valore trasformativo del Service Learning nella relazione fra scuola e territorio. *QTimes*, año XV, 2(1), pp. 317-330

Lotti P., Orlandini L. (2023). L'istituzionalizzazione del Service Learning a supporto della formazione docente. *Conferencia La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti, Libros de actos*, pp. 115-117

Lotti P., Orlandini L. (2023). Actuar comunidad: el aprendizaje servicio para hacer frente al fracaso escolar. *Engagement de los alumnos ed la escuela: perspectivas sociales y psicologicas, Libros de actos*, pp. 363-374

Maulini O., Perrenoud P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions. En O.Maulini, C. Montandon (Eds), *Les formes de l'éducation: variété et variations*, 147-168. De Boeck

Mortari L. Eds (2017). *Service Learning, per un apprendimento responsabile*. FrancoAngeli

Mortari L., Ghirrotto L. (a cura di) (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci

Ødegård A. (2006). Exploring perceptions of interprofessional collaboration in child mental health care. *Int J Integr Care*, Dec 18;6:e25

Orlandini L., Chipa S., Giunti C., Eds (2020). *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*, Carocci

Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*, 36, 131-162

Tapia M.N. (2006), *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova

## FIGURAS Y TABLAS

Figura 1

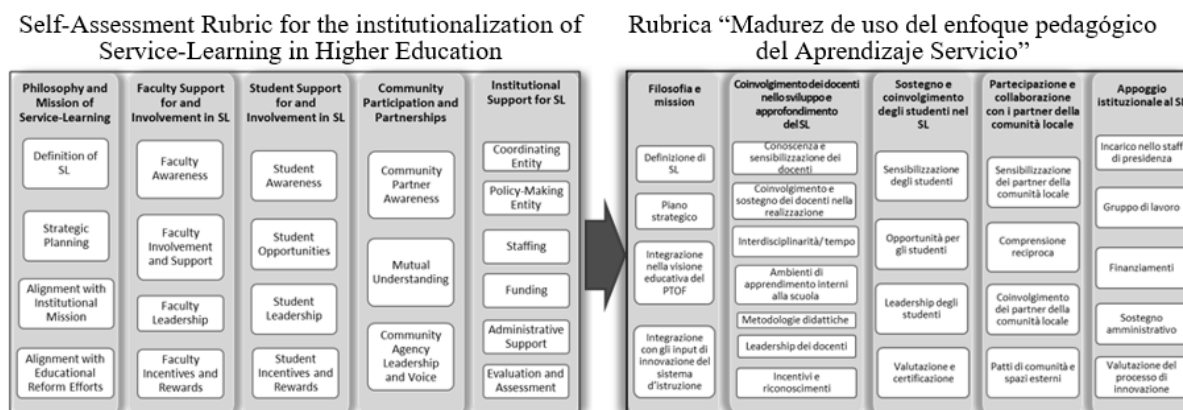


Tabla 1

<p><b>Inicio del diálogo interprofesional en relación con la puesta en marcha de nuevos itinerarios Ayss en colaboración entre las escuelas y el tercer sector</b></p>	<p><b>Desarrollo de la colaboración dentro y fuera de la escuela mediante el proceso de institucionalización Ayss en la comunidad educadora</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fase inicial (Padlet de narraciones sobre las expectativas, sondeo Mentimeter sobre las figuras profesionales)</li> <li>● Fase intermedia (cuadernos de documentación, DAFO sobre la relación profesor-educador, clasificación diamante sobre la interprofesionalidad)</li> <li>● Fase final (cuadernos de documentación, grupos focales con profesores, grupos focales con educadores, entrevistas semiestructuradas con directores de centros y coordinador de educadores, clasificación Diamond sobre Ayss, Mentimeter sobre niveles de participación de profesores y educadores)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Adaptación de la Rúbrica para la institucionalización del Ayss al Italia e inclusión de los principios de innovación didáctica y organizativa de AE.</li> <li>● Administración del instrumento a una muestra razonada y análisis de los resultados</li> <li>● Realización de un estudio de caso intrínseco (análisis del resultado de la Rúbrica en relación con la lectura longitudinal de los documentos institucionales de la escuela; visita in situ con entrevista semiestructurada al director, grupo de discusión de profesores, grupo de discusión de educadores, grupo de discusión de familias, observación estructurada de las actividades de los itinerarios Ayss).</li> <li>● Extensión de la administración de la Rubrica a las escuelas participantes en la idea "Dentro/fuera de la escuela - aprendizaje servicio" y confrontación sobre los resultados con las escuelas líderes.</li> </ul>

**PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL: METODOLOGÍA APRENDIZAJE SERVICIO EN  
EDUCACIÓN SUPERIOR, AÑO 2022.**

Paula Méndez-Celis

Universidad Santo Tomás, Santiago de Chile

Paula Salinas-Lainez

Universidad Santo Tomás, Santiago de Chile

Juan Barahona-Barahona

Universidad Santo Tomás, Santiago de Chile

EJE TEMÁTICO: 2.1 PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE APRENDIZAJE-SERVICIO.  
MONITOREO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES.

RESUMEN: La metodología de aprendizaje servicio se instauró dentro del programa de 2 asignaturas de la carrera de Enfermería de la Universidad Santo Tomás en el año 2019. El presente estudio, se realizó en la asignatura “Promoción de la salud en Organizaciones comunitarias”, en el año 2022, en 101 estudiantes de la carrera. Se aplicó la metodología dentro de la práctica curricular de la asignatura con 6 juntas vecinales y 6 comités de Seguridad en base a las necesidades sentidas. El objetivo de este estudio es determinar la percepción de la metodología aprendizaje y servicio en estudiantes de la carrera de enfermería que cursan la asignatura Promoción de la Salud en Organizaciones Comunitarias (ENF 124), en el año 2022. Este estudio es cuantitativo descriptivo y de corte transversal. Los resultados de esta experiencia, se miden en tres ámbitos según el instrumento aplicado de donde se obtuvo que en el Ámbito Académico: el 91.1% declaró que ésta actividad les sirvió para poner en práctica los contenidos de esta asignatura; en el Ámbito Personal: el 71,3% declaró una mejoría en su relación con los docentes; en el Ámbito Cívico-Ciudadano: un 75.2% declaró que les permitió poner en práctica valores solidarios y un 72.3% declaró que les permitió reflexionar sobre la misión ciudadana



como estudiantes y futuros profesionales. A modo global, la percepción del cumplimiento de los objetivos propuestos durante la planificación, el 89% de los estudiantes indicó que se cumple entre el 76 y 100% de estos. De esta manera se consiguió dar cumplimiento al logro del objetivo de este estudio y además contribuir con la sociedad desde la academia, a la formación estudiantil mediante esta metodología que es garante de consecución y calidad.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje servicio; metodología activa; aprendizaje en contextos reales; percepción; estudiantes.

**ABSTRACT:** The service-learning methodology was established within the 2-subject program of the Nursing career of the Santo Tomas University in 2019. The present study was carried out in the subject "Health Promotion in Community Organizations", in the year 2022, in 101 students of the career. This study is quantitative descriptive and cross-sectional. The methodology was applied within the curricular practice of the subject with 6 neighborhood councils and 6 Safety committees based on the felt needs. The objective of this study is to determine the perception of the learning and service methodology in nursing students who are studying the subject Health Promotion in Community Organizations (ENF 124), in the year 2022. The results of this experience are They are measured in three areas according to the applied instrument from which it was obtained that in the Academic Area: 91.1% declared that this activity helped them to put into practice the contents of this subject; in the Personal Sphere: 71.3% declared an improvement in their relationship with teachers; in the Civic-Citizen Area: 75.2% declared that it allowed them to put solidarity values into practice and 72.3% declared that it allowed them to reflect on the civic mission as students and future professionals. Globally, the perception of compliance with the objectives proposed during planning, 89%

of students indicated that between 76 and 100% of these are met. In this way, it was possible to comply with the achievement of the objective of this study and also contribute to society from the academy to student training through this methodology that is a guarantor of achievement and quality.

KEYWORDS: Service-learning; active methodology; learning in real contexts; perception; students.

## INTRODUCCIÓN

Junto con la evolución de la tecnología y los estándares de calidad en educación superior, se ha observado un cambio en el paradigma de la metodología enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Desde hace unos años, se ha incorporado la metodología de aprendizaje servicio como una nueva forma de hacer docencia. Hoy, no basta solo con entregar conocimientos, sino que se requiere que los estudiantes aprendan herramientas que les permitan resolver problemas en escenarios de alta complejidad y renovación de los saberes (Jouannet et al., 2013).

Existen diferentes tipos de experiencias educacionales que vinculan el servicio a la comunidad con la educación formal, pero no todas estas experiencias pueden ser denominadas Aprendizaje Servicio (A+S). El aspecto clave para considerar a una experiencia educacional como A+S es el equilibrio entre los aprendizajes de los estudiantes con el servicio orientado a una necesidad real de una comunidad (Furco & Billig, 2001).

La integración de los objetivos pedagógicos y de servicio se realiza mediante un diseño del curso en donde la reflexión tiene un rol central. De este modo, los tres elementos centrales de la metodología son el aprendizaje, el servicio y la reflexión estructurada (Hansen, 2012).

Existen dos aproximaciones para la implementación de la metodología A+S en la universidad: curricular y co-curricular. Mientras que el primero se inserta dentro de un currículo profesional determinado, lo que lo conecta directamente con las habilidades profesionales, el segundo se inserta como una actividad de extensión de la universidad, o bien, como un curso optativo multidisciplinario (Jenkins & Sheehey, 2011).

Desde el año 2019, la Escuela de Enfermería de la Universidad Santo Tomás incorporó la metodología a+s, declarándolo en el programa de dos asignaturas curriculares, en donde se busca que se *ejecuten proyectos de promoción de la salud en organizaciones comunitarias, resguardando la participación social en todas sus etapas, considerando costumbres, creencias, etnias, enfoque de género, identidad de género y necesidades especiales en salud y otras particularidades pertinentes a la comunidad* (Programa de Asignatura. Promoción de la Salud en Organizaciones Comunitarias, 2022), desarrollando actividades en el ámbito académico, personal y cívico-ciudadano de la instauración de a+s como parte de metodología de enseñanza aprendizaje.

El presente estudio se inserta dentro una metodología curricular, cuyo objetivo de investigación es determinar la percepción de la metodología aprendizaje servicio en estudiantes de la carrera de enfermería que cursan la asignatura Promoción de la Salud en Organizaciones Comunitarias (ENF 124), en el año 2022.

## **METODOLOGÍA**

En la asignatura ENF 124, que se dicta en el octavo semestre de la carrera de enfermería, se instauró la metodología aprendizaje servicio como parte de las técnicas de enseñanza aprendizaje. Esta asignatura comprende teoría, laboratorios y práctica curricular, esta última es en donde se aplica A+S, a través de la implementación, monitoreo y evaluación de un proyecto de promoción en salud dentro de organizaciones

comunitarias.

Los socios comunitarios fueron 6 juntas vecinales y 6 comités de seguridad vecinal, intervenidos cada uno por grupos de entre 8 y 9 estudiantes. Las temáticas de las intervenciones realizadas incluyeron: prevención de caídas en adultos mayores, salud mental en comunidad, detección de accidente cerebro vascular, reanimación cardiopulmonar básica, autocuidado y alimentación, y primeros auxilios; todo esto dependiendo de la necesidad detectada en la comunidad intervenida.

Las actividades se desarrollaron en conjunto con la comunidad, donde el primer paso fue el desarrollo de diagnósticos educativos con los socios comunitarios, en los que participaron los estudiantes en conjunto con su docente, a través de encuesta para evaluar las necesidades reales y sentidas que se tabularon posteriormente para identificar las situaciones problemas a abordar. Posteriormente, se determinó fecha y hora de ejecución del programa. Esta actividad cuenta con un total de 54 horas pedagógicas dentro del programa de asignaturas destinadas para su desarrollo.

Finalmente, la adquisición de competencias por parte de los estudiantes se evaluó a través de una rúbrica, y tanto los socios comunitarios como los estudiantes respondieron la encuesta de *Evaluación de impacto actividades de aprendizaje de servicio (a+s)*. Esta última desarrollada por los estudiantes es la que se expone en la presente investigación, de la cual se realiza un análisis descriptivo transversal de los resultados obtenidos del instrumento, codificados en el programa Excel, y son presentados a través de tablas de frecuencia y medidas de tendencia central.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento Evaluación de impacto actividades de aprendizaje y servicio (a+s) aplicado en 101 estudiantes que cursaron la

asignatura ENF 124, se dividen por ámbitos los cuales son (tabla 1):

**Ámbito Académico** (preguntas de la 14 a la 19), destaca de este ámbito que el 76,2% estaba muy de acuerdo (MDA) con que entendía claramente la relación entre el contenido curricular del ENF124 y las actividades de a+s, un 91,1% estaba MDA con que la actividad servía para poner en práctica los contenidos de la asignatura, el 80,2% declara estar MDA con que la actividad le permitió entender cosas que en la sala no pudo, el 62,4% declaraba estar MDA con sentir que contaba con las herramientas necesarias para la actividad, el 84,2% MDA que la actividad tuvo un impacto positivo en los destinatarios y un 74,3% estaba MDA con que más cursos debiesen aplicar metodología a+s.

**Ámbito Personal** (preguntas de la 20 a la 25), de este destaca que los estudiantes estaban MDA con que la actividad mejoraba las relaciones con sus compañeros (70,3%), que había permitido mejorar las relaciones con sus profesores (71,3%), aportó en el desarrollo de herramientas de liderazgo (61,4%), facilitó el aprendizaje de habilidades para el trabajo en equipo (76,2%) y permitió incrementar la seguridad en sí mismo (62,4%). Sin embargo, solo el 28,7% estaba MDA con que favoreció el conocimiento de otras carreras, lo que se explica ya que no hay trabajo interdisciplinario en el terreno, más solo se facilitan las derivaciones con otras carreras.

**Ámbito cívico-ciudadano** (preguntas de la 26 a la 29), los estudiantes estaban MDA con que la actividad fomentó las capacidades de relacionarse con otras personas (62,4%), les ayudó a conocer realidades diferentes (71,3%), permitió poner en práctica valores solidarios (75,2%) y permitió reflexionar sobre la misión ciudadana como estudiante y futuros profesionales (72,3%).

Por último, la pregunta 30 del instrumento permite conocer la percepción estudiantil sobre la evaluación de la relación entre los objetivos planteados al inicio de la actividad en la que participó, con el nivel de logro alcanzado una vez finalizada esta, solicitando a los estudiantes

dar un porcentaje de logro, cuyo resultado final es que el 89% de los estudiantes percibió un logro de 76 - 100% de los objetivos, un 10% de 50 - 75% y solo un 1% entre un 26% y un 50%. Esto se ve reflejado en el rendimiento académico de los estudiantes, quienes en el componente teórico promediaron nota 5,9 de nota máxima 7,0; mientras que, en la interacción con los socios comunitarios en terreno, obtuvieron nota 6,4.

Todo lo anteriormente descrito permite reforzar el uso de la metodología de aprendizaje servicio desde la perspectiva estudiantil, ya que mejora no solamente el rendimiento académico estudiantil, sino que es altamente valorada en los tres ámbitos de evaluación/acción (académico, personal y cívico-ciudadano), lo que es consistente con el estudio de Chambi-Mescoco (2020), cuyos resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes reconocía las ventajas en relación con el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes al utilizar la metodología a+s.

Del mismo modo, otro estudio desarrollado en estudiantes de kinesiología chilenos presentó similares resultados en cuanto a la satisfacción global con la metodología a+s, en donde mostraron en promedio un alto grado de satisfacción, sobre el 80%, al hacer uso de la metodología (Hechenleitner-Carvallo, 2022).

## **CONCLUSIONES**

Conocer la percepción estudiantil de la metodología aprendizaje-servicio curricular, permitió determinar la utilidad y ventajas que los estudiantes le otorgan a su uso, en cuanto a aspectos académicos, personales y cívicos a través de la adquisición de habilidades, conocimientos y herramientas las que son aplicadas en pos de un bien social. Esto consiente el uso de esta intervención educativa en el proceso de aprendizaje en diversos ámbitos, fomentando el compromiso social con la comunidad, lo que va en directa relación con la formación profesional de estudiantes de enfermería, pues es parte intrínseca del rol.

Los buenos resultados obtenidos podrían explicarse debido a que a través de esta metodología se baja a la práctica en contexto real lo aprendido en instancia académicas formales.

Este estudio es una evaluación preliminar que permite dar una mirada incipiente de la comprensión de la metodología y de su aceptación en cuanto a los actores que la componen, una siguiente fase puede conformarse con la incorporación de la percepción de la comunidad, así también es altamente deseable complementar esta mirada cuantitativa, con estudios cualitativos que permitan dar una mayor profundidad a la interpretación de resultados numéricos, o bien generar estudios mixtos en su desarrollo posterior.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chambi-Mescoco, E. (2020). Percepciones sobre el aprendizaje-servicio en una muestra de estudiantes de ciencias de la salud de una universidad pública. *Rev Educ Cienc Salud.* 2020; 17(2): 143-7.  
<http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol1722020/artinv17220g.pdf>
- Furco, A., & Billig, S. (2001). *Service Learning: The Essence of the Pedagogy* - Google Libros (A. Furco & S. Billig, Eds.). Information Age Publishing.  
[https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=ffwnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=Furco,+A.+y+S,+Billig,\(2002\)+Service+learning:+the+essence+of+pedagogy&ots=Lmgz0G4Ug\\_&sig=FRCi9PktXb8t5qb-UIVQV9lwgs0#v=onepage&q=Furco%2C%20A.%20y%20S%2C%20Billig%2C%20\(2002\)%20Service%20learning%3A%20the%20essence%20of%20pedagogy&f=false](https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=ffwnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=Furco,+A.+y+S,+Billig,(2002)+Service+learning:+the+essence+of+pedagogy&ots=Lmgz0G4Ug_&sig=FRCi9PktXb8t5qb-UIVQV9lwgs0#v=onepage&q=Furco%2C%20A.%20y%20S%2C%20Billig%2C%20(2002)%20Service%20learning%3A%20the%20essence%20of%20pedagogy&f=false)
- Hansen, K. (2012). A practical guide for designing a course with a Service-Learning component in higher education. *The Journal of Faculty Development.*, 26(1), 29–36.

Hechenleitner-Carvallo, MI y Romero-Mardones, FA. (2022). Percepción sobre la metodología aprendizaje servicio en estudiantes de kinesiología de una universidad tradicional chilena. *Investigación en educación médica*, 11(41), 61-70. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.41.21378>

Jenkins, A., & Sheehey, P. (2011). A Checklist for Implementing Service-Learning in Higher Education. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 4(2). <https://doi.org/10.54656/XKNT9046>

Jouannet, C., Salas, M. H., & 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. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652013000200007>

Programa de Asignatura. Promoción de la Salud en Organizaciones Comunitarias, 1 (2022). Facultad de Salud, Escuela de Enfermería de la Universidad Santo Tomás, Santiago de Chile.



**FIGURAS Y TABLAS**

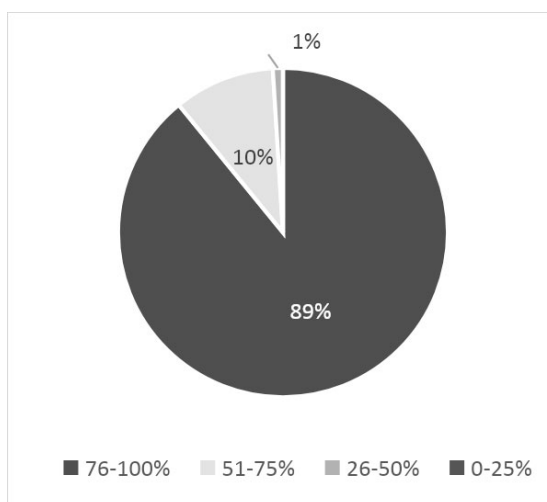
*Tabla 1. Distribución muestral por pregunta de instrumento Evaluación de impacto actividades de aprendizaje servicio (a+s) (n=101).*

PREGUNTA	MDA*		DA*		ED*		MED*	
	n	%	n	%	n	%	n	%
14. Relación contenido curricular y actividades de terreno	77	76,2%	23	22,8%	0	0,00%	1	0,99%
15. Poner en práctica contenidos de la asignatura	92	91,1%	7	6,9%	1	0,99%	1	0,99%
16. Aprender fuera del aula	81	80,2%	14	13,9%	5	4,95%	1	0,99%
17. Sentimiento de seguridad asociado a herramientas para realizar actividad	63	62,4%	31	30,7%	6	5,94%	1	0,99%
18. Impacto positivo en el socio comunitario	85	84,2%	14	13,9%	1	0,99%	1	0,99%
19. Mas cursos deben incorporar a+s	75	74,3%	22	21,8%	3	2,97%	1	0,99%
20. Mejora relaciones interpersonales con compañeros de la misma carrera	71	70,3%	26	25,7%	3	2,97%	1	0,99%
21. Mejora relaciones interpersonales con docentes	72	71,3%	24	23,8%	4	3,96%	1	0,99%
22. Aporta en el desarrollo de herramientas de liderazgo	62	61,4%	35	34,7%	3	2,97%	1	0,99%
23. Conocer y aprender del rol de otras carreras	29	28,7%	25	24,8%	27	26,7%	20	19,8%
24. Aprender habilidades de trabajo en equipo	77	76,2%	20	19,8%	3	2,97%	1	0,99%
25. Incrementar autopercepción de seguridad	63	62,4%	34	33,7%	2	1,98%	2	1,98%
26. Fomentó capacidad para relacionarse con personas fuera universidad	63	62,4%	31	30,7%	5	4,95%	2	1,98%
27. Conocer realidades diferentes a la propia	72	71,3%	23	22,8%	5	4,95%	1	0,99%
28. Poner en práctica valores solidarios	76	75,2%	23	22,8%	1	0,99%	1	0,99%
29. a+s permite reflexionar sobre nuestra misión ciudadana tanto como estudiantes como futuros profesionales	73	72,3%	26	25,7%	1	0,99%	1	0,99%
<b>Promedio</b>	<b>70,</b>	<b>70%</b>	<b>23,</b>	<b>23,4</b>	<b>4,</b>	<b>4,3%</b>	<b>2,</b>	<b>2,3%</b>
	<b>7</b>		<b>6</b>	<b>%</b>	<b>4</b>		<b>3</b>	

\*MDA: muy de acuerdo - DA: de acuerdo - ED: en desacuerdo - MED: muy en desacuerdo.

Fuente: Elaboración propia.

*Gráfica 2. Percepción estudiantil del logro de los objetivos planteados al inicio de la actividad (n=101).*



*Fuente: Elaboración propia.*

**LAS CONTRIBUCIONES DE LAS PRÁCTICAS DE AYSS  
A LA CALIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN URUGUAY**

Felipe Miguez y Lucía Notari

CLAYSS, Uruguay

EJE TEMÁTICO: 2. 1 PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE APRENDIZAJE-SERVICIO.  
MONITOREO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES.

RESUMEN: La presente investigación se enmarca en el “Programa de promoción del aprendizaje-servicio solidario en Uruguay” llevado a cabo por CLAYSS en el período 2019-2021, como continuidad de las acciones que viene realizando desde 2002 junto con sus aliados. El objetivo general es identificar y analizar las posibles contribuciones de las prácticas de AYSS a la calidad e inclusión educativa de los centros que formaron parte del Programa, desde la perspectiva de los docentes y directores involucrados. La metodología elegida es la de los efectos probables (Furco & Root, 2010), que implica identificar y delimitar un conjunto de experiencias, actividades o tareas que pongan en juego o desarrollen habilidades, competencias o valores, para las que se tenga evidencia de su incidencia en la inclusión o calidad educativa. Los resultados se analizan en tres niveles: estudiante, aula e institución. En esta última los docentes identifican que los proyectos lograron contribuir positivamente al buen clima escolar y la convivencia y potenciar el desarrollo de entornos de colaboración entre los actores del centro educativo y la comunidad. Desde el nivel del aula, la pedagogía promueve dinámicas de trabajo colaborativo entre alumnos, asignaturas, docentes y áreas de conocimiento. A nivel del estudiante y su proceso de aprendizaje se establece que potencia el desarrollo de habilidades socioemocionales. Uno de los elementos centrales de la pedagogía es el efectivo involucramiento del alumno en el proyecto y su protagonismo a lo largo

de su desarrollo. En este sentido, los encuestados coinciden en señalar que esto permite posicionar al estudiante en un rol protagónico y por lo tanto incluirlo de mejor manera en la propuesta educativa.

**PALABRAS CLAVES:** Aprendizaje Servicio Solidario; Calidad; Inclusión; Efectos probables

**ABSTRACT:** This research is part of the "Program for the promotion of solidarity-service learning in Uruguay" carried out by CLAYSS in the period 2019-2021, as a continuity of the actions that it has been carrying out since 2002 together with its allies. The general objective is to identify and analyze the possible contributions of AYSS practices in the quality and educational inclusion in the centers that were part of the Support Program in 2017 and/or 2019 from the perspective of the teachers and directors involved. The methodology chosen is that of probable effects (Furco & Root, 2010), this implies identifying and delimiting a set of experiences, activities or tasks that put into play or develop some set of skills, competences or values, for which there is evidence of their incidence on inclusion. or educational quality. The analysis of the axes is addressed at three levels: student, classroom and institution. In the latter, teachers identify that the projects managed to contribute positively to a good school climate and coexistence. In turn, it promotes the development of collaborative environments between the actors of the educational center and the community. From the classroom level, the work format promotes collaborative work dynamics between students, subjects, teachers and areas of knowledge. At the student level and their learning process, it is established that it enhances the development of socio-emotional skills. One of the central elements of the pedagogy is the effective involvement of the student in the project and their leading role

throughout its development. In this sense, the respondents agree that this allows the student to be positioned in a leading role and therefore better included in the educational proposal.

KEYWORDS: Solidarity Service Learning; Quality; Inclusion

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se propone indagar en las contribuciones que la pedagogía de AYSS llevada adelante por las instituciones que formaron parte del Programa de Apoyo en Uruguay en el 2017 y/o 2019 tuvo sobre la calidad e inclusión de sus propuestas educativas, desde la perspectiva de los directores y docentes involucrados. Para esto se releva información primaria para identificar y caracterizar algunos elementos centrales de la vinculación de los participantes en los proyectos AYSS con la pedagogía y con la propia institución para la mejora de la propuesta en los próximos años.

## METODOLOGÍA

Furco & Root (2010) recomiendan como metodología para futuras investigaciones una que denominan *efectos probables*. Esta estrategia implica que encontrar evidencia de que las prácticas relevadas favorecieron algún conjunto de habilidades, actitudes, conductas o experiencias en los alumnos, para las que se tiene evidencia de su impacto en la calidad e inclusión de las propuestas educativas, es suficiente para suponer la incidencia positiva de la metodología AYSS en las variables de interés.

Para identificar los elementos que las prácticas de AYSS favorecieron en los centros, se diseñaron encuestas para docentes y directores involucrados en las

experiencias identificadas y luego se llevaron adelante entrevistas en profundidad y estrategias de *focus group*.

Es importante destacar que la investigación se llevó a cabo en el marco de la pandemia COVID 19, lo que obligó a implementar técnicas de recogida de información que contemplaran los protocolos de salud vigentes en ese momento y que impidieron conocer la perspectiva de los estudiantes, que hubiera enriquecido el análisis y resultados. Los centros, directivos y docentes contactados surgieron de la base de datos de CLAYSS Uruguay.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En la tabla 1 se detalla los participantes del proceso de encuesta, conversatorios y entrevista por el año en el que participaron en proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario.

En este trabajo una propuesta educativa será considerada de calidad en la medida en que potencie los aprendizajes de los alumnos y su desarrollo socioemocional, y como inclusiva si genera entornos contemplativos con la especificidad de todos los alumnos, sus necesidades y procesos de aprendizaje individuales, adaptando y flexibilizando la propuesta para mejorar o potenciar el aprendizaje. En este sentido la inclusión es un componente necesario pero no suficiente de una propuesta educativa de calidad.

El análisis de los ejes calidad e inclusión —objetivos de este trabajo— se abordan en tres niveles: estudiante, aula e institución. El nivel estudiante implica analizar procesos de vinculación individuales del alumno con la propuesta educativa y sus interlocutores (docentes, directores, funcionarios del centro, entre otros). El nivel aula identifica la interacción intencionada entre un grupo delimitado de alumnos,

sus docentes y la propuesta educativa. Por último, el nivel institución caracteriza la interacción intencionada entre la totalidad de quienes integran el centro educativo (docentes, directores, alumnos, personal no docente, autoridades y otros) y la comunidad educativa (familias, exalumnos, barrio y otros). Así entonces, para cada nivel (estudiante, aula, institución) se hablará de contribuciones de la pedagogía CLAYSS a la calidad e inclusión de la propuesta educativa del centro.

### **CONCLUSIONES**

Es importante hacer algunas puntualizaciones previas a la discusión de los resultados: la investigación se centra en el recuerdo de los participantes de la ejecución y no necesariamente en elementos tangibles respecto de los proyectos y sus resultados evidenciables en los estudiantes. En segundo lugar, sólo fue posible utilizar como instrumento de investigación la encuesta, y no se consiguió una convocatoria suficiente a las instancias de entrevistas o grupos focales que la pudieran complementar. Por último, en el contexto de pandemia por COVID-19 en el cual se hizo el relevamiento de datos no fue posible incorporar la voz de los estudiantes, de manera que se pudiera enriquecer desde su perspectiva los resultados de la encuesta. Estas tres debilidades del trabajo marcan tres caminos para futuros trabajos de investigación respecto de la incidencia de AYSS en la calidad y la inclusión educativa.

¿Cuáles son, entonces, los aportes concretos de este trabajo? En primer lugar, se trata del puntapié inicial para generar investigación de casos en Uruguay, de tal modo que se integren a las ya realizadas en otros países. En segundo lugar, el aporte central es dejar identificados y sugeridos potenciales caminos de incidencia de la

pedagogía AYSS en la calidad e inclusión, que pueden ser objeto de futuras validaciones más claramente empíricas.

Es importante recordar la estrategia elegida en este trabajo propuesta por Furco & Root (2010) denominada *Efectos Probables*, para la cual si, por un lado, hay suficiente evidencia de que la motivación mejora la calidad de los aprendizajes y, por el otro, se constata que los proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario logran efectivamente motivar a los estudiantes, entonces podríamos decir que AYSS impacta sobre la calidad de los aprendizajes. En ese sentido, la investigación se centró en identificar dinámicas didácticas y pedagógicas favorecidas por la pedagogía AYSS para las que hay evidencia de su incidencia en la calidad e inclusión de la propuesta educativa.

Los resultados del relevamiento se ordenan y discuten en tres niveles: centro, aula y estudiante y para cada uno se analizan las contribuciones a la calidad e inclusión.

A nivel del estudiante, el principal efecto en la inclusión está asociado al efectivo involucramiento del estudiante a lo largo de todas las etapas del proyecto. Esto es una característica central e identitaria de la propuesta pedagógica, que todos los involucrados reconocen en sus proyectos. En cuanto a la calidad, la principal contribución ampliamente reconocida de la metodología es desarrollar en los estudiantes un conjunto de habilidades psicosociales que son difíciles de generar en las propuestas pedagógicas de costumbre en el sistema educativo uruguayo. Las más reconocidas son: empatía, creatividad, responsabilidad, apertura a nuevas experiencias, motivación, confianza en sus capacidades y sentimiento de utilidad frente a los problemas de la comunidad. Por último, la pedagogía potenció el trabajo con los estudiantes en su trayectoria futura de estudio y en su rol de adulto.



A nivel del aula los directores y docentes involucrados, identifican cuatro grandes contribuciones de la pedagogía a la calidad la oferta educativa: en primer lugar, el trabajo en el proyecto pone de manifiesto la importancia del trabajo colaborativo entre actores escolares, la articulación entre prácticas, objetivos y aprendizajes de diferentes áreas, asignaturas y cursos. En segundo lugar, la práctica recurrente y ordenada de la reflexión por parte de los estudiantes sobre sus propios aprendizajes y desempeños a lo largo del trabajo en el proyecto habilita instancias de metacognición muy valiosas para favorecer los aprendizajes profundos y de calidad. En tercer lugar, los docentes y directores identifican la capacidad de trabajar en equipo y el desarrollo de la empatía como dos competencias socioemocionales claves que la pedagogía desarrolla en el alumnado. Por último, el trabajo articulado entre docentes, alumnos y la comunidad educativa favorece el sentido de pertenencia al grupo y al centro educativo en los involucrados. En cuanto a la contribución de la pedagogía AYSS a la inclusión de la propuesta educativa a nivel del aula, los docentes y directores destacan unánimemente la posibilidad de acercarse a las necesidades educativas y académicas concretas de los estudiantes y conocer sus realidades para, a partir de estas, ofrecer una respuesta educativa plural y diversificada para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes.

A nivel del centro educativo, se observan contribuciones de la pedagogía AYSS a la calidad e inclusión en lo que podría considerarse sumatorias de los niveles anteriores. En términos de calidad se destaca que el trabajo en proyectos de AYSS favorece un clima adecuado para el aprendizaje marcado por un ambiente escolar de respeto, organizado y seguro esencial para el aprendizaje. Este clima y el trabajo colaborativo favorece el desarrollo de habilidades para la convivencia democrática,

según destacan los docentes y directores involucrados. A su vez el trabajo en situaciones reales (característico del trabajo por proyectos) favorece el vínculo entre el centro y la comunidad con la que se construyen y desarrollan relaciones sólidas. Este punto es especialmente relevante para el sistema educativo uruguayo, muchas veces señalado por el poco vínculo entre escuela y comunidad. Otro rasgo distintivo de la pedagogía es la difusión de los proyectos y logros a terceros: padres, docentes y comunidad toda, que potencia la apropiación del trabajo y el aprendizaje. Finalmente, la pedagogía AYSS parece contribuir a la inclusión a nivel centro educativo en cuatro aspectos. El primero, quizás como corolario de los anteriores, es a través de la participación y colaboración entre actores escolares y actores claves del territorio, más allá del proyecto concreto. También el trabajo en proyectos de participación y co-construcción con los estudiantes habilita a la flexibilidad tanto curricular, como de espacios y de horarios que, especialmente en el sistema educativo uruguayo, es tan difícil de lograr. La diversidad de roles y tareas que supone el desarrollo de un proyecto AYSS contribuye a la convicción, por parte de los estudiantes, pero también de los docentes, de que todos los estudiantes tienen algo para aportar y, especialmente en estudiantes, a identificar la diversidad como una riqueza.

En resumen, y más allá de potenciales limitantes de la metodología, este trabajo identifica potenciales canales de contribución de la pedagogía AYSS a la calidad e inclusión de las propuestas educativas en Uruguay, desde la perspectiva de los directores y docentes. En un contexto de poca evaluación pedagógica, metodológica y de resultados, este trabajo puede officar de una guía u orientación inicial para avanzar en estudios más profundos, que consideren la mirada del estudiante, que evalúe sus aprendizajes y que logre hacer seguimiento de estas dos dimensiones a

lo largo de la ejecución del proyecto. Los resultados preliminares de este trabajo sugieren que las contribuciones de la pedagogía AYSS a la calidad e inclusión de las propuestas educativas son muy probables y sustantivas (se resumen en el anexo 1). Más aún, en un contexto de reforma educativa y rediseño de muchas prácticas pedagógicas en las aulas de Uruguay, la pedagogía AYSS puede ser una herramienta extremadamente útil, sistematizada y disponible para su uso.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Astorga, A., Blanco, R., Guadalupe, C., & Hevia, R. (2007). Educación de Calidad para todos: Un asunto de Derechos Humanos.

Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2012). Civic education through service learning: What, how, and why?. In Higher education and civic engagement (pp. 101-124). Palgrave Macmillan, New York.

Bringle, R. G., Phillips, M. A., & Hudson, M. (2004). The measure of service learning. Washington, DC: American Psychological Association.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty.

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

Carrillo Sierra, S. M., Forgiony Santos, J. O., Rivera Porras, D. A., Bonilla Cruz, N.

J., Montanez Torres, M. L., & Aarcón Carvajal, M. F. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente.

Recuperado

<https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>

Conrad, D., & Hedin, D. (1982). The impact of experimental education on adolescent development. *Child & Youth Services*, 4(3-4), 57-76.

Echeíta, G., & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación.

Recuperado

[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE\\_6\\_2\\_1.pdf?se](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?se)

Escareño, J. R. C. (2017). Docente inclusivo, aula inclusiva. Revista de Educación Inclusiva, 9(2). Recuperado <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2020/01/docente-inclusivo-aula-inclusiva.pdf>

Figuroa Ángel, M. X., Gutiérrez de Piñeres Botero, C., & Velázquez León, J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. Diversitas: perspectivas en psicología, 13(1), 13-26. Recuperado <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/3488/3378>

Furco, A., & Root, S. (2010). Research demonstrates the value of service learning. Phi Delta Kappan, 91(5), 16-20.

Giorgetti, Lasida y Miguez Procesos de instalación del aprendizaje-servicio en las políticas públicas : el caso de Argentina y Uruguay. Recuperado de <https://clayss.org/publicaciones-academicas>

Gerholz, K. H., Liszt, V., & Klingsieck, K. B. (2018). Effects of learning design patterns in service learning courses. Active Learning in Higher Education, 19(1), 47-59.

Gómez Yepes, R. L. (2014). Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. Revista Educación y Pedagogía, 16(38), 75-89. Recuperado [http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/7924/1/GomezRicardo\\_2004\\_CalidadEducativaPruebas.pdf](http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/7924/1/GomezRicardo_2004_CalidadEducativaPruebas.pdf)

Haretche, C. (2021). Informe sobre el estado de la educación 2019-2020. Recuperado <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeu/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Resumen-ejecutivo.pdf>

Keil, G. (2011). Comunicación en el ámbito escolar en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Análisis de la interacción docente-alumno. Universidad Abierta Interamericana. Recuperado <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104122.pdf>

Lasida, J., Podestá, M., Sarasola, M, (2015). La calidad pedagógica en los centros educativos. Montevideo: Santillana, Fundación Horrëum Fundazioa

Mergendoller, J. R. (2018). Review of the Research: High Quality Project Based Learning. Buck Institute for Education.

Pérez-Guevara, D. J., & Puentes-Suárez, A. I. (2022). Clima Escolar: Conceptualización y variables. Pensamiento y Acción, (32), 51-71.

Pérez, T. (2006). El clima escolar, factor clave en la educación de calidad. Colombia: Plan Nacional Decenal de Educación, 2016. Recuperado [https://www.researchgate.net/profile/Juan-Miranda-Morales-2/publication/272925238\\_educacion\\_y\\_pobreza\\_la\\_necesidad\\_de\\_una\\_relacion/links/54f32f4e0cf24eb8794c2285/educacion-y-pobreza-la-necesidad-de-una-relacion.pdf#page=68](https://www.researchgate.net/profile/Juan-Miranda-Morales-2/publication/272925238_educacion_y_pobreza_la_necesidad_de_una_relacion/links/54f32f4e0cf24eb8794c2285/educacion-y-pobreza-la-necesidad-de-una-relacion.pdf#page=68)

Portillo-Torres, M. C. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. Revista Educación, 41(2), 118-130. Recuperado <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/21719/html>

Quintana-Torres, Y. E. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. Educación y educadores, 21(2), 259-281. Recuperado <https://www.redalyc.org/journal/834/83460719005/html/>

Rodríguez Garcés, C., Padilla Fuentes, G., & Gallegos Fuentes, M. (2020). Calidad educativa, apoyo docente y familiar percibido: la tridimensionalidad de la satisfacción escolar en niños y adolescentes. Cuadernos de Investigación Educativa, 11(2), 157-173. Recuperado <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2995/3270>

Sarramona López, J., & Rodríguez Neira, T. (2010). Participación y calidad de la educación. Aula abierta. Recuperado <https://documat.unirioja.es/descarga/articulo/3214203.pdf>

Solís García, P., González, B., Física, E., Asturiana, L., & de Llingua Asturiana, M. (2017). El efecto Pigmalión en la práctica docente. Revista: Publicaciones didácticas. Recuperado [http://www.sedcaldas.gov.co/alianza/images/Archivos\\_pesados/2018/el%20efecto%20pigmalion%20en%20la%20practica%20docente.pdf](http://www.sedcaldas.gov.co/alianza/images/Archivos_pesados/2018/el%20efecto%20pigmalion%20en%20la%20practica%20docente.pdf)

Tapia, M. (2001) La solidaridad como pedagogía. El "aprendizaje - servicio" en la escuela. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

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

Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del "Aprendizaje-Servicio": una perspectiva latinoamericana. Tzhoecoen, revista científica, n.5, p.23-43.

UNESCO, P. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.

Unicef. (2018). Guía para la mejora del clima escolar en los centros educativos. Recuperado <https://www.unicef.es/sites/unicef>

[es/files/comunicacion/unicefeducaeducacion-derechos-guia-clima-escolar.pdf](#)

Valdés-Morales, R., López, V., & Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y educadores*, 22(2), 187-211. Recuperado

<https://www.redalyc.org/journal/834/83460732002/html/>

Vaillant, D., & Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*, 1(19). Recuperado

<https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/73018/1/perspectivas-de-unesco-y-oei-vaillant-rodriguez.pdf>

Villalobos Fuentes, X. (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula ya la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (3), 1-7. Recuperado

[https://rieoei.org/historico/jano/4048Villalobos\\_Jano.pdf](https://rieoei.org/historico/jano/4048Villalobos_Jano.pdf)

Viscardi, N., & Alonso, N. (2013). Gramática (s) de la convivencia. ANEP. Recuperado

<http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1074/Viscardi%2cN.%2c%20Gramatica.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

## TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1 - Proyectos que son parte de la muestra por año y método de relevamiento

	<b>Encuesta</b>	<b>Conversatorio</b>	<b>Entrevista</b>
2017	32	5	1
2019	17	4	2
2021	-	5	-

Anexo 1: Resumen de mecanismos de incidencia por nivel y variable de análisis

	<b>Calidad</b>	<b>Inclusión</b>
<b>Institución</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clima adecuado para el aprendizaje: ambiente escolar de respeto, organizado y seguro.</li> <li>- Desarrollo de habilidades para la convivencia democrática.</li> <li>- Comunicación: difusión de logros y presentación a terceros.</li> <li>- Con la comunidad:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>* Trabajo en necesidades reales.</li> <li>* Construye relaciones y contribuye a su desarrollo.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación y colaboración entre actores escolares y del territorio.</li> <li>- Flexibilidad curricular. Flexibilidad de espacios y horarios.</li> <li>- Convicción de que todos los estudiantes tienen algo para aportar.</li> <li>- Identificar la diversidad como una riqueza.</li> </ul>
<b>Aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importancia de la colaboración entre actores escolares: articulación con diferentes áreas, asignaturas, cursos, grados.</li> <li>- Retroalimentación y reflexión en los procesos de aprendizaje.</li> <li>- Habilidades transversales:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>* De trabajo en equipo</li> <li>* De desarrollo socioemocional (empatía).</li> </ul> </li> <li>- Sentido de pertenencia: al grupo y al centro educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acercarse a las necesidades educativas y académicas concretas de los estudiantes y conocer sus realidades.</li> <li>- Respuesta educativa plural y diversificada para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes.</li> </ul>
<b>Estudiante</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de habilidades psicosociales: empatía, creatividad, responsabilidad, apertura a nuevas experiencias, motivación, confianza en sus capacidades y sentimiento de utilidad frente a los problemas de la comunidad.</li> <li>- Proyecto de vida: trayectoria educativa y rol adulto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Efectivo protagonismo de los estudiantes en todas las etapas.</li> </ul>

En el cuadro se genera la síntesis para establecer los potenciales caminos identificados por docentes y directores de los centros en los que se implementaron proyectos de AYSS relevados por la encuesta.



**HACER CALLE: TENSIONES Y DESAFÍOS PARA FORMACIÓN EN  
PSICOLOGÍA UC DE CHILE**

Ma. Verónica Monreal Álvarez

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Camila Andrea Cordeu Lobos

Municipalidad de San Ramón, Santiago de Chile, Chile

EJE TEMÁTICO: 2.1. PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE APRENDIZAJE-SERVICIO.  
MONITOREO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES

RESUMEN: Se realiza un estudio cualitativo para investigar comprensivamente el proceso de institucionalización del componente Aprendizaje-Servicio (A+S) en el pregrado de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. En base a la revisión de documentos institucionales, programas de curso, y entrevistas en profundidad a directivos y ejecutores de programas, profesores, ayudantes, coordinadores A+S de otras carreras y socios comunitarios se producen datos que son analizados según los procedimientos de la Teoría Fundamentada. Este proceso de análisis, comprensión e interpretación de la información recolectada se aborda desde las ciencias de implementación, principalmente en el Consolidated Framework for Implementation Research, agrupados según: características de la intervención, contexto externo, configuración interna, características de los usuarios involucrados y proceso de implementación. La investigación permite sistematizar las etapas de implementación que ha seguido A+S en la unidad académica, dando cuenta de diferentes niveles de autonomía en su ejecución por parte de los equipos docentes. Las entrevistas muestran visión general del componente, diseño y planteamiento de cursos, ejecución cursos, evaluación y percepciones posteriores a la implementación, a partir de la cual se identifican

facilitadores y dificultades percibidas. Siguiendo criterios de aplicación del componente para la universidad, se concluye que: se requiere reforzar las vinculaciones con las diferentes instancias que se relacionan directamente con socios comunitarios en vista a responder una necesidad genuina de la comunidad; es imprescindible la formulación de objetivos de aprendizaje y servicio en la etapa de diseño de los curso A+S; el compromiso de los estudiantes con los socios comunitarios, sus pares y equipo docente ocupa un lugar central en la estrategia; las instancias de reflexión evaluadas son parte consustancial al componente; y los esfuerzos direccionados a establecer vínculos más permanentes con los socios comunitarios a mediano o largo plazo, y por constituir redes de trabajo aseguran la calidad de la implementación.

**PALABRAS CLAVES:** Institucionalización, Implementación, Objetivos de aprendizaje-servicio, Formación en psicología

**ABSTRACT:** A qualitative study is carried out to comprehensively investigate the institutionalization process of the Service-Learning (A+S) component in the undergraduate program of the School of Psychology of the Pontificia Universidad Católica de Chile. Based on the review of institutional documents, course programs, and in-depth interviews with directors, executors of programs, professors, assistants, A+S coordinators of other careers and community partners, data is produced and analyzed according to the Grounded Theory procedures. This process of analysis, understanding and interpretation of the information collected, is approached from the implementation sciences, mainly from the Consolidated Framework for Implementation Research, and is grouped according to characteristics of the intervention, external context, internal configuration,

characteristics of the users involved and implementation process. The research allows systematizing the implementation stages that A+S has followed in the academic unit, accounting for different levels of autonomy in its execution by the teaching teams. The interviews show an overview of the component, course design and approach, course execution, evaluation, and post-implementation perceptions, from which facilitators and perceived difficulties are identified. Following the application criteria of the component for the university, it is concluded that: it is necessary to strengthen the bond with the different instances that are directly related to community partners in order to respond to a genuine need of the community; it is essential to formulate learning and service objectives in the A+S course design stage; the commitment of the students with the community partners, their peers and the teaching team occupies a central place in the strategy; the evaluated reflection instances are an integral part of the component; and efforts aimed at establishing more permanent bonds with community partners in the medium or long term, and establishing work networks ensure the quality of implementation.

**KEYWORDS:** Institutionalization, Implementation, Service-Learning objectives, psychology formation

## **INTRODUCCIÓN**

A los cuatro años de la implementación institucional del componente A+S (Aprendizaje y Servicio) en el pregrado de la Escuela de Psicología de la P. Universidad Católica de Chile (EPUC), se hizo necesario contar con un estudio cualitativo que investigara comprensivamente el proceso de institucionalización del A+S en la carrera de Psicología, que tomara en cuenta tanto las características del

proceso, componente, contexto y organización donde se desarrolla, como la percepción de los actores.

Para el cumplimiento de este propósito, se propusieron los siguientes objetivos específicos: caracterizar el componente A+S institucional según sus aspectos centrales y adaptables en el contexto del pregrado la EPUC; distinguir los aspectos políticos y organizacionales que contextualizan el A+S institucional del pregrado de la EPUC; analizar las creencias, significados y emocionalidad asociada al cómo experimentan la implementación los actores involucrados; y analizar los facilitadores y las dificultades de los procesos puestos en marcha para la implementación del A+S institucional del pregrado de la EPUC.

El proceso de análisis, comprensión e interpretación de la información recolectada se aborda desde las Ciencias de Implementación, que aportan a la comprensión del qué, el por qué, y el cómo una intervención funciona (o no) en contextos reales; correspondiendo dicha intervención en contextos prácticos a las políticas o programas (Peters et al., 2013). Usando entonces, el Consolidated Framework for Implementation Research (Damschroder et al., 2009), como marco que incorpora constructos de diversas teorías que pueden ser utilizados para el diagnóstico o evaluación de la implementación de intervenciones, el diseño de la investigación se organiza según a las dimensiones evaluativas del marco de implementación propuestas por Sapag (2020), a saber: características de la intervención, contexto externo, configuración interna, características de los usuarios involucrados y proceso de implementación.

La información recogida es altamente relevante para el diseño y puesta en marcha de medidas tendientes a mejorar en la docencia el componente A+S, consolidar su institucionalización y transferir los conocimientos, experiencias y

aprendizajes adquiridos. Y constituye un insumo importante para el proceso de Rediseño Curricular que se está realizando en la unidad académica en vistas a potenciar el componente práctico en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Escuela de Psicología UC, 2017).

## **METODOLOGÍA**

Para el logro de los objetivos se realizaron las siguientes actividades: (i) revisión de 57 documentos relacionados con el estudio publicados entre el 2007 y el 2021 procedentes de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Desarrollo Docente UC, Escuela de Psicología UC y Comité Curricular EPUC; (ii) revisión de 30 programas de cursos 2022 de la malla de psicología; (iii) realización de 25 entrevistas a directivos y ejecutores de programas (CDDoc, A+S, Colaborar, EPUC); profesores y ayudantes de cursos de psicología con A+S institucional, a encargados A+S de otras carreras de nuestra universidad; y socios comunitarios.

Los datos producidos son analizados según los procedimientos de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). Se cautelan los aspectos éticos según las directrices universitarias.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

La revisión documental realizada constata la falta de información evaluativa sobre el proceso de implementación del A+S institucional EPUC, encontrándose escasa alusión a los resultados de su ejecución. Cuando se hace mención directa al componente A+S en los textos revisados, llama la atención el carácter orientador que tienen los contenidos por sobre el carácter técnico de cómo formular objetivos A+S.

En cuanto al proceso de implementación, se distinguen claramente tres etapas durante un semestre tipo: vinculación con socio comunitario, apoyo a la ejecución y apoyo a la evaluación. La etapa de vinculación con socio comunitario se realiza antes y durante la implementación, considerando tareas como: búsquedas y primeros contactos, reuniones iniciales y formalización de los acuerdos. El apoyo a la ejecución que se realiza durante y en la finalización, las tareas principales son: presentaciones iniciales, reuniones con socios comunitarios, reflexiones y reuniones de cierre. Las tareas principales en el apoyo a la evaluación son la realización de evaluaciones tempranas y finales. Ninguna de las tres etapas aporta al diseño del componente en los cursos, esto es, a la formulación de los objetivos de aprendizaje relacionados y a la definición de las actividades a desarrollar en los cursos.

Un elemento relevante de lo señalado es la identificación de un continuo de Autonomía en la gestión A+S, que va de: un polo de Necesidad de apoyo institucional en el proceso A+S al de Autonomía completa en el trabajo A+S y búsqueda de socios comunitarios.

En base a las entrevistas realizadas emergieron diferentes aspectos: visión general del componente, diseño y planteamiento de cursos, ejecución en ellos cursos, evaluación y percepciones posteriores a la implementación. En cuanto a la visión general, es posible señalar que existe una comprensión sobre cómo funciona, detectándose algunas necesidades referidas básicamente al diseño pues no se advierte un trabajo previo de formulación de objetivos y alineación con lo de los cursos. En cuanto a la ejecución, aparecen importantes desafíos motivacionales por parte de los diferentes actores involucrados, especialmente docentes y estudiantes, donde la relación con los socios comunitarios es central, así como las obligaciones

universitarias y las circunstancias externas. También se advierten problemas en la evaluación y cómo esto puede tributar a las propuestas de mejoría.

## **CONCLUSIONES**

Las conclusiones del proyecto han sido sintetizadas según criterios de aplicación del componente A+S, a saber (Burgos et. al, 2019): Responder a una necesidad genuina; Integración de objetivos curriculares y de servicios; Fomentar el protagonismo del estudiantado; y Promover una sociedad entre comunidad y universidad. A continuación, se señalan algunos elementos para cada uno de los criterios señalados:

1. Responder a una necesidad genuina. En la implementación A+S institucional en los cursos de pregrado de la EPUC se ha descartado la opción de realizar una etapa diagnóstica de necesidades durante el desarrollo del curso por lo acotado del tiempo. Se concluye entonces, que es necesario reforzar las vinculaciones con las diferentes instancias que se relacionan directamente con socios comunitarios (Puente, Colaborar, A+S) en vistas a ajustar el potencial servicio que ofrecen los cursos.

2. Integración de objetivos curriculares y de servicios. En la implementación A+S institucional en los cursos de pregrado de la EPUC no se registra un trabajo previo a la ejecución de definición de objetivos de aprendizaje y servicio para la malla, lo que debiese ser abordado por la Coordinación A+S articulada con Instancia Curricular. Si bien hay una selección de cursos para la institucionalización no se identifican ni describen los potenciales servicios o productos, salvo en algunos cursos.

3. Fomentar el protagonismo del estudiantado. En la implementación A+S institucional en los cursos de pregrado de la EPUC es importante asegurar el

compromiso de los estudiantes con los socios comunitarios, sus pares y equipo docente, y reforzar la planificación de instancias de reflexión evaluadas (sumativa o formativamente) en los cursos.

4. Promover una sociedad entre comunidad y universidad. En la implementación A+S institucional en los cursos de pregrado de la EPUC, se constata un esfuerzo por establecer vínculos más permanentes con los socios comunitarios a mediano o largo plazo, y por constituir redes de trabajo.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Burgos, A., Caire, M., González, M., Jouannet, C., Montalva, J., & Ponce, C. (2019).

Guía para el diseño e implementación de un curso con aprendizaje servicio (A+S). Santiago: Centro de Desarrollo Docente P. Universidad Católica de Chile

Damschroder, L.J., Aron, D.C., Keith, R.E. et al. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: a consolidated framework for advancing implementation science. *Implementation Sci* 4, 50 <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-50>

*Implementation Sci* 4, 50 <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-50>

Escuela de Psicología UC (2017). *Informe de Autoevaluación*. Santiago: Autor

Peters DH, Adam T, Alonge O, Akua Agyepong I, Tran NT. (2013).

Implementation research: what it is and how to do it. *BMJ* 347: f6753 doi: 10.1136/bmj.f6753

Sapag, J. (2020). *Marco Integral de Evaluación sobre Implementación y Escalabilidad de Innovaciones en Salud*. Santiago: Centro de Innovación en Salud Áncora UC

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Ed. Universidad de Antioquia: Medellín.





## **2.2 DISEÑO, SEGUIMIENTO Y ALCANCES DE POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE ESTABLECIMIENTO Y PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO**

**ACCIONES DE INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA  
UNIVERSIDAD DE MAGALLANES**

Lorena Aguilar Soto, Beatriz Bacon Pisani, Francisca Correa Collado, Nicollet

Gómez Rojas, Nicolh Montecinos Vera.

Universidad de Magallanes, Chile

EJE TEMÁTICO 2.2 PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE APRENDIZAJE-SERVICIO.  
DISEÑO, SEGUIMIENTO Y ALCANCES DE POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE  
ESTABLECIMIENTO Y PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO.

RESUMEN: El artículo busca describir el proceso de institucionalización del Aprendizaje más Servicio en la Universidad de Magallanes. Este proceso se materializa a través de diversas acciones destinadas a promover la generación de conocimiento e intervenciones socialmente responsable y la realización de diagnósticos como un componente crucial del proceso.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje-Servicio, Educación, Institucionalización, Comunidad.

ABSTRACT: The article aims to explain the institutionalization process of Service-Learning in the University of Magallanes. This process is carried out through several actions dedicated to foster the development of knowledge and socially responsible interventions, as well as the carrying out of diagnoses as a key component of the process.

KEYWORDS: Service-Learning, Education, Institutionalization, Community

## INTRODUCCIÓN

La vinculación con el medio social, de la Universidad de Magallanes, busca promover acciones que atiendan necesidades actuales o emergentes de la población magallánica en general y que favorezcan la generación de conocimiento e intervención socialmente responsable, así como procesos formativos basados en valores públicos y de marcado compromiso social. Para esto, la Dirección de Responsabilidad Social Universitaria (DRSU) de la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio coordina las contribuciones al medio social en el marco de la Política de Responsabilidad Social Universitaria, liderando procesos de formación socialmente pertinente y de sustentabilidad institucional.

Desde el año 2020, se ha fortalecido la incorporación de la metodología Aprendizaje más Servicio (A+S) a los procesos formativos, capacitando a docentes y profesionales interesadas/os en esta metodología educativa para el trabajo con comunidades, y desarrollando jornadas para identificar necesidades socio-comunitarias que retroalimentan la formación ofrecida. En 2022 se incorpora esta metodología como mecanismo de docencia vinculada para la contribución al medio social.

Durante el 2022 se desarrollaron acciones de sensibilización para la comunidad educativa tales como el Seminario de Buenas Prácticas de A+S UMAG 2022 y se establecieron convenios de colaboración con la red internacional CLAYSS y la red nacional REASE. Se elaboraron catastros internos de proyectos en línea con A+S y trabajos de docencia con socios comunitarios. Todo esto lleva a la consolidación en noviembre de 2022 de un proyecto multidisciplinario para el desarrollo social del territorio con forma de Red de Aprendizaje + Servicio UMAG, de la que participan más de 30 académicos y profesionales de distintas disciplinas.

La institucionalización de la metodología A+S ha permitido transformarla en el mecanismo priorizado por la Universidad para su vinculación bidireccional con el medio social, lo que se materializa en diferentes acciones entre ellas los diagnósticos participativos con socios comunitarios, quienes han retroalimentado la estrategia para la docencia vinculada con líneas de acción socialmente relevantes.

## **METODOLOGÍA**

Con la metodología que se presenta a continuación la Dirección de Responsabilidad Social Universitaria (en adelante DRSU) levantó información relevante para diseñar una estrategia de docencia pertinente y vinculada con los territorios de la región.

Se realizaron cuatro encuentros provinciales, uno en cada capital provincial, entre los meses de diciembre de 2022 y enero 2023, denominados: “Encuentros de priorización de necesidades socio-comunitarias provinciales”, los cuales se ejecutaron en: provincia de Última Esperanza, ciudad de Puerto Natales; provincia de Tierra del Fuego, Ciudad de Porvenir; provincia de Magallanes, Ciudad de Punta Arenas; y provincia Antártica Chilena, Ciudad de Puerto Williams. Participaron más de 120 socios comunitarios y representantes de instituciones públicas y privadas, quienes fueron convocados mediante difusión digital, llamadas telefónicas y correos electrónicos.

Se presentaron a las comunidades diecinueve necesidades, las cuales habían sido levantadas en un trabajo previo realizado por la Universidad de Magallanes en el marco de la Estrategia Regional de Desarrollo de Magallanes y Antártica Chilena.

Durante los encuentros los participantes priorizaron tres necesidades socio territoriales por cada provincia (con excepción de la provincia de Magallanes donde

priorizaron 4 necesidades), mediante la metodología ágil denominada Bingo (EFE, 2007). En la misma jornada, luego de la priorización, se trabajaron las necesidades identificando los recursos y posibles estrategias de intervención, con una metodología semejante al modelo de negocios CANVAS. En este espacio se reconocieron las temáticas específicas a cada necesidad de acuerdo con los territorios, el público objetivo, los canales de comunicación, las actividades, recursos y alianzas estratégicas. Lo anterior, permitió que los socios comunitarios participantes en cada encuentro pudiesen visualizar las acciones, iniciativas y proyectos que permitan mitigar las necesidades levantadas mediante la docencia e investigación vinculada que puede desarrollar la Universidad de Magallanes.

## **RESULTADOS**

Los diagnósticos provinciales establecieron la prioridad de siete líneas de trabajo para la docencia vinculada con el territorio tanto desde el Aprendizaje más Servicio, como desde la innovación social, siendo estas: (i) salud y bienestar integral; (ii) servicios básicos; (iii) manejo de residuos y reciclaje; (iv) conectividad y territorio integrado; (v) educación inclusiva, bilingüe y con enfoque territorial; (vi) energías limpias y renovables; y (vii) acceso a la vivienda y barrios integrados.

A continuación, se presenta la síntesis del contenido cualitativo pesquisado en los cuatro encuentros, para más detalles Ver Tabla 1.

### **Provincia de Última Esperanza**

En la Provincia de Última Esperanza participaron 33 representantes de la sociedad civil e instituciones público/privadas. Se identificaron tres grandes necesidades: salud y bienestar integral, servicios básicos y manejo de residuos y reciclaje. En el área de salud, se identificó la necesidad de operativos de salud para

organizaciones y personas mayores, necesidad de médicos especialistas y seguimiento de tratamientos. En servicios básicos, se encontró desinformación y escaso acceso en temas de alcantarillado, estanques de agua y conectividad. Finalmente, en manejo de residuos y reciclaje se estableció la necesidad de educación ciudadana ambiental.

### **Provincia de Tierra del Fuego**

En la provincia de Tierra del Fuego participaron 28 representantes de la sociedad civil e instituciones públicas y privadas; se identificaron tres áreas prioritarias de trabajo. En primer lugar, se destacó la necesidad de mejorar la salud y el bienestar integral, con especial atención en la salud dental de las personas mayores y la orientación de la salud hacia la mujer con un enfoque de género. También se abordaron temas como el consumo problemático de alcohol y drogas, la educación en alimentación y actividad física. En segundo lugar, se identificó la necesidad de mejorar la conectividad y la integración territorial, con énfasis en la conectividad en casos de emergencia, el abastecimiento insuficiente y la necesidad de estudios sobre el transporte público. Por último, se destacó la necesidad de una educación inclusiva, bilingüe y con un enfoque territorial, que brinde una educación integral con una identidad propia de la provincia.

### **Provincia de Magallanes**

En la provincia de Magallanes con la participación de 40 representantes de la sociedad civil e instituciones público/privadas se priorizaron cuatro necesidades socio comunitarias. La primera de ellas fue salud y bienestar integral, en donde se estableció la importancia de realizar campañas de sensibilización y prevención en salud mental, además de educación en discapacidad e inclusión social.

La segunda necesidad priorizada fue servicios básicos orientados al acceso a

servicios de: agua, luz, gas, transporte y comunicaciones, entre otros. La tercera área seleccionada fue el manejo de residuos y reciclaje, en el cual surgieron las temáticas de: acceso y uso de puntos de reciclaje, educación de manejo de residuos, recuperación de aguas grises, implementación de empresas de reciclaje y estudios de contaminación acústica y visual.

En el caso de la provincia de Magallanes, se eligió una cuarta necesidad (las energías limpias y renovables), la cual presenta distintas subnecesidades como iniciativas de innovación social y emprendimiento en energías limpias y renovables, uso de nuevas energías para generar electricidad, el tratamiento de agua de lluvias, un sistema de transporte sustentable, la promoción de planes de autogeneración de energías y la generación de estudios sobre consecuencias del hidrógeno verde en el territorio.

### **Provincia de Antártica Chilena**

En la provincia Antártica participaron 19 representantes de la sociedad civil e instituciones público/privadas, y se identificaron tres necesidades prioritarias. La primera es conectividad y territorio integrado, donde se necesitan soluciones para las dificultades de conexión territorial, trámites de salud y acceso a materias primas. La segunda necesidad es salud y bienestar integral, que incluye acceso a salud mental, educación sexual y reproductiva, servicios de neonatología, especialistas, manejo de VIF, ISAPRE, programas de salud y prevención alimentaria, física y deportiva. La tercera necesidad es acceso a la vivienda y barrios integrados, que incluye la planificación de centros poblados, terrenos para la construcción de viviendas, mejora del estado de las casas y acceso a servicios básicos en zonas rurales, y la integración de espacios naturales.



## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Durante el año 2022 se elaboró una estrategia de docencia vinculada, la cual contempla lineamientos y acciones con la finalidad de generar procesos descentralizados y pertinentes para los territorios, en este contexto el diagnóstico realizado y los resultados compartidos en esta ponencia surgen como el insumo base para organizar el proceso de institucionalización del A+S durante el 2023. La estrategia estuvo compuesta por las siguientes acciones: i) áreas prioritarias de intervención e investigación por facultades de la Universidad de Magallanes, ii) creación del Fondo Inicial Socialmente Responsable, iii) Proyecto multidisciplinario de Aprendizaje más Servicio, iv) Integración de A+S en dos asignaturas de la Universidad y, v) Proyecto de la Unidad A+S e innovación social.

A partir de los resultados compartidos, la DRSU hizo una invitación a las facultades de la Universidad para socializar la información recogida en la región y lograr comprometer áreas y acciones específicas de la institución universitaria con el territorio. A partir de esta actividad, se logra generar una planificación de al menos dos acciones para trabajar con la comunidad durante el año.

La creación del Fondo Inicial Socialmente Responsable permitió promover y financiar proyectos con enfoque territorial con el objetivo de favorecer el desarrollo social y atender las problemáticas socios territoriales de sectores vulnerables de la región. El concurso público del fondo dio como resultado la financiación de quince proyectos, en las áreas de: intervención, proyectos de investigación docente y proyectos de tesis pre o postgrado. Además, algunas/os docentes asociadas/os a la RED A+S de la Universidad de Magallanes, integraron como parte de la metodología la incorporación del A+S.

El proyecto multidisciplinario de Aprendizaje más Servicio, se organizó en la forma de red, creando entre docentes y funcionarias/os. La RED A+S, es una red interna con participación de distintas carreras y unidades, la cual tiene por objetivo promover la institucionalización del Aprendizaje más Servicio en la Universidad. En función de lo anterior y, a partir, de la priorización de necesidades, la red tiene tres ámbitos de organización: i) incorporación de A+S en el currículum académico, ii) capacitaciones internas y externas en A+S y iii) creación y promoción de proyectos educativos de A+S.

El proyecto de creación de la Unidad A+S e innovación social, comprende la elaboración en DRSU de una unidad que trabaje ambas temáticas de manera específica y que, además, mantenga el proceso de trabajo vinculado con el territorio a partir de las temáticas priorizadas por las comunidades no sólo de manera inmediata, sino también en un largo plazo.

Finalmente, la estrategia de docencia vinculada nos permitió elaborar dos procesos de inserción del A+S en la Universidad para el 2023, siendo estos: i) la incorporación piloto como metodología en la asignatura: Universidad y Entorno (transversal para todas las carreras), específicamente en la unidad N°3; ii) la decisión autónoma de las carreras de integrar el A+S en los programas de asignaturas, proceso que ha sido validado por la Dirección de Docencia de la Universidad.

El proceso de institucionalización proyectado por DRSU entre el 2023-2025, ha permitido que de manera paulatina se incorporen procesos de inserción del enfoque pedagógico en la Universidad, presentándose nuevos desafíos como la creación del crédito curricular de A+S y la creación de una capacitación para docentes que la Universidad pueda acreditar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Tapia, M. N. (2022). Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario. Edición 20º aniversario CLAYSS. Ediciones CLAYSS

## FIGURAS Y TABLAS

*Tabla 1: Diagnóstico, priorización de necesidades en la región de Magallanes y la Antártica chilena.<sup>6</sup>*

<b>Última Esperanza</b> 1. Salud y bienestar integral 2. Servicios básicos 3. Manejo de residuos y reciclaje	<b>Tierra del Fuego</b> 1. Salud y bienestar integral 2. Conectividad y territorio integrado 3. Educación bilingüe y con enfoque territorial
<b>Magallanes</b> 1. Salud y bienestar integral 2. Servicios básicos 3. Manejo de residuos y reciclaje 4. Energías limpias y renovables	<b>Antártica Chilena</b> 1. Conectividad y territorio integrado 2. Salud y bienestar integral 3. Acceso a la vivienda y barrios integrados.

---

<sup>6</sup> Fuente: Elaboración propia

## **PROGRAMA PREVENTIVO DE SALUD ENTEROPARASITARIA**

### **METODOLOGÍA (A+S) UST SEDE LA SERENA**

Daniel Herrera, Eduardo Pizarro, Alejandro García y Rodrigo Nuñez

Escuela de Tecnología Médica, Chile

Universidad Santo Tomás, sede La Serena, Chile

**EJE TEMÁTICO: 2.2 PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE APRENDIZAJE-SERVICIO: DISEÑO, SEGUIMIENTO Y ALCANCES DE POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE ESTABLECIMIENTO Y PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO.**

**RESUMEN:** Introducción: Durante el proceso formativo la UST incorpora en sus planes curriculares un conjunto de actividades que contextualizan el aprendizaje, favoreciendo el logro del perfil de egreso, satisfaciendo necesidades de las comunidades donde se emplaza la institución; todo ello por medio de metodologías (A+S). Durante el año 2022 la asignatura de parasitología clínica impartida por la escuela de Tecnología Médica sede La Serena, con foco en la salud gastrointestinal generó un programa de salud enteroparasitaria beneficiando a la fundación “INTEGRA”. Objetivo general: Realizar un programa preventivo de salud enteroparasitaria (PPSE), mediante la metodología (A+S) en la red de salas cuna y jardines infantiles INTEGRA. Metodología: Se incluyeron 2 jardines infantiles Huerto Encantado y Burbujitas de San Juan proyectando una abordar una población ideal de 374 personas. La planificación contempló actividades de “Taller salud intestinal, enteroparasitosis, invitación al testeo para la búsqueda de Enterobiasis y EPSD/Burrows”, “Taller educativo a los párvulos” y “Entrega de resultados finales del Proyecto”. Para medir la percepción de estudiantes se aplicó una encuesta institucional como instrumento de medición. Resultados: Se obtuvo una participación del 24% de la población ideal. Respecto a la población que participó

en el primer taller se obtuvo un 25% de participación en exámenes enteroparasitarios preventivos. Del total de 23 participantes en ambos jardines infantiles resultó el 30,4% parasitado. Los agentes parasitarios patógeno más frecuente es *Blastocystis sp.* (50%) y *Enterobius vermicularis* (12.5%), y los agentes parasitarios comensales *Endolimax nana* (12.5%), *Iodamoeba butschlii* (12.5%) y *Entamoeba coli* (12.5%) concordante con la literatura actual. Se obtuvo participación el 100% del curso (50 estudiantes) que respondieron el instrumento de evaluación de la percepción. Destacando que la modalidad (A+S) contribuyó a mejorar habilidades técnicas; habilidades blandas como la seguridad personal y relacionales; valores como el compañerismo y solidaridad.

**PALABRAS CLAVE:** Enteroparásitos, jardín infantil, tecnología médica, parasitología clínica

**ABSTRACT:** Introduction: During the training process, the UST incorporates into its curricular plans a set of activities that contextualize learning, favoring the achievement of the graduation profile, satisfying the needs of the communities where the institution is located; all this through methodologies (A+S). During the year 2022, the clinical parasitology subject taught by the La Serena School of Medical Technology, with a focus on gastrointestinal health, generated an enteroparasitic health program benefiting the "INTEGRA" foundation. General objective: Carry out a preventive enteroparasitic health program (PPSE), using the (A+S) methodology in the INTEGRA network of nurseries and kindergartens. Methodology: 2 kindergartens, Huerto Encantado and Burbujitas de San Juan, were included, projecting an ideal population of 374 people. The planning contemplated activities of "Intestinal health workshop, enteroparasitosis, invitation to the test for the search

of Enterobiasis and EPSD/Burrows", "Educational workshop for infants" and "Delivery of final results of the Project". To measure the perception of students, an institutional survey was applied as a measurement instrument. Results: A participation of 24% of the ideal population was obtained. Regarding the population that participated in the first workshop, a 25% participation in preventive coproparasitic examinations was obtained. Of the total of 23 participants in both kindergartens, 30.4% were parasitized. The most common pathogenic parasitic agent is *Blastocystis sp.* (50%) and *Enterobius vermicularis* (12.5%), and the commensal parasitic agents *Endolimax nana* (12.5%), *Iodamoeba butschlii* (12.5%) and *Entamoeba coli* (12.5%) consistent with current literature. Participation was obtained for 100% of the course (50 students) who answered the perception evaluation instrument. Emphasizing that the modality (A+S) contributed to improve technical skills; soft skills such as personal and relational security; values such as camaraderie and solidarity.

KEY WORDS: Enteroparasites, kindergarten, medical technology, clinical parasitology

## INTRODUCCIÓN

Desde su origen la Universidad Santo Tomás (UST) a través de consejos asesores retroalimentan, respecto a necesidades emergentes tanto a nivel disciplinar (facultades) como regional (sedes) para incluir la vinculación con el entorno como parte de desarrollo institucional. Durante el proceso formativo, con la finalidad de acercar a los futuros profesionales y graduados a la realidad de su entorno, la UST incorpora en sus planes curriculares un conjunto de actividades que contextualizan el aprendizaje, favoreciendo el logro del perfil de egreso y satisfaciendo necesidades

de las comunidades donde se emplaza la institución; todo ello por medio de metodologías activo-participativas alineadas al modelo de formación. A nivel de pregrado esto se logra a través de la incorporación de la metodología de aprendizaje + servicio (A+S) en un conjunto de asignaturas del plan curricular, que permiten construir, en conjunto con actores sociales, acciones orientadas a resolver necesidades reales relacionadas con la disciplina de cada carrera. Un ejemplo es la implementación de programas de prevención, donde estudiantes, bajo supervisión de académicos, prestan servicios a la comunidad sobre la base de convenios que garantizan la necesidad o requerimiento por parte del entorno, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos y generando un beneficio en su formación y a las personas usuarias del servicio.

La infección por parásitos intestinales afecta la salud de los individuos, pudiendo causar deficiencia en el aprendizaje y función cognitiva. Principalmente los niños son los más afectados por la no incorporación de hábitos higiénicos o la mal nutrición, en especial en países con menor desarrollo o con altos índices de ruralidad de la población (Marcos Raymundo et al., 2013; Mercado et al., 2003; Salomon et al., 2007; Zonta et al., 2007). La asignatura de Parasitología clínica impartida por la escuela de Tecnología Médica sede La Serena, Chile ha incorporado la metodología (A+S), con foco en la salud gastrointestinal de personas pertenecientes a centros cerrados con riesgos altos de infección enteroparasitaria. La versión del curso 2022 el socio comunitario beneficiado por esta modalidad fue la Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor "INTEGRA", proyecto de desarrollo integral de niños, que articula cuatro programas centrales: pedagógico, social, nutricional y solidario.

## **OBJETIVO GENERAL**

Realizar un programa preventivo de salud enteroparasitaria (PPSE), mediante la metodología (A+S) en la red de salas cuna y jardines infantiles INTEGRAL.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Realizar talleres educativos en la población de párvulos, trabajadores y familiares del socio comunitario.
2. Establecer los índices de enteroparasitosis en la población de párvulos, trabajadores y familiares del socio comunitario.
3. Evaluar la percepción de las actividades (A+S) de los estudiantes de UST.

## **METODOLOGÍA**

### **I. CONSIDERACIONES ÉTICAS:**

El PPSE 2022, es una instancia sin fines de lucro ni de tipo corporativo, la cual, mediante el trabajo coordinado y ejecutado por la carrera de Tecnología Médica UST sede La Serena en colaboración con la comunidad, contribuyen a la formación integral de los estudiantes, al desarrollo académico, profesional y al rol público que deben ejercer, aportando conocimientos, experiencias, ejecución profesional, datos epidemiológicos en la Región de Coquimbo. Cada participante autorizó de forma voluntaria a través de un consentimiento informado por escrito y firmado, en el cual se detallan todas las consideraciones éticas e informaciones varias del proyecto. Respecto a las instituciones participantes, se constará con una carta de autorización que demuestra la aceptación de su participación en este proyecto VCM PPSE 2022.



## II. ACTIVIDADES

Las actividades proyectaron abordar una población ideal de 374 personas, 254 personas para Huerto Encantado y 120 para Burbujitas de San Juan.

Actividad 1: “Taller salud intestinal, enteroparasitosis, invitación al testeo enteroparasitario “Búsqueda de Enterobiasis y EPSD/Burrows”.

Actividad 2: “Taller educativo a los párvulos”.

Actividad 3: Entrega de resultados finales del Proyecto. Actividad en sala para las trabajadoras y directivos de cada jardín infantil.

## III. EXÁMENES PARASITOLÓGICOS

Los exámenes para la búsqueda de *Enterobius vermicularis* y EPSD Burrows fueron realizados bajo los procedimientos estándares recomendados el Instituto de Salud Pública Chileno (Jercic & Oyarce, 2013, 2015).

## IV. EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE ACTIVIDADES DE (A+S)

La evaluación de la percepción de las actividades se realizó mediante encuestas institucionales de evaluación de actividades dirigidas a estudiantes utilizando Microsoft Forms. El instrumento virtual se encuentra disponible aquí: <https://bit.ly/evaluacion-impacto-actividades-as-2022>.

## RESULTADOS

### 1. Participación en talleres educacionales de salud enteroparasitaria.

De una población total ideal estimada de 378 personas, entre trabajadoras, familiares y párvulos de ambos jardines, se obtuvo una participación total efectiva de 91 personas, es decir, el 24% de la población potencial ideal. El jardín infantil Huerto Encantado tuvo una participación general del 25.6% (65), de los trabajadores del 59.4% (19), de familiares con un 36.2% (46) y párvulos con un

18.9% (18) (Fig.1). El Jardín Infantil Burbujitas de San Juan tuvo una participación general del 21.7% (26), de trabajadores el 66.7% (10), familiares 26.7% (16) y párvulos del 0% (0) (Fig.1).

## **2. Participación a exámenes enteroparasitarios preventivos.**

A las 91 personas que asistieron al taller educativo se les instruyó sobre la toma de muestras para la búsqueda de enteroparásitos, 23 personas se realizaron los exámenes parasitarios, es decir, el 25% de la población que participó en el primer taller. En el jardín infantil Huerto Encantado participaron 19 personas (29%) de un potencial ideal de 65 personas, 5 adultos y 14 menores de edad (10 párvulos y 4 familiares directos). En el caso del Jardín Infantil Burbujitas de San Juan, 4 personas (15%) participaron de un potencial ideal de 26 personas, 3 adultos y 1 familiar (Fig.1).

## **3. Resultados de prevalencias e índices enteroparasitarios**

Del total de 23 participantes en ambos jardines infantiles se obtuvo un Índice Parasitario Global (IPG) de un 30.4%, compuesto por 50% de trabajadores y 60% de familiares directos de párvulos y trabajadoras, y no presentándose parasitación de los párvulos (0%) (Tabla 1). Respecto a los tipos de agentes parasitarios hallados, se determina que un 62% corresponden ser microorganismos patógenos y un 38% microorganismos comensales. El agente parasitario patógeno más frecuente es *Blastocystis sp.* (50%), seguido por *Enterobius vermicularis* (12.5%), y los agentes parasitarios comensales *Endolimax nana* (12.5%), *Iodamoeba butschlii* (12.5%) y *Entamoeba coli* (12.5%).

## **4. Evaluación de la percepción de actividades de (A+S) en estudiante UST.**

El 100% del curso (50 estudiantes) respondieron el instrumento de evaluación de la percepción. El resumen de la tabulación de datos se encuentra disponible aquí: <https://bit.ly/impacto-actividades-AS-2022>.

## CONCLUSIONES

El PPSE 2022 debuta como la vuelta de la modalidad (A+S) postpandemia a la asignatura de parasitología clínica. En términos generales se evidenció una baja asistencia en los talleres propuestos en el PPSE 2022, que no se relacionan con la versión anterior el año 2018. De los participantes se destacó el alto porcentaje de trabajadores, sin embargo, surgió la duda si podría deberse al compromiso laboral más que al interés en la temática. Para dilucidar, adicionalmente a los objetivos tratados se empleó un instrumento de evaluación de la percepción dirigidas al socio comunitario donde se obtuvo resultados unánimes positivos. Debido a la baja asistencia a los talleres programados, los estudiantes generaron una dinámica de atención personalizada al momento que los padres y apoderados retiraban a los párvulos (n incluido en resultados). El socio comunitario manifiesta una baja asistencia general en todas las actividades que requieran presencialidad a partir del inicio de la pandemia de COVID-19, queda la duda si existe un real desinterés en la temática o rechazo a las actividades de tipo presenciales. Esto hace necesario la generación de otras modalidades como charlas virtuales apoyadas con la entrega de material autodidáctico.

Con respecto a la participación en la realización de exámenes parasitológicos también se observó un bajo retorno de exámenes, esto podría deberse por una parte al rechazo de realizar una toma de muestra que contempla aproximadamente cinco días y por otra parte al desinterés de un diagnóstico en ausencia de signos o síntomas clínicos. Respecto a la salud enteroparasitaria se evidenció niveles de parasitismo que se mantienen constante con índices parasitarios cercanos al 30% y prevalencia de los agentes parasitarios (parásitos y comensales) concordantes con la literatura actual. Queda la incertidumbre del real panorama epidemiológico

debido al reducido n recolectado. Por otra parte, los índices parasitarios sugieren una presencia de fecalismo que evidencia susceptibilidad a contraer otro tipo de infecciones gastrointestinales bacteriana o virales.

Los estudiantes evidenciaron percepciones muy positivas con respecto a la modalidad (A+S), esto se evidenció no solo a través del instrumento de evaluación sino que, con el compromiso demostrado al diseñar y ejecutar todas las actividades planificadas en el semestre, dedicando incluso horas extras de su tiempo para dar cumplimiento con el nivel más alto de detalle. Los estudiantes destacaron que la modalidad (A+S) contribuyó a mejorar habilidades técnicas; habilidades blandas como la seguridad personal y relacionales; valores como el compañerismo y solidaridad. En síntesis, reconocen esta actividad como metodología de desarrollo profesionalizante, reconociendo que no es posible lograr los mismos objetivos al interior del aula.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Jercic, M., & Oyarce, A. (2013). Recomendaciones para la realización del examen parasitológico seriado de deposiciones. *Instituto de Salud Pública de Chile*.

Jercic, M., & Oyarce, A. (2015). RECOMENDACIONES PARA LA BÚSQUEDA DE HUEVOS DE *Enterobius vermicularis*. *Instituto de Salud Pública*.

Marcos Raymundo, L. A., Maco Flores, V., Terashima Iwashita, A., Samalvides Cuba, F., & Gotuzzo Herencia, E. (2013). Prevalencia de parasitosis intestinal en niños del valle del Mantaro, Jauja, Perú. *Revista Médica Herediana*, 13(3). <https://doi.org/10.20453/rmh.v13i3.695>

Mercado, R., Castillo, D., Muñoz, V., Sandoval, L. E. A., Jercic, M. I., Luis Carlos, G. I. L., Ueta, M. T., & Schenone, H. (2003). Infecciones por protozoos y helmintos intestinales en pre-escolares y escolares de la Comuna de Colina, Santiago, Chile. 2003. *Parasitologia Latinoamericana*, 58(3-4).  
<https://doi.org/10.4067/s0717-77122003000300016>

Salomon, M. C., Tonelli, R. L., Borremans, C. G., Bertello, D., De Jong, L. I., Jofré, C. A., Enriquez, V., Carrizo, L. C., & Costamagna, S. R. (2007). Prevalence of intestinal parasites in children living in Mendoza City, Argentina. *Parasitologia Latinoamericana*, 62(1-2).

Zonta, M. L., Navone, G. T., & Oyhenart, E. E. (2007). Parasitosis intestinales en niños de edad preescolar y escolar: Situación actual en poblaciones urbanas, periurbanas y rurales en Brandsen, Buenos Aires, Argentina. *Parasitologia Latinoamericana*, 62(1-2). <https://doi.org/10.4067/s0717-77122007000100009>

## FIGURAS Y TABLAS

Figura 1. Participación en talleres educacionales de salud y testeo enteroparasitario.

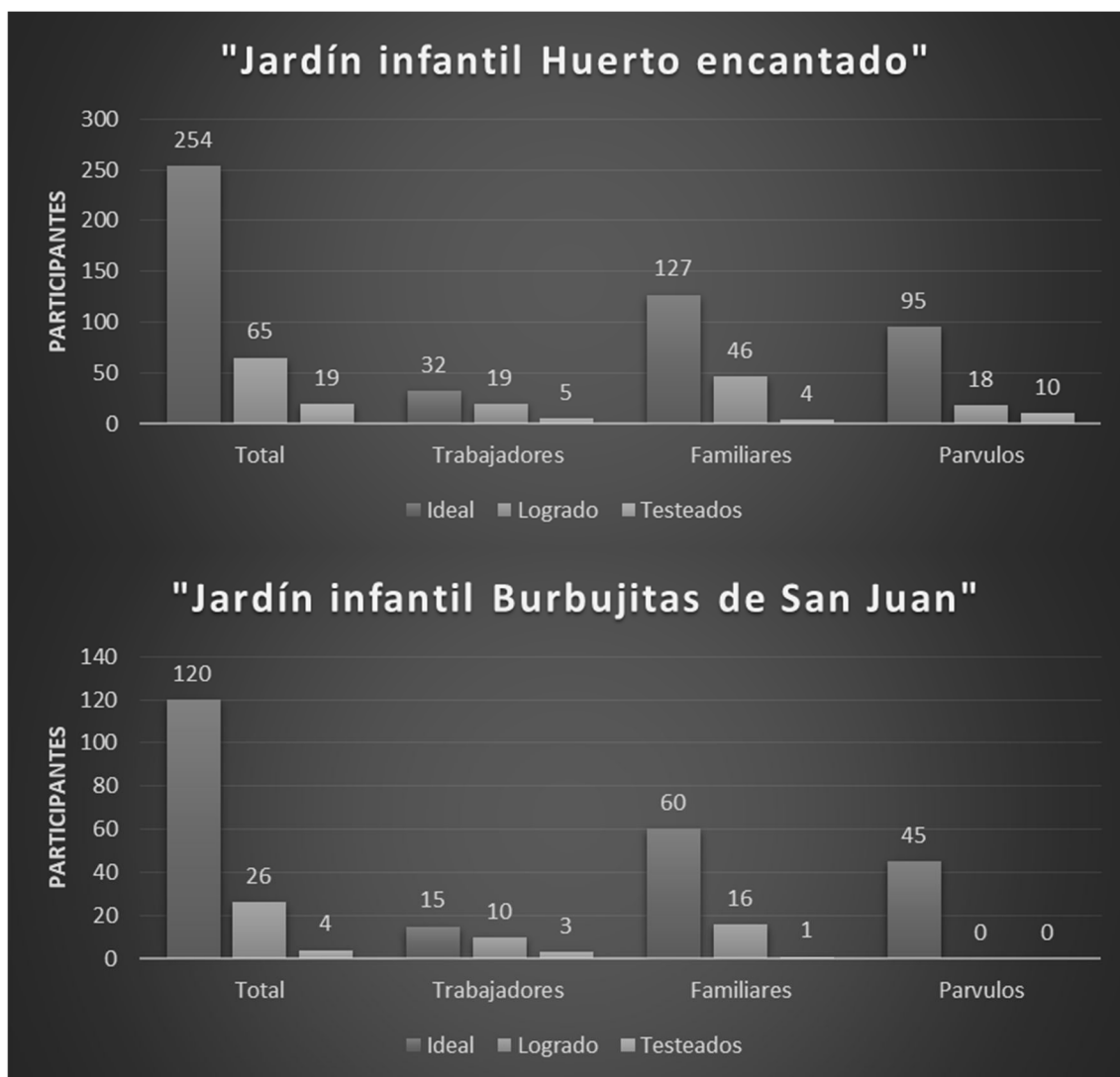


Tabla 1. Distribución de parasitosis e índices parasitarios según participantes testeados.

Participante	Jardín Huerto Encantado		Jardín Burbujita de San Juan		Índice parasitario (%)
	Testeados	Parasitosis	Testeados	Parasitosis	
Párvulo	10	0	0	0	0
Trabajadores	5	3	3	1	50
Familiares	4	2	1	1	60
TOTAL	19	5	4	2	30,4

**SISTEMA DE SERVICIO SOCIAL UNAD ESTRATEGIA CURRICULAR DE  
APRENDIZAJE SERVICIO.**

Nidia Milena Moreno López

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Colombia

EJE TEMÁTICO: 2.2 PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE APRENDIZAJE-SERVICIO.

DISEÑO, SEGUIMIENTO Y ALCANCES DE POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE ESTABLECIMIENTO Y PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO.

RESUMEN: El Sistema de Servicio Social Unadista – SISSU se entiende como el dispositivo organizacional encargado de dinamizar la e-comunidad mediante la gestación, diseño, desarrollo y articulación de procesos de formación-acción, investigación-innovación e interacción-emprendimiento en la promoción de la participación social solidaria con el propósito de fortalecer la gestión de la acción del conocimiento en el plano de la interacción social y la comprensión de las dinámicas comunitarias para la promoción del «liderazgo transformador», mediante la contribución autónoma, libre, crítica y creativa de los estudiantes, que como ciudadanos con perspectiva ético-política posibiliten la renovación permanente de sus procesos de autogestión formativa, transformación productiva y cambio sociocultural con pertinencia regional en los territorios y microterritorios. Este dispositivo soporta su gestión mediante cuatro mecanismos de acción: (a) Administración y operacionalización del requisito de grado denominado Prestación del Servicio Social Unadista, (b) Ruta SISSU en el currículo Unadista, (c) Curso Interdisciplinar Básico Común Fundamentos y Generalidades de la Investigación FGI, y (d) Vida Comunitaria desde el Observatorio Intersistémico Regional OIR. A la fecha se cuenta con 44.789 prestadores del servicio social unadista desde el 2016 a la fecha, cuenta con 34976 estudiantes en formación en investigación formativa con

sentido social, cuenta con 75 programas de formación entre programas tecnológicos, profesionales, especialización y maestría articulados a través de 486 cursos SISSU, y se han desarrollado las diferentes cátedras en escenarios presenciales y virtuales.

**PALABRAS CLAVE:** Solidaridad, Liderazgo Transformador, Conocimiento, Territorios.

**ABSTRACT:** The Unadista Social Service System - SISSU is understood as the organizational device in charge of energizing the e-community through the gestation, design, development and articulation of training-action, research-innovation and interaction-entrepreneurship processes in the promotion of participation social solidarity with the purpose of strengthening the management of knowledge action at the level of social interaction and understanding of community dynamics for the promotion of "transformative leadership", through the autonomous, free, critical and creative contribution of students, that as citizens with an ethical-political perspective, they enable the permanent renewal of their processes of formative self-management, productive transformation and sociocultural change with regional relevance in the territories and micro-territories. This device supports its management through four action mechanisms: (a) Administration and operationalization of the degree requirement called Unadista Social Service Provision, (b) SISSU Path in the Unadista curriculum, (c) Common Basic Interdisciplinary Course Fundamentals and Generalities of the FGI Research, and (d) Community Life from the OIR Regional Intersystemic Observatory. To date, there are 101,012 Unadista social service providers from 2016 to date, it has 34,976 students in training in formative research with a social sense, it has 75btraining



programs between technological, professional, specialization and master's programs articulated through 486 SISSU courses, and the different chairs have been developed in face-to-face and virtual settings.

KEYWORDS: Solidarity, Transformative Leadership, Knowledge, Territories.

## INTRODUCCIÓN

El Sistema de Servicio Social Unadista – SISSU se entiende como el dispositivo organizacional encargado de dinamizar la e-comunidad mediante la gestación, diseño, desarrollo y articulación de procesos de formación-acción, investigación-innovación e interacción-emprendimiento en la promoción de la participación social solidaria con el propósito de fortalecer la gestión de la acción del conocimiento en el plano de la interacción social y la comprensión de las dinámicas comunitarias para la promoción del «liderazgo transformador», mediante la contribución autónoma, libre, crítica y creativa de los estudiantes, que como ciudadanos con perspectiva ético-política posibiliten la renovación permanente de sus procesos de autogestión formativa, transformación productiva y cambio sociocultural con pertinencia regional en los territorios y microterritorios.

El SISSU a través de la e-comunidad promueve la gestación, diseño, implementación, articulación y evaluación de acciones solidarias con perspectiva ético-política propia del Proyecto Académico Pedagógico Solidario PAPS, como aporte fundamental en la gestación de la Cuna de líderes Unadistas, que impacten positivamente en los territorios y microterritorios desde la gestión efectiva de la acción del conocimiento con enfoque territorial.

Se entienden como Acciones Solidarias, todas las actividades que con enfoque territorial surjan desde el ejercicio académico y estén orientadas en el

reconocimiento, comprensión, interpretación y explicación de las dinámicas comunitarias, y actúen como base para la generación de alternativas pertinentes que puedan aportar con respuestas efectivas a problemas, y promuevan en los estudiantes la asunción del rol como líderes transformadores con perspectiva ético-política en la gestión de la acción del conocimiento en el plano de la sostenibilidad ambiental.

El SISSU se desarrolla en tres momentos: Formación-Acción, Investigación-Innovación, Interacción-Emprendimiento. A través de estos momentos, se busca dinamizar las acciones solidarias dentro de un proceso articulador en el marco de las responsabilidades sustantivas de la UNAD para fortalecer el aporte que hace la organización al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

## **METODOLOGÍA**

Este dispositivo soporta su gestión mediante cuatro mecanismos de acción: (a) Administración y operacionalización del requisito de grado denominado Prestación del Servicio Social Unadista, (b) Ruta SISSU en el currículo Unadista, (c) Curso Interdisciplinar Básico Común Fundamentos y Generalidades de la Investigación FGI, y (d) Vida Comunitaria desde el Observatorio Intersistémico Regional OIR.

**Prestación del Servicio Social Unadista:** es una estrategia curricular obligatoria que dinamiza la interacción del estudiante con las comunidades y le permite orientar su trabajo hacia el desarrollo de competencias solidarias que llevan al conocimiento y a la identificación de la realidad social desde la perspectiva productiva, política, social, tecnológica, ambiental y cultural.

**Ruta SISSU en el Currículo Unadista:** las rutas SISSU dentro de los currículos de los programas de la UNAD buscan fortalecer la formación transversal en

competencias sociales solidarias en el marco de la investigación, innovación y emprendimiento, para propiciar el desarrollo del pensamiento y la acción Unadista orientada al fortalecimiento del liderazgo transformador; este ejercicio se desarrolla por la imperante necesidad de resarcir la comprensión del SISSU como significante latente para la comprensión ontológica del Proyecto Académico Pedagógico Solidario PAPS, para ello, se establece una ruta SISSU al interior de cada currículum de la UNAD, mediante la articulación efectiva con cada programa académico en el marco de las líneas de acción del SISSU.

**Fundamentos y Generalidades de la Investigación FGI:** mediante el diseño, administración y oferta del Curso Académico Fundamentos y Generalidades de Investigación -FGI, que hace parte del componente de formación interdisciplinar básico común en el macrocurrículo Unadista, el SISSU busca contribuir con el fortalecimiento del pensamiento crítico, creativo y solidario desde la acción ética del conocimiento a partir del desarrollo de habilidades y competencias investigativas para la comprensión práctica y pertinente de los contextos, a partir de los diferentes enfoques metodológicos de investigación, incluyendo sus métodos y técnicas, aplicables a las múltiples formas de delimitación de problemas en los diversos ámbitos científicos, tecnológicos y de innovación.

**Vida Universitaria desde el OIR de las Regiones:** el SISSU se fortalece con la articulación de las **Acciones Solidarias** que se adelantan o proyectan desde las responsabilidades sustantivas de la UNAD, a través de las siguientes estrategias de acción comunitaria: cátedra Social Solidaria, cátedra región Miguel Ramón Martínez, cátedra Orlando Fals Borda, cátedra Alfredo Molano y escenario de prácticas SISSU.

## **RESULTADOS**

Prestación del Servicio Social Unadista SISSU: en el último cuatrienio 2019-2022 prestaron el Servicio Social 44.789 estudiantes de la UNAD, quienes desarrollaron 54046 acciones solidarias. Dentro de las acciones solidarias, se encuentran experiencias exitosas, entendidas estas como aquellas que logran trascender en la comunidad y que se suscriben bien sea en proyectos de transformación social que son acompañados desde el OIR, o que culminan en emprendimientos como elemento articulador entre los diferentes sistemas y dispositivos del meta sistema.

Rutas Sistema de Servicio Social Unadista SISSU en el currículo Unadista: las rutas SISSU dentro de los currículos de los programas de la UNAD buscan fortalecer la formación transversal en competencias sociales solidarias en el marco de la investigación, innovación y emprendimiento, para propiciar el desarrollo del pensamiento y la acción Unadista orientada al fortalecimiento del liderazgo transformador; este ejercicio se desarrolla por la imperante necesidad de resarcir la comprensión del SISSU como signifiante latente para la comprensión ontológica del Proyecto Académico Pedagógico Solidario PAPS, para ello, se establece una ruta SISSU al interior de cada currículo de la UNAD, mediante la articulación efectiva con cada programa académico en el marco de las líneas de acción del SISSU.

Fundamentos y Generalidades de Investigación FGI: mediante el diseño, administración y oferta del Curso Académico Fundamentos y Generalidades de Investigación FGI, que hace parte del componente de formación Interdisciplinar Básico Común en el macro currículo Unadista, el SISSU busca contribuir con el fortalecimiento del pensamiento crítico, creativo y solidario desde la acción ética del conocimiento a partir del desarrollo de habilidades y competencias investigativas para la comprensión práctica y pertinente de los contextos, a partir de los diferentes

enfoques metodológicos de investigación, incluyendo sus métodos y técnicas, aplicables a las múltiples formas de delimitación de problemas en los diversos ámbitos científicos, tecnológicos y de innovación.

Vida Comunitaria Desde El OIR De Las Regiones: el SISSU se fortalece con la articulación de las Acciones Solidarias que se adelantan o proyectan desde la participación continua de los estudiantes en las diferentes cátedras propuestas, además de su vinculación en el escenario de práctica del SISSU. Para ello, se articula con el Observatorio Intersistémico Regional OIR.

Componente De Evaluación SISSU: con el fin de dar cumplimiento a los procesos de evaluación y mejora continua, se llevó a cabo la medición de impacto en programas de formación como factor fundamental dentro de la gestión pública. El objetivo es el de buscar mejoras internas y externas de las acciones formativas adelantadas por el sistema, se orienta en el mejoramiento continuo y se centra en establecer el grado en que se ha dado respuesta desde la implementación del sistema, a las necesidades de los actores involucrados: estudiantes, egresados, universidad y comunidad. Se presenta la medición de impacto al programa de Formación en Competencias Solidarias para el Liderazgo Transformador denominado Prestación del Servicio Social Unadista de la UNAD, mediante la implementación del modelo de evaluación de impacto a programas de formación.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

La estrategia pedagógica de Formación en Competencias Solidarias para el Liderazgo Transformador una Estrategia Curricular de Aprendizaje Servicio desde el Sistema de Servicio Social Solidario Unadista SISSU-UNAD, sienta sus bases en la importancia que tiene conocer e interpretar la realidad, haciendo énfasis en el

abordaje interdisciplinario del análisis de las causas de los problemas sociales, reconociendo las necesidades y recursos de las comunidades y ahondando en sus características económicas, políticas y culturales, como guías orientadoras para promover la transformación de sus realidades. En tal sentido, la formación en competencia solidaria, como estrategia pedagógica, de carácter interdisciplinar, fomenta desde la interacción virtual entre docentes y estudiantes, la importancia del reconocimiento recíproco para afianzar la pertenencia regional y la participación activa y creativa de los estudiantes con sus comunidades; es decir, están conectados mediante el uso efectivo de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, de esta forma promover escenarios de reconocimiento de su contexto, respetando la dinámica cultural y formas de organización social, además de las formas de interpretación y transformación de la realidad de las mismas comunidades. La estrategia de aprendizaje-servicio promueve en el ámbito académico la comprensión y análisis de la interacción social, como lo subyacente a la acción comunicativa que supone la realización de las dimensiones constitutivas del sujeto: cultura, sociedad y personalidad. En este sentido, busca fomentar en los estudiantes la valía de la relación interpersonal y el reconocimiento recíproco hacia el liderazgo transformador para la acción solidaria; en tanto que es capaz de comprender y transformar el mundo (Habermas, 1987). La formación solidaria, permite articular de manera coherente la formación integral, la investigación, el desarrollo regional, la inclusión social y la innovación, como responsabilidades sustantivas de la universidad, con las dinámicas culturales de las comunidades, sus vocaciones intelectuales, sus formas de organización social, sus fortalezas productivas, y en general, con sus capacidades, posibilidades, oportunidades y recursos, a través de acciones, programas y proyectos solidarios sostenibles y sustentables. En este

sentido, la formación en competencias solidarias contribuye para que la formación académica se encuentre articulada con las necesidades de la sociedad, por tanto, promueve el desarrollo social y comunitario en el marco de la emancipación desde su quehacer formativo, teniendo en cuenta la pertinencia académica en sus lineamientos curriculares el logro de un aprendizaje significativo para el estudiante a la luz del ejercicio solidario. Finalmente, la formación en competencias solidarias para el liderazgo transformador como una estrategia curricular de Aprendizaje Servicio es un mecanismo de fortalecimiento y promoción de la interrelación del estudiante con el contexto, en el marco institucional se ha categorizado como un requisito de grado fundamental para la formación integral del estudiante en el marco de la filosofía institucional (Acuerdo 039 de 2019; Estatuto Organizacional).

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Carrizo, M. (2012). *Las redes sociales como factor determinante de transgresión en la comunicación entre adolescentes El fenómeno de Facebook y su influencia* (Tesis Pregrado). Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social. Universidad del Salvador. Buenos Aires. Recuperado de [http://www.usal.edu.ar/archivos/di/carrizo\\_mercedes.pdf](http://www.usal.edu.ar/archivos/di/carrizo_mercedes.pdf)
- Cascón, J. (2016). *La historia de WhatsApp*. Frikipandi. Recuperado de <http://www.frikipandi.com/public/post/historia-whatsapp/>
- Chalá, M. (2009). *Módulo de comunidad, sociedad y cultura; lección 7: teoría ecológica de Bronfenbrenner*. Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades, UNAD. Recuperado de [http://datateca.unad.edu.co/contenidos/434202/2013\\_2/Contenido en Linea/leccin\\_7\\_teora\\_ecolgica\\_de\\_bronfenbrenner.html](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/434202/2013_2/Contenido_en_Linea/leccin_7_teora_ecolgica_de_bronfenbrenner.html)

<content/uploads/2021/08/educacion-virtualidad-innovacion.pdf>

Díaz, M. & Bújez, A. (2011). Los jóvenes como consumidores en la era digital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (14) (Sin mes) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217019031011>> ISSN

Disponble en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>

Frías, M., López, A. & Díaz, S. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología*, 8(1), 15-24. Universidad de Sonora: México. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17231.pdf>

Galindo, J. (2009). Ciudadanía Digital. *Signo y Pensamiento*, 26(54), 164-173. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

García, B. & Cruz, M. (2013). *Los padres ante el uso de Internet y redes sociales por menores. Control y protección*. (V Congreso Internacional Latina de Comunicación Social) Universidad de la Laguna. Recuperado de [http://www.revistalatinacs.org/13SLCS/2013\\_actas/077\\_Catalina.pdf](http://www.revistalatinacs.org/13SLCS/2013_actas/077_Catalina.pdf)

Gómez, E. & Lara, T. (2011). Cultura digital. *Razón y Palabra*, 15, 73. Estado de México, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.

<https://academia.unad.edu.co/images/papsolidario/PAP%20solidario%20v3.pdf>

[https://informacion.unad.edu.co/images/planeacion/2020/PLAN\\_DESARROLLO\\_2019\\_-\\_2023\\_-\\_V2\\_F\\_compressed.pdf](https://informacion.unad.edu.co/images/planeacion/2020/PLAN_DESARROLLO_2019_-_2023_-_V2_F_compressed.pdf)



Kirkpatrick, D.L. (2000). Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles. Barcelona. EPISE-Gestión 2000. 1ª edición 1994.

Leal Afanador, Jaime (2021). Educación, virtualidad e innovación. Estudio de caso para la consolidación de un modelo de liderazgo en la educación incluyente y de calidad/ Jaime Alberto Leal Afanador -- [1.a. ed]. Bogotá: Sello Editorial

Livingstone S. & Bovill, M. (2001). *Families and the Internet: an observational study of children and young people's internet use*. Final Report of BT, London, Media@LSE. Recuperado de [http://eprints.lse.ac.uk/21164/1/Families and the internet n observational study of children and young people's internet use.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/21164/1/Families_and_the_internet_n_observational_study_of_children_and_young_people's_internet_use.pdf).

Livingstone, S. & Bober, M. (2006): Regulating the Internet at home: contrasting the perspectives of children and parents. En VV.AA. (D. Buckingham y R. Willett Eds.), *Digital generations children, young people and new media*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associate.

López, Juan & Profesor, Gutiérrez & López-Gutiérrez, Juan Carlos (2013). Evaluando El Impacto De La Capacitación Y La Contribución Del Retorno De La Inversión (ROI). Recuperado de [\(PDF\) EVALUANDO EL IMPACTO DE LA](#)

López, M. (2007). *Tecnologías de la Información y Comunicación en la Familia* (Tesis Inédita). Universidad Rey Juan Carlos. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=2268>

Morduchowicz, R., Marcon, A., Sylvestre, V. & Ballestrini, F. (2010). Los adolescentes y las Redes Sociales. *Ministerio de Educación Presidencial de la Nación*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/escuelaymedios/material/redes.pdf>

Oliva, E. & Villa, V. (2013). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Scielo*. 10 (1). Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-85712014000100002)

[85712014000100002](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-85712014000100002)

Pazmiño, P. (2011). Cómo aprovechar las redes sociales en la educación superior (Institutos Tecnológicos Fiscales). *Universidad Tecnológica Israel*. Recuperado de <http://docplayer.es/4702428-Universidad-tecnologica-israel.html> Pedagógico Solidario PAPS (3.0).

Pereira Pérez, Zulay (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1),15-29.[fecha de Consulta 28 de Noviembre de 2021]. ISSN: 1409-42-58.

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

Sánchez, L. & Martínez, E. (2011). *Adolescentes y redes sociales: Contenidos educativos y efectos del uso de las TIC. Eje 1: La educación mediática y la competencia digital*. Marco teórico y legislación educativa. Facultad de Comunicación y Documentación, Universidad de Granada: España. Recuperado de

<http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%201/Lourdes%20S%C3%A1nchez%20Mart%C3%ADn,%20Estrella%20Mart%C3%ADnez%20Rodrigo.pdf> UNAD Recuperado de <https://aiesad.org/wp->

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD (2011). Proyecto Académico

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Consejo Superior (2018).

Acuerdo 014 del 23 de julio de 2018: Por el cual se modifica el Estatuto General

de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Recuperado de <https://sgeneral.unad.edu.co/images/documentos/consejoSuperior/acuerdos>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Plan de Desarrollo 2019-2023 (Más UNAD, más País). Recuperado de [\(researchgate.net\)](#) [/2018/COSU ACUE 014 20180723.pdf](#).

**APUESTA INSTITUCIONAL DE FORMACIÓN VINCULADA: PROYECTOS DE  
APLICACIÓN PROFESIONAL**

Martha Muñoz y Martha Rojo

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

Universidad jesuita de Guadalajara, México.

EJE TEMÁTICO: 2.2 - PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE APRENDIZAJE-SERVICIO.  
DISEÑO, SEGUIMIENTO Y ALCANCES DE POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE  
ESTABLECIMIENTO Y PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO.

RESUMEN: Los Proyectos de aplicación profesional (PAP), modalidad de formación vinculada del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Universidad jesuita de Guadalajara, incorporados a los planes de estudio desde el año 2004, han posibilitado que, de manera interdisciplinaria, estudiantes, profesores y personas de comunidades u organizaciones, colaboren para diseñar y desarrollar estrategias de solución a los problemas más apremiantes que identifican en sus entornos. En este artículo se describe el modelo PAP desde la perspectiva del aprendizaje y servicio, la contribución pedagógica y social que se logra desde su metodología para favorecer la construcción de comunidades más fraternas, equitativas y justas en el contexto mexicano actual donde las desigualdades y violencias afectan la vida de sus habitantes, y el andamiaje académico que posibilita y dinamiza institucionalmente este modelo como distintivo de esta Universidad jesuita de Guadalajara.

PALABRAS CLAVE: Formación y vinculación universitaria, aprendizaje y servicio, alternativas para la equidad, justicia y fraternidad.

**ABSTRACT:** The Professional Application Projects (PAP), a linked training modality of the Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Jesuit University of Guadalajara, incorporated into the study plans since 2004, have enabled, in an interdisciplinary way, students, teachers, and people from communities or organizations collaborate to design and develop solution strategies for the most pressing problems they identify in their environments. This article describes the PAP model from the perspective of learning and service, the pedagogical and social contribution that is achieved from its methodology to favor the construction of more fraternal, equitable and just communities in the current Mexican context where inequalities and violence affect the life of its inhabitants, and the academic scaffolding that makes this model institutionally possible and dynamic as a hallmark of this Jesuit University of Guadalajara.

**KEYWORDS:** Training and university connection, learning and service, alternatives for equity, justice and fraternity.

## **INTRODUCCIÓN**

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Universidad jesuita de Guadalajara, desde 2004 incorporó en los planes de estudio de licenciatura los Proyectos de Aplicación Profesional que, por sus constitutivos, integran la realización del Servicio Social, requisito legal en México, la Opción terminal y la aplicación de la profesión.

En consonancia con Muñoz y Rojo, (2022) un elemento característico de estos proyectos es el trabajo interdisciplinario mediante el cual equipos de estudiantes de diversas carreras ponen su ser y su profesión al servicio de los demás en el último trayecto de su formación. Durante el desarrollo de los PAP, estudiantes y actores

sociales, son acompañados por docentes para generar alternativas ante situaciones y desafíos que afectan la vida de personas y grupos estructuralmente vulnerados, por esto, cabe señalar que un distintivo metodológico del desarrollo de los PAP son los procesos participativos con quienes están involucrados directa o indirectamente en la problemática que se atiende.

Esta innovación socio educativa del ITESO, impactó significativamente en la estructura académica de la universidad y en la contribución social con la que incide preferentemente con los sectores y las poblaciones más desprotegidas.

A continuación, se describen los antecedentes que dieron vida al modelo PAP, la metodología de estos proyectos, el andamiaje académico y de vinculación que les da soporte institucional y a manera de cierre, reflexiones respecto de esta experiencia universitaria desde la perspectiva del Aprendizaje y Servicio en términos de formación vinculada.

## **METODOLOGÍA**

### **Antecedentes del modelo PAP**

Los antecedentes que dan vida al modelo PAP integran diversas experiencias con un marcado compromiso social que el ITESO ha tenido como universidad jesuita. A decir de Muñoz y Rojo (2022), el modelo PAP integra aspectos de la formación social del modelo educativo jesuita, los rasgos del aprendizaje del Modelo educativo del ITESO, y potencializa las experiencias que esta universidad ha tenido por su orientación al compromiso social, pues de acuerdo con Ruiz (2018):

El modelo original del PAP es una concepción compleja que parte de una visión de la formación social, que conjuga aspectos del modelo educativo de los jesuitas de finales del siglo XX y principios del actual: el análisis de las

estructuras sociales, el proceso de reflexión y sensibilización frente al contexto social, el conocimiento aplicado (que tiene que ver con la gestión del conocimiento) y la intervención corresponsable entre sectores. (Ruiz, 2018, p. 74)

Durante casi dos décadas de la puesta en práctica de los PAP, que recoge parte de la trayectoria de la formación jesuita, se ha constatado la riqueza de esta modalidad de formación vinculada, entendida como:

la intersección de dos de las funciones sustantivas de la universidad: la formación y la vinculación. No se pretende que una predomine sobre la otra, sino que sus dinámicas contribuyan a la creación de un campo en que los alumnos, los profesores y los beneficiarios son co-protagonistas plenos en procesos de generación y uso de bienes públicos y privados en que todos aprenden del proceso y generan conocimiento transferencial. (Ruiz, 2018, p. 138)

Y que está orientada a dar solución a los problemas del entorno mediante la aplicación de los saberes socioprofesionales de equipos interdisciplinarios conformados por estudiantes y profesores. Además de aprender al hacer y al convivir, se contribuye con y para los demás.

Así, en los PAP, coincidentes con la perspectiva del Aprendizaje y Servicio, los estudiantes aprenden al poner su ser y su profesión a través de su participación activa en experiencias de servicio organizadas cuidadosamente y vinculadas de manera directa a las necesidades de comunidades, organizaciones o colectivos, promoviendo procesos participativos con los actores sociales, la reflexión ética, la formación crítica y el ejercicio de la profesión con compromiso social en la búsqueda de mejorar las condiciones de vida de las personas y sus comunidades.

La coherencia entre una inspiración por el cuidado y la promoción de una vida más buena, sobre todo, para grupos y comunidades estructuralmente vulnerados, el planteamiento teórico metodológico de pedagogías activas y la recuperación de la propia práctica, ha sido motivo para que esta universidad jesuita movilizara un complejo andamiaje académico y de vinculación para la incorporación de los PAP en la currícula.

### **Andamiaje académico y de vinculación que da soporte institucional a los PAP**

Esta modalidad de formación vinculada ha ido consolidando un andamiaje académico y de vinculación que desde la institución permite coordinar acciones conjuntas para consolidar este modelo que cobra especial relevancia para su profesionalización.

Como parte del andamiaje, se encuentra el diseño de los planes de estudio donde se integran créditos PAP. Además, se han consolidado programas de formación docente para profesores que acompañan a estudiantes en el desarrollo de proyectos; por otro lado, hay una oferta PAP institucional para estudiantes que está organizada por Apuestas estratégicas desde las que se intenciona el diálogo académico para formular proyectos y evaluarlos en atención a problemáticas presentes en el contexto de México. Los PAP son la principal modalidad de vinculación del ITESO. Cada año se ofrecen alrededor de 220 proyectos en los que participan aproximadamente 3000 estudiantes de 42 programas educativos, en colaboración con los actores sociales incidiendo en 600 comunidades, organizaciones y/o colectivos. A continuación, se describen los principales componentes del andamiaje académico:

*Los PAP integrados en el currículum universitario.*



La integración de los PAP en los programas de estudio de licenciatura del ITESO ha sido un factor que ha incidido en la institucionalización del modelo PAP. Desde el diseño del plan de estudios se prevé que cada estudiante que cuenta con el 70% de avance de su licenciatura, requiere cursar dos PAP de 16 créditos que equivalen a un total de 512 horas.

A decir de Muñoz y Rojo (2022), los PAP están adscritos en la currícula de las licenciaturas como asignaturas tipo proyecto del área de saberes profesionales. Derivado de los constitutivos de los PAP, por la naturaleza de los proyectos que se ofrecen al estudiantado, permiten que, una vez aprobados los 32 créditos requeridos en cada plan de estudios, los estudiantes acrediten:

El servicio social: en México, de acuerdo con la Ley Reglamentaria del Artículo 5° Constitucional, es de carácter obligatorio la prestación de al menos 480 horas de servicio para obtener un título profesional. En el caso particular de esta universidad, además se entiende como un compromiso con la sociedad y su interés por transformar profundamente a los estudiantes.

La aplicación profesional: que implica la puesta en práctica de los saberes o competencias profesionales del estudiante.

La opción terminal: como una modalidad de titulación que se obtiene a través de la recuperación y reflexión crítica de la experiencia vivida en PAP. Esta recuperación es presentada de manera escrita en un informe y socializada a través de una presentación pública que da cuenta de los resultados del proyecto. La integración de estos constitutivos del PAP (Servicio Social, Aplicación de la profesión y Opción Terminal) se concreta en experiencias de aprendizaje situado y de servicio con equipos interdisciplinarios.

*Apuestas estratégicas que sustentan a los PAP*

A decir de Muñoz y Rojo (2022), el ITESO da respuesta a las problemáticas presentes en el contexto actual de México desde sus Orientaciones Fundamentales, a partir de cuatro apuestas estratégicas que contribuyen a diseñar y desarrollar alternativas a través de los PAP para mitigar la desigualdad social y promover la paz con justicia. Estas cuatro apuestas estratégicas son: Economía solidaria y trabajo Digno, Identidades e inclusión social, Justicia y democracia, y Sustentabilidad y tecnología.

*Estructura organizativa de los proyectos acordes a las Apuestas estratégicas y a los programas educativos de las licenciaturas.*

Los PAP que se ofrecen en cada periodo escolar están organizados de manera articulada en lógica de programas que a la vez son las asignaturas curriculares. Previo a la publicación de la Oferta de PAP se identifican las carreras que son más afines para la solución de las problemáticas o necesidades existentes en las organizaciones, colectivos o comunidades. La conformación de la Oferta PAP se lleva a cabo con el involucramiento de diversos actores que cuidan aspectos tanto formativos como de vinculación. Como parte del proceso se lleva a cabo una dictaminación en la que se valora la pertinencia social, académica y la viabilidad de los proyectos en cuestión. La perspectiva interdisciplinaria para dar soluciones a problemas complejos del entorno juega un papel muy importante, lo que ha movilizado a la universidad para desdibujar las “fronteras” departamentales y promover la colaboración.

*Resignificación del rol del profesor.*

Otro de los replanteamientos que los PAP han impulsado para mover las políticas y estrategias institucionales ha sido en el ámbito de la docencia dado que se ha evidenciado la necesaria resignificación del rol del profesor, tanto en la experiencia

de aprendizaje de los estudiantes como en la contribución con las organizaciones o comunidades, pues acompañar a equipos interdisciplinarios de estudiantes para generar alternativas a problemas del entorno requiere de otras competencias a las ya conocidas de la enseñanza en aula.

### **RESULTADOS OBTENIDOS**

El ITESO ha logrado cristalizar en los PAP parte del proyecto educativo como universidad jesuita, consolidando una estructura organizativa académica y de vinculación para dar cabida a más de 220 proyectos cada año; un equipo de más de 200 profesores con una curva de aprendizaje significativa para acompañar tanto a los estudiantes como a los actores sociales involucrados en las experiencias PAP. Ha desarrollado programas de formación docente, metodologías de formación vinculada y estrategias de vinculación universitaria que dan vida al modelo PAP.

### **CONCLUSIONES**

A casi dos décadas de iniciados los PAP, en consonancia con Muñoz y Rojo (2023), una de las constantes de esta modalidad ha sido el cambio, entendido en consecuencia a la consistencia de una de sus principales razones de ser: generar alternativas a los problemas cambiantes y complejos del entorno que atañen a las poblaciones más vulneradas, y propiciar espacios de aprendizaje y de reflexión. La movilización de enfoques, estrategias e instrumentos para lograr la incorporación de esta modalidad de formación vinculada, desde el enfoque del Aprendizaje y Servicio, en todos los programas educativos de las licenciaturas, ha sido una labor titánica que ha valido el esfuerzo y permite reconocer buenas prácticas y lecciones aprendidas que hemos construido como comunidad PAP. Nos sentimos

recompensados al darnos cuenta de que las organizaciones, colectivos y comunidades han avanzado en la solución de sus problemas, como universidad nos mantiene en un proceso continuo y constante de realimentación y renovación en cuanto a la atención y respuesta de los desafíos del entorno, y posibilita ver los frutos en la formación de estudiantes más conscientes y comprometidos ante las necesidades apremiantes del contexto mexicano.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejo Académico del ITESO (2005). Criterios generales y propuestas operativas para los Proyectos de Aplicación Profesional. Tlaquepaque: ITESO.

El Colegio de México (2018) *Desigualdades en México 2018* / El Colegio de México – 1a ed. – Ciudad de México, México: El Colegio de México, Red de Estudios sobre Desigualdades, 2018.

Muñoz, M. y Rojo, M. (2022) Professional application projects: Innovation in education related to promote processes of equity, collaboration and sustainability. *Best Practices in Jesuit Higher Education*. (No. 3 August, 2022).

<https://kirchernetnetwork.org/professional-application-projects-training-innovation-linked-to-promoting-processes-of-equity-collaboration-and-sustainability/>

Muñoz, M. y Rojo, M. (2023) Experiencias de formación docente en proyectos de vinculación universitaria que promueven la colaboración. *Complexus: Resolver problemas sociales* (11) 79-93. [https://complexus.iteso.mx/wp-content/uploads/sites/3/2023/01/Parte1\\_6\\_Experiencias-de-formacion-docente.pdf](https://complexus.iteso.mx/wp-content/uploads/sites/3/2023/01/Parte1_6_Experiencias-de-formacion-docente.pdf)

Ruiz, Carlos (2018) *Proyectos de aplicación profesional. Modelo innovador de formación vinculada universitaria*. México: ITESO.

## FIGURAS Y TABLAS

*Imagen 1*



*Fuente: Coordinación PAP, ITESO.*

*Imagen 2*



*Fuente: Coordinación PAP, ITESO.*

## **SERVICE LEARNING STUDENTS' CLUB MODEL**

Daniel Mwangi and Moses Mugambi

Tangaza University College, Kenia

CENTRAL THEME: 2.2 INSTITUTIONAL PROGRAMS BASED ON SERVICE-LEARNING: DESIGN, FOLLOW-UP AND OUTREACH OF INSTITUTIONAL POLICIES FOR SERVICE-LEARNING IMPLEMENTATION AND PROMOTION.

ABSTRACT: The 5 Part Students' Service Learning Clubs Model is a framework that has been developed to encourage the creation of students' clubs in institutions of higher learning for the purpose of promoting service learning initiatives. The five main pillars of the model are; local, regional, and international friendship; dissemination, research, and publication; community engagement; creativity, sports, and media; and membership recruitment which are examined in this study. The model contributes to the institutional promotion of service-learning by highlighting the institution's commitment to community engagement, scholarly activities, innovative approaches, social responsibility, and holistic student development. By doing so students' connectivity, collaboration, growth, personal and interpersonal skills are also nurtured. The 5 Part Students' Service Learning Clubs model is also discussed in the study as a tool for monitoring and evaluating student service learning activities to make sure they are meeting goals and producing the desired results. We believe that the use of the 5 Part SLC Model by the students' service learning alliances/clubs will help in the coordination of service learning student-led activities by the higher education institutions.

The model has so far been tried and tested at Tangaza University College and we are in the process of replicating it in all the supported institutions within the Africa Regional Hub. This will be done by the institutional coordinators and the students'

leadership. This process is being coordinated by Daniel Mwangi and Moses Mugambi who are the Authors of this paper.

The study is carried out through a review of the literature, which emphasizes the significance of the planning element in determining community needs and creating Service Learning activities.

The importance of the execution aspect is also underlined, with club leadership and teamwork being essential for project success. The need of reflection in assisting students in identifying areas for development is covered, and the necessity of evaluation in gauging the success and impacts of the project on the neighborhood is emphasized. A key factor in ensuring that the club and its Service Learning initiatives have a long-lasting good impact on the community is sustainability, which is also highlighted.

In summary, the 5 Part Students Service Learning Clubs Model offers a structure for students to take part in worthwhile Service Learning activities that benefit communities. The model aids students in developing crucial abilities on planning, implementation, reflection, evaluation, and sustainability. They also gain other vital skills such as leadership, teamwork, critical thinking, and problem-solving. The paper emphasizes the value of service learning and the ways in which the 5 Part Students Service Learning Clubs Model may be applied to improve the co-ordination of student activities and community development.

## **.INTRODUCTION**

In order to improve students' personal and professional growth, institution of higher learning adopt service learning frequently, a pedagogical strategy that combines community engagement with academic learning (Eyler & Giles, 1999).

One way to disseminate matters service learning is to encourage students to participate in service learning by starting groups in their schools. According to Levine and Levine (2012), the 5 Part Students' Service Learning Clubs Model is a framework created to assist students in participating in service learning activities by starting clubs within their educational settings.

Five essential elements make up the model: club formation and leadership, club objectives and initiatives, collaboration with the community, reflection and assessment, and sustainability planning.

According to the research (Astin & Sax, 1998; Johnson et al., 2014), service learning can have a major impact on students' personal and professional growth as well as the community they serve. The 5 Part Students' Service Learning Clubs Model encourages student connection, the cultivation of new knowledge, personal and interpersonal skills, and overall development (Levine & Levine, 2012). In order to make sure that the students' Service Learning activities are meeting their goals and producing the expected results, the model also helps monitor and evaluate these activities (Jacobson & Renner, 2012).

In conclusion, the 5 Part Students' Service Learning Clubs Model, offers a practical framework for fostering Service Learning among students and fostering their personal and professional development. The model's efficacy in diverse institutional contexts and assess its long-term impact on students and the community should be a study to be examined in subsequent researches.

## **METHODOLOGY**

In order to present a summary of the important ideas and theories relating to Service Learning and student involvement, this study employs a literature review



methodology. Inclusion criteria will be established, a systematic search will be conducted, key information will be extracted, it will be combined into a coherent narrative, sources will be critically analyzed, and conclusions will be drawn. The history of service learning, its advantages, philosophies of student engagement, best practices, and gaps in the literature will all be discussed in this essay.

## **RESULTS AND DISCUSSION**

### ***The Importance of Service Learning and Student Engagement***

According to research by Eyler & Giles (1999) and Bringle & Hatcher (2011), service learning provides many advantages for students, including the development of abilities like critical thinking, problem-solving, leadership, and communication. It promotes social awareness, empathy, and civic responsibility, which results in successful leadership and the growth of communities. In order to create lasting programs, service learning also fosters connections between students, professors, and the community (Bringle & Hatcher, 2011).

### ***Contribution of the SLC Model to the institutional promotion of service-learning in higher education Institutions.***

1. Local, Regional, and International Friendship: By promoting friendships within the local community, region, and internationally, higher education institutions will establish strong connections and partnerships. These relationships will enhance the institution's reputation and visibility, demonstrating its commitment to community engagement and global citizenship.

2. Dissemination, Research, and Publication: Conducting research, disseminating findings, and publishing work related to service-learning

projects by the students, showcase the institution's academic rigor and commitment to knowledge creation. It enhances the institution's reputation as a hub for scholarly activities and highlights its contribution to the field of service-learning.

3. **Community Engagement:** Active community engagement by the students' is a hallmark of service-learning and plays a crucial role in institutional promotion. Higher education institutions that prioritize community engagement through service-learning initiatives demonstrate their commitment to addressing societal needs and fostering positive social change.

4. **Creativity, Sports, and Media:** Incorporating creativity, sports, and media into service-learning projects allows institutions to showcase innovative approaches and attract attention from various stakeholders. Creative projects, sports activities, and media productions related to service-learning will generate positive publicity, raise awareness about the institution's service-oriented efforts, and engage a wider audience.

5. **Membership Recruitment:** Actively recruiting and involving students in service-learning initiatives not only benefits the students but also promotes the institution's mission and values. Students who participate in service-learning become ambassadors for the institution, sharing their experiences and highlighting the institution's commitment to holistic education.

Overall, the five pillars of the SLC Model will contribute to the institutional promotion of service-learning by highlighting the institution's commitment to community engagement, scholarly activities, innovative approaches, social

responsibility, and holistic student development. These efforts help position the institution as a leader in service-learning and attract students, faculty, and other stakeholders who value these aspects of higher education.

### ***The 5 Part Students' Service Learning Clubs Model: Key Components***

The model has five pillars which contain five key components: planning, implementation, reflection, evaluation, and sustainability.

#### **Planning**

Research has stressed the importance of planning, which is a crucial part of service learning (Hatcher, Bringle, & Muthiah, 2004; Jacoby, 1996). The 5 Part Students' Service Learning Clubs Model's planning phase increases the likelihood of success by ensuring that club activities adhere to the institution's academic requirements and curriculum. Developing purposeful initiatives requires the use of SMART objectives and actions, and locating the required resources helps avoid project failure. In order to match projects with community needs, planning should also involve locating community partners and performing a needs analysis.

#### **Implementation**

Clear goal-setting, teamwork, and stakeholder involvement are all made possible through effective communication, which is essential to the success of service learning programs (Eyler & Giles, 1999; Johnson et al., 2014). Students' academic progress and performance are improved when they have leadership and teamwork skills (Bringle & Hatcher, 1995). It's also essential to define students' roles and duties before beginning a project (Astin & Sax, 1998; Eyler & Giles, 1999). In order to promote critical thinking skills and improve student learning, monitoring progress is crucial in order to evaluate progress towards goals and objectives, identify areas for development, and adapt techniques accordingly (Johnson et al., 2014).

## **Reflection**

Reflection is an essential part of service learning because it allows students to learn from their mistakes and develop better projects in the future. It improves academic performance while encouraging social and personal responsibility in pupils. Analyzing the club members' service projects, involvement in the community, and educational experiences is considered reflection. Understanding what worked, what didn't work, and why, as well as the effects of service activities on the community and personal development, are all helpful. Individual and group contemplation, as well as written, oral, and visual forms, are all examples of different forms of reflection.

## **Evaluation**

The 5 Part Students' Service Learning Clubs Model, which promotes the efficacy and sustainability of service-learning initiatives, includes evaluation as a key component. Eyler and Giles (1999) emphasized the significance of assessing service-learning initiatives to make sure they achieve their goals and pinpoint opportunities for improvement. There are many different evaluation techniques, including peer, external, and self-evaluation. Evaluation encourages responsibility, accountability, and a culture of personal and professional development. The information gathered can be utilized to improve service operations and show impact to stakeholders.

## **Sustainability**

In order to ensure that projects have an ongoing impact on the community and students, sustainability is essential to service learning. In their 2017 study, Hartley et al. highlighted the value of sustainability in service-learning initiatives. To establish sustainability, community people must be trained to maintain the service project, connections with local groups must be formed, and financial sources must

be found. Participating community members in project planning and execution increases their sense of ownership and ensures the project's long-term success (Bringle & Hatcher, 1995).

### **Theories Related to Service Learning and Student Engagement**

According to studies (Astin & Sax, 1998; Eyler & Giles, 1999), service learning has a favorable effect on student involvement, academic achievement, and civic responsibility. According to views on student involvement, factors influencing student engagement include relationships, social support, and a sense of belonging (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). By enabling students to apply their academic knowledge to real-world issues, boosting their sense of belonging, and improving their connections with classmates and teachers, service learning can promote student engagement (Eyler & Giles, 1999; Johnson et al., 2014). According to research (Astin & Sax, 1998; Eyler & Giles, 1999), service learning encourages personal and social growth, civic responsibility, leadership abilities, and critical thinking. Studies, however, have limitations that limit generalizability, such as small sample numbers or particular circumstances, and they frequently focus more on the advantages than any potential drawbacks. To fully comprehend the impact of service learning on students, further research is needed

### **CONCLUSION**

Service Learning and student engagement are connected ideas. It provides opportunities for students to put their academic knowledge into practice, strengthen their feeling of belonging, and cultivate meaningful connections, service learning has a beneficial influence on student engagement, academic achievement, and civic duty. The comprehensive structure of the five-part model for student

service learning clubs fosters academic learning, individual growth, and community influence. By putting this concept into practice, institutions may encourage civic involvement and student learning while providing valuable learning experiences that benefit students in their future endeavors.

Overall, the research underscores the importance of service learning and the potential of the 5 Part Students' Service Learning Clubs Model in institutional promotion. It suggests further exploration of the model's efficacy in diverse contexts and its long-term impact on students and communities through subsequent research. By adopting institutional programs based on service learning and implementing the SLC Model, higher education institutions can foster student engagement, enhance their reputation, address community needs, and contribute to positive social change.

## **BIBLIOGRAPHY**

- Astin, A. W., & Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263.
- Baker, V. L., & Lattuca, L. R. (2010). Developmental relationships between college students and faculty. *Journal of College Student Development*, 51(2), 115-130.
- Barber, C. X., Phillips, M. T., & Lamm, K. W. (2007). Sustainability and service-learning: Practicing what we teach. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 5-16.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 112-122.

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

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

Hartley, M., Clayton, P., & O'Meara, K. (2017). Service-learning and community engagement: A comparative analysis of sustainability and institutionalization across three institutions. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(2), 1-29.

Hatcher, J. A., Bringle, R. G., & Muthiah, R. (2004). Designing effective reflection: What matters to service-learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(1), 38-46.

Jacobson, S. K., & Renner, E. (2012). Service-learning in higher education: A critical analysis. In *Environmental education and conservation* (pp. 49-68). Springer.

Jacoby, B. (1996). Service-learning in today's higher education. In B. Jacoby (Ed.), *Service-learning in higher education: Concepts and practices* (pp. 3-25). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Johnson, D. R., Dore, T. M., & Rathbone-McCuan, E. (2014). Service learning in higher education: A critical review and research agenda. *Educational Research Review*, 12, 32-42.

Johnson, S. K., Carlson, D. L., Reed, M. B., & Bowman, S. L. (2014). The impact of service-learning on student engagement: A longitudinal study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(1), 5-16

Johnson, S. K., Kim, Y. J., & Johannessen, K. (2014). Service learning in communication studies: Pedagogy and practice. Routledge.

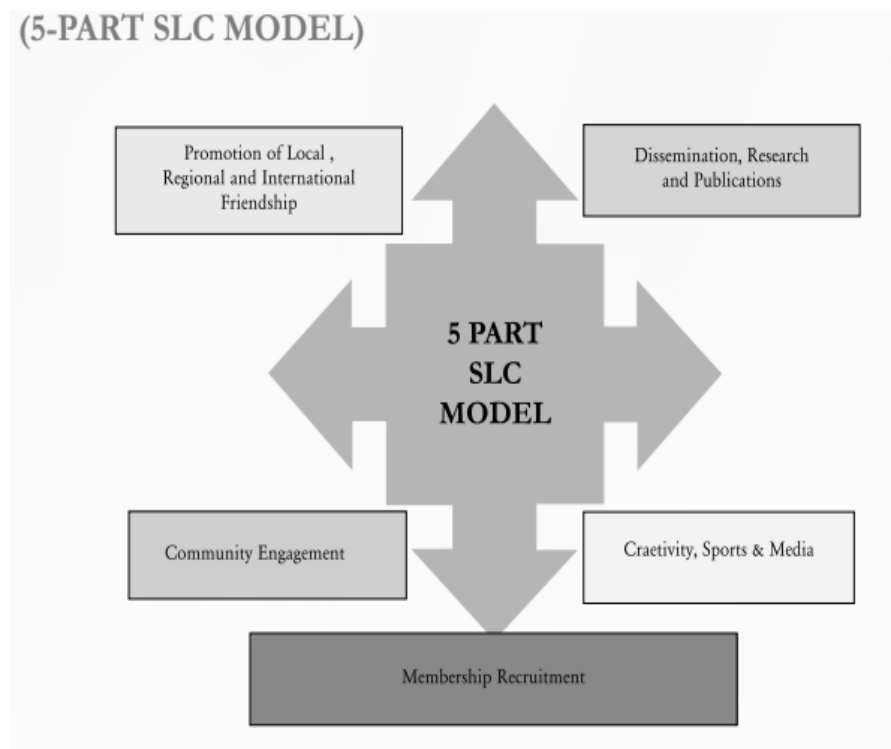
Levine, P., & Levine, A. (2012). Creating students' service learning clubs: A model. *The Journal of Experiential Education*, 35(1), 136-141.

Linares, M., Colon-Berlinger, M., Velez, V., & Ojeda, L. (2015). Peer evaluation in service learning: A tool to promote learning and accountability. *Journal of Education and Human Development*, 4(2), 385-393.

Wurdinger, S. D. (2005). *Service-learning: A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

### FIGURES AND TABLES

Figure 1



Source: Developed by Daniel Mwangi



### **3. ESTUDIO DE CASOS Y SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS Y PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO**

## **PROYECTO COMUNITARIO PUCPR: SOLIDARIDAD EN EL CURRÍCULO**

Rodrigo de Andrade, Juliana Teodoro y Gustavo Martini Buso

Pontificia Universidad Católica de Paraná, Brasil

EJE TEMÁTICO: 3. ESTUDIO DE CASOS Y SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS Y PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO.

RESUMEN: Este breve estudio describe el Proyecto Comunitario (PC) de la Pontificia Universidad Católica de Paraná (PUCPR) como una experiencia de curricularización de componentes dirigidos a la educación para la solidaridad. El PC es un componente curricular extensionista obligatorio en todos los cursos de pregrado de la universidad y brinda a los estudiantes experiencias en acciones sociales. A partir de un estudio exploratorio de documentos y bibliografías que tratan del PC, el texto presenta un análisis de los procesos y mecanismos adoptados por la universidad para institucionalizar y garantizar la continuidad del programa. Sus resultados demuestran que el PC se ajusta a las características de una experiencia de aprendizaje-servicio y ha desarrollado fuertes estrategias de institucionalización, como el hecho de que buscó adaptarse a la realidad local, insertarse en la planificación estratégica y convertirse en un componente curricular que certifica competencias.

PALABRAS CLAVES: Proyecto Comunitario; Curricularización; Certificación de competencia.

ABSTRACT: This brief study describes the Community Project (PC) of the Pontifical Catholic University of Paraná (PUCPR) as an experience of curricularization of components aimed at education for solidarity. The PC is a mandatory extension curricular component in all undergraduate courses at the

university and provides students with experiences in social actions. Based on an exploratory study of documents and bibliographies dealing with PC, the text presents an analysis of the processes and mechanisms adopted by the university to institutionalize and guarantee the continuity of the program. Their results show that the PC adjusts to the characteristics of a service-learning experience and has developed strong institutionalization strategies, such as the fact that it sought to adapt to the local reality, insert itself into strategic planning, and become a curricular component that certifies competencies.

**KEYWORDS:** Community Project; Curricularization; Certification of competence.

## **INTRODUCCIÓN**

En un escenario de transformación del paradigma universitario, en el que las instituciones de educación superior tienen el desafío de adoptar perspectivas más abiertas, plurales y colaborativas, la metodología de aprendizaje-servicio solidario (AYSS) se ha presentado como un aliado en el proceso de innovación pedagógica de las universidades, principalmente por ser una forma efectiva de involucrar a los estudiantes en experiencias prácticas y significativas que ayudan a promover el desarrollo personal, profesional y comunitario. La institucionalización del AYSS puede definirse como el proceso por el cual este enfoque pedagógico se integra en la cultura y estructura de una institución educativa. Esto implica no solo la implementación de la metodología en cursos y disciplinas específicas, sino también la creación de políticas, procedimientos y prácticas que apoyen y fomenten la adopción en toda la institución.

En este contexto, el Proyecto Comunitario (PC) de la Pontificia Universidad Católica de Paraná (PUCPR), Brasil, se presenta como una experiencia muy cercana

del proceso de institucionalización del AYSS en el contexto universitario. Creado en 2002, el programa se caracteriza por ser un componente curricular extensionista obligatorio presente en todos los cursos de pregrado de la universidad y que proporciona a los estudiantes experiencias en acciones sociales en una perspectiva de educación para la solidaridad. Adoptándolo como referencia, este breve texto tiene como objetivo describir su génesis y funcionamiento en una perspectiva de implementación institucional del AYSS.

Como autores que trabajan profesionalmente en la institución y mantienen un estrecho vínculo con el PC, reconocemos que el programa nunca ha traído al público ninguna referencia a la metodología de AYSS. Sin embargo, nuestros conocimientos previos sobre su motivación, diagnóstico, diseño y ejecución nos hacen creer que estamos ante una experiencia que tiene estrechos vínculos con esta propuesta metodológica.

## **METODOLOGÍA**

El presente texto resulta de un estudio exploratorio desencadenado por la percepción del PC como un caso exitoso de curricularización de componentes destinados a la educación para la solidaridad. Después de un breve relevamiento bibliográfico de la producción luso-hispana sobre modelos y procedimientos de institucionalización del AYSS, se realizó el análisis de algunas bibliografías y documentos institucionales que tratan sobre el PC de la PUCPR, con el fin de identificar procesos y mecanismos adoptados por esta universidad para institucionalizar y asegurar la continuidad de la propuesta. Esta mirada cualitativa a los datos proporcionó algunas percepciones que se presentan aquí como resultado

del ejercicio pretendido por el presente estudio, pero que pueden desencadenar nuevos análisis para tratar con más detalle los temas a los que se refieren.

## **RESULTADOS y DISCUSIÓN**

El conocido Itinerario de un Proyecto de Aprendizaje-Servicio, descrito por Tapia (2022, p. 47-64), propone un esquema didáctico en cinco etapas de desarrollo: motivación, diagnóstico, diseño, ejecución y multiplicación. Con el objetivo de presentar el Proyecto Comunitario (PC) de forma creativa, este texto adopta este modelo como propuesta descriptiva. Aunque este estudio no identificó ninguna mención a la AYSS en documentos y bibliografías que tratan del PC, sus datos permiten evaluar la experiencia de la PUCPR alineada con los principios y objetivos de este enfoque metodológico, como se describe a continuación.

### **Motivación**

A finales de la década de 1990, cuando la PUCPR preparaba su nuevo Proyecto Político Pedagógico, el entonces rector, Hno. Clemente Ivo Juliatto, encargó a la Prorectoría Comunitaria y de Extensión la creación de un programa similar al que había visitado en las universidades de Monterrey (México) y Costa Rica. En esas instituciones, ha señalado a su atención las propuestas de enseñanza que dan a los estudiantes universitarios la oportunidad de ponerse en contacto con personas y territorios vulnerables, con el fin de crear conciencia sobre las situaciones sociales.

A pesar del aspecto innovador que implicó la solicitud del entonces rector, este no era un tema ajeno a las ideas del Hno. Clemente. De hecho, a lo largo de las décadas de 1980 y 1990, la PUCPR se había consolidado como una referencia regional en compromiso social, ya que hace más de una década desarrolló el

Proyecto Litoral que benefició a innumerables residentes de la región costera de Paraná, brindando asistencia en las áreas de salud y saneamiento básico.

Sin embargo, aunque diversas iniciativas solidarias apoyaron la responsabilidad social de la PUCPR, estas fueron acciones que contaron con la adhesión voluntaria de estudiantes y profesores. Faltaba algo que llegara a toda la comunidad universitaria y estuviera directamente vinculado al plan de estudios, para promover, "junto a las habilidades académicas, valoradas en el entorno del mercado, el aprendizaje de habilidades sociales, fundamentales para la formación para la ciudadanía" (Juliatto, 2004, p.11).

### **Diagnóstico**

El contexto socioeconómico brasileño influyó en la creación de un programa solidario en la PUCPR. El propio territorio donde se encuentra el campus universitario en Curitiba desafía hasta el día de hoy la responsabilidad social de la PUCPR. La Villa Torres, originada de una ocupación irregular, hace límite geográfico con la universidad y abriga innumerables familias que viven en condiciones de miseria y violencia.

Otro factor es la identidad católica, marista y comunitaria de la PUCPR. Según la Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, "el espíritu cristiano de servicio a los demás para la promoción de la justicia social es de particular importancia para toda Universidad católica" (ECE 34). Vinculado a esto, el carisma marista, que también forma parte de la identidad de la PUCPR, la impulsa a continuar el legado de Marcelino Champagnat, centrado en la educación y la asistencia a los niños y jóvenes. Finalmente, la constitución comunitaria de la PUCPR, que llama a su carácter sin fines de lucro y su mantenimiento por la propia sociedad civil organizada, asegura que sus recursos se dirijan enteramente a este fin.

## **Diseño**

En el año 2000, la propuesta de educación para la solidaridad presentada era de una disciplina práctica llamada Proyecto Comunitario (PC), en la que cada estudiante tendría la oportunidad de realizar 36 horas de actividades solidarias en algún proyecto o institución social. Se incluiría en el currículo académico de todos los cursos de pregrado y sería obligatorio para todos los estudiantes. La obligación de la disciplina se justifica por el hecho de que la adhesión voluntaria difícilmente promovería la participación de los estudiantes sin una sensibilidad social previa (Anastácio, 2013, p.31). Para gestionar los procesos inherentes a la disciplina, se creó el Núcleo del Proyecto Comunitario, una estructura para actuar en la difusión de la propuesta, en el registro de estudiantes, en la celebración de convenios con instituciones asociadas, y en el orientación, supervisión y evaluación de planes de actividades.

Actualmente el PC tiene una carga lectiva de 30 horas. Además, según la resolución 05/2023 del Consejo Universitario de la PUCPR, el PC, como componente curricular de extensión, es considerado un certificador de competencia identitaria, en el contexto de las Matrices Curriculares por Competencias, vinculándose así a otras disciplinas del Eje de Formación Humana de la PUCPR: Filosofía, Ética y Teología y sociedad, también comunes y obligatorias a todos los cursos.

## **Ejecución**

El PC se implementó en el año 2002, a través de la resolución 107/2001 del Consejo Universitario de la PUCPR. En términos generales, la realización del PC se lleva a cabo en cinco etapas. La primera es la etapa de preparación, que consiste en una clase inaugural que explica a los estudiantes los procedimientos y refuerza algunas premisas fundamentales en el proceso de educación para la solidaridad. En

la segunda etapa se invita al estudiante a elegir la actividad que desea realizar en un catálogo de acciones disponibles en diversas instituciones sociales previamente acreditadas con la universidad. En la siguiente etapa se desarrolla la acción, que no tiene una relación directa con el área de formación de los estudiantes, ni cuenta con la presencia de un profesor, pero es acompañada por personas de las instituciones sociales donde ocurre (Anastácio, 2013, p.44-46) en el periodo de contrurno de las clases regulares o los fines de semana. La cuarta etapa está dedicada a la evaluación por parte del propio alumno y por la institución que lo recibió. "No se mencionan notas o conceptos, dada la subjetividad del proceso" (Anastácio, 2013, p. 45). Finalmente, en la quinta etapa, el estudiante entrega el informe de las actividades desarrolladas y el Núcleo de Proyecto Comunitario realiza los procedimientos de validación y finalización de la disciplina.

### **Multiplicación**

A lo largo de sus 20 años de historia más de 120 mil estudiantes llevaron a cabo el PC a través de casi 50 mil acciones sociales. Para poner en práctica estas acciones, fueron establecidos 1866 convenios con instituciones en 84 municipios del Paraná. Se estima que el programa puede haber beneficiado a casi 1 millón de personas desde su inicio.

En el año 2023, la resolución 7/2018 del Consejo Nacional de Educación estableció que las actividades de extensión debían constituir al menos el 10% de la carga horaria de los cursos de pregrado. La experiencia del PC tuvo una influencia directa en la implementación de una propuesta de extensión universitaria más acorde con los objetivos cristianos y maristas en la PUCPR. El PC fue incorporado en el plan de estudios de la extensión, representando 30 horas del total requerido en



cada curso, y sirvió como modelo para la conducción, gestión y evaluación de otras disciplinas de extensión.

### **CONCLUSIONES**

Observando la historia y constitución del PC de la PUCPR es posible percibir que se trata de un caso exitoso de institucionalización del AYSS en una universidad. No es posible saber si a principios de la década de 2000, cuando el programa fue idealizado, sus creadores tenían conocimiento sobre el AYSS, pero al revisar su historia es evidente las características de este enfoque metodológico en el diseño y desarrollo del PC de la PUCPR.

En conformidad con lo señalado por Resch & Knapp (2020, p.101) acerca de la institucionalización de la AYSS, el éxito del programa solidario de la PUCPR se debe a que se adaptó a su propia realidad y consideró su contexto socioeconómico y su identidad institucional en su propuesta curricular centrada en la educación para la solidaridad. El PC se convirtió en parte de la cultura institucional de la PUCPR, siendo considerado en los planes estratégicos de la universidad, lo que fue decisivo para garantizarle financiamiento, personal, oficina, capacitación, reconocimiento curricular y evaluación propia, factores preponderantes para el suceso de la AYSS, según Ribeiro et al (2021, p. 6). El seguimiento de las instituciones conveniadas por el Núcleo de Proyecto Comunitario fue crucial para salvaguardar la idoneidad del trabajo desarrollado y asegurar su colaboración activa en los procesos de aprendizaje solidario con los alumnos. Desde su diseño original, el PC se ha ofrecido de forma gratuita a los estudiantes, y sus costos son provisionados por recursos propios de la universidad.

En el ámbito de las matrices curriculares basadas en competencias, el PC actúa como certificador de las competencias identitarias presentes en los planes de estudio de todos los cursos universitarios. Esto no solo sella el proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio en esta universidad, sino que como destacan Abdalla et al. (2022, p.16), también asegura que el estudiante de la PUCPR reciba dos diplomas el día de su graduación: uno de profesional competente, otro de buena gente, según el adagio acuñado por el fallecido rector y creador del PC, Ir. Clemente Ivo Juliatto.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdalla, K. G. M. Z., Teodoro, J. & Candido, D. B. (2022). *O diploma de gente boa: método e pesquisa dos atributos identitários na PUCPR*. PUCPRESS.

Anastácio, M. R. (2013). *Educação para a solidariedade no ensino superior*. Champagnat.

Juliatto, C. I. (2004). A responsabilidade social da universidade: uma característica e um compromisso ético da PUCPR com a comunidade. *IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*. Disponible en <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35659>

Resch, K. & Knapp, M. (Eds.) (2020). *Aprendizagem em Serviço: Um Manual para o Ensino Superior*. Engage Students. <https://www.engagestudents.eu/wp-content/uploads/2021/12/IO3-Workbook-PT.pdf>

Ribeiro, A., Aramburuzabala, P. & Paz-Lourido, B. (2021). *Diretrizes para a institucionalização da aprendizagem-serviço no Ensino superior europeu*. Associação Europeia de Aprendizagem-Serviço no Ensino Superior.

<https://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2022/07/Diretrizes-para-a-institutionlizacao.pdf>

Tapia, M. N. (2022). *Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario. Edición 20<sup>o</sup> aniversario CLAYSS*. Ediciones CLAYSS.

## **INTERVENCIÓN EN GESTIÓN DE EMOCIONES EN BOMBEROS, CHILE, UNA EXPERIENCIA DE A+S EN ENFERMERÍA**

Macarena Barriga Azócar y Pamela Micheas Pérez

Universidad Santo Tomás, Sede Concepción, Chile

EJE TEMÁTICO: ESTUDIO DE CASO Y SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS Y PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO.

RESUMEN: La exposición a diversas situaciones traumáticas que enfrenta el personal de bomberos, los expone a experimentar altos niveles de estrés, por tanto, es necesario contar con herramientas que les permitan una gestión y canalización eficaz de sus emociones. Por ende, a través de este trabajo, se pretende evaluar el impacto del proyecto a través de la medición de la percepción, en los voluntarios de bomberos, sobre las herramientas entregadas para la gestión de emociones asociadas a situaciones de estrés. Se concluye que las intervenciones proporcionadas generaron un impacto positivo y bien percibido por la comunidad de Bomberos intervenida.

PALABRAS CLAVES: Estrés postraumático, Inteligencia emocional, Bomberos.

ABSTRACT: Exposure to various traumatic situations faced by firefighters exposes them to experience high levels of stress, therefore, it is necessary to have tools that allow them to manage and channel their emotions effectively. Therefore, through this work, it is intended to evaluate the impact of the project through the measurement of the perception, in the firefighter volunteers, about the tools provided for the management of emotions associated with stressful situations. It is concluded that the interventions provided generated a positive and well-perceived impact by the intervened Firefighters community.

KEYWORDS: Post-traumatic stress, Emotional intelligence, Firefighters.

## INTRODUCCIÓN

La institución de Bomberos de Chile nace como un organismo con estructura nacional el año 1968, desde entonces, se ha conformado como una organización cuyo objetivo es “desarrollar un servicio voluntario bomberil eficiente, que garantice la seguridad de la vida y bienes de la ciudadanía ante incendios, desastres de la naturaleza, accidentes vehiculares, emergencias con sustancias peligrosas y de otra índole, propios de su competencia” (Bomberos de Chile, 2023).

En Chile, la labor de Bomberos es altamente valorada por toda la población ya que, además de tener un carácter de voluntariado, son responsables de asistir a la comunidad en momentos de gran aflicción y vulnerabilidad.

La evidencia ha demostrado que los miembros del servicio de bomberos que participan más frecuentemente en incidentes angustiosos y con altos niveles de exposición al trauma, tienen un riesgo sustancial de desarrollar Trastorno de Estrés Post-Traumático, en adelante TEPT (Acuña Cornejo, Aguado Márquez, Álvarez Casado, & Amores Tola, 2021). El TEPT se define como “trastorno del comportamiento a causa de la exposición a un evento traumático, con respuestas somáticas, cognitivas y afectivas de al menos un mes de duración” (American Psychiatric Association, 2013).

Un estudio realizado en Guatemala concluyó que: 2 de cada 10 bomberos voluntarios presentan síntomas de depresión y 1 de cada 10 presenta síntomas TEPT (Velásquez, Castillo, Mancilla, López, & Arenales, 2019).

Con lo anterior, queda en evidencia que los bomberos se ven constantemente expuestos a eventos estresantes y potencialmente traumáticos, lo que implica un

impacto emocional, el que puede desencadenar alteraciones en su salud. Por esta razón, es imperativo ocuparse de su estado de salud mental y de los procesos de adaptación psicológica que utilizan tras asistir a eventos críticos de emergencia.

En el año 2022 estudiantes de la carrera de Enfermería de la Universidad Santo Tomás (UST), sede Concepción, realizaron una tesis titulada “Estrés post-traumático y su relación con la inteligencia emocional en bomberos de la región del Biobío 2022”, en la que se abordaron el TEPT y la inteligencia emocional en la comunidad de bomberos de la tercera Compañía de Lomas Coloradas, localidad ubicada en la comuna de San Pedro de la Paz en la región del Biobío, en la zona centro sur de Chile. Dentro de los hallazgos encontrados en el estudio, destaca que los voluntarios de bomberos presentaron sintomatología asociada a eventos traumáticos. En cuanto a la inteligencia emocional, gran parte de los voluntarios brindan poca atención a sus sentimientos, esto podría influir en cómo sobrellevan las situaciones traumáticas (Cárdenas Paillacar, Carrasco Moncada, González Cisterna, & Morales Caro, 2022).

En la cultura interna de la comunidad de bomberos antes mencionada, se evidencian valores tales como: compañerismo, lealtad y confianza, los que se han desarrollado a través del tiempo, con la finalidad de fortalecer el trabajo en equipo. En la misma línea y no menos importante, es fundamental la comunicación dentro del grupo, involucrando a oficiales y voluntarios.

En la valoración que se realizó, destacó que, si bien los integrantes de esta comunidad refieren sentirse apoyados por sus compañeros de equipo, no tienen, dentro de su cultura y rutinas, instancias seguras para expresar sentimientos y emociones.

Con toda la información recolectada en este trabajo y las nuevas preguntas de investigación que se infieren, surgió la idea de realizar una intervención de A+S dirigida a entregar herramientas para gestionar de mejor forma las emociones ligadas a las experiencias vividas por los bomberos de la compañía en cuestión.

## **METODOLOGÍA**

La Metodología de esta intervención se realizó en las siguientes etapas:

1. Diagnóstico participativo
2. Diseño de la intervención
3. Implementación de las tareas que contemplaba la intervención
4. Evaluación de la intervención

Se realizó una intervención de A+S basada en metodología de marco lógico. Para esto, se realizó un diagnóstico participativo a través de una visita en terreno, entrevistas a voluntarios de bomberos y aplicación de instrumento.

Una vez identificado el problema, se analizó a través del árbol de problemas y árbol de objetivos, dando inicio al plan de acción, formulando objetivos e intervenciones en la matriz de marco lógico para el diseño de la intervención.

Para el diseño de las intervenciones los estudiantes realizaron actividades que se agruparon de acuerdo en los siguientes roles:

1. Gestión administrativa.
2. Creación de material educativo.
3. Educación y difusión del material entregado.

Los productos generados por el proyecto fueron:

1. Infografía con temáticas que abordan crisis emocionales, estrés y autocuidado emocional.

2. Flujograma para manejo de crisis emocional.
3. Manual de rescate emocional
4. Cápsula educativa audiovisual sobre manejo de crisis emocional

Los insumos mencionados anteriormente se diseñaron de forma tal que puedan ser auto-aplicados por la comunidad de bomberos cada vez que se requieran. Además, se entregaron copias impresas y digitales del material, con la finalidad de que los productos del proyecto fueran sostenibles y sustentables en el tiempo.

La etapa de evaluación de las intervenciones en la comunidad de bomberos, se realizó a través de un instrumento objetivo de satisfacción creado y validado por la vicerrectoría de vinculación con el medio de la Universidad Santo Tomás, Chile.

Además, en el marco de responder a la bidireccionalidad del A+S se realizaron encuestas, también creadas y validadas por la vicerrectoría de vinculación con el medio de la Universidad Santo Tomás a los estudiantes participantes de este proyecto.

La entrega del material se realizó mediante una ceremonia de finalización del proyecto, donde participaron líderes y voluntarios de bomberos, además de los estudiantes que formaron parte en las diferentes etapas del proyecto.

## **CONCLUSIONES**

La intervención de A+S es una estrategia educativa efectiva y valiosa que combina el aprendizaje académico con el servicio comunitario, promoviendo la responsabilidad social y la conciencia cívica en los estudiantes, fomentando el compromiso y la empatía hacia los demás.

La intervención de A +S entre los alumnos de la carrera de enfermería de la UST y la 3° Compañía de Bomberos de Lomas Coloradas en San Pedro de la Paz, fue una



excelente manera de fomentar el aprendizaje práctico y el servicio comunitario, al mismo tiempo que se contribuyó al desarrollo y mejoras de los procesos de la comunidad de bomberos, que tienen relación con el afrontamiento de experiencias traumáticas y de estrés que viven frecuentemente los voluntarios, al mismo tiempo que se fortalecen los lazos entre la universidad y la comunidad.

Los resultados de esta intervención fueron muy positivos, tanto para los estudiantes como la comunidad de bomberos intervenida, ya que se lograron mejoras significativas en el aprendizaje, el desarrollo personal y la participación de la comunidad, en este proyecto. participaron 30 estudiantes y 43 voluntarios de bomberos.

La iniciativa permitió entregar beneficios como la actualización de conocimientos y prácticas de cuidados, específicamente, la entrega de herramientas para enfrentar las situaciones que habitualmente viven y disminuir su impacto negativo en la salud mental, así como fomentar el desarrollo de adecuados planes de prevención y promoción de salud mental en bomberos.

La actividad permitió que la comunidad de la 3° compañía de Bomberos de Lomas Coloradas, pudiera visualizar a la UST como una institución a la cual le preocupa y ocupan este tipo de problemáticas, entregando herramientas para que esto se pueda plasmar en la práctica.

La intervención A +S realizada, abre una serie de otras posibilidades de aplicación en otro tipo de usuarios de similares características, lo que permitiría medir y comparar resultados, establecer mejoras y ajustes, crear modelos, diseñar nuevos productos de apoyo a estos usuarios, entre otras posibilidades.

## **AGRADECIMIENTOS**

Se extienden los más sinceros agradecimientos a quienes formaron parte de este proyecto: estudiantes; voluntarios de bomberos que estuvieron dispuestos a participar en cada una de las etapas, al igual que al capitán de Bomberos señor Sergio Viveros, quien desde el inicio estuvo dispuesto a colaborar y ser parte de este proyecto, facilitando el acceso a la compañía de Bomberos; también, quisiéramos hacer un especial reconocimiento al académico Rodolfo Álvarez Jara, director de la escuela de Psicología de la Universidad Santo Tomás, sede Concepción, quien aportó desde su conocimiento y experiencia en guiar a los estudiantes y revisar la presentación del contenido de los productos finales, su participación fue muy valiosa dentro del proyecto.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Acuña Cornejo, S., Aguado Márquez, N., Álvarez Casado, J., & Amores Tola, R. (2021). Estrés post-traumático en la atención de emergencias y rescates. *Med. Secur. Trab.*, 232-244.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Arlington: Fifth Edition (DSM-5).

Bomberos de Chile. (25 de Abril de 2023). *Bomberos de Chile: profesionales de la emergencia*. Obtenido de Bomberos de Chile: profesionales de la emergencia: <https://www.bomberos.cl/historia>

Cárdenas Paillacar, C., Carrasco Moncada, E., González Cisterna, R., & Morales Caro, A. (2022). Estrés postrumático e inteligencia emocional en bomberos, región del Bío Bío. 1-16.

Velásquez, M., Castillo, C., Mancilla, I., López, I., & Arenales, R. (2019).

Prevalencia de depresión y estrés postraumático en los bomberos voluntarios. *Revista Médica GT*, 30-32.

**EXPLORING THE INFLUENCE OF SERVICE-LEARNING ON ACHIEVING  
SDGs AMONG HEI STUDENTS: A CASE STUDY**

Jimi D. Caldea and Karol Jim Louis Castillo

De la Salle University, Philippines

CENTRAL THEME: 3. CASE STUDIES AND SYSTEMATISATION OF SERVICE-LEARNING PROGRAMMES AND PRACTICES.

ABSTRACT: Service-Learning (SL) is a practical approach to achieving the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs). Literature on the connection between SL and the SDGs indicates that SL can contribute to the SDGs in many ways. However, SL's influence on students' commitment to responding further to the challenges of SDGs after taking a course with the SL component has yet to be explored. It uses a case study approach, following 40 undergraduate students at De La Salle University undergraduate students. It aims to study their critical learnings and plans of action relative to SDGs. Data were collected from classroom reflection sessions and journal papers. Data were analyzed using thematic analysis. On students' critical learning, the study revealed that they have an improved understanding of the SDGs, a better comprehension of complex social issues, a need to be more socially available, and an increased determination to take action. On students' plans of action after taking SL, both as a student and a professional, they have acknowledged the need to have continuous learning and reflection activities with their peers, take advantage of any chances to participate in ongoing efforts, incorporate SDGs in their business philosophy and professional practices, and continue to advocate and take the lead. This study established students' articulation of various SL learnings and commitment to carry out different initiatives to further respond to SDGs' challenges even after their SL program.

**KEYWORDS:** Service-Learning, Sustainable Development Goals, Social Engagement

## **INTRODUCTION**

The United Nations Sustainable Development Goals (SDGs) are a collection of 17 goals and 169 targets established in 2015 by the United Nations General Assembly as part of the 2030 Agenda for Sustainable Development (Schleicher et al., 2018). They are necessary because of their universal and holistic strategy for addressing the world's most urgent development concerns and ensuring a far more viable future for all. They provide a shared vision and action plan to lead governments and stakeholders in their initiatives to encourage sustainable development and ensure no one is left behind (Spencer, 2021). Thus, this is the context for why the education system must prioritize teaching values connected to sustainable development via SL (Furco & Billig, 2002). SL can increase social awareness and give community service to guarantee long-term growth (Shikiya & Mejía, 2016).

Various related literature indicated: that SL has been acknowledged as an effective strategy for achieving the UN SDGs. It integrates social engagement with academic learning and critical reflection to help students better comprehend course content while developing civic responsibility and leadership qualities (Hussey & Patrick, 2018). SL initiatives can help students address local and global sustainable development challenges by allowing them to apply their knowledge and abilities to real-world situations. It increases their potential to contribute to long-term growth and prepares them for future leadership responsibilities (Bringle, Robert., 2015), (Martín-Sánchez et al., 2022). SL helps students' social and emotional development, allowing them to collaborate, learn from different viewpoints, and build understanding and compassion for others (Furco & Billig, 2002), (Rymarz, 2013).

Students are challenged through their SL projects to critically assess complex social concerns, discover underlying causes, and propose and execute solutions. It improves their critical thinking and problem-solving abilities and prepares them as future professionals (Billig, S. H., Jesse, D., & Grimley, M., (2008) (Kolb, 1984). SL initiatives bring students and people of the community together to engage toward common goals, community development, and fostering a sense of community (Goff, 2016). This literature suggests that SL can help achieve the SDGs by encouraging sustainable development, enhancing social and emotional growth, improving critical thinking and problem-solving abilities, promoting education for sustainable development, and strengthening communities.

Certainly, SL is a practical approach to achieving SDGs. It combines academic learning with social engagement and reflection to supplement classroom learning, thus deepening students' understanding of course content and developing civic responsibility and global citizenship. However, SL's influence on students' resolve to respond further to the challenges of SDGs after taking a course with the SL component has yet to be explored. Thus, this study aims to explore the influence of SL on achieving SDGs among DLSU students even after their SL program or even when they become professionals.

## **METHODOLOGY**

The study design is based on qualitative research, specifically, a case study to answer the question, "What are your most critical learnings and plans of action you wish to undertake as a student and as a professional in the future?". It follows the DEAL Model for critical reflection, where students should acknowledge the learning experience and establish goals for future action of service (Ash & Clayton, 2009).

Supported by reflection prompts and some technical tools such as emails, Google Docs, Google Drive, Viber, and Messenger, students can be easily guided in drawing out their reflections.

The course design requires students to a weekly 3-hour lecture with a Hybrid (1.5 hours, face-to-face and 1.5 hours online) set up throughout the term. A Type III (Hybrid) E-Service-Learning where instruction and/or service is partially onsite and partially online (Waldner et al., 2012). It starts with the face-to-face orientation of their Partner Organization's (PO) background, objectives, advocacy, and needs. Student groups then create SL project proposals directly from this orientation. Two weeks after, they presented their proposals to the PO. They start working and preparing for their projects along with several coordination meetings up to the completion, implementation, and turnover of all their deliverables. A final SL experience presentation then takes place, partly including sharing each student's reflection and submitting their journals. The course lasted for 14 weeks.

Purposive sampling was used to select the 40 undergraduate students' reflection journals from 10 sections enrolled in a Hybrid Corporate Social Responsibility and Governance course of the Ramon V. del Rosario College of Business, De La Salle University. Reflective journaling is a requirement in the course and is graded. Consent forms explaining the use of all ESL-related outputs, including their journals, are presented and sought out from the students at the start of the term. Structured reflection prompts that primarily comprised students' reflection journals are given at the start of the term. Data were analyzed from the coding of each reflective journal, assembled vertically, and analyzed question-by-question. Overall themes were noted, and the invariant constituents were collated (Braun & Clarke, 2006). Reliability techniques used in this study include classroom reflection sharing,

Facebook Messenger group chat messages, and discussion with the concerned faculty members. Overall, there were no significant discrepancies. The study used a validation technique, including data source triangulation to corroborate the evidence using other journals, bracketing to clarify bias, and discussing the codes with the students during their final ESL experience presentation, including articulating their reflections. It is a crucial validation technique to ascertain the credibility of the findings and interpretation (J. W. Crewell, 2018). Final themes and their invariant constituents were presented to the concerned faculty members and the team of SL Program specialists who handle other courses with the SL component for review and comments.

## **RESULTS**

Analysis of the SL reflection journals and classroom reflection of students revealed eight themes. Four themes are related to students' critical learning of the SDGs, and four are related to students' plans of action after taking the SL program.

### ***(1) have an improved understanding of the SDGs***

Students have reported excellent experiences and outcomes, including increased awareness of the SDGs after their SL experience. "I had no idea how much of an influence we might have on our partner organization until we did our SL project. It's been eye-opening and motivating to learn about the SDGs" (R12).

I used to believe that the SDGs were merely a collection of abstract goals too large for individuals to make an impact. Nevertheless, thanks to our SL, I've witnessed how we can work toward these goals practically while making a meaningful difference in our community (R23).

### ***(2) have a better comprehension of complex social issues***



Through SL projects, students gained firsthand experience with complex social issues. They indicated gaining a greater understanding of these social problems.

Our class has assisted me in learning the intricacies of different social injustices that I had previously only read about in textbooks. They are experiencing the issues that actual people in my community face and have given me a greater respect for the relevance of the SDGs and the work required to accomplish them (R2).

***(3) need to be more socially available***

Students develop a deeper awareness of the challenges their communities face. Students have expressed an increased feeling of social responsibility. “SL has taught me that it is my obligation as a citizen to give to my community. Working on our project has taught me that I can make a difference and that my actions count.” (R2).

***(4) have an increased determination to take action***

Students acquire a sense of purpose and a desire to contribute to SDGs in their communities by participating in community-based initiatives and activities. They expressed great enthusiasm to act. “The experience has motivated me to take action and positively impact my community. Our SL project has shown me how my actions can make a difference, and I hope to continue making a difference in the future” (R11).

***(5) have continuous learning and reflection activities with their peers***

Students enhance their understanding of the SDGs and build skills and knowledge to respond better to SDG challenges. “I’ve learned how crucial it is to keep informed and socially engaged. I believe it is critical to continue studying and reflecting on SDGs with my peers to stay motivated and be able to contribute to our communities” (R27). “Our SL was only the starting point. I want to continue studying and thinking

about the SDGs with my classmates to make a difference. Keeping connected and involved is essential” (R45).

***(6) take advantage of any chances to participate in ongoing efforts***

Students indicated a desire to continue making a difference after engaging in SL activities. They know that their actions have an impact. They want to join in ongoing activities connected to the SDGs.

Our class demonstrated that I could contribute something good to my community. I want to keep making a difference, and I know there are continuing SDG-related projects in which I can participate. I look forward to seeing where my path leads me next” (R16).

“SL motivated me to take action, and I want to maintain that momentum. I know that ongoing initiatives connected to the SDGs require my assistance, and I’m ready to serve.” (R24).

***(7) incorporate SDGs in their business philosophy and professional practices***

Most students desire to incorporate SDGs into their future business operations. They acknowledge the importance of considering them in their decision-making as future company leaders and seek to link their corporate philosophy and practices with the SDGs. “Our SL project activities opened my eyes to the necessity of considering SDGs in business. When I establish my own business, I want to ensure we relate to the SDGs and contribute to positive change in the world” (R35). “As a future company leader, I want to ensure that the SDGs are included in our decision-making and processes so that we may be a force for good in the world” (R40).

***(8) continue to advocate and take the lead***

Students get inspired to become SDG advocates and leaders through their SL. “SL demonstrated to me that I could make a difference. I want to keep pushing for the

SDGs and driving innovative initiatives.” (R38). “I want to consciously keep advocating for the SDGs and serving as a leader in my community. I believe we are all accountable for making the future more sustainable” (R32).

## **DISCUSSION**

SL has been indicated to be an effective method for engaging students in addressing the SDGs. It assists students in developing a more excellent knowledge of SDGs’ significance and relevance to their lives and communities. Through SL, students can relate and apply what they learn in the classroom to real-world problems, which motivates them to take action toward a more sustainable future. This study has revealed that students benefit significantly from their SL experience. They have better understood complex social issues relating to the SDGs. By giving students a meaningful opportunity to interact with their partner organization, they develop empathy, critical thinking skills, and a better understanding of the significance of working toward a more sustainable and just society. Thus, they expressed that their SL is an effective pedagogy to build a stronger sense of civic duty. Their SL experience helped them acquire a sense of purpose, a desire to contribute to their community, and a commitment to becoming responsible and involved citizens. It is also good to highlight that several students have desired to continue learning about and reflecting on SDGs challenges with their peers even after their SL. They believe that this way could keep them motivated and initiate concrete actions. Most have even shown a willingness to assist in ongoing initiatives relating to these concerns.

This study also revealed that many students were committed to adopting these goals in their future business activities. Most said connecting their company’s

philosophy and practices with the SDGs could contribute to a more sustainable and equitable society. They said that the need to advocate for and lead good initiatives could inspire others and contribute to a more sustainable and fair future. They wished to remain involved and motivated to make a difference.

## CONCLUSION

Certainly, SL is a practical approach to achieving the SDGs. As an effective method combining academic learning with social engagement and reflection, SL has made students academically excellent and socially responsible. Related literature has indicated all these and clarified that SL contributes to the SDGs in many ways. SL influences students' resolve to respond further to the challenges of SDGs after taking SL. This study has established that students articulated various SL learnings in connection with SDG challenges. They have also expressed commitment to carry out different action plans after SL as a student or even when they become professionals and business leaders.

## BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

Ash, S. L., & Clayton, P. (2009). Documenting Learning: The Power of Critical Reflection in Applied Learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1(1), 25–48.

[http://www.missouriwestern.edu/%5Cnapppliedlearning/journal/Ash & Clayton, Generating, Deepening, %5Cnand Documenting Learning.pdf](http://www.missouriwestern.edu/%5Cnapppliedlearning/journal/Ash%20&Clayton,Generating,Deepening,%5CnandDocumentingLearning.pdf)

Billig, S. H., Jesse, D., & Grimley, M. (n.d.). *Using service-learning to promote character education in a large urban district. Journal of Research in Character Education*, 6(1), 21–34. | *Request PDF*. Retrieved February 15, 2023, from

[https://www.researchgate.net/publication/281294442\\_Billig\\_S\\_H\\_Jesse\\_D\\_Grimley\\_M\\_2008\\_Using\\_service-](https://www.researchgate.net/publication/281294442_Billig_S_H_Jesse_D_Grimley_M_2008_Using_service-learning_to_promote_character_education_in_a_large_urban_district)

[learning\\_to\\_promote\\_character\\_education\\_in\\_a\\_large\\_urban\\_district](https://www.researchgate.net/publication/281294442_Billig_S_H_Jesse_D_Grimley_M_2008_Using_service-learning_to_promote_character_education_in_a_large_urban_district)  
[Journal\\_o](https://www.researchgate.net/publication/281294442_Billig_S_H_Jesse_D_Grimley_M_2008_Using_service-learning_to_promote_character_education_in_a_large_urban_district)  
[f\\_Research\\_in\\_Character\\_Education\\_61\\_21-34](https://www.researchgate.net/publication/281294442_Billig_S_H_Jesse_D_Grimley_M_2008_Using_service-learning_to_promote_character_education_in_a_large_urban_district)

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

<https://doi.org/10.1191/1478088706QP0630A>

Bringle, Robert. (2015). Service-Learning Essentials: Questions, Answers, and L. L. by B. J. J. of C. S. D. 56. 754-756. 10. 1353/csd. 2015. 0075. (n.d.). *Jacoby*.

Furco, A., & Billig, S. (2002). *Service-learning: the essence of the pedagogy*. 286.

Goff, J. E. (2016). *Building Stronger Communities: The Reciprocity between University, Student, and Community through Service-Learning*. [https://web-pubscohost-com.dlsu.idm.oclc.org/ehost/detail/detail?vid=19&sid=b28b7528-f468-49f6-b588-](https://web-pubscohost-com.dlsu.idm.oclc.org/ehost/detail/detail?vid=19&sid=b28b7528-f468-49f6-b588-e8a381309d1b%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3D%3D#AN=ED589180&db=eric)

[e8a381309d1b%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3D%3D#AN=ED589180&db=eric](https://web-pubscohost-com.dlsu.idm.oclc.org/ehost/detail/detail?vid=19&sid=b28b7528-f468-49f6-b588-e8a381309d1b%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3D%3D#AN=ED589180&db=eric)

Hussey, T., & Patrick, S. (n.d.). *Improving Student Learning Outcomes with Service Learning*.

John W. Crewell. (2018). *Qualitative Inquiry Research Design*. SAGE Publications Asia-Pasific Pte. Ltd, 2013–2015.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice Hall, Inc., 1984, 20–38.

<https://doi.org/10.1016/B978-0-7506-7223-8.50017-4>

Martín-Sánchez, A., González-Gómez, D., & Jeong, J. S. (2022). Service Learning as an Education for Sustainable Development (ESD) Teaching Strategy: Design,

Implementation, and Evaluation in a STEM University Course. *Sustainability (Switzerland)*, 14(12). <https://doi.org/10.3390/su14126965>

Rymarz, R. (2013). 188 © 2013. 188–190.

Schleicher, J., Schaafsma, M., & Vira, B. (2018). Will the Sustainable Development Goals address the links between poverty and the natural environment? *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 34, 43–47. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2018.09.004>

Shikiya, H., & Mejía, M. (n.d.). *Interuniversity Cooperation: A Contribution to Sustainable Development from a Protestant Perspective*. 17(1), 75–92.

Spencer, J. (2021). The sustainable development goals. *Design for Global Challenges and Goals*, 12–25. <https://doi.org/10.4324/9781003099680-3>

Waldner, L. S., Mcgorry, S. Y., & Widener, M. C. (2012). E-Service-Learning: The Evolution of Service-Learning to Engage a Growing Online Student Population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 123–150.

## FIGURES AND TABLES

*Table 1: SL Process Flow*

Phases	Activities	Work Instructions
1. <i>Masid-Danas</i> (See-Experience)	Service-Learning orientation with the assigned partner organization/community	SLP conducts the SL Classroom Orientation. SLP will send the faculty the SL project proposal template. Faculty will share it with the class.
	SL Project Identification and Planning	Students create an SL project plan using the SL project proposal template to be submitted to the faculty and SLP. SLP stakeholders keep their communication lines open for possible SL project-related inquiries.
2. <i>Suri-Nilay</i> (Analysis-Reflection)	SL Project Proposal Presentation	Students will present their SL project proposal. Students will revise the SL project proposals based on the comments from faculty, SLP, and partner organizations/community leaders/representatives. Students will submit the final copy of the SL project proposal to the faculty and SLP.
	SL Project Preparations	Once approved, the students will start preparing for their SL project.
3. <i>Taya-Kilos</i> (Commitment-Action)	SL Project Implementation	SL project execution with partner organizations/communities will be conducted online or onsite in the University.
	Submission of SL Project Output and Reflection Papers/Journals	Faculty shares the Google Drive with SLP the groups' SL Final Project Outputs and Individual Reflection Papers/Journals.
	Administration of Evaluation on Students' Satisfaction with SL	SLP shares with faculty the link to the SL evaluation Google form for students to accomplish.

*The Lasallian Reflection Framework (LRF) is the backbone of DLSU social formation.*

*DLSU SL process flow is follows its three phases. The first phase, the Masid-Danas or*

*See-Experience phase, the second phase, the Suri-Nilay or Analysis-Reflection, and*

*third, the Taya-Kilos or Commitment-Action.*

## **INITIATIVES, CHALLENGES, AND FUTURE DIRECTIONS OF SERVICE-LEARNING**

Teresa M. Camarines, Mia B. Eballo, Simon Peter T. Balanquit, Patricia Joy V.

Mobilla, Gil M. Ramos

De La Salle University Integrated School-Senior High School, Humanities and Social  
Sciences Department, Manila, Philippines

CENTRAL THEME: 3. CASE STUDY AND SYSTEMATISATION OF SERVICE-LEARNING  
PROGRAMMES AND PRACTICES

**ABSTRACT:** Service-learning is an experiential learning pedagogy and a teaching strategy that connects to academic instruction. This study explores the written narratives of De La Salle University Integrated School - Senior High School Division Service-Learning Program, on its initiatives, the challenges experienced, and the plans for future directions. This paper employs a descriptive narrative inquiry that starts with the experiences based in the lived and told stories, a means and method for understanding experience. The firsthand experiences of the selected Christian Living Faculty are being explored through the dimensions of temporality, sociality and spatiality. These dimensions provide an exploratory structure for narratives surrounding service learning in answering the following research objectives: 1) narrate the beginning of the Service-Learning experiences of the SHS and its influence in the future; 2) identify challenges encountered in the entire process of doing Service-Learning; and 3) map the future directions of service-learning. The data gathered from narrative written interviews with the Christian Living Faculty is analyzed using thematic analysis method with computer-assisted data analysis software Max Weber Qualitative Data Analysis (MAXQDA).

This helped the researchers gather insights from a story data set. The results of the study showed emerging themes on the initiatives of the Christian Living area to



integrate Service-Learning as a praxis component of the subject and the aim to concretize and achieve a meaningful life-long learning experience for the students. The challenge of the integration process, coordination with other offices, partner communities, budget preparations, human resources capability, design of programs becomes prominent in the possible conceptualization for the revisions of the Christian Living course syllabi and its alignment with the educational vision-mission of the university. It is recommended that projects conducted and results of evaluations are utilized for further research documentation.

**KEYWORDS:** Community Engagement, Curriculum Integration, Lasallian Reflection Framework, Service-Learning, SL Program

## **INTRODUCTION**

While there is already an in-placed community engagement program in the SHS department, the initiative of the Christian Living area to integrate Service-Learning as a praxis component of the subject has led to developed a concrete and meaningful life-long learning experience for the students. In the process of its integration, revisions were made in the CL course syllabi that are aligned with the educational vision-mission of the school. The Trimestral schedule in the academic calendar posed a minor challenge in the logistical preparations on the unit level. The need for a trained service-learning specialist and skills training for faculty to properly guide the students in the planning, conduct and evaluation of every project.

Service-Learning (SL) in SHS has started by coordination with the university Lasallian Mission Office (LMO) and Center for Social Concern and Action (COSCA). In its three years of integration in the Christian Living courses, inclusion of the SL specialist in the organizational chart was proposed and the creation of a

contextualized primer is being formulated to be used across areas and departments that sees opportunities for integration in other academic strands like Accountancy, Business and Management (ABM), Arts and Design Track (ADT), Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) and Humanities and Social Science subjects. The evaluation results gathered after each implementation will be utilized as a baseline for narratives on sustainability and impact of projects to stakeholders. Service-learning is an experiential learning pedagogy that moves students beyond the classroom to become active participants in their learning and develop civic knowledge and skills. It is a

course-based, credit bearing educational experience in which students (a) participate in an organized service activity that meets identified community needs, and (b) reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of personal values and civic responsibility (Bringle & Hatcher, 2009, p.38).

As a strategy, it explicitly links community service to academic instruction. It is distinctive from traditional voluntarism or community service in that it intentionally connects service activities with curriculum concepts and includes structured time for reflection. Service-learning, by connecting education to real world issues and allowing students to address problems they identify, may be particularly efficacious as it increases engagement and motivates students, in particular students who might not respond well to more traditional teaching methods.

The experiential learning model we know today has been shaped over time by John Dewey (1938), Kurt Lewin (1951) and Jean Piaget (1952) and with more recent contributions by David A. Kolb (1984). Kolb developed an Experiential Learning

Model that outlines the learning experience as a constantly revisited four-step cycle. Moreover, Paulo Freire's pedagogy of the oppressed offers an alternative strategy for the educational system, which is founded on dialogue and critical reflection. Freire argues that the traditional education system is based on the banking model, "in which the scope of action allowed to the students extends only as far as receiving, filing and storing the deposits" (Ramos, 2005). While in the pedagogy of the oppressed, the teacher and student enter into a learning atmosphere where both parties learn from each other. It seeks to promote critical consciousness and empower students to act as agents of change in the society in which they live.

## **METHODOLOGY**

This study is descriptive in nature and explores the characteristics of the situation being studied "without manipulating the variables or testing the hypothesis" (Heath, 2023). The study used a qualitative method using a thematic analysis method with computer-assisted data analysis software Max Weber Qualitative Data Analysis (MAXQDA) through compiled written narratives with three (3) Christian Living faculty members who were present and experienced during the time of the implementation of Service-Learning in the Senior High School Department.

The 3 respondents comprised 1 male faculty with 15 years of service, 1 female faculty who had 4 years of service, and the other 1 female faculty who was assigned as the service-learning specialist with two years of service in the SHS CLVE Area. All had their firsthand experience of the SL initiatives thus were personally invited as co-authors in the conduct of this study. They shared their narratives by writing these stories during and in the process of the SL implementation. Operationally, the

unstructured interviewing aims to “elicit rich, detailed materials that can be used in qualitative analysis, identify the kind of things that are happening instead of determining the frequency of predetermined kinds of things that the researcher already believes can happen” (Crinson & Leontowitsch 2006; Morgan, 2016).

The researchers of this study collected the narrative data from the respondents using the following dimensions of temporality (the time of the experiences and how the experiences could influence the future), sociality (cultural and personal influences of the experiences), and spatiality (the environmental surroundings during the experiences and their influence on the experiences) (Connelly & Clandinin, 1990). Typically, a thematic analysis provides code and answers the question WHAT, while a narrative analysis focuses on HOW and WHY that both derive a tentative meaning. But in this case, both can be combined as researchers analyzed how a particular event, with its characters and context unfolds over time. The thematic analysis would help to recognize various facets of the narration. Thus, the researchers finalized the narrative thematic analysis approach.

The researchers organized the written narratives using the dimensions of temporality, sociality and spatiality that provides exploratory structure in answering the three research objectives namely: the beginning of the Service-Learning experiences of the SHS and its influence in the future; the challenges encountered in the entire process of doing Service-Learning; and the future directions of service-learning.

Below summarizes the process:

1. Organization and preparation of the data began with reading the narrative written interview.

2. Obtaining a general sense of the information. The researchers read the entire narrative to familiarize themselves with the entire content and made notes on the entire dataset as well as on individual narratives.
3. The coding process. The researchers encoded the three documents containing the narratives of the three respondents to the software Max Weber Qualitative Data Analysis (MXQDA).
4. Categories or themes. The researchers created codes in each narrative of the respondents with the three themes following the three research objectives: (the beginning of the Service-Learning experiences of the Senior High School and its influence in the future, the challenges encountered in the entire process of doing Service-Learning and the future directions of Service-Learning). After grouping in each theme and coding, the researchers used a particular feature in MAXQDA, the Questions, Themes, and Theories (QTT) in analyzing the dataset.
5. Interpretation of the data. The software generated the following results: related codes and themes, visual statistics (comparison chart of the narratives), and word trends. Then the researchers interpreted the data by integrating insights, hypotheses, theories, and conclusions.

## **RESULTS AND DISCUSSIONS**

The researchers generated the written narrative data using the software Max Weber Qualitative Data Analysis (MXQDA) to look for the codes and themes, visual statistics (comparison chart of the narratives), and word trends. The results pertaining to temporality had the following emerging themes: Lasallian identity, Lasallian Graduate attributes, curriculum, community engagement, academic

implementation and integration. Under sociality, Mode of delivery emerged as the consistent theme for both respondents while in the spatiality dimension, technology and content integration.

These themes have overarching themes namely: collaboration and integration. Collaboration is essential in establishing service-learning because it involves different individuals and groups of people working together towards a common goal. The offices responsible for planning, organizing and implementing service learning include the Center for Social Concern and Action (COSCA), the Lasallian Mission Office (LMO), and the Christian Living area. The Center for Social Concern and Action (COSCA), the social development arm of De La Salle University, identifies the partner communities for the engagements and communicates with them regarding service learning. Then, they collaborate closely with Christian Living Area (administration and faculty) to deliver the program and ensure that students participate in activities that put their faith into action through service. On the other hand, the integration of service learning into the curriculum of Christian Living is rooted in the desire of the institution to deepen the sense of Lasallian identity and strengthen Lasallian values, specifically the zeal for service. The goal is to have transformative actions and learnings that truly contribute to social development rather than simply learning about these ideals in a classroom. To ensure this goal, the Christian Living area re-calibrated the curriculum to integrate service learning into its curriculum structure, the Lasallian Reflection Framework. This demonstrates a linear integration of service learning from the institution's top administration highlighting core values of service down to the lessons being taught to the students.

In terms of the challenges, the narratives highlighted the limitation of doing service learning through online setup due to the pandemic. The service-learning activities were mainly done through Zoom meetings: introducing partner communities, interviews, and implementing their project proposals. Only advocacy, indirect, and direct service-learning initiatives were being undertaken at the time. Similarly, because of the restrictions, there were limited opportunities for in-person service and building meaningful relationships with the partner communities.

And lastly, for the future directions of service learning at the DLSU SHS unit. The respondents did not directly mention in their narratives the clear path of service learning, but with the statements *“to revise the module content as well as the curriculum in order to make it more compatible with different phases of SL spread throughout the academic year”* and *“social media became one of the major platforms for extending assistance and support to others”* imply the future of service-learning. With the first statement, the module’s revision is necessary, especially in Christian Living which emphasizes living a life in faith in social realities. As we are in a fast-changing world, constant revision of modules is a necessity in response to a changing world because it ensures that education remains relevant and up-to-date with the latest developments in the field. Today's social issues and problems might differ after two to three years. By updating modules, through reflecting on the changes in society, educators help students adapt and face the changes of the world. With regard to the second statement on technology. The implementation of service learning can maximize technology primarily through social media platforms. To raise awareness about social realities and connect with individuals and other communities or organizations.

## CONCLUSIONS

The goals of service-learning as curricular extension in schools provide opportunities for students to do what they are learning in class through experiential education. A well-planned program can undoubtedly produce a positive result for the students and to the entire educational institution in general (Vicente et al. 2021). The service-learning activity reinforced the identity building of being a Lasallian. Being a Lasallian entails a lot of expectations and commitment. This involves faith, service, community, education, scholarship, transformation, compassion, excellence, commitment, and a lot more (Cabanas, 2017).

## BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

Bringle, R.G. & Hatcher, J.A. (2009). *Innovative Practices in Service Learning and Curricular Engagement*. In L. Sandmann, A. Jaeger & C. Thornton (Eds.), *New directions in community engagement* (Vol 37) p. 38. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Buttina, M. (2015). A narrative approach to qualitative inquiry. *Clinical laboratory science*, (Vol 28. Summer), pp.190-196. Available in <http://hwmaint.clsjournal.ascls.org/>

Cabanas, J. (2017). In the footsteps of De La Salle, on becoming a Lasallian: Evaluation of the conduct of the introto La Salle and contextualization and living out the Lasallian guiding principles sessions for all incoming first year and second year students of De La Salle Health Sciences Institute. *Turkish online journal of educational technology*, pp. 132-141.



Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14.

<https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1465839>

Crinson, I. & Leontowitsch, M. (2006). Semi-structured, narrative, and in-depth interviewing, focus groups, action research, participant observation.

Available in <https://www.healthknowledge.org.uk/public-health-textbook/research-methods/1d-qualitative-methods/section2-theoretical-methodological-issues-research>

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Filges, T., Dietrichson, J., A. Viinholt, B. C., & Dalgaard, N. T. (2022). Service learning for improving academic success in students in grade K to 12: A systematic review. *Campbell systematic reviews* (Vol 18) Available in

<https://doi.org/10.1002/cl2.1210>

Guiding Principles of the Philippine Lasallian Family (2009) La Salle Provincialate, Metro Manila. Available in

<https://www.dlsu.edu.ph/inside/guiding-principles/>

Heath, C. (2023). What is Descriptive Research? Available in <https://dovetail.com/research/descriptive-research/>

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper.

Losada, A., Docampo, L., Radigales, E., & Geraldo, J. (2021). Service-Learning in Europe. Dimensions and Learning from Academic Publication *Frontiers in education* (Vol 6) Available in

<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.604825>

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York, NY: W.W. Norton & Co. Available in <https://doi.org/10.1037/11494-000>

Ramos, M. (2005). *Paulo freire pedagogy of the oppressed*. *The Continuum International Publishing Group Inc.*  
<https://envs.ucsc.edu/internships/internship-readings/freire-pedagogy-of-the-oppressed.pdf>

Steinberg, K. S., Bringle, R. G., & Williams, M. J. (2010). *Service-learning research primer*. Scotts Valley, CA: National Service-Learning Clearinghouse.

Vicente, N., Moredo, P. J., & Cordero, D. (2021). At your 'online' service! A continuous service-learning program for college students during the COVID-19 pandemic. *Journal of public health* (Vol 43) pp. e401-e402 Available in. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdab073>

## **PEDAGOGÍA INCLUSIVA Y EFECTIVA PARA UN CULTURA DEL ENCUENTRO**

Ana María Dabbadie y Dairaliz Marcano

Universidad Católica Argentina, Argentina

EJE TEMÁTICO: 3 - ESTUDIO DE CASOS Y SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS Y PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO.

RESUMEN: Pedagogía inclusiva y efectiva para una cultura del encuentro es una propuesta formativa que se orienta a profundizar la formación integral de los estudiantes a través de la metodología de aprendizaje servicio. Participan de la experiencia dos docentes de Pedagogía y veintiocho estudiantes de los Profesorados universitarios en Educación Primaria y en Educación Inicial del Departamento. de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, UCA. La propuesta se despliega en el Colegio María Auxiliadora del barrio de La Boca, CABA, con directivos, docentes y niños del nivel inicial y primario. El colegio pertenece a la Congregación de Hijas de María Auxiliadora, Comunidad Salesiana. El Proyecto nace por iniciativa de las docentes de Pedagogía con el objetivo de potenciar el desarrollo de aptitudes del modelo de Aprendizaje Inclusivo y Efectivo -AIE- y profundizar la formación humanista de los estudiantes en servicio a la comunidad. Esta experiencia formativa se analiza desde un enfoque de investigación-acción cualitativo a través de la documentación de doce clases, doce tickets de salida de clase, dos desempeños de síntesis y un desempeño final y una encuesta a veintiocho estudiantes. Pedagogía inclusiva y efectiva para una cultura del encuentro permite a los estudiantes conectar desde el inicio de su formación con el ámbito profesional, comprender la importancia del desarrollo de aptitudes docentes y crecer, aprender y compartir experiencias y saberes con otros: estudiantes, docentes, directivos y especialmente niños.

**PALABRAS CLAVE: AIE-EFI-PEDAGOGÍA-APTITUDES-SERVICIO**

**ABSTRACT:** Inclusive and effective pedagogy for a culture of encounter is a training proposal aimed at deepening the comprehensive training of students through the service learning methodology. Two teachers of Pedagogy and twenty-eight students of the University Professorships in Primary Education and Early Education of the Department of Education, Faculty of Social Sciences, UCA, are taking part in the experience. The proposal is deployed in the María Auxiliadora School in the neighborhood of La Boca, CABA, with directors, teachers and children from the pre-school and primary levels. The school belongs to the Congregation of the Daughters of Mary Help of Christians, Salesian Community. The project was born as an initiative of the teachers of Pedagogy with the aim of promoting the development of skills of the model of Inclusive and Effective Learning -AIE- and deepening the humanistic training of students in service to the community. This formative experience is analyzed from a qualitative action-research approach through the documentation of twelve classes, twelve exit tickets, two synthesis performances and a final performance, and a survey of twenty-eight students. Inclusive and effective pedagogy for a culture of encounter allows students to connect from the beginning of their training with the professional environment, to understand the importance of developing teaching skills and to grow, learn and share experiences and knowledge with others: students, teachers, managers and especially children.

**KEYWORDS:** AIE-EFI-PEDAGOGY-APTITUDES-SERVICE

## INTRODUCCIÓN

Se presenta una experiencia de aprendizaje servicio a nivel universitario realizada durante el año 2022 y en curso -2023- en el marco de la unidad curricular de Pedagogía de los Profesorados universitarios de Educación Inicial y Educación Primaria de la Pontificia Universidad Católica Argentina. La propuesta, desarrollada en Colegio María Auxiliadora -La Boca, CABA-, nace por iniciativa de las docentes a cargo de la unidad curricular con el objetivo de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de involucrarse en experiencias situadas de enseñanza y aprendizaje con especial foco en los sujetos que aprenden.

El Departamento. de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales promueve la formación docente basada en aptitudes en el marco del modelo de Aprendizaje Inclusivo y Efectivo -AIE- Las aptitudes son “combinaciones complejas de conocimientos, disposiciones, habilidades y autopercepciones. Éstas se alcanzan como resultado de tareas complejas, en donde se pone en juego el saber, el saber hacer y el saber ser.” (UCA, 2022, p.10). En palabras del Papa Francisco, manos-cabeza-corazón (Bastante, 2019). Las aptitudes para el desempeño docente son: conceptualización, diagnóstico, gestión efectiva, comunicación e interacción inclusiva. El modelo considera el Aprendizaje y Servicio Solidario (AYSS) un componente sustancial de la formación docente, al constituir experiencias de enseñanza aprendizaje desde la ética del personalismo humanista solidario y el *saber - ser hacer* (Azar et al, 2021)

Pedagogía es una de las primeras instancias formativas que transitan los estudiantes en la carrera, la aproximación inmediata al contexto concreto de desempeño profesional motiva e interpela a los estudiantes en las dimensiones personal (ser), académica (saber) y profesional (hacer).

La experiencia desarrollada en Pedagogía es una propuesta de aprendizaje-servicio solidario, denominado en UCA Experiencias Formativas Inclusivas -EFI- (Hermida & Peregalli, 2019), que evidencia tres rasgos clave: el protagonismo estudiantil, la inserción curricular y la atención a una problemática con la comunidad y no solo para ella (Tapia, 2002). Los estudiantes diagnostican necesidades educativas de la comunidad (nivel inicial y primario) en vínculo con el contexto institucional y barrial, y gestionan efectivamente marcos conceptuales para su abordaje desde los aportes del modelo AIE y de otros referentes pedagógicos tales como Dewey, Montessori, Freire, Bruner y García Hoz.

En consonancia con el marco conceptual y operativo para la implementación de Experiencias Formativas Inclusivas de la UCA, se proponen objetivos de aprendizaje y del servicio, respectivamente. Contempla como objetivos generales de aprendizaje: 1. Desarrollar las aptitudes docentes de diagnóstico y gestión efectiva: diagnosticar los desafíos de la pedagogía actual con especial foco en el sujeto que aprende en ese contexto y gestionar efectivamente la resolución de desafíos educativos. 2. Explorar la pertinencia del modelo AIE como una propuesta innovadora de formación integral que ofrece respuestas a las demandas educativas actuales y futuras en contexto. 3. Aprender con la comunidad y de ella a fin de ofrecer recursos orientados a desarrollar propuestas de enseñanza inclusiva y efectiva que resulten en mejores aprendizajes en los niños. El objetivo del servicio busca propiciar un espacio de aprendizaje dialógico entre estudiantes, directivos y docentes del socio comunitario desde el saber, saber hacer y saber ser docente para profundizar en la comprensión y pensar juntos respuestas a los desafíos educativos actuales.

El itinerario del proyecto se despliega a lo largo de doce semanas y se describe a través de las siguientes etapas: motivación, diagnóstico, planificación y diseño del proyecto, ejecución y cierre. En la etapa de *motivación* se establecen los vínculos entre la universidad y el socio comunitario, se definen actividades y fechas posibles y se comunica a las partes involucradas: universidad, socio comunitario y estudiantes. La etapa de *diagnóstico* se desarrolla en tres momentos: la primera instancia inicia en la universidad -exploración conceptual desde la bibliografía y definición de categorías analíticas que guíen la observación y las entrevistas- y un segundo momento con dos visitas al socio comunitario -contexto barrial, institucional y aulas o salas. Finalmente, en la universidad, se recorren los aportes pedagógicos del modelo AIE y de los referentes pedagógicos mencionados a partir de los cuales se infieren, describen y explican los desafíos educativos que interpelan la formación actual de los niños del colegio.

En la etapa de *planificación y diseño del proyecto*, los estudiantes exploran caminos concretos para el abordaje en una de las problemáticas analizadas en la etapa anterior que son retroalimentados por docentes de la cátedra y pares. La etapa de *ejecución* se concretiza en un encuentro en el socio comunitario del que participan los 28 estudiantes, las docentes de Pedagogía, los dos directivos y docentes del colegio donde se comparten los desafíos identificados y posibles estrategias de abordaje fundamentadas en los marcos conceptuales estudiados.

En la etapa de *cierre* se evalúa la experiencia formativa, se identifican los aportes realizados, los obstáculos, los aspectos a profundizar y a mejorar para versiones futuras. Transversal a las etapas de la experiencia formativa, se diseñan estrategias de reflexión con el propósito de movilizar en los estudiantes el pensar, ordenar y hacer visible los aprendizajes obtenidos y en proceso.

## **METODOLOGÍA**

La metodología utilizada para evaluar la experiencia se sustenta en la investigación-acción. Participaron veintiocho estudiantes a través de la documentación en diario de clase - doce clases-, doce tickets de salida de clase, auto evaluaciones en dos desempeños de síntesis y un desempeño final y de una encuesta a los veintiocho estudiantes. A través de estos dispositivos se busca identificar y comprender la perspectiva de los estudiantes, sus opiniones y el significado que le otorgan al Proyecto en relación a la formación docente, así como las fortalezas, los aspectos a mejorar de la propuesta.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En las cinco etapas del proyecto se despliegan los pilares del modelo AIE: la centralidad del sujeto que aprende, la formación basada en aptitudes y la evaluación formativa. La documentación de la experiencia, en Google Docs y a través de la rutina de pensamiento Ver - Pensar - Preguntarse (Ritchhard, Church y Morrison, 2014) registra evidencias de las actividades y reflexiones realizadas durante todas las etapas del proyecto. En la etapa de diagnóstico, los estudiantes valoran la significación de la experiencia al vivenciar la cultura del encuentro, el compromiso social con la profesión y actitud de escucha y diálogo, propias de la dimensión del ser, al afirmar que “vivir esta práctica/observación de contextos que muchas veces no están en nuestra cotidianidad, nos enriquece mucho, no sólo como personas, sino también como futuros docentes”; “Luego de observar la vida dentro de la escuela me quedo pensando en ¡Qué desafío ser docente! Pero qué lindo poder transformar y acompañar el desarrollo de los niños, darles el amor”.

En la etapa de planificación y diseño del proyecto, a través de los tickets de salida



de clase cuando leen la realidad a la luz de los marcos conceptuales, los estudiantes ponen en acción sus habilidades metacognitivas, advierten vacíos conceptuales y se comprometen con la profundización de los contenidos pedagógicos “necesitamos profundizar la relación de la propuesta con los autores”; y evidencian la necesidad dialéctica de “trabajar en conjunto con las maestras para que aconsejen y cuenten que necesitan” para afianzar saberes disciplinares. En relación con la evaluación formativa valoran la retroalimentación docente y entre pares: *“A la hora de hacer el trabajo en clase, me sirve que critiquen mi trabajo para poder aprender y ajustar así una propuesta acorde a las realidades de este colegio”*.

La propuesta de Pedagogía con AYSS permite potenciar el desarrollo de aptitudes. Esto se evidencia en las clases a partir de preguntas tales como ¿Qué nuevas ideas relacionadas con la aptitud diagnóstico tienes a partir de la visita al socio comunitario? los estudiantes evidencian comprender la integración del saber, saber y saber ser en la actuación con base en la aptitud diagnóstico: “...al ir al barrio estuvimos trabajando la aptitud diagnóstico. Hicimos un análisis del contexto donde viven los chicos antes de ir a charlar con ellos y conocer su situación de aprendizaje”, y al afirmar que “El diagnóstico que se hace de los alumnos y del contexto nunca es definitivo, pues estos son cambiantes a través del tiempo”, “diferenciando entre lo observado (hechos) y las posibles causas/consecuencias (inferencias)”. De la misma manera, los estudiantes significan los aportes de la experiencia de aprendizaje servicio para el logro de la aptitud gestión efectiva, valoran el trabajo con base a categorías de análisis para mirar a profundidad los desafíos educativos en contexto y el diseño de estrategias de abordaje situadas y pertinentes a partir de la integración armónica de los marcos conceptuales y el análisis de situaciones concretas, evidencia de aprendizaje con foco en el saber y saber hacer:

Gracias a las categorías de análisis previamente establecidas en la unidad dos, pude observar y analizar al socio comunitario desde los autores y las categorías de análisis, por ejemplo, desde el fin de la educación, el rol de la escuela y docentes, y el concepto de educación,

Considero que logré la aptitud de gestión efectiva ya que pude seleccionar estrategias de aprendizaje en base al objetivo que me propuse al comienzo de este desempeño, encontrar un abordaje desde el AIE y la bibliografía propuesta para el desafío de la escolaridad en María Auxiliadora.

Los resultados confirman hallazgos de investigaciones (Afsal & Hussain, 2020) que reportan el impacto positivo de las experiencias de aprendizaje servicio en la satisfacción de los estudiantes con los aprendizajes. En la encuesta, los estudiantes estiman la oportunidad de “Poner en práctica lo aprendido este primer cuatrimestre”; aprecian el aprendizaje en contextos genuinos y situados con respecto a su formación profesional “conocer el colegio, observar una clase y escuchar ideas de los compañeros para poder aplicarlas en el futuro”.

En este mismo sentido, el aprendizaje disciplinar se vincula al compromiso social y la agencia para proponer cambios, lo cual responde a las demandas de una educación universitaria centrada en el diagnóstico y la resolución de problemas complejos, en diálogo con nuevos espacios y actores en los procesos de enseñanza aprendizaje (Tapia, 2018): “Me encantó haber venido, observado, recolectado información sin saber casi nada de la carrera, utilizando la aptitud de diagnóstico y luego volver con una propuesta para dar, desarrollar.

Resultado del proceso reflexivo, los estudiantes realizan sugerencias y asumen un rol de co construcción en las experiencias de futuros estudiantes: “venir a observar dos grados distintos ya que si solo observamos segundo ciclo te perdés de

la riqueza de observar primer ciclo”; “Para versiones futuras sugiero que podamos llevar nuestras propuestas al aula”, Asimismo, cobran perspectiva de lo aprendido y encuentran motivos para profundizar en su formación profesional a través de preguntas tales como: “¿Cómo es posible gestionar efectivamente el aprendizaje e interactuar inclusivamente en contextos vulnerables?”; “¿Cómo puedo planificar una clase teniendo en cuenta la diversidad que se presenta dentro del aula?”; “¿Qué tipo de actividades son correctas para trabajar con cada niño?”.

### **CONCLUSIONES**

El análisis de resultados obtenidos en la primera edición del proyecto ofrece evidencias del valor formativo de la propuesta especialmente para los estudiantes, con impacto en el logro de las aptitudes diagnóstico y gestión efectiva, con foco en las dimensiones del saber, saber hacer y saber ser docente. Esto motiva a continuar en la profundización del Proyecto en las líneas que han propuesto los protagonistas: mayor cantidad de encuentros con las docentes del colegio para intercambiar ideas durante la construcción del producto a entregar y recibir retroalimentación; participación en clases en distintas aulas o salas. La reflexión en las distintas etapas de la experiencia formativa mediada por estrategias de coevaluación y autoevaluación, habilitan aprendizajes profundos tanto de los contenidos disciplinares como de las aptitudes docentes. Respecto a los objetivos de servicio, los momentos e instrumentos posibilitan la valoración de estudiantes y docentes de la unidad curricular sobre la disponibilidad de recursos cognitivos para responder con estrategias genuinas a las necesidades pedagógicas del socio comunitario. Este último se identifica como un aspecto a profundizar en las próximas cohortes de Pedagogía. Desde la mirada del socio comunitario, la experiencia ofrece una

oportunidad de intercambio que se abre al enriquecimiento mutuo y promueve el diálogo entre la universidad y el contexto educativo.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afzal, A., Hussain, N. (2020) Impact of Community Service Learning on the Social Skills of Students. *Journal of Education and Educational Development* 7(1), 55-70, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22555/joeed.v7i1.2988>

Azar, G., Torrendell, C. Peregalli, A. (12 y 13 de julio de 2021). Aprendizaje inclusivo y efectivo: Modelo de educación humanista integral con compromiso social. [Ponencia] II Simposio Global Uniservitate.

Bastante, J (4 de noviembre de 2019) "Es necesario superar el legado de la Ilustración. Educar no es sólo llenar la cabeza de conceptos". Religión Digital. [https://www.religiondigital.org/educacion/Papa-universidades-catolicas-utilizar-lenguajes-corazon-mente-manos-educacion-ecologia-lideres-formacion\\_0\\_2173882618.html](https://www.religiondigital.org/educacion/Papa-universidades-catolicas-utilizar-lenguajes-corazon-mente-manos-educacion-ecologia-lideres-formacion_0_2173882618.html)

Hermida, J. Peregalli, A. (2019). *Experiencias Formativas Inclusivas: formar expertos en humanidad*. Compromiso Social UCA.

Ritchhard, R., Church, y Morrison. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de Los estudiantes*. Ediciones Paidós.

UCA (2022). *Manual del futuro docente*, CABA, Argentina. Departamento de Educación. (Inédito).

Tapia, M. (2018). *Compromiso social en el currículum de Educación Superior*. CLAYSS.

## **BUENAS PRÁCTICAS EN RECINTO COLABORADOR DE MEJOR NIÑEZ**

Paola Fuentes Suazo y Abigail Cid

Universidad Santo Tomás, Chile

EJE TEMÁTICO: 3. - ESTUDIO DE CASOS Y SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS Y PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO.

RESUMEN: La pandemia por COVID-19 durante el periodo 2020-2021, produjo como consecuencia, suspender actividades presenciales como prácticas curriculares e internados de 61 estudiantes de quinto año de la carrera de Enfermería, pertenecientes a la Universidad Santo Tomás, sede Antofagasta. A mediados del año 2022 fue posible acceder a un recinto colaborador de Mejor Niñez gracias a un convenio establecido a nivel nacional, para realizar horas de prácticas curriculares en el área pediátrica. En concordancia con la misión del recinto, que es proteger, restituir derechos y reparar el daño de niños, niñas y adolescentes (NNA) gravemente amenazados o vulnerados, poniéndolos en un nuevo entorno que permita fortalecer el desarrollo integral mediante acciones de equipos de profesionales y programas especializados, las actividades de los estudiantes fueron planificadas y ejecutadas a través del Proceso Enfermero, permitiendo un trabajo colaborativo, de forma permanente y en apoyo al equipo multidisciplinario, realizando acompañamiento a los controles de salud en Centros de Salud Familiar (CESFAM), gestionando horas pendientes con los diferentes profesionales, organizando calendarización de vacunas, implementando una ficha clínica digital y protocolos, educando a cuidadoras sobre diferentes temas relacionados con prevención y manejo de patologías, administración de medicamentos, pesquisa temprana de anomalías, etc. Es así como esta pasantía permitió realizar buenas prácticas a través de la gestión del cuidado en este grupo etario vulnerable de la población.

**PALABRAS CLAVE:** mejor niñez, aprendizaje-servicio, gestión del cuidado, proceso enfermero, práctica curricular pediátrica, buenas prácticas.

**ABSTRACT:** The COVID-19 pandemic during the 2020-2021 period resulted in the suspension of face-to-face activities such as curricular practicums and internships. In mid-2022 it was possible to access the *Mejor Niñez* collaborating campus thanks to an agreement established at a national level, to carry out hours of curricular internships in the pediatric area for fifth-year students of the Nursing Major of the Santo Tomás University, Antofagasta campus. In accordance with the mission of the collaborating campus of *Mejor Niñez*, which is to protect, restore rights and repair the damage of children and adolescents (NNA) seriously threatened or whose rights have been violated, placing them in a new environment that allows strengthening integral development through the actions of a teams of professionals and specialized programs. The activities that have been planned and executed by the interns of the Nursing major, have allowed a permanent and collaborative work in support of the multidisciplinary team that the campus has, accompanying staff in the health controls in Family Health Centers (*CESFAM*), managing pending hours with different professionals, organizing vaccination schedules, educating caregivers on different topics related to prevention and management of pathologies, medication administratio, early investigation of anomalies, etc. This is how this internship allowed good practices to be carried out through care management with the application of the Nursing Process in this vulnerable age group of the population.

**KEYWORDS:** better childhood, service-learning, care management, nursing process, pediatric curricular practice, good practices.

## INTRODUCCIÓN

En Chile, el Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia, Mejor Niñez, se constituye a partir de la publicación de la Ley N° 21.302, la que crea este Servicio con la responsabilidad de restituir derechos y reparar el daño de los niños, niñas y adolescentes gravemente amenazados y vulnerados en sus derechos.

Para responder a esta responsabilidad, se establece que se deben desarrollar programas de atención, los que se organizan a través del establecimiento de cinco líneas de acción que son establecidas en el artículo 18 de la misma Ley:

1. Diagnóstico clínico especializado, seguimiento de casos y pericia.
2. Intervenciones ambulatorias de reparación.
3. Fortalecimiento y vinculación.
4. Cuidado alternativo.
5. Adopción.

En base a las cinco líneas de acción que tiene el recinto, se pudo colaborar en varias de ellas desde la atención de salud promocional, preventiva, tratamiento y rehabilitación, por lo que ha sido reconocido el trabajo realizado por los internos de Enfermería.

Cabe destacar, que la misión de la Universidad Santo Tomás es contribuir al desarrollo del país, mediante la formación de profesionales y graduados con competencias disciplinarias, de aprendizaje y personales, inspiradas en valores cristianos, que les permitan desempeñarse y desarrollarse integralmente en el mundo laboral y en su entorno, y mediante generación de conocimiento, innovación y vinculación con el medio, en ámbitos pertinentes.

El recinto colaborador de Mejor Niñez cuenta con un equipo multidisciplinario cuyo propósito es entregar el mejor cuidado a niños(as). Durante la pasantía se intervino a 21 niños(as), teniendo una capacidad para recibir a 25 niños(as).

El grupo etario fue entre 1 mes y 9 años, distribuidos de la siguiente manera:

- Lactantes: RN hasta 1 año de vida. (4 niños, 1 niña)
- Caminantes: Desde 1 año hasta los 3 años (5 niños, 4 niñas)
- Grandes: Desde los 3 años en adelante. (5 niños, 2 niñas)

El equipo de trabajo está conformado por:

- Directora del recinto
- 1 psicóloga
- 2 trabajadores sociales
- 1 secretaria contable
- 4 cuidadoras por turno (turno 4 x 4)
- 1 técnicos en enfermería (TENS) (Turno de lunes a viernes de 8:30 a 18 hs)
- 2 auxiliar de aseo (diurna)
- 2 manipuladoras de alimentos (diurna).

## **METODOLOGÍA**

Durante el desarrollo de la práctica de los estudiantes de Enfermería se ejecuta la gestión del cuidado a través de la aplicación del Proceso Enfermero, según modelo de Virginia Henderson con la detección de las necesidades humanas, valorando al usuario desde una perspectiva biopsicosocial con el fin de determinar las intervenciones a ejecutar en el rol asistencial, de gestión e investigación y educación, para el desarrollo de las competencias.

En el rol asistencial se realizó controles de salud según grupo etarios y la administración de tratamientos (orales e inhalatorios). En relación con el rol educativo, se capacitó a los cuidadores en temas como; técnicas básicas de RCP, intoxicaciones, quemaduras y las medidas preventivas que pueden realizarse, además de técnicas de



administración de medicamentos orales, inhalatorios, oftálmicos, óticos y en la correcta técnica en la toma de exámenes de orina y deposición.

Otras de las actividades realizadas por los estudiantes fue la mejora de la estación de Enfermería, reorganizando y actualizando fichas clínicas, además de la implementación de una ficha clínica digital y algoritmo en caso de intoxicación.

A continuación, se describe las actividades realizadas durante la pasantía en el recinto colaborador de Mejor Niñez, en tres etapas:

- Etapa inicial. La pasantía de los internos de enfermería comenzó el día 15 de agosto del año 2022, realizando rotaciones semanales de 4 estudiantes. En cada rotación se valoró el recinto, conociéndose así la infraestructura, organigrama, y funcionamiento de los cuidados de los NNA. En las primeras cuatro semanas se hicieron mejoras en la estación de Enfermería, implementándose instrumentos de medición antropométricas faltantes, como infantómetro y tallímetro. Además, se implementan fichas clínicas digitales actualizadas y un calendario de controles de salud.
- Etapa desarrollo. Durante las siguientes semanas, se fueron pesquisando diversas necesidades básicas en salud y educativas tanto de las cuidadoras, personal de salud, equipo multidisciplinario, como de los mismos NNA. Se planificó y ejecutó charlas educativas teórica-práctica entregándose información relevante, de forma clara y precisa, utilizándose materiales e insumos, como; uso de fantomas, material audiovisual e infografías. Por otra parte, se realizaron controles de salud con un enfoque integral a cada menor institucionalizado, donde se elaboraron informes de salud post intervenciones. También, se generaron actividades extras, como celebración de cumpleaños, Halloween y fiesta navideña.

- Etapa finalización. Se refuerza a todo el personal colaborador del recinto Mejor Niñez las mejoras, protocolos y estado de salud de los NNA. Se genera una retroalimentación del quehacer diario de los estudiantes con el personal del recinto.

Por último, se entrega informe de rendimiento con la evidencia de todo lo realizado, dando por finalizada la pasantía de estudiantes de Enfermería UST el 16 de diciembre del año 2022.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Las actividades programadas de Enfermería que fueron realizadas por los estudiantes en esta pasantía, les permitieron desarrollar su rol profesional como futuros enfermeros(as) en la gestión del cuidado en niños(as), para lo cual fue aplicada una pauta de desempeño que evaluó las distintas competencias que debía alcanzar el estudiante, alcanzándose el 100% de aprobación.

Cabe destacar que en el rol educativo se contribuyó a la adquisición de conocimientos tanto teóricos como prácticos del personal colaborador, lo cual se evidenció en las evaluaciones aplicadas pre y post educación.

En el rol asistencial se fomentó el bienestar de los NNA, pesquisando a tiempo alteraciones biopsicosociales, permitiendo derivar de manera oportuna a los distintos profesionales de salud del CESFAM.

Por otra parte, han potenciado el rol de gestión generando mejoras en la planificación diaria en los cuidados de los niños, como también otorgó espacios de entretenimiento y esparcimiento.

## CONCLUSIONES

El desafío continúa siendo entregar una atención de salud que sea segura y de calidad a nuestros niños, niñas y adolescentes, donde la experiencia vivenciada en esta pasantía les permitió proporcionar cuidados eficientes y eficaces, traspasando conocimientos básicos y cuidados de enfermería al personal de apoyo, que labora en el recinto de Mejor Niñez.

Por último, el realizar esta pasantía, permitió al estudiante fortalecer y desarrollar competencias tanto disciplinares como genéricas, acercándolos a una realidad lejana y a veces hasta desconocida, permitiendo formar futuros profesionales con vocación de servicio y responsabilidad social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Mejor Niñez (2022). *Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia*. Ministerio de Desarrollo Social y Familia. Gobierno de Chile.

Disponible en: <https://www.mejorninez.cl/mejor-ninez.html>

Universidad Santo Tomás (2022). *Misión, Visión y Valores Universidad Santo Tomás*.

Disponible en: <https://www.ust.cl/sobre-la-universidad/mision-y-vision/>

Universidad de Chile (2022). Biblioteca digital dinámica para estudiantes y profesionales de la salud. *Pediatría. Intoxicaciones*. Disponible en:

<https://sintesis.med.uchile.cl/index.php/profesionales/informacion-para-profesionales/medicina/condiciones-clinicas2/pediatria/942-2-01-2-014>

Chile Crece Contigo (2022). *Primero auxilios. Temas y recomendaciones*. Disponible en: <https://www.crececontigo.gob.cl/tema/primeros-auxilios/>

Pérez Ramírez, J. E., Cárdenas Suárez, L. E., & Gonzaga Jaya, A. M. (2022). QUEMADURAS. Tesla Revista Científica, 9789(8788).

<https://doi.org/10.55204/trc.v9789i8788.77>

Hospital Guillermo Grant Benavente (2022). *Manual de toma de muestras exámenes de laboratorio clínico*. Concepción. Chile.

[https://www.hospitalregional.cl/repo\\_calidad/20200310\\_APL\\_1.2\\_MANUAL\\_DE\\_TOMA\\_DE\\_MUESTRAS\\_EXAMENES\\_DE\\_LABORATORIO\\_CLINICO,\\_4o\\_EDICION,\\_ABRIL\\_2019\\_-\\_ABRIL\\_2024..pdf](https://www.hospitalregional.cl/repo_calidad/20200310_APL_1.2_MANUAL_DE_TOMA_DE_MUESTRAS_EXAMENES_DE_LABORATORIO_CLINICO,_4o_EDICION,_ABRIL_2019_-_ABRIL_2024..pdf)

**SERVICE LEARNING IN CENTRAL EUROPEAN CATHOLIC UNIVERSITIES – CASES  
FROM POLAND AND GERMANY**

Christiane Hoth de Olano

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (KU), Eichstätt, Germany

Małgorzata Łysiak

The John Paul II Catholic University of Lublin (KUL), Lublin, Poland

CENTRAL THEME: 3. CASE STUDIES AND SYSTEMATISATION OF SERVICE-LEARNING PROGRAMMES AND PRACTICES.

ABSTRACT: Service Learning (SL) contributes to systematically anchoring and expanding transfer activities of universities (Third Mission) and cooperation with external community partners in teaching and beyond. Accordingly, SL is considered the silver bullet of holistic education and is increasingly implemented in (higher) education institutions worldwide, regardless of subject disciplines.

This paper illustrates the importance of SL as one of the strategies to fulfill the Third Mission at the Catholic Universities in Lublin (KUL), Poland, and in Eichstätt-Ingolstadt (KU), Germany, and shows potentials of this concept in the education of students of psychology, didactics and pedagogy. Based on examples of good practice from teaching formats of the three disciplines at KUL and KU, concepts and models of SL are outlined.

KEYWORDS: Service Learning at CHEIs; Uniservitate CEE&ME hub; Psychology; Didactics; Pedagogy; SL in Central Europe.

**INTRODUCTION**

Service Learning as a concept links academic learning with social engagement (Furco, 2011). Hence, subject-specific, curricular content of studies (learning) is directly connected to social engagement (service) (cf. Regina & Ferrara, 2017; Reinders, 2016;

Rosenkranz et al., 2020; Brozmanová, 2020; Tapia, 2021). Teachers and students cooperate with partners from the social, cultural, sports, ecological, or educational sectors in the region and contribute their professional knowledge and competencies to joint projects.

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

For the KUL and KU projects presented in this paper, students' communication skills, studying in foreign living environments, and students' empathy skills are of particular interest. Accordingly, the focus is on four projects held in Lublin and Eichstätt by students

of psychology, didactics and pedagogy. The socio-political context (Covid-19 pandemic and war in Ukraine) plays an important role in this regard.

### **METHODOLOGY**

In the Task force "Quality" (*AG Qualität*) of the German network *Bildung durch Verantwortung*, the following ten quality criteria were identified in a community-based research approach and as a reference framework for the implementation of Service Learning in German-speaking countries: Societal need, Defined goals, Service Learning is an Inherent Aspect of the Degree Course, Skills Acquisition by Students, Studying in Foreign Living Environments, Collaboration between Parties Involved, Reflection, Student supervision, Evaluation and quality development, Appreciation (Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung/AG Qualität, 2019). Based on the ten criteria, further procedures and instruments were developed that provide SL actors with orientation and suggestions for the implementation and evaluation of SL projects. For example, scholars developed item pools for the summative and formative evaluation of SL projects for the three stakeholder groups in SL projects: Students, teachers, and community partners (Brok et al., 2021). Status quo and successes of SL efforts in higher education institutions can also be determined using the Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service Learning in Higher Education (Furco, 2002). Based on the results, strategic and operational goals as well as comprehensive measures can be derived for the five areas of strategy, teachers, students, partners, and institution. Nevertheless, patience is required here, because: "it takes five to seven years to move from one stage of institutionalization to the next and that it may take 15-20 years of concerted effort to fully institutionalize service-learning in Higher Education" (Furco & Holland, 2004: 23-39).

However, these quality criteria and standards need to be reconsidered and reflected upon when the socio-political context changes as rapidly as is currently visible. In particular, the Catholic Universities of the Uniservitate hubs for Central & Eastern Europe and the Middle East (CEE&ME hub) see and have seen themselves confronted with major methodological challenges in this regard. In addition to the pandemic, the need for measures and projects increased rapidly due to the war in Ukraine. The motivation and diagnosis phases need to be rethought for SL projects and reflection takes on an even more important role. Psychology, didactics and pedagogy in particular can make an important contribution here: students cannot only use their knowledge and skills in SL projects. Teachers can also make new findings visible for their research through these projects.

## **RESULTS AND DISCUSSION**

Projects already implemented at KUL and KU will be presented:

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

The "poMOC MŁODYCH" campaign during Covid-19 was to provide peer support for college and school students, and this form of assistance was available to anyone who was having a hard time coping with isolation, who needed encouragement, or who was simply looking for a conversation. Referring to the motivation of the initiative, it was even a response to the social, environmental and community problems of adolescents and young adults that emerged in connection with the Covid-19 pandemic. The social problems were the isolation and inability to satisfy the psychological needs, i.e., as well as the need to be loved, which in the case of adolescents and students is a major developmental task. The consequence of the isolation was staying with family where adolescents did not



necessarily feel safe. This, in turn, was associated with environmental problems. Youth overwhelmed by family problems, conflicts, lack of meetings with friends, existential pondering, illnesses, being overwhelmed by responsibilities, inability to satisfy the need for love, and severe stress ceased to manage their emotions. Disturbed emotional regulation led to suffering, which in its extreme form led to anxiety or depressive disorders. Community problems in the case of students and adolescents include not only the inability to satisfy the need to belong, but also the fear of the near and distant future. Those who came to us were feeling anxious, depressed, and helpless, which required support and encouragement. poMOC MŁODYCH was created in response to the need of the moment, and its' helpful nature was kept in the spirit of peer support. The resources available to the students at the Institute of Psychology at KUL certainly contributed to reducing the suffering of young people and helped to cope with the very difficult situation during the Covid -19 pandemic. The students offered a range of services through several channels of online communication: Skype, Facebook, Instagram and E-Mail consultation. As a rule, the duty hours were 7 days a week (depending on the channel) from 8:00 to midnight. The students held talks not only in Polish, but also in English, German and Italian. Doubts about the work, implementation of further ideas and ideas for the benefit of people in need were discussed during weekly meetings with the mentor, which resembled a professional peer supervision, in which they will participate in the future as psychologists. The essence of these meetings was also the initial diagnostic process regarding the individuals coming forward and their possible eligibility for peer support or professional help.

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

Preschool and early childhood pedagogy students' response to educational difficulties and problems: war in Ukraine.

Currently, the Polish educational reality faces the huge challenge – the influx of refugees from Ukraine into our country. The first organized activity, which was a dynamic response to the difficult situation in which our friends from Ukraine found themselves, was establishing cooperation with the Children's Home in Puławy, where Ukrainian children live. Using the knowledge and skills that the students of pedagogy acquire during the faculty classes, they conduct sports, artistic, cognitive, and caring activities for these children. The assessment of the current situation allowed to undertake further outreach activities, which was targeted at preschool children and teachers. The very process of adaptation to the kindergarten is for many children a difficult experience, and in the case of our friends from Ukraine was an adaptation to a foreign institution, in a foreign country, very often without knowing the language. It was also a big challenge for teachers who start working with such a diverse group. In this context, together with the students, simple dance and music games in Polish and Ukrainian that are commonly used in Polish kindergartens were developed. Additionally, the audio material was accompanied by a video, which is meant to be helpful for teachers who would like to explain how the games are performed, but do not know Ukrainian. In the summer semester of 2022, the regular seminars were organized for exchanging experiences, during which teachers, school principals, student educators, and representatives of the academic community reflect on the dynamization of educational reality. An important aspect of these meetings is to create a space for dialogue, in which students present their educational and didactic ideas, while teachers confront them with their own experiences.

**Case study "Language support at elementary school" at Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Eichstätt, Germany.**

Triggered by the war in Ukraine, many refugees from Ukraine and beyond have arrived in Germany since 2022. Germany has been a country of immigration for many years. However, government support measures are limited and many schools are overwhelmed with the integration of refugee children. Due to the sharp increase (and further increase) in the number of students with German as a second language, the need for additional language support at schools is escalating quite dramatically. Meaningful support for the children within the framework of regular instruction is often hardly possible or very difficult for the classroom teachers. The prevailing shortage of teachers makes the situation even worse. There is a danger that an a growing number of students with language difficulties will be "left behind" at school in the medium and long term due to their lack of language skills in German, which is already becoming apparent in the form of a sharp increase in secondary school graduates without any school-leaving qualifications. In a Service Learning project held at the Chair for German didactics and German as a foreign language students are teaching in small groups (approx. 2-5 children) at the two Eichstätt elementary schools St. Walburg and Am Graben for 45-90 min/week, either alone or in teams of two. In each school, a teacher from the corresponding school is available as a contact person. The practical and action-oriented seminar, which also takes place weekly, includes professional learning on the topic of language support in presence, but also online with parts of self-directed learning. The teaching of theoretical principles, the practical testing of (teaching) methods and self-created materials, the joint conception of lessons and intensive reflection on the experiences from the support units are closely interlinked here. Additional professional feedback and continuous consultation with the students is supplemented by individual consultation hours and classroom visits by the seminar director.

Content-related results from the seminar are recorded as contributions on a blog as a store of knowledge and can be accessed worldwide by other interested teachers and groups of people. An evaluation of the project after the end of the semester serves as an instrument for quality assurance and improvement for the coming semesters; a further deepening of the project topic in a final thesis (term papers, essays) is open to the students.

**Case study "Workshop evening for engaged people" by the program Business & Psychology at Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Eichstätt, Germany.**

Students of the study program "Business & Psychology" developed a workshop evening for volunteers in a Service Learning seminar in February 2022. The workshop strengthened commitment by looking at reported challenges.

Engagement is essential to our society. Therefore, it is important to strengthen and promote voluntary commitment. Students of the course "Business & Psychology" of the Faculty of Economic Sciences contributed to this in the seminar "Coaching, Mediation and Dealing with Diversity". The goal of the project was the conception and implementation of workshops for engaged people. To this end, students with a background in psychology and economics developed workshops in interdisciplinary groups on challenges that engaged people often encounter in their voluntary work. These challenges were previously identified in the form of interviews with volunteers in a needs analysis. This resulted in various topics that are of great importance to volunteers and engaged people, but for which there is currently a lack of workshops and training opportunities. These dealt with the questions:

- How can a good team be formed and how can we work together in an optimal way?
- How can volunteers deal well with each other even in difficult situations?
- How can we recognize and address our own limits in our work?

In the project, the students designed five workshops based on their acquired knowledge and the exchange with volunteers, which addressed precisely these challenges. The preliminary workshop concepts were tested in the seminar and optimized by incorporating the feedback.

The highlight of the seminar was the virtual workshop evening on February 16, 2022, when the workshops were held with committed people from all over Germany. More than 70 committed people from different areas of engagement registered for this event.

Workshop 1: "Hand in hand in voluntary work – working well together under time constraints". In this workshop, the participants worked on ways to strengthen cohesion in volunteer work despite the time constraints that often prevail. The participants developed team-building measures that can be implemented in various areas.

Workshop 2: "Volunteering – Everyone different, everyone together". The focus of the second workshop was on diversity in volunteering. This diversity represents both an opportunity and a challenge when prejudices have a negative impact on cohesion. The participants therefore addressed the question of how communication can prevent prejudice and derived measures that unite all those involved.

Workshop 3: "Those who understand each other! Talking to each other constructively in difficult situations". In emotionally difficult situations, it is easy to forget the other person's perspective. But it is precisely in such situations that it is important to talk to each other calmly and constructively. The participants in this workshop worked out and tried out various ways of promoting understanding for all concerned in the event of conflict.

Workshop 4: "Say yes to no – recognizing and communicating your own boundaries". Committed people tend to say yes quickly, even though they actually wanted to say no.

Therefore, the goal of this workshop was to recognize and communicate one's own needs and boundaries. The participants were given strategies on how to do this in practice.

Workshop 5: "Where is my place? Team roles and cooperation in volunteer work". In this workshop, the participants went in search of their place in volunteer work. They reflected on their own roles and thought about how the different roles can work together as well as possible.

Overall, the workshop evening was a great success. This was reflected in the enriching atmosphere during the evening and in the final positive feedback session. Those engaged were very satisfied with the workshops and would like to see similar events in the future. The students were able to expand their personal and professional competencies through the workshops and gained insights into an important social field. Through the seminar "Coaching, Mediation and Dealing with Diversity", they succeeded in contributing to the strengthening and appreciation of engagement.

## **CONCLUSIONS**

The global challenges of our time present universities with new problems and questions. For our region, Central & Eastern Europe and the Middle East, the war in Ukraine, the associated waves of migration with this war, as well as the aftermath of the pandemic, such as negative effects on mental health, are major challenges that need to be addressed. Thanks to the Uniservitate program, the projects presented here could be supported ideally and financially. Communities and students benefited greatly from the outcomes of these projects. Nevertheless, especially in light of the socio-political situation in the region, many approaches at universities need to be rethought. For example, SL as a method needs to be reflected upon anew. In particular, the question arises as to which criteria apply for "good SL projects" when action has to be taken at very short notice – for

example, after the outbreak of the pandemic or the war in Ukraine. International cooperation between universities is a key prerequisite here.

### **ACKNOWLEDGEMENTS**

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

### **BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES**

Bartsch, Gabriele & Grottker, Leonore (2021) *Service Learning mit Studierenden: Ein kurzer Handlungsleitfaden*. Weinheim: Beltz Juventa.

Brok, Ulrike, Leitzmann, Claudia, Schlegler, Maren, Müller, Leonie, Sonnberger, Julia, Derkau, Julia & Sporer, Thomas (2021). Service Learning Quality Criteria and Evaluation - a Measuring Instrument for the German Language Area. In RIDAS: *Institutionalization of Service-learning in higher education. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 12, 45-58. DOI10.1344/RIDAS2021.12.6. <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/issue/view/2691>.

Brozmanová Gregorová, Alžbeta (2020). *Service Learning im Hochschulbereich. Lehrplan für Lehrende im Service Learning und Handbuch für Lehrende*. Banská Bystrica: Belianum - Matej Bel Universität Verlag.

Celio, Christine I., Durlak, Joseph & Dymnicki, Allison (2011): A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students. In: *Journal of Experiential Education* 34 (2), S. 164–181. DOI: 10.1177/105382591103400205.

Conway, James M., Amel, Elise L., Gerwien, Daniel P. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic,

Personal, Social, and Citizenship Outcomes. In: *Teaching of Psychology* 36 (4), S. 233–245. DOI: 10.1080/00986280903172969.

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

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

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

Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung/AG Qualität. (2019). *Ten Criteria - a Reference Framework for Successful Service Learning*. [https://www.bildung-durchverantwortung.de/wpcontent/uploads/2019/08/Qualitaetskritien\\_HBdV\\_2019\\_English.pdf](https://www.bildung-durchverantwortung.de/wpcontent/uploads/2019/08/Qualitaetskritien_HBdV_2019_English.pdf).

Regina, Carla, & Ferrara, Candelaria (2017). *Service-Learning in Central and Eastern Europe handbook for Engaged Teachers and Students*. Editorial coordination: CLAYSS.

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

Rosenkranz, Doris, Roderus, Silvia & Overbeck, Niels (2020). *Service Learning an Hochschulen: Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*. Beltz Juventa.



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

Buenos Aires: Ediciones CLAYSS.

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

## **LIBROS ILUSTRADOS SOLIDARIOS DE LA CÁTEDRA LV3. IMÁGENES Y PALABRAS EN VUELO**

Yanina Hualde, Carlos Pinto y Natalia Di Sarli

Facultad de Artes UNLP, Argentina

EJE TEMÁTICO: 3. ESTUDIO DE CASOS Y SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS Y PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO.

RESUMEN: Lenguaje Visual 3 es una Cátedra de las carreras de Artes Plásticas y Diseño en Comunicación Visual (Facultad de Artes- UNLP) Desde 2009, la Cátedra desarrolla un proyecto de Aprendizaje Servicio Solidario denominado *Libros Ilustrados Solidarios LV3*. El Proyecto consta de la producción de un libro álbum ilustrado por cada uno de los 500 estudiantes anuales de la cursada. Dichos libros son donados a diferentes instituciones de bien público, y publicados en versión on-line en la biblioteca digital de la Cátedra. El objetivo del Proyecto de AYSS es promover desde la Cátedra un perfil de estudiante solidario y comprometido con su comunidad, a la vez que generar diversas redes y vínculos con agentes culturales de la región y del país a través de dicha experiencia.

PALABRAS CLAVE: Narrativa Ilustrada- Aprendizaje servicio- Libros solidarios- Artes visuales.

ABSTRACT: Visual Language 3 is a University Chair for the careers of Visual Arts and Design in Visual Communication (Faculty of Arts- UNLP) Since 2009, the Chair develops a Solidarity Service Learning project called Solidarity Illustrated Books LV3. The Project consists of the production of an illustrated album book for each one of the 500 annual students of the course. These books are donated to different public welfare institutions, and published in an online version in the digital library of the Chair. The objective of the

AYSS Project is to promote from the Chair a profile of a supportive student and committed to their community, while generating various networks and links with cultural agents in the region and the country through this experience.

KEYWORDS: Illustrated narrative- Service Learning - Solidarity books- Visual Arts.

## INTRODUCCIÓN

Lenguaje Visual 3 es una Cátedra troncal del Plan de Estudios de las carreras de Artes Plásticas y Diseño en Comunicación Visual (Facultad de Artes- UNLP) Desde 2009, la Cátedra desarrolla el proyecto de Aprendizaje Servicio Solidario denominado Libros Ilustrados Solidarios LV3 (LIS-LV3). Esta propuesta implica que cada uno de los 500 estudiantes anuales de la cursada realicen el diseño y producción de un libro ilustrado, los cuales son donados a diversas instituciones de bien público y publicados en versión on-line en la biblioteca digital de la Cátedra. El objetivo pedagógico de la Cátedra consiste en explorar y trabajar diferentes lenguajes visuales con relación a narrativas ilustradas. En su diseño curricular académico, la Cátedra explora diferentes soportes físicos y digitales, a fin de difundir la lectura de texto-imagen más allá del dispositivo libro impreso, tanto para el ambiente académico como para la comunidad en general. Para ello, los estudiantes crean libros álbum a partir de textos originales que la Cátedra provee por medio de una convocatoria anual de escritores que envían textos escritos ad hoc para el Proyecto. El vínculo de la Cátedra con los escritores – cuyos textos provienen de todas partes del mundo hispanohablante- constituye un grupo extraacadémico de redes comunicacionales; no solo en la construcción del conocimiento sino también como eje del Proyecto de AYSS.

Un segundo grupo, perteneciente a la comunidad, lo constituyen las instituciones beneficiarias de los libros físicos, las cuales se preseleccionan en función de su

localización, necesidades y aspectos vinculantes al desarrollo y promoción de la lectura. Desde el año 2019 la Cátedra cuenta con una biblioteca digital de libre acceso, donde se compilan y catalogan los libros producidos por los estudiantes, así como todo el material generado en torno al Proyecto<sup>7</sup>.

Podemos distinguir diversas etapas en lo concerniente al desarrollo del Proyecto, en tanto se afianzan sus alcances dentro de la comunidad intra y extra académica. Uno de ellos lo constituyó el Apoyo del Programa de Artes de Clayss – en el año 2021- en el cual se sustentaron los encuentros de los profesores titular y adjunta con Adriana Hernandez y Laura Nicoletti, tutoras del Programa de Artes de CLAYSS. En estos primeros encuentros se reflexionó sobre la dimensión del Proyecto en los primeros doce años, la necesidad de conformar nuevas estrategias, alianzas y otras perspectivas de crecimiento, a fin de ampliar sus horizontes.

A través del encuentro entre tutoras y el equipo completo de la Cátedra se pudo reflexionar sobre las prácticas solidarias aplicadas al Proyecto y otras prácticas áulicas para poder involucrar más aún a las experiencias de los estudiantes.

*En Aprendizaje y servicio solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles* (2010) María Nieves Tapia menciona entre los cuadrantes de aprendizaje-servicio la importancia de la institucionalización de los Proyectos. “Estableciendo alianzas con instituciones, convenios u otras formas de vinculación con las organizaciones de la sociedad o los organismos gubernamentales asociados al proyecto de aprendizaje-servicio” (2010, p. 34)

---

<sup>7</sup> Disponible en [http://: www.lenguajevisual3.com](http://www.lenguajevisual3.com)

Tomando como base el esquema planteado por Furco (2003, en Tapia, 2022) relativo a procesos de institucionalización, en el desarrollo del Proyecto LIS podemos definir el siguiente escenario:

1. Decisiones de Política Institucional: actualmente la sustentación y visibilidad del Proyecto LIS se da al interior de las prácticas de la Cátedra, contando con el apoyo académico de la Facultad de Artes para garantizar la obligatoriedad del Proyecto LIS en el marco de la cursada de Lenguaje Visual 3. También se visibiliza en el convenio con el Repositorio académico de la UNLP -SEDICI (2023) a partir del cual se prevé organizar las bibliotecas digitales de la Cátedra en dicho repositorio.
2. Formación de Masa crítica: el Proyecto LIS se sustenta y visibiliza en un cien por ciento gracias al compromiso de docentes, estudiantes y graduados, así como por las redes generadas con socios comunitarios partícipes del Proyecto (escritores de los textos, entidades beneficiarias de la cesión de libros, administradores del Centro Cultural donde se llevan a cabo las exposiciones, periodistas y público asistente)

### **HISTORIAS GOLONDRINAS: GESTIÓN DE REDES Y COMUNICACIÓN**

Dado que la cátedra se especializa en contar historias mediante imágenes en convivencia con otros lenguajes, se comenzó a desarrollar una propuesta en la cual el proyecto de libros ilustrados esté narrado e ilustrado por todo el equipo docente, además de estudiantes que ya cursaron la materia.

Mediante el seguimiento de las tutoras Adriana Hernandez y Laura Nicoletti, vislumbramos la posibilidad de expandir el proyecto y mostrarlo desde un lugar nuevo. Fue así que todo el equipo empezó a abocarse a la tarea de concretar un libro colectivo transmedia titulado *Historias Golondrinas*.

Se creó un libro colectivo en el cual, utilizando la metáfora de las golondrinas como páginas literarias, ofrece un relato poético- visual ilustrado por la totalidad del equipo de cátedra. *Historias golondrinas* está compuesto por 15 ilustraciones en doble página, un mapa desplegable, hojas guardas y sus tapas. En el mapa se encuentran códigos QR que trasladan al espectador a videos en los que hay reportajes de estudiantes y escritores, relatos de las instituciones beneficiarias, cierres de ciclos y más experiencias. La posibilidad de generar un libro álbum que cuente la historia sobre el proyecto de libros ilustrados solidarios de LV3 fue para todo el equipo de cátedra un resumen de 14 años de trayectoria. Se logró así crear un libro transmedia en el que participó cada uno de los docentes y algunos graduados a narrar la experiencia de un modo creativo e innovador.

Para ello se requirió articular poéticamente con el lenguaje verbal, generando así una escritura *ad hoc* para las imágenes. Se convocó a tal fin al dramaturgo, escritor y diseñador en comunicación visual Máximo Calabrese, docente de la Facultad de Artes. Otro gran aporte fue la canción *Menguante* creada e interpretada por Jaquelina Larrouyet. La canción se convirtió en la sonorización del libro, ampliando así la transmedialidad de la propuesta al presentar un código QR que deriva a un videoclip animado con las imágenes del libro<sup>8</sup>.

*Historias Golondrinas* se presentó en diciembre de 2021 en el “Centro Cultural Azulunala” de La Plata, en la FERI-ADA de Navidad, conjuntamente con el Centro Cultural “La Biciletería”, Librería “Pez Negro” y la Asociación de Dibujantes Argentinos (ADA), con quienes también se establecieron vínculos de múltiples intercambios.

En el año 2022 el Proyecto comenzó a tomar otro rumbo. En mayo de 2022 el Proyecto LIS fue seleccionado ganador del Segundo Premio en la categoría Sociedad del Premio

---

<sup>8</sup> Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=YAvjH3LTU8>

Vivalectura de la Fundación Santillana, auspiciado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de la Nación. Los fondos otorgados por ese premio se utilizaron para mejorar técnicamente el sitio web donde se aloja la biblioteca virtual LV3, proporcionando una mejor llegada a los ciberlectores.

Durante el año 2022 también recibimos una nueva convocatoria, la cual reveló el impacto del proyecto. El Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario nos invita a ilustrar el texto *20 Historias de Educación y Solidaridad*. Entre docentes y estudiantes se realizaron las ilustraciones para este libro, presentado en el XXV Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario.

Como menciona María Nieves Tapia “los proyectos que se ramifican (un tema varios proyectos) hay casos en que se comienza por un proyecto acotado y con el tiempo este proyecto se ramifica hacia temas afines” (Tapia, 2010, p.219) esto no significa que el proyecto inicial se termine o deje de funcionar, sino que “se van sumando ramificaciones diversas de un mismo proyecto institucional de aprendizaje- servicio en torno a la misma temática.” (Tapia, 2010, p.219)

Entendemos que esta ramificación del proyecto proviene de la demanda surgida a partir de la divulgación del libro *Historias Golondrinas*, ya que dio a conocer el proyecto y esto generó un nuevo entramado social que devino a dar forma al servicio de ilustración de cuentos por egresados y docentes.

Es de destacar el impacto generado por la divulgación del proyecto, ya que la cátedra fue convocada para ilustrar un libro de microrrelatos surgidos del Concurso Federal organizado por la Biblioteca del Congreso Nacional (Colección Juvenil *Vuela el pez*) Dichos libros, que se distribuyen en bibliotecas y escuelas públicas, serán publicados al finalizar los certámenes de 2022 y 2023.

Otra forma de medición del impacto de las redes generadas por el Proyecto, fue la alianza comunitaria generada con la Profesora Cristina Blake y el equipo del seminario de Grado, presencial/virtual, *Desde el Libro álbum a la Transliteratura* ofrecido por la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades (FaHCE -UNLP). Como docente invitado, el Profesor Titular de LV3 presentó el libro *Historias Golondrinas* y el proyecto de LIS generando un impacto positivo en los estudiantes del seminario, compuesto por docentes, bibliotecarios y difusores de la LIJ (literatura infantil y juvenil). Este Seminario especializado busca que la Literatura Infanto-Juvenil gane espacio en la carrera de Letras de dicha Universidad. Este encuentro de cátedras suma experiencias y amplifica el camino que va abriendo la Cátedra en el marco de UNLP. Cabe destacar que a partir de la difusión de la literatura ilustrada, ésta casa de estudios generó una colección infantil en la Editorial Papel Cosido (FDA-UNLP), la cual hasta el momento consta de 3 libros ilustrados por docentes de la Facultad de Artes de la cátedra de Lenguaje Visual 3, con gran éxito de ventas y repercusiones en el mercado editorial.

### **CONCLUSIONES**

La trayectoria someramente referida en este artículo otorga al Proyecto LIS otras dimensiones del servicio comunitario en cuanto a la formación de Masa Crítica:

- Un servicio en el que los estudiantes crean un libro a un destinatario concreto y lo otorgan a una institución.
- Un servicio para los escritores que pueden acceder a un libro ilustrado por estudiantes de la UNLP con un alto nivel de calidad, fortaleciendo mediante esta proliferación de sentidos una diversidad visual y semántica.
- Un servicio a instituciones de bien público que reciben libros únicos con el fin promover e incentivar la lectoescritura.



- Las redes generadas entre diversos agentes culturales proponen proyectos para desarrollar libros ilustrados. La particularidad de este nuevo servicio es que supera la instancia académica y tanto los docentes del equipo de cátedra, como los graduados involucrados desarrollan competencias en el campo de la literatura ilustrada. Asimismo proporciona una experiencia pre-profesional para los estudiantes, así como un medio para insertar sus ilustraciones más allá del tradicional mercado comercial editorial.

Por último, proponemos interpelarnos: ¿Cuál es nuestro rol fundamental? ¿El trabajo docente, el servicio comunitario? ¿Cómo se articula creativamente la proyección de lo académico con la metodología de aprendizaje y servicio en la enseñanza universitaria de artes? ¿Somos agentes divulgadores del libro ilustrado? ¿Estamos motorizando a la alfabetización visual desde un lugar alternativo? ¿Somos formadores de ilustradores y docentes con perspectiva solidaria?

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

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

Tapia, M. N. (2010). *Aprendizaje y servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Editorial Ciudad Nueva.

----- (2022) *Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario*. CLAYSS. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Tapia, M. N., & Peregalli, A. (2022). *Los procesos de institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior*.

### **FIGURAS Y TABLAS**

Figura 1



Tabla 1

Año	Institución	Localidad	Cant. ejemplares
2009	Fundacion Creando Lazos	La Plata	414
2010	Escuela Nº 80 "Prof.Maria Elena Altube "	Barrio Savoia - City Bell	389
2011	Casa de día del Hogar del Padre Cajade.	Barrio Aeropuerto - La Plata	143
	Centro de Prevención de Adicciones (CPA)	La Plata	138
	Biblioteca Del otro lado del Árbol	La Plata	145
2012	Biblioteca del Hospital de Niños	La Plata	334
2013	Biblioteca Infantil itinerante del CC La Grieta.	La Plata	23
	Hogar Aliwen	La Plata	51
	Proyecto Enviñon	Punta Lara	118
	Servicio de Asistencia Familiar.	La Plata	104
	Escuela Normal Nº2	La Plata	38
	<u>S.A.T.I Servicio de Atención Terapéutica Integral</u>	La Plata	44
2014	Hogar y Centro de Día Ángel Azul	Barrio Hipodromo La Plata	120
	Biblioteca Dr. Víctor H Barrera	N. De la Garma. Partido de Tres Arroyos.	123
	Biblioteca Viajera	Berisso	122
2015	Escuela Primaria Nº 14 y Secundaria Basica Nº 4	Magdalena	148
	Casa de día Elina	La Plata	125
	CC Causa y efecto	Rosario, Santa Fe	132
2016	Biblioteca Popular Juan María Gutiérrez	Juan María Gutierrez. Partido de Berazategui .	235
	Biblioteca Popular Florecerán mil flores	La Plata, Barrio Alegre.	246
2017	Biblioteca Tupac Amaru	Gonnet	95
	Espacio social y cultural Leopoldo Marechal	Las Flores	115
	Hospital de Niños Sor María Ludovica	La Plata	100

	Museo de Bellas Artes Emilio Petorutti	La Plata	122
	Biblioteca Braile	La Plata	1
2018	Centro de Salud N° 46	La Plata	79
	Jardín N° 910. M Belgrano	Berisso	73
	Escuela N° 16 Hipólito Yrigoyen	Magdalena	80
	Jardín N° 911	Berisso	82
2019	Biblioteca del Club Ateneo Popular	La Plata	84
	Jardín Maternal de la UNLP	La Plata	30
	Biblioteca Popular de Laprida	Laprida	57
	Biblioteca Mempo Giardinelli	Laprida	58
	Biblioteca Ambulante Colorín Colorado	Trenque Lauquen	79
	Jugotecas Municipales	La Plata	12
	<b>Total Libros físicos</b>		<b>4259</b>
2019	Biblioteca Virtual LV3	Biblioteca Pública Virtual LV3	301
2020	Biblioteca Virtual LV3	Biblioteca Pública Virtual LV3	237
2021	Biblioteca Virtual LV3	Biblioteca Pública Virtual LV3	288
2022	Biblioteca Virtual LV3	Biblioteca Pública Virtual LV3	225
	<b>Total Libros digitales</b>		<b>1051</b>
	<b>Total Libros producidos</b>		<b>5310</b>

**SIETE AÑOS DE PRÁCTICA SOCIAL EDUCATIVA EN LA TECNICATURA  
UNIVERSITARIA EN MEDICINA NUCLEAR**

Ignacio J. Idoyaga y Jorge E. Maeyoshimoto

Facultad de Farmacia y Bioquímica. Universidad de Buenos Aires, Argentina

EJE TEMÁTICO: 3. ESTUDIO DE CASOS Y SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS Y PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO.

RESUMEN: La Práctica Social Educativa de la Tecnicatura Universitaria en Medicina Nuclear de la Universidad de Buenos Aires combina contenidos académicos con las necesidades de la comunidad. Se enfoca en grupos en situación de vulnerabilidad y utiliza la educación experiencial y el aprendizaje y servicio solidario. Los estudiantes participan en encuentros presenciales o remotos sincrónicos, en un aula virtual y trabajo de campo. Actualmente hay varios proyectos en ejecución con socios comunitarios como organizaciones, instalaciones nucleares, gobiernos municipales y escuelas. En este ambiente, los estudiantes aplican su conocimiento a problemas reales y aprenden junto con la comunidad.

PALABRAS CLAVES: Práctica Social Educativa, Aprendizaje Servicio Solidario, Medicina Nuclear, Universidad.

ABSTRACT: The Social Education Practice of the University Technician Program in Nuclear Medicine at the University of Buenos Aires merges academic content with the needs of the community. Focusing on vulnerable groups, it employs experiential education and solidary service learning. Students engage in synchronous in-person or remote meetings, a virtual classroom, and fieldwork. Several ongoing projects have community partners including organizations, nuclear facilities, municipal governments,

and schools. Within this environment, students apply their knowledge to real-life problems and learn alongside the community.

KEYWORDS: Social Education Practice, Solidarity Service Learning, Nuclear Medicine, University.

## INTRODUCCIÓN

La asignatura Práctica Social Educativa en la Tecnicatura Universitaria en Medicina Nuclear de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires es un espacio curricular que busca articular los contenidos específicos de la titulación con las necesidades y demandas de la comunidad extrauniversitaria. Esta asignatura fue incorporada al plan de estudios en 2014 y se dicta desde agosto de 2016.

La propuesta pedagógica se enfoca tanto en la construcción de conocimiento específico en el campo de la medicina nuclear y en el desarrollo de habilidades y competencias por parte de los estudiantes, como en el beneficio concreto de los destinatarios comunitarios pertenecientes a sectores en condiciones de vulnerabilidad social.

Las Prácticas Sociales Educativas permiten fortalecer la calidad educativa (Herrera Pastor, 2020) ya que, para solucionar problemas concretos, los estudiantes deben investigar y estudiar, profundizando en aspectos específicos del campo disciplinar. Además, en el trabajo de campo se construyen conocimientos y se adquieren competencias y habilidades que difieren de las que se logran en otros ámbitos. Estas prácticas también educan para la ciudadanía (Xus y Rubio Serrano, 2010), ya que no se limitan al diagnóstico o la denuncia, sino que avanzan en el diseño y la ejecución de proyectos transformadores de la realidad (Mediavilla Saldaña et al., 2020). Además, permiten la articulación de redes entre la Universidad y las organizaciones de la

comunidad, ya que los diseños deben ser consensuados y la tarea realizada de manera mancomunada (Mayor, 2020).

En la Universidad de Buenos Aires, estas Prácticas Sociales Educativas constituyen una estrategia de curricularización y una forma de vehicular la misión estatutaria de la Extensión Universitaria (Serna, 2007). En efecto, existe un amplio marco normativo que da cuenta de esta dirección. La Práctica Social Educativa en Medicina Nuclear está reglada por las resoluciones CS 520/10 y CS 172/14, que establecen la obligatoriedad de las Prácticas Sociales Educativas en todas las carreras de la Universidad, la resolución CS 3653/11, que aprueba el reglamento de las Prácticas Sociales Educativas, la resolución CS 8292/14, que incluye 42 horas de Práctica Social Educativa (Práctica Social Obligatoria) en el plan de estudios.

El objetivo de este trabajo es describir la metodología de la Práctica Social Educativa de la Tecnicatura en Medicina Nuclear y los proyectos generados como principales resultados de siete años de experiencia.

## **METODOLOGÍA**

El encuadre metodológico de la propuesta de enseñanza se inscribe en la educación experiencial (Espina Álava y Viguera Moreno, 2020), en particular en el modelo de Aprendizaje y Servicio Solidario (Tapia, 2020). Este modelo puede definirse a partir de tres rasgos fundamentales: se trata de un servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad en condiciones de vulnerabilidad social, es protagonizado por los estudiantes y es planificado de manera integrada con los contenidos curriculares específicos y la investigación.

La Práctica Social Educativa tiene como propósito principal que los estudiantes apliquen sus conocimientos en medicina nuclear a la solución de problemas sociales

concretos, lo que contribuye significativamente a su formación académica y aporta solidariamente al desarrollo comunitario.

Para alcanzar este propósito, se han establecido objetivos específicos que incluyen la ampliación y profundización de los conocimientos disciplinares en medicina nuclear durante el desarrollo de la Práctica, la evaluación de los riesgos radiológicos conforme a la normativa vigente aprobada por la Autoridad Regulatoria Nacional, el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para el trabajo en el campo social, la toma de decisiones autónomas referidas a la intervención en el campo social, y el desarrollo del compromiso social, valores y actitudes. En definitiva, la Práctica Social Educativa busca no sólo el desarrollo académico de los estudiantes, sino también su compromiso con la sociedad y la comunidad.

Todas las Prácticas Sociales Educativas de la Facultad de Farmacia y Bioquímica, incluyendo la de la Tecnicatura Universitaria en Medicina Nuclear, comparten los mismos contenidos mínimos: Contexto social actual, la salud en condiciones de vulnerabilidad, Modalidades de educación experiencial, Experiencias de Aprendizaje Servicio, Dispositivos de intervención, Trabajo interdisciplinario, Desarrollo y aplicación de una Práctica Social Educativa.

El programa analítico presenta seis unidades: Unidad I: Contexto Social, Unidad II: Salud en situación de vulnerabilidad, Unidad III: Educación experiencial, Unidad IV: Práctica Social Educativa, Unidad V: Trabajo de campo en medicina nuclear, Unidad VI: Radioprotección en el trabajo de campo. Las unidades V y VI brindan especificidad a esta práctica diferenciándola de otras que se dictan en la Facultad.

La asignatura se desarrolla en base a tres componentes (conforme lo establecido en la Resolución CD 1265/16): 1) Un componente de contextualización de la Práctica Social Educativa y de presentación de los proyectos (12 horas); 2) Un componente de trabajo

de campo (21 horas); 3) Un componente de puesta en común, reflexión y meta-análisis (9 horas). Se trabaja con una modalidad mixta con encuentros presenciales, actividades en un aula virtual especialmente diseñada y trabajo de campo. El desarrollo de la asignatura sigue la lógica del Itinerario de las Secuencias de Aprendizaje y Servicio Solidario (Tapia, 2006), y a lo largo de ese itinerario abordan los distintos componentes con las diferentes modalidades. Las etapas del itinerario incluyen:

Contextualización y Motivación (corresponde al componente 1): Durante esta etapa se lleva a cabo la elaboración de las unidades del programa analítico: "Contexto social", "Salud en situaciones vulnerables", "Educación experiencial" y "Práctica social educativa". En este momento se contextualiza la asignatura y se presentan los proyectos y emergentes sociales en curso. Es el primer acercamiento a la realidad en el que se reconocen problemas, emergencias y desafíos, lo que implica un proceso de motivación y conceptualización para los estudiantes. Para esta etapa se programan dos seminarios presenciales de dos horas cada uno. Estos encuentros están diseñados para fomentar la discusión y el intercambio de ideas. Además, se ofrecen dos módulos de actividades virtuales, cada uno con una duración de dos horas, para que los estudiantes profundicen su conocimiento sobre los temas abordados.

Diagnóstico, Diseño y Planificación (correspondiente al componente 1): Durante esta fase, se abre un espacio para la creatividad y el pensamiento estratégico, a fin de idear soluciones efectivas a los problemas y necesidades que la comunidad enfrenta. Los diagnósticos son completados y los proyectos son sometidos a discusión, incluyendo a los destinatarios y socios comunitarios. Los estudiantes son desafiados a comprometerse con una de las propuestas presentadas, y se fomenta la planificación flexible de la tarea. En esta etapa se lleva a cabo un encuentro presencial o remoto sincrónico de 2 horas, en modalidad de seminario, con la presencia de los destinatarios y socios comunitarios.



Además, se asignan dos horas de actividades en línea para que los estudiantes se apropien de los detalles de los proyectos.

Ejecución (correspondiente al componente 2): Es el momento de la actuación. Los estudiantes ponen en práctica sus conocimientos disciplinares para resolver problemas reales en el marco de los proyectos sostenidos desde la asignatura. Esta tarea es cuidadosamente tutorizada por los docentes de la asignatura e implica 21 horas de trabajo de campo.

Cierre (correspondiente al componente 3): En este momento se lleva a cabo una evaluación exhaustiva de la experiencia, se analizan los aprendizajes adquiridos y se identifican los errores cometidos para poder mejorar en el futuro. Esta etapa contempla 9 horas de actividades, divididas en 6 horas de reflexión y análisis profundo en el aula virtual y 3 horas de presentación presencial o remota sincrónica en formato de póster por equipo de trabajo.

A lo largo del Itinerario los estudiantes son evaluados en 4 instancias diferentes. Dos corresponden al componente 1, una al componente 2 y una al componente 3. Para llegar a rendir el examen final deben aprobar 3 de las 4 evaluaciones. De lo contrario pueden acceder a recuperatorios. Las evaluaciones correspondientes al componente 1 surgen del cumplimiento de la totalidad de las actividades propuestas en el aula virtual. La evaluación del componente 2 surge del informe de desempeño que elabora el docente responsable de tutorizar al equipo. La evaluación del componente 3 está fundada en la presentación final en formato póster. Para el examen final los estudiantes presentan un portafolio que da cuenta de su trayecto formativo.

## **RESULTADOS**

El principal resultado alcanzado durante los últimos siete años es la consolidación de distintos proyectos: a) *Derecho a la información*. El proyecto busca remediar la situación por la cual pacientes de bajos recursos y de escasa alfabetización no logran comprender los beneficios, las precauciones y la necesidad de realizarse estudios de Medicina Nuclear. Se trabaja con el Centro de Medicina Nuclear del Hospital de Clínicas “José de San Martín”. b) *Tejiendo sueños, abrigando esperanzas*. El proyecto gestiona un taller para pacientes que asisten al servicio de medicina nuclear. En el taller los pacientes realizan distintas actividades artísticas y solidarias, destinadas a mejorar su estado emocional durante la terapia. Se trabaja con el Centro de Medicina Nuclear del Instituto Roffo. c) *Reciclar, Reutilizar, Reducir, Remediar*. El proyecto aborda la necesidad de disminuir el impacto ambiental que tienen los centros de medicina nuclear. Se trabaja con el Centro de Medicina Nuclear del Instituto Roffo. d) *Ciencia y Tecnología Nuclear entre Todes*. El proyecto pretende producir materiales didácticos para la enseñanza de la tecnología nuclear en escuelas con poblaciones en vulnerabilidad social del cordón sur de la Ciudad de Buenos Aires. Se trabaja con la Asociación de Profesores de Física de la Argentina, la Asociación de Docentes en Química de la República Argentina, la Comisión Nacional de Energía Atómica y la Red LANENT. e) *La mama no puede esperar*. El proyecto trabaja distintos aspectos de la prevención del cáncer de mama. Particularmente pone énfasis en la promoción del autotest, la regularidad en chequeo médico y la consulta precoz. Se trabaja con la Fundación MACMA. f) *Manos Limpias*. El proyecto incluye la producción y dispensa de sanitizante de manos y la educación comunitaria respecto al lavado de manos. Se trabaja con Scholas Emergentes (Barrio 31) y Asociación Civil Flores Solidario. Los distintos proyectos fueron presentados y financiados por los programas Voluntariado Universitario (Ministerio de Educación) y UBANEX (Universidad de Buenos Aires).

## CONCLUSIONES

La conexión entre las actividades de la Práctica Social Educativa y la Extensión Universitaria es muy estrecha. En realidad, la Práctica Social Educativa representa los esfuerzos para incluir la Extensión Universitaria en el plan de estudios. De esta manera se cumple plenamente con la normativa estatutaria.

Cuando los estudiantes enfrentan problemas reales, construyen conocimientos contextualizados, lo cual es muy beneficioso. Las actividades de la Práctica Social Educativa implican que los estudiantes se involucren con los destinatarios, comprendan su situación de vulnerabilidad social y la necesidad de restaurar sus derechos vulnerados. Esto requiere que los estudiantes investiguen, estudien, trabajen colaborativamente y sean creativos.

La modalidad de trabajo actual se ajusta a los estándares del modelo de aprendizaje y servicio solidario y también se adapta a las tradiciones y normativas de la unidad académica, así como a la situación excepcional de la Enseñanza Remota de Emergencia.

Como perspectiva, es importante avanzar en la evaluación de la enseñanza y establecer vínculos con la investigación educativa para lograr innovaciones necesarias y fomentar la reflexión sobre el trabajo realizado en estos años.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albanesi, C., Culcasi, I. y Zunszain, P. (2020). Practical guide on e-ServiceLearning in response to COVID-19. EASLHE. Recuperado de: [https://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2020/10/Practical-guide-on-e-ServiceLearning\\_web.pdf](https://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2020/10/Practical-guide-on-e-ServiceLearning_web.pdf)

Espina Álava, Estrella Magdalena y Vigueras Moreno, J. A. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), e12. Disponible

en:[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142020000300012&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300012&lng=es&tlng=es).

Herrera Pastor, D. (2020). Aprendizaje Servicio. Análisis de una experiencia universitaria. *Investigación En La Escuela*, (102), 154-164. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.11>

Mayor, D. (2020). Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica para impulsar procesos de educación expandida. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(1), 47-74. doi: 10.4471/remie.2020.4562

Mediavilla Saldaña, L.; Gómez Barrios, V.; Martín Talavera, L.; Gómez Encinas, V. (2020). Las actividades en el medio natural y la metodología experiencial como herramientas para el desarrollo integral de los individuos. *Espiral, cuadernos de profesorado*, Vol. 13(27), 134-143. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7553432>

Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 3-25. Disponible en: <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/114>

Tapia, M. N. (2006) Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires: Ciudad Nueva. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001806.pdf>

Tapia, M. N. (2020). Aprendizaje-Servicio solidario innovación educativa y desarrollo sostenible. *Cuadrenos de pedagogía*, (511), 64-69. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7611396>

Xus, M.; Rubio Serrano, L. (2010). *Prácticas de ciudadanía*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.

## **TRANSITAR EMPRENDIMIENTOS FEMENINOS A MODELOS DE NEGOCIOS SOCIALES**

Leticia Ivonne López Villarreal

Universidad de Monterrey, México

EJE TEMÁTICO: 3. ESTUDIO DE CASOS Y SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS Y PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO.

RESUMEN: En México, el sector económico que representan las mujeres ha sido de los más afectados y esto representa un impacto en la economía del país y de las familias. El objetivo de este trabajo es identificar el impacto y efectos en las emprendedoras del Programa KIMAKUL de la materia de sostenibilidad, ética y responsabilidad social en los negocios, en términos de su contribución a aumentar su economía en un contexto de vulnerabilidad y como un factor de prevención de violencias. A través de la metodología de Aprendizaje en el Servicio (AS) en la materia de Sostenibilidad, ética y responsabilidad social en los negocios se asesora a algunas empresarias de este programa para transitar sus emprendimientos a ser Empresas B. Este trabajo tiene como objetivo identificar los efectos de este proyecto de AS en las empresas de la base de la pirámide económica. Identificar como desde la responsabilidad social se puede generar bienestar a favor de un grupo en vulnerabilidad social, usando una herramienta de evaluación que promueve una certificación en ese tema. El análisis se realizó desde una perspectiva teórica de la Responsabilidad Social Empresarial y se identificó el impacto en las empresas en términos de incremento en su flujo de efectivo y acciones a favor del bien común.

PALABRAS CLAVE: Responsabilidad Social, Emprendimiento Femenino, Impacto, Aprendizaje en el Servicio.

ABSTRACT: In Mexico, the economic sector represented by women has been one of the most affected and this represents an impact on the country's economy and families. The

objective of this work is to identify the impact and effects on the entrepreneurs of the KIMAKUL Program on the subject of sustainability, ethics and social responsibility in business, in terms of their contribution to increasing their economy in a context of vulnerability and as a factor of violence prevention. Through the Service Learning (AS) methodology in the area of Sustainability, ethics and social responsibility in business, some businesswomen in this program are advised to transition their ventures to being B Companies. This work aims to identify the effects of this SA project on companies at the base of the economic pyramid. Identify how social responsibility can generate well-being in favor of a socially vulnerable group, using an evaluation tool that promotes a certification on this topic. The analysis was carried out from a theoretical perspective of Corporate Social Responsibility and the impact on companies was identified in terms of increased cash flow and actions in favor of the common good.

KEY WORDS: Social Responsibility, Female Entrepreneurship, Impact, Service Learning.

## INTRODUCCIÓN

En México, el 57.32% de las mujeres económicamente activas se encuentran en la informalidad representando una brecha de género del 1.62 en relación a los hombres que es el 55.70% (INEGI, 2019). Este sector económico que representan las mujeres ha sido de los más afectados y esto representa un impacto en la economía del país porque genera el 22.5% de la producción total nacional y el 56.7% del total de empleos (INEGI, 2019).

Es por lo anterior que la Universidad de Monterrey creó el Programa KIMAKUL que tiene como objetivo contribuir al empoderamiento económico de las mujeres en situación de vulnerabilidad como un factor de prevención de violencias y como una plataforma de creación de empresas sociales que mejoren la calidad de vida de las mujeres, sus familias y su comunidad.

A través de la metodología de Aprendizaje en el Servicio (AS) en la materia de sostenibilidad, ética y responsabilidad social en los negocios se asesora a algunas empresarias de este programa para transitar sus emprendimientos a ser Empresas B. Este trabajo tiene como objetivo identificar los efectos de este proyecto de AS en las empresas de la base de la pirámide económica desde una perspectiva de género.

Se identificarán los efectos en una de las empresas asesoradas de KIMAKUL, asesoradas por un equipo de estudiantes de la Escuela de Negocios, debido a que un tema de la materia es la comprensión del concepto de responsabilidad social en los negocios en la base de la pirámide económica desde una perspectiva de género.

El análisis se realizó desde la perspectiva de diversas teorías de Responsabilidad Social Empresarial para explorar el impacto en la empresa que acompañaron a partir de los nuevos conocimientos y enseñanzas recibidas en la materia de AS mencionada.

## **METODOLOGÍA**

Para realizar el análisis se realizaron entrevistas semiestructuradas por parte de los estudiantes a las 13 emprendedoras beneficiadas por parte de la materia de AS. Y una entrevista abierta a la coordinación del programa KIMAKUL para conocer el contexto histórico del programa. Posteriormente se realizó un análisis de contenido para identificar el impacto y efectos de la materia en la operación de sus empresas. Y se revisaron documentos y notas institucionales relacionados con el programa, para identificar el contexto que se presenta a continuación.

A través de AS se ha buscado transitar estas empresas de un esquema tradicional a una de responsabilidad social. Por lo que a través de la materia mencionada anteriormente los estudiantes crearon temporalmente una consultoría llamada: InnovaRSE. Con la finalidad de apoyar a una de las empresarias de KIMAKUL y promover prácticas de responsabilidad

social empresarial en su emprendimiento: actualizando y adaptando el modelo de negocio para generar una alta rentabilidad para el negocio como un máximo beneficio social.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

El caso que se seleccionó y se consideró representativo porque refleja los hallazgos que se encontraron en las otras entrevistas, es el de la empresaria Johanna Guadalupe del Carmen Rodríguez Macías, quien tiene una empresa de comida saludable llamado “La Doradita”. Nació en un gimnasio donde Johanna es instructora; ella descubrió la oportunidad de vender comida y jugos afuera de ese lugar, considerando que después de varias horas de continuo ejercicio, es necesario recuperar cierta cantidad de calorías para mantenerse saludable.

“La Doradita”, nombre que describe el color de su producto principal, sándwiches tostados, conoce los clientes potenciales y el contexto donde opera, pero Johanna no ha logrado encontrar estabilidad y crecimiento en sus ventas, ni en sus utilidades. Por lo que los estudiantes analizaron su cadena de valor como parte del proyecto de AS para posteriormente proponer los cambios que permitiera incrementar utilidades y generar un beneficio social a favor niños y niñas sin cuidados parentales en una Casa Hogar.

Por lo que desarrollaron diferentes cadenas de valor para esta empresa: logística, proveedores, mercado potencial para asegurar la venta de los productos, la generación de un porcentaje de utilidades significativo y al mismo tiempo procurar la salud de los consumidores con la ingesta de alimentos sanos.

La Responsabilidad Social Empresarial es una integración voluntaria, por parte de las empresas, a las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones (Portales et al., 2015). Así que las empresas pueden decidir si quieren o no ser socialmente responsables y en caso de que decidan serlo también



pueden decidir qué tipo de responsabilidad social quieren ejercer, ya sea altruista, coercitiva o estratégica. Los estudiantes analizaron la cadena de valor y determinaron el tipo de RSE a proponer a la emprendedora.

De acuerdo con Ordóñez (2015), el tipo de responsabilidad social altruista tiene raíz en la religión y filantropía, busca ayudar a las personas que forman parte de una sociedad. Las empresas altruistas pueden mejorar su imagen institucional pero no es suficiente para resolver problemáticas sociales.

Es por lo anterior que los estudiantes asesoraron a las emprendedoras para desarrollar un proceso de responsabilidad social estratégica, la cual busca que una organización relacione sus esfuerzos responsables con su modelo de negocios, es decir, volver la RSE rentable para la empresa (Acosta, C., 2019). Las empresas que deciden adoptar este tipo de RSE, buscan posicionarse en el mercado al generar un beneficio social, creando así lazos de confianza con clientes potenciales. Es decir, incrementar utilidades al mismo nivel que generar bienestar social.

Se guio a las emprendedoras para que la pudieran implementar y generar resultados económicos por medio del modelo de integración entre el negocio y la sociedad. Consiste en analizar el contexto donde se desarrolla la empresa y a partir de este modificar o rediseñar algún eslabón de la cadena de valor para así contribuir a la solución de una problemática social.

Para lograr lo anterior, los estudiantes desarrollaron junto con las emprendedoras KIMAKUL, un modelo de negocios a través de la herramienta "Canvas" que es una descripción de cómo se organizan las empresas, los distintos actores, acciones para constituirse como un negocio. Se analizaron cada uno de los factores clave del modelo de negocios que tenía la empresa, así como la visión estratégica de Responsabilidad Social Empresarial que se había contemplado aplicar como parte de la asesoría.

Los estudiantes decidieron integrar a la cadena de valor de esta empresa una serie de proveedores pertenecientes a alguna Asociación Civil enfocados al beneficio de algún grupo vulnerable del estado de Nuevo León; creando así Responsabilidad Social Estratégica con un enfoque de Negocio y Sociedad, pues las acciones en beneficio de la comunidad se estarían efectuando en un eslabón de la cadena de valor, es decir, las acciones de responsabilidad se estarían realizando desde un cambio directo en el modelo de negocios, volviendo la RSE rentable para la empresa. (Nutz et al., 2016)

Dentro de los nuevos socios y actores claves contemplados en la nueva propuesta de modelo de negocios para “La Doradita”, se encuentran la Casa Hogar Rancho Rey y la Asociación Civil de Drogadictos Anónimos de Nuevo León como proveedores constantes de vegetales y pan respectivamente. De esta manera, se propone que los alimentos y demás ingredientes necesarios para la elaboración de los productos más vendidos de “La Doradita”, sean de buena calidad y al mismo tiempo orgánicos, pues se estaría evitando la compra de alimentos de producción industrial y disminuir costos.

Esta modificación en la cadena de valor beneficia tanto la calidad de vida de los niños y niñas de la casa hogar como las personas en rehabilitación, pues ambos grupos presentan dificultad para recibir ingresos y dependen de un ingreso económico para poder sustentar una calidad de vida para ellos y la institución.

Se espera que Asociaciones Civiles como la Casa Hogar “Rancho del Rey” y Drogadictos Anónimos A.C. jueguen una función importante como socios de “La Doradita”, convirtiéndose en los proveedores de la mayor cantidad de materia prima para la producción de los jugos y sándwiches del negocio. Afirmando la alianza con estas organizaciones, se vuelven parte de los segmentos beneficiados, pues tanto los niños y niñas de la Casa Hogar como las personas con adicción, se verán favorecidos con el ingreso constante que recibirán de la venta de sus productos.

## CONCLUSIONES

Es posible que existan empresas socialmente responsables en la base de la pirámide económica, y generar un impacto tanto social como ambiental, a una escala menor de la que generan las grandes empresas que integran este tipo de conceptos a su modelo de negocio. “La Doradita” es un ejemplo de ello, porque con la asesoría de los estudiantes, bajó sus costos de producción y, por lo tanto, la utilidad por unidad vendida se incrementó, e integró como proveedores a una Casa Hogar, así como una organización que apoya a persona con adicciones.

Los principales efectos del proyecto que surge de la materia de AS fueron: a) contribuir a incrementar sus utilidades y por lo tanto sus ingresos.; b) consolidar su gobernanza, impacto en el medio ambiente, relación con trabajadores y clientes; c) identificar su potencial como posible empresa para ser parte del movimiento de Empresas B. Las cuales están comprometidas a generar un impacto positivo en la sociedad y el medio ambiente, ampliando el deber de sus accionistas y demás grupos de interés mientras buscan operar con altos estándares de gestión y transparencia para así lograr un mejor rendimiento financiero y ser parte de las nuevas economías.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, C. (2019). 5 Tipos de RSE que debes conocer. Expok.  
<https://www.expoknews.com/tipos-de-rse/>
- Cámara Argentina de Comercio y Servicio (2006). *Mercurio*. Dyntech.  
<https://cac.com.ar/publicaciones/185>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2019I). *Atlas de género*.  
[http://gaia.inegi.org.mx/atlas\\_genero/](http://gaia.inegi.org.mx/atlas_genero/)

Nutz, N., & Sievers, M. (2016). *Guía general para el desarrollo de cadenas de valor.*

Organización Internacional del Trabajo.

Ginebra.[https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/---emp\\_ent/---ifp\\_seed/documents/instructionalmaterial/wcms\\_541432.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/---ifp_seed/documents/instructionalmaterial/wcms_541432.pdf)

Ordóñez, J. (2015). *Responsabilidad Social en la Cultura Empresarial: Factor competitivo.* Universidad Militar Granada. Colombia.

[https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/7188/RESPONSA BILIDAD%20SOCIAL%20EN%20LA%20CULTURA%20EMPRESARIAL;jsessionid =2F4DCF2CCCC388D659E4D4AF5CCF0BCA?sequence=1](https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/7188/RESPONSA%20SOCIAL%20EN%20LA%20CULTURA%20EMPRESARIAL;jsessionid=2F4DCF2CCCC388D659E4D4AF5CCF0BCA?sequence=1)

Portales, L., & García de la Torre, C. (2012). Evolución de la responsabilidad social

empresarial: nacimiento, definición y difusión en América Latina: Responsabilidad

Social Empresarial. *Responsabilidad Social Empresarial* (Vol. 1, pp. 1-14). Pearson.

México.

## **PROBABILIDADES Y ESTADÍSTICA EN EL TERRITORIO: UNA EXPERIENCIA DE PRÁCTICA SOCIO EDUCATIVA**

Claudia Beatriz Marinelli, Mario Ignacio Simoy, Débora Beatriz Perez, David Nicolás Kantlen, Jorge Francisco Diez, Lucas Corrales, Marcela Aguirre y María Verónica Simoy  
Facultad de Ciencias Exactas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

EJE TEMÁTICO: 3. ESTUDIO DE CASOS Y SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS Y PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO.

RESUMEN: El presente trabajo se enmarca en la implementación de las Prácticas Socio Educativas (PSE) curriculares por parte de la cátedra Probabilidades y Estadística de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, realizadas durante el año 2022. El objetivo del mismo es presentar la sistematización de esta primera experiencia y evaluar su impacto. Durante la PSE se abordaron los contenidos del módulo estadística descriptiva e inferencia. De esta experiencia participaron 89 estudiantes, divididos en grupos de menos de diez integrantes, los cuales trabajaron en distintos territorios, abordando diferentes problemáticas definidas a partir del diálogo con vecinos, organizaciones sociales y miembros de la comunidad universitaria vinculados con los territorios. Cada grupo fue acompañado por uno o dos docentes, los cuales eran los encargados de articular entre éste y las organizaciones sociales correspondientes y acompañar a los estudiantes durante el proceso de formación. Las prácticas constaron de tres etapas: sensibilización y presentación de las problemáticas en diálogo con los referentes del territorio; toma y análisis de datos e interpretación de resultados por parte de los estudiantes; y presentación de resultados entre pares y hacia las organizaciones involucradas. Los resultados de esta experiencia fueron exitosos dado que se logró desarrollar un trayecto

formativo en territorio a partir de los contenidos curriculares de la asignatura. A su vez, esta experiencia fue altamente transformadora para los estudiantes y docentes involucrados, y valorada de forma positiva por las organizaciones sociales.

**PALABRAS CLAVES:** Prácticas Socio Educativas; Probabilidad; Estadística; Extensión Universitaria; Organizaciones Sociales.

**ABSTRACT:** The present work is framed within the implementation of the curricular Socio-Educational Practices (PSE) by the Probability and Statistics course of the Facultad de Ciencias Exactas of the Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, carried out during the year 2022. The objective of this work is to present the systematization of this first experience and evaluate its impact. During the PSE, the contents of the descriptive statistics and inference module were addressed. A total of 89 students participated in this experience, divided into groups of less than ten members, who worked in different territories, addressing different problems defined from dialogue with neighbors, social organizations, and members of the university community involved with the territories. Each group was accompanied by one or two teachers who were responsible for articulating between the group and the corresponding social organizations and accompanying the students during the training process. The practices consisted of three stages: sensitization and presentation of the problems in dialogue with the territory's leaders; data collection and analysis and interpretation of results by the students; and presentation of results among peers and towards the involved organizations. The results of this experience were successful since a learning path in the territory was developed from the curricular contents of the subject. Additionally, this experience was highly transformative for the students and teachers involved and positively valued by social organizations.

KEYWORDS: Socio-Educational Practices; Probability; Statistics; University Extension; Social Organizations.

## INTRODUCCIÓN

En el año 2018, la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) aprobó mediante la Ordenanza de Consejo Superior N° 7381/18 la curricularización de las Prácticas Socio Educativas (PSE), entendiendo las mismas como “estrategias institucionalizadas y sistemáticas de enseñanza y de aprendizaje con problemáticas reales, en contextos también reales”. Éstas “conforman instancias de formación integral de los estudiantes en tanto impulsan, durante todo el proceso, la participación activa, protagónica y comprometida junto a otros actores sociales”. En su desarrollo incluyen

espacios de sensibilización, conceptualización, problematización, reflexión, intervención comunitaria específica y sistematización sobre lo acontecido. Las mismas son oportunidades trascendentales para la consolidación del Compromiso Social de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, legitimándose como un actor político en las transformaciones sociales.

Dado los contenidos curriculares de la asignatura Probabilidades y Estadística de la Facultad de Ciencias Exactas (FCEX), en particular los relacionados a estadística descriptiva e inferencia, es natural pensar en la implementación de prácticas en territorio. En este marco, esta cátedra realizó durante el año 2022 la primera experiencia de PSE curricular de la facultad. Esta materia se dicta durante el segundo cuatrimestre para distintas carreras de la facultad, siendo obligatoria para Ingeniería de Sistemas (segundo año), Licenciatura en Tecnología Ambiental (tercer año) y Profesorado de Matemáticas (segundo año). Además, es usual que los alumnos de la Licenciatura de Cs. Físicas cursen

la asignatura como materia optativa. De esta forma, se propuso el desarrollo de prácticas curriculares en territorio tomando como referencia barrios que comparten características sociodemográficas, culturales y/o históricas, que presentan problemáticas y demandas comunes construidas a partir del diálogo entre vecinos, organizaciones sociales e integrantes de la comunidad universitaria.

A partir de esta PSE se buscó sensibilizar a los estudiantes sobre las distintas realidades sociales presentes en la ciudad de Tandil (Buenos Aires), y que los mismos reconozcan que el contenido técnico de la asignatura no es sólo un conjunto de saberes teóricos sino también una herramienta que puede transformar la realidad social, propiciando una formación integral, tomando como referencia el modelo de extensión universitaria crítica (Tommasino y Cano, 2016). En este trabajo se presenta la sistematización de cómo se llevó adelante la realización de las prácticas antes mencionadas.

## **METODOLOGÍA**

La implementación de las PSE requirió que, previo al inicio de la cursada, los docentes mantuvieran reuniones con las Secretarías de Extensión de la UNCPBA y de la FCEX con el objetivo de establecer posibles territorios que estarían disponibles para realizar las prácticas. De esta forma, se acordó trabajar en seis puntos territoriales y se definieron las problemáticas a abordar en cada uno de ellos a partir del encuentro con las mesas barriales, organizaciones sociales y/o actores de la comunidad universitaria vinculados con el territorio.

Los territorios seleccionados fueron: (a) el área comprendida por los barrios Villa Aguirre, San Cayetano y el Paraje El Molino; (b) el barrio popular Movediza 2; (c) el barrio popular La Unión; (d) el barrio Cerro Leones; (e) la reserva natural Sierra del Tigre y (f) la instalación municipal Punto Limpio. En los barrios Villa Aguirre, San Cayetano y el



Paraje El Molino, se abordaron tres grandes problemáticas definidas por la mesa barrial: la gestión de residuos domiciliarios, la tenencia responsable de mascotas y la contaminación del arroyo Langueyú. En los barrios populares Movediza 2 y La Unión, se trabajó sobre las condiciones de vivienda a raíz de un proyecto de revestimiento de las mismas con planchas de cemento alivianado con telgopor recuperado, que llevan adelante el Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE), el Movimiento Evita y un grupo de investigación del Instituto de Física de Materiales Tandil (IFIMAT). En el barrio Cerro Leones, en el marco del Proyecto de Extensión Briquetas, se propuso promover el uso de briquetas producidas a partir de los residuos generados por la poda como combustible para la calefacción de los hogares. En la reserva natural Sierra del Tigre, como parte del Proyecto de Extensión Conociendo el Pastizal Serrano, se analizaron datos sobre la cantidad de especies que habitan en la reserva, y se evaluó la percepción de los visitantes al salir de la misma y de docentes de distintas escuelas sobre la utilización de la misma como aula verde. En la instalación municipal Punto Limpio se relevaron y analizaron datos sobre Residuos de Aparatos Eléctricos y Electrónicos (RAEE) para los proyectos Reutilización Eficiente de Hardware Tecnológicamente Obsoleto (REHTO), y Caracterización y Evaluación de los RAEE.

Iniciada la cursada de la materia, se le presentó a los estudiantes la posibilidad de realizar una PSE en la cual se abordarían los contenidos del módulo de estadística descriptiva e inferencia, siendo éste el último módulo de la asignatura. Para esto, se les propuso optar por realizar las prácticas o que dichos contenidos sean evaluados mediante un examen escrito individual. La asignatura contó con 114 inscriptos, de los cuales el 78% optó por participar de las PSE, quienes se dividieron en 12 grupos de entre 4 y 9 estudiantes. Uno o dos docentes fueron asignados a cada grupo, cuyo rol fue el de articular

entre éste y las organizaciones involucradas, y acompañar a los estudiantes durante el proceso de formación.

Para los estudiantes, las prácticas constaron de tres etapas: sensibilización y presentación de las problemáticas en diálogo con los referentes del territorio; toma y análisis de datos e interpretación de resultados por parte de los estudiantes; y presentación de resultados entre pares y hacia las organizaciones involucradas.

La etapa de sensibilización constó de dos instancias. En un primer momento, se explicó el objetivo de las PSE, se mostró el mapeo de los puntos territoriales y las problemáticas que se abordarían en cada uno de ellos. En una instancia posterior, agentes del territorio detallaron a cada grupo el trabajo que las organizaciones realizan en torno a las problemáticas planteadas y se definió el aporte específico que se realizaría a partir de los contenidos curriculares de la materia.

Para cada espacio territorial, y de acuerdo a la problemática planteada, las organizaciones facilitaron un instrumento para la toma de muestras: encuestas y/o bases de datos. Luego de la elaboración de un diseño de muestreo específico, los estudiantes realizaron la recolección de datos acompañados por referentes del territorio y docentes asignados a cada grupo. Siempre se buscó que estas actividades se realicen durante el horario de clase, aunque en algunas oportunidades hubo que realizarlas en los horarios en los que las organizaciones creyeron más conveniente de acuerdo a su experiencia en el territorio.

Una vez finalizado el muestreo, los estudiantes realizaron la sistematización de los datos y su análisis estadístico. Esta etapa implicó la realización de reuniones periódicas entre el grupo y el docente a cargo del mismo, en las cuales se discutieron las características de las variables a trabajar y las herramientas estadísticas a utilizar para su análisis. Posteriormente, cada grupo elaboró un informe que contenía la descripción de la

problemática a trabajar, el instrumento utilizado para la toma de datos, el análisis técnico de los datos, los resultados, las conclusiones y reflexiones personales a partir de la vivencia.

La presentación de resultados tuvo dos instancias. Una entre pares, donde se comunicaron los resultados y se compartieron las experiencias, y otra donde los estudiantes dialogaron con las organizaciones involucradas sobre las conclusiones obtenidas. A su vez, se visualizaron problemas abiertos que podrían ser abordados por estudiantes de la cátedra de los próximos años.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

La puesta en marcha de las PSE con contenidos curriculares implicó un cambio en el escenario de enseñanza-aprendizaje tradicional mediante un nuevo abordaje metodológico. De esta forma, se logró desarrollar un trayecto formativo en territorio que permitió a los estudiantes transitar diferentes etapas en la resolución de un problema: la sensibilización con el entorno, la interpretación del problema, la aplicabilidad de cada contenido y la discusión e interpretación de los resultados con actores sociales. A su vez, las PSE brindaron a los estudiantes un espacio para fortalecer distintas habilidades blandas, tales como el trabajo en equipo, la comunicación (oral y escrita), la capacidad analítica y de resolución de problemas, entre otras. En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, durante las exposiciones orales se observó una sólida comprensión de los contenidos específicos abordados durante la PSE, en comparación con los pocos estudiantes que optaron por no realizarla, quienes tuvieron más dificultades para la comprensión de los mismos.

Por otro lado, a partir del relevamiento y análisis técnico de los datos se pudieron identificar y cuantificar indicadores útiles para las organizaciones sociales con las que se

articuló. Estos indicadores podrían servir como soporte para diagramar intervenciones en el territorio a partir de la evidencia registrada.

Si bien los objetivos planteados fueron alcanzados, existen algunos aspectos metodológicos que deberían mejorarse para la implementación de las PSE en los próximos años. En este sentido, se observó que algunas etapas de la PSE pueden realizarse sin necesidad de trabajar contenidos específicos de la asignatura, tales como la etapa de sensibilización y la toma de datos, lo que permitiría más tiempo para el análisis y la presentación de los resultados.

Por otra parte, si bien se valora positivamente la producción grupal, a los docentes les resultó compleja la evaluación y calificación individual. Así, resulta necesario desarrollar mecanismos de evaluación que faciliten esta tarea.

## **CONCLUSIONES**

Como primera experiencia de desarrollo de las PSE, consideramos que la misma fue altamente transformadora para los estudiantes y docentes involucrados. A su vez, las organizaciones sociales con las que se articuló valoraron de forma positiva la experiencia y resaltaron la importancia de que los estudiantes y docentes se involucren en la resolución de problemáticas cotidianas.

Esta iniciativa implicó un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje instituido en la cátedra, permitiendo una mejor articulación de los contenidos abordados y una integración con otros saberes. Así, se contextualizaron los contenidos de la materia en el territorio y se introdujeron nuevos procesos de evaluación en clave de trayectos formativos, lo cual consideramos que aporta a la formación integral de un graduado con compromiso social.

La planificación e implementación de las PSE llevó a la cátedra a establecer diálogos con distintas organizaciones sociales y actores universitarios con actividades en el territorio, siendo estas prácticas los primeros pasos hacia la búsqueda de un nuevo paradigma que rompa la fragmentación entre las funciones de extensión y docencia universitaria, tal como plantea Tapia (2018). Este tipo de experiencia, pone de manifiesto la potencialidad de la universidad para articular con otros actores de la sociedad civil, no solo desde la investigación sino también desde las prácticas de enseñanza, algo no habitual en las carreras de nuestra facultad.

### **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos a las Secretarías de Extensión de la FCEy y de la UNCPBA, en particular a Macarena Franza González por realizar la sistematización de la experiencia; a las organizaciones sociales por poner a disposición su trabajo en el territorio, y a sus referentes por acompañarnos en todo el proceso; y a los estudiantes por su buena predisposición para participar de esta nueva experiencia.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Tapia, M. N. (2018). *El compromiso social en el currículo de la Educación Superior*. Ediciones CLAYSS.

Tommasino H. & Cano A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), pp. 7-24. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37344015003>

## **UN MUNDO UNA SALUD. APRENDIZAJE SERVICIO EN ÁREAS DE RIESGO SANITARIO DE VILLA SOLDATI**

Marcela Martínez Vivot; Nestor Palas; Nestor Nigro; Claudia Espina; Laura Gramajo;

Soledad Barandiaran; Alejandra Muñoz; Graciela Paolicchi

Universidad de Buenos Aires. Argentina

EJE TEMÁTICO: 3. ESTUDIO DE CASOS Y SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS Y PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO.

RESUMEN: La profesión veterinaria, dentro del marco *“Una Salud”*, fue declarada en febrero de 2023, de interés sanitario por el Ministerio de Salud Nacional. En base a este enfoque se presenta este proyecto que está específicamente destinado a responder a las demandas y necesidades realmente sentidas por las personas de la comunidad del barrio Los Piletones de Villa Soldati, ubicado en la Región Sur de la Ciudad de Buenos Aires, dentro de la comuna 8, que presenta los indicadores socioeconómicos más desfavorables. Es un trabajo interdisciplinario donde participan docentes y estudiantes de varias titulaciones, hecho que permite la diversidad de aportes desde distintas disciplinas para potenciar el arribo a los objetivos propuestos: mejorar la salud, el bienestar y la calidad de vida de las comunidades carenciadas, que están en áreas de “riesgo sanitario”, promoviendo en los estudiantes prácticas pre-profesionales solidarias, valores y comportamientos prosociales. Para ello se desarrollan actividades de diagnóstico, prevención y control de enfermedades zoonóticas, bucales y transmitidas por alimentos, implementación de medidas de control poblacional, de tenencia responsable de animales, educación para la promoción de la salud y para preservar hábitos higiénicos. Se emplea la metodología de “Aprendizaje-Servicio” donde participan voluntarios y estudiantes para cumplimentar las horas curriculares del Taller de Sociología Rural, y de Prácticas Profesionales Supervisadas en clínica y cirugía de pequeños animales. Colaboran

diferentes fundaciones e instituciones. En este proyecto, todas las actividades son evaluadas, y presentan resultados observables y mensurables. Anualmente, fueron vacunados y desparasitados 450 animales, castrados 85 entre gatos y perros, se dieron 8 charlas a la comunidad, y se produjeron 3 videos y revistas de concientización de zoonosis y tenencia responsable de animales. El proyecto ha sido subsidiado, desde 2006, en todas las convocatorias anuales, por el Programa de Extensión Universitaria "UBANEX". Solo la permanencia en el tiempo produce verdaderas transformaciones.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje Servicio, una salud, interdisciplina, zoonosis, barrios vulnerables, comuna ocho.

**ABSTRACT:** The veterinary profession, within the "One Health" framework, was declared of health interest by the Ministry of National Health in February 2023. This project is presented, based on this approach, which is specifically intended to respond to the real demands and needs felt by the people of the community of the Los Piletones neighborhood of Villa Soldati, which is located in the 8th. county of the South Region of Buenos Aires, who presents the most unfavorable socioeconomic indicators. It is an interdisciplinary work where teachers and students of various degrees participate, a fact that allows the diversity of contributions from different disciplines to promote the achievement of the proposed objectives: to improve health, well-being and quality of life of vulnerable communities, which are in areas of "health risk", promoting pre-professional solidarity practices within students, values and prosocial behaviors. For this reason, activities are carried out for the diagnosis, prevention and control of zoonotic, oral and food-borne diseases, implementation of population control measures, responsible ownership of animals, education for the promotion of health and to preserve hygienic habits. The "Service-Learning" methodology is used, where volunteers and students

participate in order to complete the curricular hours of the Rural Sociology Workshop, and Supervised Professional Practices in clinical and small animal surgery. Different foundations and institutions collaborate. In this project, all activities are evaluated, and present observable and measurable results. Every year, 450 animals were vaccinated and dewormed, 85 sterilized cats and dogs, 8 conferences were given to the community, and 3 videos and magazines were produced to increase awareness of zoonoses and responsible animal ownership. The project has been subsidized, since 2006, in all annual calls, by the University Extension Program "UBANEX". Only the permanence in time produces true transformations.

**KEYWORDS:** Service Learning one health, interdisciplinary, zoonoses, vulnerable neighborhoods.

## **INTRODUCCIÓN**

Dentro de los grupos sociales que habitan en villas carecientes, y barrios vulnerables, la convivencia con animales se realiza bajo condiciones particulares de tenencia y control, propias de su idiosincrasia, de las condiciones socio-económicas y de las características habitacionales. La superpoblación canina y felina se convierte en un problema relevante, el cual puede representarse en: mayor riesgo de transmisión de enfermedades entre animales y humanos (zoonosis), accidentes y lesiones (mordeduras), contaminación ambiental por deyecciones de animales tanto de espacios públicos como privados, contaminación de alimentos dentro de los hogares (durante su preparación y consumo), como así también en los comercios y sitios de expendio de los mismos. El problema económico y social posterior a la pandemia de Covid19, ha producido nuevos asentamientos con viviendas precarias, perros sueltos y cocinas precarias, y con ello, aumentó el temor a las zoonosis como Tuberculosis, Brucelosis, Psitacosis, Leptospirosis,



Toxoplasmosis, Toxocariasis y Tiñas entre otras; y a una posible contaminación de alimentos, con la necesidad de concienciar sobre el cuidado en la preparación y manipulación de los mismos (Ministerio de Salud Argentina, 2020). Año a año se van sumando problemas concretos, como la aparición de Rabia, en un felino transmitida por un murciélago, y la muerte de una persona humana en 2021, hechos que ameritan difusión y educación. Por otro lado, apareció un nuevo problema, los adultos mayores de la villa Los Piletones, al no movilizarse fácilmente y no tener lugar para el tratamiento de su boca y dientes, suman problemas importantes como neoplasias, que se prevendrían, en caso de estar controlados y asistidos. A su vez los niños del jardín maternal y sus familias, están necesitados de juegos para la enseñanza de prevención de la salud para reforzar a las maestras. Consideramos que este proyecto es una buena propuesta para trabajar interdisciplinariamente con los estudiantes y docentes voluntarios de veterinaria, odontología, psicología, antropología y comunicación social, para arribar a los objetivos propuestos. Por otro lado, hay que considerar que las enfermedades transmitidas por vectores están en reemergencia a una tasa mayor que las enfermedades de transmisión directa, lo cual sugiere que las interacciones vector-patógeno son altamente sensibles a los cambios ecológicos y otros determinantes de la emergencia de enfermedades. Otra preocupación manifiesta es el Dengue, Zica y Chikungunya, donde el mosquito *Aedes aegypti*, vector de la enfermedad, ha logrado una rápida expansión debido de las condiciones favorables para su desarrollo, como los profundos cambios climáticos y la insuficiente información (Elong Ngonu y Shresta, 2018; Ministerio de Salud Argentina, 2023). Objetivo general del proyecto es: “Mejorar la salud, el bienestar y la calidad de vida de las comunidades carenciadas de Villa Soldati que están en áreas de riesgo sanitario permanente, promoviendo en los estudiantes universitarios, competencias específicas en sus prácticas Pre-Profesionales y competencias genéricas, valores y actitudes prosociales.

Objetivos específicos: 1. Desarrollar actividades de diagnóstico, prevención y control de las enfermedades que se transmiten de los animales a los seres humanos. Atención clínica de caninos y felinos, toma de muestras, desparasitación interna y externa. Inmunoprofilaxis 2. Implementar medidas de control poblacional y tenencia responsable de animales de compañía. Promover la participación de la comunidad en su difusión. 3. Desarrollar actividades interdisciplinarias vinculadas con la promoción de la salud, enfocadas hacia la prevención de enfermedades zoonóticas, de boca y dientes, de riesgo hídrico, transmitidas por alimentos y por el mosquito del Dengue. 4. Implementar “Juegotecas” Barriales para promover en los niños, formas cooperativas de cuidado infantil en el contacto directo con los animales. 5. Articular la docencia, la investigación y la extensión para potenciar la calidad de todo proyecto donde se implementa la metodología de Aprendizaje Servicio. Comprender el rol social de la profesión.

## **METODOLOGÍA**

En este estudio de caso, se emplea la metodología de Aprendizaje Servicio. Para analizar su implementación, se emplearon diferentes técnicas de recogida de información, entre ellas fueron el cuestionario y la observación participante. Las acciones del proyecto se desarrollaron intramuros y extramuros. La fundación Margarita Barrientos nos facilita un lugar para realizar la atención clínica veterinaria y el control poblacional en forma segura, en terreno. Se arman tres mesas para la atención clínica y para las castraciones hay un quirófano móvil. Asisten un promedio de 50 animales por visita, y se realizan 20 castraciones. Todos los animales reciben una dosis de vacuna antirrábica, son desparasitados interna y externamente, y se toma muestras de sangre y materia fecal de caninos y de la calle (medio ambiente) para posterior análisis parasitológico y serológico. Se realizan “juegotecas” barriales donde se concientiza a niños, maestras y a la comunidad sobre la temática de control de zoonosis y alimentos. Los adultos

mayores son atendidos por odontólogos y voluntarios en un espacio que ofrece la fundación Margarita Barrientos. Las actividades internas se realizan en las áreas académicas de la Facultad de Ciencias Veterinarias, donde se procesan las muestras extraídas de las actividades en terreno. En este proyecto, todas las actividades solidarias presentan resultados observables y mensurables y son evaluadas por métodos cuantitativos y cualitativos. Cada año, se realiza un diagnóstico de situación a los referentes del barrio y a la comunidad. Posteriormente se definen las actividades prioritarias para resolver la problemática planteada y se relevan las historias clínicas de los animales. Se consideró pertinente evaluar el desarrollo de las competencias genéricas correspondientes al *Tuning Europa* y agregar las tres nuevas competencias que incorpora el Proyecto *Tuning América Latina*: responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con su medio sociocultural, y compromiso con la preservación del medio ambiente. (González y Wagenaar, 2003, 2006; González, Wagenaar y Beneitone, 2004). Para ello, se distribuyó una autoevaluación a 30 voluntarios, para ponderar según la escala de Likert del 1 al 5 (donde 1 corresponde a Nula, 2 Insuficiente, 3 Suficiente, 4 Bastante y 5 Mucho), el nivel de desarrollo de competencias genéricas, que ellos creyeron que adquirieron durante su participación en el proyecto. Asimismo, se evaluó el desempeño y la actitud de los voluntarios a través de la observación participante de los docentes de cada mesa clínica y actividad (Aravena Cepeda, 2004). Por otro lado, se encuestó a la comunidad sobre el grado de satisfacción de los servicios prestados. Entre algunas preguntas podemos destacar: ¿cómo considera que fue el trato que los estudiantes y docentes dan a sus animales?; ¿cómo considera que fue el trato que los estudiantes y docentes le dan a usted?; ¿recibió información clara sobre el problema por el cual usted realizó la consulta?; ¿sus dudas fueron satisfechas adecuadamente?; ¿recomendarían a sus vecinos que tienen animales que utilicen este servicio?

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

El impacto social esperado, se vio reflejado en los resultados de las historias clínicas, que revelan que fueron vacunados y desparasitados 450 animales, castrados 85 animales, entre gatos y perros, se dieron 8 charlas a la comunidad, y se produjeron 3 videos y revistas de concientización de zoonosis y tenencia responsable de animales. Estos resultados cristalizan en mejorar la calidad de vida, salud y bienestar de la población del barrio Los Piletones y vecinos de Villa Soldati, e impacta indirectamente en el desarrollo de competencias profesionales y genéricas. En cuanto a la autoevaluación de los voluntarios, en el Gráfico 1 y la Tabla 1, se presentan los resultados del promedio de frecuencias de las respuestas sobre las competencias genéricas que los estudiantes consideraban que habían desarrollado durante su participación activa en el proyecto. Solo dos competencias no fueron valoradas: el conocimiento de una segunda lengua y las habilidades para trabajar en un contexto internacional. La observación participante en terreno, demostró que se potenciaron competencias profesionales, como la capacidad de aplicar la teoría en la práctica y la resolución de problemas en la clínica de pequeños animales, y demostraron el desarrollo de actitudes prosociales y valores como empatía, escucha profunda, responsabilidad social, y ciudadanía, entre otros (Villa y Poblete, 2007). La comunidad expresó en la encuesta, un alto grado de satisfacción de las actividades desarrolladas en el servicio.

## **CONCLUSIONES**

El rol de la Universidad pública es educar, producir incesantemente conocimientos a través de la investigación y transferir ciencia, tecnología y cultura al tejido social. Dentro de este marco, las instituciones de educación superior han de involucrarse en la construcción de ciudadanía crítica no sólo hacia adentro de los claustros, sino también

extramuros. El contexto actual nos invita a reflexionar acerca de qué tipo de profesional estamos formando de cara al desafío de construir una sociedad más justa y solidaria (Perinat, 2004). Este trabajo presentó el desafío de intervenir con una metodología, donde además del aprendizaje académico, su resultado esperado se cristalizó en el aumento de la conciencia social del estudiante y de su formación valórica. La experiencia de realizar Aprendizaje Servicio le entregó al estudiante la posibilidad de interactuar con personas y conocer realidades distintas a su cotidiano (Tapia, 2002; 2022). El trabajo interdisciplinario permitió resolver problemas basales de la comunidad en forma conjunta, enriqueciendo a los voluntarios de las diferentes disciplinas (Deeley, 2016). El ejercicio de las competencias genéricas, los valores y las actitudes prosociales son probablemente uno de los asuntos más relevantes que atender para mejorar la calidad de la práctica profesional hoy en día. Por ello la participación de voluntarios y de estudiantes que deben cumplimentar las horas curriculares del Taller de Sociología Rural, y de Prácticas Profesionales Supervisadas en clínica y cirugía de pequeños animales, representan una manera de contribuir y consolidar los Programas Nacionales de Educación Solidaria.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Aravena Cepeda, M. (2004). *Significados de la experiencia de voluntariado par las y los voluntarios de Fundación GESTA*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Deeley, S.J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en Educación Superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea ediciones.

Elong Ngonu A y Shresta S (2018). Respuesta Inmune al Dengue y Zika. *Revisión anual de inmunología 2018 36 : 1 , 279-308*

González, J. y Wagenaar, R. (2006). Tuning educational structures in Europe. Informe Final, Proyecto Piloto - Fase 2. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Bilbao: Universidad de Deusto.

— (2003). Tuning educational structures in Europe. Informe Final, Proyecto Piloto - Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.

González, J.; Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). “Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades”. En Revista Iberoamericana de Educación, 35, 151-164.

Ministerio de Salud Argentina. *Coronavirus COVID19 (2022)*. Disponible en: <https://bancos.salud.gob.ar/bancos/materiales-para-equipos-de-salud/problematicas/coronavirus-covid19/>

Ministerio de Salud Argentina (2023). *Boletín epidemiológico nacional N 642 SE 8 | 2023. Vigilancia integrada de dengue en el contexto de la pandemia de COVID-19*. Disponible en <https://bancos.salud.gob.ar/recurso/boletín-epidemiologico-nacional-n-642-se-8-2023>.

Ministerio de Salud Argentina (2023). *El Ministerio de Salud de la Nación declara de interés sanitario a la profesión veterinaria*. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/vizzotti-firmo-resolucion-ministerial-para-declarar-de-interes-sanitario-la-profesion>.

Perinat, A. (2004). *Conocimiento y educación superior*. Ed. Paidós. Barcelona.

Tapia, M. N. (2002). *Service-learning in Latin America*. Buenos Aires, CLAYSS.

Tapia, M. N. (2022). *Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario*. Edición 20º aniversario CLAYSS. Ediciones CLAYSS.

Villa A., Poblete M (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto. Ediciones Mensajero, S.A.U. Bilbao.

## FIGURAS Y TABLAS

*Tabla 1: Promedio de frecuencias de respuesta de los 30 estudiantes sobre la valoración de competencias adquiridas durante su participación en el proyecto.*

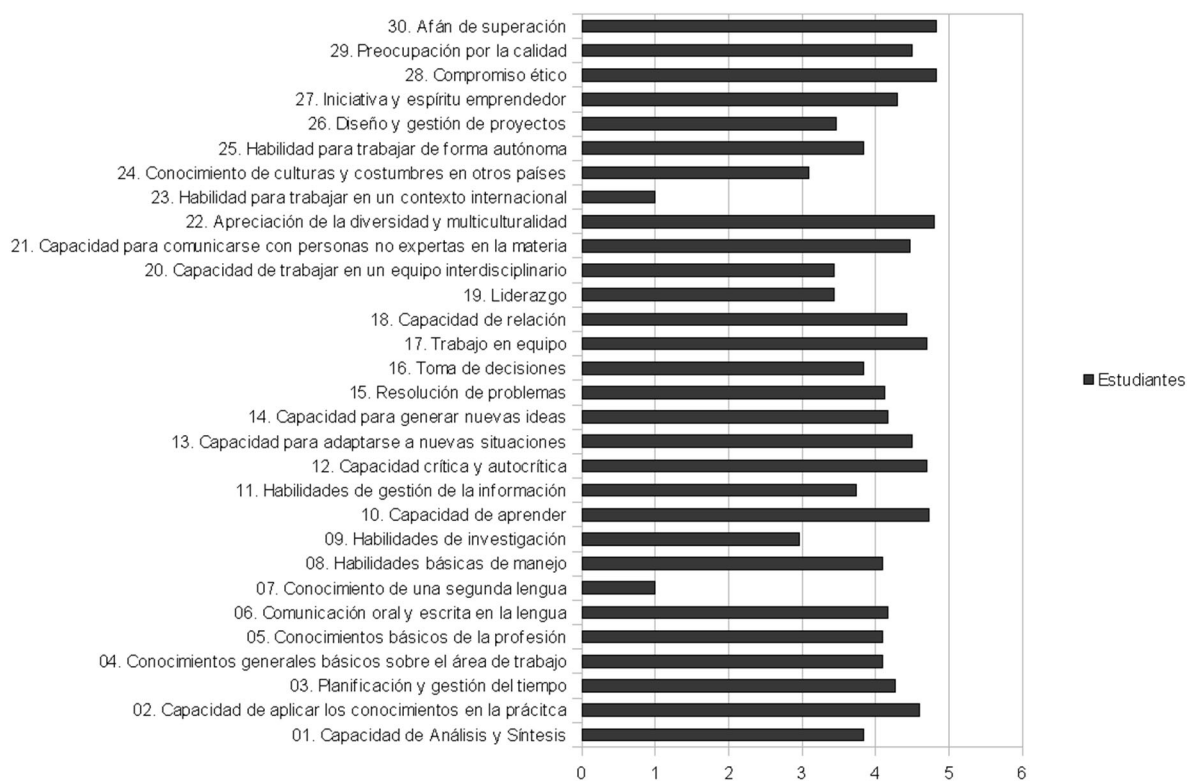
Habilidades	Respuesta estudiantes
01. Capacidad de Análisis y Síntesis	3.8333333333
02. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	4.6
03. Planificación y gestión del tiempo	4.2666666667
04. Conocimientos generales básicos sobre el área de trabajo	4.1
05. Conocimientos básicos de la profesión	4.1
06. Comunicación oral y escrita en la lengua	4.1666666667
07. Conocimiento de una segunda lengua	1
08. Habilidades básicas de manejo	4.1
09. Habilidades de investigación	2.9666666667
10. Capacidad de aprender	4.7333333333
11. Habilidades de gestión de la información	3.7333333333
12. Capacidad crítica y autocrítica	4.7
13. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	4.5
14. Capacidad para generar nuevas ideas	4.1666666667
15. Resolución de problemas	4.1333333333
16. Toma de decisiones	3.8333333333
17. Trabajo en equipo	4.7
18. Capacidad de relación	4.4333333333
19. Liderazgo	3.4333333333
20. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario	3.4333333333
21. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	4.4666666667
22. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	4.8

23. Habilidad para trabajar en un contexto internacional	1
24. Conocimiento de culturas y costumbres en otros países	3.1
25. Habilidad para trabajar de forma autónoma	3.8333333333
26. Diseño y gestión de proyectos	3.4666666667
27. Iniciativa y espíritu emprendedor	4.3
28. Compromiso ético	4.8333333333
29. Preocupación por la calidad	4.5
30. Afán de superación	4.8333333333

*Elaborado a partir de una encuesta a 30 alumnos asistentes al proyecto*

*Grafico 1: Valoración de los estudiantes sobre la adquisición de competencias genéricas durante su participación activa en el proyecto*

*Elaborado a partir de una encuesta a 30 alumnos asistentes al proyecto*





**APRENDIZAJE COLABORATIVO Y A+A PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS  
EN EDUCACIÓN PARA LA SALUD**

Marcela Neilson Silva y Amparo Muñoz-Rubilar

Universidad Central de Chile, Chile

EJE TEMÁTICO: 3. ESTUDIO DE CASOS Y SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS Y PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO.

RESUMEN: La asignatura Enfermería en Educación para la Salud y Multiculturalidad de la Universidad Central de Chile, compromete metodologías activas en el marco de una docencia facilitadora para la competencia de educación para la salud, clave en el rol profesional de enfermería. La educación para la salud es una estrategia que mejora el abordaje integral de la salud desde la prevención y autorresponsabilidad. El objetivo es describir los efectos de un programa de educación para la salud con enfoque centrado en la persona desarrollado por estudiantes de enfermería de 2° año a trabajadores del área de servicios. La metodología utilizada consideró cuatro sesiones: intervención motivadora, diagnóstico participativo del tema, ejecución de la actividad y evaluación. La metodología impulsó el compromiso en procesos participativos, donde las estudiantes educan en temas elegidos por los trabajadores facilitando en éstos el estadio de cambio para la toma oportuna de decisiones en salud. Las estudiantes identifican la responsabilidad que les compete en educación, dado que en la medida que los educandos – trabajadores fueron demostrando el aprendizaje, se evidenciaron los efectos de la calidad de los programas educativos que se construyeron. Este trabajo da cuenta de los resultados observados en los trabajadores, donde los efectos fueron positivos en lo referente a la demostración de reflexión en la toma de decisiones sanitarias. Para las estudiantes la toma de posición profesional comprometió demostrar a través de portafolio el análisis y reflexión para que los contenidos entregados estén basados en

evidencia y permitan la pertinencia cultural de estos contenidos para el grupo de trabajadores. Como conclusión es clave la importancia de la formalización de asignaturas con metodología aprendizaje + acción (A+A) con aprendizaje colaborativo, dado que moviliza habilidades de comunicación efectiva y las enfermeras en formación desarrollan la competencia de la educación para la salud en personas adultas.

**PALABRAS CLAVE:** enfermería, educación para la salud, competencia profesional.

**ABSTRACT:** The subject Nursing in Education for Health and Multiculturalism at the Universidad Central de Chile, involves active methodologies within the framework of a teaching facilitator for the competence of education for health, key in the professional nurse. Health education is a strategy that improves the comprehensive approach to health from prevention and self-responsibility. The objective is to identify the effects of a health education program with a person-centered approach developed by 2nd year nursing students to service workers. The methodology used considered four sessions: motivating intervention, participatory diagnosis, execution of the activity, and evaluation. The methodology promoted the commitment in participatory processes, where the students educate on topics chosen by the workers, facilitating in them the stage of change for timely decision-making in health. The students identify the responsibility that falls to them in education, given that to the extent that the students-workers were demonstrating learning, the effects of the quality of the educational programs that were built were evident. This work accounts for the results observed in the workers, where the effects were positive in relation to the demonstration of reflection in health decision-making. For the students, taking a professional position compromises evidence-based content that is delivered in such a way as to allow the cultural relevance of this content for the group of workers. In conclusion, the importance of formalizing subjects with the learning + action (A+A) methodology with

collaborative learning is key, since it mobilizes effective communication skills and nurses in training develop competencies in health education in adults.

KEYWORDS: nursing, health education, professional competence.

## INTRODUCCIÓN

El presente caso ilustra los resultados de la implementación de la metodología Aprendizaje + Acción (A+A) en la Universidad Central de Chile (UCEN, 2013) en una asignatura de la carrera de enfermería donde los estudiantes deben desarrollar la competencia de educar en salud. En este sentido las enfermeras tienen una función clínica que involucra la entrega de cuidados de salud, donde la información que deben ofrecer debe ser pertinente, evaluando constantemente el aprendizaje de las personas (Soto et al, 2018). La formación de enfermeras competentes en educación para la salud es una necesidad mundial dado el auge de teorías y prácticas que ponen en riesgo la salud de las personas, tal como es el movimiento antivacunas. La desinformación es considerada una de las mayores amenazas a la salud pública (OMS, 2021) dado que se expande rápidamente repercutiendo en las decisiones que toman un gran número de personas en el corto plazo.

Este tipo de competencia requiere una formación activa, donde los estudiantes estén inmersos en la comunidad y tengan claridad de las diversas formas de interacción de las personas. El objetivo general del trabajo es el logro de los resultados de aprendizaje a través del desarrollo de un programa educativo, donde los estudiantes integran los conocimientos con la participación activa de los educandos. Las personas que integran la comunidad son personas del área de servicios (limpieza y seguridad) que pertenecen a diversas comunas de la Región Metropolitana pero que trabajan en la comuna de Santiago. Son en su mayoría personas adultas, sobre los 30 hasta los 68 años que presentan

manifestaciones del ciclo etario entre otros signos y síntomas propios del tipo de trabajo que ejercen.

Como condición de vida es importante destacar que las personas en edad laboral o las que se encuentran trabajando a pesar de su jubilación son las que en menor medida utilizan los servicios de salud, siendo la ocupación una característica relevante de la población que predispone a utilizar un servicio de salud antes del episodio de enfermedad. Reciente evidencia (Gómez y Núñez, 2021) señala que esta es una barrera a la salud al disminuir el alcance de las comunicaciones de promoción en salud y nivel de conocimiento sobre los programas y políticas a las que se tiene derecho. Por tanto, este es un aporte a la sociedad civil, considerando que este proyecto permite acceder a la salud, dado que las personas reciben información sobre el tema de salud que les motiva disminuyendo las dificultades propias de la vulnerabilidad de los trabajadores de esta área.

Como profesoras entendemos el sentido ético y compromiso social que acompañan los procesos de enseñanza aprendizaje como sello formativo institucional (UCEN, 2019). Es en este andar que presentamos este caso, contribuyendo a la línea de educación y ciudadanía UCEN promoviendo el autocuidado, bienestar y calidad de vida de las personas, ya que las asignaturas A+A en el área de la salud favorecen la integración de la pedagogía con la intención solidaria de los estudiantes en su proceso formativo debido a que esta metodología

permite al estudiante involucrarse directamente con aquellos a quienes ofrece un servicio, adaptándose a sus necesidades y a una realidad que a menudo es muy diferente a la que se vive en el aula, siendo éste uno de los factores que mayor impacto produce en los estudiantes (Maldonado, 2020).

## **METODOLOGÍA**

La asignatura Enfermería en Educación para la Salud y Multiculturalidad fue programada para el período académico 2022-02 con metodología A+A, proyecto elaborado con el siguiente objetivo general: confección e implementación de un programa educativo para personal de servicio (seguridad, limpieza y administrativo) cuyo trabajo se realiza en la Universidad Central de Chile, sede Santiago.

Como objetivos específicos surgen en las estudiantes el desarrollo de la negociación con las personas participantes y con sus jefaturas, la confección y recopilación de material educativo, los sistemas de evaluación dependiendo de los estilos de aprendizaje de los participantes y el desarrollo de un portafolio que dé cuenta del proceso.

El posicionamiento de las profesoras es desde la cualidad, describiendo e interpretando. Para dar garantías de aquello, este trabajo consideró cuatro sesiones con la comunidad, organizadas en una relación de grupos, con 5-6 estudiantes por cada grupo, 1 a 3 participantes y una docente facilitadora, siendo 24 grupos en total (Tabla 1). En las 5 semanas previas a la primera reunión se preparó teóricamente a los estudiantes. Entre cada sesión con los participantes se realizaban tutorías entre docentes y estudiantes para preparar la siguiente sesión y generar el análisis y reflexión requeridos para el desarrollo de portafolio de los estudiantes. Dado que las fuentes son necesarias para dar mayor rigurosidad a lo presentado es que se mantiene un permanente acceso a la documentación como syllabus, programas, unidades de clase, recursos bibliográficos, registro de reuniones, guías y orientaciones técnico clínicas que apoyen la resolutivez de las estudiantes en el desarrollo tanto del programa educativo como del portafolio. Coherente con lo descrito, se utilizan instrumentos tales como la observación participante de las docentes facilitadoras, pautas de cotejo de auto y coevaluación de estudiantes, rúbrica

para el programa educativo, pautas guía para la evaluación del aprendizaje de los participantes creadas por los mismos estudiantes.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Es importante señalar que el proyecto fue resuelto en todas sus etapas, donde las estudiantes lograron la confección e implementación del programa educativo y el portafolio que da cuenta del desarrollo de su competencia educativa.

Tanto el sistema de evaluación como las pautas utilizadas por las facilitadoras fue supervisado por el Comité Curricular, instancia formal que evalúa los productos académicos de la carrera, lo que otorga criterios de calidad en su confección y garantías de que la actividad es un aporte al perfil de egreso.

Para los estudiantes la cercanía a la realidad con los trabajadores les permite avanzar en el empoderamiento del rol profesional desde el segundo año desde instancias no tradicionales. El abordaje de personas que están en buenas condiciones, que acuden de manera voluntaria por información sanitaria y que presentan sus dudas abiertamente, es un cambio a lo tradicional clínico que presenta al usuario del sistema de salud como equivalente a persona enferma. Esto genera nuevas perspectivas en las estudiantes sobre trato, habilidades sociales, enfoque biopsicosocial y manejo de la información que son un aporte directo a su formación como enfermeras, lo que fue señalado en las reuniones con facilitadoras y en sus portafolios de documentación.

Para los trabajadores los temas fueron seleccionados de manera participativa lo que aumentó la responsabilidad en su aprendizaje. Los temas abordados se detallan en la Tabla 1. Las actividades de enseñanza – aprendizaje – evaluación fueron activas y realizadas con materiales suministrados por el Centro de Simulación Clínica UCEN, lo que dio un giro lúdico - práctico al programa educativo.

## CONCLUSIONES

Desde la mirada del rol profesional la educación para la salud es una competencia que requiere actividades que realcen la importancia de la comunidad para la universidad. Pero requiere una mirada de continuidad en el abordaje de este tipo de actividades, por lo que es fundamental el desarrollo de una cartera de socios comunitarios. Por ejemplo, en este caso se planeó la actividad originalmente con personas de otro ciclo etario, pero al no concretarse, la coordinación de la asignatura, junto con la coordinación de campos clínicos de carrera, debió generar esta otra instancia. Por tanto, es fundamental para potenciar estos espacios formativos, formalizar una cartera de socios comunitarios estructurados desde el nivel central de la universidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gómez, Luis, & Núñez, Alicia. (2021). Vigilancia del acceso a la salud en Chile: un sistema de indicadores para monitoreo multidimensional. *Revista médica de Chile*, 149(1), 62-75. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872021000100062>
- Maldonado, Mónica & Toro, Carla. (2020). Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en estudiantes de tecnología médica. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(5), 287-292. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.235.1082>
- Soto, P., Masalan, P., & Barrios, S. (2018). La educación en salud, un elemento central del cuidado de enfermería. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 29(3), 288-300.
- Universidad Central de Chile, Vicerrectoría Académica, Programa de Desarrollo Social (2013). Guía UCEN de apoyo docente para el desarrollo de asignaturas con sello A+A.

Universidad Central de Chile, Vicerrectoría Académica, Programa de Desarrollo Social (2019). Aprendizaje + Acción (A+A) Experiencias de una praxis transformadora.

### FIGURAS Y TABLAS

*Tabla N°1: Organización del trabajo de estudiantes y grupo socio comunitario.*

<b>N° beneficiarios</b>	<b>N° estudiantes</b>	<b>N° sesiones</b>	<b>Temas abordados</b>
N=58  En una relación de 1-3 por cada grupo de estudiantes.	N=134  Organizados por grupos (24 en total), con 5-6 estudiantes por grupo.	4 por grupo  Sesión 1: Valoración educativa (conocer al grupo socio comunitario e identificar necesidades educativas en salud) Sesión 2: Estudiantes muestran resultados de valoración y consensuaron el tema a trabajar. Sesión 3: Intervención educativa propiamente tal Sesión 4: Evaluación educativa a corto plazo.	Manejo del estrés. Primeros auxilios (Reanimación cardiopulmonar básica y maniobra de Heimlich) Prevención de la Diabetes Mellitus. Traslado de personas con movilidad reducida. Cuidados de personas mayores. Manejo de la insuficiencia venosa. Alimentación saludable Primeros auxilios psicológicos. Salud mental – Trastornos de alimentación.

*Fuente: Elaboración propia.*



## **THE IMPACT OF GLOBAL LEARNING ON STUDENT VALUES**

Janice Nuss

Gwynedd Mercy University, Pennsylvania, United States

Mary Montminy-Danna

Salve Regina University, Rhode Island, United States

**CENTRAL THEME: 3. CASE STUDIES AND SYSTEMATISATION OF SERVICE-LEARNING PROGRAMMES AND PRACTICES.**

**ABSTRACT:** This article provides a framework for a global learning curriculum implemented at two Sisters of Mercy universities throughout the 2021-2022 academic year. Funded by a grant from the Community Engaged Scholar-Practitioner Network of the Association of Catholic Colleges and Universities, the pilot curriculum infused community engaged service learning, a human rights lens, and the principles of Catholic Social Teaching. The mixed methods pre-post-test design evaluated social work student values using a validated human rights lens scale and focus groups. The results yield promising results that the use of a human rights framework and ethical global engagement is impactful in the formation of student values in Catholic Higher Education.

**KEYWORDS:** Human Rights, Student Values, Service Learning

### **INTRODUCTION**

Using a global learning conceptual framework, Gwynedd Mercy University and Salve Regina University collaborated to study the impact of a global learning curriculum on student values. Global learning is a term that encompasses pedagogical practices that increase global consciousness and social responsibility of adult learners and takes place through lived experiences, self-reflection and increased cultural awareness (Chickering & Braskamp, 2009; Kuh, 2008, Nuss, 2022). A sense of social responsibility and social empathy are essential in a global perspective (Frank & Rice, 2017; Hudson & Tomas-

Morgan, 2019). To achieve this goal, the global learning curriculum incorporated experiential practices. Previously referred to as service learning, community engaged global learning is a term that more broadly encompasses student engagement with diverse populations both at home and abroad through a variety of service, learning, and cultural exchange activities. Figure 1 demonstrates the three components of the global learning curriculum and each component of the framework is described below.

### ***Human rights lens***

A human rights lens advocates for social justice (Mapp, 2020; Rice & Girvin, 2021), incorporates the United Nations Sustainable Development Goals (Androff, 2015; Gatenio Gabel & Mapp, 2020; Nuss, 2023), and ensures that conversation reflects upon the impact of colonization and racism on developing nations (Pyles & Svistova, 2015). Students at both universities used case studies to reflect upon the Universal Declaration of Human Rights and Sustainable Development Goals (United Nations, 2021). In-class lectures were accompanied by readings, such as the Deadly Toll of Environmental Racism (Steinberg, 2020), poverty in rural Haiti (Werlin, 2017), and immigration in South Sudan (Lacey, 2009). Students also participated in a two-day global perspectives conference with faculty and administrators from five Mercy universities and three virtual global learning opportunities with practitioners from Bolivia, Pine Ridge Reservation, and Northern Ireland.

The authors utilized human rights-based pedagogy from within the social work profession to enhance students' developing social work identity. Sources such as the National Association of Social Workers and the National Association of Black Social Workers Codes of Ethics were introduced early on in the students' academic career. The NASW Code of Ethics (2020) introduces the core professional principles of service, social justice, dignity and worth of the person, importance of human relationship, integrity and

competence, while emphasizing the obligations of social workers to work with client systems and the broader world. *Social Work Speaks (2021-2023)* gives context for social policy development in a global environment, and outlines the profession's stance in each area. Collectively these vital resources give guidance about professional practice and policies, and are in alignment with a focus on human rights and Catholic Social Teaching.

### ***Community Engaged Learning***

Community engaged experiential learning (AAC&U, 2014; Hartman et al., 2018; Hudson & Tomas-Morgan, 2019; Kuh, 2008) was an essential component of the global learning model and included global partnerships with refugee groups and community partners in Haiti and Jamaica. In-class conversations were used to reflect upon the qualities of ethical global engagement (Mapp & Rice, 2019; Rice & Girvin, 2021). For example, students participated in a measuring your carbon footprint activity (Nature Conservancy, 2022) and had the opportunity to purchase fair trade products produced by global partners. Expert speakers on fair trade learning (Hartman et al., 2018) spoke to classes, and documentaries such as *Poverty, Inc. (2014)* and *Wasteland (2011)* were used to exemplify human rights challenges in an experiential manner.

After in-class reflections, students engaged in community engaged learning. In addition to the traditional social work internships (total of 430-660 hours), students engaged in service through both universities. For example, students collaborated with persons who are differently abled, facilitated donation drives for area non-profits, coordinated a fundraiser for an international partner, designed and created quilt panels for Project AIDS, and designed a trauma training for an international partner. Experiential components of the global learning curriculum enabled students to engage in perspective taking and to act on the knowledge they had gained.

### ***Catholic Social Teaching***

Finally, to promote critical thinking skills and reflection on values, the principles of Catholic Social Teaching (ACCU, 2022; Reed-Bouley et al., 2018) were infused throughout the curriculum. Themes were introduced in courses such as Social Problems: Analysis by Race; Class and Gender; Social Welfare Policy; and Global Outreach. Students became aware of the close correlation between human rights values taught within the social work profession and the principles of Catholic social teaching (Table 1).

As Mercy institutions, the Critical Concerns of the Sisters of Mercy (CMHE, 2022) and examples of Mercy ministries were used to exemplify global rights-based models such as Mercy Beyond Borders in South Sudan and Mercy Focus on Haiti. Project based learning focused on the Critical Concerns, such as an anti-racism project that led to the development of a workshop on Diversity, Equity, and Inclusion at an equity summit. Related to immigration, students learned about and supported a cottage industry that provides work opportunities for newly arrived refugees. Additionally, podcasts on public radio about the lived experiences of immigrants and refugees with an emphasis on women further reinforced narratives of marginalized populations.

## **METHODOLOGY**

Qualitative focus groups were conducted following administration of the curriculum. Quantitative tools utilized for pre-post assessment included the validated Human Rights Exposure (McPherson & Abell, 2012) and the Human Rights Lens (McPherson et al., 2017) scales. These scales were selected due to their demonstrated validity within the social work profession, and strong correlation between the human rights indicators, the Critical Concerns of Mercy, and the principles of Catholic Social Teaching (Table 1). For example, a clear connection can be seen between the HRL indicator, *a community's lack of adequate employment is a human rights issue*, and the CST principle of *dignity of work and worker's*

*rights*. This shared value is also present in the Critical Concerns of Mercy that advocate for action related to *racism, women, and immigration* as barriers to employment.

## RESULTS AND DISCUSSION

The Human Rights Exposure (HRX) and Human Rights Lens (HRL) scales were delivered in a pre-post-test manner in the Fall of 2021 and the Spring of 2022 at the two participating universities (Table 1). Cronbach's alpha analyses indicated moderate internal reliability and consistency within the sample ( $n=69$ ;  $\alpha = .761$ ). Using a 7-point Likert Scale, students reported a 0.36-point mean increase in human rights exposure from pre-test ( $N=69$ ,  $M=5.47$ ,  $SD=.79$ ) to post-test ( $N=41$ ,  $M=5.83$ ,  $SD=.70$ ) which reflects a 5% gain in human rights exposure. Students reported a 0.24-point mean increase in human rights lens from pre-test ( $N=69$ ,  $M=5.38$ ,  $SD=.59$ ) to post-test ( $N=41$ ,  $M=5.62$ ,  $SD=.67$ ) which reflected a 3% gain in human rights lens following exposure to the global learning curriculum.

Students involved in the focus groups ( $n = 23$ ) discussed value added to their education, and the potential benefits of introducing global curriculum early on in their undergraduate careers. The following human rights themes that correlate with the principles of Catholic Social Teaching emerged.

**Life and Dignity of the Human Person** Students reflected that first hand cultural exchanges with global partners was important to promoting perspective taking. "The women who spoke to us from [Jamaica] put a lot into perspective...you can learn [things in class] but when you actually see it or hear it from someone who's been through it makes it much more real."

**Solidarity** Students reported increased awareness of ways that they could act in solidarity through contribution to global initiatives locally, without having to

travel abroad. “It expanded my thinking to include domestic work with persons from diverse backgrounds” and “That's kind of that whole concept of global human rights; that we can't just be concerned with what's happening right in our own neighborhoods, we have to have a global context.”

**Call to Participation** Several students commented that the curriculum increased their feelings of ethical responsibility to alter their personal practices, such as shopping for fair trade products. “After hearing a speaker on refugee health and a granola company that employs refugees, I sought out the farmers market to purchase [the product] and told others in the class of the experience.”

**Option for the Poor and Vulnerable** Students learned about poverty and ethical international engagement during community engaged served projects.

When we were doing our project for Haiti, we thought it would help to collect backpacks for the students but [our Haitian partner] said it would be better to give the school the money to buy what they need. Without asking what the school needed, we wouldn't know what they really needed. It's understanding cultural differences and exchanging of cultural knowledge.

**Dignity of work and workers rights.** Students in the focus groups reflected upon their increased awareness of ethics and vocation.

My mom just came back from El Salvador and the country just finally passed hourly wages for the first time ever. She talked about how important that was for her because over here you know it's a norm to be paid hourly but over there she was saying that people would get paid \$10 a day for the work that they did.

**Rights and Responsibilities.** Increased awareness of human rights and an ethical responsibility were evident in student comments.

The rights of all people should be established that everyone should have access to fresh water, access to medical and mental health care, food, shelter, healthcare, education, access to a job [with] a living wage, and a right to be free from intergenerational trauma

and “Now I can’t turn a blind eye. There's definitely a practical day-to-day thing that's changed in me.”

**Care for God’s Creation.** A connection was made between global environmental concerns and systemic trauma, such as a student reporting that they gained understanding that a “natural disasters or violence that may have erupted in communities can effect trauma on the body.”

Students reported a nominal 5% increase in human rights exposure, and a 3% increase in human rights lens. This could indicate that social work students already possessed human rights values coming into the program, as seen in one comment, “I didn't necessarily feel like my values were altered in any sense [by the curriculum] it just reinforced why I came into social work in the first place.” An additional observation by the authors is that this study took place during COVID-19 and immediately following a politically tense election, both of which created an unprecedented time in academia. One student commented that going through the curriculum following 2020 “was sort of like the perfect storm of what was going on with the election and with coronavirus.” Most students experienced the health crisis first-hand and learned about the stark differences and inequities in global responses and access to economic, medical and social resources. The authors suspect that the constant availability of information regarding the breadth and depth of the pandemic increased the students’ knowledge about the worldwide crisis and therefore may have been a factor influencing the nominal change in scores.

While quantitative results indicate that values were reinforced, rather than altered, qualitative responses indicate increased amounts of perspective taking and call to participation. For example, students commented that, *"I advocate more because I know more"* and *"what we learned helped me be able to speak better and be out there collaborating and connecting with others."* This sense of solidarity is a critical component of global learning and is evidence of higher-level critical thinking that lead to action.

The three-tiered approach to the curriculum enabled students to practice and reflect upon content learned in class. In qualitative groups, students frequently listed specific projects, speakers, assignments, documentaries, or readings that shifted their values related to global engagement and human rights. No one specific pedagogical approach was indicated to be more important than another by the students, however direct engagement with global partners was most frequently mentioned as an impactful activity.

The connections made between the human rights-based values of the social work profession, the principles of Catholic Social Teaching, and the Critical Concerns of the Sisters of Mercy reinforced student values. Each framework provided students with an opportunity to rethink their previous assumptions. In focus groups, students reported that the specific examples of global human rights initiatives and engagement with international partners left them with tangible ideas of ways that they could contribute to, and advocate for, global human rights.

Noted barriers to the study include the small sample size (n=69) and the use of a validated scale that is specific to the social work profession and might therefore not be replicable within other disciplines. Further research should consider a larger sample size that accounts for diverse student demographics. Potential exists for the development of a human rights assessment tool that accounts for a general liberal arts student population.



## CONCLUSION

In conclusion, the authors found that the use of a human rights framework was effective in increasing the human rights lens of social work students in the study. The use of a human rights framework created a paradigm shift for global values. This framework should be considered for use within Catholic Higher Education due to its strong correlation with the principles of Catholic Social Teaching. Furthermore, community-engaged learning and the experiential use of international speakers, engagement with global partners, and examples of human rights-based Mercy ministries were the most impactful aspects of student learning. For more information about the curriculum and ongoing research, please contact the authors.

## ACKNOWLEDGMENTS

The authors wish to acknowledge Rebecca Sawyer and the staff at the Association of Catholic Colleges and Universities for the grant that supported this research, and for the development of the Community Engaged Scholar-Practitioner Network. The authors also wish to thank our colleagues in the Mercy Social Work Global Learning Collaborative who shared resources and ideas that made this curriculum possible.

## BIOGRAPHICAL REFERENCES

- Association of American Colleges and Universities (2014). *Global learning VALUE rubric*. Retrieved on February 28, 2021 from [www.aacu.org/value/rubrics/globallearning.cfm](http://www.aacu.org/value/rubrics/globallearning.cfm)
- Association of Catholic Colleges and Universities (2022). *Catholic Social Teaching*. Retrieved on July 18, 2022 from <https://www.accunet.org/CST>

- Association of Catholic Colleges and Universities (2022). *Community Engaged Scholar-Practitioner Network*. Retrieved on July 18, 2022 from <https://www.accunet.org/Resources/Service-Learning-Community-Engagement>
- Androff, D. (2015). *Practicing rights: Human rights-based approaches to social work practice*. New York: Routledge.
- Chickering, A., & Braskamp, L. A. (2009). Developing a global perspective for personal and social responsibility. *Peer Review*, 11(4), 27-30.
- Conference for Mercy Higher Education (2022). *Mercy and Justice: Critical Concerns*. Retrieved on July 18, 2022 from <https://mercyhighered.org/mercy-critical-concerns/>
- Frank, J. & Rice, K. (2017). Perceptions of poverty in America: using social empathy to reframe students' attitudes. *Social Work Education* 36(4), 391-402.
- Gatenio Gabel, S.G. & Mapp, S. (2020). Teaching human rights and social justice in social work education. *Journal of Social Work Education*, 56(3), 428-441.
- Hartman, E., Kiely, R., Boettcher, C. Friedrichs, J., & Zakaria, R. (2018). *Community-based global learning: The theory and practice of ethical engagement at home and abroad*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Hawkins, K. (2010). Sustainability, human rights, and environmental justice: critical connections for contemporary social work. *Critical Social Work*, 11(3), 68-81.
- Hudson, T. & Tomas-Morgan, R. (2019). Examining relationships between education abroad program design and college students' global learning. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 31(2), 1-31.

Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Lacey, M. (2009). *This flowing toward me: a story of God arriving in strangers*. Ave Maria Press.

Mapp, S. (2020). *Human rights and social justice in a global perspective: An introduction to international social work* (3rd Ed.). New York, NY: Oxford University Press.

Mapp, S. & Rice, K. (2019). Conducting rights-based short-term study abroad experiences. *Social Work Education, 38*(4), 427-438.

McPherson, J. & Abell, N. (2012). Human rights engagement and exposure: new scales to challenge social work education. *Research on Social Work Practice, 22*(6), 704-713.

McPherson, J., Siebert, C., Siebert, D. (2017). Measuring rights-based perspectives: a validation of the human rights lens in social work scale. *Journal of the Society for Social Work and Research 8*(2), 233-257.

National Association of Social Workers (2017). *Code of ethics of the National Association of Social Workers*. Washington, DC: NASW Press.

Nuss, J. (2023). A global learning framework for social work education, *Social Work Education, DOI: 10.1080/02615479.2023.2187368*

Nuss, J. (2022). *The impact of global learning on social work student values* [Doctoral Dissertation, Millersville University of Pennsylvania]. MU Campus Repository. <https://www.millersville.edu/socialwork/dsw/dsw-graduates.php>

Pyles, L. & Svistova, J. (2015). The critical-emancipatory tradition of participatory action research in post-disaster recovery settings in the global south. In Laswon,

Pyles, Jukowski, & Bozlak (Eds.) *Participatory Action Research*. (pp. 119-147). Oxford University Press.

Reed-Bouley, J., Hudson, T., Mack, H., Rose, M., Prusak, B., Maas Weigert, K., & Brandenberger, J. (2018). *CST rubric – student learning of catholic social teaching and tradition, developed by the national CST Learning and Research Initiative*.

Retrieved from: <http://sites.nd.edu/cstresearch/files/2017/04/CST-Rubric-ACTIVE-Web.pdf>

Rice, K. & Girvin, H. (2021). *Human-rights based approach to short-term study abroad*. Springer Publishing.

Steinberg, L. J. (2020). *The deadly toll of environmental racism*. Boston College Press.

The Nature Conservancy (2022). *Calculate your carbon footprint*. <https://www.nature.org/en-us/get-involved/how-to-help/carbon-footprint-calculator>

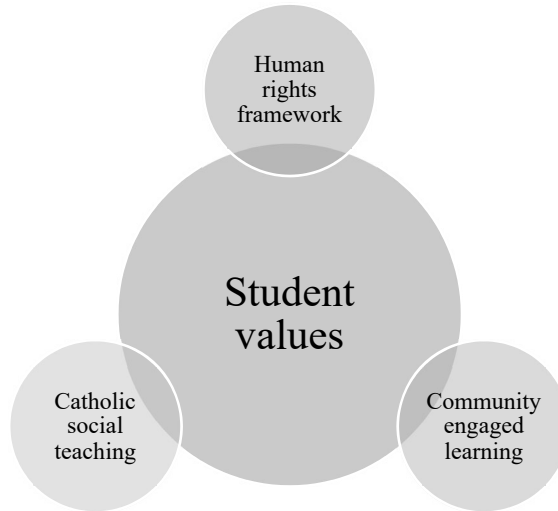
United Nations (2021). *United Nations sustainable development goals*. Retrieved March 9, 2021 from <https://sdgs.un.org/goals>

Werlin, S. (2017). *To fool the rain: Haiti's poor and their pathway to a better life*. Ti Koze Press.

**FIGURES AND TABLES**

*Figure 1*

*Conceptual Framework*



*Table 1*

*Mean Scores Human Rights Exposure and Human Rights Lens*

	Pre-Test			Post-Test			Mean Difference
	N	M	SD	N	M	SD	
	6			41	5.8	.70	0.36
Exposure	9	5.47	.79		3		
	6			41	5.6	.67	0.24
Lens	9	5.38	.59		2		

*Note: Using a 7-point Likert Scale*

## **¿QUÉ Y CÓMO SE INVESTIGA SOBRE APRENDIZAJE - SERVICIO EN MÉXICO?**

Azucena Ochoa Cervantes

Universidad Autónoma de Querétaro, México

Adriana Reynaga Morales.

Universidad Nacional Autónoma de México, México

María del Carmen Navarro Téllez.

Universidad Autónoma de Nayarit, México

Leticia Ivonne López Villarreal.

Universidad de Monterrey, México

EJE TEMÁTICO: 3. ESTUDIO DE CASOS Y SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS Y PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO.

RESUMEN: En los últimos veinte años el aprendizaje servicio se ha posicionado como una propuesta pedagógica que además de posibilitar un aprendizaje significativo forma estudiantes comprometidos socialmente. Sin embargo, en México existe poca evidencia acerca de su desarrollo. Por lo anterior es que, desde la Red Mexicana de Aprendizaje Servicio Solidario, se propuso el objetivo de observar el desarrollo de la metodología y de visibilizar las características de las prácticas que se realizan en el país. Para alcanzarlo, se realizó una investigación con enfoque cualitativo con alcance descriptivo e interpretativo. Siguiendo el método hermenéutico se revisaron veinticinco artículos que cumplieron los criterios de inclusión. A partir del análisis de resultados se observó que la mayoría de las experiencias documentadas se centran en el estudiantado, algunos no logran profundizar en la reflexión quedándose solo en la descripción de lo sucedido; otros no hacen explícitos los métodos y/o instrumentos utilizados; otros más dejan de lado alguna de las aristas fundamentales del APS: ya sea que omitan a la población/comunidad, o no explicitan los propósitos de formación, o no lleguen a visibilizar el protagonismo estudiantil. Lo

anterior, nos compromete como red a generar propuestas para superar estas áreas de oportunidad.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje servicio, investigación educativa, prácticas de aprendizaje servicio.

**ABSTRACT:** Service-Learning (APS) development and institutionalization in different contexts requires an analysis of the evolution that the methodology has had, as well as a review of the characteristics of its practice in different countries. This investigation is originated from the recognition and the intent to solve the poor systematization that exists in Mexico on APS projects. To fulfill the objective of reviewing and accounting of the development that the methodology has had in the country, an investigation was carried out with a qualitative approach of descriptive and interpretative scope. Following the hermeneutic method, twenty-five articles that met the inclusion criteria were reviewed. From the analysis of results, it was observed that most of the documented experiences are focused on the students, some fail to deepen their reflection, remaining only in the description of what happened; others do not make explicit the methods and/or instruments used. Still others leave aside some of the fundamental edges of the APS: either they omit the population/community, or they do not make the activity purposes explicit, or they do not manage to make student leadership visible. The results of this analysis allow us to reflect and give direction to the institutionalization actions that the APS must follow in Mexico.

**KEYWORDS:** Service learning, educational investigation, service learning practices.

## **INTRODUCCIÓN**

En los últimos veinte años, el aprendizaje servicio se ha posicionado como una metodología innovadora que permite que las instituciones cumplan de manera intencionada con su responsabilidad social. Sin embargo, resulta evidente al analizar la evolución que ha tenido en diferentes países y contextos institucionales, ya que el

desarrollo del APS ha sido diverso. Desde la Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio Solidario, se presenta el interés en describir el desarrollo de la metodología en el país debido a su valor educativo y su poder transformador. De hecho, es posible afirmar que a través de prácticas pedagógicas concretas, esta metodología es una importante aportación a la mayoría de los principios en los que se fundamenta la Nueva Escuela Mexicana<sup>9</sup>.

En cuanto a la sistematización de experiencias propiamente de APS, las instituciones pioneras en México son: El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad de Monterrey, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma de Querétaro y la Universidad Autónoma de Nayarit. A partir de diversas convergencias en torno al APS, en el 2019 se formaliza la Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio Solidario como una organización dedicada a la articulación, investigación, formación y difusión del Aprendizaje-Servicio en México. Acompañada por el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) cuenta con la participación de diversas instituciones: Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad de Monterrey, Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad Autónoma de Nayarit, Colegios Maristas, Instituto Asunción, así como por algunas organizaciones de la sociedad civil. Con el fin de observar el desarrollo que ha tenido la metodología y de visibilizar las características de las prácticas de Aprendizaje Servicio, se presenta esta investigación que da cuenta del qué y cómo se investiga sobre APS en México.

---

<sup>9</sup> La Nueva Escuela Mexicana es el proyecto educativo del actual gobierno federal que tiene como propósito combatir el rezago educativo y desarrollar competencias ciudadanas desde los 3 hasta los 20 años de edad. Se fundamenta en los siguientes principios: fomento a la identidad mexicana, responsabilidad ciudadana, participación en la transformación de la sociedad, respeto de la dignidad humana, promoción de la interculturalidad, promoción de la cultura de la paz, respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente. (SEP, 2019)



## **METODOLOGÍA**

El enfoque es cualitativo de alcance descriptivo interpretativo y de carácter hermenéutico.

A partir de este enfoque metodológico, se desarrollaron las categorías de análisis que se presentan en la tabla 1.

Siguiendo a Ruedas, Ríos y Nieves (2006: 195), citando a Sánchez (2001) “la investigación hermenéutica tiene tres etapas principales y dos niveles: a) el establecimiento de un conjunto de textos, normalmente llamado “canon”, para interpretarlos; b) la interpretación de esos textos, y c) la generación de teorías sobre los literales a y b. La primera etapa corresponde al nivel empírico y la segunda y tercera al nivel interpretativo.”

El criterio para su inclusión fue que la autoría fuera de una persona mexicana y que el estudio fuera realizado en México, contar con todos los datos de la publicación y que se hayan realizado en la última década.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

De los artículos, veinticinco utilizaban específicamente la metodología de APS. De los cuales, once hacían hincapié en el proceso realizado, seis se enfocaron en la evaluación de impactos, cuatro se enfocaron en la metodología, tres en el análisis de actores y uno en la institucionalización. En su mayoría, fueron desarrollados en tres contextos: vulnerabilidad social, entorno escolar y entorno organizacional. Más de la mitad de los artículos se desarrollaron en el primer contexto, enfocándose en poblaciones en riesgo. Los artículos de evaluación se desarrollaron en entornos escolares ya que esta se enfocó en los impactos y efectos, utilizando como métricas las calificaciones o el sentir del estudiantado. Los artículos enfocados en la metodología e institucionalización se

desarrollaron en un contexto organizacional puesto que evaluaban la forma en la que la metodología de APS se adapta o no a sus organizaciones. La mayoría de los artículos hacen énfasis en los actores escolares, esto es, docentes y estudiantes. Sólo en dos artículos se habla de las necesidades y reacciones de la comunidad, es decir, se documenta el conocimiento adquirido por la comunidad.

**a) Proceso: los actores y espacios del Aprendizaje Servicio en México.**

Son frecuentes los trabajos sobre APS realizados desde la perspectiva de los actores de este proceso aluden a estudiantes y profesores, principalmente; y en menor medida a instituciones y comunidades. En aquellos en que se aborda el papel de los estudiantes, se busca generalmente rescatar el valor de la experiencia del aprendizaje servicio como estrategia formativa. Sin embargo, algunas reflexiones de los estudiantes permiten visibilizar que hay aspectos del APS que pueden no haberse alcanzado. Esto abre la posibilidad de pensar acerca de las prácticas mismas que se están proponiendo y el riesgo de reproducir prácticas tradicionales en formato de proyecto. En cuanto a docentes como actores, ha resultado interesante confirmar que las mayores resistencias residen en la dificultad de asumir un rol más horizontal en la toma de decisiones, así como de considerar formativas las actividades extra áulicas diseñadas por el estudiantado. Se observaron algunas debilidades metodológicas para sistematizar las experiencias, por ejemplo, algunos no logran profundizar en la reflexión quedándose solo en la narrativa de lo sucedido; otros no hacen explícitos los métodos y/o instrumentos utilizados; otros más dejan de lado alguna de las aristas fundamentales del APS. Lo anterior, nos compromete como red a generar propuestas para superar estas debilidades.

**b) Evaluación.**

A pesar del hincapié que se ha hecho sobre la importancia que tiene la evaluación que considere tanto el impacto como el efecto para determinar el grado en el que se logra

intervenir positivamente en el contexto de acción; no logramos reconocer más que dos artículos en los que se realiza un análisis evaluativo que considere estos dos aspectos, ni tampoco descripciones puntuales sobre los instrumentos que se utilizaron para la evaluación en cualquiera de estas áreas. El resto de los artículos se limitan a describir las actividades realizadas, el número de personas beneficiarias o a enlistar indicadores específicos de lo logrado. Incluso, de los nueve documentos analizados, dos no cuentan con descripción precisa sobre esta etapa del proceso de intervención a través de la metodología de APS.

### **c) Planteamiento metodológico.**

**c.1) Observaciones críticas del método** Con respecto a la subcategoría de **método** se identificaron cuatro documentos de los cuales tres son artículos y uno es un libro que contiene la descripción de tres proyectos que relatan experiencias de servicio comunitario. La mayor parte de los proyectos cuenta con socios comunitarios que consideran solo a grupos o personas de la misma institución educativa. Solo en un proyecto se generan redes con otras dependencias de gobierno, organizaciones de la sociedad civil, iniciativa privada e instituciones educativas. La mitad de los proyectos reportan los incentivos para realizar el proyecto pero no plantean cómo se estableció el vínculo con la comunidad. Ninguno de los artículos analizados menciona qué elementos se consideraron y cuáles fueron los criterios para vincularse con determinados actores para llevar a cabo el proyecto. A pesar de que la mayoría de los proyectos identifica las necesidades a abordar, no se especifican los métodos para llegar a ese resultado y son escasos los que consideran que la realidad es dinámica y por tanto, el proyecto podría tener cambios. Solamente dos artículos describen de forma general la etapa diagnóstica sin profundizar en las herramientas que se utilizaron para llevarla a cabo. Ningún artículo relata la etapa de planificación con detalle. Aun así, dos proyectos reportaron haberla

realizado a través de actividades participativas con los estudiantes lo cual destaca una articulación pedagógica con una intencionalidad solidaria. Como parte de la ejecución del proyecto, se observa que, aunque la mayoría reporta contar con herramientas para dar seguimiento a su evolución, ningún artículo profundiza en los aspectos administrativos y de financiamiento.

**c.2) Observaciones críticas del enfoque y la teoría.** En el análisis realizado sobre el enfoque que guía las investigaciones revisadas, es decir, sobre qué tipo de planteamiento epistemológico parte la experiencia o investigación, pudimos observar que se privilegian los planteamientos cualitativos, seguidos por los enfoques mixtos y en una mucho menor medida, los planteamientos cuantitativos. Es importante mencionar que los planteamientos metodológicos desde un enfoque mixto, utilizan datos cuantitativos secundarios sobre todo para situar contextualmente a los lectores. Solamente se pudo observar en dos artículos que la información cuantitativa presentada fue recabada directamente por los autores para utilizarla como parte del análisis de las categorías presentadas y profundizar posteriormente con métodos cualitativos, tales como grupos focales y entrevistas a profundidad. Con relación al enfoque cualitativo que es el que utilizan la mayoría de los artículos analizados, no hay una sistematización metodológica consistente ni tampoco una descripción del diseño de investigación que fundamente la solidez de los métodos utilizados. Aunado a lo anterior, no se describe con precisión la población analizada, así como el tipo de técnicas y de instrumentos utilizados para la recolección de información. Por su parte, con relación a la fundamentación teórica que tienen los artículos sobre APS analizados, no se encontró evidencia de alguna perspectiva teórica distinta a la ofrecida por la misma metodología. Es decir, todos se basan en el mismo planteamiento teórico que hicieron los autores en los que se fundamenta la metodología.

**c.3) Observaciones críticas de la institucionalización** Se encontró un solo artículo relacionado directamente con esta temática, y fue elaborado por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Como parte de su Responsabilidad Social Universitaria es que deciden impulsar el APS para responder al contexto desde una perspectiva ética, efectiva y oportuna. Por lo que desarrollaron diversas acciones como parte de un compromiso público y teniendo como centro el desarrollo de competencias para la vida.

### CONCLUSIONES

A partir de la sistematización de las investigaciones realizadas y de la dificultad encontrada para categorizar las experiencias de APS en México, se considera necesario propiciar espacios de capacitación y reflexión conjunta que permitan unificar criterios sobre la metodología y su institucionalización. En este sentido, una de las tareas que se proponen desde la Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio Solidario, es la realización de diversos foros académicos en los que sea posible conciliar las perspectivas sobre los diferentes criterios. La presente investigación permitió también hacer evidente la escasa producción de publicaciones que desde las instituciones educativas den cuenta de la puesta en práctica de la metodología. Teniendo como base los fundamentos curriculares del *Plan de estudios de la educación básica* (2022), consideramos fundamental que exista una mayor difusión de las experiencias y las reflexiones sobre APS, ya que la metodología puede ser un puente entre las necesidades y problemáticas comunitarias con la escuela y viceversa. Con relación al proceso que siguen los proyectos de APS, se observa la preponderancia por centrar los estudios en las experiencias estudiantiles y no en las experiencias pedagógicas curriculares o en las docentes. Esto puede deberse a las propias resistencias hacia la implementación de innovaciones pedagógicas o a la escasa

motivación para realizar investigación a partir de su propia práctica o reflexión docente. Respecto al planteamiento metodológico de los trabajos analizados, se observa la necesidad de impulsar la investigación sistemática y rigurosa sobre los proyectos que se están realizando, no sólo para abonar en la solidez de las investigaciones, sino también para profundizar en los impactos de la metodología en los diversos aspectos de proceso. En el rubro sobre evaluación, por ejemplo, varios de los estudios muestran deficiencias metodológicas por lo que los resultados no son replicables ni sujetos a crear modelos de institucionalización.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez-Milán A, Villareal M (2019) *Integración interdisciplinaria en el aprendizaje-servicio: un modelo para la gestión de proyectos en la educación superior*. RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, No. 8
- Castro I (2019) Conocimientos y habilidades adquiridas a través del voluntariado universitario. Estudio sobre la Universidad Anáhuac, México, en “*La institucionalización del voluntariado universitario en México e Iberoamérica: experiencias de investigación*” Volumen 1, UNAM, México, pp: 129 – 141
- Chaveznavia C, Ramírez C, Alvarado M, Guzmán C (S/N) *Aprendizaje en el Servicio y Multidisciplinariedad, un esquema formativo de gran impacto*. UDEM.
- Damian, M. (2023). Modelo para la accesibilidad comunicativa en los museos universitarios como espacios de aprendizaje servicio. Tesis para obtener la Licenciatura en Comunicación y Periodismo. UNAM.
- Díaz, A. (2020). Morfología de un pensamiento. Aprender, desaprender, reaprender. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 9, 1-21.

Escudero A y Ochoa A (2016) *Metodología alternativa para la aplicación del aprendizaje servicio en la Educación Básica*. RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, No. 2

Gamboa, A. y Peralta, M. (2014). Un modelo de innovación curricular y seis experiencias de implementación en realidades latinoamericanas, en Gamboa, A.; Jiménez, M.; Jiménez, G. y Lombardo, P. Formación en responsabilidad pro-social. Caminos Latinoamericanos de una innovación curricular. Valparaíso: Alfa III-SPRING.

García, B. (2014). Manual de investigaciones para las ciencias sociales: un enfoque de enseñanza basado en proyectos. México: UNAM.

Gómez, B. (2019). Aprendizaje-servicio desde la animación sociocultural. RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 8, pp. 106-116.

Hernández, D. (2019). La experiencia de aprendizaje-servicio virtual Español En Vivo y su contribución a la mejora del enfoque y la competencia interculturales. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio. RIDAS, 8, 139-149.

Jiménez, C. (2019). Aprendiendo a través de la enseñanza: programa enfocado a la enseñanza de la lógica de programación desde etapas tempranas en escuelas públicas apoyado por aprendizaje-servicio. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio. RIDAS, 8, 117-127.

López. L. (2018). Aprendizaje - servicio en la implementación de política pública para la infancia. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio. RIDAS, 5, pp. 1-11.

López, L. y Romero, 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. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio. RIDAS, 7, 112-121.

Martínez, A. (2020). El aprendizaje servicio: una forma para impulsar la participación en los jóvenes. RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio. RIDAS, 9, pp. 22-42.

Ochoa, A. y Pérez, L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y promover la convivencia escolar. Psicoperspectivas, individuo y sociedad, 18 (1), 1-13.

Ochoa, A.; Pérez, L. y Salinas, J. (2018). El aprendizaje servicio (ApS) como práctica expansiva y transformadora. Revista Iberoamericana de Educación, 76, 15-34.

Ochoa, A. y Diez-Martínez, E. (2017). Ideas de niñas y niños acerca de su participación: su importancia en los proyectos de aprendizaje servicio. RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio. RIDAS, 4, pp. 11-12.

Pérez, L. y Ochoa, A. (2017). El aprendizaje servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. Alteridad. Revista de Educación, 12 (2) <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.04>

Quiroga, A. (2013). Aprendizaje Servicio en México: Participación solidaria en pro de la equidad de género. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2 (2), 57-73.

Rangel, O.; De Lira, A.; Torres, A. y Cervantes, R. (2019). Formación de cuidadores del adulto mayor en la comunidad mediante la metodología de aprendizaje-servicio. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio. RIDAS., 8, pp. 90-95.

Reynaga, A. y Mijares, A. (2019). Análisis organizacional comparado del voluntariado universitario en México en dos instituciones públicas de educación superior. En "La institucionalización del voluntariado universitario en México e Iberoamérica: experiencias de investigación" Volumen 1, UNAM, México, pp: 37 - 47



Reyes, L. (2018). Estrategia didáctica para el tema Impacto y deterioro ambiental como consecuencia del aumento de la población, apoyada de la ética ambiental y el aprendizaje basado en el servicio comunitario para el bachillerato. Tesis para obtener el grado de Maestra en docencia para la educación media superior (Biología). UNAM.

Ruedas M., Martha; Ríos C. María y Nieves S. Freddy (2009). Hermenéutica: la roca que rompe el espejo. Revista Investigación y postgrado, Vol. 24, Nº. 2, 181-201.

SEP (2019). La nueva escuela mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas. Secretaría de Educación Pública. México. Disponible en: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Serrano, D. y Ochoa, A. (2020). ¿Qué aprende la niñez del proyecto aprendizaje-servicio? Perspectiva del profesorado. Perspectiva Educativa. Formación de Profesores, 59 (2), pp. 66-87.

Tecnológico de Monterrey (2006). *“El modelo educativo en el Tecnológico de Monterrey”*. Citado dentro del documento: “Manual operativo de aprendizaje-servicio”. Monterrey. [Fecha de consulta: 14 de febrero de 2023] Disponible en: [http://www.cca.org.mx/apoyos/formacion\\_c/02\\_profesores/info\\_esp/03\\_Aprendizaje\\_Servicio/manual\\_operativo\\_AS.pdf](http://www.cca.org.mx/apoyos/formacion_c/02_profesores/info_esp/03_Aprendizaje_Servicio/manual_operativo_AS.pdf)

## FIGURAS Y TABLAS

*Tabla 1. Categorías de análisis de los textos*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Definición</b>
Proceso	Análisis de actores	Observación de las relaciones y acciones de los actores y sujetos que participan en el proyecto en las etapas que los conforman.
	Contextos	Observación de los contextos en los que se llevan a cabo los proyectos Aprendizaje Servicio.
Evaluación	Impacto	Evaluación objetiva, cuantitativa y estandarizada observable en los actores participantes.
	Efecto	Evaluación cualitativa de corte interpretativo sobre los cambios en los actores participantes
	Instrumentos	Descripción del uso de herramientas para la evaluación cualitativa o cuantitativa para la valoración del proyecto.
	Replicabilidad	Viabilidad de que el proyecto pueda repetirse en otro contexto o con otros actores
Planteamiento metodológico	Métodos	Procedimientos que se ocupan para planear, ejecutar o evaluar los proyectos.
	Enfoque	Planteamiento epistemológico: cualitativo, cuantitativo o mixto.
	Teoría	Perspectivas teóricas o disciplinarias usadas en la fundamentación del proyecto o de la investigación.
	Institucionalización	Normas, procedimientos y prácticas que cada entidad desarrolla para implementar los proyectos.

*Fuente: elaboración propia (2022)*

**SERVICE LEARNING EXPERIENCES AMONG STUDENTS' AND ALUMNI AT TANGAZA  
UNIVERSITY COLLEGE, KENYA**

Judith Pete, Mercy Kibe and Louisa Manwari

Tangaza University College, Kenya

CENTRAL THEME:3. CASE STUDIES AND SYSTEMATISATION OF SERVICE-LEARNING PROGRAMMES AND PRACTICES.

**ABSTRACT:** This is a study of students and alumni projects implemented in 47 counties in Kenya that were integrating theory, faith and action. The projects focused on agribusiness, community development, education, health and sanitation, ICT and mobile technology, business services, and green economy and renewable energy. The respondents were current students and graduates of different programmes from the three schools at Tangaza University College (TUC). The purpose of the study was to understand and validate the best practices of service learning in creating social impact in the community. The main objectives were: to analyse students and alumni projects in view of service learning; to explore the common challenges experienced during implementation of students and alumni projects; and to identify possible solutions to challenges faced by students and alumni. The research design was a baseline survey of purposively selected 30 projects in 12 counties in Kenya. The students and alumni were interviewed using a structured interview guide. Data was collected for a period of 8 months in different phases starting November 2020 to February 2021 in Phase I, and December 2022 to April 2023 in Phase II. The projects responded to social problems faced in the community, ranging from food insecurity, access to basic education, waste management, pollution, access to markets, affordable and accessible energy sources. They linked theory, faith and action, as they tackled social problems through community development projects that responded directly or indirectly to these needs. This was done through implementation of the

pastoral cycle methodology and competencies gained at TUC. Institutionalization of service learning pedagogy in higher education is instrumental in enhancing community development and partnerships. It empowers students and alumni as change agents in connecting knowledge, skills, faith and theory to community practice.

**KEYWORDS:** Service learning, Experiences, Higher education, Students/alumni, Community, Pastoral Cycle

## **INTRODUCTION**

This is an exploratory study of students and alumni projects being implemented in 47 counties in Kenya. The main purpose of the study was to understand and validate the best practices of service learning in creating social impact in the community. The researchers analyzed 30 projects in 12 counties that were integrating theory, faith and action, as well as implementing the spirituality for service learning. The 30 projects focused on agribusiness, community development, education, health and sanitation, ICT and mobile technology, business services, and green economy and renewable energy. The respondents were current students and graduates of different programmes from the three schools (School of Education, School of Theology and School of Arts and Social Sciences) at Tangaza University College.

The respondents use the pastoral cycle methodology in engaging the community as they exercise the theories learnt in class and their faith. This methodology has four crucial stages. The first one is insertion; where the respondents insert themselves in the community and empathize with them in understanding their situation without making judgments. At this stage, they also journey with them as they understand why things are the way they are. The second stage is social/cultural analysis where they engage in fact finding and document the situation 'as is', as they involve them in narrating their own

stories and understanding where they come from and where they are at present. The third stage is the theological reflection which is the core of service learning spirituality. Spirituality is therefore the relationship with oneself, the other, the divine and with the environment. Christians believe that Jesus Christ is the role model of a credible spirituality, (Spirituality for Service Learning, 2022, p.3). According to Fr. Albert Nolan (Nolan, 2006, p. 21), the “Spirituality of Jesus is about the experiences and attitudes behind what he said and did, what fired him and inspired him.” During this stage, the respondents identify the meaning and purpose of life, and understand that *spirituality does not come from religion but comes from our soul and shapes beliefs and attitudes*. Finally, the fourth stage is action, where the respondents together with the community engages in meaningful, sustainable and responsive projects geared towards holistic transformation. See figures at “Figures and Tables”

### **Objectives**

- i) To analyse students and alumni projects in view of service learning.
- ii) To explore the common challenges experienced during implementation of students and alumni projects.
- iii) To identify possible solutions to challenges faced by students and alumni.
- iv)

### **METHODOLOGY**

The research design was a baseline survey in which the researchers purposively selected 30 projects in 12 counties in Kenya. The students and alumni were interviewed using a structured interview guide. Data was collected for a period of 8 months in different phases starting November 2020 to January 2021 in Phase I, and December 2022 to March 2023 in Phase II. Data was analyzed using case analysis.

## RESULTS AND DISCUSSION

### **To analyse students and alumni projects in view of service learning.**

30 alumni projects within 12 counties were analysed and what was determined was that most of them adopted the pastoral cycle methodology of linking theory and faith learnt in class into community practice. Some examples of the visited projects include:

*Kariobangi Paralegal Network:* TUC visited the paralegal advocates who are alumni from Tangaza University Mtaani. This group provides students from TUC with opportunities for internship, placement and attachment that informs and inspires them in linking theory to practice. The network has been journeying with community members who have difficulties in paying legal fees charged for gender-based violence, extra judicial killings, and psychosocial support in the informal settlements of Nairobi. The legal advocates provide legal assistance to victims who cannot afford legal services. The students running the Paralegal Network attended The Human Rights Based Approach to Development course and their key objective is to enhance the promotion of human rights in the informal settlements. The victims that the network gives legal services, with their consent, formed part of the case studies in the classroom set up.

*Jogoo Road National Probation Centre:* what was elucidated from this visit is that our schools and institutions of higher learning can be avenues of attitudinal change leading to respect, love and protection of our security forces within the country and beyond. The alumni take strides ahead and form networks that link youths and young minds from different regions for mindset changes and character development. The reform efforts also enhance inclusivity and care for all creation.

*Kamiti Men and Lang'ata Women Maximum Prisons:* The visit to the prisons created a platform for counsellors and the prison officers to address mental health problems in prisons. A long-term program was developed to promote psychosocial support among the

prison officers and this led to an MOU between Tangaza and the Kenya National Commission for Prisons. This collaboration is intended to see the reduction of mental health challenges that is currently rampant within the security forces in Kenya.

**To explore the common challenges experienced during implementation of students and alumni projects.**

Students and alumni face many challenges during implementation of service learning projects in the community. From the interactions with the students and alumni, who initially had difficulties in getting support from the local government since they were deemed as competitors in their political territories when they started projects to empower communities. However, with time, and through the insertion stage of the pastoral cycle, the community owned the implementation processes which then aided opportunities for collaboration in these social projects to promote social and economic development (Parise, 2009; Cimperman, 2015). The local government perception was transformed to one of collaborators, as opposed to competitors.

In some of the communities, there already existed Non-Governmental Organizations that had promoted handouts mentality (dependency syndrome). Due to this, coming up with initiatives that required the participation of the community members, especially in-kind contribution, were met with resistance. The students and alumni projects demonstrated the importance of community ownership of the projects, and in contributing to their development. For example, the Mango Tree project in Homabay county advocated for community care of orphans and vulnerable children by widows. This promoted the dignity of both the widows and the children who found a home and education hence effective integration within the community.

There was minimal collaboration among students and alumni community initiatives that would provide moments to work together on common projects, learn from each

other, share experiences, create clusters of projects in similar fields, and to network. Thus, the service learning project provided the needed platform for alumni to come together, to discover one another in the community and transform the social challenges of communities to moments of growth.

When students and alumni initiated social interventions in the community, they realized there was a skills gap in matching the needs of the community and the projects initiated. The nature and diversity of social issues that required interventions needed that the students and alumni have diverse skills that are responsive. For example, a student studying social work might not fully attend to special needs cases in the community, and might require collaboration with a skilled person in that field.

**To identify possible solutions to challenges faced by students and alumni.**

As an outcome of the alumni project visitation, we realized that there was a gap in skills, for example on Financial Modeling and Strategic Plan development skills, among the alumni and their staff. Tangaza University College therefore organized competence-based training for project leaders and their staff members to bridge the skills gaps in the identified areas.

The mental health of students and alumni together with their employees and beneficiaries was a crucial component that accrued during the COVID-19 pandemic period. To this effect, TUC in collaboration with the Kenya National Commission for Prisons signed an MOU to provide psychosocial support to prison officers who were undergoing mental challenges during that period and beyond.

As a result of the COVID-19 pandemic lockdown, many families in the informal settlements were experiencing increased cases of gender-based violence and children abuse. The TUC human rights related disciplines faculty collaborated with students and alumni working with paralegal matters to provide space for conversations, sharing of



experiences, and proposing solutions to cope with the aftermath of the COVID-19 pandemic.

Due to the increased numbers of orphans and widows as a result of HIV/AIDS in rural Kenya, a focus on children basic education, and women empowerment was paramount. This gave an opportunity for women to come together and gain skills in handwork, agribusiness, and environmental conservation trainings. The children were kept in school as a way of safeguarding them from abuse and other harmful experiences.

Within the university, there is student to student support whereby students innovatively came up with the idea of contributing the little they could and mobilizing resources from others, to support those in dire needs in terms of food, and basic needs. This was as a result of the mindset change and financial management skills the students went through during service learning seminars.

Students and alumni projects are focused on responding to social problems faced in the community. These problems range from food insecurity, access to basic education, waste management, pollution, access to markets, affordable and accessible energy sources. In the process of linking theory, faith and action, they tackle these social problems by developing community development projects that respond directly or indirectly to these needs. This is done through implementation of the pastoral cycle methodology and competencies gained at Tangaza University College.

## **CONCLUSIONS**

Institutionalization of service learning pedagogy in higher education is instrumental in enhancing community development and partnerships. It empowers students and alumni as change agents in connecting knowledge, skills, faith and theory to community practice. The pastoral cycle methodology, through its four stages of insertion, social cultural

analysis, theological reflection and action highlights the unique nature of service learning in creating societal impacts in community as well as enhancing social transformation. To be specific, theological reflection connects with spirituality that bridges the gaps between insertion, social cultural analysis and action. Hence this methodology links the mind (insertion and social/cultural analysis), heart (theological reflection), and hands (action). Thus, it takes care of preferential option for the poor, integrity, collaboration, ministerial priesthood, interreligious dialogue and inclusiveness, innovation and respect for all creation as the core values for spirituality for service learning. Researchers advocate and look forward to having service learning experiences and projects as case studies in classes to inform teaching, learning and research at higher institutions.

#### **ACKNOWLEDGMENTS**

We would like to thank the 30 students and alumni projects based within the 12 counties in Kenya for their innovative projects which enabled this research to be undertaken within the shortest time possible.

We also appreciate the service learning Africa regional office at TUC that facilitated the students and alumni project visitations during the stated phases.

Special appreciation also goes to the uniservitate global network for providing the opportunities for service and learning across the globe.

#### **BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES**

Cimperman, M. (2015). *Social analysis in the 21<sup>st</sup> century – how faith becomes action*.

Nairobi: Paulines.

Mirror of Hope by Mr. Thomas Nyawir in Kibera Nairobi County:

<https://mirrorofhopecho.org/>. Retrieved on 1<sup>st</sup> May 2023.

Nolan A. (2006). *Jesus Today: A Spirituality of Radical Freedom*. Maryknoll, N.Y: Orbis Books.

Parise, A. (2009). Pastoral cycle: a pedagogy of social transformation, in: Pierli, F. – Ratti, Mt. (eds), (2009). *Social Ministry* – TOP no. 23. Nairobi: Paulines, 153 – 156.

Robert G. and Julie A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 67:2, 221-239.

Tangaza University College. (2022). Spirituality for service learning. Nairobi, Kenya.

The Mango Tree Project by Ms Consolata Nobberts and Peter Kunyanda in Homabay County. <https://themangotree.org/>. Retrieved on 1<sup>st</sup> May 2023.

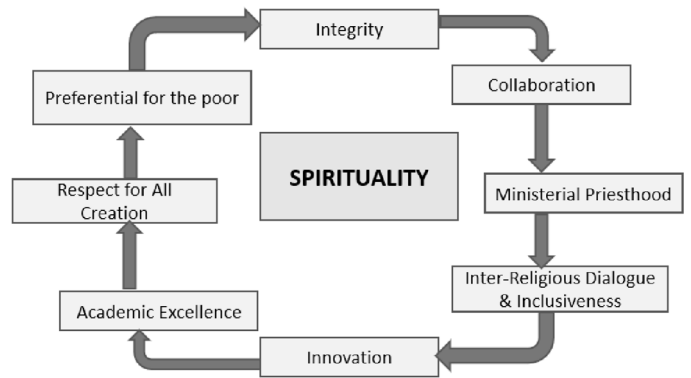
Whitehead, J.D. and Whitehead Eaton E. (1995). *Method in ministry –theological reflection and Christian ministry*. Kanas City: Sheed & Ward (revised edition)

### FIGURES AND TABLES

*Table 1: Summary of the students and alumni projects visited in various counties in Kenya.*

No	Name of the Project	Location	Institute of study	Name of alumni
1	Tuwarudishe Watoto Nyumbani	Nairobi County	Institute of Youth Studies	Martin Mugo
2	Folks(Friends of Love Kibera)	Nairobi Country	School of Education	Jeremiah Mumo
3	Dream Center	Nairobi County	Center for Leadership and Management	Sr. Irene Okumu
4	Flex Pay	Kiambu County	Institute for Social Transformation	Johnson Gituma
5	Kofar Limited	Kirinyaga County	Institute for Social Transformation	Franciscah Munyi
6	Silver Plate School	Nairobi county	School of Education	Daniel Odoyo
7	Rare Gem Schools	Kajiado County	Institute for Social Transformation	Phyllis Munyi
8	Kiserian Beaders	Kajiado County	School of Education	Martha Argura
9	St Martin Catholic Social Apostolate.	Laikipia County	Institute for Youth Studies School of Theology Institute for Social Transformation	Agnes Gicheru Alice Nthiga Esther Maina Peter Gichuru Susan Gathu

10	Mukumu Guernsey Stud	Kakamega County	Institute for Social Transformation	Fr. Bryan Taali
11	M-Shamba	Kisumu County	Institute for Social Transformation	Calvince Omondi
12	Mango Tree	Homabay County	Institute for Social Transformation	Consolata Nobert
13	Mrembo Empowerment Center	Nairobi County	Institute for Social Transformation	Stella Maries Agatha
14	Lugha Ishara	Nairobi County	Institute for Social Transformation	Nancy Nyambura
16	M-pesa Foundation	Kiambu county	Institute for Youth Studies	Evelyne Mbusa
17	Bio Afrique Energy	Machakos County	Institute for Social Transformation	James Nyamae
18	St Charles Lwanga Boy School and Rehabilitation	Nairobi County	Institute for Social Transformation	Fr. Jean Paul Sakoto
19	Green Pavers	Nairobi County	Institute for Social Transformation	Dr. Aghan Oscar
20	Mt. Marsabit Dairy Women Group	Marsabit County	Institute for Social Transformation	Peter Allan Ilimo
21	Wakwetu Shop	Nairobi County	University Mtaani	Collin Matsanza
22	School of Hope and Outers Kinyozi	Nairobi County	University Mtaani	Joseph Muchiri Jason Waweru
23	Upcycle Cleaning Services	Nairobi County	University Mtaani	John Ndugiri
24	Imbuzi Car Wash	Nairobi County	University Mtaani	David Imbuzi
25	Guardian Kenya	Nairobi County	University Mtaani	Joshua Nyulia David Mwangi
26	Manene Horticulture Farm	Mombasa County	Institute for Social Transformation	Sr Lydia Bonareri
27	Grandsons of Abraham	Mombasa County	Center for Leadership and Management	Sr. Janerose Sr. Stellamaries Kaluli.
28	Marianist Technical Institute	Mombasa County	Institute for Social Transformation School of Education School of Theology	Br. Joseph Kamotho
29	Mwangaza College Nakuru	Nakuru County	School of Education	Br. Oscar
30	Catholic Diocese of Nakuru-Small Homes	Nakuru County	Center for Leadership and Management	Sr. Felister Kingori



*Source: Researchers, 2023.*

**CASE STUDY OF EXTREME SERVICE LEARNING AND ESD  
DURING THE COVID-19 PANDEMIC**

Dr. Sterling Plata and Peter Jayson Moredo

De La Salle University, Filipinas

**CENTRAL THEME: 3. CASE STUDIES AND SYSTEMATISATION OF SERVICE-LEARNING PROGRAMMES AND PRACTICES.**

**ABSTRACT:** Higher education institutions are increasingly mandated to implement education for sustainable development (ESD) to save this planet and its people amidst the threats of climate change, wars, and health crises. In the Philippines, ESD is an urgent need because it is the most disaster-prone in the world. The combination of service learning (SL) and Education for Sustainable Development (ESD) has been getting recent attention because of its power to transform the curriculum and consequently transform students. However, in the Philippines, ESD and SL are still in the developing stage. This paper will address this knowledge gap by presenting a case study of ESD+ E (extreme)-SL to show the sustainability of this approach despite the Covid-19 pandemic. A case study approach was used to map the alignment of Purposive Communication with sustainable competencies, sustainable pedagogy, and assessment, as well as to analyze the perception of faculty and students about the relevance and practicality of E-SL. The results show that Purposive Communication meets five of the eight sustainable competencies, while some teaching and assessment practices are closely aligned with the ESD framework. The students and faculty agree that E-SL drives engagement and deepens student learning. This study argues that E-SL is a practical means to implement ESD, develop sustainable competencies, and consequently mobilize students to act to ensure a sustainable future.

**KEYWORDS:** ESD; sustainability; service learning; higher education

## INTRODUCTION

Higher education institutions are increasingly mandated to implement education for sustainable development (ESD) to save this planet and its people amidst the threats of climate change, wars, and health crises. In the Philippines, ESD is an urgent need because this country is the most disaster-prone in the world (Hilario, 2022). Second, more than 23% of Filipinos live in poverty (Philippine Statistics Office, 2021). Third, the “Philippines today has the largest generation of young people in its history. 30 million young people between the ages of 10-24 account for 28 percent of the Philippine population” (UNFPA, 2022). This means that the future of sustainability depends on the kind of education of these young people who can drive the growth of the country. However, they cannot lead for a better and greener future if their education does not prepare them with sustainability competencies.

The Education for Sustainable Development Guidance (ESDG) publication in 2021 specifies three areas of implementation for higher education institutions: teaching, learning, and assessment. However, because of the document's recency, studies have yet to be conducted to implement it. In addition, as universities shifted to online learning mode because of COVID 19 it would be good to evaluate extreme service learning to find out the perception of students and faculty members.

### Education for Sustainable Development (ESD)

empowers learners to make informed decisions and responsible actions for environmental integrity, economic viability, and just society, for present and future generations, while respecting cultural diversity. ESD is a holistic and transformational education which addresses learning content and outcomes, pedagogy and the learning environment (UNESCO, 2019).

Despite studies on education for sustainable development (Alam, 2022; Hallinger and

Chatpinyakoop, 2019; Kopnina, 2019; Kioupi and Voulvoulis, 2019; Franco et al, 2019), what seems to be missing is a comparison of the recently published ESD Guidance framework and courses designed for ESD. In addition, ESD and service learning research in the Philippines is still in its infancy. This paper will attempt to address the above-mentioned gaps by comparing the ESD Guidance framework with Purposive Communication at De La Salle University. In addition, this paper answers the call for higher education institutions to reform their policies, curricula, and practices in support of the global sustainability agenda (Franco, et al, 2018).

*Context:*

The COVID-19 pandemic intensified the call to make education more relevant to students by creating opportunities to improve themselves and society. Some universities have adopted e-service learning aligned with the 17 Sustainable Development Goals (SDGs) to help students hone their life skills, develop values, and apply the skills learned in their academic programs. E-service learning (E-SL), according to Waldner et al. (2012), “occurs when the instructional component, the service component, or both are conducted online.” The authors also emphasize the advantage of this approach to engagement that is not limited by geographical location. The online framework adopted by Purposive Communication is E-SL. In this approach, both teaching and service are fully online.

**The Shift to Online Course Delivery of Purposive Communication.**

Purposive Communication is a General Education three-unit course required of all university students in the Philippines. The course description before the pandemic is shown below: This course, PURPOSIVE COMMUNICATION, hones the ability of students to ethically, effectively, and professionally communicate, through the strategic use of various communicative forms, with different multicultural audiences and for different purposes in various modes. This course specifically develops the student's ability to use



their communication skills and to use technology for civic participation in support of UN's Sustainable Development Goals (SDGs). The course is anchored to an interdisciplinary approach and outcomes-based education (OBE). In addition, the process approach and the genre-based approach to purposive communication will be used to teach this course.

The process of shifting to full online is enumerated below:

1. The syllabus was revised based on the online policies of DLSU. First, "online" was added to the course description. Second, the learning outcomes were also reduced from five to four because of the university policy of independent study for weeks 9 and 13. The learning plan was also revised to inform the students about synchronous and asynchronous learning using Canvas.

2. The course was moved to Canvas, the learning management system of DLSU. This process included creating modules, assignments, grading systems, and collaborative systems for group work. Students were grouped into SDGs through the People tool of Canvas. The SDG number assigned to each group was the theme for all their outputs in the course.

3. Service learning shifted to full online. It is worth noting that the Center for Social Action (COSCA) of DLSU was the partner of Purposive Communication in its service learning. The shift to E-SL meant conducting the Advocacy Forum through a Zoom meeting. In this meeting, partner organizations were given 15 minutes to talk about their advocacies and their campaign needs. Students were grouped into three members before the Forum. Each group would choose which NGO to help after listening to all the talks of all partner representatives. An advocacy planner was included in the syllabus, so students were prepared during the Advocacy Forum.

The reflection prompt was also revised to match the full online design of E-SL. The design also considered the core components of service learning (Center for Community

Engagement, Learning, and Leadership, 2020): reciprocity, and serving a community-defined need. integrated learning, asset-based, and reflective.

*Research Questions:* This paper will attempt to fill the knowledge gap on ESD and E-SL in Philippine higher education by answering the following research questions:

1. Are the expected graduate attributes and learning outcomes aligned with the sustainability competencies?
2. What teaching and assessment practices of Purposive Communication are aligned with ESD Guidance Framework?
3. What are the perceptions of students and faculty members about the relevance of ESL in Purposive Communication?

## **METHODOLOGY**

Case study approach was used to answer the research questions. Three stages of content analysis were conducted following the framework of Bengtsson (2016) in order to map the alignment of the Purposive Communication course with the ESD Framework. . The first stage of the analysis was copying the sustainability competencies from the ESD Guidance and the ELGAs as well as the learning outcomes of Purposive Communication in an Excel Sheet. The goal was for the researchers to become familiar with the data. The same step was followed for the pedagogy descriptions and assessment descriptions from both documents. This step also ensured that the unit of analysis was clear. In the second stage, the data were compared step by step, starting with the competencies, pedagogy, and assessment. In the last stage, conclusions were derived based on the results of stages 1 and 2.

Second, Purposive Communication teachers were invited to participate in an online survey. twenty-one teacher participants responded to an online questionnaire about their

perception of service learning during the Covid 19 pandemic. Third, an online evaluation form composed of four parts was sent to students through Google Forms. 253 students responded to the invitation to complete the online Service-Learning evaluation form sent through GoogleForm. Almost 70% of the respondents were first-year students.

## RESULTS AND DISCUSSION

### 1. *Mapping the Alignment of ESD with Purposive Communication Outcomes*

The results showed that the ELGAs (expected Lasallian graduate attributes) and learning outcomes in Purposive Communication matched five (critical thinking, integrated problem-solving, strategic competency, collaboration, and self-awareness) out of eight sustainability competencies. On the other hand, Purposive Communication does not meet the sustainability competencies of systems **thinking, anticipatory thinking of futures thinking.** and **normative competency** or the ability to “understand norms and values that underpin their actions and those of other stakeholders” (Advance HEI, 2021). Despite these gaps, Purposive Communication seems to be making progress in helping students develop sustainable competencies through the learning outcomes.

### *Mapping the alignment of teaching and assessment practices*

The ESD Guidance specifies reforms in higher education’s learning environment such as the following: interdisciplinary or transdisciplinary learning approaches, inclusive learning, synoptic assessment, extra or co-curricular learning opportunities, and alternative learning spaces. The course description of Purposive Communication shows that it is anchored on the interdisciplinary approach. Plata and Moredo (2020) report that the process of syllabus design included faculty members from five disciplines helping shape the framework and outcomes of the course.

Further comparison of the ESDG Guidance and Purposive Communication showed that the latter follows the prescribed teaching practices of the Guide such as collaborative, inquiry-based, and problem-based learning. The Purposive Communication syllabus groups students into SDGs in order for each group to understand local problems through research and during the Advocacy Forum. This Forum invites representatives from civil society to orient students on how they localize the SDGs and how students can collaborate with them in promoting their advocacies. In addition, the service learning component expands the learning environment and ensures that learning is inclusive. Furthermore, the service learning component is a curricular activity that deepens what the students are learning in the classroom as they apply the principles to real-world problems.

In terms of assessment, the ESD Guidance suggests that the framework includes assessment of learning (summative), assessment for learning (formative), and assessment as learning (reflective). On the surface, the assessment framework of Purposive Communication is aligned with that from the ESD guidance. In this course, the students are assessed based on the four learning outcomes (summative), they are also given feedback during the process of completing the major requirements, and the students are required to reflect on their learning progress and values (reflective). In addition, the practice of synoptic assessment tasks or tasks where students synthesize their learning from two or more modules is also observed in Purposive Communication. However, a deeper analysis shows that there are areas for improvement in terms of assessment. First, the ESD Guidance suggests that students evaluate their work based on sustainability competencies. Second, students and teachers collaborate on assessment criteria. Third, students reflect on their learning portfolio and the sustainability competencies that they were able to achieve.

*Perceptions of students and faculty*

Most teacher respondents agreed (24%) and strongly agreed (76%) that service learning was relevant to Purposive Communication. In addition, all of the participants believed that SL increased the level of engagement of students and allowed their learners to conduct social engagement activities through technology. Moreover, more than 80% of the respondents believed that the Lasallian values of faith, communion in mission, and zeal for service were used to analyze the needs of the partner community. When asked why they implemented E-SL, more than 70% chose the value of civic participation as the prime reason. In support of this, all participants agreed that students could articulate their learnings of the UN's SDGs and their challenges, and the plans of action they wish to undertake as students and future professionals. Lastly, 76% of the participants and 24% agreed that their students' online project/s contributed to the efforts of the organization/community.

Almost 70% of the student participants agreed that they were able to understand the situation of the partner community even without visiting them. In addition, 70% of the participants strongly agreed that the design of the E-SL helped them to analyze and reflect on the causes of the problems of the community, while 60% of the respondents were satisfied with their E-SL experience. These results suggest the importance of a pedagogical design that ensures reciprocity as well as targeted service based on the actual needs of the partner organizations (Center for Community Engagement, Learning, and Leadership, 2020).

## **CONCLUSIONS**

The results show that Purposive Communication meets five of the eight sustainable competencies, while some teaching and assessment practices are closely aligned with the ESD framework. The students and faculty agree that E-SL drives engagement and deepens

student learning. This study argues that E-SL is a practical means to implement ESD, develop sustainable competencies, and consequently mobilize students to act to ensure a sustainable future. Further studies may focus on a whole university mapping of the expected graduate attributes and learning outcomes of courses.

### **BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES**

Advance HE. (2021). Education for sustainable development guidance. [Education for Sustainable Development Guidance | Advance HE \(advance-he.ac.uk\)](#).

Alam, A. (2022). Mapping a sustainable future through conceptualization of transformative learning framework, education for sustainable development, critical reflection, and responsible citizenship: an exploration of pedagogies for twenty-first century learning. *ECS Transactions*, 107(1), 9827.

Bengtsson. M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *Nursing Plus One*, 2(1),8-14.

Franco, I., Saito, O., Vaughter, P., Whereat, J., Kanie, N., & Takemoto, K. (2019). Higher education for sustainable development: Actioning the global goals in policy, curriculum and practice. *Sustainability Science*, 14, 1621-1642.

Hallinger, P., & Chatpinyakoop, C. (2019). A bibliometric review of research on higher education for sustainable development, 1998–2018. *Sustainability*, 11(8), 2401.

Hilario, E. (15 October, 2022). [Ph is the most disaster-prone country in the world. https://manilastandard.net/opinion/columns/about-town-by-ernesto-m-hilario/314270030/ph-is-most-disaster-prone-country.html#:~:text=Their%20World%20Risk%20Index%20that,in%20fifth%20place%20with%2037.55](https://manilastandard.net/opinion/columns/about-town-by-ernesto-m-hilario/314270030/ph-is-most-disaster-prone-country.html#:~:text=Their%20World%20Risk%20Index%20that,in%20fifth%20place%20with%2037.55).

Kioupi, V., & Voulvoulis, N. (2019). Education for sustainable development: A systemic framework for connecting the SDGs to educational outcomes. *Sustainability*, 11(21), 6104.

Kopnina, H. (2020). Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals. *The Journal of Environmental Education*, 51(4), 280-291.

Philippine Statistics Office, (2021). [Proportion of Poor Filipinos Registered at 23.7 Percent in the First Semester of 2021 | Philippine Statistics Authority \(psa.gov.ph\)](https://psa.gov.ph/content/proportion-poor-filipinos-registered-237-percent-first-semester-2021)  
<https://psa.gov.ph/content/proportion-poor-filipinos-registered-237-percent-first-semester-2021>.

Plata, S. M., & Moredo, P. J. A. (2020). Localizing SDGs in purposive communication through service learning in DLSU. DLSU Research Congress Proceedings.

UNESCO. (2020). Education for sustainable development: A roadmap. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802_eng).

UNFPA. (2022). Young people. <https://philippines.unfpa.org/en/node/15309>.

## **IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE SERVICIO EN MODALIDAD A DISTANCIA**

Carlos Mauricio Salazar-Botello, Yohana Muñoz-Jara, María Teresa Lagos-Troncoso, Raúl Arriagada-Inostroza, Vanessa Pérez-Concha.

Universidad del Bío-Bío, Chile

EJE TEMÁTICO: 3. ESTUDIO DE CASOS Y SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS Y PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO.

RESUMEN: La metodología aprendizaje servicio brinda una oportunidad para el desarrollo de competencias técnicas, valores y actitudes del estudiantado, que fomenta un mayor compromiso social con el desarrollo territorial. El objetivo de este trabajo es describir la implementación de la metodología aprendizaje servicio en modalidad a distancia por la Facultad de Ciencias Empresariales, en el contexto de pandemia por Covid-19. La metodología a utilizar corresponde a un estudio de caso con enfoque cuantitativo y alcance descriptivo. Entre los resultados se evidencia que 138 estudiantes desarrollaron su práctica profesional I y/o II en modalidad a distancia e incorporando la metodología Aprendizaje Servicio, se atendió 342 emprendedoras de las regiones de Ñuble y del Biobío, Chile. Por su parte, se evidencia que las socias comunitarias se encuentran muy satisfechas con los talleres en los que participaron, mientras el estudiantado indicó que esta experiencia les permitió fortalecer su formación profesional, mejorando además sus habilidades comunicativas orales y escritas. Como parte de las consideraciones finales, a partir de esta experiencia y su sistematización se comprendió que la virtualidad puede ser una gran oportunidad para llegar a nuevos territorios y atender otro tipo de requerimientos, por su parte los estudiantes pueden aprender y desarrollar otras posibilidades para aproximarse al mundo laboral.



**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje servicio, Educación Superior, Virtualidad, Vinculación bidireccional.

**ABSTRACT:** The service learning methodology provides an opportunity for the development of technical skills, values and attitudes of students, which promotes greater social commitment to territorial development. The objective of this work is to describe the implementation of the service-learning methodology in distance mode by the School of Business Sciences, in the context of the Covid-19 pandemic. The methodology to be used corresponds to a case study with a quantitative approach and descriptive scope. Among the results, it is evidenced that 138 students developed their professional practice I and/or II in distance modality and incorporating the Service Learning methodology, 342 entrepreneurs from the regions of Ñuble and Biobío, Chile were attended. It is evident that the community members are very satisfied with the workshops in which they participated, while the students indicated that this experience allowed them to strengthen their professional training and improve their oral and written communication skills. As part of the final considerations, from this experience and its systematization it was understood that virtuality can be a great opportunity to reach new territories and meet other types of requirements, while students can learn and develop other possibilities to approach the world of work.

**KEY WORDS:** Service learning, Higher Education, Virtuality, Bidirectional linkage.

## **INTRODUCCIÓN**

El Aprendizaje Servicio (AS) se sustenta en el aprendizaje experiencial y el servicio a la comunidad, siendo la integración del plan de estudios lo que distingue un proyecto de AS

de otras actividades con la comunidad (Bringle & Hatcher, 1996; Dries, 2013; Howard, 2001; Mayor, 2018; Wade, 2000).

La metodología se caracteriza porque los estudiantes logran aprendizajes significativos a través del trabajo colaborativo, fortaleciendo sus habilidades interpersonales, las que benefician el proceso de enseñanza del estudiante, desde su experiencia, por medio de estrategias que realimentan el contenido (Ferrán-Zubillaga & Guinot-Viciano, 2012; Orellana-Guevara, 2020; Paredes et al., 2017).

La Facultad de Ciencias Empresariales (FACE) de la Universidad del Bío-Bío, Chile, ha incorporado sistemáticamente la metodología aprendizaje servicio en sus carreras de pregrado (Ingeniería Comercial, Ingeniería de Ejecución en Computación e Informática, Ingeniería Civil en Informática y, Contador Público y Auditor), a fin de que el estudiante se vincule con la comunidad, entregando conocimientos, herramientas y desarrollando habilidades que den solución a las problemáticas comunes de la comunidad. Las prácticas profesionales representan un eje fundamental en la trayectoria formativa de las carreras de la Facultad de Ciencias Empresariales. Constituyen un espacio de experiencias de aprendizaje y de acercamiento al contexto real de las necesidades del territorio en que les tocará desempeñarse como profesionales (Facultad de Ciencias Empresariales [FACE], 2023).

El Programa Aprendizaje Servicio busca contribuir a la formación de los estudiantes, mediante iniciativas que favorezcan el trabajo bidireccional con la comunidad, integrando capacidades de los docentes e intereses de los estudiantes. Para esto se desarrolló un itinerario, herramientas e instrumentos para la implementación de la metodología aprendizaje servicio en asignaturas, prácticas profesionales y actividades de titulación de las carreras de la FACE (Salazar-Botello et al., 2021).

En el contexto de la emergencia sanitaria por Covid-19 se debió flexibilizar y adaptarse a este desafío, transformándose en un Centro de Práctica para la FACE, poniendo a disposición las alianzas de trabajo colaborativo gestadas con instituciones de la Región de Ñuble y del Biobío de Chile, y permitiendo al estudiantado demostrar las competencias adquiridas durante su formación profesional y a la vez experimentar un acercamiento a la vida laboral, garantizando además la continuidad de las actividades curriculares.

Se organizaron actividades según el nivel de práctica profesional de las carreras, Práctica Profesional I: los estudiantes elaboran cápsulas de contenidos y finalizan con un webinar; Práctica Profesional II: elaboran y ejecutan un taller de capacitación conformado por 4 sesiones sincrónicas y 4 sesiones asincrónicas de trabajo autónomo con acompañamiento personalizado. Los temas a trabajar se definen según los requerimientos de los socios institucionales y su relación con los conocimientos adquiridos por los estudiantes a través de su formación académica.

Para la instalación de estas actividades se adaptó el itinerario de implementación propuesto por el programa, manteniendo las etapas de planificación, implementación y evaluación, donde el equipo del Programa Aprendizaje Servicio realizó actividades de reflexión, acompañamiento, seguimiento, retroalimentación y evaluación durante todo el periodo. La evaluación considera Escalas de Apreciación y Pautas de Evaluación de cada carrera.

## **METODOLOGÍA**

Este trabajo corresponde a un estudio de caso (Stake, 2007) con enfoque cuantitativo y alcance descriptivo de corte longitudinal (Canales, 2006; Kerlinger & Lee, 2002), que busca describir las acciones desarrolladas como parte de la implementación de la

metodología Aprendizaje Servicio en la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad del Bío-Bío, Chile, durante el periodo 2020-2022.

Para recopilar información vinculada a la percepción de los estudiantes y socios(as) comunitarios(as) respecto la implementación de la metodología aprendizaje servicio en modalidad a distancia, se utilizó un cuestionario de elaboración propia diseñado y validado para estos fines. Para esto se operacionalizaron los diferentes aspectos considerados en la consulta a fin de hacerlos específicos y medibles, luego el procedimiento de validación de contenido se realizó a través de un panel de expertos, conformado por expertos en la materia y docentes de la Universidad. Posteriormente, a partir del juicio de estos expertos se revisó y ajustó el instrumento para luego realizar el piloteo respectivo. Tras contar con una versión final del instrumento se elaboró una ficha técnica que da cuenta de sus objetivos, estructura, usuarios, población objetivo y protocolo de aplicación para luego socializarlo con todos los actores involucrados (Salazar-Botello et al., 2021).

El tamaño muestral se determinó a través de muestro probabilístico por conveniencia de participación voluntaria (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018; Otzen & Manterola, 2017), entre los participantes del periodo 2020-2022.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

La implementación de prácticas profesionales en modalidad a distancia durante el periodo 2020-2022 se refleja en la Tabla 1, donde 138 estudiantes desarrollaron su práctica profesional I y 47 su práctica profesional II con metodología Aprendizaje Servicio en modalidad a distancia, siendo por tanto 185 estudiantes en total.

Esto generó talleres y webinars dirigidos a usuarias del Programa Mujeres Jefas de Hogar de Chillán Viejo, Quillón, Yumbel, Cabrero y Ñiquen, el Club de Audición y Lenguaje

Chillán y la Organización Manos del Biobío, entre estos se encuentran los siguientes talleres: Costos para los Negocios (10 participantes), Iniciación en Microsoft Excel (9 participantes), Marketing Digital para Emprendedores (9 participantes), Costos y presupuestos para microempresarias (12 participantes), Excel a tu alcance: apoyando el emprendimiento (10 participantes), Trámites ante el Servicio de Impuestos Internos (11 participantes), Formalización Tributaria de un Negocio (17 participantes), Desarrollo de página web para emprendimientos con WIX (11 participantes), Impulsando su negocio: Modelo Canvas y Fondos Concursables (14 participantes), 1er ciclo de Webinar: “Apoyando a Emprendedores y Emprendedoras” (20 participantes), 2do ciclo de Webinar: “Apoyando a Emprendedores y Emprendedoras” (20 participantes), Desarrollo de página web para empresas (10 participantes), Gestión de Costos para el Desarrollo del Negocio (10 participantes), 3er ciclo de Webinar: “Apoyando a Emprendedores y Emprendedoras” (17 participantes), Marketing Digital (10 participantes), Redes Sociales: Promoción y Venta (6 participantes), Modelo de Negocio (19 participantes), Marketing Digital: Redes Sociales para emprendedores (23 participantes), Fondos Concursables (13 participantes), Alfabetización Digital (12 participantes), Excel Nivel Básico (18 participantes), Publicidad en RRSS: Promoción del negocio en Instagram (8 participantes); Publicidad en RRSS: Promoción del negocio en WhatsApp Business (11 participantes), Alfabetización Digital: Uso de páginas públicas (8 participantes), Alfabetización Digital: Pago y compra en línea (12 participantes), Ciberseguridad: Fraudes en redes sociales (8 participantes) y Modelo de Negocio (14 participantes). Siendo en total 342 las usuarias atendidas en estas actividades, las cuales recibieron diplomas por su participación en estos talleres.

Los resultados parciales indican que las socias comunitarias están muy satisfechas con los talleres (100%), consideran buenos (62,5%) y excelentes (37,5%) los webinars en los

que participaron. Los estudiantes evalúan mayoritariamente con nota 7 (72,2%) el desarrollo de su práctica profesional y reflexionan: “este programa representa una oportunidad para estudiantes y para el entorno social de la Universidad”.

En relación a la percepción de los estudiantes que desarrollaron sus prácticas profesionales con metodología Aprendizaje Servicio, enfatizan en esta metodología y su relación con el fortalecimiento profesional de los estudiantes, en donde se constata que los valores, habilidades y competencias proporcionados, son de vital importancia en su quehacer universitario. Evalúan mayoritariamente con nota 7 (72,2%) el desarrollo de su práctica profesional y reflexionan: “este programa representa una oportunidad para estudiantes y para el entorno social de la Universidad”.

Asimismo, los estudiantes perciben entre los principales beneficios de participar en actividades con metodología Aprendizaje Servicio son: el trabajo con las socias comunitarias bajo la metodología Aprendizaje Servicio permitió su fortalecimiento de la formación profesional, fomenta el trabajo colaborativo. Además, mejoraron sus habilidades comunicativas orales y escritas.

La implementación de la metodología Aprendizaje Servicio en modalidad a distancia presenta como principal dificultad la conectividad a internet de los participantes, tanto de estudiantes como de las socias comunitarias que participan, así como la utilización de herramientas tecnológicas y plataformas disponibles por parte de las socias comunitarias, la compatibilización de actividades por parte de los estudiantes, con el resto de sus actividades académicas y personales, más aún en el contexto de pandemia por covid-19.

## **CONCLUSIONES**

Este trabajo –aún en desarrollo- busca dar cuenta de una experiencia de incorporación de la metodología Aprendizaje Servicio que también puede desarrollarse en modalidad a

distancia, siendo capaz de responder además a situaciones emergentes como en confinamiento que produjo la pandemia por COVID-19. El equipo de trabajo se realizó múltiples interrogantes, entre estos: ¿será posible implementar la metodología aprendizaje servicio a distancia? ¿Existirá la recepción requerida por estudiantes y docentes? ¿La tecnología será un obstáculo para nuestras socias comunitarias? ¿Los estudiantes podrán prestar un servicio que refleje sus aprendizajes?, las respuestas a estas preguntas fueron grandes sorpresas, la virtualidad es una gran oportunidad y tras un trabajo bien planificado brinda resultados favorables para todos y todas las que participan de esta metodología. Los estudiantes exploran otras posibilidades para aproximarse al mundo laboral, profundizan en aspectos personales que los llevan a mejorar la forma de entregar la información que se requiere y observan los impactos de manera más inmediata, dada la retroalimentación recibida.

Las socias comunitarias por su parte descubren un mundo de posibilidades que les abre puertas a lograr integrar sus esfuerzos a la familia, dado que acercan su formación a sus hogares, sin sacrificar aspectos familiares. Se incrementa la participación no solo de diferentes sectores, lugares o espacios, sino además en la integración a más de una actividad que se les pueda presentar para mejorar, crecer y aprender. El entusiasmo crece y se evidencia en el interés por participar.

Trabajar a distancia requiere de otras habilidades, recursos tecnológicos e incentivos, algo nada fácil de realizar, sin embargo, tras un trabajo que esté bajo una planificación rigurosa que integre los aspectos fundamentales de la metodología aprendizaje servicio, se ven resultados favorables para todos los actores involucrados. Queda la puerta abierta para seguir explorando los espacios de mejora y la contribución de esta metodología a la virtualidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239. <https://doi.org/10.2307/2943981>
- Canales, M. (Ed.). (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (1a ed.). Lom Ediciones.
- Dries, N. (2013). The psychology of talent management: A review and research agenda. *Human Resource Management Review*, 23(4), 272-285. <https://doi.org/10.1016/j.hrmmr.2013.05.001>
- Facultad de Ciencias Empresariales [FACE]. (2023). *Escuelas – Facultad de Ciencias Empresariales*. <http://webface.ubiobio.cl/index.php/escuelas/>
- Ferrán-Zubillaga, A., & Guinot-Viciano, C. (2012). Aprendizaje-servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias. *Portularia*, 12, 187-195. <https://doi.org/10.5218/prts.2012.0020>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza-Torres, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana editores.
- Howard, J. (Ed.). (2001). *Service-learning course design workbook*. OCSL Press.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento* (4ta ed.). McGRAW-HILL.
- Mayor, D. (2018). Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34418>
- Orellana-Guevara, C. (2020). Aprendizaje profundo en la formación docente:



experiencia con estudiantes de Enseñanza de la Educación de la Universidad de Costa Rica. *Innovaciones Educativas*, 22(33), 208-221.

<https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3125>

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

Paredes, I., Sansevero, I., Casanona, I., & Ávila, M. (2017). Aprendizaje-servicio. Metodología para el desarrollo de competencias integrales en la educación superior. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 33(84), 634-663.

Salazar-Botello, C. M., Muñoz Jara, Y., Lagos Troncoso, M. T., Arriagada Inostroza, R., Vallejos Cartes, R., & Monje-Sanhueza, R. (2021). Institucionalización del aprendizaje servicio en la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad del Bío-Bío: vinculando la educación superior con la comunidad local. *Hallazgos*, 18(35), 287-318. <https://doi.org/10.15332/2422409X.5770>

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Wade, R. (Ed.). (2000). *Building Bridges: Connecting Classroom and Community through Service-Learning in Social Studies*. Natl Council for the Social.

**FIGURA Y TABLAS**

**Tabla 1:** Cantidad de Estudiantes que realizaron su práctica profesional con metodología Aprendizaje Servicio en modalidad virtual, periodo 2020-2022

		2020-2	2021-1	2021-2	2022-1	2022-2	Total por tipo de práctica	Total por Carrera
<b>Contador Público y Auditor</b>	Práctica Profesional I	37	20	9	3	0	69	<b>94</b>
	Práctica Profesional II	22	0	3	0	0	25	
<b>Ingeniería de Ejecución en Computación e Informática</b>	Práctica Profesional I	2	7	12	0	12	33	<b>39</b>
	Práctica Profesional II	0	3	3	0	0	6	
<b>Ingeniería Civil en Informática</b>	Práctica Profesional I	2	0	0	0	0	2	<b>2</b>
	Práctica Profesional II	0	0	0	0	0	0	
<b>Ingeniería Comercial</b>	Práctica Profesional I	18	5	6	2	3	34	<b>50</b>
	Práctica Profesional II	1	2	0	10	3	16	
<b>Total</b>		<b>82</b>	<b>37</b>	<b>33</b>	<b>15</b>	<b>18</b>	<b>185</b>	<b>185</b>

*Fuente: Elaboración Propia.*

## **CAPACITACIÓN DOCENTE PARA INCORPORAR EL APRENDIZAJE Y SERVICIO**

Gema Santander

Universidad Santo Tomás (UST), sede Viña del Mar, Chile

REASE

EJE TEMÁTICO: 3. ESTUDIO DE CASOS Y SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS Y PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO.

RESUMEN: La capacitación es fundamental para poder incorporar el Aprendizaje y Servicio (AS), el objetivo de esta actividad correspondió a capacitar al equipo de docentes de la carrera de enfermería en la metodología de AS considerando el programa de asignatura y el Proyecto Educativo/ Modelo Formativo de la Universidad Santo Tomás (UST), haciendo uso de las tecnologías informáticas institucionales. Participaron inicialmente 10 docentes a nivel nacional, que vía online recibieron capacitación y acompañamiento en la elaboración de proyectos de AS. La capacitación se desarrolló entre el 8 de marzo al 19 de julio de 2022. Los contenidos temáticos fueron: antecedentes generales y conceptuales de AS, análisis e incorporación de la metodología en una asignatura y elaboración y ejecución del proyecto de AS. Dentro de los resultados se logró la elaboración y puesta en marcha de 6 proyectos, los títulos de estos son: "Iniciándonos en el cuidado de Enfermería" en sede Viña del Mar, "Conociendo nuestras enfermedades crónicas" en sede Puerto Montt, "Proyecto de aprendizaje y servicio en la asignatura: Gestión del cuidado en Familia en APS" en sede Santiago, "Salvemos Vidas, Regalemos Sonrisas" en sede Iquique, "CON-VIVIR" y "Niños, Niñas y Adolescentes: Conociendo de Autocuidado", ambos en sede Puerto Montt. Los motivos de no continuidad de los otros docentes fue la poca disponibilidad de tiempo para participar de la capacitación. La ejecución de estos proyectos impactó positivamente en números importantes de estudiantes 229 y 270 destinatarios y lo mejor es que son proyectos que se pueden

continuar desarrollando ya que se continúa con los convenios colaborativos y todos los años se tienen nuevos estudiantes que deben desarrollar esas habilidades y aprendizajes.

**PALABRA CLAVES:** capacitación, docentes, proyectos, aprendizaje, servicio.

**ABSTRACT:** Training is fundamental to be able to incorporate Service-Learning (SL), the objective of this activity corresponded to train the team of teachers of the nursing career in the SL methodology considering the subject program and the Educational Project / Training Model of the University Santo Tomás (UST), making use of institutional information technologies. Initially, 10 teachers participated at the national level, who via online received training and support in the development of AS projects. The training took place from March 8 to July 19, 2022. The thematic contents were: general and conceptual background of SA, analysis and incorporation of the methodology in a subject, and development and execution of the SL project. Among the results, the elaboration and implementation of 6 projects was achieved, the titles of these are: "Initiating ourselves in Nursing care" at Viña del Mar headquarters, "Knowing our chronic diseases" at Puerto Montt headquarters, "Project of learning and service in the subject: Family Care Management in APS" at the Santiago campus, "Save Lives, Give Smiles" at the Iquique campus, "CON-VIVIR" and "Boys, Girls and Adolescents: Learning about Self-Care", both in Puerto Montt headquarters. The reasons for non-continuity of the other teachers was the limited availability of time to participate in the training. The execution of these projects had a positive impact on significant numbers of students 229 and 270 recipients and the best thing is that they are projects that can continue to be developed since collaborative agreements continue and every year there are new students who must develop these skills and learning.

**KEYWORDS:** training, teachers, projects, learning, service.

## INTRODUCCIÓN

La real academia de la lengua española define capacitar: hacer a alguien apto, habilitarlo para algo. En la carrera de Enfermería de la Universidad Santo Tomas de Chile, que tiene presencia a nivel nacional, la carrera de Enfermería está presente en 13 sedes, para dar cumplimiento al proyecto y modelo educativo de la institución se postuló como Escuela de Enfermería a un fondo concursable interno de Innovación Educativa que permitió contar con recursos para nivelar los conocimientos sobre Aprendizaje y Servicio que se manejaban y que son tan necesarios para dar cumplimiento a los compromisos adquiridos que manifestaban la incorporación de esta estrategia metodológica. Es así como en marzo del 2022 se inició la capacitación que consideró dos unidades temáticas teóricas y una tercera unidad donde se elaboró y se dejó los lineamientos para la puesta en marcha de proyectos insertos en asignaturas de la carrera de enfermería, y en el mes de julio del 2022 finalizó con la presentación de los proyectos.

El Aprendizaje y Servicio es considerado para la REASE como “un enfoque pedagógico de enseñanza-aprendizaje aplicado en cursos, prácticas y tesis, utilizado para la resolución de problemáticas sociales reales y sentidas, mediante un servicio de calidad, en el que de manera integrada y colaborativa los tres actores presentes en el proceso (docentes, estudiantes y socios comunitarios) se vinculan y trabajan en conjunto. (REASE, 2012)”.

Para la UST este enfoque pedagógico le permite estar vigente, presente e inserto en lo que vive la comunidad, dentro de su entorno y de acuerdo con cada realidad regional, por lo que mientras más asignaturas declaren y desarrollen actividades con este enfoque metodológico se hace más concordante con sus lineamientos. (Santander, G. 2017).

Enfermería como carrera, tiene muchas posibilidades de trabajos insertos en comunidades vulnerables por lo que se abren múltiples posibilidades para desarrollar

proyectos con Aprendizaje y Servicio, pero faltaba la unificación y ampliación de conocimiento sobre la inserción de esta metodología. (Santander G., Victoriano T., Seguel F., Barría R. 2011).

### **METODOLOGÍA**

Esta capacitación se realizó en base a un programa predeterminado con unidades temáticas relacionadas con antecedentes generales y conceptuales de AS, dentro de esta unidad se compartieron contenidos relacionados con conceptos, trayectoria nacional del AS, etapas de los proyectos de AS: motivación, diagnóstico, ejecución, evaluación y cierre, además de conocer procesos transversales como son la reflexión, sistematización, registro y evaluación. También conocieron y analizaron los cuadrantes del AS, rol y funciones de los protagonistas, es decir de estudiantes, docentes y socios comunitarios. La segunda unidad correspondió a la valoración de la inserción de esta metodología en la asignatura que cada docente seleccionó, acá se analizaron las posibles acciones y/o productos de las asignaturas que fuesen concordantes con AS y con los resultados de aprendizaje declarados en el programa de cada asignatura, posibles socios comunitarios analizando la territorialidad, convenios colaborativos, descripción de competencias y estrategias evaluativas según los resultados de aprendizaje de la asignatura seleccionada para la incorporación de la metodología AS. Y la tercera unidad correspondió a la elaboración y posible ejecución del proyecto de AS. (CLAYSS. Manual Aprendizaje y Servicio).

Para el desarrollo de la capacitación se utilizó la plataforma Microsoft TEAMS, se eligió esta modalidad ya que participaron docentes de distintas regiones del país, durante los meses de marzo y abril se realizó un encuentro semanal para la entrega de los contenidos teóricos y desde mayo a julio se realizó el seguimiento y asesoría de los proyectos. Para dichos fines se entregó una ficha/protocolo para informar sobre el proyecto, donde se

identificaba al socio comunitario, los objetivos académicos y de servicio, responsabilidades de los diferentes actores, acciones a desarrollar, cómo se evaluarían, instrumentos que utilizarían y cómo realizarían la difusión. (Santander G. Compartiendo una mirada del aprendizaje y servicio 2019).

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Dentro de los resultados se destaca que el objetivo de capacitar al equipo de docentes de la carrera de enfermería en la metodología de AS, considerando el programa de asignatura y el Proyecto Educativo/ Modelo Formativo de la UST, se logró en 6 docentes de las 10 que lo iniciaron, esto significa que 229 estudiantes de enfermería vivenciaron un proyecto de Aprendizaje y Servicio y 270 destinatarios recibieron diferentes acciones ejecutadas en su beneficio. Los motivos de las 4 docentes para no llegar a término sus proyectos, ya que participaron de la capacitación, pero no elaboraron proyectos, fue la poca disponibilidad de tiempo para dedicarse a esta tarea.

Los proyectos elaborados correspondieron a: "Iniciándonos en el cuidado de Enfermería" en sede Viña del Mar, insertado en la asignatura Proceso de Enfermería con 38 estudiantes de segundo año de la carrera y como destinatarios 30 cuidadores de personas con dependencia moderada y severa. Otro proyecto "Conociendo nuestras enfermedades crónicas" se desarrolló en centro de atención integral Santo Tomás en Alerce Norte de la ciudad de Puerto Montt, fue desarrollado por 45 estudiantes de enfermería de la asignatura Gestión del cuidado de la familia en atención primaria y tuvo como destinatarios 20 personas con enfermedades crónicas que no tienen un comportamiento muy regular con sus controles. El proyecto desarrollado en la sede Santiago se realizó en un club de adultos mayores que tenía 15 destinatarios y 36 estudiantes de enfermería también de la asignatura gestión del cuidado de la familia en

atención primaria, se realizó mediante visitas domiciliarias y desarrollaron valoración del estado de salud y asesoría en los problemas detectados. En la sede Iquique ejecutado por 30 estudiantes, se realizó el proyecto “Salvemos Vidas, Regalemos Sonrisas” destinado a 10 funcionarios de un hogar de menores que manifestaron incrementar sus conocimientos en técnicas básicas de reanimación cardiopulmonar y técnica OVACE. El proyecto “CON-VIVIR” se desarrolló en la ciudad de Puerto Montt que tuvo como finalidad incrementar la promoción de la salud y la prevención de enfermedades, es un proyecto inserto en la asignatura Gestión del cuidado en la familia en atención primaria, se realizó con modalidad feria de la salud con stand temáticos, tuvo como destinatarios a 115 estudiantes y lo desarrollaron 40 estudiantes de enfermería. El otro proyecto desarrollado en la ciudad de Puerto Montt, realizado por 40 estudiantes de enfermería, se hizo en un colegio, donde se solicitó incrementar los conocimientos de autocuidado, para esto se aplicaron talleres temáticos para 80 niños, niñas y adolescentes.

Las opiniones vertidas por los docentes al finalizar la capacitación y de los docentes que lograron aplicarlo en el primer semestre fueron de “muchísima satisfacción”, de “haber podido incorporar los conocimientos adquiridos en la capacitación”, por “el logro de los resultados de aprendizaje”, “la satisfacción de los destinatarios”, “el crecimiento personal y profesional que reconocen los estudiantes”; los docentes que lo ejecutarían el segundo semestre estaban con muchas expectativas y muy motivados.

Esta capacitación se finalizó con la presentación de los proyectos, algunos se habían ejecutado durante ese periodo y otros quedaron pendientes de ejecución durante el segundo semestre, los que se monitorearían por medio de reuniones del núcleo de Aprendizaje y Servicio que cuenta la carrera de Enfermería.



## CONCLUSIONES

Se puede concluir que las capacitaciones docentes tienen mucho sentido cuando se logra motivar y seducir a los/las participantes, y esta estrategia metodológica logra motivar ya que se van vivenciando los resultados en forma permanente, el nexo que se logra con los socios comunitarios es muy enriquecedor y lleva a tener compromisos duraderos e importantes, ya que son proyectos que se pueden continuar desarrollando por la continuidad de los convenios colaborativos y todos los años se tienen nuevos estudiantes que deben desarrollar esas habilidades y aprendizajes.

Para los docentes el aprendizaje y servicio no solo responde a la parte académica, también tiene mucho de vinculación con el medio, con la responsabilidad social, con la formación cívica o ciudadana, además permite armarse de bases de datos para desarrollar buenas y bellas investigaciones, aspectos que nutren la carrera académica.

Dentro de los aspectos a mejorar es la disponibilidad horaria y facilidades que entreguen las jefaturas para que los docentes puedan acceder de buena manera a estas capacitaciones. Que los docentes puedan descubrir lo valioso de esta metodología, que no solo beneficia a los estudiantes, socios comunitarios sino también a su gestión académica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CLAYSS. Manual Aprendizaje y Servicio.

[www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/manual-de-aprendizaje-mineduc2007.pdf](http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/manual-de-aprendizaje-mineduc2007.pdf)

REASE. Red Aprendizaje y Servicio Chile. [www.rease.cl](http://www.rease.cl)

Rial S., González A., Montes R., Nicoletti-Altamari L. (2014) Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje – servicio. Ministerio Educación Argentina, pp. 7 - 43.

Santander G., Victoriano T., Seguel F., Barría R. (2011) Aprendizaje – Servicio: Metodología concordante con el desarrollo de Enfermería Comunitaria. *Enfermería Comunitaria (rev. Digital)* 7(2). [http://www.index-](http://www.index-f.com/comunitaria/v7n2/ec7654.php)

[f.com/comunitaria/v7n2/ec7654.php](http://www.index-f.com/comunitaria/v7n2/ec7654.php)

Santander, G. (2017). Aprendizaje servicio como herramienta metodológica en la educación superior. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 159-163. DOI10.1344/RIDAS2017.3.13

Santander G. *Compartiendo una mirada del aprendizaje y servicio* (2019)

Ediciones Universidad Santo Tomás, RIL editores. ISBN 978-956-01-0713-8

Tapia, María Nieves (2009). *Aprendizaje-servicio y calidad educativa*. Programa Nacional Educación Solidaria. Excelencia académica y solidaridad. Actas del 11o.

Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”. Buenos Aires:

Ministerio de educación de la República Argentina, pp. 37-67.

UST. Proyecto educativo. [www.ust.cl/sobre-la-universidad/proyecto-educativo](http://www.ust.cl/sobre-la-universidad/proyecto-educativo).

Consultada 12 abril 2023.

**CONTROL DE SALUD EN PREESCOLARES EN ASIGNATURA GESTIÓN DEL  
CUIDADO EN NIÑO Y ADOLESCENTE EN APS**

Romina Savarese Muñoz y Aymar Fuentes Pino

Universidad Santo Tomás, Chile

EJE TEMÁTICO: 3. ESTUDIO DE CASOS Y SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS Y PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE – SERVICIO.

RESUMEN: Las Redes integradas de Servicios de Salud (RISS) permiten migrar al concepto de la salud como un derecho, orientado hacia la construcción de una sociedad integrada para favorecer su proceso de salud – enfermedad. Es en este punto en el que la vinculación con el medio posibilita buscar oportunidades que permitan prestar servicios a la comunidad, al mismo tiempo de asegurar la educación basada en competencias de los profesionales. El objetivo de la docencia vinculada es desarrollar el modelo de atención integral en los usuarios de la población preescolar con un enfoque biopsicosocial, reconociendo el vínculo con su familia y el entorno, identificando factores de riesgos y protectores; estableciendo intervenciones en el ámbito preventivo, promocional, de rehabilitación y fomento de la salud. Se realizó controles de salud escolar a población preescolar pertenecientes a la Escuela de lenguaje, previamente solicitado a los apoderados de los menores respecto de esta actividad; supervisado por docentes de la asignatura implicada en el VII semestre de la carrera de Enfermería (un docente por grupo) dentro de un espacio controlado para llevar a cabo esta atención. Al término de la jornada, se entregaron reportes de salud, guías anticipatorias y fichas clínicas correspondientes a la directora de la escuela y a docentes correspondientes de todos los cursos, quienes, posterior a ello, realizaron entrega de los resultados a los padres en cuestión. Los principales resultados de la actividad indicaron que el 100% de los estudiantes considera esta actividad positiva para su aprendizaje, mientras que el 81.3% del socio comunitario refirió impacto positivo en su establecimiento. En

conclusión, la oportunidad de generar controles de salud a preescolares en su establecimiento educacional impacta de manera positiva tanto, en la percepción de adquisición de conocimientos de los estudiantes como en la entrega de prestaciones de salud a este grupo etario de manera oportuna.

**PALABRAS CLAVES:** Enfermería, Educación Basada en Competencias, Preescolar, Proceso Salud – Enfermedad.

**ABSTRACT:** Integrated Health Services Networks (IHSN) allow migrating to the concept of health as a right, oriented towards the construction of an integrated society to favor its health-disease process. It is at this point that the linkage with the environment makes it possible to seek opportunities to provide services to the community, while ensuring competency-based education of professionals. The objective of the linked teaching is to develop the comprehensive care model in the preschool population users with a biopsychosocial approach, recognizing the link with their family and environment, identifying risk and protective factors; establishing interventions in the preventive, promotional, rehabilitation and health promotion areas. School health controls were made to preschool population belonging to the Language School, previously requested to the parents of the minors regarding this activity; supervised by teachers of the subject involved in the VII semester of the Nursing career (one teacher per group) within a controlled space to carry out this attention. At the end of the day, health reports, anticipatory guides and clinical records were delivered to the school principal and to the corresponding teachers of all courses, who then delivered the results to the parents in question. The main results of the activity indicated that 100% of the students considered this activity positive for their learning, while 81.3% of the community partner reported a positive impact on their school. In conclusion, the opportunity to generate health controls for preschoolers in their

educational establishment has a positive impact both on the students' perception of knowledge acquisition and on the delivery of health services to this age group in a timely manner.

**KEYWORDS:** Nursing, Competency-Based Education, Child, Preschool, Health-Disease Process.

## **INTRODUCCIÓN**

Dado los cambios epidemiológicos de la población, en la que se aumenta la esperanza de vida, así como las enfermedades crónicas no transmisibles asociadas a patrones transgeneracionales que afectan los hábitos de vida de las personas, en Chile, nace la necesidad de crear estrategias mancomunadas que impacten en todo el ciclo vital para asegurar un curso de vida saludable. Según el informe de implementación estrategia de redes integradas de servicios de salud (RISS) en el sistema público del Ministerio de Salud (MINSAL) de 2018, las RISS permiten migrar al concepto de la salud como un Derecho, orientado hacia la construcción de una sociedad integrada, equitativa solidaria y justa, reconociendo a todas las personas como sujetos/as de derechos, sin distinción, permite una concepción de integralidad, no discriminación, equidad e igualdad social.

Según el Ministerio de Educación argentino, en 2001, la vinculación con el medio mediante la estrategia de aprendizaje y servicio permite obtener beneficios de manera bidireccional tanto para la comunidad como para los estudiantes. Es por lo anterior, que cobra gran relevancia la implementación de esta metodología como parte de las asignaturas que tributan al perfil de egreso de los futuros profesionales. Por otra parte, según Rifkin, en 1996, la oportunidad de participación en distintas comunidades permite a los estudiantes desarrollar un sentido de la responsabilidad, mejorando su autoestima, el liderazgo, la creatividad, iniciativa y empatía.

En la carrera de enfermería de la Universidad Santo Tomás, según su modelo educativo, el proceso de enseñanza – aprendizaje se edifica frente a una metodología activa y construcción constante, en el que el estudiante toma un rol protagónico. Es en este punto en el que la vinculación con el medio cobra gran relevancia y, apoyados en las RISS, permite buscar nuevas oportunidades que permitan prestar servicios a la comunidad, al mismo tiempo de asegurar una formación necesaria para enfrentar al mundo laboral.

### **METODOLOGÍA**

Se realizaron controles de salud escolar a población preescolar pertenecientes a la Escuela de lenguaje Monserrat, previamente solicitado a los apoderados de los menores respecto de esta actividad; supervisado por docentes de la asignatura implicada en el VII semestre de la carrera de Enfermería (un docente por grupo) dentro de un espacio controlado para llevar a cabo esta atención. Al término de la jornada, se entregaron reportes de salud, guías anticipatorias y fichas clínicas correspondientes a directora de la escuela y a docentes correspondientes de todos los cursos, quienes, posterior a ello, se realizó la entrega de los resultados a los padres en cuestión. La actividad se llevó a cabo en 10 días por grupo, en los cuales se atendió a población preescolar.

Cada grupo ejecutó un Proceso enfermero de los casos asignados generando las correspondientes intervenciones atinentes al caso.

Al término de los 10 días se aplicó una encuesta a 42 alumnos con el propósito de evaluar el enfoque de aprendizaje -servicio que se realizó en dicho establecimiento determinando la pertinencia de lo planificado y los resultados de las actividades realizadas.

Posterior al término de todos los grupos de práctica que realizaron los controles de salud a los preescolares, se llevó a cabo el desarrollo de un instrumento de evaluación al socio comunitario a través de una encuesta que se aplicó a 20 funcionarios, de manera de

determinar si lo planificado presentó la pertinencia y los resultados esperados.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Según lo descrito en los instrumentos de evaluación, los estudiantes consideraron que estas actividades favorecieron la comprensión y aplicación de los conceptos teóricos adquiridos durante las cátedras. Generan una disminución de la ansiedad ante la atención a un paciente en su proceso práctico y mejoran las relaciones con sus docentes en el ámbito de enseñanza – aprendizaje. En general, consideraron que los resultados de aprendizaje se obtuvieron satisfactoriamente.

El 100% de los estudiantes consideró que la actividad le sirvió para poner en práctica los contenidos de la asignatura, 71,4% de ellos sentía que contaba con las herramientas necesarias para poder ejecutar los controles, 90,5% refirió que pudieron aprender cosas que no se podían aprender en la sala de clases, el 85.7% consideró que su intervención generó un impacto positivo en las personas y organización que recibió el servicio y el 95.2% de los estudiantes consideraron que estas actividades de aprendizaje y servicio deberían incluirse en otras asignaturas.

En relación con lo que significó en el ámbito personal, refirieron que mejora en las relaciones con compañeros y profesores, desarrollaron herramientas de liderazgo, aprendizaje acerca de lo que hacen otras carreras, habilidades de trabajo en equipo e incremento de la seguridad en sí mismos.

En cuanto al ámbito cívico- ciudadano refieren que se fomentó las capacidades para relacionarse con otras personas fuera de la institución, conocer realidades diferentes, puesta en práctica de los valores solidarios y reflexión de la misión ciudadana como futuros profesionales.

En relación a lo que significó en cuanto al impacto socio comunitario, el 68,8% de los

funcionarios consideró que las actividades realizadas lograron la satisfacción de las necesidades para las cuales fueron definidas, el 56.3% refiere que se consideró su opinión en la planificación e implementación de las actividades, el 81,3% indicó que se estableció buenas relaciones con los profesores y estudiantes, las actividades impactaron positivamente a la organización y el 68,8% consideró que la actividad generó un impacto positivo en las labores que ellos realizaban. Al indagar en el bajo porcentaje de percepción de logro de la actividad, se pudo evidenciar que la causa de ello no correspondía a la efectividad de los procesos llevados a cabo por la universidad, sino que corresponde a la bajada de información poco efectiva entre la directiva de la Escuela de Lenguaje con sus funcionarios.

Una vez evaluado todo el proceso y recogido los comentarios de todos los participantes, se cree que los aspectos que se pueden mejorar para cumplir en mayor porcentaje los objetivos propuestos son los siguientes:

- Mejorar las vías de comunicación entre la institución (UST) y el establecimiento a intervenir en estos servicios de manera que exista completa claridad de los objetivos de las actividades a realizar.
- Generar propuestas de trabajo con las otras facultades y carreras de la universidad, de manera de dar un enfoque integral a la atención entregada a las comunidades y de visibilizar en los estudiantes el real trabajo interdisciplinario que se realiza en atención primaria de salud fomentando en ellos, también, su capacidad de liderazgo.

## CONCLUSIONES

**Beneficios para la comunidad:** enfatiza los controles de salud de la población infantil como estrategia fundamental para la promoción del auto cuidado de las personas, sus familias y/o grupos.



**Beneficios para los estudiantes:** da oportunidad al estudiante para desarrollar acciones de salud concretas, utilizando distintas modalidades de atención que permiten abrir una gama de posibilidades de la misma.

**Beneficios para Universidad Santo. Tomás:** vincularse con distintas redes, desde una mirada de promoción de la salud de la comunidad infantil y adolescente.

**Acciones internas:** mantener e incentivar en los estudiantes este tipo de actividades con la comunidad.

**Acciones externas:** mantener las buenas relaciones con las comunidades y redes, de manera de no perder la vinculación y seguir trabajando en conjunto y así promocionar y beneficiar la salud de las personas.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Frías, A. (2002). Salud pública y educación para la salud. Barcelona. Edit. Masson. Pág. 421.

Ministerio de Educación Argentino (2001). Programa Escuela y Comunidad. Guía para emprender un proyecto de Aprendizaje-Servicio. Buenos Aires. Pág. 13.

Rifkin, J. (1996). Rethinking the Mission of American Education. En Education Week. January 31. Pág. 33. Minsal.cl. Recuperado el 27 de abril de 2023, de <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2018/03/Informe-de-implementaci%C3%B3n-estrategia-RISS.pdf>

Santander, G. (2015). Percepción de estudiantes de enfermería de la metodología aprendizaje-servicio. Libro de la II de investigadores sobre AS, pp.73-75. Recuperado el 26 de abril de 2023, de [https://clayss.org/sites/default/files/material/Libro\\_III\\_A-S\\_COMPLETO.pdf](https://clayss.org/sites/default/files/material/Libro_III_A-S_COMPLETO.pdf)

## FIGURAS Y TABLAS

*Figura 1: Percepción del estudiante respecto al impacto en el ámbito académico. Fuente:*

Elaboración propia

"La actividad me sirvió para poner en práctica contenidos de la asignatura."



**APRENDIZAJES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE BIOLOGÍA EN UN  
PROYECTO DE A+S virtual**

Carolina Serrano y Loreto Véliz

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Irene Culcasi y Claudia Russo

Universidad de Roma LUMSA, Italia

EJE TEMÁTICO: 3. ESTUDIO DE CASOS Y SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS Y PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO.

RESUMEN: El Aprendizaje+Servicio virtual (A+Sv) se implementó en el curso Tópicos en Biología con estudiantes universitarios de primer año de la Universidad Católica de Chile, con el objetivo de realizar un proyecto de divulgación científica realizando videos con contenidos biológicos, que fueron compartidos a niños de entre 10 a 12 años pertenecientes al socio comunitario, para así contrarrestar la brecha digital en escuelas vulnerables de Santiago generada durante la pandemia. Los estudiantes universitarios de biología fueron encuestados para evaluar el impacto de su proyecto preguntándoles: ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de hacer A+Sv? y ¿El A+Sv es eficaz para el desarrollo de competencias curriculares en biología y habilidades transversales? El análisis cuantitativo mostró un aumento de algunas competencias transversales, entre ellas: capacidad de análisis, resolución de problemas, creación de contenidos digitales y resolución de problemas digitales. El análisis cualitativo mostró que el A+Sv permite crear vínculos de colaboración y mayor flexibilidad en las modalidades espacio-temporales de trabajo y en las posibilidades de aprendizaje. Además, los estudiantes universitarios percibieron dificultades en las áreas de método de trabajo, relaciones humanas, habilidades digitales e impacto de su proyecto. Sin embargo, reconocieron que la esfera digital proporciona nuevas oportunidades de interacción con la comunidad, mejores

respuestas a desafíos sociales y nuevas formas de gestionar el trabajo. Del análisis de los diarios reflexivos, se destaca que los estudiantes desarrollaron la capacidad de realizar una transposición didáctica del contenido biológico, comunicando a niños conceptos actuales y relevantes sobre biología, relacionados con el curriculum escolar nacional. En conclusión, la pandemia ha planteado desafíos a todas las instituciones educativas que ha permitido generar innovaciones, como el A+Sv, que ha demostrado ser una metodología pedagógica capaz de involucrar a los estudiantes a través de la tecnología en el servicio comunitario.

**PALABRAS CLAVES:** Aprendizaje y Servicio virtual, Biología, Habilidades transversales, Reflexión, Divulgación de la Ciencia

**ABSTRACT:** Virtual Service+Learning (A+Sv) was implemented in the Topics in Biology course with first-year university students from the Catholic University of Chile. with the aim to carrying out a scientific divulgation project by making videos with biological content, which were shared with children between 10 and 12 years old belonging to the community partner to counteract the digital divide that exists in vulnerable schools in Santiago generated during the Pandemic. College biology students were surveyed to assess the impact of their project by asking: What are the advantages and disadvantages of doing the A+Sv? And, Is the A+Sv effective for the development of curricular competencies in biology and transversal skills? The quantitative analysis showed an increase in some transversal skills, including analytical skills, problem solving, digital content creation and digital problem solving. The qualitative analysis showed that the A+Sv allows the creation of collaborative links and greater flexibility in the spatio-temporal modalities of work and in the learning possibilities. In addition, College students perceived difficulties in the areas of work method, human relations, digital skills, and

impact of their project. However, they also recognized that the digital sphere provides new opportunities for community interaction, better responses to societal challenges, and new ways of managing work. From the analysis of the Reflexive Diaries, it stands out that the students developed the ability to carry out a didactic transposition of the biological content, communicating current and relevant concepts on biology to the children, related to the national school curriculum. In conclusion, the pandemic has posed challenges to all educational institutions that have allowed them to generate innovations, such as the A+Sv, which has proven to be a pedagogical methodology capable of involving students through technology in community service.

**KEYWORDS:** Learning and Virtual Service, Biology, Transversal Skills, Reflection, Divulcation of Science

## **INTRODUCCIÓN**

La pandemia COVID-19 ha transformado en diversos aspectos a la sociedad, incluidos el ámbito educacional. Como primera consecuencia de la pandemia, las universidades se vieron obligadas a realizar sus actividades exclusivamente de manera remota (Ali, 2020). Entre los nuevos retos educativos, se generó el problema de cómo adaptar metodologías activas al entorno digital, para promover en los estudiantes de educación superior no sólo el desarrollo de competencias curriculares, sino también transversales (Culcasi et al., 2022). Entre estas metodologías activas de aprendizaje se encuentra el Aprendizaje y Servicio Virtual (A+Sv), definido como un Aprendizaje-Servicio mediado por las tecnologías de la información y comunicación (TICs), en el que el componente de enseñanza, el componente de servicio, o ambos, tienen lugar online (Waldner et al., 2012, Albanesi et al., 2020). El Aprendizaje-Servicio se ha aplicado en contextos universitarios diversos (EOSLHE, 2020; Jouannet, 2013), los primeros estudios demostraron que no sólo

es posible hacer A+S a distancia, sino que su implementación en el contexto digital tiene un enorme potencial para transformar, tanto el A+S tradicional como el aprendizaje virtual (McGorry, 2012; García-Gutiérrez, 2020). El presente trabajo tiene como objetivo evaluar los aprendizajes de estudiantes universitarios que realizaron A+Sv, generando material de apoyo para la enseñanza de las ciencias naturales de niños en contextos vulnerables. Además, intenta ofrecer indicaciones para la práctica docente, describe cómo se ha innovado en la enseñanza de la biología a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio en modo virtual, a partir de los desafíos y de las nuevas necesidades sociales impuestas por la pandemia.

## **METODOLOGÍA**

En la primera parte del estudio se utilizó un enfoque de investigación mixto, cuantitativo y cualitativo, para evaluar la eficacia de un proyecto de A+Sv desde el punto de vista educativo, es decir desde el ámbito biológico, y del desarrollo de las competencias transversales de los estudiantes universitarios de primer año de la carrera de Biología de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

La metodología de A+Sv se implementó en el curso “Tópicos en Biología” en modalidad remota el primer semestre del año 2021 y, para esta parte de la investigación participaron libremente 36 estudiantes (36 de 70 estudiantes totales) del curso (M=69.4%). Los participantes completaron un cuestionario online antes y después de realizar el proyecto A+Sv. Los estudiantes que respondieron la encuesta dieron su consentimiento formal para ser parte de la investigación antes de completar el primer cuestionario. Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile y se llevó a cabo de acuerdo con la Ley de Datos Personales N° 19.628, y con las directrices éticas de la Asociación Italiana de Psicología (AIP).

La actividad de servicio consistió en la creación de vídeos de divulgación científica que permitieron a los estudiantes del curso ‘Tópicos en Biología’ transferir conocimientos biológicos aprendidos en el curso y relacionados con el currículum escolar chileno (Enfermedades Infecciosas, virus, COVID-19 y Vacunas, Adicción a Drogas, Cambio Global y Enfermedades Metabólicas). Estos videos fueron creados pensando en que serían presentados a niños de educación primaria de escuelas vulnerables de la comuna de Santiago, Chile. Cada tema fue presentado al curso por un docente experto y la creación del guion del video fue dirigida y retroalimentada por un ayudante y las profesoras. El socio comunitario fueron escuelas vulnerables de la Fundación Belén Educa (<http://www.beleneduca.cl/>) y sus profesores de la asignatura de Ciencias Naturales. El equipo del curso levantó los requerimientos en conjunto con la coordinadora de ciencias, quien presentó las necesidades del socio comunitario en relación a los temas biológicos contingentes y priorizados en el currículum escolar nacional (5to de primaria a 2ero de secundaria) (niños de edades entre 10 a 12 años). Los videos creados por los estudiantes fueron compartidos con el equipo docente de la Fundación Belén Educa, para apoyar el trabajo remoto de los profesores durante la pandemia.

Considerando que el proceso reflexivo es clave en la implementación de la metodología de A+S, en la segunda parte de este estudio se evaluaron las actividades de reflexión, intencionado el contexto virtual (Murillo & Duck, 2020) y las dificultades y brechas educativas que han enfrentado los profesores de escuela al impartir enseñanza remota. El proceso reflexivo fue plasmado en un documento llamado “diario reflexivo”, construido a lo largo del semestre por todos los alumnos del curso (n=70) conformados en 16 grupos de trabajo. Se consideraron entregas de avances y retroalimentaciones formativas de la reflexión inicial y de proceso, además de una reflexión final en la que debieron construir

un papelógrafo virtual, evaluando el posible impacto del proyecto de divulgación en el Socio Comunitario, previo a la entrega final del documento (Avilés et al., 2016).

Para el análisis de la medición de las habilidades transversales se utilizó una versión corta y adaptada de la escala del proyecto europeo eLene4work (2015-2018). Este cuestionario se aplicó a los estudiantes universitarios, antes y después de realizar el proyecto A+Sv. El análisis estadístico se llevó a cabo con el programa SPSS, realizando previamente los análisis descriptivos de las variables investigadas. A continuación, se llevó a cabo un análisis de la prueba T de muestras emparejadas, para verificar si había diferencias significativas en la media entre las competencias. Para evaluar las percepciones de los estudiantes sobre las ventajas y desventajas de hacer A+Sv, se utilizaron preguntas abiertas entregadas después de realizado el proyecto.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Los resultados cuantitativos obtenidos de la primera parte de este estudio muestran un aumento significativo, en la media, entre el pre test y el post test (T1 y T2), de las siguientes competencias transversales desarrolladas por los estudiantes universitarios: gestión de conflictos [t(35) -2,332, p=0.026], negociación [t(35) -2,679, p=0.011], capacidad de análisis [t(35) -4,091, p=0.000], creatividad e innovación [t(35) -2,646, p=0.012], resolución de problemas [t(35) -2,311, p=0.027], capacidad digital de procesar informaciones y datos [t(35) -2,140, p=0.039], creación de contenidos digitales [t(35) -2,679, p=0.011] y resolución de problemas digitales [t(35) -2,789, p=0.008] (Tabla 1). Estos resultados están en consonancia con la literatura existente, que proporciona evidencia de apoyo de que el A+Sv mejora la percepción de los estudiantes no solo en sus habilidades relacionadas con el ámbito digital (Perren, et al, 2013) sino también con el ámbito social (Leung et al., 2021) y metodológico (ej. creatividad e innovación y capacidad



de análisis (Culcasi et al., 2020b). Se destaca el aspecto de la creatividad e innovación, ya que los estudiantes universitarios de primer año, en su mayoría, nunca habían realizado un vídeo y tampoco conocían programas o aplicaciones para su desarrollo. En este curso con A+Sv se vieron desafiados a realizar esta actividad, para lo cual tuvieron que gestionar conflictos, con capacidad de análisis, resolviendo problemas digitales en equipo y también creando nuevo contenido digital. Adicionalmente, trabajaron la capacidad creativa y lúdica, pues los videos estaban dirigidos a un público objetivo, que eran los niños de las escuelas del socio comunitario, ya que los profesores de Ciencias Naturales ocuparían este material como apoyo didáctico para sus clases.

Con respecto al análisis cualitativo de las percepciones de los estudiantes sobre las desventajas de hacer A+Sv, surgieron seis áreas temáticas relacionadas a la difícil organización en término de modalidad de trabajo, dificultad en establecer relaciones humanas, falta de conexión y recursos, poca competencia en el uso de herramientas digitales, barreras de comunicación y dificultad para comprender el real impacto del proyecto al estar a distancia. Sobre las ventajas de hacer A+Sv surgieron cuatro áreas temáticas relacionadas a la posibilidad de generar un impacto a gran escala a través del proyecto, la gran flexibilidad de trabajo en términos de espacio y tiempo; la utilización de herramientas y contenidos digitales cercanos a los jóvenes y el impulso de un aprendizaje autónomo.

Del análisis cualitativo de los diarios reflexivos (n=16, 70 estudiantes), la percepción de los estudiantes universitarios con respecto a las habilidades adquiridas que se desarrollaron en el transcurso del proyecto de A+Sv destacan: la búsqueda de información científica desde fuentes confiables (68,8%), la comunicación científica (75%), la transposición didáctica (100%), el rol del biólogo como divulgador de la ciencia (100%), la creatividad (50%) y el aprender a generar material didáctico de divulgación

para niños (93,8 %). En la reflexión final los estudiantes discutieron sobre la siguiente pregunta: ¿Cómo creen que impactará su proyecto en el Socio Comunitario? Todos los grupos mencionan que el material audiovisual educativo generado por ellos apoyaría el trabajo de los docentes del Socio Comunitario, además de acercar la ciencia a los niños de una forma más lúdica, al entregar los conceptos biológicos de manera creativa.

## **CONCLUSIÓN**

En conclusión, la pandemia del COVID-19 ha planteado muchos desafíos a todas las instituciones educativas que ha permitido también generar innovaciones en el área. Entre ellas, el A+Sv ha demostrado ser una metodología pedagógica innovadora capaz de involucrar a los estudiantes universitarios a través de la tecnología en el servicio comunitario. En los resultados cuantitativos del proyecto de divulgación científica, se observa un cambio significativo del nivel de competencias transversales, principalmente en la capacidad de análisis, creatividad e innovación, resolución de problemas y la capacidad digital de procesar informaciones y datos. Se destaca la capacidad digital de procesar informaciones y datos, que son habilidades que los estudiantes adquirieron con este proyecto y que les van a ser de utilidad a lo largo de su carrera; siendo estas en las que se basan las metodologías activas aplicadas en contexto remoto. Dentro de las ventajas principales del A+Sv, es que se rompen las barreras geográficas para poder generar colaboraciones y mayor autonomía en realizar trabajos y proyectos. Entre las desventajas percibidas por los estudiantes universitarios, destaca especialmente el no percibir realmente el impacto de su proyecto, dado que no hubo contacto directo con el socio comunitario, y el haber trabajado con compañeros que no conocían, especialmente para estos alumnos que venían entrando a la Universidad.

En el análisis de los diarios reflexivos se destaca la importancia del servicio realizado al socio comunitario en contexto de pandemia, además de la divulgación de un tema biológico con un vídeo, y el reconocimiento de la adquisición de nuevas habilidades transversales, como el trabajo en equipo, comunicación científica, divulgación de la ciencia, búsqueda de información científica, transposición didáctica, entre otras, las cuales les van a servir en toda su carrera y en su vida profesional.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Ali, W. (2020) Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of COVID-19 Pandemic. *Higher Education Studies*, 10, 16–25 .

Avilés, F., Escofet, A., Rubio, L. (2016) La práctica reflexiva como herramienta formativa en el aprendizaje servicio. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 3(7).

Culcasi, I. (2020). Esplorare il ruolo del service-learning nello sviluppo personale: Competenze trasversali nella formazione universitaria. *La Ricerca Educativa e Didattica nelle Scuole di Dottorato in Italia*, 4, 242–257.

Culcasi I., Russo, C., & Cinque, M. (2022). E-Service-Learning in Higher Education: Modelization of Technological Interactions and Measurement of Soft Skills Development. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 26(4). ISSN: 15346102.

European project ERASMUS + K2 eLene4work (2015-2018). <http://elene4work.eu>

European Observatory of Service-Learning in Higher Education, EOSLHE (2020).

<https://www.eoslhe.eu>.

Fundación Belén Educa Homepage, <http://www.beleneduca.cl/>

García-Gutiérrez, J., Ruiz-Corbella, M., & Del Pozo, A. (2020). Innovación y aprendizaje-servicio virtual: Elementos para una reflexión basada en la experiencia.

*RIDAS: Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 9, 62–80.

<https://doi.org/10.1344/RIDAS2020.9.4>.

Jouannet, C.H., Salas, M.H., Contreras, M.A. (2013) Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC. Una experiencia que impacta positivamente positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la Educación*, 39, 197-212.

McGorry, S. (2012) No significant difference in service learning online. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 16(4), 45–54.

Murillo, J., Duck, C. (2020) El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 14(1), 11–13.

Waldner, L., McGorry, S., Widener, M. (2012) E-service-learning: the evolution of service learning to engage a growing online student population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement* 16(2), 123–149.

17. Perren, J., Grove, N., Thornton, J. (2013) Three Empowering Curricular Innovations for Service-Learning in ESL Programs. *TESOL Journal* 4(3), 463–486

18 Leung, H., Shek, D.T.L., Dou, D. (2021) Evaluation of Service-Learning in Project We Can under COVID-19 in a Chinese Context. *Environmental Research and Public Health* 18 (359), 1–17

19 Culcasi, C., Russo, C., Cinque, M. (2020b). Service-Learning for the integral education of university students: measuring the impact on soft skills and flourishing.

In: Third European Conference on Service-learning in Higher Education What does it mean to be (come) an Engaged University? pp. 1–12. Matej Bel University, Slovakia

## FIGURAS Y TABLAS

Tabla 1: Estadísticas descriptivas de las variables del estudio.

	Pre A+Sv (T1)			Post A+Sv (T2)		
	M	DS	Range	M	DS	Range
<i>Competencias transversales</i>						
Comunicación	3.06	0.58	2-4	3.19	0.67	2-4
Trabajo en equipo	3.28	0.66	2-4	3.44	0.61	2-4
Gestión de conflictos*	2.89	0.71	2-4	3.19	0.62	2-4
Negociación*	2.50	0.84	1-4	2.89	0.78	1-4
Liderazgo	2.97	0.69	2-4	3.03	0.81	1-4
Autoevaluación	3.33	0.63	2-4	3.44	0.61	2-4
Adaptabilidad y flexibilidad	3.19	0.71	2-4	3.36	0.49	3-4
Capacidad de aprender a aprender	3.72	0.45	3-4	3.58	0.60	2-4
Capacidad de análisis**	2.92	0.77	1-4	3.44	0.56	2-4
Creatividad e innovación*	3.00	0.83	1-4	3.33	0.68	2-4
Resolución de problemas*	3.08	0.65	2-4	3.33	0.59	2-4
Capacidad digital de procesar informaciones y datos*	2.92	0.65	2-4	3.19	0.58	2-4
Comunicación digital	2.94	0.71	2-4	3.17	0.77	1-4
Creación de contenidos digitales*	2.61	0.90	1-4	3.00	0.79	1-4
Resolución de problemas digitales**	2.42	0.80	1-4	2.75	0.73	1-4

