



VII JIAS

Jornada de Investigadores
sobre Aprendizaje-Servicio

Organiza



En alianza con



Con el apoyo de



UBA
Universidad de
Buenos Aires



VII JIAS

Jornada de Investigadores
sobre Aprendizaje-Servicio

Organiza



En alianza con



Con el apoyo de



UBA
Universidad de
Buenos Aires

CLAYSS Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario
VII JIAS Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio / Compilación de
Herrero, María Alejandra ; Enrique Ochoa ; Agustina Camaño. - 1a ed. - Ciudad
Autónoma de Buenos Aires : CLAYSS, 2025.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-4487-82-7

1. Educación. 2. Educación en Valores. 3. Proyectos de Investigación. I. Herrero, María
Alejandra, , comp. II. Ochoa, Enrique, comp. III. Camaño, Agustina, comp.
CDD 001.4

Comité organizador:

Enrique Ochoa
Alejandra Catibiela
Agustina Camaño
Mateo de Urquiza
Florencia Herrero

Comité Académico:

Alejandra Catibiela - UNLP-CLAYSS, Argentina.
Andrés Peregalli- CLAYSS, Argentina.
Andrew Furco - University of Minnesota, Estados Unidos.
Anna Escofet - Universidad de Barcelona, España.
Arantzazu Martínez – Universidad San Jorge, España.
Bojana Culum - U. de Rijeka, Croacia.
Candelaria Ferrara – CLAYSS, Brasil.
Chantal Jouannet - Pontificia Universidad Católica de Chile.
Daniel Giorgetti - UBA-CLAYSS, Argentina.
Enrique Ochoa – CLAYSS, Argentina.
Gabriela Malacrida – CLAYSS, Argentina.
Isabel Abal - CLAYSS, Argentina.
José Sepúlveda Maulén – Pontificia Universidad Católica de Chile.
Katia Gonçalves Mori – REDIBAS, Portugal.
Laura Merino - Universidad de Deusto, España.
Lucy Wakiaga - Tangaza University, Kenia.
Marcela Coppola - UBA-CLAYSS, Argentina.
María Alejandra Calcagno - Secretaría de Educación, Argentina
María Alejandra Herrero – CLAYSS, Argentina.
María Eugenia Rodríguez - Universidad Siglo XXI, Argentina.
Maria Müller-Pulsfuß - Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt, Alemania.
María Rosa Tapia - CLAYSS, Argentina.

María Wlasiuk - Universidad Católica de La Plata, Argentina.

Marianela Fernandez - CLAYSS, Uruguay.

Maristela do Nascimento Rocha - KU Leuven, Bélgica.

Martín Ierullo - UBA-CLAYSS, Argentina.

Nick Morris - Walsh University, Estados Unidos.

Sebastián Puglisi - CLAYSS-UNMDP, Argentina.

Sergio Rial - Secretaría de Educación, Argentina.

Sylvana Valdivia - Pontificia Universidad Católica del Perú.

ÍNDICE

CENTRO LATINOAMERICANO DE APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO	11
AGRADECIMIENTOS	14
PRÓLOGO	15

1. DISCUSIONES Y APORTES TEÓRICOS

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

BUYA, CAROLINE. Reimagining Service-Learning Frameworks through Ubuntu Philosophy: A Kenyan Perspective. Tangaza University and The Technical University of Kenya 20

1.2 SOLIDARIDAD, FRATERNIDAD, ESPIRITUALIDAD Y APRENDIZAJE-SERVICIO

CALDEA, JIMI; ABUAN, ROMINA ELOISA. The Interplay of Service-Learning and Lasallian Formation on Student Spirituality. De La Salle University, Philippines..... 33

DO NASCIMENTO, MARISTELA; DE SMET, AURELIE; REYNDERS, KATHIA. Service-Learning for critical integral education: a framework. KU Leuven, Belgium. 45

GARGANTINI, DANIELA; MARTINEZ-ODRÍA, ARANTZAZU; MARTÍNEZ MARTÍN, MIQUEL; NÚÑEZ DURAN, CRISTIAN; INZULZA, MARIO. Aproximaciones a la noción de espiritualidad para su cultivo en los proyectos de Aprendizaje-Servicio. Board Uniservitate..... 58

GARGANTINI, DANIELA; MARTINEZ-ODRÍA, ARANTZAZU; MARTÍNEZ MARTÍN, MIQUEL; NÚÑEZ DURAN, CRISTIAN; INZULZA, MARIO. Condiciones para la promoción de la espiritualidad en los proyectos de aprendizaje-servicio. Board Uniservitate. 72

HERMIDA, JUAN CRUZ; PEREGALLI, ANDRÉS, BUZZINI, ESTEFANÍA; CURA ESNAL, FRANCISCA. Aprendizaje-servicio: espiritualidad transformadora desde la cultura del encuentro. Universidad Católica Argentina..... 88

PEREGALLI, ANDRÉS; AVRUIJ, LUZ; TAPIA, MARÍA ROSA; FERRARA, CANDELARIA. Solidaridad, fraternidad y espiritualidad en la promoción del Aprendizaje-Servicio. CLAYSS, Argentina..... 105

ROJAS GONZALEZ, PAMELA; VALENZUELA GUERRERO, VANIA; TORO, CARMEN. A+S: Promoción del cuidado compasivo en salud más allá de la atención clínica. Pontificia Universidad Católica de Chile..... 119

2. PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE APRENDIZAJE-SERVICIO

2.1 MONITOREO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES

BARATHA JYOTHI, NALADI; PEYYALA, PADMAJA. Service Learning with a Gender Perspective: Reconnecting Service Learning with transgender issues. Maris Stella College, India. 133

BARRENECHEA, IGNACIO; GÓMEZ CARIDE, EZEQUIEL. Social capital in service-learning: Bridging gaps or reinforcing bonds in Latin American elite schools. Universidad de San Andrés, Argentina..... 144

BLAY, BASILIA; DOMINGO, DOTTIE ASELA; DOMINGUEZ, JOYCE CAMILLE; PABONA, RANDY. Creative catalysts: unveiling the ripple effect of Service-Learning through interior design. De La Salle-College of Saint Benilde, Philippines. 158

CARREÑO, PATRICIO; NAVARRO TOLEDO, FABIOLA; FONTECILLA, IGNACIO. Hacia la institucionalización del A+S desde el programa de intervención comunitaria, UDLA. Universidad de las Américas, Chile. 170

CATIBIELA, ALEJANDRA y DE URQUIZA, MATEO. AYSS en las Artes: identidad y subjetividades críticas. Una perspectiva latinoamericana. CLAYSS, Argentina..... 180

CHANDA, RANJITA; SHARMA, RIJU. Monitoring and evaluation of Service Learning initiatives: a study of Assam Don Bosco University. Assam Don Bosco University, India..... 191

DUQUE, ERIKA; AVRUIJ, LUZ; MARTÍNEZ ODRÍA, ARANTZAZU; PALACIOS, SOL; LÓPEZ, LETICIA; PAZ, BERTA; MINAKATA, MARÍA JOSÉ. Redes iberoamericanas de aprendizaje-servicio: diversidad y propósitos compartidos. Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio (REDIBAS) 203

KAMWAZA, STEPHANO. Cunima legal clinic: advancing justice through Service-Learning in Jubilee year. Catholic University of Malawi. 213

TAPIA, MARÍA ROSA; YABER, LORENA; FERRARA, CANDELARIA; PEREGALLI, ANDRÉS. Cultura evaluativa para un mundo fraterno - CLAYSS/Uniservitate, Argentina. 221

YATICH, KELVIN. Impact of service learning on visually impaired persons in Kenya, a case study of Tangaza University. Tangaza University, Kenia..... 233

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

CRUZ GUTIERREZ, WILMER HERNÁN. La institucionalización del aprendizaje servicio mediante la articulación interna en red - LMU Universidad de Múnich, Alemania. 241

KOZUBEK, MARIOLA; LEDWON, DAWID; POLEWCZYK, IRENA. The E-SL4EUproject: digital Service-Learning for inclusive Higher Education. University of Silesia in Katowice, Poland. 252
317

MOTA RIBEIRO, LUÍSA; THEMUDO, CARMO; PAIVA E PONA, RITA; NASCIMENTO RODRIGUES, SOFIA; SERRA, SARA. Institutionalizing Service-Learning at UCP: Reflections on a journey and lessons learned - Universidade Católica Portuguesa, Portugal..... 264

OCHOA CERVANTES, AZUCENA; REYNAGA MORALES, ADRIANA; PERAZA SANGINÉS, CECILIA. El aprendizaje-servicio en la nueva escuela mexicana: retos y oportunidades para su implementación. Universidad Autónoma de Querétaro, México. 273

PARDO, EDIMER. Cultura solidaria: transformación social a través del Aprendizaje-Servicio. Centro de Pensamiento “La Esperanza” Don Pedro Laín Entralgo, Universidad La Gran Colombia..... 284

ROMYLOS, SALOMÉ; DENTON, CHANÉ; KRUGER, JANET; BANSEN, CARMENITA; UYS, MATTHYS JOHANNES. Narrowing the theory-practice gap in English teaching through service-learning. North-West University, South Africa..... 292

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

ARBOLEDA, FERNANDO. Murales Rurales. Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia.	308
AWWAD, LAYTH; AYYAD, RUBA. Service Learning in wartime: solidarity and spirituality at Bethlehem University. Bethlehem University, Palestine.....	317
BORGES, IRIS; MALACRIDA, MARÍA GABRIELA. Aprendizaje Servicio en la Formación Docente Inicial. El caso de la provincia de Mendoza. CLAYSS, Argentina.	330
CASTILLO, MAURICIO; REAL, KENIA; ESPARZA, LILIA; MESA, NATALIA. Tejiendo saberes en comunidad: un estudio de caso de formación universitaria solidaria en Tequila, Jalisco. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), México.	341
CORRAL AGUAYO, GRISEL; LOPEZ ARRIAGA, LILIA GUADALUPE. Aprendizaje-Servicio e intervenciones preventivas: Modelo de vinculación. Universidad Autónoma De Baja California, México.	353
DJAKIDAO, ISAAC. Institutionalization processes of Service Learning in Catholic University of Central Africa. Catholic University of Central Africa, Cameroon.....	364
DROGUETT, ROSA MARÍA. Proyectos de estética y vecinas mayores en la capital chilena, a 50 años del golpe. Pontificia Universidad Católica de Chile.	374
FREDES, CAROLINA; CHANDÍA-VÁSQUEZ, FERNANDA; VEGA-SALAS, MARÍA JESÚS; ECHEVERRÍA, FRANCISCA. Interacciones de un curso A+S de desperdicios de alimentos en Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile.....	389
HARUTYUNYAN, LILIYA. El empoderamiento del estudiantado mediante servicio a las comunidades vulnerables. Pontificia Universidad Católica del Ecuador	403
HERNANDEZ SILVERA, DIDES ILIANA; GHILARDELI, MARIELA ALEJANDRA; BRUGUERA, FLORENCIA. Sinergia en talleres presenciales y virtuales para adultos mayores. Pontificia Universidad Católica Argentina.....	415
JUVVAKA, SANTHOSH. Fostering Holistic Transformation through Service Learning: A Case Study of Assam Don Bosco University, India. Assam Don Bosco University, India.....	428

MARIN LACAZETTE, CATALINA. Pedagogía, experiencia y reflexiones en servicio con infancias vulneradas - Universidad de Antofagasta, Chile 444

MUSTAFÁ, ROCÍO ANAHÍ; FAIENZA SANCHEZ, SILVIA; PUGLISI, SEBASTIÁN; ESCUJURI, JUAN JOSÉ. Prácticas sociocomunitarias en la Facultad de Derecho-UNMDP: Desayunador comunitario Don Bosco. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina..... 457

PERACULLO, JEANE. Transforming Service-Learning into Participatory Action Research in Philosophy. De La Salle University, Philippines. 469

PETE, JUDITH; MUGAMBI, MOSES. W2W Empowerment: A Holistic Approach for Social and Economic Inclusion for Widows in Ngong' Diocese. Tangaza University, Kenya.
..... 482

PINK, MATTHEW. Defining Service-Learning at an australian, catholic university. Australian Catholic University, Australia..... 491

PIZARRO TORRES, VERÓNICA ANDREA; RIVAS VALENZUELA, JOHAN MATÍAS; AZÚA ÁLVAREZ, DIGNA ROCÍO; PUENTES ROJAS, VIVIANA CECILIA. Expectativas comunitarias en experiencia de A+S: perspectivas en emprendimientos chilenos. Universidad de Chile. ... 502

SABBATINO BARROS, ALBERTO; CARRASCO CARO, MARITZA; ECHEVERRÍA JAQUE, CECILIA; STOCK PEDREROS, KATIA. Medicina veterinaria al servicio del desarrollo local en la comuna de Calle Larga. Universidad del Alba, Chile. 515

SALDIVAR APABLAZA, CAROLINA VALESKA. Sonrisas que renuevan: rehabilitación oral y fomento de la reinserción social. Universidad del Alba, Chile..... 527

ZERMIANI, THABATA CRISTY; SCHMITT, ERNESTO JOSUÉ; JOHANN, ALINE CRISTINA BATISTA RODRIGUES; CARNEIRO, EVERDAN. Salud bucal y extensión universitaria: prácticas educativas con niños en edad escolar. Pontificia Universidade Católica do Paraná, Brasil. 534

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 solidario. Su misión es contribuir al crecimiento de una cultura fraterna y participativa en todo el mundo a través de la propuesta pedagógica del aprendizaje-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 son:

- Desarrollar 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.

- Diseñar 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, incluso, a quienes no conocen el aprendizaje-servicio solidario.
- Desarrollar 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-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.
- Produce materiales de difusión y capacitación sobre la pedagogía del aprendizaje-servicio solidario 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. Ofrece, además, un boletín mensual gratuito con novedades, experiencias y actualizaciones bibliográficas, recursos audiovisuales en los canales de YouTube @clayssdigital y @uniservitate, entre otras noticias. Todos los

materiales ofrecen las herramientas necesarias para acercarse al aprendizaje-servicio solidario, desarrollar proyectos y profundizar en la pedagogía del AYSS, sus conceptos e historia.

- Asesora a organizaciones y gobiernos para la implementación de políticas de promoción del aprendizaje-servicio solidario. 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.
- Promueve y coordina redes regionales que impulsan el aprendizaje-servicio solidario a nivel nacional, regional e internacional. CLAYSS ejerce actualmente la coordinación de la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio (REDIBAS), 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 visitar el sitio web: www.clayss.org

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos especialmente:

A todas las instituciones y colegas de la Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio y a la Red Global *Uniservitate* por su apoyo y colaboración en la difusión de esta VII Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio.

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.

A las y los colegas que formaron 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 selección de los expositores.

PRÓLOGO

Desde CLAYSS organizamos bianualmente 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. Esta edición se realizó el día 20 de Agosto de 2025 con la presencia de más de 130 asistentes de 27 países.

Estamos enormemente orgullosos de la trayectoria y el prestigio alcanzados por este evento. 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. Con el correr de los años se fueron sumando investigaciones de todo el mundo y en este recorrido se ha logrado la presentación y publicación de 325 trabajos en las seis publicaciones derivadas de estos encuentros. También se han logrado dos publicaciones especiales en la RIDAS, con los resúmenes de las jornadas. En esta séptima edición realizada en 2025 el comité organizador de la VI Jornada, recibió 58 trabajos ponencias de 19 países. Los materiales de las exposiciones realizadas en la Jornada, al igual que las anteriores JIAS, se encuentran disponibles en formato digital en el sitio web de CLAYSS: <https://www.clayss.org/jias/> y en el canal de YouTube: [@clayssdigital](#). La difusión de todos

estos trabajos a una audiencia internacional de educadores, funcionarios públicos y coordinadores de programas, responsables políticos y representantes de organizaciones de la comunidad que participan en el movimiento de aprendizaje-servicio, resulta fundamental a su crecimiento global.

Los trabajos aprobados fueron presentados en 3 secciones:

1. Las discusiones y aportes teóricos (tanto a la definición del AYSS como a los conceptos de Fraternidad, espiritualidad y solidaridad), que aportaron el 16% de los trabajos presentados.
2. El monitoreo y evaluación de programas institucionales, políticas institucionales y promoción del AYSS, que con los años ha ido creciendo y llegando actualmente al 35 % de las presentaciones.
3. Finalmente los estudios de casos y sistematización de programas y prácticas de Aprendizaje-servicio, que siempre han sido un importante porcentaje y llegando hoy al 49%, siguen siendo un espacio de enriquecimiento al visualizar experiencias de variadas regiones y culturas.

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. Al analizar los aportes de esta VII JIAS, se observa que muchos trabajos trascienden la mera implementación de modelos institucionales y avanzan hacia la búsqueda de mecanismos internos que garanticen la sostenibilidad de los programas, acompañados de procesos de

evaluación. En este marco, emergen redes institucionales que articulan distintos programas de diversas instituciones, con el propósito de fortalecer la inclusión del AYSS.

Asimismo, se destacan las tensiones y desafíos vinculados con la aplicación de políticas públicas, junto con la necesidad de reconocimiento institucional, local y regional de las prácticas, condición indispensable para sostener y difundir la temática.

Por último destacar que varios de los trabajos presentados hicieron hincapié en la importancia de recuperar los saberes comunitarios; como así también resaltar la integración de diferentes perspectivas, entre ellas la de género.

Entre los desafíos identificados se subraya la necesidad de capacitación docente para el desarrollo de proyectos de AYSS de calidad. También se enfatiza la importancia del diagnóstico participativo y de los procesos de investigación-acción-participativa. En este sentido, se plantea la organización de prioridades en los programas a partir de la sistematización de las demandas comunitarias —tanto generales como específicas— en los distintos entornos.

Finalmente, se visibiliza la creación de espacios destinados a la conformación de alianzas comunitarias sostenibles, orientadas a la co-creación de conocimientos y de materiales necesarios para el desarrollo de las tareas.

En CLAYSS sentimos un enorme orgullo al compartir esta publicación, que reúne los trabajos aprobados por nuestro Comité Académico en la voz de sus propios autores. Este material refleja el crecimiento del aprendizaje-servicio solidario en escuelas, universidades y organizaciones sociales, y pone en valor aportes teóricos y metodológicos que se enriquecen día a día gracias al intercambio académico.

Deseamos que estas páginas sean una fuente de inspiración para quienes impulsan proyectos de aprendizaje-servicio, motivándolos a investigar, innovar y compartir sus experiencias. Con cada aporte, seguimos construyendo juntos un movimiento que ya trasciende fronteras y que se consolida como la pedagogía que empodera a los estudiantes como agentes de cambio, fortalece el vínculo entre educación y comunidad, y contribuye a la construcción de sociedades más justas y sostenibles.

Dra. M. Alejandra Herrero

Coordinación General de la VII JIAS

CLAYSS-Investigación

Lic. Enrique Máximo Ochoa

Comité Organizador VI JIAS.

Director ejecutivo, CLAYSS

1. DISCUSIONES Y APORTES TEÓRICOS

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

REIMAGINING SERVICE-LEARNING FRAMEWORKS THROUGH UBUNTU

PHILOSOPHY: A KENYAN PERSPECTIVE

Carolyn Buya and Judith Pete

Tangaza University-Kenya

THEMATIC AXIS: 1.1 – CONTRIBUTIONS TO THE DEFINITION OF “SERVICE-LEARNING” AND “SOLIDARITY SERVICE-LEARNING”

ABSTRACT: This paper explores how Ubuntu philosophy can be integrated into service-learning frameworks within Kenyan higher education. Ubuntu, often summarised in J. S. Mbiti’s dictum “I am because we are,” emphasises the interconnectedness of human beings and the importance of collective well-being. This worldview aligns naturally with service-learning goals. While service-learning has progressively developed strong theoretical and practical models in many parts of the world, particularly in Western contexts, these frameworks are often shaped by assumptions and values rooted in their cultural and historical settings. As such, when these models are implemented in African contexts, they may not always align seamlessly with local worldviews, communal practices, or indigenous philosophies. This can result in a misalignment between pedagogical goals and community engagement strategies. There is, therefore, a growing need to explore how African ethical traditions such as Ubuntu can enrich and complement existing service-learning paradigms by offering alternative approaches that emphasize relationality, reciprocity, and collective well-being. This paper reimagines service learning as a more culturally responsive and transformative pedagogical practice based on a literature review of ethics, African philosophy, decolonial thought, and experiential learning. It argues that integrating Ubuntu

into service-learning offers a unique opportunity to shift the focus from charity-based interventions to relational, reciprocal partnerships between universities and communities. Ubuntu's emphasis on moral reflection, relational accountability, and shared humanity provides a compelling foundation for service-learning initiatives that are more inclusive and ethically grounded. The paper proposes the following elements for an Ubuntu-inspired service-learning framework: community-led project designing, respectful engagement with Indigenous knowledge systems, and an expanded understanding of the impact that anchors on academic development and communal flourishing. In doing so, the paper contributes to the ongoing efforts to decolonise higher education in Africa while offering valuable insights for global service-learning discourse.

KEYWORDS: Ubuntu, community engagement, solidarity, ethics of care, decolonial pedagogy, transformative education.

1. INTRODUCTION

Service-learning has gained global recognition as a pedagogical approach integrating academic instruction with deliberate community engagement. It allows learners to apply theoretical knowledge to real-world challenges while fostering their civic responsibility, ethical reflection, and social transformation. In many parts of the world, especially in the Global North, service-learning frameworks have evolved into well-defined models with significant impact in both educational and community contexts.

However, the global diffusion of service-learning often involves the transfer of practices and frameworks that are shaped by specific cultural, historical, and epistemological assumptions. For example, many service-learning models developed in the United States and

Europe are informed by traditions of liberal individualism, where the emphasis is placed on personal growth, student agency, and measurable learning outcomes (Worrall, L. 2007, Kendrick, J. R. 1996) As observed by Saltmarsh (1996), these frameworks mainly view the student as the primary beneficiary of service-learning, and they structure reflection around individual experiences and development. In African contexts, particularly within Kenyan higher education, there is a growing awareness that service-learning models should be adapted to better align with local worldviews, communal values, and indigenous knowledge systems. This shift, we think, is not a rejection of established models but an effort to enrich them by incorporating culturally founded ethical perspectives that can enhance their relevance and effectiveness. That will enable effective community engagement and educational success, making service-learning initiatives more relevant and effective.

As Nwozaku (2023) pointed out, Ubuntu is a distinctly African philosophy rooted in a consciousness of interconnectedness, dignity, mutual care, and communal responsibility. The dimension of interconnectedness is loaded in that human and non-human elements of nature are intertwined. In that regard, Ubuntu offers a compelling ethical foundation for reimagining service-learning in Africa and Kenya in particular. One of the key features of Ubuntu is the emphasis that one's humanity is affirmed through the well-being of others. That ethos closely harmonizes with the solidarity and reciprocity principles (Bilotta, 2022) that service-learning aspires to cultivate in learners.

Therefore, this paper attempts to explore how wealth in Ubuntu philosophy can contribute to a contextually grounded redefinition of service-learning in Kenyan universities. The application of this perspective is supported by studies that advocate for a service-learning curriculum that acknowledges local knowledge systems and appreciates genuine

community partnerships (Okanda (2024). That idea aligns well with the Ubuntu philosophy and highlights the necessity of tailoring educational practices to foster a sense of responsibility towards communal progress. Through conceptual analysis and critical engagement with literature from key areas such as ethics, African philosophy, decolonial thought, and experiential learning, the paper proposes an Ubuntu-inspired framework that promotes reciprocal, ethical, and transformative learning partnerships between students, higher learning institutions, and communities (Lembuka, 2024, Le Grange, L. (2007). It also contributes to the broader discourse on decolonizing higher education by embedding African perspectives in contemporary service-learning theory and practice.

2. METHODOLOGY

The paper employs a theoretical and conceptual methodology. Thus, it is based on desktop research and utilizes conceptual analysis and a literature review. The key sources include African philosophy texts, service-learning literature, decolonial theory, and educational ethics. Conceived from a philosophical background, the method employed is a critical analysis and synthesis of academic texts and other case-based reflections that are then used to propose a revised conceptual model of service learning. The methodology also involves comparative conceptual reasoning, positioning Ubuntu as a lens to evaluate existing service-learning paradigms and propose alternative principles for implementation in African university settings.

.

3. RESULTS AND DISCUSSION

3.1 Limitations of Existing Service-Learning Frameworks

In Africa and specifically in Kenya, the dominant service-learning models prioritize individual learning outcomes, time-bound projects, and output-focused metrics. In Africa, particularly Kenya, the dominant service-learning models (largely borrowed from Western institutions) tend to prioritize individual learning outcomes, time-bound projects, and output-focused metrics (Ejore et al., 2020; Waruguru, 2024). These approaches often frame students as the central agents of change and structure projects around academic calendars, measurable deliverables, and personal reflection. In Tangaza University, for instance, a semester's project may require students to deliver a set number of volunteer hours to externship, write a reflection paper on their experience, and demonstrate skill acquisition at the end of the service-learning experience.

Research shows that while these arrangements give a clear academic structure, they can unintentionally support instrumental or transactional relationships with communities, treating them more as learning sites than partners in mutual growth (Orwa et al., 2022; Shitambasi, 2021). In such scenarios, community engagement turns into a shallow endeavour, leading to an extractive partnership that, in turn, falls short of mutual transformation. This paper recognizes that traditional approaches have had significant educational value in Kenyan universities. However, they fail to reflect the genuine African spirit in which relationships, communal longevity, and shared knowledge are core. In contrast, an Ubuntu-informed approach to service-learning would be rooted in the principle of relationality and shared humanity.

3.2 Ubuntu Philosophy as an Ethical Foundation

Fundamentally, Ubuntu, often translated as *African humanism*, expresses the deep sense of interconnectedness that defines human relationships in many African societies (Mbiti, 1969). . It affirms that a person's identity and dignity are realized not in isolation but through meaningful connection with others (Metz, 2011). Ubuntu is essentially a practical ethic that guides how individuals relate to one another, especially in shared spaces like families and communities. It emphasizes ordinary humanity and the idea that everyone deserves recognition, compassion, and respect regardless of status or background (Kamwangamalu, 1999). This philosophy insists on mutual care and responsibility, not as an abstract moral position but as a daily obligation that is anchored in the belief that what affects one person ultimately affects the whole community. In principle, Ubuntu calls for a way of living that is based on respect, dialogue, and inclusion. That, in our view, makes it a powerful foundation for ethical frameworks for higher education and community engagement since it is grounded in the belief that human beings are interdependent and that one's moral duty is to promote the dignity and well-being of others. Chikanda, A., & Nkhata, S. (2019) present Ubuntu as a relational ontology, which, in this paper, challenges the individualistic focus of many service-learning frameworks and emphasises ethical accountability to others, not just institutional learning expectations.

Ubuntu, contextualized in learning institutions, would advocate for the nurturing of learners to become thinkers and socially embedded beings whose development is tied to the community (Juma, 2021). Whereas the concept aligns well with the transformative intentions of service learning, it demands a deeper reconsideration of how community partnerships are formed, sustained, and evaluated

3.3 Reimagining Service Learning through Ubuntu

As earlier observed, traditional service-learning models focus more on completing discrete tasks within a fixed academic calendar, such as delivering a service or executing a project. An Ubuntu-infused approach calls for deep, sustained partnerships built on mutual trust, shared values, and continuous dialogue (Kasera, 2018; Pillay, 2020)). This approach moves beyond students "giving back" or "helping" and instead inculcates a model where communities are equal partners in learning. Ultimately, it becomes a merging of knowledge engagement (Ndlovu & Moyo, 2023) since Ubuntu's moral emphasis on humility and dialogue supports the development of critical reflection that is not limited to personal learning but extends to understanding structural inequalities and social responsibility. In this reimagined framework, reflection becomes both inward but also communal and transformative.

An Ubuntu-informed service learning instils a consciousness that local communities possess rich reservoirs of experience and Indigenous knowledge essential to solving local problems (Amugune & Gathoni, 2023). Thus, rather than viewing the community as a passive recipient of university expertise or charity, this model mirrors community members as co-educators, that is, people who teach, challenge, and learn alongside students and faculty. The process ultimately becomes collaborative rather than transactional, strongly emphasizing reciprocity and mutual enrichment (Kasera, 2018). For example, if Tangaza University were partnering with a coastal fishing community to address marine pollution, it might begin not with predefined solutions but by holding dialogues with local elders and fishermen with generational knowledge of marine ecosystems. In such a project, students would not only apply their scientific knowledge from an environmental ethics class, but they would also learn from the local community practices, like traditional methods of sustainable fishing or

indigenous rituals tied to water stewardship. This mutual learning would affirm the dignity and authority of local voices and ensure that the solutions are culturally appropriate and community-owned.

Further, such engagements would not be confined to the duration of a course (like a semester) or the timelines of academic assessment. Instead, they should aim to nurture long-term relationships beyond individual cohorts to ensure that projects grow with community input and continue to serve local priorities over time (Amugune & Gathoni, 2023). In the long run, the Ubuntu framework turns service-learning into a shared ethical commitment that honours all participants' dignity and affirms the centrality of community voice and agency in educational practice.

3.4 Key Elements of an Ubuntu-Inspired Service-Learning Framework

From the foregoing, African higher education institutions' service learning should be developed and advanced within the framework of Ubuntu philosophy. That entails a shift from instrumental, outcomes-driven models to prioritizing relational engagement, ethical responsibility, and a deliberate shared ownership of the learning process. As Ndlovu-Gatsheni (2013) and Juma (2022) observe, harnessing community voices, affirming Indigenous knowledge systems, and fostering sustained partnerships, an Ubuntu-inspired framework can create mutually enriching learning environments that uphold the dignity, agency, and wisdom of all participants. As such, the following components represent foundational pillars for designing and sustaining service-learning practices that are both contextually grounded and ethically responsive.

- **Community-First Mindset:** In an Ubuntu-inspired model, community needs and perspectives form the starting point of any service-learning initiative. Rather than institutions designing projects in isolation, community members are engaged from the outset to identify shared goals and define the scope of work.
- **Relational and mutual accountability:** Since Ubuntu emphasizes the moral obligation to maintain respectful and accountable relationships in service-learning, this would entail ensuring that partnerships between universities and communities are not, as earlier pointed out, extractive but built on ongoing dialogue, transparency, and mutual respect (Lembuka, 2024). For example, students and the university should be deliberately answerable to the community they are engaged with and involve them as stakeholders in the decision-making processes. That way, the community will not merely enable students to meet a course/institutional requirement but see the community members as ends in themselves.
- **Inclusion of Indigenous Knowledge:** as earlier pointed out, Ubuntu affirms that every person, and by extension, every community has wisdom that must be respected. This framework recognizes indigenous knowledge as valid and essential to co-creating sustainable and culturally appropriate solutions. For example, Students enrolled in a Values and Ethics course can partner with a local community that is grappling with issues of youth delinquency and social exclusion by engaging in dialogues with elders, faith leaders, and youth groups to understand the community's moral values, traditional conflict resolution practices, and their shared notions of responsibility and justice. Drawing on this

local ethical framework, the students can now co-develop a mentorship and dialogue initiative that blends academic insights on ethical reasoning with indigenous/local approaches to moral education. Through such collaboration, students and community members can reflect on ethical decision-making as a philosophical topic and a living, community-based practice. That would reinforce the Ubuntu ethic that moral values are cultivated and sustained in relationships and that ethical education is most powerful when grounded in the lived realities and cultural wisdom of those it aims to serve (Graham, 2017).

- **Collective Impact Assessment:** As discussed earlier, unlike conventional models that focus on quantifiable student outcomes, an Ubuntu-inspired framework evaluates success in terms of the collective well-being of all the stakeholders (Amukoa, 2023). This involves examining how the engagement has benefited both the learners and the broader community from a social, emotional, and practical point of view.

4. CONCLUSION

This paper has proposed reimagining service-learning in Kenyan higher education through the lens of Ubuntu philosophy, which is an ethical framework grounded in interconnectedness, dignity, and communal responsibility. It has suggested that by shifting from transactional, project-based models to relationship-centred engagements, Ubuntu challenges dominant paradigms and offers a culturally rooted alternative that recognizes the knowledge and input of local communities, deepens mutual accountability, and prioritizes sustained community well-being. An Ubuntu-inspired approach to service learning reframes communities as co-educators rather than passive recipients, redefines reflection as a shared

moral practice, and reorients success toward collective impact rather than individual learners' achievement. That affirms African ethical traditions within higher learning institutions and contributes to the global attempt to decolonize service-learning. Such a framework has transformative potential for students, universities, and the communities they serve and learn from.

5. ACKNOWLEDGEMENTS

The authors acknowledge that they have taught the courses mentioned in this paper in Tangaza and other Universities in Kenya. Each had a service-learning dimension that they facilitated for students, which informed the thoughts developed in this paper for argument purposes.

6. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Amugune, T., & Gathoni, E. (2023). Reimagining service learning through Ubuntu philosophy: A strategy for transformative education. *International Journal of Educational Development*, 88, 102504.
- Chikanda, A., & Nkhata, S. (2019). Ubuntu and the politics of belonging in Southern Africa. *Journal of Southern African Studies*, 45(1), 1–18.
- Graham, L. J. (2017). Ubuntu: Critical pedagogy and the pursuit of justice. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 520–533.
- Juma, A. (2021). Ubuntu and education in Africa: Pedagogical strategies for community engagement. *International Journal of Education and Research*, 9(1), 39–52.
- Kamwangamalu, N. M. (1999). The influence of Ubuntu on the development of a South African nation. *African Journal of Political Science*, 4(1), 1–18.

- Kasera, M. W. (2018). Ubuntu as a framework for service learning in African contexts. *South African Journal of Higher Education*, 32(2), 148–162.
- Le Grange, L. (2007). Ubuntu and education. *Studies in Philosophy and Education*, 26(1), 95–100.
- Mbiti, J. S. (1969). *African religions and philosophy*. London: Heinemann.
- Metz, T. (2011). Ubuntu as a moral theory and human rights in South Africa. *African Human Rights Law Journal*, 11(2), 531–551.
- Pillay, D. (2020). Ubuntu and the power of relationality in multicultural education. *Intercultural Education*, 31(4), 346–358.

1.2 SOLIDARIDAD, FRATERNIDAD, ESPIRITUALIDAD Y APRENDIZAJE-SERVICIO

THE INTERPLAY OF SERVICE-LEARNING AND LASALLIAN FORMATION ON STUDENT SPIRITUALITY

Jimi D. Caldea & Romina Eloisa M. Abuan

De La Salle University, Philippines

THEMATIC AXIS: 1.2 SOLIDARIDAD, FRATERNIDAD, ESPIRITUALIDAD Y APRENDIZAJE-SERVICIO.

ABSTRACT: This exploratory study addresses a critical gap in understanding how Service-Learning (SL) fosters holistic student development, particularly spiritual growth, within Lasallian institutions. While SL's benefits for academic and social development are well-documented, its spiritual dimension remains largely unexplored, especially within faith-based higher education. We propose a theoretical framework demonstrating that SL, when intentionally integrated with structured reflection, serves as a powerful pedagogical tool for advancing holistic student development and spiritual growth within Lasallian higher education. This framework details how SL aligns with and strengthens the core principles of Lasallian formation. This qualitative study aims to: explore SL's role in students' spiritual development; examine its alignment with Lasallian formation principles; and demonstrate how integrating SL cultivates essential social formation skills and significantly advances interconnected student growth and spirituality. Through a document analysis of selected La Salle Worldwide and Lasallian Higher Education Institutions' publications, this research confirms that SL cultivates essential social formation skills and supports the interconnected elements of student growth and spirituality. Ultimately, this integration can produce

graduates who are not only academically competent but also deeply engaged, compassionate, and purpose-driven.

KEYWORDS: Service-Learning, Spirituality, Lasallian, Formation, and Student Development.

INTRODUCTION

In contemporary higher education, there is a growing recognition of the necessity for holistic student development that transcends mere academic performance. This approach underscores the importance of nurturing social, emotional, and spiritual growth alongside intellectual achievement (Lovat & Clement, 2016). Such a comprehensive educational philosophy hinges on the understanding that students are multifaceted individuals whose overall well-being and success are shaped by a variety of interconnected dimensions (Yunting, 2025). This is particularly relevant in faith-based institutions that follow the Lasallian tradition, which is dedicated to promoting the diverse aspects of student development.

Within this framework, SL has emerged as an effective pedagogical strategy that mixes academic curricula with meaningful community service, encouraging structured reflection on these experiences (Ash & Clayton, 2009). This methodology allows students to apply theoretical knowledge in real-world contexts while contributing to community welfare. While the connection between academic learning and social engagement is acknowledged, previous research has primarily focused on either the academic or community service components of SL, often neglecting the spiritual dimension that can promote a deeper understanding of personal values and interconnectedness (Barret, 2016). There remains a

lack of in-depth exploration of how such experiential learning significantly impacts students' spiritual development, particularly within Lasallian institutions and other charisms.

Spirituality is defined in this paper as “a dimension of human existence that can be expressed either within or independently of a religious tradition. It is a person’s way of being, thinking, choosing and acting in the world according to that person’s ultimate values” (Brothers of the Christian Schools, 2019). Lasallian Spirituality, a way of being in the world, animates a charism of “a spirit of faith that gives rise personally and communally to a spirit of zeal for salvation of the young, especially those who are poor.” (p.132). In the context of Lasallian institutions, which emphasize values such as faith, concern for the less fortunate, and inclusive community building, it is vital to investigate how SL initiatives resonate with these principles and affect students’ holistic development.

This paper addresses a critical gap by presenting a theoretical framework that elucidates the interplay of SL and spirituality within the Lasallian context. It encompasses interconnected components: SL as the Pedagogical Catalyst, where SL is defined as a distinct pedagogical approach that merges academic study with meaningful community service and structured reflection, functioning as the primary mechanism for facilitating transformative experiences (Meyers, 2009). Structured Reflection is the “cornerstone” of effective SL, acting as the “intellectual and affective bridge” between service experiences and academic learning. Finally, Alignment with Lasallian Formation Pillars demonstrates how SL reflects and reinforces core Lasallian tenets—Faith, Service, and Communion—promoting a contemplative approach, a profound sense of vocation, and a commitment to social justice and interconnectedness (DLSP, 2009).

This exploratory paper examines the growing interest in the connections between spirituality and SL, investigating SL's role in fostering students' spiritual development, social skills, and alignment with Lasallian formation. The paper addresses a significant research gap regarding the spiritual dimension of SL, particularly in faith-based institutions. The exploration of the interplay of lived experiences, structured reflection, and the Lasallian charism proposes a model for these institutions to integrate spiritual development into experiential learning, aiming to cultivate engaged, compassionate, and purpose-driven graduates.

METHODOLOGY

This exploratory study deploys qualitative research methods, specifically Document Analysis, which is an approach valuable in examining, interpreting, and analyzing various types of written and/or visual materials. Any document containing text (Patton, 2015) and consisting of visual materials can be a source of qualitative analysis (Flick, 2018). This study prioritizes the examination of available online documents in the form of selected La Salle Worldwide Documents and selected documents from Lasallian Higher Education Institutions implementing SL. Given the exploratory nature of this research and to establish theoretical connections through analysis of regional and global sources, generalizations through interviews and ethnography are not compatible with the scope of this paper.

The selection of documents is a process in itself, taking into account the four (4) factors of authenticity, credibility, representativeness, and meaning (Morgan, 2022; Kridel, 2015). Authenticity was ensured by verifying that the documents were genuine publications from

official Lasallian sources. Credibility was prioritized by focusing on authoritative materials from the Generalate, the central governing body of the De La Salle Brothers, known for their official guidance. Representativeness was achieved by selecting documents that provide a comprehensive overview of Lasallian thought and practice related to spirituality and formation. Lastly, meaning was crucial, as documents were chosen for their relevance to Lasallian Spirituality, Formation, and SL.

This study employed an inductive qualitative approach (Braun & Clarke, 2006), beginning with deep immersion in Lasallian writings to understand their context. Initial open coding identified key concepts in SL, spirituality, and Lasallian formation, which were then grouped into broader categories. Iterative review revealed overarching themes connecting SL experiences, spiritual development, and the Lasallian charism, finally examining how SL practices align with and contribute to Lasallian formation and spiritual growth.

RESULTS AND DISCUSSIONS

The potential for spiritual growth through SL lies not merely in the act of serving but in the opportunity it provides for students to confront realities that challenge their perspectives, evoke compassion, and inspire reflection on deeper life questions. It is in wrestling with these experiences that students may clarify their core beliefs, develop a stronger sense of empathy, and discern a path toward a more purposeful life. This process is underpinned by reflection. SL represents a pedagogical approach that deeply reflects the core tenets of Lasallian principles, particularly in its commitment to serving the less fortunate,

promoting social justice, and promoting an inclusive community. The succeeding sections discuss recurrent themes that surfaced from available evidence and their alignment with SL.

Lived Experience and Encounters

Documents on Lasallian Formation highlight that formation is a practical response to prayerful consideration of real-life situations. The lived experience and encounters with the “other” are posited to be the starting points of addressing preconceived biases, having meaningful interactions, forming empathy, and developing a commitment to serve. Spirituality integrates sets of human experiences that bring meaning to our existence, highlighting that everything is connected (Brothers of the Christian Schools, 2022). Lasallian identity and spirituality are rooted in reflecting on daily experiences to recognize God’s presence and action in all things. Recognizing God is at work in another’s circumstances helps students become attentive to socio-political and cultural realities, and the recognition of the innate dignity of persons as objects of God’s love engages students to act with empathy and concern (Valenzuela FSC, 2019).

Ultimately, the interactions that arise within this context challenge existing stereotypes and promote empathy, aligning perfectly with the Lasallian vision of inclusive community building both on campus and beyond. Through this multifaceted engagement, SL emerges not merely as a method of instruction but as a transformative practice that encourages profound personal and communal development in alignment with the principles of justice and compassion.

Three Pillars of Lasallian Identity:

a. Faith

Seeing with the eyes of faith is to reflect on life experiences and encounters in the light of Christian beliefs and values, to discover God's invitation to serve, and to enable oneself in their present contexts and current abilities. With this, students are encouraged to grow in faith through prayer and reflection grounded in the lived experience to acquire a contemplative outlook in life, searching for opportunities to love and serve in the needs, responsibilities, and challenges of everyday living.

Structured reflection is essential for students to process their experiences meaningfully, transforming them into opportunities for spiritual insight and personal growth (Eyler, 2002; Reed et al., 2005). While the service activity provides the raw experience and the academic connection provides the intellectual framework, reflection is the process through which students make meaning of it all. It transforms experience into learning and potentially into spiritual insight.

b. Service

For Lasallians, service is rooted in a higher purpose and a commitment to serving others. As students discover their personal gifts, they become aware of their vocation and how it can be used to benefit and be of service to the world. By framing professional life as a participation in God's redemptive work, students can view their future careers as opportunities to address social inequality and systemic injustice. Through SL, professions can be transformed into vocations by incorporating a spiritual approach through the formation of students throughout their SL experiences. Lasallian spirituality further enriches this perspective by connecting professional excellence, innovation, accountability, and craftsmanship with a zealous commitment to the well-being of those served (Valenzuela FSC, 2019). The promotion of having

graduates who are not only skilled professionals, but also compassionate citizens actively engaged in building a more just and humane world, driven by a sense of purpose, potentially rooted in their spiritual lives, integrated SL becomes a direct vehicle for realizing this centuries-old mission in the contemporary world.

c. Community

Community is a foundational pillar of Lasallian Identity, embodying fraternal collaboration and solidarity in pursuit of a shared mission. This involves fostering welcoming and robust relationships among members of the Lasallian Community, where diversity is cherished. In the analyzed documents, a Lasallian community is encouraged to support and challenge its members towards growth, acknowledge the unique experiences of each individual, and adapt with flexibility to diverse generations and lifestyles. The Lasallian community serves as the “context, recipient, and agent” of formation (Brothers of the Christian Schools, 2019). Similarly, students can be seen as the context, recipient, and agent of formation through SL. They are the context in which SL helps them become concerned future citizens through their vocations; they are recipients of training for professional skills and formation for spiritual growth; and they can become agents of change and formation for others. It is through the practical application of SL that students develop the attitudes and skills necessary to relate to others effectively. In this process, students can be viewed as co-workers with God.

As established, the Lasallian educational tradition is animated by core principles that shape its mission and practice. It suggests that SL, within this context, can be a catalyst for vocational discernment – helping students explore fundamental questions about

who they are, what they value, and how they can use their talents to make a meaningful difference. This discernment is done with the experience of association, accompaniment, and the process of formation within the community. This aligns deeply with the spiritual dimension of formation, linking education directly to the pursuit of a meaningful and ethically grounded life.

CONCLUSION

This paper underscores the significant potential of SL as a pedagogical approach uniquely suited to advancing the goals of holistic student development within Lasallian higher education by drawing connections to Lasallian values through document analysis. The integration of academic study with meaningful community service and structured reflection proves to be a powerful mechanism for transformative experiences. Reflection stands as the cornerstone of effective SL, acting as the intellectual and affective bridge between the service experience and academic learning. In a Lasallian context, reflection is not just about cognitive processing or skill development; it is also a spiritual practice.

This study achieved its objectives, revealing that SL is crucial for students' spiritual development by fostering empathy, clarifying beliefs, and discerning purpose via lived experiences and reflection. SL strongly aligns with the Lasallian pillars of Faith, Service, and Community, integrating practical experience with core spiritual and ethical principles. Furthermore, SL cultivates essential social skills like solidarity and critical social awareness. Intentionally incorporating SL into academics can significantly enhance student growth and spirituality within Lasallian institutions.

This paper introduces a strong theoretical framework that addresses the spiritual dimension of SL. This framework demonstrates how SL programs can more effectively align with and strengthen the principles of Lasallian formation. Intentional integration of SL into the academic and co-curricular experience allows Lasallian institutions to significantly advance the interconnected elements of student and spiritual growth. This approach contributes directly to the formation of graduates who are not only academically competent and professionally prepared but are also characterized by Lasallian qualities of being deeply engaged, genuinely compassionate, and ethically driven by a sense of purpose rooted in faith and service. In this way, SL transcends being merely an effective pedagogy; it becomes a powerful vehicle for mission fulfillment, contributing directly to the Lasallian aspiration of educating the whole person for a life dedicated to building a more just and humane world.

BIBLIOGRAPHY

- Afzal, A. and Hussain, N. (2020). The impact of community service learning on the social skills of students. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 55.
<https://doi.org/10.22555/joeed.v7i1.2988>
- 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/%5Cnappliedlearning/journal/Ash & Clayton, Generating, Deepening, %5Cnand Documenting Learning.pdf](http://www.missouriwestern.edu/%5Cnappliedlearning/journal/Ash%20&%20Clayton,%20Generating,%20Deepening,%20and%20Documenting%20Learning.pdf)
- Barrett, M. S. (2016). Fostering undergraduate spiritual growth through SL. *International Journal of Research on SL and Community Engagement*, 4(1).
<https://doi.org/10.37333/001c.29627>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706QP0630A>

Brothers of the Christian Schools. (2019). *Lasallian Formation for Mission: The Pilgrim's Handbook*. Rome. Retrieved from: https://www.lasalle.org/wp-content/uploads/2021/01/Book_formation_handbook_EN.pdf

Brothers of the Christian Schools. (2022). *Lasallian Spirituality Today*, Rome. Retrieved from: <https://www.lasalle.org/en/lasallian-spirituality-today/>

Celio, C., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of SL on students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181. <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>

Conway, J., Amel, E., & Gerwien, D. (2009). Teaching and learning in the social context: a meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233–245. <https://doi.org/10.1080/00986280903172969>

DLSP. (2009). *Guiding Principles for the Philippine Lasallian Family* (2nd ed.). La Salle Provinciate.

Eyler, J. (2002). Reflection: linking service and learning—linking students and communities. *Journal of Social Issues*, 58(3), 517–534. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00274>

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Sage.

Hasbún, B., Miño, C., Cárdenas, C., Cisternas, O., Fara, C., & García, F. (2016). SL as a means to promote development of social responsibility competency in a department of economics and business. *International Journal of Research on SL and Community Engagement*, 4(1). <https://doi.org/10.37333/001c.29618>

- H. Schubert (Eds.), *The Sage guide to curriculum in education* (pp. 311–318). Sage.
- Kridel, C. (2015). The biographical and documentary milieu. In M. F. He, B. D. Schultz, & W. Lovat, T., & Clement, N. (2016). *Service Learning as Holistic Values Pedagogy: [Http://Dx.Doi.Org/10.1177/1053825916628548](http://Dx.Doi.Org/10.1177/1053825916628548), 39(2), 115–129. <https://doi.org/10.1177/1053825916628548>*
- Meyers, S. A. (2009). Service Learning as an Opportunity for Personal and Social Transformation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 373–381. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>
- Morgan, H. (2022). Conducting a Qualitative Document Analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64–77. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Reed, V., Jernstedt, G., Hawley, J., Reber, E., & DuBois, C. (2005). Effects of a small-scale, very short-term service-learning experience on college students. *Journal of Adolescence*, 28(3), 359–368. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.08.003>
- Yunting, J. Del. (2025). *The Role of Education in Shaping Self-Awareness and Personal Growth among Students*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36266.53447>
- Valenzuela, M. (2022). BECOMING CO-WORKERS WITH GOD: LASALLIAN SPIRITUALITY AND SL. In *Spirituality and Higher Education: Perspectives from SL* (pp. 102–110). Essay, CLAYSS. Retrieved from <https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/2021/12/3.7-Spirituality-and-Higher-Education-ENG.pdf>

SERVICE-LEARNING FOR CRITICAL INTEGRAL EDUCATION: A FRAMEWORK

Maristela do Nascimento Rocha

KU Leuven, Belgium.

Federal University of ABC, Brazil.

Aurelie de Smet and Kathia Reynders

KU Leuven, Belgium.

ABSTRACT: The paper explores service-learning as a pathway toward achieving the goals of integral education. Integral education aims at the holistic development of individuals intellectually, emotionally, physically, ethically and socially, while service-learning offers students real-world experiences that connect academic knowledge with community engagement. Drawing on Gonçalves Mori's framework for solidarity learning and on the 12 commitments of integral education developed by Esbjörn-Hargens, this paper proposes a critical integral education template to better understand how service-learning advances the goals of integral education. To illustrate its potential, we analyse a case study of architecture students participating in a service-learning project in the village of Doel, Belgium. Immersion in this community context led to significant personal growth, enhanced social responsibility, and a deeper sense of civic engagement among students. However, the framework helps to reveal limitations, such as the need to address global systemic powers and internal social hierarchies. The paper concludes by discussing how service-learning and integral education mutually enhance each other, promoting more transformative and socially responsible educational practices.

KEYWORDS: integral theory, integral education, social justice, embodied cognition, solidarity, dignity, Doel.

INTRODUCTION

Service-learning is often associated with integral education. Integral education aims at the holistic development of individuals intellectually, emotionally, physically, ethically and socially, while service-learning offers students real-world experiences that connect academic knowledge with community engagement. Various studies have demonstrated the potential of service-learning for achieving integral education. Service learning has been shown to increase social and environmental awareness and responsibility, develop motor and cognitive skills, and develop virtues such as critical thinking, empathy, humility, patience, gratitude and solidarity (Souza et al., 2024; Hevia, 2016).

However, even though the practice has consistently shown that service-learning can be a path to integral education, the specific mechanisms through which this transformation occurs remain underexplored. There is a need for a theoretical framework that can explain and guide this process, especially because numerous cases have shown that service-learning risks being co-opted or reduced to a superficial or instrumental exercise that reproduces inequalities instead of attending to community needs (Butin, 2006; Eby, 1998).

On the other hand, integral education theory has also been criticized for being too abstract and disconnected from real practices, for being elitist and colonial when aspiring for “higher” stages of development, and for tending to focus on individual development to the detriment of social and community development (Riddell, 2013; Inayatullah, 2010). These

critiques emphasize the importance of grounding integral education approaches in concrete, contextualized and socially engaged practices.

In this paper, we argue that service-learning and integral education can mutually benefit from a more integrated relationship. Integral education can become more grounded by being more firmly aligned with social transformation and community engagement. Conversely, service-learning can benefit from the incorporation of a comprehensive theoretical framework, which would help organize its diverse dimensions, particularly by emphasizing the interconnectedness of systemic relations, embodied learning, and the spiritual dimension.

Based on the 12 commitments of integral education proposed by Esbjörn-Hargens (2007, 2009) and on Gonçalves Mori's (2020) framework for solidarity learning, we propose a critical integral education framework that contributes to better understand how service-learning can lead to integral education. To illustrate its potential, we analyse a case study of architecture students participating in a service-learning project in the village of Doel, in Belgium.

THEORETICAL FRAMEWORK

There are many traditions of integral theory, however, one of the most influential frameworks is the one developed by Ken Wilber's books *The Spectrum of Consciousness* (1977) and *Sex, Ecology, Spirituality* (1995). His four quadrants model is very ambitious as its main goal is to serve as a template for the full understanding of reality by uniting all possible perspectives, dimensions, methodologies, historical states, and levels of development, in other words, all possible insights of humanity (Esbjorn-Hargens, 2009). The

focus on Westernized knowledge, the tendency to stay in an individualistic realm of awareness, and the similarity with colonial hierarchy views of human development are undeniable facts about this model, which will be the topic of another paper. In this paper, however, we would like to emphasize its positive aspects when applied to education and propose a decolonized way of looking at it.

Wilber's integral model can serve as a reminder of the different aspects that constitute our experience. As humans, we have a tendency toward dogmatism and generalization, often overlooking perspectives that could enrich our practices and thinking. Integral theory is a response to that; the four quadrants are an attempt to integrate realms of reality related to our subjectivity (I), intersubjectivity (You, We), objectivity (It) and inter-objectivity (Its) (Esbjörn-Hargens, 2009).

Esbjorn-Hargens (2007) applied Wilber's model to education and proposed 12 commitments of integral education, with the aim of integrating mind, body and spirit: Educational experiences (Upper left, I): contemplative, critical, somatic; Educational behaviour (Upper right, it): skillful, practical, active; Educational culture (Lower left, You/We): connective, perspectival, ethical; Educational systems (Lower right, Its): ecological, social, global. The author gives examples within the four dimensions:

(...) educational behaviors, such as reading, writing, lecturing, and sitting in chairs; educational experiences, such as imagination, emotional reactions, intuitions, thoughts, and insights; educational cultures, such as what is appropriate to say in class, shared meaning between students and faculty, and group values; and educational systems, such as financial aid structures, program curriculum, grading rubrics, and school policies. (p. 8)

However, from these examples, we can infer that the model will not necessarily lead the teacher to consider the unjust reality outside of the school or the social injustices being reproduced intergenerationally. Without the social justice dimension, we do not believe that any education can be integral. On closer inspection, the quadrants do refer to different levels of reality, but the emphasis remains on individuals and their level of awareness of these different realities. In other words, the focus is on the individual and on how much he can expand his or her understanding of reality beyond the egocentric level. It still separates mind and body by creating a separation between subjectivity, intersubjectivity, and objectivity.

We propose that if we learn from the South and integrate into the model the knowledge developed during colonial struggle, we might be more likely to achieve integral education. Many discourses from the South include concepts that are themselves integral and cannot be separated into one of the four quadrants. For example, concepts such as 'solidarity', 'dignity', 'humanization', and 'conscientization' are not exclusive to one of the four dimensions but encompass all of them. In this paper, we argue that service learning, especially as conceived within the Latin American tradition, is a form of practical knowledge developed in the South that leads to integral education. We further suggest that Western frameworks for integral education, such as that of Esbjörn-Hargens, could benefit from integral concepts that do not separate subjectivity, intersubjectivity and objectivity.

Resistive practices from the South place marginalized communities at the centre of their frameworks, as their experiences with oppression make this focus urgent. We defend that this should be the focus of integral education, given the pressing social and historical needs of our time. Service-learning is one of these resistive practices. Although the term 'service-learning' is an invention from the North, the practices themselves existed long before

the term was created, particularly as a response to oppression and lack of access to rights and resources worldwide.

The service-learning discourse suffered meaning changes and was appropriated in different ways. However, the Latin American tradition still makes an effort to emphasize the centrality of marginalized groups and of integral concepts such as 'solidarity', as well as embodied cognition, by ensuring that learning also happens physically when students are immersed in communities. In this way, learning does not occur only in the minds of students but is also connected to what they feel when in contact with the communities' realities. It is an education that is not confined to the classroom, as students are required to immerse themselves in community settings. Additionally, knowledge is contextualized through practice and problem-solving, there is integration of learning activities with communities' interests, and collaboration among students towards a common goal (Mori, 2020). In this way, students are formed along the lines of the four quadrants of integral education, but the practical understanding of integral education is different than that proposed by Esbjorn-Hargens (2007).

While Esbjorn-Hargens's model for Integral Education emphasizes the need to consider cognitive, emotional, moral and kinesthetic lines of development, these dimensions remain focused on the individual. Cognition is understood as the individual's understanding of phenomena and outside input; the emotional dimension is about awareness of his or her own individual sensations and feelings; the moral line is about how the individual relates to others, duties and obligations; and the kinesthetic dimension about own body movements and coordination. Service-learning practices, on the other hand, emphasize these dimensions from a more relational and integral perspective, considering that our realities, feelings,

morals and knowledge are inseparable from different realities and contexts, instead of being a private possession of an individual.

Following Mori's framework for solidarity learning (2020), we require the concepts of 'humanization', 'justice', 'liberation', 'solidarity', 'dignity', 'hope', 'reconciliation' and 'community' in order to have an education that can contribute to social transformation. These concepts are integral. Humanization reflects the spiritual dimension and recognizes the inherent dignity of each person by affirming the intrinsic worth of all individuals. It goes beyond intellectual or physical action; it touches our shared humanity. It is a fundamental requisite for solidarity, which is the mutual care and responsibility for the common good (Mori, 2020). It is only by the mutual recognition of this shared humanity that we are able to move beyond charity. The concept of 'hope' also connects to the spiritual dimension because it is about vision, faith, and a belief in possibility. Hope is deeply connected to human resilience and the belief in collective potential. 'Justice' aligns with the mind and involves critical thinking, awareness, reflection, and action on social issues. It is about an intellectual engagement and a praxis with what is fair, right, and equitable. 'Liberation', on the other hand, aligns with the body because it is about freedom from oppression and actively engaging in the struggle for justice. It is about breaking free from systems that constrain human potential and physically engaging in activism and transformation. Drawing on service-learning knowledge developed through practice, we propose an updated integral education framework that incorporates integral concepts into each quadrant, enhancing their practical potential for integration:

Figure 1: A critical integral education model.

The concepts chosen are themselves integral and even though they are placed in one of the quadrants, they cannot be separated from the other ones by their own definitions. For instance, working on critical consciousness will require that the individual moves beyond his own private self-awareness and inner reflection to a real engagement with others that reveal a dependency with them and with the course of human history, making him or her see that his or her own identity is dependent on the collective. The upper right quadrant, on the other hand, brings this emphasis on the practical aspects of that consciousness, which is built in relation to others, to communities, and to the real contexts. The lower left quadrant connects moral and ethics to horizontal relationships based on dialogue, and focus not only on exchange between individuals from the same culture but between whole cultural systems and ways of living that could be different. The lower right quadrant considers our current condition of coloniality and the relationships of domination globally, which affect all the other dimensions. In the next section we apply this framework to a service-learning project, demonstrating its power as a template for developing integral education practices.

CASE STUDY: THE VILLAGE OF DOEL, BELGIUM

The Doelland initiative is a service-learning project by KU Leuven's faculty of Architecture (Ghent, Belgium) since 2015. In this project, architecture students collaborated with the local community of Doel, a village facing challenges due to port expansion and depopulation. The project's goal is to develop sustainable and inclusive visions for Doel's future through participatory design and on site-interventions. Students engage in fieldwork, design studios, and public exhibitions, focusing on preserving the village's unique heritage and on integrating community member's voices in shaping the future of the village. Their

work has significantly contributed to the village's emancipation, culminating in the official 2022 decision not to demolish the village. In this process, students developed a shared social responsibility, which was developed by horizontal relationships and immersion in the village's context. They also became more aware of themselves, of their own knowledges and capabilities, as well as learned to behave with empathy and care for others.

We can analyse this project using our framework for critical integral education. The upper left quadrant is present through students' and teachers' experiences of authenticity, courage, and humility. The upper right quadrant is present through full immersion, as students stayed overnight, participated in community meetings and interventions, and activism. They also developed embodied awareness through community engagement, by understanding how their feelings are formed in relation to others. The lower left quadrant is present through mutual care for the community, trust, co-creation, and relational awareness. The lower right quadrant is present through an understanding of structural realities, such as about the harbor expansion and economic interests, legal frameworks and university structures. In summary, this service-learning project help students grow in all levels of awareness (individual, collective and systemic), and help them develop morally, cognitively and relationally through states of immersion and reflection. In summary, the Doelland project is a living example of Integral Education, where students' internal growth (upper-left) and interpersonal relationships (lower-left) are in constant dialogue with real-world complexities (lower-right) and their concrete actions (upper-right).

However, our critical integral education template helps us see limitations, especially regarding the spiritual dimension. Global systemic dimensions related to colonialism, capitalism and ecological justice could be more explicit. Immigrant communities around the

Antwerp port were overlooked in this project and most likely considered a 'threat' to the heritage because of vandalism. The current focus is mainly on the long-time residents of Doel who are dealing with displacement and the physical destruction of the village. However, no considerations about the internal hierarchies were made, for instance, in relation to social class layers or immigrants living in or near Doel. These sub-communities could be potential new renters due to the village's devaluation. It is an oversight in relation to solidarity, shared humanity and cultural humility aspects. Understanding their experiences could add a crucial layer to understanding the broader social inequalities at play in Doel. Additionally, the immigrant population might be contributing or influencing the local economy, culture, and daily life in meaningful ways, such as through small businesses or employment in the harbour. They might be key elements for the future vitality of the village, bringing new ideas, labor, and energy that could be necessary to sustain the village in the long run. Doel's narratives could be connected to broader narratives of social justice tied to harbor expansion, especially in terms of loss of land and urban destruction worldwide. Without this consideration, the project risk being integral within certain limits, but reinforcing a division within the broader community where those who are seen as outsiders are excluded from shaping the village's future. The project would then be not only about heritage preservation, but also about social justice and inclusion.

CONCLUSION

This paper presented a framework for critical integral education by combining service-learning knowledge with AQAL integral education framework. We argued that both frameworks combined provide a strong case for an integral education that is socially

responsible and that consider global inequalities reproduced through generations. We have illustrated the application of this framework through the Doelland service-learning initiative in Belgium. Future research could explore the benefits and limitations of the framework and further expand it.

REFERENCES

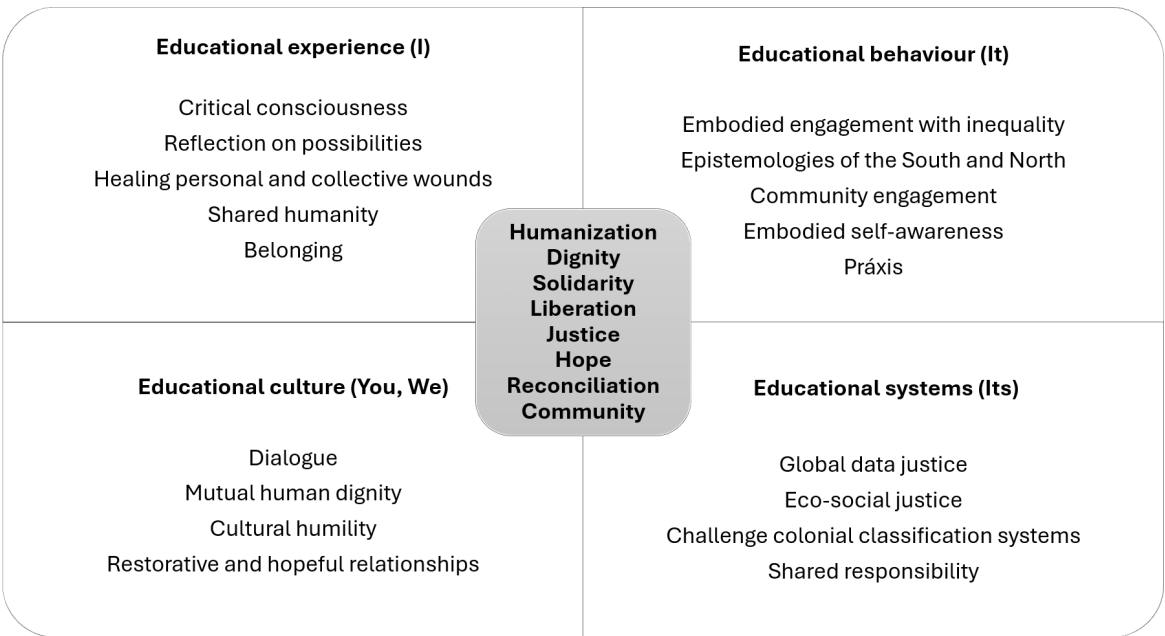
- Butin, D. W. (2006). The limits of service-learning in higher education. *The Review of Higher Education*, 29 (4), 473-498.
- Eby, J. (1998). Why service-learning is bad. *Service learning, general*, 27.
- Esbjörn-Hargens, S. (2009). An All-Inclusive Framework for the 21st Century. An overview of integral theory. IntegralPost: Transmissions from the Leading Edge.
- Esbjörn-Hargens, S. (2007). Integral teacher, integral students, integral classroom: applying integral theory to education. *Journal of Integral Theory and Practice*, 2(2), 72-103.
- Hevia, A. I. (2016). Aprendizaje servicio solidario: una propuesta pedagógica innovadora. *RIDAS*, 2, 3-32.
- Inayatullah, S. (2010). Theory and practice in transformation: The disowned futures of Integral extension. *Futures*, 42 (2), 103-109.
- Mori, K. R. G. (2020). Aprendizagem solidaria e responsabilidade social para outro mundo possível. *ComSertões*, 3(1), 89-100.
- Mori, K. R. G. (2013). A solidariedade como pratica curricular educativa. PhD thesis. *Pontifca Universidade Catolica de São Paulo*, PUC – SP, Brazil.

Riddel, D. (2013). Bring on the R/Evolution: Integral theory and the challenges of social transformation and Sustainability. *Journal of Integral Theory and Practice*, 8 (3&4), 126-145.

Souza, K. S. S., Monteiro, R. S., Souza, C. R. S., Gomes, T. A., Silva, A. M., Dias, J. C. B., Sousa, E. C. (2024). The active solidary learning methodology in a school project. *Archives*, 6 (3), 10348-10359.

FIGURE

Figure 1:



**APROXIMACIONES A LA NOCIÓN DE ESPIRITUALIDAD PARA SU CULTIVO
EN LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO**

Daniela Gargantini

Universidad Católica de Córdoba (Córdoba, Argentina) y CONICET

Arantzazu Martinez-Odría

Universidad San Jorge (Zaragoza, España) y REDAPS

Miquel Martínez Martín

Universidad de Barcelona (Barcelona, España)

Cristian Núñez Duran y Mario Inzulza

Pontificia Universidad Católica de Chile (Santiago de Chile, Chile)

EJE TEMÁTICO: 1.2 SOLIDARIDAD, FRATERNIDAD, ESPIRITUALIDAD Y APRENDIZAJE-SERVICIO

RESUMEN: La dimensión espiritual es un eje fundamental que debe ser abordado desde la educación para promover una formación integral de la persona. Para su real integración a los ámbitos educativos resulta necesario delimitar la comprensión del término. El objetivo de este trabajo es aportar una comprensión integradora de la espiritualidad e identificar sus dimensiones constitutivas, para que sea posible cultivarla en los proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario. Metodológicamente, y como primera aproximación al tema, este artículo se sustenta en un registro bibliográfico en fuentes indexadas y no indexadas, así como de repositorios internacionales referidos a la noción de espiritualidad. Esta revisión de la bibliografía se complementa con avances de investigaciones previas y con insumos cualitativos derivados de entrevistas por saturación, realizadas a referentes y asesores

externos vinculados a la dimensión espiritual en la Educación Superior. Como línea emergente de investigación, los hallazgos expuestos aportan a una noción amplia de la espiritualidad, comprendida como capacidad intrínseca del ser humano y estructurada en torno a la articulación de las capacidades de relación y de apertura del hombre; es decir como el cultivo consciente de la dimensión trascendente del ser humano que hace referencia a las relaciones que éste tiene consigo mismo, con los otros, con el entorno y con lo divino o trascendente, las cuales interrelacionadamente otorgan propósito o sentido de vida. Este cuarteto de relaciones constituyen las dimensiones propias de la espiritualidad. Los avances en relación con esta clarificación conceptual resultan útiles para establecer las bases que deberían orientar el establecimiento de las condiciones externas más idóneas para el desarrollo progresivo de la espiritualidad desde los ámbitos educativos, con atención específica a los proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario.

PALABRAS CLAVES: espiritualidad; conceptualización; dimensiones; aprendizaje-servicio

ABSTRACT: The spiritual dimension is a fundamental axis of the person that must be addressed by education from the aspiration to a comprehensive formation. For its real integration into educational environments, it is necessary to delimit the understanding of the term. The objective of this work is to contribute to the definition of an integrative understanding of spirituality and to identify its constitutive dimensions, so that it is possible to cultivate it or evaluate its promotion. As a first advance in production, methodologically this article is based on a bibliographic record in indexed and non-indexed sources, as well as international repositories referring to the notion of spirituality. It was complemented with advances from previous research and with qualitative inputs derived from saturation

interviews, carried out with referents and external advisors linked to the spiritual dimension in higher education. As an emerging line of research, the findings presented contribute to a broad notion of spirituality, understood as an intrinsic capacity of the human being and structured around the articulation of man's capacities for relationship and openness; that is, as the conscious cultivation of the transcendent dimension of the human being that refers to the relationships that he has with himself, with others, with the environment and with the divine or transcendent, which interrelated give purpose or meaning of life. This quartet of relationships constitute the proper dimensions of spirituality. Progress in relation to this conceptual clarification is useful. Its usefulness lies in laying the foundations to advance in the determination of the appropriate external conditions that are required to guide the progressive and profound realization of spirituality from educational environments as spaces of integral formation, as well as from service-learning projects in particular.

KEY WORDS: spirituality; conceptualization; dimensions; service-learning

INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior están orientadas a ofrecer una formación no sólo técnica, sino también para una satisfactoria integración en la vida social, cultural y económica. En consecuencia, aspiran a ofrecer una formación integral que permita afrontar los retos que afrontan las sociedades del siglo XXI, en clave de mejora y transformación del entorno. Para ello, esta formación debe orientarse hacia valores que trascienden los intereses personales o particulares, y cuyo horizonte se sitúa más allá de lo inmanente.

En este sentido, junto con las dimensiones biológica y social, la dimensión espiritual aparece como una dimensión antropológica integradora que contempla aspectos vinculados

a la búsqueda del sentido y propósito de la vida. Por ello, se considera un eje fundamental que debe ser abordado desde la educación. Con el fin de integrar el desarrollo de la dimensión espiritual en los ámbitos educativos, resulta necesario concretar o delimitar la comprensión del término, reconociendo la diversidad de enfoques y matices de sus significados desde diferentes posiciones, teorías y contextos.

El objetivo de este trabajo es realizar una aproximación a las diferentes aproximaciones conceptuales que están implícitas en la comprensión de la espiritualidad, especialmente aquellas que tienen vinculación con los contextos educativos. Se busca con ello identificar sus dimensiones constitutivas, para que a partir de esta definición sea posible cultivarla o evaluar su promoción desde el desarrollo de proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario (en adelante, AySS).

METODOLOGÍA

El trabajo que aquí se presenta constituye un primer avance de producción derivado del proyecto *Mapeo y propuesta metodológica para el seguimiento del desarrollo de la dimensión espiritual en la implementación de proyectos universitarios de aprendizaje y servicio solidario (AySS)*, desarrollado bajo financiamiento del Programa Global Uniservitate¹ y el aporte de las instituciones de pertenencia de los autores.

El proyecto se propuso entre sus primeros objetivos llevar a cabo una aproximación a las diferentes conceptualizaciones implícitas en la comprensión de la dimensión espiritual, e identificar las dimensiones constitutivas que lo configuran, a fin de desarrollar y probar preliminarmente una metodología que permita dar cuenta del nivel de promoción de la

¹ Ver: <https://www.uniservitate.org/es/>

espiritualidad en el desarrollo de proyectos de AySS en las Instituciones de Educación Superior iberoamericanas. Se persigue hacer extensibles los resultados obtenidos a otros contextos y regiones en una fase posterior del desarrollo del proyecto.

Para ello, se realizó un registro bibliográfico en fuentes indexadas, así como en otras fuentes y repositorios internacionales y globales referidos a la noción de espiritualidad. Se han revisado también otras fuentes bibliográficas de bases de datos no indexadas que recogen producción relevante sobre el tema². Junto con ello se realizaron dos búsquedas bibliográficas complementarias desarrolladas con la colaboración de pasantes³: una focalizada en el análisis, sistemático y detallado de los estudios realizados sobre la espiritualidad desde la perspectiva de la psicología en los últimos 10 años y el campo semántico afín; y otra referida a la espiritualidad desde una perspectiva latinoamericana, que recogió las principales obras de teólogos de esta región y que pretendió contemplar la influencia que tiene el contexto en la comprensión de la espiritualidad, y permitió encontrar definiciones vinculadas a su desarrollo e impacto.

La revisión de la literatura fue complementada con los avances obtenidos de los trabajos previos de investigación de Núñez e Inzulza⁴ y Martínez-Odría y Gómez Villalba⁵, que se llevaron a cabo en el marco de la convocatoria de Small Research Grant del programa Uniservitate en su edición de 2024, orientada a la producción de investigación sobre el tema promovida en el marco de las Instituciones Católicas de Educación Superior en dos nodos del

² Repositorio publicaciones Uniservitate, actas de congresos y encuentros vinculados con el aprendizaje-servicio y la espiritualidad, así como otras publicaciones significativas en el área objeto de estudio.

³ Los pasantes encargados de esta tarea fueron: María Paz Veira Monardes y Martín Francisco Riveros Aliaga, alumnos de la Facultad de Teología y de la Escuela de Psicología respectivamente, ambos de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

⁴ Proyecto “Nociones y prácticas de espiritualidad cristiana en A+S UC: Realidad y Desafíos” (2024-2025)

⁵ Proyecto “Los procesos reflexivos en los proyectos de AySS en las ICES: Su contribución al desarrollo de la dimensión espiritual del alumnado y del profesorado” (2024-2025)

programa (Europa Occidental Sur y América Latina y el Caribe). A la vez, el trabajo se nutrió cualitativamente de los insumos derivados de entrevistas por saturación, realizadas a referentes y asesores externos vinculados a la dimensión espiritual en la educación superior⁶, los cuales resultaron informantes clave en el proceso de comprensión más amplio del concepto de espiritualidad y su vinculación con el AySS.

Dicha reconstrucción bibliográfica y cualitativa permitió alcanzar una noción preliminar de espiritualidad que integró los hallazgos obtenidos en la investigación, y en la que logró incluirse la identificación de dimensiones que pueden –articuladamente- ayudar en la definición futura de indicadores capaces de dar cuenta del nivel de promoción de la espiritualidad en los ámbitos de Educación Superior en Iberoamérica.

Este artículo recoge los avances en la definición preliminar de esta noción compartida de espiritualidad que identifica a su vez las dimensiones constitutivas que la conforman.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. La espiritualidad como componente esencial del ser humano

El acercamiento a una definición de espiritualidad es un camino complejo, entre otras razones porque su comprensión se ha abordado desde diferentes disciplinas que han enfatizado aspectos diversos. No existe una definición aceptada de forma generalizada en la literatura analizada, aunque se parte de considerar la necesidad de establecer una

⁶ Los entrevistados fueron: Dr. Francesc Torralba, Dr. Bernardino Lumbreras, Dra. Anna Escofet, Dr. Francisco Génova, Lda. Isabel Gómez, Dra. Carmen Herrando, Dra. Xus Martín, Dr. Josep María Puig y Dra. Brenda War. Las entrevistas se realizaron en la ciudad de Barcelona y Zaragoza durante el mes de febrero de 2025 con motivo de la estancia de investigación desarrollada por Cristian Núñez Durán en la Universidad de San Jorge (Zaragoza).

comprensión del concepto para valorar su presencia e impacto en el desarrollo de proyectos educativos.

A la hora de comprender el concepto de espiritualidad, partimos de las aportaciones de la fenomenología, especialmente desde su noción de espíritu, la cual considera que el ser humano es un ser abierto y receptivo, con capacidad de trascender de sí mismo, por lo cual la espiritualidad es esencial a la persona, como se puede apreciar en la obra de la filósofa santa Edith Stein⁷. Siguiendo a autores como Max Scheler y su aporte expresado principalmente en la obra *Die Stellung des Menschen im Kosmos* (1928) -El puesto del hombre en el cosmos-, podemos afirmar que, además de la razón, lo específico del ser humano es lo espiritual. La espiritualidad en el ser humano puede empezar a definirse a partir de la diferenciación con su naturaleza material, que se refiere a condiciones básicas como alimentación, vivienda y vestimenta. La espiritualidad parece abarcar bienes intangibles como la educación, la cultura y la religión. Esta perspectiva parece centrar la espiritualidad en el desarrollo de las capacidades intelectivas, volitivas y sensitivas del ser humano.

Sin embargo, esta investigación, enmarcada en el contexto educativo, busca enfocarse en aquellas perspectivas que prefiguran la espiritualidad principalmente como un componente esencial del ser humano, dejando de lado visiones que la interpretan como un atributo universal de todos los seres del universo (Molineaux, 2004).

Más allá de esta primera gran diferenciación, y partiendo de una visión antropológica, la persona posee capacidad de apertura, de salir de sí frente a su natural inmanencia. Se trata, por tanto, de reconocer que la persona humana tiene, constitutivamente, además de

⁷ Para una profundización de las diversas “aperturas” del alma humana espiritual, véase Caballero Bono, J.L. (2010). Ejes transversales del pensamiento de Edith Stein. *Teología y vida* 51, nº 1-2, pp. 45-53. <http://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492010000100003>

capacidad de apertura a sí mismo, potencialidad de vínculo con otros, de alteridad. Por esta constitución espiritual, la persona se pregunta por el sentido de las cosas, es capaz de discernir el por qué y para qué de sus acciones, que lo lleva a una ética y a predefinir un propósito de vida. Todo ello hace que pueda concebirse a la persona como un ser con capacidad espiritual, una capacidad por tanto, potencialmente educable.

Desde una perspectiva antropológica, se considera que la espiritualidad en el ser humano está relacionada, por un lado, con la capacidad de reflexionar sobre el sentido y propósito de la vida y, por otro, con su capacidad relacional y de apertura trascendente, que le permite cultivar relaciones consigo mismo, con el entorno y con lo sagrado.

En la definición que antecede, la espiritualidad le otorga importancia a la apertura del ser humano hacia sí mismo. Es decir, la persona tiene una vida interior y su relación con el mundo le permite, mediante diferentes niveles de conciencia, irse progresivamente comprendiendo en mayor profundidad (Faughan, 2002). Desde otros aportes, la comprensión de espiritualidad se relaciona con la capacidad humana de reconocer los propios sentimientos y realidades (autoconocimiento), los de los demás, de motivarse, y de manejar adecuadamente las relaciones con otros (Goldma, 1995).

La espiritualidad comprendida bajo esta noción se aleja de la propensión a considerar los problemas y los fenómenos que tienen que ver con la vida interior sólo desde un punto de vista psicológico o meramente neurológico, frecuente en el actual escenario pragmático y algorítmico. De lo contrario, su definición tiene directa relación con abrirse a esos aspectos fundamentales, inmateriales; abrirse a los sentidos espirituales que reconocen el valor de la relación que no reduce la propia interioridad o lo otro a un mero objeto material, sino que crece en autoconocimiento y relacionamiento con los otros, así como en apertura a la

trascendencia sin que esto último signifique necesariamente una específica vinculación con Dios, credos o dogmas particulares.

2. La espiritualidad como capacidad educable en el ser humano

Desde la aproximación a la noción de espiritualidad mencionada anteriormente, y considerándola un componente constitutivo de la persona, el cultivo de la espiritualidad es una necesidad y una urgencia en el marco de la promoción de una educación integral. Tal y como señalan Zohar y Marxhall (1997), las personas que cuentan con una desarrollada capacidad espiritual están más abiertas a la diversidad, se preguntan más el por qué y para qué de las cosas y enfrentan con valor las adversidades de la vida.

A partir de la definición del consenso internacional publicado en 2014, citada por Puchalski (Salas y Taboada, 2019), la espiritualidad es un aspecto dinámico de la humanidad a través del cual las personas buscan significado, propósito y trascendencia. Otras conceptualizaciones afines formuladas especialmente desde el ámbito de la salud la comprenden como una capacidad o metacapacidad de la persona. Una metacapacidad que le permite, poniendo en juego diferentes capacidades y competencias, abordar esa búsqueda de plenitud, de conexión con el yo, el otro, la comunidad y lo significativo o trascendente con independencia de que pueda, o no, ser además condición de posibilidad de conciencia religiosa.

Al reconocerse como capacidad, también se prefigura que la misma es cultivable, y por tanto, educable. La optimización de tales capacidades y competencias sería la condición de posibilidad de la espiritualidad, lo cual plantea importantes desafíos en términos educativos.

3. Espiritualidad, religiosidad y confesionalidad

Junto con lo expuesto es preciso añadir que, aunque la espiritualidad y la religiosidad suelen vincularse, no resultan términos equivalentes. Barrett (2021) señala que, si bien puede existir cierto solapamiento entre ambos conceptos, en general se considera que la espiritualidad trasciende los límites de la práctica religiosa formal, abarcando una búsqueda personal de sentido y conexión que no depende necesariamente de la adhesión a un dogma o institución religiosa.

A pesar de que diversos estudios apuntan hacia un interés decreciente en la religiosidad en los contextos contemporáneos, la literatura identifica una relación positiva entre el bienestar psicológico y el aumento de los niveles de espiritualidad en las personas jóvenes (Astin et al., 2000 y 2011; Hayman et al., 2007; Park y Millora, 2010; VonDras et al., 2007; Walker y Dixon, 2002; Watt, 2003). Estos hallazgos sugieren que la espiritualidad desempeña un papel relevante en la construcción de una vida con sentido.

Con respecto a ello, Torralba (2010) afirma que la espiritualidad es una capacidad universal que puede desarrollarse tanto dentro como fuera del marco de las religiones. Sostiene que la espiritualidad es inherente a la persona, y que requiere de un cultivo y una educación adecuados para desplegarse en plenitud. La espiritualidad se podría entender por tanto como un proceso de búsqueda de significado, conexión con los demás y desarrollo de valores trascendentes (Love y Talbot, 1999).

Desde esta visión, la espiritualidad se considera una capacidad susceptible de ser desarrollada y educada, a diferencia de la conciencia religiosa, que en contextos creyentes se entiende como un don. Según lo expuesto por Isabel Gómez Villalba, refiriéndose a la

propuesta de Dale Clark Farran⁸, la espiritualidad opera en un nivel universal de interioridad, seguido por niveles más concretos como la religiosidad —relación entre el yo y un fundamento trascendente— y la confesionalidad, que implica la adhesión a una confesión religiosa específica, llegando a determinar o condicionar una cierta forma de vida a partir de las características que adquieren estas relaciones.

CONCLUSIONES

Si bien existe consenso en la literatura científica respecto a la necesidad de la promoción de una formación integral en muchas dimensiones, no se identifica una línea de investigación aún consolidada en el estudio de la contribución de la espiritualidad en dicha formación. Una de las principales razones que impiden el avance de este análisis resulta la falta de acuerdo en torno a la comprensión de la misma. Sin una clara conceptualización del término “espiritualidad”, así como de las dimensiones que la componen, la determinación de indicadores y condiciones para su promoción resulta vaga y difusa.

Nos encontramos así ante una línea emergente de investigación que resulta de interés para promover la educación integral y comprometida con el bien común que buscan las Instituciones de Educación Superior.

Bajo este marco, los hallazgos de la investigación que sustenta este trabajo han permitido avanzar en el aporte de una noción amplia de la espiritualidad, comprendida como capacidad intrínseca del ser humano y estructurada en torno a la interrelación de las capacidades de relación y de apertura de la persona; es decir como el cultivo consciente de la

⁸ Dale Clark Farran, pertenece al Departamento de Enseñanza y Aprendizaje de la Vanderbilt University en Nashville, Tennessee. Tiene una extensa bibliografía sobre psicología y desarrollo humano, en la que incluye el desarrollo de la espiritualidad.

dimensión trascendente del ser humano que hace referencia a las relaciones que éste tiene consigo mismo, con los otros, con el entorno y con lo divino o trascendente, las cuales interrelacionadamente otorgan propósito o sentido de vida. Este cuarteto de relaciones constituyen las dimensiones propias de la espiritualidad.

Junto con ello, dada su condición de capacidad, la espiritualidad es educable.

Los avances en relación con la clarificación conceptual de la noción de espiritualidad, resultan así insumos importantes aportados por este trabajo. Los mismos resultan útiles para avanzar en la determinación de las condiciones externas (medio, espacios y tiempos) adecuadas que se requieren para orientar y conformar la realización progresiva y profunda (en espiral) de la misma desde los ámbitos educativos como espacios de formación integral.

AGRADECIMIENTOS

Los avances de investigación expuestos en esta publicación han sido posibles gracias al apoyo y recursos propiciados por el Programa Global Uniservitate, así como por cada una de las instituciones de pertenencia de los autores. De igual manera, se agradece a todos los referentes internacionales entrevistados y los pasantes de investigación que colaboraron en la recopilación bibliográfica y la construcción progresiva de las nociones preliminares que aquí se expusieron.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Astin, A., Astin, H., y Lindholm, J. (2011). *Cultivating the spirit: How College Can Enhance Students' Inner Lives*. Jossey-Bass.

Astin, A.W., Vogelgesang, L.J., Ikeda, E.K. y Yee, J.A (2000). How Service Learning Affects Students. *Higher Education*, 144.

<https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/144/>

Badia, A. (2022) *La espiral de indagación. Un manual de aplicación para equipos de profesores*. Barcelona: Fundació Universitat Oberta de Catalunya.

Barrett, M. (2021). Actualizar la mission y la educación holística mediante el aprendizaje-servicio. A. Peregalli et al (Coord), *La pedagogía del aprendizaje-servicio y la enseñanza de la Iglesia Católica* (pp. 97-122). Colección Uniservitate.

Caballero Bono, J.L. (2010). Ejes transversales del pensamiento de Edith Stein. *Teología y vida* 51, nº 1-2, pp. 45-53. <http://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492010000100003>

Hayman, J. W., Kurpius, S. R., Befort, C., Nicpon, M. F., Hull-Blanks, E., Sollenberger, S. y Huser, L. (2007). Spirituality among college freshmen: Relationships to self-esteem, body image, and stress. *Counseling & Values*, 52(1), 55-70. <https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2007.tb00087.x>

Love, P., y Talbot, D. (2009). Defining spiritual development: A missing consideration for student affairs. *NASPA Journal*, 46(4), 614-628. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.5035>

Martínez, M. (2006) Formación para la ciudadanía y educación superior . *Revista Iberoamericana*, 42, 85-102.

Molineaux, D. (2004). Los humanos, la espiritualidad y la evolución cósmica. *Polis. Revista Latinoamericana*.

- Park, J. J., y Millora, M. (2010). Psychological well-being for white, black, Latino/a, and Asian American students: Considering spirituality & religion. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 47(4), 445-461. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.6143>
- Puchalski, C. M., Blatt, B., Kogan, M., y Butler, A. (2014). Spirituality and health: The development of a field. *Academic Medicine*, 89(1), 10-16. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000083>
- Salas, C., & Taboada, P. (2019). Espiritualidad en medicina: análisis de la justificación ética en Puchalski. *Revista médica de Chile*, 147(9), 1199-1205.
- Scheler, M. (2018). *Die Stellung des menschen im Kosmos* (Vol. 672). Felix Meiner Verlag.
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Plataforma Editorial.
- VonDras, D. D., Schmitt, R. R., y Marx, D. (2007). Associations between aspects of spiritual well-being, alcohol use, and related social-cognitions in female college students. *Journal of Religion & Health*, 46(4), 500-515. <https://doi.org/10.1007/s10943-007-9119-0>
- Walker, K. L., y Dixon, V. (2002). Spirituality and academic performance among African American college students. *Journal of Black Psychology*, 28(2), 107-21. <https://doi.org/10.1177/0095798402028002003>
- Watt, S. K. (2003). Come to the river: Using spirituality to cope, resist, and develop identity. *New Directions for Student Services*, 104, 29-40. <https://doi.org/10.1002/ss.105>
- Zohar y Marxhall (1997). *Inteligencia Espiritual*. Madrid: Plaza y Janés.

**CONDICIONES PARA LA PROMOCIÓN DE LA ESPIRITUALIDAD EN LOS
PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO**

Daniela Gargantini

Universidad Católica de Córdoba (Córdoba, Argentina) y CONICET

Arantzazu Martinez-Odría

Universidad San Jorge (Zaragoza, España) y REDAPS

Miquel Martínez Martín

Universidad de Barcelona (Barcelona, España)

Cristian Núñez y Mario Inzulza

Pontificia Universidad Católica de Chile (Santiago de Chile, Chile)

EJE TEMÁTICO: 1.2 SOLIDARIDAD, FRATERNIDAD, ESPIRITUALIDAD Y APRENDIZAJE-SERVICIO

RESUMEN: La espiritualidad es una dimensión antropológica integradora propia de la persona. Dada su condición de capacidad educable y su vinculación con aspectos relacionados a la búsqueda del sentido y propósito de la vida, es considerada un eje fundamental de la formación integral. Desde una concepción amplia de la misma y desde la consideración de la articulación de las capacidades de relación y de apertura de la persona, la espiritualidad hace referencia a las relaciones que cada ser humano tiene consigo mismo, con los otros, con el entorno y con lo divino o trascendente. A partir de esta concepción, este artículo busca aportar a sentar las bases para avanzar en la determinación de las condiciones externas adecuadas (medio, espacios y tiempos) que se requieren para orientar la realización progresiva y profunda de la espiritualidad desde los ámbitos educativos. Estas condiciones

son las que tensionan los ámbitos educativos como espacios de formación integral, y en los ámbitos educativos confesionales católicos se interrelacionan con la exigencia de coherencia entre la misión declarada y la naturaleza de los procesos educativos que se promueven. Se concluye que, si bien los proyectos de AySS constituyen una oportunidad para el cultivo de esta capacidad espiritual, la simple metodología no garantiza dicho cultivo, siendo necesarios otras características y atributos que se deben contemplar para que estos proyectos e instancias sean catalizadores de espiritualidad. Los avances expuestos en este artículo resultan insumos útiles para avanzar en la determinación de metodologías e indicadores que permitan dar cuenta del nivel de promoción de la espiritualidad en las Instituciones de Educación Superior, particularmente en el desarrollo de proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario.

PALABRAS CLAVES: espiritualidad; condiciones de promoción; aprendizaje-servicio

ABSTRACT: Spirituality is an integrating anthropological dimension proper to the person. Given its condition of educable capacity and its link with aspects related to the search for the meaning and purpose of life, it is considered a fundamental axis of integral education. From a broad conception of it and from the consideration of the articulation of man's capacities for relationship and openness, it refers to the relationships that he has with himself, with others, with the environment and with the divine or transcendent. From this conception, this article seeks to contribute to laying the foundations to advance in the determination of the appropriate external conditions (medium, spaces and times) that are required to guide the progressive and profound realization of spirituality from the educational spheres. These conditions are what stress the educational spheres as spaces of integral formation, and in the

Catholic confessional educational spheres they are interrelated with the requirement of coherence between the declared mission and the nature of the educational processes that are promoted. It is concluded that although SSH projects constitute an opportunity for the cultivation of this spiritual capacity, the simple methodology does not guarantee such cultivation, being necessary other characteristics and attributes that must be considered for these projects and instances to be catalysts of spirituality. The advances presented in this article are useful inputs to advance in the determination of methodologies and indicators that allow accounting for the level of promotion of spirituality in higher education institutions, particularly in the development of AySS projects.

KEY WORDS: spirituality; promotion conditions; service-learning

INTRODUCCIÓN

Ofrecer una formación integral desde las Instituciones de Educación Superior (IES) es un desafío frente a las exigencias que plantean no sólo los contextos actuales sino también los futuros. Esto supone garantizar, además de una sólida capacitación técnica que prepare al estudiante para integrarse en la sociedad, una formación en valores que trascienda los intereses personales o particulares, con un horizonte de compromiso con la transformación y mejora de la realidad. En este sentido la espiritualidad aparece como una dimensión antropológica integradora necesaria de cultivar.

Este trabajo parte de una noción amplia de la espiritualidad, comprendida como capacidad intrínseca del ser humano y estructurada en torno a la articulación de las capacidades de relación y de apertura de la persona; es decir como el cultivo consciente de la dimensión trascendente del ser humano que hace referencia a las relaciones que éste tiene

consigo mismo, con los otros, con el entorno y con lo divino, las cuales interrelacionadamente otorgan propósito o sentido de vida (Gargantini et al, 2025, p. 12).

Este artículo procura identificar qué condiciones externas se requieren para orientar la realización progresiva y profunda de la espiritualidad en ámbitos educativos, y especialmente en los proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario (en adelante, AySS) en particular (Alsina, et al, 2025).

METODOLOGÍA

Este texto constituye un avance de producción derivado del proyecto *Mapeo y propuesta metodológica para el seguimiento del desarrollo de la dimensión espiritual en la implementación de proyectos universitarios de aprendizaje y servicio solidario (AySS)*, desarrollado bajo financiamiento del Programa Global Uniservitate⁹ y el aporte de las instituciones de pertenencia de los autores.

El mencionado proyecto se propuso avanzar en la determinación de las condiciones de aprendizaje que los ámbitos educativos deben garantizar para que su cultivo sea posible.

Como etapa introductoria del mismo se abordó el estado del arte en cuanto a la noción de espiritualidad mediante rastreos bibliográficos en profundidad¹⁰, búsquedas de antecedentes específicos en el campo psicológico y teológico realizadas por pasantes¹¹ y la sistematización de hallazgos de proyectos previos¹². Estos avances fueron complementados

⁹ Ver: <https://www.uniservitate.org/es/investigacion-y-espiritualidad/>

¹⁰ Repositorio publicaciones Uniservitate (ver: <https://repository.uniservitate.org/es/>), actas de congresos y encuentros vinculados con el aprendizaje-servicio y la espiritualidad, así como otras publicaciones significativas.

¹¹ Los pasantes encargados de esta tarea fueron: María Paz Veira Monardes y Martín Francisco Riveros Aliaga, alumnos de la Facultad de Teología y de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

¹² Proyectos “Nociones y prácticas de espiritualidad cristiana en A+S UC: Realidad y Desafíos” (2024-2025), a cargo de los Prof. Cristian Núñez y Mario Inzulza de la Universidad Católica de Chile, y Proyecto “Los procesos reflexivos en los proyectos de AySS en las ICES: Su contribución al desarrollo de la dimensión espiritual del alumnado y del

con una serie de entrevistas por saturación realizadas a referentes y asesores externos vinculados a la dimensión espiritual en la educación superior y su vinculación con el AySS¹³.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1.La espiritualidad como capacidad educable clave para la formación integral

Desde una visión antropológica, la persona posee capacidad de apertura, de salir de sí frente a su natural inmanencia. Se trata, por tanto, de reconocer que la persona humana tiene, constitutivamente, además de capacidad de apertura a sí mismo, potencialidad de vínculo con otros, de alteridad. Por esta constitución espiritual, la persona se pregunta por el sentido de las cosas, es capaz de discernir el por qué y para qué de sus acciones, que lo lleva a una ética y a predefinir un propósito de vida. Todo ello hace que pueda concebirse la persona como un ser con capacidad espiritual.

Desde esta perspectiva, se considera que la espiritualidad en el ser humano está relacionada, por un lado, con la capacidad de reflexionar sobre el sentido y propósito de la vida y, por otro, con su capacidad relacional y de apertura trascendente (Gargantini et al, 2025, pp. 7-8). Considerándola un componente constitutivo de la persona, el cultivo de la espiritualidad como una capacidad o metacapacidad, es fundamental en el marco de la formación integral. Comprendiéndola de esta manera, es susceptible de ser desarrollada o

profesorado” (2024-2025), liderado por las Prof. Arantzazu Martínez-Odría e Isabel Gómez Villalba de la Universidad de San Jorge (Zaragoza, España). Ambos proyectos fueron financiados por la convocatoria de Small Research Grant del programa Uniservitate en su edición de 2024.

¹³ Los entrevistados fueron: Dr. Francesc Torralba, Dr. Bernardino Lumbreras, Dra. Anna Escofet, Dr. Francisco Génova, Lda. Isabel Gómez, Dra. Carmen Herrando, Dra. Xus Martin, Dr Josep María Puig y Dra. Brenda-War. Las entrevistas se realizaron en la ciudad de Barcelona y Zaragoza durante el mes de febrero de 2025 con motivo de la estancia de investigación desarrollada por Cristian Núñez Duran en la Universidad de San Jorge (Zaragoza).

educada, y la optimización de las capacidades y competencias que la conforman le otorgan condición de posibilidad, lo cual plantea importantes desafíos en términos educativos.

2.La interrelación entre las dimensiones que integran la noción de espiritualidad y condiciones de promoción en los contextos de aprendizaje

Esta comprensión de la espiritualidad implica reconocerla como una capacidad combinada y compleja en términos de Nussbaum (2012). Compleja, porque la componen diferentes capacidades y competencias, y combinada porque no se manifiesta únicamente a través del desarrollo de capacidades internas o competencias personales, sino que requiere de ciertas condiciones externas que orienten y conformen su realización progresiva y profunda.

Por esta razón, el fomento de la espiritualidad no es sólo una cuestión de voluntad personal, requiere además de un medio adecuado que actúe como catalizador positivo y la promueva, así como espacios y tiempos que propicien su evolución.

Por ello el objetivo de nuestro estudio es identificar las condiciones que deberían reunir las situaciones de aprendizaje y convivencia en las instituciones educativas -particularmente aquellas vinculadas al AySS- para que, debidamente combinadas con las capacidades de los y las estudiantes, fomenten el desarrollo de la espiritualidad. Se trata de identificar qué ethos-con épsilon- o carácter conviene formar, y qué tradición o costumbre conviene ofrecer, para estimar y fijar como propios los valores que guíen esa búsqueda de sentido, conexión y apertura.

Nos interesa fomentar la espiritualidad como capacidad, diferenciando la misma del comportamiento religioso (religiosidad) o funcionamiento de la persona de acuerdo con una

u otra confesión (confesionalidad). Propiciar las condiciones que permitan desarrollar la espiritualidad como capacidad es favorecer las condiciones de la persona para ejercer su libertad y elegir, o no, determinados comportamientos. De ahí su valor intrínseco al propiciar ámbitos de libertad y elección. Educar y fomentar la espiritualidad como capacidad es preparar a la persona para escoger y desarrollar, o no, un funcionamiento (Sen, 2000), modo de ser y de hacer, acorde con un determinado sentido religioso o confesional. Es así condición de posibilidad, aunque no determinante, para la religiosidad o confesionalidad.

En este sentido, Torralba (Torralba, F., entrevista personal, febrero 2025) señala siete capacidades humanas asociadas a la espiritualidad. Estas están referidas a la indagación de sentido, el tomar distancia, el ir más allá de lo inmediato, la autodonación, la apertura de miras, el cuidado del mundo, y la capacidad de asombro o de maravillarse, las cuales se reconocen como vías a través de las cuales se desarrolla la espiritualidad.

3.Los proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario y el fomento de la espiritualidad

Existe abundante producción científica que aborda los impactos que tiene la participación en proyectos de AySS en diferentes dimensiones: en el desarrollo académico (Eyler y Giles, 1999; Prentice y Robinson, 2010; Batchelder y Root, 1994), el desarrollo cívico (Gregorová et al, 2024; Eyler y Giles, 1999; Moely, Furco y Reed, 2008; Astin et al, 2000; Rubio, 2009) o el desarrollo personal y social del alumnado (Afzal y Hussain, 2020; Celio, Durlak, y Dymnicki, 2011; Furco, 2003; Simonet, 2008, Mpofu, 2007). Sin embargo, no es frecuente que la investigación otorgue centralidad a la contribución del AySS al desarrollo de la dimensión espiritual de las personas implicadas en su desarrollo, lo que constituye un ámbito de estudio pendiente.

Diversas investigaciones muestran que el AySS puede ser considerado un enfoque educativo que contribuye al desarrollo de la dimensión espiritual en el ámbito académico (Baumann, 2024; Maruggi, 2012; Reed-Bouley y Kyle, 2015; Sokol et al, 2021), por las condiciones de aprendizaje personal y social que favorece. A saber:

1. La identificación de una necesidad social del entorno ayuda al alumnado a abrirse a la realidad, salir de sí mismo y mediante este movimiento de apertura desarrollar su dimensión trascendente.
2. La realización de la acción de servicio, permite preguntarse por el sentido y el propósito de vida, y en ocasión poder preguntarse cómo quiere posicionarse ante ello.
3. La vinculación de la acción de servicio con los aprendizajes curriculares que se promueven desde el aula se convierten en oportunidad para otorgarle un sentido al aprendizaje y verlo como ocasión de servicio al otro.
4. Con su correspondiente proceso de acompañamiento y reflexión, las distintas fases de desarrollo de los proyectos de AySS se convierten en motivo para preguntarse por la injusticia o las desigualdades, la vulnerabilidad, lo cual conlleva consecuentemente al posicionamiento personal y colectivo que queremos adquirir ante ellas.

Ahora bien, si bien el AySS parece generar oportunidades que contribuyen al cultivo espiritual, no todas las experiencias de AySS son garantía de ello. De acuerdo con nuestro objetivo, que trata de conocer en qué medida las situaciones de AySS pueden contribuir al fomento de la espiritualidad, nos interesa observar, reflexionar y valorar tales situaciones estableciendo indicadores que permitan identificar la presencia de acciones conducentes al desarrollo y optimización de los componentes que conforman la capacidad espiritual.

Para ello y siguiendo otras investigaciones sobre el análisis de situaciones promotoras de educación en valores morales, educación moral y aprendizaje ético (Martínez, 2006 y Tey et al, 2014) queremos destacar la relevancia de dos factores intervinientes, a modo de condiciones necesarias, aunque no sean suficientes, para el logro de los objetivos que procuramos. El primero es el contexto en el que tienen lugar tales situaciones de aprendizaje. El segundo y no menos importante, la mirada con la que el docente plantea, aborda y acompaña la situación de aprendizaje y servicio promovida.

En relación con el primer factor, conviene valorar en qué medida el contexto promueve, por ejemplo, controversia ética, apertura de miras, práctica del cuidado, atención a los más vulnerables, u otras de las capacidades vinculadas al fomento de la espiritualidad, dado que no todos los contextos lo favorecen.

En relación con el segundo factor, es fundamental que el docente sea consciente e incorpore entre sus objetivos el fomentar en su alumnado la espiritualidad, favoreciendo el desarrollo de tiempos, espacios y recursos a partir de los que se estimule dicho desarrollo. En este sentido, la mirada del docente y su proceder pedagógico son fundamentales en el cultivo de la espiritualidad.

Para ello, los enfoques de las espirales de aprendizaje y de la espiral de indagación (Badia, 2022) pueden constituir dos buenas metodologías para optimizar los procesos de aprendizaje y docencia implícitos en las situaciones de AySS y para la formación docente al respecto. Estos enfoques en espiral facilitan la revisión, interrelación y ampliación de conocimientos ya adquiridos de forma sucesiva y cada vez con mayor profundidad.

En el caso de proyectos de AySS esta profundidad progresiva e interrelacionada de las distintas dimensiones que componen la espiritualidad se ve enriquecida, porque permite

contextualizar los aprendizajes y los hace relevantes para el estudiantado que participa en ellas, al situar la reflexión y las acciones-servicios que se proponen.

Junto con estos factores, consideraremos cinco vías de aproximación (Martínez, 2006) para la observación, análisis y valoración del cultivo de la espiritualidad en situaciones de AySS. Estas son:

- los contenidos académicos objeto de aprendizaje;
- las relaciones interpersonales que se generan en tales situaciones entre estudiantes y profesorado y con los agentes y miembros de la comunidad;
- las formas de organización social de las situaciones de aprendizaje;
- los momentos de evaluación y reflexión sobre la tarea,
- y la implicación y sentido de pertenencia en el territorio y la comunidad de inserción.

Estos factores deben ser analizados con el objeto de valorar en qué medida potencian competencias y capacidades que podamos identificar como promotoras de espiritualidad.

Por último, y aunque las situaciones de AySS posean los atributos necesarios para el fomento de la espiritualidad, en las Instituciones Católicas de Educación Superior (ICES), su aplicación permite y debe alinear la formación académica con los valores institucionales y la misión social de la universidad, convirtiéndose en una oportunidad para contribuir a los fines fundacionales. Así lo recogen artículos como los de Argarate et al (2023), Wodon (2022), Mann (2020) o Tian y Noel (2020), donde también se menciona la potencialidad de la metodología del AySS para ofrecer al alumnado una experiencia más vivencial de diálogo fe-razón, aspecto que no resulta secundario si consideramos lo que supone para los jóvenes contemporáneos la vivencia de la religiosidad.

Desde estas apreciaciones, y con la intención de valorar en qué medida las situaciones de AySS contribuyen al fomento de la espiritualidad en las ICES como ámbito de actuación, será necesario identificar si su realización permite a los estudiantes apreciar y practicar el mínimo de valores que -entre otros- inspiran la Doctrina Social de la Iglesia (Alsina et al, 2025). Nos referimos, por ejemplo, a la dignidad intrínseca de toda persona, la defensa del bien común entendido como el bienestar para todos; la solidaridad y la fraternidad; el compromiso y la participación en lo común; el cuidado de sí mismo y de los más vulnerables, y la austeridad y la defensa del destino universal de los bienes.

CONCLUSIONES

La formación integral resulta una meta que plantea serios desafíos a los ámbitos educativos de nivel superior frente a los requerimientos del contexto vigente y sus perspectivas de futuro. El desarrollo de la espiritualidad como capacidad intrínseca de la persona forma parte constitutiva de esta formación integral deseada. Sin embargo, la determinación de condiciones para su promoción en los ámbitos educativos resulta aún vaga y difusa.

Estas condiciones en los ámbitos educativos confesionales católicos, también necesarias en cualquier ámbito que pretenda atender la formación integral, se interrelacionan con las exigencias de coherencia entre la misión declarada y la naturaleza de los procesos educativos que se promueven.

En relación con los proyectos de AySS, este trabajo los considera una oportunidad para el cultivo de esta capacidad espiritual, aunque la simple metodología no garantiza dicho cultivo. Las aportaciones recogidas en este artículo explicitan las características y atributos

específicos que deberían contemplar estos proyectos e instancias para ser reales catalizadores de espiritualidad.

Los avances en relación a las condiciones requeridas para su promoción, aún preliminares, resultan útiles para avanzar en la determinación de metodologías e indicadores que permitan dar cuenta del nivel de promoción de la espiritualidad en las instituciones de educación superior y particularmente en el desarrollo de proyectos de AySS.

AGRADECIMIENTOS

Los avances de investigación expuestos en esta publicación han sido posibles gracias al apoyo y recursos propiciados por el Programa Global Uniservitate, así como por cada una de las instituciones de pertenencia de los autores. De igual manera, se agradece a todos los referentes internacionales entrevistados y los pasantes de investigación que colaboraron en la recopilación bibliográfica y la construcción progresiva de las nociones preliminares que aquí se expusieron.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afzal, A. y Hussain, N. (2020). The Impact of Community Service Learning on the Social Skills of Students. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 55-70.
<https://doi.org/10.22555/joeed.v7i1.2988>
- Alsina, R. María; Batlle, A; Carbonell, J. M^a; Torralba, F. (2025, 13 de abril) Els pilars de la Doctrina Social de l'Esglesia. *La Vanguardia*, 45.
- Argarate, T., Brosse, R., Budani, A., Bustamante, R., Elesgaray, L., Luft, M., Pisano, D., Tapia, M.R., Tapia, M.N., Ulla, T. y Wodon, Q. (2023). Service-learning in Catholic Universities:

Results from a Global Mapping Survey. *The Review of Faith & International Affairs*, 21(1), 44-52. <https://doi.org/10.1080/15570274.2023.2177442>

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

Badía, A. (2022) *La espiral de indagación. Un manual de aplicación para equipos de profesores*. Barcelona: Fundació Universitat Oberta de Catalunya.

Batchelder, T.H. y Root, S. (1994). Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: Cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes. *Journal of Adolescence*, 17, 341-355. <https://doi.org/10.1006/jado.1994.1031>

Baumann, S.L. (2024). From Faith to Global Understanding. *Nursing Science Quarterly*, 37(3), 284-285. <https://doi.org/10.1177/08943184241247015>

Celio, C.I., Durlak, J. y Dymnicki, A. (2011). A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181. <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>

Eyler, J. S. y Giles, D.E. (1999). *Where's the learning in service-learning?*. Jossey-Bass.

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

Gargantini, D., Martinez-Odría, A., Martínez Martin, M., Núñez Duran, C. e Enzulza, M. (20 de agosto de 2025). *Aproximaciones a la noción de espiritualidad para su cultivo en proyectos de aprendizaje-servicio* [Ponencia] VII Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. En prensa.

- Gregorová, A.B, Heinzová, Z., Singh, S.S., Vamos, M., Arco-Tirado, J.L., Fernández-Martín, F.D., Gleeson, T. y Ryan, P. (2024). The Impact of Service-Learning on Secondary School Students' Social and Civic Competencies, and Engagement and Motivation in School Perspectives from Europe. *International Journal for Research on Service-Learning and Community Engagement*, 12(1), <https://doi.org/10.37333/001c.127553>
- Mann, J. (2020). Mission Animation: Christian Higher Education, the Common Good, and Community Engagement. *Christian Higher Education*, 19(1-2), 7-25. <https://doi.org/10.1080/15363759.2019.1689200>
- Martínez, M. (2006) Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana* ,42, 85-102.
- Moely, B., Furco, A. y Reed, J. (2008). Charity and Social Change: The impact of individual preferences on Service-Learning outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(1), 3-48.
- Maruggi, M. (2012). Through Solidarity to "Fluidarity": Understanding Difference and Developing Change Agency through Narrative Reflection. *Teaching Theology & Religion*, 15(4), 307-332.
- Mpofu, E. (2007). Service-Learning Effects on the Academic Learning of Rehabilitation Services Students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(1), 46-52.
- Nussbaum, M.C. (2012). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Molineaux, D. (2004). Los humanos, la espiritualidad y la evolución cósmica. *Polis (en línea)*. *Revista Latinoamericana*, 8 (10 de agosto de 2004). Disponible en: <https://journals.openedition.org/polis/6037>

- Mpofu, E. (2007). Service-Learning Effects on the Academic Learning of Rehabilitation Services Students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(1), 46-52.
- Puchalski, C. Improving the Quality of Spiritual Care as a Dimension of Palliative Care: The Report of the Consensus Conference. *Journal of Palliative Medicine* 12 (10) (octubre de 2009): 643, <https://doi.org/10.1089/jpm.2009.0142>.
- Prentice, M. y Robinson, G (2010). Improving Student Learning Outcomes with Service Learning. *Higher Education*, 148.
- Reed-Bouley, J. y Kyle, E. (2015). Challenging Racism and White Privilege in Undergraduate Theology Contexts: Teaching and Learning Strategies for Maximizing the Promise of Community Service-Learning, *Teaching Theology and Religion*, 18(1), 20-36.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje-servicio*. Educación y compromiso cívico (pp. 91-105). Graó.
- Salas, C y Taboada, P. (2019) Espiritualidad en medicina: análisis de la justificación ética de Puchalski. *Revista Médica de Chile*, 147(9) 1199-1205.
- Scheler, Max. (1928) *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. München,
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Simonet, D. (2008). *Service-learning and academic success: The links to retention research*. Minnesota Campus Compact.
- Sokol, B.W. y Marle, P.D. (2019). Civic and Faith Life in College: A Two-Part Investigation of University Students' Political and Spiritual Engagement. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 56(5), 550-563.
- Tey, A; Vilà, R y Martínez, M. (2014) Competencias para el aprendizaje ético en estudiantes universitarios, REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 337-352.

Tian, Q., y Noel, T. (2020). Service-Learning in Catholic Higher Education and Alternative Approaches Facing the COVID-19 Pandemic. *Journal of Catholic Education*, 23(1), 184-196.

Wodon, Q. (2022). Catholic Higher Education Globally: Enrollment Trends, Current Pressures, Student Choice, and the Potential of Service Learning. *Religions*, 13(8), 735.
<https://doi.org/10.3390/rel13080735>

APRENDIZAJE-SERVICIO: ESPIRITUALIDAD TRANSFORMADORA

DESDE LA CULTURA DEL ENCUENTRO

Andrés Peregalli

Universidad Católica Argentina/Uniservitate

Estefanía Buzzini, Francisca Cura y Juan Cruz Hermida

Universidad Católica Argentina

EJE TEMÁTICO: 1.2 SOLIDARIDAD, FRATERNIDAD, ESPIRITUALIDAD Y APRENDIZAJE-SERVICIO

RESUMEN: Este artículo describe cómo se desarrolla la Espiritualidad y la Religiosidad desde el Aprendizaje y Servicio Solidario (AYSS) en la educación superior católica. Se toma como referencia las Experiencias Formativas Inclusivas (EFI), espacios curriculares que promueven la citada pedagogía en la Universidad Católica Argentina (UCA). Se desarrollan los conceptos de Cultura del Encuentro, EFI, AYSS, Espiritualidad y Religiosidad para explorar sus interrelaciones y contribuciones a la formación de profesionales expertos en humanidad. El estudio desarrolla metodología cualitativa para analizar el caso de una EFI: Seminario Teórico-Práctico (STP): Problemáticas Sociales y Compromiso Social para una Cultura del Encuentro (UCA, 2014-2025). Mediante análisis documental y análisis de contenido temático se explora el *curriculum escrito* y el *curriculum vivido*, con foco en el desarrollo de la Espiritualidad y la Religiosidad. Los resultados expresan que el itinerario formativo del STP (escrito y vivido) contribuye a desplegar la Espiritualidad y la Religiosidad, desde un aprendizaje profundo y sustentado en la Cultura del Encuentro y la fraternidad. Así, el desarrollo de un proyecto de AYSS (dentro y fuera de la Universidad) logra formar una

dimensión de lo humano muy declamada pero pocas veces acompañada en la educación superior católica y desde los espacios curriculares: Espiritualidad y Religiosidad. Profundizar en el análisis de estos hallazgos, y en cómo generar itinerarios formativos abiertos pero específicos, asoma como un desafío para la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y la gestión académica.

PALABRAS CLAVE: Cultura del Encuentro-Experiencias Formativas Inclusivas- Aprendizaje y Servicio Solidario-Espiritualidad-Religiosidad.

ABSTRACT: This article describes how Spirituality and Religiosity are developed through Solidarity Service Learning in Catholic higher education. It Inclusive Formative Experiences (IFE), curricular spaces that promote the Inclusive the aforementioned pedagogy in the Catholic University of Argentina (UCA), are taken as a reference. The concepts of Culture of Encounter, EFI, AYSS, Spirituality and Religiosity are developed in order to explore their interrelationships and contributions to the training of professionals who are experts in humanity. The study develops a qualitative methodology to analyze the case of an: Theoretical-Practical Seminar (TPS): Social Issues and Social Engagement for a Culture of Encounter (UCA, 2014-2025). By means of documentary analysis and thematic content analysis we explores the *written curriculum and the lived curriculum*, with a focus on the development of Spirituality and Religiosity. The results show that the formative itinerary of the TPS (written and lived) contributes to the development of Spirituality and Religiosity. Spirituality and Religiousness, based on a deep learning process and sustained in the Culture of Encounter and fraternity. This is specified in two characteristics of the experience: to recognize all the students (to include us from the from the diversity of experiences and

beliefs) and to accompany the trajectory of each one of them (diversifying actions according to heterogeneity and their interests). Thus, the development of an solidarity service learning project (inside and outside the university) manages to a dimension of the human dimension that is much talked about but rarely accompanied in Catholic higher education and from the curricular areas: Spirituality and Religiosity and Religiosity. To deepen the analysis of these findings, and how to generate open but specific formative how to generate open but specific formative itineraries, appears as a challenge for research, teaching and for research, teaching, learning and academic management.

KEYWORDS: Culture of Encounter-Inclusive Formative Experiences-Solidarity Service Learning-Spirituality-Religiousness.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de las profundas transformaciones sociales y culturales del siglo XXI, la educación superior está llamada a repensarse como espacio de formación integral que articule los saberes académicos con la construcción de sentido, el compromiso social y la espiritualidad (Hermida, 2024; Woodon; 2022; Ribeiro et al 2023). En esta línea, el Papa Francisco ha convocado a un Pacto Educativo Global que impulse una educación humanista, integral y comprometida con el bien común (CEC, 2020); en Fratelli Tutti, subraya que “la educación y la formación integral son prioridades en una sociedad que quiere avanzar hacia la paz, la justicia y la fraternidad” (FT, 276).

Esta perspectiva resuena con la propuesta educativa de la Universidad Católica Argentina (UCA) y su compromiso con la formación de estudiantes comprometidos con la

justicia social y el bien común (UCA, 2018). La Universidad implementa las Experiencias Formativas Inclusivas (EFI), espacios curriculares centrados en la articulación del saber, el saber-hacer y el saber-ser, desde el AYSS (Tapia, 2018). Las EFI promueven un aprendizaje integral que sucede desde el desarrollo, en las aulas y en otros contextos específicos, de proyectos de AYSS. La interacción con organizaciones comunitarias (léase: socios; co-gestores) no solo les brinda a los estudiantes una comprensión profunda de los contenidos académicos, sino que también les inculca valores de solidaridad, empatía y compromiso social (Hermida, 2014). El término EFI (Hermida y Peregalli, 2020) destaca el valor de la *experiencia* (lo que “me/nos” sucede), su dimensión *formativa* (exigente, de aprendizaje profundo) e *inclusiva* (entendida como incluir-nos, tocando y llegando a las periferias existenciales y geográficas). En este marco, el Humanismo Cristiano que se promueve desde la universidad, no es simplemente un conjunto de valores o ideas, sino una experiencia transformadora basada en la relación con Jesucristo. Ortega sostiene que la experiencia es algo que nos alcanza y nos transforma, implicando un proceso de apertura y receptividad hacia lo trascendente. Así comprendida, la espiritualidad se traduce en un movimiento interior que impulsa la acción solidaria y el compromiso con el otro (2020).

Desde el año 2014, el STP se implementa como espacio curricular obligatorio en diversas carreras de la UCA, destacándose por su carácter interdisciplinario y su fundamento en la pedagogía del AYSS. A través del diseño y ejecución de proyectos en articulación con organizaciones comunitarias, los estudiantes desarrollan un proceso formativo integral que abarca tanto dimensiones cognitivas como afectivas, sociales y espirituales. La cátedra promueve una espiritualidad transformadora en clave de encuentro, siguiendo la invitación del Papa Francisco a vivir una "cultura del encuentro" (2020). Si bien en artículos anteriores

se exploraron otras dimensiones del STP (Hemida et al, 2023); se aborda aquí los vínculos entre el AYSS y la promoción de una espiritualidad transformadora desde la Cultura del Encuentro.

Se amplía aquí que se entiende por *Espiritualidad* y *Religiosidad* dado el foco de este artículo y el argumento de que, aunque a menudo se superponen, son conceptos distintos. La *Espiritualidad* se centra en la conexión personal con lo trascendente, el significado de la vida y la experiencia subjetiva de lo sagrado (Fuentes, 2018). Puede existir dentro o fuera de un contexto religioso, prioriza la experiencia personal y directa sobre las doctrinas, busca la armonía, la paz y la plenitud interior (ejemplos: meditación, yoga, conexión con la naturaleza). La *Religiosidad* se enfoca en la adherencia a una fe estructurada y organizada, con sus dogmas, rituales y prácticas (Ibíd, 2018); implica la pertenencia a una comunidad, se basa en una estructura institucional y en la autoridad religiosa (ejemplos: asistir a celebraciones, rezar, seguir las enseñanzas religiosas, celebrar festividades religiosas). Las interrelaciones entre *Espiritualidad* y *Religiosidad* pueden ser de variada índole, por ejemplo: a) *superposición*: la *Espiritualidad* y la *Religiosidad* pueden coexistir y complementarse; b) *distinción*: no todo lo religioso es necesariamente espiritual, y viceversa.

Este artículo explora los citados conceptos y su interrelación analizándolos desde el campo curricular y la clásica distinción entre *currículum escrito* y *currículum vivido*. Sacristán (1991) expresa que el currículum es un configurador de la práctica educativa que se desarrolla en el devenir entre teoría (escrito) y práctica (vivido). El *currículum escrito* se refiere al formal (ej.: plan de estudios o programa). El *currículum vivido*, por otro lado, es la forma en que ese plan o programa se pone en práctica, con las modificaciones y ajustes que

resultan de la interacción entre docentes, estudiantes y el contexto real de la clase. El STP se analizará en esta doble y complementaria conceptualización, con foco en el desarrollo de la Espiritualidad y la Religiosidad a través del AYSS.

METODOLOGÍA

El estudio desarrolla una metodología cualitativa para analizar el caso de una EFI: Seminario Teórico-Práctico (STP): Problemáticas Sociales y Compromiso Social para una Cultura del Encuentro (UCA, 2014-2025). Mediante análisis documental y análisis de contenido temático, e investigaciones previas, se explora la contribución (no atribución) del AYSS al desarrollo de la Espiritualidad y la Religiosidad. Ello se analiza desde: el *curriculum escrito* (programa, consignas de actividades y evaluación) y el *curriculum vivido* (experiencia y sus resultados). Se espera que el análisis aporte al campo de la formación universitaria comprometida (católica y no católica) y se transfiera a experiencias similares.

RESULTADOS y DISCUSIÓN

Durante 22 cohortes, con más de 850 estudiantes involucrados, el STP ha permitido vivenciar una espiritualidad del servicio que se expresa en la apertura al otro, en la escucha activa, en el testimonio de fe y en la construcción de fraternidad. En el desarrollo del STP, los testimonios de los estudiantes y sus producciones revelan una vivencia profundamente transformadora que articula conocimiento académico, práctica social y dimensión espiritual y religiosa. El AYSS no solo permitió aplicar saberes profesionales en contextos reales, sino que también propició una reflexión existencial que conectó a los participantes con su fe, su historia personal y su compromiso ético. Los resultados se atribuyen a la compleja y

coherente relación entre el currículum escrito y el currículum vivido, cuestión que se ilustra a continuación con la siguiente imagen (Figura 1) y que se desarrolla en las siguientes páginas.

Figura 1: AYSS: espiritualidad transformadora desde la cultura del encuentro

Curriculum escrito

Contribuir al desarrollo de la Espiritualidad y la Religiosidad desde el AYSS supone crear condiciones institucionales y a nivel de las cátedras para que ello suceda. Desde el punto de vista institucional, contar con orientaciones claras y precisas emerge como un aspecto de relevancia, para situar estas experiencias en un contexto de formalidad y no como un hecho aislado o marginal. En tal sentido la Universidad, tanto en su Proyecto Institucional como en diferentes estructuras, destacan la necesidad de formar “expertos en humanidad” (UCA, 2024) e “integrar el saber de modo interdisciplinar y experiencial” (ICU, 2018).

Al analizar el STP se evidencia que el desarrollo de la Espiritualidad y la Religiosidad es algo *intencionalmente planificado*. Está presente en los objetivos del Programa (“desarrollar la dimensión ético-trascendente del servicio”, UCA-STP, 2025) y en las actividades propuestas a los estudiantes (consignas de actividades a realizar en clase y en evaluaciones; consignas para el diseño e implementación de proyectos de AYSS). Así, los estudiantes tienen *presente sistemáticamente estas cuestiones* (espiritualidad y religiosidad) durante la cursada y en la dinámica cotidiana de su trayectoria formativa, siendo oportunidad para desarrollar lo que algunos autores denominan “competencia espiritual” (Torralba, 2010).

Currículum vivido

Se ilustra a continuación diferentes ejemplos que evidencian como esta propuesta formativa de la educación superior católica contribuye al desarrollo de la espiritualidad y la religiosidad (no sólo católica). Ello se organiza en cinco evidencias distinguibles, pero interrelacionadas, extraídas del STP y diferentes producciones de los estudiantes, llevan por título: *la fe: elemento transversal; la fe: descubrimiento desde el STP; fe y religiosidad católica: reencuentro; La fe en otras religiones y el encuentro; la solidaridad y la espiritualidad*. Las evidencias demuestran el devenir de la experiencia y su complejidad, en tanto permiten visualizar también la emergencia de efectos no esperados pero muy relevantes (ej: vínculo con experiencias de otras religiones).

La fe: elemento transversal en el STP

Algunos estudiantes señalan que *la fe se presentó como un elemento transversal* que dio sentido y profundidad a la experiencia. Destacó cómo Jesús se le manifestó de una nueva manera, desafiándola a poner en práctica conocimientos y experiencias pasadas:

“Recordaré este tiempo como una experiencia donde, para mí, Jesús se me manifestó de una nueva manera. Donde él me desafío a poner en práctica todos mis conocimientos: los prácticos aprendidos en los años de la carrera y los de experiencias pasadas personales de encuentro con otras personas. Por todo esto les doy las gracias a ustedes (...) por ser facilitadores de esta experiencia y de todo lo aprendido. Me ayudan a confirmar y a poner en práctica la invitación del Papa Francisco: ‘necesitamos santos con jeans y zapatillas.’ (UCA, STP, Estudiante, 2020)

Desde una perspectiva teológica y reflexiva, otro testimonio profundizó en el papel central que ocupa la fe dentro de la experiencia del AYSS, señalando que

"La Fe es el motor que impulsa todo lo demás. La experiencia de la gratuidad y la trascendencia es el principio necesario para motivar las otras actitudes. Con ella nace la entrega total de nosotros mismos, donde acrecentamos nuestra capacidad de amar. Como esa viuda que dio todo lo que tenía, espero desde mi lugar, con mis fortalezas y debilidades, poder hacer lo mismo (Lc 21, 1-4)" (UCA, STP, Estudiante, 2024)

Otros estudiantes relacionaron esta vivencia de fe con su experiencia de vida, como quien expresó que el proyecto de AYSS realizado le permitió devolver a la comunidad lo que había recibido como inmigrante, fortaleciendo su espíritu de servicio:

"Me dio la oportunidad de devolver a la comunidad y a Argentina lo que hizo por mi siendo un inmigrante, no solamente se sintió como una experiencia enriquecedora, sino que en parte también fortaleció mi fe, y el espíritu de servicio, creo que el concepto de Cultura del Encuentro paso más allá de lo teórico y se puso a la práctica (...). Además, considero que el Proyecto de aprendizaje-servicio, encendió mi corazón y está ayudándome a encender otros corazones en busca con esa pasión y ganas de transformar la comunidad y ayudar a los demás en el largo plazo. Valoro profundamente la oportunidad de trabajar con estudiantes de otras carreras y conocer a personas maravillosas en este espacio. Esta es la única clase en la que realmente puedo explorar mi fe de una manera natural, sin sentirme forzado, como podría ser el caso con estudios estrictamente bíblicos. Me encanta que el enfoque sea práctico, lo que permite vivir la fe a través de la acción, en lugar de solo la teoría." (UCA, STP, Estudiante, 2024)

La fe: descubrimiento desde el STP

Para algunos, la experiencia no fue simplemente un proceso de reafirmar creencias ya existentes, sino un *genuino descubrimiento que los conectó con dimensiones de su ser previamente no exploradas*. En este sentido, una estudiante relató cómo la fe, apareció en el contexto inesperado de una materia universitaria. Este hallazgo fue una sorpresa, ya que la asignatura se convirtió en un lugar de encuentro entre el conocimiento académico y la trascendencia. La materia le permitió no sólo comprender las realidades de su entorno, sino también entender cómo esos conocimientos podían ser aplicados para construir una sociedad más justa, conectándola con un propósito y un sentido de trascendencia que ella no había anticipado encontrar en ese ámbito. Este proceso reflejó cómo el espacio educativo formal (clases, AYSS) puede ser un espacio fértil para el florecimiento de la fe, demostrando que los caminos de la trascendencia son tan diversos como las experiencias humanas.

"Este año, tuve la suerte de conocer la fe a través del lugar menos pensado; una materia de la facultad. Soy S. M., estudiante de 3° año de Comunicación Periodística y viví una de las experiencias más enriquecedoras de mi camino como profesional. Todos los docentes saben enseñar. Sin embargo, no todos dejan huellas. Los caminos me llevaron a inscribirme en una cátedra que desconocía: un Seminario Teórico Práctico con foco en Problemáticas Sociales y Compromiso Social. 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. 'Fides', la Fe, busca trabajar para que las personas, los colectivos y las sociedades sean más sensibles y maduros, más justos y solidarios." (UCA-CSyE, 2022)

Fe y religiosidad católica: reencuentro

Asimismo, emergieron testimonios de reencuentros *profundos con la dimensión religiosa, procesos que ocurrieron después de años de distancia*. Estos relatos no solo describen el retorno a una práctica religiosa, sino que revelan un resurgir emocional y existencial en el que los sujetos encontraron una nueva perspectiva sobre su vida espiritual. En algunos casos, el reencuentro no fue solo con las ceremonias o los ritos, sino con el sentido profundo de comunidad y servicio que la fe proporciona. La vivencia del STP permitió que, a través de la reflexión, el servicio y el contacto con otros, pudieran reavivar un vínculo personal con la espiritualidad. Este fenómeno ilustra cómo la fe, puede reactivarse en momentos de apertura y crecimiento, cuando el estudiante se ve inmerso en un contexto de acompañamiento.

“Hace varios días, semanas incluso, que comencé a amigarme con la religión...(…) a partir de las conversaciones que han surgido en el Seminario, donde hemos explorado y debatido intensamente sobre la importancia de cultivar una actitud de solidaridad y encuentro, comprendo que, mediante actos de servicio y amor, puedo ver con mayor claridad lo que Él deseaba para nosotros. La dimensión espiritual se ha estrechado con la religión no solo en este pensamiento o en los actos de servicio que realizamos con el proyecto o en las reflexiones que me dejan las clases teóricas del Seminario. Ha llegado más lejos y ha logrado que quiera ser parte, por propia voluntad, de una misa que se celebró en la casa salesiana León XIII (...). Este encuentro con Jesús ha tenido lugar en mí, luego de más de 5 años de estar alejada de Él. (...) La experiencia me ha permitido reconectar con los valores esenciales que Jesús nos enseñó y que, a través de acciones concretas y en comunidad, cobran mayor significado. (UCA- STP, Estudiante, 2024)

La fe en otras religiones y el encuentro

La apertura del espacio académico no solo facilitó el aprendizaje en términos académicos, sino que también propició un diálogo interreligioso enriquecedor que permitió a algunos estudiantes expandir su visión del mundo y de la espiritualidad. Este enfoque incluso dio espacio para que estudiantes de diferentes creencias y tradiciones religiosas pudieran compartir sus experiencias y reflexionar juntos sobre los desafíos y las oportunidades que ofrece el encuentro interreligioso. Un ejemplo claro de este diálogo se dio cuando una estudiante relató su conversación con el Imán de la comunidad Ahmadía

“Me quedé hablando hasta tarde con el Imán de la comunidad Ahmadía musulmana que me acompaña en mi camino espiritual y le pregunté sobre qué pensaba la cultura del encuentro y me resultó muy hermoso lo que me dijo y su encuentro con el Papa en Roma. Dijo que la sociedad necesita liberarse de la imagen de las religiones de falsos conceptos, incompreensión, malas prácticas y falsa religiosidad. Estos demonios azuzan los conflictos, propagan el odio e instigan la violencia. Y una cosa muy linda que le dijo el Papa es que nadie se salva solo”. (UCA- STP, comunicación personal, 2024)

La solidaridad y la espiritualidad

Finalmente, la dimensión solidaria y espiritual del Seminario se hizo evidente a través de los testimonios de aquellos estudiantes que resaltaron la utilidad del proyecto. Estos relatos pusieron de manifiesto cómo la experiencia contribuyó a una transformación más profunda, vinculada a la fe y a los valores humanos fundamentales.

"Como se lo he podido comentar a los profesores, este proyecto en concreto me hizo sentir útil y para mi ser útil me da felicidad. (...). Personalmente no suelo ser una persona muy optimista, pero participar en el aprendizaje y servicio me ha permitido desarrollar habilidades prácticas y un profundo sentido de responsabilidad social. Este curso ha reforzado mi compromiso con la comunidad y me ha enseñado a aplicar mis conocimientos en comunicación para generar un impacto positivo. Además, me ayudo y sigue ayudando a mi desarrollo espiritual al conectar el servicio con valores de solidaridad y justicia. Considero que este proyecto me hizo salir de la burbuja de confort y por fin empezar a ver y explorar otras realidades. (...)Este proceso ha sido enriquecedor y me ha brindado una perspectiva más amplia sobre el poder del servicio, la cultura del encuentro, la educación global, y por último un poco la esperanza en mi formación de un profesional y personal. (UCA- STP, comunicación personal, 2024)

CONCLUSIONES

El análisis del currículum escrito y el currículum vivido evidencia cómo el STP contribuye a desarrollar la Espiritualidad y la Religiosidad. Se concluye acerca de la fuerte interrelación y coherencia entre lo proyectado y lo logrado, aunque sea incipiente aún el desarrollo de esta dimensión, su conceptualización y formalización en itinerarios formativos.

El análisis da cuenta de las transformaciones significativas en los estudiantes, particularmente en su apertura a la trascendencia, el descubrimiento o profundización de la fe, la apertura al anuncio del evangelio desde el testimonio y la vivencia de una praxis comprometida con las periferias geográficas y existenciales. La espiritualidad, en este

sentido, puede comprenderse como una fuerza interior que impulsa al reconocimiento del otro como sujeto pleno, generando acciones solidarias y comprometidas donde los conocimientos y saberes adquiridos en su etapa de formación universitaria y puestos al servicio del bien común. En palabras de Ortega podríamos decir que los estudiantes experimentan el humanismo cristiano en estas prácticas pedagógicas. Incluso aquellos estudiantes que no se identifican con una confesión religiosa particular reconocen haber desarrollado una espiritualidad transformadora al ponerse al servicio de los demás, y encontrarse o re-encontrándose con ellos mismos. El aula y el territorio donde se implementan los proyectos de AYSS pasan a ser espacios formativos en donde se vive la fe en diálogo con los saberes y el compromiso social; espacios de misión y conversión tanto para estudiantes, como para docentes y socios comunitarios; de encuentro; de incluir-nos. Dónde promover y experimentar, también, la santidad desde el AYSS.

AGRADECIMIENTOS

Al instituto de Cultura Universitaria de la UCA por promover y acompañar estos espacios de formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Congregación para la Educación Católica. CEC (2020), Pacto Educativo Global. Instrumentum

Laboris, 14 de febrero de 2020.

Fuentes, L. del C. *La Religiosidad y la Espiritualidad ¿Son conceptos teóricos independientes?*,

Revista de Psicología. Año 2018. Vol. 14, Nº 28, pp. 109-119. En:

<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/8870/1/religiosidad-espiritualidad-conceptos.pdf>

Gherlone L.; 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>

Hermida, J. C. (2014), Universitarios en la periferia, Revista Señales del Cono Sur, Año II Nro. 07. ISSN: 2346-9994.

Hermida, JC (2024), Innovando en la enseñanza universitaria desde una perspectiva humanista cristiana en “El Pacto Educativo Global: La Universidad Católica Argentina, laboratorio de esperanza”. Buenos Aires, EDUCA ISBN: 978-987-620-604-4

Hermida, JC., & Peregalli, A. (2020). *Documento Orientador para directivos y docentes*. Dirección de Compromiso Social y Extensión, UCA. <https://wadmin.uca.edu.ar/public/Compromiso%20Social/Documentos%20de%20la%20carpeta%20vieja/Documento%20Orientador%20para%20directivos%20y%20docentes%20dcsye.pdf>

JIAS

Ortega, F. (2020). “La universidad y el humanismo cristiano” Consonancias, 15(48), <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13992>

Peregalli, A (2024). Aprendizaje y servicio: vivir la espiritualidad (y la santidad) desde la educación integral y *transformar la educación superior desde adentro* Seminario Teórico-Práctico: Problemáticas Sociales y Compromiso Social para una Cultura del

Encuentro, EN: V Simposio Gobal Uniservitate. Panel: Hacia una espiritualidad del servicio, Universidad LUMSA, Roma.

Peregalli, A. (2025). Inclusive Formative Experiences for a transforming spitiruality, Service-learning Meets Business Education. Strategies for Effective Curricular Integration and Competency Development International Workshop, 26 February 2025, Uniserviate-KU Ingolstadt Business School (Germany).

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/papafrancesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html

Ribeiro, L.M.; Doroftei, A.; Miranda, F.; Themudo, C.; Dias, P.; Peixoto, R.; Oliveira, A.; Correia, M.; Aramburuzabala, P.; Rosário, P.; et al. Purpose in Life in Higher Education: Is There a Role for Service Learning? Educ. Sci. 2023, 13, 1170. En: <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/12/1170>

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

Torralba, F. (2010). La Inteligencia espiritual. Barcelona, España: Plataforma editorial.

UCA Dirección de Compromiso Social y Extensión (2022). Anuario2021 Compromiso Social UCA. Buenos Aires, Argentina. https://issuu.com/univcatolicaargentina/docs/anuario_csye

UCA Proyecto Institucional

UCA ICU

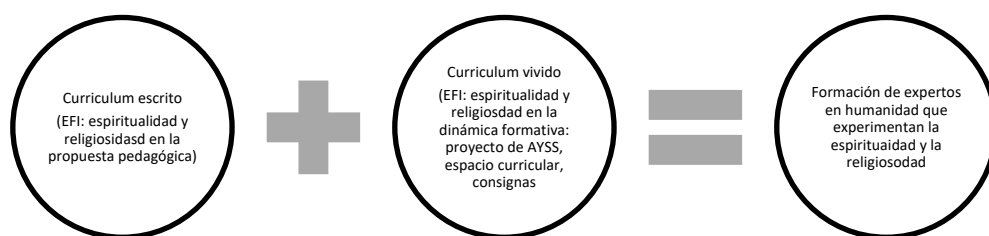
Wodon, Q. (2022), Catholic Higher Education Globally: Enrollment Trends, Current Pressures, Student Choice, and the Potential of Service Learning. Religions 13: 735.
<https://doi.org/10.3390/rel13080735>

Otros recursos:

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/>
UCA-STP (2023-2024), Registro de actividades académicas, Buenos Aires: UCA.

ANEXOS

Figura 1: AYSS: espiritualidad transformadora desde la cultura del encuentro



Fuente: elaboración propia

SOLIDARIDAD, FRATERNIDAD Y ESPIRITUALIDAD EN LA PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

Peregalli, Andrés

CLAYSS y Universidad Católica Argentina

Avruj, Luz; Tapia, María Rosa; Ferrara, Candelaria

CLAYSS, Argentina

EJE TEMÁTICO: 1.2 SOLIDARIDAD, FRATERNIDAD, ESPIRITUALIDAD Y APRENDIZAJE-SERVICIO

RESUMEN: Este artículo explora sí, y de qué maneras, el aprendizaje-servicio contribuye a la promoción de la solidaridad, la fraternidad y la espiritualidad. Se analiza el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), organización argentina dedicada a promoverlo en esta región y a nivel global hace más de dos décadas. A través del análisis cuanti-cualitativo de sus líneas programáticas (investigación, capacitación, apoyo, publicaciones, asesoramiento y redes) se exploran los conceptos que sustentan sus acciones. Los resultados evidencian que los conceptos de aprendizaje-servicio, solidaridad, fraternidad y espiritualidad, se despliegan de manera particular en CLAYSS, fruto de la elaboración propia y de la interacción con actores e instituciones que lo precedieron o con quienes interactúa. Al término “*aprendizaje-servicio*” se añade el “*solidario*”; la “*solidaridad*” se entiende como “*horizontal*”, la “*fraternidad*” es entendida desde lo *vincular y experiencial* y la “*espiritualidad*” se concibe como parte del *desarrollo integral* de la persona. Al analizar las líneas programáticas de la organización se evidencia que: la *investigación* contribuye a construir conocimiento, la *capacitación*, el *asesoramiento* y las publicaciones a transferir y

actualizar esos conocimientos y el *apoyo y las redes* a su vivencia y capilarización. Ello se sustenta en un modo de ser y hacer institucional que es parte de su identidad y supone el desafío de coordinar acciones para favorecer la integralidad.

PALABRAS CLAVE: Solidaridad-Fraternidad-Espiritualidad-Aprendizaje-Servicio

ABSTRACT: This article explores whether and in what ways service-learning contributes to the promotion of solidarity, fraternity and spirituality. It analyses the Latin American Center for Solidarity Service-Learning (CLAYSS), an Argentinean organisation that has been promoting service-learning in the region and globally for over two decades. Through a quantitative-qualitative analysis of its programme lines (research, training, support, publications, consultancy and networks), the concepts underpinning its actions are explored. The results show that the concepts of service-learning, solidarity, fraternity and spirituality are deployed in a particular way in CLAYSS, as a result of its own elaboration and interaction with actors and institutions that preceded it or with whom it interacts. '*Solidarity*' is added to the term '*service-learning*', understood '*as horizontal*', '*fraternity*' is understood in terms of the *relational and experiential* and '*spirituality*' is conceived as part of the *integral development* of the person. When analysing the lines of work of the organisation, it becomes clear that *research* contributes to building knowledge; training, *consultancy and publications*, to transfer and update this knowledge; and *support and networks* to its experience and capillarisation. This is based on an institutional way of being and doing that is part of its identity and involves the challenge of coordinating actions in order to promote integrality.

KEYWORDS: Solidarity-Fraternity-Spirituality-Service-Learning.

INTRODUCCIÓN

Este artículo explora sí, y de qué maneras, el aprendizaje-servicio contribuye a desarrollar solidaridad, fraternidad y espiritualidad no sólo en el marco de la propuesta pedagógica y los proyectos socioeducativos sino también en su promoción e institucionalización. Se toma como referencia para el análisis una organización de la sociedad civil argentina (CLAYSS). Esta introducción describe dichos conceptos a efectos de su análisis posterior desde las líneas programáticas organizacionales.

Aprendizaje y servicio solidario: el concepto

La reciente publicación “Hacia una historia mundial del aprendizaje-servicio” (Giorgetti, 2023) reconstruye el concepto “aprendizaje-servicio” y su desarrollo, incluyendo referencias de todas las regiones del mundo. Para el caso de América Latina se destaca: a) prácticas que vinculan educación y solidaridad, desde las identidades originarias hasta las escuelas misioneras del siglo XV, b) movimientos universitarios extensionistas del siglo XIX y c) la praxis de Paulo Freire quien centra su trabajo a finales de los años 50 y principios de los 60 en la educación como práctica de la libertad y transformación social (González, 2023). Hacia esa época sus ideas se combinaron en Estados Unidos con la tradición del “aprender haciendo” de John Dewey en un contexto marcado por movimientos en defensa de los derechos civiles y las protestas juveniles. De esta convergencia surgió formalmente el concepto “service-learning” para referirse al servicio comunitario realizado por estudiantes

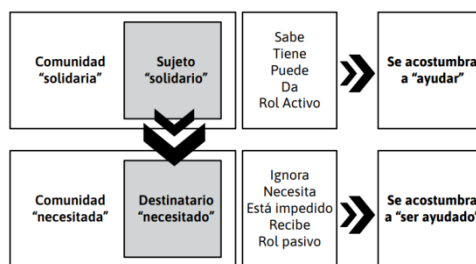
y profesores (Stanton et al, 1999); CLAYSS será uno de los actores más relevantes que contribuirá a su difusión y su resignificación desde inicios de los '2000.

El aprendizaje-servicio es una pedagogía que promueve actividades solidarias donde los conocimientos se vinculan con la resolución de problemas sociales. El Aprendizaje y Servicio Solidario (AYSS), término acuñado por CLAYSS, reúne tres características: a) *servicio solidario* destinado a atender en forma acotada y eficaz necesidades reales y sentidas *con* una comunidad, y no sólo *para* ella, b) *protagonizado activamente por los estudiantes desde el planeamiento a la evaluación*, c) *articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje*, es decir involucrando los contenidos curriculares (Tapia, 2000:26-27).

Aprendizaje y servicio solidario: horizontalidad

El concepto AYSS, que añade “solidario” a la definición original, distingue entre solidaridad “vertical” (paternalista) y “horizontal” (transformadora). La solidaridad horizontal, basada en el encuentro (de personas, instituciones, etc.), busca superar modelos verticalistas, reconociendo la dignidad de las personas como sujetos de derecho para la transformación social. En la visión tradicional, la solidaridad sería un movimiento “vertical” o descendente, por el que personas o comunidades *solidarias o al servicio* acuden en ayuda de otras personas o comunidades *necesitadas* (Figura 1).

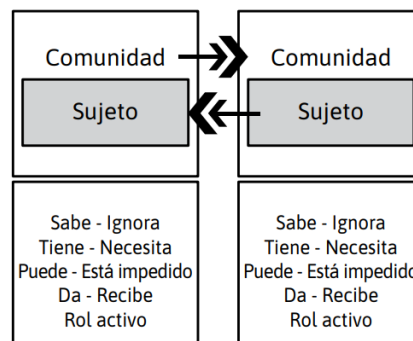
Figura 1: La solidaridad vertical



Fuente: Tapia et al, 2015:107

La solidaridad vertical asume que alguien “da” a un “receptor pasivo y necesitado”. La solidaridad horizontal reconoce la dignidad e identidad de todos, valorando la capacidad de dar y recibir mutuamente (Figura 2). Prioriza el trabajo colaborativo con la comunidad y busca justicia y cambio social a través del pensamiento crítico. A diferencia de la solidaridad vertical que genera dependencia, la horizontal enfatiza el aprendizaje mutuo, la reciprocidad y el protagonismo conjunto, fomenta vínculos de fraternidad y la capacidad de todos para emprender iniciativas solidarias (Hunt-Hendrix y Taylor, 2024).

FIGURA 2: La solidaridad “horizontal”



Fuente: Tapia et al, 2015:108

Aprendizaje y servicio solidario: fraternidad

Desde los años posteriores a la caída del Muro de Berlín (1989), algunos politólogos y otros especialistas han dedicado su atención al lema de la Revolución Francesa: "libertad, igualdad, fraternidad". El politólogo italiano Baggio observó que, mientras la libertad y la igualdad generaron sistemas políticos antagónicos durante el siglo XX, la fraternidad parecía relegada. En América Latina y el Caribe, la Red Universitaria de Estudios sobre Fraternidad

(RUEF) investiga la fraternidad universal como principio político fundamental para una ciudadanía democrática, libre e igualitaria. En este contexto, diversos autores han señalado la correspondencia entre “solidaridad” y “fraternidad”, conceptos arraigados en la historia y la experiencia de la integración latinoamericana. Ighina (2012) sostiene que la fraternidad ha permanecido activa, aunque a menudo de forma implícita. Barreneche (2010) enfatiza que la fraternidad es tanto una experiencia vivida como un recurso práctico, respaldado por la teoría y confirmado en la práctica. Este concepto se fundamenta en la "solidaridad humana" y el reconocimiento mutuo, permitiendo construir la unidad, respetando la diversidad individual y cultural. La fraternidad no niega el conflicto, sino que, a través de la reciprocidad y la horizontalidad, facilita su reconocimiento y superación.

Aprendizaje y servicio solidario: espiritualidad

La experiencia de aprendizaje-servicio y solidaridad contribuye a desarrollar la espiritualidad, ya sea en cada uno como en un colectivo social. Como dimensión de lo humano la espiritualidad incluye cuestionamientos sobre el significado, propósito y sentido de la vida, conectividad (con los otros, la naturaleza, lo divino), la búsqueda de lo trascendente y de los valores (por ejemplo, la justicia), pudiendo incluir o no creencias religiosas (Fuentes, 2018). Es entendida como parte del *desarrollo integral* de la persona, y en este caso, desde el aprendizaje y el servicio. La regla de oro de las religiones, principio ético presente en la mayoría de los sistemas filosóficos ("*trata a los demás como deseas ser tratado tú*"), es una expresión que visualiza los cruces conceptuales entre: servicio, solidaridad, fraternidad y espiritualidad. Así, el AYSS propicia la vivencia y el desarrollo de esta dimensión constitutiva del ser humano.

METODOLOGÍA

Este artículo explora las contribuciones del aprendizaje-servicio al desarrollo de la solidaridad, fraternidad y espiritualidad con base en la experiencia de CLAYSS. Se examinan sus líneas programáticas y acciones, a la luz de los conceptos mencionados, desde una perspectiva cuantitativa (relevamiento de impacto mediante análisis documental) y cualitativa (análisis de contenido temático y observación). Se espera que el análisis de la experiencia organizacional ilustre el campo del AYSS y que el caso fundamente e inspire a otras organizaciones a la vez que siga aprendiendo de ellas.

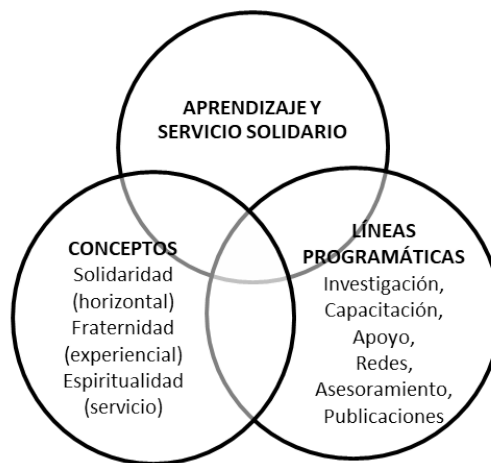
RESULTADOS y DISCUSIÓN

El aprendizaje-servicio puede entenderse simultáneamente como experiencia, proyecto o programa, como una metodología de enseñanza y aprendizaje, como una aproximación filosófica. En este artículo se explora como “una manera de entender el crecimiento humano, una manera de explicar la creación de vínculos sociales y un camino para construir comunidades humanas más justas y con una mejor convivencia” (Puig et al, 2007:18).

CLAYSS tiene la misión de fomentar una cultura fraterna y participativa a través del AYSS. Sus objetivos principales son: promover esta pedagogía a nivel global, capacitar actores educativos y desarrollar proyectos solidarios. Sus líneas de acción abarcan programas de apoyo, capacitación, investigación, publicaciones, asesoramiento y la promoción de redes. Hasta el año 2024, esto se tradujo en: apoyo a 804 instituciones, participación de 112.000 estudiantes y 7.600 educadores, impactando a casi 2 millones de personas y produciendo 73 libros y material de acceso libre.

El desarrollo conceptual y la generación de conocimiento han sido una preocupación institucional desde sus inicios que se ha tejido con, y desde, sus líneas programáticas y acciones. Con base en su trayectoria, la figura 3 sintetiza la interrelación de conceptos y acciones que forjan su identidad institucional, se retroalimentan mutuamente en el tiempo y será desarrollada en las próximas líneas.

Figura 3: CLAYSS: solidaridad, fraternidad y espiritualidad desde el aprendizaje-servicio



Fuente: elaboración propia

Solidaridad

Para CLAYSS, la solidaridad horizontal es central al AYSS, implicando un trabajo colaborativo con la comunidad. Esto requiere lazos de cooperación con diversos actores, formando redes territoriales que vinculan a instituciones y miembros comunitarios. A través de capacitación y apoyo, CLAYSS forma a líderes educativos para implementar proyectos que vinculan el aprendizaje con las necesidades comunitarias, promoviendo la participación activa, la conciencia crítica y el compromiso colectivo. El asesoramiento busca institucionalizar la solidaridad en la educación y las políticas públicas, estableciendo vínculos

solidarios en todos los niveles (desde aliados locales a redes internacionales) y adaptando contenidos a contextos, culturas e idiomas diversos. En los Premios que desarrolla, CLAYSS busca reconocer las contribuciones que se realizan para construir un mundo más solidario, visibilizando y apoyando buenas prácticas y promoviendo encuentros fraternos entre niños y jóvenes que asumen un rol protagónico en su aprendizaje y en su participación ciudadana y los docentes e instituciones que los acompañan y orientan.

Fraternidad

La generación de sinergias entre instituciones diversas requiere una perspectiva fraterna que desafíe las jerarquías tradicionales y experimente una conexión solidaria y horizontal con la comunidad. Fraternidad y solidaridad son modos intrínsecos a la experiencia educativa, no solo teoría. La gestión fraterna, por ejemplo, al unir actores diversos con objetivos comunes, abre la oportunidad de dialogar y negociar ante el conflicto (Rovere y Tamargo, 2005). La colaboración genuina, y el reconocimiento, requiere renunciar al control y aceptar la incertidumbre (Ehrlichman, 2021). Esto es clave en el trabajo de redes de CLAYSS, diferenciándose de un enfoque puramente instrumental o funcional; se promueve la cogestión y la fraternidad en sus redes, valorando la diversidad y la colaboración. Fomentar la fraternidad implica una reflexión crítica sobre el poder, construyendo una cultura participativa basada en la confianza y el saber hacer de cada actor. La fraternidad integra diferencias, promoviendo aprendizajes compartidos. Cottam (2020) resalta los vínculos de reciprocidad como base del cambio social. El AYSS como pedagogía sistémica se basa en la fraternidad y la solidaridad como acciones transformadoras desde una dimensión política.

Espiritualidad

La formación integral desde la educación considera la dimensión espiritual en tanto búsqueda de sentido, en ese caso a través del aprendizaje y el servicio. El AYSS invita a reflexionar sobre el propósito educativo en la transformación social y el rol del individuo en dichos procesos (Woodon, 2022; Riberio 2023). El programa *Uniservitate* institucionaliza el AYSS en la educación superior católica, integrando la espiritualidad en su misión y visión, uniendo "cabeza, corazón y manos" al servicio de un humanismo solidario. El AYSS es una experiencia transformadora que integra servicio, aprendizaje y reflexión personal; desde el punto de vista organizacional se observa que CLAYSS fomenta una "espiritualidad" que busca la trascendencia a través del servicio: "trata a los demás como deseas ser tratado tú".

CONCLUSIONES

UNESCO enfatiza la necesidad de reimaginar juntos la educación a través de un nuevo contrato social que repare injusticias y transforme el futuro, en este marco las pedagogías activas y solidarias cobran relevancia (2022). El cómo aprendemos debe alinearse con el por qué y el qué aprendemos, fomentando la cooperación y la solidaridad. CLAYSS, a través de sus estrategias, impulsa el AYSS a nivel sistémico desde la solidaridad, la fraternidad y la espiritualidad en acción. El cambio sistémico resulta de la sinergia de acciones que colectivamente transforman la cultura participativa. El desarrollo del AYSS se consolida mediante la construcción estratégica de la fraternidad a través de la promoción de la solidaridad, lo que inherente y explícitamente convoca lo espiritual. Esto implica la reflexión teórica y la producción de conocimiento, la investigación y la difusión de evidencias, el acompañamiento y la visibilización de buenas prácticas, y la promoción de redes locales, nacionales e internacionales para impulsar la producción de conocimiento e implementación del tema mientras estos valores se ponen en práctica. La construcción de una

masa crítica de profesionales y líderes busca incidir en la política pública. La búsqueda de alianzas y colaboraciones contribuye a la expansión y sostenibilidad del AYSS en colectivos comprometidos. La coordinación de acciones potencia su impacto, convirtiendo al AYSS en una herramienta para una educación integral que promueva la solidaridad, la fraternidad y la espiritualidad. De este modo, con su acción y reflexión, CLAYSS enriquece el campo del aprendizaje-servicio incorporando los términos “solidario” (entendido como horizontal), “fraternidad” (entendido desde lo vincular y experiencial) y "espiritualidad" (como parte del desarrollo integral y la búsqueda de trascendencia desde el servicio).

RECONOCIMIENTOS

A quienes generan y sostienen una comunidad que fortalece y hace crecer el AYSS como propuesta transformadora en todo el mundo. Por su visión, su coraje, su tesón y su trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barreneche, O. (Comp.)(2010). *Estudios recientes sobre fraternidad. De la enunciación como principio a la consolidación como perspectiva*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

Batista, Alejandra (2022). *Tejiendo redes: relato de una experiencia. Informe de gestión del programa Promoción del aprendizaje-servicio en Europa Central y Oriental 2016-2022*.

Buenos Aires: CLAYSS. En: https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/07/ESP_Tejiendo_redes_Informe_gestion_CEE_2016-2022.pdf

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

Fuentes, L. del C. *La Religiosidad y la Espiritualidad ¿Son conceptos teóricos independientes?*,

Revista de Psicología. Año 2018. Vol. 14, Nº 28, pp. 109-119. En:

<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/8870/1/religiosidad-espiritualidad-conceptos.pdf>

Giorgetti, D. (Comp.) (2023). *Hacia una historia mundial del aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: CLAYSS (Colección Uniservitate). En:

https://uniservitate.org/resources/05_ESP/5-Historia-del-Aprendizaje-servicio-ESP.pdf

González A. (2023) Historia del aprendizaje-servicio en América. En: Giorgetti, D. (Comp.) *Hacia una historia mundial del aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: CLAYSS (Colección Uniservitate), pág. 226-273.

Hunt-Hendrix y Taylor (2024). Building Solidarity for Transformative Social Change. En: Horvath, A. (2024). *Stanford Social Innovation Review*. En:

<https://doi.org/10.48558/4F3T-E860>

Ighina, D. (2012). *La brasa bajo la ceniza: la fraternidad en la historia del pensamiento latinoamericano*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Ribeiro, L.M.; Doroftei, A.; Miranda, F.; Themudo, C.; Dias, P.; Peixoto, R.; Oliveira, A.; Correia, M.; Aramburuzabala, P.; Rosário, P.; et al. *Purpose in Life in Higher Education: Is There a Role for Service Learning?* Educ. Sci. 2023, 13, 1170. En:

<https://www.mdpi.com/2227-7102/13/12/1170>

Rovere, M. y Tamargo, M. del C. (2005). *Redes y coaliciones o cómo ampliar el espacio de lo posible*. En: Colección Gestión Social, Centro de Innovación Social, Universidad de San Andrés. En:

<https://www.ms.gba.gov.ar/sitios/saludmental/files/2020/11/M%C3%B3dulo-4-ROVERE.pdf>

Stanton, T.- Giles, D. E. Jr.- Cruz, N. I. (1999) *Service-Learning. A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Tapia, M.N., con Bridi, G., Maidana, M.P. y Rial, S. (2015): *El compromiso social como pedagogía. Aprendizaje y solidaridad en la escuela*. CELAM –CLAYSS.

Tapia, M. N. (2000), *La Solidaridad como Pedagogía*, Ciudad Nueva, Buenos Aires.

Tapia, M. N. (2022), *Guía para desarrollar Proyectos de aprendizaje-Servicio solidario*:

edición 20° aniversario, CABA: CLAYSS, 2022. ISBN 978-987-4487-33-9. En:

[https://www.clayss.org/wp-](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_20aniosCLAYSS_guia_para_desarrollar_proyectos_AYSS.pdf)

[content/uploads/2023/08/ESP_20aniosCLAYSS_guia_para_desarrollar_proyectos_AYSS.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_20aniosCLAYSS_guia_para_desarrollar_proyectos_AYSS.pdf)

Tapia, M.R., Peregalli, A. (2020), *Aprender, servir y ser solidarios en tiempos de pandemias*. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 10, 49-61.

UNESCO (2022), *Reimaginar juntos nuestros futuros. Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación. Un nuevo contrato social para la educación*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO y Fundación SM.

UNESCO-CLAYSS (2024), *La solidaridad como futuro de la educación: perspectivas desde la experiencia iberoamericana del aprendizaje-servicio* - 1a ed - Ciudad Autónoma de

Buenos Aires, CLAYSS, ISBN 978-987-4487-72-8. En: https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2024/08/libro_unesco_web.pdf

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

Otras fuentes consultadas:

CLAYSS: <https://www.clayss.org/>

Red Universitaria de Estudios sobre Fraternidad (RUEF): www.reduef.org

A+S: PROMOCIÓN DEL CUIDADO COMPASIVO EN SALUD MÁS ALLÁ DE LA ATENCIÓN CLÍNICA

Pamela Rojas, Vania Valenzuela, Carmen Toro

Pontificia Universidad Católica de Chile

EJE TEMÁTICO: 1. DISCUSIONES Y APORTES TEÓRICOS.

RESUMEN: La integración de los cuidados compasivos en salud, como potente motor de cambio, se ha validado como una estrategia útil en el mundo para brindar atenciones clínicas de mayor calidad y más satisfactorias para los equipos de salud; para comprometerse a buscar mejoras a los sistemas sanitarios; y para reducir el riesgo de burnout de los funcionarios. La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha hecho un llamado a promover el desarrollo de un cuidado compasivo que no se limite sólo a la atención clínica, sino que sea capaz de permear a lo largo de toda la estructura sanitaria. El curso Internado de Medicina familiar de la Pontificia Universidad Católica de Chile, dirigido a estudiantes de Medicina en su último año de formación, se ha propuesto ampliar su uso actual de la metodología A+S como una estrategia para desarrollar competencias de atención de salud compasiva fuera de los espacios de atención clínica. Esta experiencia acoge el llamado de OMS de transversalizar el rol de la compasión en el sistema sanitario, de hacer partícipe a las comunidades en esta tarea, y de involucrar al mundo docente. A su vez, responde a la invitación que CLAYSS hace a las universidades para promover investigaciones generadoras de nuevo conocimiento, capaces de nominar problemáticas, validarlas, e instalarlas en agenda. Se presenta el proceso de trabajo ejecutado siguiendo el modelo de desarrollo curricular de 6 etapas de Kern.

PALABRAS CLAVES: Compasión; Docencia de pregrado; Estudiantes de Medicina; Aprendizaje Servicio.

INTRODUCCIÓN

El progreso de la medicina en el siglo XX fue de tal magnitud que el desbalance entre su valoración y la de los elementos espirituales propios de la atención clínica se hizo muy significativo. A comienzos de los 90, Christina Puchalski, profesora de la Universidad George Washington, tomó el desafío de relevar el rol de la espiritualidad y reincorporarlo al cuidado de la salud en un curso optativo; fue tal su éxito, que en 1996, la universidad integró los contenidos al plan de estudios obligatorio de sus estudiantes (Puchalski C, Blatt B, et al, 2014). El trabajo posterior de Puchalski, junto a la Asociación de Facultades de Medicina de EEUU, fue clave para la validación del cuidado espiritualidad en la atención médica.

Desde 2009, primero anidado en los equipos de cuidados paliativos de EE. UU (Puchalski C, Ferrell B, et al 2009) y luego desde otras latitudes, nuevos consensos incorporaron los conceptos espiritualidad y compasión más allá de los límites de los cuidados de fin de vida. Las conferencias de EE.UU. de 2012 y la Internacional de 2013 fueron claves por su potencial para ampliar la discusión a otras culturas, consensuar una definición de espiritualidad y relevar el rol de la compasión en los sistemas sanitarios (Puchalski C, Vitillo R, et al, 2014).

En enero 2025, la Organización Mundial de la Salud (OMS) publicó su reporte *Compassion and primary health care*, documento que recopila 5 años de trabajo explorando el rol de la compasión en la salud mundial y formalizó un llamado a fortalecer el trabajo en cuidados compasivos en salud en todo el mundo y a distinto nivel (WHO, 2025). La Universidad ocupa un lugar social privilegiado para nominar problemáticas, validarlas, e

instalarlas en la agenda de un país. Guardar silencio y no hacerse cargo es un potente y peligroso mensaje para nuestros estudiantes. Esta experiencia recoge ese llamado, a nivel de la formación de pregrado en Medicina.

METODOLOGÍA

En noviembre 2024 nos propusimos evaluar la incorporación de los cuidados compasivos en salud en la formación de los estudiantes de Medicina de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC). Iniciamos una revisión bibliográfica extensa, que nos permitió rescatar un concepto de espiritualidad en salud de carácter convocante y no excluyente; y la revisión en profundidad del concepto de cuidados compasivos en salud. Con esto, definimos la pertinencia de incluir los cuidados compasivos en el programa de estudios del estudiante de Medicina UC, a través de la revisión de los documentos curriculares correspondientes al último proceso de acreditación, conducido entre marzo y mayo de 2024.

En un segundo tiempo, trabajamos con Modelo de Desarrollo curricular de Kern para adecuar cambios curriculares (Kern D, 1998), y diseñamos una estrategia para pilotear la inclusión de cuidados compasivos en salud, más allá del ámbito clínico, con metodología A+S.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. **¿Cómo entenderemos “cuidados compasivos en salud” y su íntima asociación con espiritualidad?** Compasión se entiende como la sensibilidad y apertura hacia el sufrimiento propio y el de los demás, unido a la motivación por prevenirlo y aliviarlo (Bedregal P, et al, 2020). Si bien esta definición puede variar, hay acuerdo en tres conceptos clave en su constructo: conciencia, empatía y acción. Tomar conciencia del sufrimiento del otro es el paso inicial para generar empatía; y desde esa empatía, que la

persona se sienta llamada a actuar para reducir el sufrimiento que observa (Bedregal P, et al, 2020; WHO, 2025). El concepto de compasión, bajo estas definiciones, no se reduce al acto de sentir lástima por otro, sino a la búsqueda activa de su alivio.

2. ¿Cuál es el rol del cuidado compasivo en la salud de personas y comunidades? Los modelos de atención médica deben transformarse a sistemas que honren la dignidad de pacientes y profesionales. Una atención compasiva es parte de esa transformación.

La compasión permite conectar con la humanidad de las personas y empoderarlas, convirtiéndose en un motor que las incentiva a trabajar para atender el sufrimiento individual y colectivo. Por este motivo, OMS ha promovido la integración de los cuidados compasivos en salud a distinto nivel (WHO, 2025):

- para brindar atenciones que sean centradas en las personas, de mayor calidad y más satisfactorias para los equipos de salud.
- para evaluar y mejorar la calidad de los servicios (tomar conciencia del sufrimiento y empatizar con la persona que sufre, genera una acción para plantear un cambio y un compromiso para sostener esa mejora)
- para visibilizar y dar prioridad no sólo investigaciones limitadas a aspectos médicos o económicos, sino también a cómo los pacientes, familias y comunidades entienden o experimentan la salud.
- para promover el desarrollo de sistemas de salud más compasivos a distinto nivel.

3. **¿Debiéramos incorporar el cuidado compasivo en salud a la docencia de un estudiante de medicina?** El análisis de esta pregunta se condujo desde el Modelo de Desarrollo Curricular de 6 etapas de Kern (Kern D, 1998), ampliamente validado:

1. Identificación del problema: El Internado de Medicina Familiar es un curso de 6 semanas de duración, ubicado al final de la formación de pregrado de los estudiantes de Medicina UC. Utiliza metodología A+S desde hace 13 años, alineado a sus objetivos curriculares, para promover el logro de metas relacionadas al diseño y evaluación de proyectos de investigación; gestión clínica y administrativa; análisis crítico de la literatura; diseño y ejecución de estrategias e instrumentos de educación y difusión; y el logro de competencias actitudinales y procedimentales relacionadas con el trabajo en equipo.

Periódicamente, percibimos cierto desencanto en un grupo de estudiantes que no logra ver sentido de este trabajo, y lo describen *“como una pérdida de tiempo considerando todo lo que hay que estudiar”*, una actividad que *“compite con espacio para atender pacientes”*. Estos relatos corresponden a percepciones reportadas algunas encuestas, y aún no sistematizadas. En paralelo, observamos en nuestros estudiantes cifras preocupantes de burnout, consultas por salud mental y suspensión transitoria de actividades académicas.

2. Evaluación de las necesidades: La revisión realizada sugiere (Puchalski C, Blatt B, et al, 2014; (Puchalski C, Vitillo R, et al, 2014; Bedregal P et al, 2020; WHO 2025):

- La compasión, tradicionalmente considerada una habilidad blanda y de apoyo a las herramientas técnicas, hoy se ha valorizado como un motor capaz

de impulsar cualquier sistema de prestación de salud. Capacitarse y formar a otros es fundamental.

- Incorporar el cuidado compasivo en el trabajo con pacientes y familias promueve el logro de atenciones de mayor calidad, más satisfactorias y con menor riesgo de burnout. Ofrecer una atención compasiva cuida tanto a quien la ofrece como a quien la recibe.
- El cuidado compasivo no debe limitarse a la clínica; debe promoverse en la investigación, educación, participación comunitaria, comunicación y en la generación de políticas.

La revisión de los documentos curriculares del estudiante de medicina UC muestra una formación en compasión en salud limitada, acotada al cuidado clínico y a la comunicación, sin mención en las metas de promoción ni prevención (Tabla 1).

3. Definición de competencias: OMS propone transversalizar el rol del cuidado compasivo e incluir la participación de las comunidades en este desafío. Esto, para permitir que la compasión sea quien promueva escuchar, comprender, identificar necesidades, desarrollar potenciales soluciones en conjunto, priorizar conforme al contexto, y fortalecerse mutuamente en el camino (WHO, 2025). Esta definición, salida de la OMS, coincide a plenitud con los pilares básicos del espíritu A+S; la atención de necesidades reales y sentidas con una comunidad y no sólo para ella, y el aprendizaje bidireccional entre estudiantes y socios (CLAYSS, 2022). Se trabaja actualmente en ampliar el espectro de acción de la metodología A+S ya en uso en nuestro curso para ofrecer una oportunidad al cuidado compasivo más allá de la atención clínica e integrando a la comunidad. Trabajamos con la hipótesis que un

estudiante que logra visualizar su trabajo A+S desde una mirada compasiva puede tener un impacto adicional. En términos de competencias, y entendido desde el proceso de los actos compasivos, esto se traduce en:

- el estudiante TOMA CONCIENCIA de la situación que presenta el socio (ej. *Falta de acceso a una prestación de salud en la red de su centro de Salud Familiar*)
- al estudiante EMPATIZA con el sufrimiento que genera el funcionamiento de ese sistema sanitario (ej. *Dado que el paciente no accede a la prestación, experimenta más dolor, se agrava su condición, aumenta el riesgo de dependencia, de pérdida de su fuente laboral, de mayor gasto de bolsillo, de discapacidad, etc.*)
- El estudiante ACTÚA para reducir ese sufrimiento usando las competencias que tiene (ej. *Elabora un mapeo de proceso y una propuesta de mejora a las brechas*)

4. Plan de implementación: El A+S del internado de Medicina Familiar se organiza desde hace 13 años en los mismos centros de salud en los cuales los estudiantes realizan sus prácticas clínicas, por lo tanto, se enfrentan a las mismas carencias y desafíos reportadas por los funcionarios de los centros. Esta experiencia complementa el trabajo que ya se realiza, respetando su funcionamiento y flujos, pero explicitando la dimensión compasiva. Para esto, el piloto trabajado incluyó:

- Definición de competencias deseables en un enfoque compasivo, no clínico.
- Ajuste de instrucciones informe de avance: actualmente incluye objetivos, metodología, carta Gantt, aprendizaje esperado. Incluir: análisis del

potencial sufrimiento que traduce en las personas el problema presentado por el socio.

- Ajuste de instrumentos de reflexión actual: encuesta de autopercepción (logro de metas de aprendizaje pre-experiencia A+S pre y post experiencia A+S)
- Diseño de nuevos instrumentos: Las Conferencias 2012 y 2013 propusieron resultados (outcomes) para medir el impacto que la atención de salud compasiva tenía en los funcionarios (Puchalski C, Vitillo R, et al, 2014). Esta experiencia podría favorecer el logro de 3 de ellas: percepción de sentido y propósito del trabajo realizado; reducción de la fatiga por compasión, y reducción del burnout. Se encuentra en trabajo la definición de un instrumento ad-hoc.

5. Evaluación: Se planifica evaluar el programa y su impacto en los estudiantes.

El piloto 2025 no evaluará el desempeño del estudiante en el logro de las competencias definidas en la etapa 4. La calificación se mantendrá de acuerdo con el programa vigente.

Si el piloto es exitoso, la evaluación sumativa deberá ser diseñada en miras a complementar los instrumentos actuales de evaluación de la actividad académica A+S y en concordancia con el logro de las competencias definidas en la etapa 4.

6. Proyecciones y desafíos: La experiencia que se presenta recoge el llamado de OMS para integrar la compasión en los programas de formación para profesionales (WHO, 2025), y las recomendaciones de las conferencias de 2012 y 2013, invitando a intervenir a nivel docente, o sea: generando evidencia, objetivos medibles y

explorando nuevos modelos de desarrollo docente. A su vez, recoge el llamado a investigar en A+S, emitido por el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, y las recomendaciones para hacerlo (Gargantini D, 2024).

Siguiendo las recomendaciones de Andrew Furco, será clave definir a corto plazo ¿Cómo se mide el impacto de A+S en el desarrollo de competencias ligadas a una atención compasiva? ¿Existen posibles indicadores para medir este impacto? ¿A qué nivel debemos medirlo? (a nivel de estudiante, a nivel de curso, a nivel curricular) ¿Cuáles son/pueden ser los roles de los docentes y los colaboradores comunitarios en la medición del impacto? ¿Cuáles son los criterios mínimos para que un aprendizaje-servicio garantice resultados positivos y un alto impacto en términos de desarrollo de una atención de salud compasiva? (Furco, 2024)

CONCLUSIONES

Lograr una atención compasiva en salud es razonable en el contexto de la atención clínica, sin embargo, parece ajeno a otras áreas del eje sanitario. OMS ha hecho un llamado formal a incorporar los cuidados compasivos en salud en la atención primaria.

El currículo de formación de los estudiantes de Medicina UC incluye metas de compasión en el cuidado clínico y en comunicación, pero no en las áreas de promoción ni prevención. Esta experiencia ofrece una oportunidad para adquirir estas competencias utilizando la metodología y el producto A+S ya en uso, sin la necesidad de generar nuevas intervenciones sino solo sacando más partido al producto actual. La hipótesis a demostrar sugiere que con esta intervención se podría promover entre estudiantes y funcionarios el

sentido y propósito del trabajo realizado; reducir la fatiga por compasión y minimizar el burnout.

Queda pendiente el logro de los primeros grupos intervenidos para ser presentados en la jornada de agosto 2025.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bedregal, P., Lermenda, V., & Brito-Pons, G. (2020). La compasión: clave en la renovación de la atención en salud: Compassion: key in the renewal of health care. ARS MEDICA Revista de Ciencias Médicas, 45(1), 74–79. Disponible en: <https://www.arsmedica.cl/index.php/MED/article/view/1581>

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario CLAYSS. (2022). Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje servicio solidario (Ed. 20° aniversario). Buenos Aires, Argentina. Disponible en: https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_20aniosCLAYSS_guia_para_desarrollar_proyectos_AYSS.pdf

Furco A. (2024). Considerations and Strategies for Assessing the Impacts of Service-Learning' by Andrew Furco <https://www.servicelearningvlaanderen.be/en/event/andrew-furco-on-assessing-the-impacts-of-service-learning/>

Gargantini D. (2024). Estado y condiciones necesarias para la investigación sobre (y desde) el A+S a nivel mundial La experiencia de UNISERVITATE y de AUSJAL. https://www.clayss.org/seminarios/materiales/27/I29_1645_Gargantini.pdf

Kern, D. E., Thomas, P. A., Howard, D. M., & Bass, E. B. (1998). Curriculum development for medical education: A six-step approach. Johns Hopkins University Press.

Puchalski, C. M., Ferrell, B., Virani, R., Otis-Green, S., Baird, P., Bull, J., Chochinov, H., Handzo, G., Nelson-Becker, H., Prince-Paul, M., Pugliese, K., & Sulmasy, D. (2009). Improving the quality of spiritual care as a dimension of palliative care: The report of the consensus conference. *Journal of Palliative Medicine*, 12(10), 885-904.
<https://doi.org/10.1089/jpm.2009.0142> Disponible en:
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19807235/>

Puchalski, C. M., Blatt, B., Kogan, M., & Butler, A. (2014). Spirituality and health: The development of a field. *Academic Medicine*, 89(1), 10-16.
<https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000083>. Disponible en:
https://journals.lww.com/academicmedicine/fulltext/2014/01000/spirituality_and_health_the_development_of_a.9.aspx

Puchalski, C. M., Vitillo, R., Hull, S. K., & Reller, N. (2014). Improving the spiritual dimension of whole person care: Reaching national and international consensus. *Journal of Palliative Medicine*, 17(6), 642-656. <https://doi.org/10.1089/jpm.2014.9427>
Disponible en: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24842136/>

Tala, T. A. (2023). Compasión en salud: Una mirada a su pasado, presente y futuro. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 61(1), 127-134. Disponible en:
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272023000100127

World Health Organization. (2024). Compassion and primary health care. Geneva: World Health Organization. Disponible en:
<https://www.who.int/publications/i/item/9789240105249>

FIGURAS Y TABLAS

Tabla 1: Conceptos Espiritualidad/ trascendencia/ compasión en Metas de Aprendizaje del estudiante de Medicina UC

NIVEL 1:	NIVEL 2:	NIVEL 3:
Describe y comunica los grandes dominios o categorías que guiarán la planificación del currículo.	Se especifican los resultados de aprendizaje en cada categoría que guiarán la planificación de los cursos.	Se describe el marco que orientará la planificación de las actividades al interior de los cursos.
1. Habilidades clínicas	No considera	No considera
2. Conocimiento para la práctica	Comprender al paciente como persona	Incluyendo sus dimensiones biológica, psicológica, social y espiritual.
	Comprender los factores que influyen en la comprensión de salud y enfermedad	Creencias, factores culturales, étnicos y sociales

3. Evaluación y Tratamiento de Pacientes	Manejar los cuidados y eventos asociados a la muerte	Acompañar el sufrimiento del paciente y procurar asistencia de sus necesidades psicológicas y espirituales
4. Comunicación oral, no verbal y escrita	Recolectar información relevante para la tarea clínica	Información biológica, psicológica, social y espiritual.
5. Promoción de la Salud y Prevención de Enfermedades	No considera	No considera

Fuente: Elaboración propia a partir del documento: Metas de Aprendizaje Estudiante de Medicina UC, abril 2024. Proceso acreditación 2024 (14).

2. PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE APRENDIZAJE-SERVICIO

2.1 MONITOREO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES

SERVICE LEARNING WITH A GENDER PERSPECTIVE: RECONNECTING SERVICE LEARNING WITH TRANSGENDER ISSUES

Sanjana Ravipati, Dr. N. Baratha Jyothi, P. Sai Lakshmi Padmaja

Maris Stella College (Autonomous), India

ABSTRACT: One of the many strengths of service-learning is its emphasis on improving the lives of vulnerable populations. Service Learning community partners commonly serve people of color, people with disabilities, people who are poor, and older persons. However, very few service-learning projects involve partners serving the lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) population. The study was conducted with the transgender community in Simhachalnagar, Kateru, Rajahmahendravaram, over four months, from November 2023 to March 2024. After visiting the 150 subjects in the transgender community in Rajahmundry, Andhra Pradesh, India. The authors and the service learning facilitator conducted interviews with the participants using a structured questionnaire. After observing everything, they discussed the success stories of transgender people and how their actions are improving their quality of life and contributing to society more broadly. The paucity of LGBT service-learning projects may result from any number of factors, not the least of which may be service-learning administrators and instructors simply not knowing how to find, engage, and serve the LGBT community. This entry seeks to remedy this knowledge gap and encourage partnerships with the local LGBT community by describing a community-based research project implemented in five stages: partnership, collaboration, set-up, implementation, and dissemination.

KEYWORDS: Service learning, LGBT community, stigma discrimination, community-based collaboration

INTRODUCTION

Embracing one's transgender identity is a tremendous act of courage in a world that refuses to acknowledge their very existence. Gender diversity has existed in all times and cultures. It is becoming increasingly common to find trans students in the classroom, but their situation has not yet been normalized in terms of equal treatment (Bragg et al., 2018). Gender is a multifactorial construct. According to Gender Spectrum (Kurt, 2017), an organization committed to gender sensitivity and inclusion, gender can be understood in three ways: biological gender (according to the sex assigned at birth); gender expression (the external representation); and gender identity (how the person feels, how they believe they are). Cisgender means that the sex-gender identity with which a person identifies coincides with the one assigned at birth (Real Academia Española, 2020). It is the opposite term to trans, which is understood as a person who does not identify with the sex-gender assigned at birth or simply differs from the sexual binarism (McBride, 2021).

METHODOLOGY

After visiting the 150 subjects in the transgender community, a team of 25 final-year B.A. and B.Com. students, Rajahmundry, and Azith Singh Nagar, Vijayawada, Andhra Pradesh, India at the time period of November 2023 to March 2024. The authors and the service learning facilitator conducted interviews with the participants using a structured questionnaire. After observing everything, they discussed the success stories of transgender

people and how their actions are improving their quality of life and contributing to society more broadly.

RESULTS and DISCUSSION

The subjects responded to and answered the questions in the above-mentioned questionnaire. The humiliation and pain experienced by transgender individuals, and indeed the broader LGBTQ+ community, at the hands of their blood relatives in public spaces like cinema halls, hospitals, temples, and churches, highlight a deeply ingrained societal prejudice that persists despite legal advancements. This rejection and public shaming often stem from a lack of understanding, deeply held traditional beliefs, and transphobia/homophobia. The impact of such experiences extends far beyond the immediate moment, contributing to severe psychological distress, social isolation, and a constant fear of discrimination.

In cinema halls, a seemingly innocuous public space for leisure, transgender individuals might face mocking stares, derogatory comments, or even outright harassment from family members who are embarrassed or unaccepting of their identity. This public display of disapproval can be incredibly isolating, transforming a simple outing into a traumatic experience. The desire to blend in or enjoy a moment of normalcy is often shattered by the visible discomfort or outright hostility from those who should offer support. This could have led a pervasive sense of shame and a reluctance to engage in public life, further marginalizing them.

Hospitals, which should be safe havens for care, often become sites of deep humiliation for transgender individuals. Family members might refuse to acknowledge their chosen name or gender, insist on using their birth name and gender, or openly express disgust to

medical staff. The vulnerability inherent in seeking medical attention is amplified by the fear of judgment and rejection, making it a terrifying ordeal rather than a healing one.

In a heartwarming display of community and strategic planning, a remarkable initiative unfolded for twenty transgender individuals under the guidance of a respected elder known simply as Amma. This matriarch, revered for her wisdom and unwavering dedication, undertook the monumental task of uniting their diverse financial contributions.

Every day, Amma meticulously collected all the money earned by these individuals, whether through begging, daily wage labor, or other forms of income. This collective pot, a testament to their hard work and trust in Amma, was then managed with foresight and love. Instead of merely distributing the funds for immediate consumption, Amma had a far grander vision for their future security and well-being.

With each person's earnings consolidated, Amma ensured that a significant portion was allocated to create fixed deposits in individual accounts. This strategic move provided a stable financial foundation, offering them a sense of long-term security that had often been elusive. Beyond monetary savings, Amma also pursued investments in gold, a traditional symbol of wealth and a reliable asset in India, further safeguarding their future against economic uncertainties.

Perhaps the most impactful aspect of Amma's plan was her commitment to helping them acquire their own homes. This was a profound step towards self-sufficiency and dignity, offering a permanent address and a sense of belonging that many in the transgender community are denied. Each person, understanding the profound benefit of Amma's guidance, listened and obeyed her directives without question, their collective faith in her vision paving the way for a more secure and dignified future. This initiative was not just about

money; it was about building a foundation of respect, independence, and hope for a community often marginalized and overlooked.

Aradhya's Story: The Journey from Vamsi to a Celebrated Makeup Artist

Vamsi was born into a life full of challenges. His mother passed away during his birth, leaving him in the care of his father and older sister. After some time, his father remarried. A year later, a storm shook their lives—the couple was diagnosed with HIV. At the time, his stepmother was pregnant. Fearing for the unborn child, they rushed for medical help. By the grace of God, with proper treatment, the child was born healthy and free of HIV. That moment brought hope into their struggling family.

Even as a young boy, Vamsi was different—and proud of it. He loved fashion, dancing, and modeling, often performing as a girl. His classmates would laugh at him, but he never stopped. His spirit was stronger than their judgment.

After 10th, he joined SRR College for Intermediate in Vijayawada. He was a bright student, but boys kept their distance. He had only girlfriends, and he never let the isolation break him. If anything, it made him stronger.

Vamsi had a deep interest in makeup. His sister was a makeup artist, and that gave him access to all the tools he needed to learn. He watched videos, practiced on his sister and dolls, and became better every day. His sister recognized his passion and supported him wholeheartedly. Along with makeup, he also became an excellent mehendi artist.

In the daytime, he worked as a makeup assistant. But at night, Aradhya—his true self—stood at toll gates, clapping like many other transgender women, not just for money, but for the right to exist as who she was. With the money she earned, she sent funds back home, wanting her family to live comfortably—even if she had to suffer in silence.

After six months, she returned home to Vijayawada and bravely revealed her truth to her father. He was shocked and refused to accept her. Her maternal aunt also turned away. But her sister and brother-in-law stood by her. They gave her a home and the freedom to live as Aradhya.

Today, Aradhya is a successful makeup and mehendi artist in Vijayawada, known for her skill, grace, and spirit. Her journey—from pain to pride, from Vamsi to Aradhya—is a testament to the power of self-belief and unconditional love.

Reflection by the author team

Service learning revolves around the integration of the head, heart, and hands, fostering holistic development among students. Through active engagement, students observed real-life challenges faced by marginalized communities, educated them about essential resources, and provided encouragement.

The insidious cycle of **deception, fraudulent** promises, and the trauma of being **tortured, indoctrinated, intimidated, and enslaved** defines a daily reality that no human being should ever endure. This relentless oppression, often fueled by the lure of **easy money** and **extra bonuses**, has led to the chilling **normalization** of suffering.

Yet, even in the face of such profound pain, the human spirit yearns for a transition **from pain to power**, tirelessly **rebuilding hope** and **affirming faith**. It's about **cherishing the power** of resilience and, above all, **staying alive**.

We must recognize that **they our compassion** is not merely a benevolent act but an imperative. Imagine a world where **students would act as voice of victims**, amplifying the stories of those who have been silenced, thereby actively **giving back** to a community in desperate need. This raises a critical question: **Can you find one way** to truly break the

culture of silence? No human deserves to go through what these transgender persons have endured. In our limited world, we have the profound capacity to **open our minds, hearts, and just encompass these people too.** Only by extending radical empathy and actively dismantling the systems that perpetuate such brutality can we begin to forge a path towards genuine healing and justice for all. By touching their hearts with words of support and reassurance—"We are here for you"—they instilled hope and confidence. Additionally, they informed people about various government schemes designed to help them lead a dignified life.

Research gaps

Greater consideration needs to be given to the ways in which the trans population are identified and sampled. Future research should address the problems associated with the fact that trans people are not always easily identifiable.

These issues will need to be addressed when deciding how to incorporate all trans people, or as many as possible, within the context of particular pieces of research.

CONCLUSION

This importance isn't just a societal construct; it's deeply rooted in the universal spiritual principle that in God's vision, all human beings are equal. Every life is a precious gift, and no one should feel compelled to prematurely end their journey due to the crushing weight of societal stigma. By extending a hand of genuine support and demonstrating their inherent worth, we actively counter the very forces that marginalize and devalue lives, thereby fostering an environment where every individual feels cherished, respected, and empowered to live their life to its fullest potential. The authors told these persons not to

become upset when difficulty came their way. They **laughed** in its face and **knew** that they **were** in the hands of God.

ACKNOWLEDGEMENT

The authors, Sanjana Ravipati, Dr.N. Baratha Jyothi, and PSL Padmaja, express their sincere gratitude to the management of Maris Stella College, especially Dr. Sr. Jasintha Qudras, Principal, and Dr. Sr. G. Innsyamma, IQAC coordinator, for providing us with the opportunity to work with the transgender community.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Bragg, Sara, et al. "'More than boy, girl, male, female': Exploring young people's views on gender diversity within and beyond school contexts." *Trans youth in education*. Routledge, 2020. 100-114.
- Burnett J. A. Hamel D. Long L. L. (2004). Service learning in graduate counselor education: Developing multicultural counseling competency. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 32(3), 180–191. 10.1002/j.2161-1912.2004.tb00370.x
- Donahue, D. M. (2012). Queer's dual meaning: Possibilities for service learning. *Diversity & Democracy*, 15(1). Retrieved from <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/queers-dual-meanings-possibilities-service-learning>
- Do LGBT Aging Trainings Effectuate Positive Change in Mainstream Elder Service Providers?. Available from: https://www.researchgate.net/publication/259209795_Do_LGBT_Aging_Trainings_Ef

fectuate_Positive_Change_in_Mainstream_Elder_Service_Providers [accessed Apr 03 2025].

Eyler J. (2001). Creating your reflection map. In CanadaM. (Ed.), *Service learning: Practical advice and models* (pp. 35–43). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Española, Real Academia. "Real Academia Española Diccionario de la lengua española." (2001).

Eyler J. (2002). Reflection: Linking service and learninglinking students and communities.*The Journal of Social Issues*, 58(3), 517–534. 10.1111/1540-4560.00274

Follow Reference Gendron T. Maddux S. Krinsky L. White J. Lockeman K. Metcalfe Y. Aggarwal S. (2013). Cultural competence training for healthcare professionals working with LGBT older adults.*Educational Gerontology*, 39(6), 454–463. 10.1080/03601277.2012.701114

Jay G. (2008). Service learning, multiculturalism, and the pedagogies of difference.*Pedagogy*, 8(2), 255–281. 10.1215/15314200-2007-040

Jones S. R. Abes E. S. (2003). Developing student understanding of HIV/AIDS through community service-learning: A case study analysis.*Journal of College Student Development*, 44(4), 470–488. 10.1353/csd.2003.0040

Kurt, Layla J(2017). "Creating School Climates That Foster Inclusive Community Attitudes toward Gender Nonconforming Students." *Journal of School Counseling* 15.1.

Maccio E. M. (2010). Service-learning partnerships with the lesbian, gay, bisexual, and transgender community. In CookseyM. A.OlivaresK. T. (Eds.), *Quick hits for service-learning: Successful strategies by award-winning teachers* (pp. 85–87). Bloomington, IN: Indiana University Press.

Mayo C. (2007). Queering foundations: Queer and lesbian, gay, bisexual, and transgender educational research. *Review of Research in Education*, 31(1), 79–94.
10.3102/0091732X07300046078

Murray C. E. Pope A. L. Rowell P. C. (2010). Promoting counseling students' advocacy competencies through service-learning. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 2(2), 29–47.

FIGURES AND TABLES





Questionnaire on Demographic Information:

1. Which gender identity best describes you?
2. What is your age range?
3. Have you experienced discrimination (e.g., in employment, housing, public spaces) due to your gender identity in the past year?
4. What are some of the biggest challenges you face as a transgender individual in your daily life? (Open-ended, allow brief answer)
5. Do you have easily accessible affirming healthcare services (e.g., general practitioner, mental health professional) in your area?
6. Have you experienced barriers to accessing healthcare due to your gender identity?
7. How would you rate your overall mental well-being in the past month?
8. Do you have access to mental health support that understands and affirms transgender experiences?

THEORETICAL-PRACTICAL SEMINAR: SERVICE-LEARNING FOR EDUCATION IN THE 21ST CENTURY

Social capital in service-learning: Bridging gaps or reinforcing bonds in Latin American elite schools

Ignacio Barrenechea y Ezequiel Gomez Caride- Universidad de San Andrés

CENTRAL THEME: 2.1

ABSTRACT: Currently, all around the world societies tend to become more polarized and fragmented. In the educational landscape Service-learning programs (SLP) have been traditionally seen as an instrument to bring together people whose lives are different. In this study, we are interested in exploring to what extent SLP helps link the life experiences of elite students from those of the marginalized communities that are 'served.' The research question that guides this qualitative study is: to what extent do SL programs promote social capital—bridging and bonding? While bridging had to do with the idea of connecting with the other, bonding had to do with the emotional and social ties between the members of a 'similar' group. Data were collected in two different phases. At first, 16 service-learning coordinators from 13 different Latin American countries were interviewed; then, 48 students' reflections were analyzed. The findings of this study reveal that Service-Learning Programs (SLP) in Latin American elite schools primarily develop social cohesion focus on their students' needs and interests, with community voices seldom being heard. To foster more equitable service-learning experiences, a specific understanding of social capital based on the notion of reciprocity is proposed.

KEYWORDS: Service-learning; Social Capital; Bridging; Bonding; Elite schools; Community-based interventions

INTRODUCTION

The purpose of the article is to critically assess the efficacy and implications of service-learning programs (SLPs) in elite Latin American schools for fostering social capital, with a particular focus on how these programs might enhance social cohesion through bridging the divide between students and marginalized communities. An examination of service-learning programs (SLP) is timely in this era since these types of approaches to experiential education have gained considerable support in different places of the world (Furco, 2002; Kahne, Westheimer & Rogers, 2000; Bringle et al., 2022). Service-learning (SL) effectively brings alive theoretical and conceptual topics covered in classrooms (Kahne & Westheimer, 1996; Kandel Veghazi, 2015). In addition, proponents of SLP argue that students can enhance personal and interpersonal skills very effectively (Furco, 2002). Service-Learning is thought to be an instrument to reduce social fragmentation and instill in both students and local communities that the distinction between 'us' and 'them' was harmful to society (Moyseyenko, 2005). In effect, service-learning is thought to be an instrument to bring together people whose lives are different (McMurray & Niens, 2012; Leeman & Pels, 2006). Several authors have also argued that SLP students can better understand their capacity to make a meaningful contribution to their community and society (Blanca, Lombardi & Rodriguez, 2013; Eyler & Giles, 1999; Henderson, Brown, Pancer & Ellis-Hale, 2007). In sum, in times of growing populism SL seems a key pedagogy to foster social cohesion (Geier & Hasager, 2020).

This study is significant for several reasons, most notably due to the empirical gap in the Latin American context. In the current context of polarized societies there is a pressing need for empirical research exploring the relationship between service-learning, social

capital, and social cohesion within regions characterized by pronounced economic disparities like Latin America. The region's unique socio-economic landscape offers a critical backdrop for examining how elite educational practices can impact social cohesion and equity, either by reinforcing societal divides or providing pathways for social integration.

THEORETICAL FRAMEWORK

The theoretical framework for analyzing the impact of service-learning programs (SLPs) in elite schools on social capital formation integrates the concepts advanced by Bourdieu, Coleman, and Putnam, providing a comprehensive perspective on how social capital functions and evolves within educational contexts. This framework aims to elucidate the mechanisms through which SLPs can influence social capital among elite students and between these students and marginalized communities.

Theoretical Framework Components

Bourdieu's Concept of Social Capital: Bourdieu (1998) defines social capital as the aggregate of the actual or potential resources linked to the possession of a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition. In this framework, Bourdieu's notion highlights how elite students might leverage SLPs to access or expand their networks, reinforcing their social advantages.

Coleman's Approach to Social Capital: Coleman (1988) broadens the concept by including both individual and community-level outcomes of social capital. He emphasizes the importance of social structures or networks in facilitating certain actions of individuals within the structure. Coleman's perspective is crucial for understanding how SLPs can contribute to or detract from the creation of human capital by promoting pro-social

behaviors and reinforcing community norms among students and the communities they serve. One key variable in Coleman's theory is reciprocity, which states that a benefit granted today may be "repaid" in the future. Putnam's distinction between Bridging and Binding in Social Capital: Putnam (1996) introduces a critical differentiation between bridging (inclusive) and bonding (exclusive) social capital. Bridging social capital refers to social networks that connect individuals across diverse social cleavages, fostering wider identity and reciprocity, whereas bonding social capital strengthens ties within a homogeneous group. This distinction is crucial for analyzing the dual potential of SLPs in elite schools—either to bridge gaps with marginalized communities or to reinforce existing social boundaries. That said, Leonard, (2004) studied the social capital dynamic in West Belfast through the lens of Putnam classification—bridging/bonding, and problematized Putnam's distinction stating that the moving from bonding to bridging is beset since economic capital plays a key role in the alchemy of the three capitals (economic, social, cultural).

METHODOLOGY

Research Design

The study's methodology and analysis are intrinsically informed by this theoretical backdrop. By selecting service-learning coordinators for interviews and analyzing students' reflections on their SLP experiences, the research design is poised to capture the multifaceted process of social capital formation. The interviews with coordinators aim to shed light on the intended structural dynamics of SLPs, while the students' reflections offer a window into the actualized social impacts of these interactions. This approach not only aligns with Coleman's and Bourdieu's theories by emphasizing the importance of social structures and individual

networks in the formation of social capital but also allows for an in-depth exploration of Putnam's bridging and bonding social capital through the lived experiences of participants.

This qualitative research design consisted of two main phases. In the first phase of the research project, I interviewed 16 service-learning coordinators in Latin American elite schools. This first phase aimed to learn about the SLP, knowing the intended outcomes and their experience coordinating groups of elite students. Secondly, I wanted to include students' voices in this research design. Therefore, I asked service-learning coordinators to share with me students' reflections. In total, I analyzed 48 student reflections.

FINDINGS

To focus on our research goal, we grouped the different categories of findings under the two main components of the author's conceptualization of social capital: bridging and bonding.

Service-Learning and the Promotion of Bridging

According to Putnam (1996), bridging connects or links people whose life experiences are very different. Nelson and Prilleltensky (2010) stated that bridging 'is a basic requirement of a respectful and inclusive society' (p. 119). Some interviewees commented that service-learning programs (SLP) allowed students and community members to develop relationships that endured after the service-learning program had ended. In other cases, other participants explained that while students and community members started having very distant relationships, by the end of the experience, they ended up having a much stronger personal bond.

This section will describe how SLP promoted bridging between students and community members. That is to say, to what extent was the us-them dichotomy blurred? Therefore, I will explore how service-learning programs promoted empathy and the destruction of stereotypes and how these programs also allowed participants to recognize valuable knowledge in the 'other.'

Service-Learning and the Promotion of Bonding

Bonding had to do with the emotional and social ties between the members of a 'similar' group. Therefore, unlike bridging, bonding has to do with solidifying the bond between individuals belonging to one given group.

DISCUSSION

The nuanced exploration of service-learning programs (SLPs) within elite educational institutions, reveals intricate dynamics of social capital, power and privilege. This analysis extends to the operationalization of social capital within these programs, uncovering a tendency towards reinforcing existing social hierarchies rather than dismantling them. The empirical findings of this study suggest that contrary to the transformative potential attributed to SLPs, their execution might lean towards fostering bonding social capital among students from elite backgrounds. We aim to move the discussion from a dichotomic trap. Both dimensions of social capital are playing out in the service-learning experiences of elite students. However, the emphasis on the bonding phenomenon might potentially exacerbate the 'us' versus 'them' dichotomy, by solidifying networks within privileged groups rather than creating bridges to diverse communities.

Bourdieu's (1988) notion of social capital, characterized by the accumulation and leveraging of networks for socioeconomic advantage, appears to be inadvertently bolstered through SLPs in elite schools. These programs, while ostensibly designed to engender social awareness and engagement, often culminate in strengthening the bonds among the elite. The emphasis on cultivating leadership, critical thinking, and other competencies within elite student cohorts, as lauded outcomes of SLPs, further underscores this inclination. While these skills are undoubtedly valuable, their prioritization often overshadows the programs' potential to foster community-level outcomes and promote social integration across disparate social groups. One way to shed light upon this phenomenon is by relating to the notion of reciprocity which is critical to social capital. As Coleman pointed out, reciprocity is a key norm in the social capital construct and, certainly the odds that older people living in publicly administered shelters repaid the good to the elite students is close to zero. Hence, the question that emerges is to what extent it is possible to frame bridging relationships when their possible reciprocity is so weak.

In sum, we do not propose necessarily reducing the bonding effect of SLP but increasing the bridging dimension by promoting inclusive social capital and community-level outcomes. By doing so, educators and policymakers can leverage SLPs as powerful catalysts for social equity and change. This transformation is essential for unlocking the full potential of service-learning to bridge the persistent divides in Latin American societies, paving the way for a more just and integrated world.

CONCLUSION

This investigation into service-learning programs (SLPs) within elite Latin American schools aimed to scrutinize their capacity to foster bridging and bonding social capital, as delineated by social capital theory. Through this lens, our study has not only illuminated the commendable intentions and beneficial skill developments attributed to SLPs but has also critically examined their broader social impact, particularly in terms of fostering social integration and addressing socio-economic divides. Echoing the concerns raised in our research question, the findings reveal a complex landscape where SLPs, while successful in enhancing personal and interpersonal skills among elite students, often fall short in achieving their potential to bridge the socio-economic chasms. Despite the altruistic motivations and the cultivation of valuable competencies such as leadership and critical thinking, these programs primarily foster bonding within the elite student cohort, with limited evidence of effective bridging to marginalized communities. This tendency not only maintains but could potentially exacerbate existing social divides, underscoring a critical gap between the aspirational goals of SLPs and their practical implementation.

REFERENCES

- Berger, P. L., and Luckmann, T. (1966) *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books, Doubleday.
- Bernstein, B. B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique* (Vol. 5). Rowman & Littlefield.
- Billig, S. H., & Furco, A. (2002). Supporting a strategic service-learning research plan. *Advances in service-learning research*, 2, 217-230.

- Blanca, N., Lombardi, G., & Rodriguez, M. A. (2013). El servicio comunitario en la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Venezuela y su papel en la formación de capital social. Análisis de dos sub-proyectos. *Revista@ serviciocomunitario*, (1), 10-35.
- Borgatti, S. P., Jones, C., & Everett, M. G. (1998). Network measures of social capital. *Connections*, 21(2), 27-36.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 15-29).
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7(1), 14-25.
- Bourdieu, P. (2002). The Forms of Capital. *Readings in Economic Sociology*, 280-291.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Sage.
- Bruening, J. E., Peachey, J. W., Evanovich, J. M., Fuller, R. D., Murty, C. J. C., Percy, V. E., ... & Chung, M. (2015). Managing sport for social change: The effects of intentional design and structure in a sport-based service-learning initiative. *Sport Management Review*, 18(1), 69-85.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Russell Sage Foundation.
- Campbell, D. E. (2000). Social Capital and Service Learning. *PS: Political Science and Politics*, 33(3), 641-645. <https://doi.org/10.2307/420872>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. London: Sage Publications.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94, S95-S120.

- Coleman, J. S. (1992). Some points on choice in education. *Sociology of Education*, 65(4), 260-262.
- D'Agostino, M. J. (2010). Measuring social capital as an outcome of service-learning. *Innovative Higher Education*, 35(5), 313-328.
- d'Arlach, L., Sánchez, B., & Feuer, R. (2009). Voices from the community: A case for reciprocity in service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(1), 5-16.
- Dewey, J. (1998). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Eyler, J., & Giles Jr, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass, Inc., 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104.
- Folgueiras Bertomeu, P., Luna González, E., & Puig, G. (2014). El Aprendizaje y servicio en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2014, num. 64/2.
- Fuller, R. D., Evanovich, J. M., Bruening, J. E., Peachey, J. W., Coble, C. J., Percy, V. E. & Corral, M. (2015). The impact of a sport-based service-learning course on participants' attitudes, intentions, and actions toward social change. *Journal of Intercollegiate Sport*, 8(1), 14-36.
- Furco, A., & Billig, S. H. (Eds.). (2002). *Service-learning: The essence of the pedagogy*. IAP.
- Gasparini, L., & Cruces, G. (2022). The Changing Picture of Inequality in Latin America: Evidence for Three Decades. UNDP. <https://www.undp.org/latin-america/blog/changing-picture-inequality-latin-america-evidence-three-decades>
- Gaztambide-Fernández, R. (2009). What Is an Elite Boarding School? Review of Educational Research, 79(3), 1090–1128.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine Pub.

- Goldthorpe, J. H. (2007). " Cultural Capital": Some Critical observations. *Sociologica*, 1(2), 0-0.
- Graff, P. S. (2001). Service-learning reinforces language arts skills. *English Journal*, 90(5), 19.
- Grenfell, M., & James, D. (2003). *Bourdieu and education: Acts of practical theory*. Routledge.
- Gunn, S. (2005). Translating Bourdieu: cultural capital and the English middle class in historical perspective. *The British journal of sociology*, 56(1), 49-64.
- Hatziconstantis, C., & Kolympari, T. (2016). Student perceptions of Academic Service Learning: Using mixed content analysis to examine the effectiveness of the International Baccalaureate Creativity, Action, Service programme. *Journal of Research in International Education*, 15(3), 181-195.
- Henderson, A., Brown, S. D., Pancer, S. M., & Ellis-Hale, K. (2007). Mandated community service in high school and subsequent civic engagement: The case of the "double cohort" in Ontario, Canada. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(7), 849-860.
- Johansson, A. W., & Lindhult, E. (2008). Emancipation or workability? Critical versus pragmatic scientific orientation in action research. *Action research*, 6(1), 95-115.
- Kahne, J., & Westheimer, J. (1996). In the service of what? The politics of service-learning. *Phi Delta Kappan*, 77(9), 592.
- Kahne, J., Westheimer, J., & Rogers, B. (2000). Service-learning and citizenship in higher education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 42-51.
- Kandel Veghazi, V. N. (2015). Hay algunos que sienten que esto les parte la cabeza. Notas sobre experiencias de aprendizaje-servicio en la universidad de Buenos Aires. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2).

- Karabel, J. (2005). The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton. *American Journal of Education*, 26-39.
- Kennedy, M., & Power, M. (2014). The Smokescreen of meritocracy': Elite Education in Ireland and the reproduction of class privilege. *Journal for Critical Education Policy Studies*. <http://www.jceps.com/archives/649>
- Kenway, J., & Koh, A. (2013). The elite school as 'cognitive machine' and 'social paradise': Developing transnational capitals for the national 'field of power'. *Journal of Sociology*, 49(2-3), 272-290.
- Kenway, J. & Koh, A. (2015) Sociological silhouettes of elite schooling, *British Journal of Sociology of Education*, 36:1, 1-10, DOI: [10.1080/01425692.2015.977557](https://doi.org/10.1080/01425692.2015.977557)
- Lee, W. K., Harris, C. C., Mortensen, K. A., Long, L. M., & Sugimoto-Matsuda, J. (2016). Enhancing student perspectives of humanism in medicine: reflections from the Kalaupapa service-learning project. *BMC medical education*, 16(1), 137.
- Leeman, Y., & Pels, T. (2006). Citizenship Education in the Dutch Multiethnic Context. *European Education*, 38(2), 64-75. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934380205>
- Lúquez, P., Sansevero, I., & Fernández, O. (2010). Educación ambiental: Manifestación filantrópica de la responsabilidad social. *Omnia*, 16(2), 1-19.
- Martín-Baró, I. (1994). *Writings for a liberation psychology*. Harvard University Press.
- Maxwell, C., and P. Aggleton. 2013b. Privilege, Agency and Affect: Understanding the Production and Effects of Action. Palgrave Macmillan: Basingstoke.
- McLellan, J. A., & Youniss, J. (2003). Two systems of youth service: Determinants of voluntary and required youth community service. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 47-58.

- McMurray, A., & Niens, U. (2012). Building bridging social capital in a divided society: The role of participatory citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 207-221. <https://doi.org/10.1177/1746197912440859>
- Moiseyenko, O. (2005). Education and Social Cohesion: Higher Education. *Peabody Journal of Education*, 80(4), 89–104. <http://www.jstor.org/stable/3497054>
- Nelson, G., Prilleltensky, I., & MacGillivray, H. (2001). Building value-based partnerships: Toward solidarity with oppressed groups. *American Journal of Community Psychology*, 29(5), 649-677.
- Pérez Galván, L. M., & Ochoa Cervantes, A. D. L. C. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía.
- Persell, C. H., & Cookson Jr, P. W. (1985). Chartering and bartering: Elite education and social reproduction. *Social Problems*, 33(2), 114-129.
- Pritchard, I. (2002). Community service and service-learning in America: The state of the art. *Service-learning: The essence of the pedagogy*, 3-19.
- Reay, D. (2004). Education and cultural capital: The implications of changing trends in education policies. *Cultural trends*, 13(2), 73-86.
- Riedel, E. (2002). The impact of high school community service programs on students' feelings of civic obligation. *American Politics Research*, 30(5), 499-527.
- Rizvi, F. 2014. "Old Elite Schools, History and the Construction of a New Imaginary." *Globalisation, Societies, and Education*. Special Issue: Elite Schools in Globalising Circumstances: New Conceptual Directions and Connections 12 (2): 290–308.
- Serrano, L. R., & Roig, A. E. (Eds.). (2018). *Aprendizaje-Servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Ediciones Octaedro.

- Simons, L., & Cleary, B. (2006). The influence of service-learning on students' personal and social development. *College Teaching*, 54(4), 307-319.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2008). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Swalwell, K. (2013). "With great power comes great responsibility": Privileged students' conceptions of justice-oriented citizenship. *Democracy and Education*, 21(1), 5.
- Twine, F. W., and B. Gardener. 2013. "Introduction." In *Geographies of Privilege*, edited by F. W. Twine and B. Gardener, 1–16. London: Routledge.
- Van Zanten, A. 2010. "The Sociology of Elite Education." In *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, edited by M. Apple, S. Ball, and Gandin. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Waters, J., & Brooks, R. (2015). 'The magical operations of separation': English elite schools' on-line geographies, internationalisation and functional isolation. *Geoforum*, 58, 86-94.
- Winans-Solis, J. (2014). Reclaiming power and identity: Marginalized students' experiences of service-learning. *Equity & Excellence in Education*, 47(4), 604-621.
- Winkler, E. N. (2018). Racism as a threshold concept: examining learning in a 'diversity requirement' course. *Race Ethnicity and Education*, 21(6), 808-826.

**CREATIVE CATALYSTS: UNVEILING THE RIPPLE EFFECT OF
SERVICE-LEARNING THROUGH ARTS AND DESIGN**

Basilisa Blay, Dottie Asela Domingo, Angelo Marco Lacson, Joyce Camille Dominguez
and Randy Pabona
De La Salle-College of Saint Benilde

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

ABSTRACT: This study investigates the impacts of “Project Tanaw”, an arts-and-design-based Service-Learning (S-L) project by Interior Design (INDEXHI) students of De La Salle-College of Saint Benilde (DLS-CSB), four years after its implementation. “Tanaw,” meaning sight, shows the transformational power of the creatives by rejuvenating the Enhanced Learning Resource Center (ELRC) for visually impaired students of the Philippine National School for the Blind (PNSB). With Theory of Change framework, the study evaluates its inputs, activities, outputs, outcomes, impacts, through mixed-methods design.

The findings suggest promising benefits for all stakeholders. Students developed empathetic design acumen and technical competencies. Educators reported improvements in their teaching efficacy. PNSB community demonstrated increased awareness of their renovated spaces, and a renewed engagement with learning. The broader community benefited from accessibility design and a sustainable arts-based S-L framework.

The ELRC's multi-sensorial design highlights the project's potential to create enduring value for the visually challenged. It also serves as an inspiration to succeeding DLS-CSB projects, local community, and even Uniservitate network, amplifying its ripple effects.

The findings can benefit administrators, decision-makers, and educators in the roles they play in enhancing the S-L programs and curriculum reforms in higher education.

KEYWORDS: Project Tanaw, Theory of Change, impact, Interior Design, INDEXHI

INTRODUCTION

In a rapidly evolving world, integrating education with community engagement has become vital for transformative learning. This study investigates the impact of “Project Tanaw”, a Service-Learning (S-L) initiative of the Interior Design program of De La Salle-College of Saint Benilde (DLS-CSB), implemented in partnership with the Philippine National School for the Blind (PNSB). Grounded in the Lasallian educational philosophy of faith, service, and community (De La Salle Philippines, n.d.), the project exemplifies how arts and design education can yield positive societal benefits.

Service-Learning has been proven as a cutting-edge method of teaching and learning that is gaining momentum in higher education. It is a valuable instructional technique wherein students apply classroom knowledge to communities; but, for it to survive and thrive, it must be institutionalized (Ali & Abidin, 2012). This is a crucial component of higher education, requiring a strong commitment to community participation in addition to teaching and research (Hlengwa, 2010). In this light, the S-L Framework of DLS-CSB was developed in 2017, institutionalizing it as an academic rather than a community service. And in Academic Year 2020-2021, “Project Tanaw” was born as the first S-L project of the course INDEXHI of the Interior Design program of the college’s former School of Design and Arts. Thus, four years later, an impact evaluation is being done through this research.

Previous studies show that students who participated in S-L had positive outcomes in their personal, academic, social and civic lives. Overall, S-L provides a pedagogical framework that integrates academic learning, personal growth, and civic engagement, contributing to a more comprehensive and transformative educational experience (Mtawa, N. & Nkhoma, N., 2020). Nonetheless, limited research exists to offer a comprehensive grasp of its actual influence, particularly in contrast to traditional teaching-learning scenarios (Pinto & Costa-Ramvalho, 2023). More significantly, there are very few researches on its effects on students taking arts and design. This study evaluates the impact of “Project Tanaw” on students, mentors, and partner community. Its full project title is “Tanaw: Breaking Barriers for Blind and Visually Impaired Students through Multisensory and Experiential Design”.

The goal of this research is to unveil the project’s ripple effect four years after its implementation, by examining the flow and operationalization of the change process as shown in the Theory of Change model, which includes inputs, activities, outputs, and outcomes (please refer to Figure 1). Specifically, it answers the following research questions. Inputs & Activities: What are the resources, processes, activities, interventions and services provided by the implementers of the Project Tanaw? Outputs & Outcomes: What are the direct products of the completed activities, new knowledge acquired, skills developed, and values enhanced before, during and after the implementation of the Project Tanaw? Impact: What are durable changes benefitting its project stakeholders? Challenges and Solutions: What challenges were encountered before, during, and after project implementation, and how were they addressed? Sustainability: What efforts were made to ensure project sustainability after its completion; and are there partnerships established as a result? What are the perceived level of soft or socio-civic skills which are enhanced by students’

participation in the S-L Project Tanaw according to the students? Is there a difference between the level of soft skills before and after their engagement in Project Tanaw as perceived by the students?

The hypothesis below was tested at 0.05 level of significance.

Ho1: There is no significant difference between the level of soft or the socio-civic skills before and after their engagement in Project Tanaw as perceived by the students.

METHODOLOGY

The mixed-method research design was adopted to capture both quantitative and qualitative data (Abenir, et. al., 2023). Participants included 24 students and 2 faculty mentors from DLS-CSB, as well as PNSB administrators, faculty, and students. Data collection tools included surveys, interviews, focused group discussions and document analysis. Quantitative data were analyzed using descriptive and inferential statistics, while qualitative responses underwent thematic analysis. Microsoft Excel add-ins Analysis ToolPak was used to process quantitative data. Mean and standard deviation were generated. Hypothesis was tested at $\alpha = 0.05$, using t-test paired and analysis of variance.

RESULTS AND DISCUSSION

This section presents the research findings, interpretation, and discussion of results following the sequence of the research problems posed in the introduction.

Inputs and Activities: INDEXHI students were oriented on the S-L course outcomes and design requirements, and were introduced to PNSB as the chosen partner organization.

Committees were formed to handle different functions related to the project such as sales and fundraising, marketing and sponsorship, logistics and construction, finance, and creatives documentation. Students' personal abilities were assessed to ensure that their strengths match the project's needs. A project manager was elected, committee heads were chosen. And since the project was during pandemic, virtual communication tools were used.

Initial engagement with the partner included a site visit to assess the design requirements and to understand the organization's identity. This led to the collaborative creation of a Vision-Mission Statement, defining the project's goals and guiding principles. Preparations for project execution included research, design development, marketing and fundraising campaigns. Finally, a selection process for a contractor through bidding, ensured project adherence to budget and timeline requirements.

The project's implementation focused on addressing the partner's needs through design-thinking, and construction management. Fundraising and marketing campaigns supported resource generation, while creative efforts, such as mural painting, enhanced the project's impact. A formal turnover ceremony marked the project's completion, followed by reflective evaluations to identify lessons learned and areas for improvement.

On the 14th week of the trimester, April 7, 2021, still within the pandemic time, a 2-day Virtual Exhibit was held to share the success of "Project Tanaw" to its stakeholders and community at large.

Outputs and Outcomes: Outputs included Vision-Mission statements specific to "Project Tanaw", and a fully renovated learning space with enhanced accessibility and design features. The outcomes of the project were profound. INDEXHI students gained hands-on experience in project management, teamwork, and the application of Interior Design solutions,

deepening their understanding of the profession's societal relevance. The project effectively benefited the partner community, improving spaces and addressing specific needs through thoughtful design while strengthening relationships with organizations to promote collaboration. Ultimately, the project left a legacy of multi-sensorial and functional spaces, empowered students, and a strong sense of identity and advocacy among all stakeholders.

Impact: The findings of Deane et al., (2023), that S-L has an optimistic impact on the professional, personal, and social development of teacher-mentors was affirmed in “Project Tanaw”. DLS-CSB mentors reported enhanced teaching efficacy and deeper engagement with issues of social justice. Four years after “Project Tanaw”, former INDEXHI students who are now practicing Interior Designers conveyed growth in leadership, empathy, and the application of inclusive design principles. They reported in our Focus Group Discussions that the project had a remarkable impact on their professional, emotional, and social development by fostering a commitment to compassionate, human-centered design, particularly addressing the needs of marginalized groups such as persons with disabilities. And at PNSB, students expressed interest in design careers, as inspired by their continuous engagement with ELRC’s multi-sensorial design.

Challenges and Solutions: Four main themes emerged including communication barriers due to the pandemic; financial and resource constraints; emotional stress and interpersonal conflict; and the challenge of balancing aesthetics with functionality. Solutions included increased mentorship, clear role definitions, and collaborative problem-solving.

Sustainability: Design of “Project Tanaw” incorporated sustainable materials and community owned items. PNSB planned to implement minimal charges for the regular upkeep of the facility. And for greater accessibility, PNSB also planned to apply its ELRC to be

an extension of the National Library as a section for the visually impaired. Its success inspires replication in other institutions and remains a reference model for integrating design with community engagement.

Quantitative and Hypothesis Test Results: In this study, INDEXHI students identified and rated the following socio-civic skills enhanced by their participation in S-L “Project Tanaw” using a scale of 1-4, with 4 being the highest. These are empathy, teamwork, creativity, innovative thinking, professional competence, volunteerism, perseverance, critical thinking, community engagement, interpersonal relationship, self-confidence, communication, mentorship, patience, leadership and management.

Service-Learning enhanced to a great extent (EGE) students' empathy, teamwork/ collaboration, creativity, innovative thinking, professional competence, volunteerism, perseverance, critical thinking, community engagement, and interpersonal relationship skills. However, students reported moderate enhancement (EME) on self-confidence, communication, mentoring, patience, and leadership and managerial skills. Leadership & managerial skills was rated lowest, possibly due to a lack of face-to-face project management opportunities or emphasis on leadership development. Patience was similarly rated lower, indicating some growth in composure during Service-Learning experiences. Overall, S-L “Project Tanaw” had an encouraging impact on the students’ soft skills, with empathy, teamwork, and creativity being the leading areas.

A paired t-test (refer to Table 1) revealed an increase in students’ socio-civic engagement and soft skills post-Tanaw ($p < 0.05$). This result confirms the hypothesis that S-L is an effective strategy for developing critical soft skills that prepare students for future professional settings which was also mentioned by Malinin (2017). Therefore the difference

between the means before and after engaging in S-L Project Tanaw is promising, thus, the null hypothesis that “There is no significant difference between the perceived level of socio-civic engagement or the soft skills as perceived by the students before and after engaging in Service-Learning Project Tanaw” is rejected. This further corroborated the initial findings that the “Project Tanaw” has a favorable impact on the lives of the students. Continued observation, however, is recommended to fully understand the project’s long-term effects.

It is also worth noting that self-confidence, community engagement, and leadership/managerial skills are the top 3 soft or socio-civic skills with the highest recorded increase in the means with 0.95, 0.94 and 0.93 respectively. This further shows that although many were not given enough managerial roles in the project, students felt they were able to effectively step up when the need for leaders arose.

CONCLUSION

“Project Tanaw” demonstrates the potential of service-learning (S-L) as a platform for academic, social, and civic engagement. It provided DLS-CSB mentors and students with opportunities to deepen their teaching practice and design competencies, while encouraging the PNSB community to reimagine their learning environment. Early impacts suggest a promising influence on stakeholder development—highlighting values such as creativity, empathy, innovation, and inclusion.

What distinguishes “Project Tanaw” is its thoughtful integration of arts and design as the central medium for service-learning, with a strong emphasis on inclusivity and accessibility. Through multi-sensorial features like tactile flooring and intentional spatial

design, the project addressed specific needs of the visually impaired community, creating learning environments that are both functional and dignified.

While initial observations are encouraging, it is important to note that this study focused on short-term impacts. The relatively small sample size in the quantitative analysis, though supported by a paired t-test, limits the generalizability and statistical power of the findings. Nonetheless, qualitative insights point to meaningful student growth in areas such as empathy, teamwork, and professional competence, alongside the community's renewed interest in design professions.

Rather than claim definitive long-term impact, this initiative serves as a model of what is possible. Its early ripple effects are evident in the way it engaged local stakeholders and resonated with broader networks, including the Uniservitate community. With continued implementation and long-term evaluation, the potential for sustained change remains compelling.

“Project Tanaw” offers valuable insight into how creative disciplines can enrich Service-Learning practices. Future programs are encouraged to adopt similar frameworks that emphasize interdisciplinary collaboration, empathy-driven design, and enduring community partnerships. Institutionalizing Service-Learning across fields may help shape professionals who are not only skilled, but also socially responsive and engaged members of society.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Abenir, M. A. D., Lopez, L. A., Mendoza, L. K. T., & Panlilio, E. G. (2023). Immediate impacts of online service-learning engagements on partner communities: a mixed methods approach.. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2796839/v1>
- Ali, H., & Abidin, W. (2012). International Conference on Teaching and Learning in Higher Education (ICTLHE 2012) in conjunction with RCEE & RHED 2012 Service Learning: An Investigation into its Viability as a Strategy to Achieve Institutional Goals.
- Amanda, Hlengwa. (2010). Institutionalizing service-learning. 5(1):24-33.
- Deane, K., Bullen, P., Williamson-Dean, R. A., & Wilder, K. (2023). The benefits of participating in a culturally translated youth mentoring program and service-learning experience for Aotearoa New Zealand mentors. *Journal of Community Psychology*.
- De La Salle Philippines. (n.d.). *Lasallian core values*. <https://www.delasalle.ph/lasallian-core-values/>
- Mtawa, N. & Nkhoma, N. (2020). Service-learning as a higher education pedagogy for advancing citizenship, conscientization and civic agency: a capability informed view. *Higher Education Pedagogies*, 5(1), 110-131. <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1788969>
- Malinin, L. H. (2017). Soft skill development in service-learning: Towards creative resilience in design practice. *Urban Design and Planning*, 171(1), 43–50. <https://doi.org/10.1680/jurdp.17.00012>
- Pinto, J. C., & Costa-Ramalho, S. (2023). Effects of service-learning as opposed to traditional teaching-learning contexts: A pilot study with three different courses. *Frontiers in Education*, 8, Article 1185469. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1185469>

FIGURES AND TABLES

Figure 1: The Theory of Change Framework for Creative Catalysts: Unveiling the Ripple Effect of Service-Learning Through Arts and Design

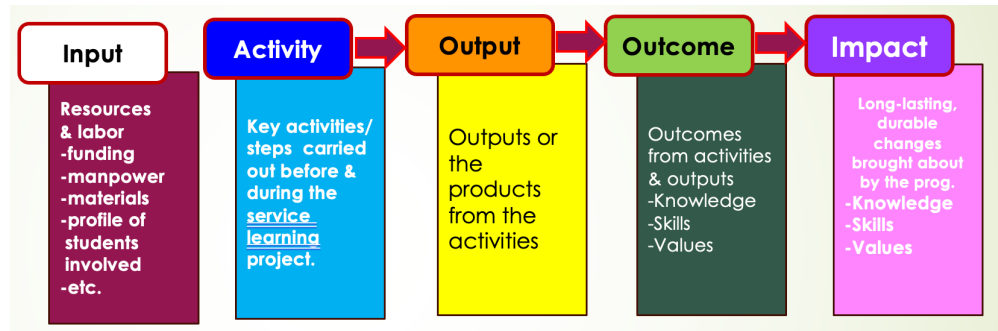


Table 1. Mean Before and After and T-test: Paired Two Sample Means

No.	Soft Skills	Before	After	Increase
1	Empathy	2.97	3.77	0.80
2	Teamwork/Collaboration	2.82	3.58	0.76
3	Creativity	2.89	3.55	0.66
4	Innovative Thinking	2.66	3.42	0.76
5	Professional Competence	2.47	3.37	0.90
6	Volunteerism	2.50	3.37	0.87
7	Perserverance	2.66	3.37	0.71
8	Critical Thinking	2.58	3.34	0.76
9	Community Engagement	2.40	3.34	0.94
10	Interpersonal Relationship	2.50	3.29	0.79
11	Self-Confidence	2.29	3.24	0.95
12	Communication	2.47	3.21	0.74
13	Mentorship	2.47	3.21	0.74
14	Patience	2.50	3.18	0.68
15	Leadership/Managerial	2.18	3.11	0.93
t-Test: Paired Two Sample for Means	Mean	2.557333333	3.356666667	
	Variance	0.045920952	0.029738095	
	Observations	15	15	
	Pearson Correlation	0.899894972		
	Hypothesized Mean Difference	0		
	df	14		
	t Stat	-32.36490285		
	P(T<=t) one-tail	7.31328E-15		Significant
	t Critical one-tail	1.761310136		
	P(T<=t) two-tail	1.46266E-14		Significant
	t Critical two-tail	2.144786688		

HACIA LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL A+S DESDE EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN COMUNITARIA, UDLA

Fabiola Navarro Toledo, Patricio Carreño Rojas e Ignacio Fontecilla Roco

Universidad de las Américas, Chile

EJE TEMÁTICO: 2.1 MONITOREO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES.

RESUMEN: Se propone un proceso para avanzar hacia la institucionalización del modelo de Aprendizaje-Servicio en la Universidad de las Américas (UDLA), basado en la experiencia adquirida durante el diseño e implementación del Programa de Intervención Comunitaria (PIC). Este programa tiene como *objetivo* constituir un modelo de formación académica que conecta a los estudiantes desde sus primeros años con las comunidades y territorios, a través de asignaturas transversales en las áreas de Ciencias Sociales y Salud. Se fundamenta en valores institucionales como el compromiso comunitario, la responsabilidad ciudadana y la ética profesional, y se articula en torno a tres componentes: académico, territorial e investigativo. La *metodología* del programa se desarrolla en cuatro fases: Familiarización y Sensibilización, Descripción y Levantamiento, Jerarquización y Diseño e Implementación, y Gestión y Evaluación. Cada fase incluye actividades pedagógicas y proyectos territoriales en los que participan activamente los estudiantes, fomentando vínculos con diversas organizaciones comunitarias, como las Escuelas de Liderazgo Comunitario para líderes sociales en las regiones Metropolitana, Valparaíso y Concepción. La consolidación del Programa, respaldada por 12 años de experiencia, se erige como un modelo ejemplar para la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universidad de las Américas, siendo reconocido por la institución como una herramienta eficaz para promover el compromiso

ciudadano y el aprendizaje en la comunidad. Los *resultados* del programa se aprecian en la consolidación del programa a través del aumento de la incorporación de carreras profesionales; aumento de estudiantes que cursan el programa; crecimiento en el número de Organizaciones comunitarias. Estos resultados nos permiten concluir que el Programa transita a un proceso institucionalización al interior de la universidad consolidando su propuesta como programa inspirado en el Aprendizaje+Servicio.

PALABRAS CLAVES: Institucionalización - Aprendizaje-Servicio - Programa de Intervención Comunitaria (PIC) - Compromiso comunitario- Metodología

ABSTRACT: A process is proposed to advance the institutionalization of the Service-Learning model at the University of the Americas (UDLA), based on the experience acquired during the design and implementation of the Community Intervention Program (PIC). This program constitutes an academic training model that connects students from their early years with communities and territories, through cross-curricular subjects in the areas of Social Sciences and Health. It is based on institutional values such as community commitment, civic responsibility, and professional ethics, and is structured around three components: academic, territorial, and research. The program's methodology is developed in four phases: Familiarization and Awareness, Description and Survey, Prioritization and Design and Implementation, and Management and Evaluation. Each phase includes pedagogical activities and territorial projects in which students actively participate, fostering links with various community organizations, such as the Community Leadership Schools for social leaders in the Metropolitan, Valparaíso, and Concepción regions. The Program's consolidation, backed by 12 years of experience, stands as an exemplary model for the

institutionalization of Service-Learning at the University of the Americas, being recognized by the institution as an effective tool for promoting civic engagement and community learning. The program's results are evident in its consolidation through increased enrollment in professional programs, an increase in the number of students enrolled in the program, and an increase in the number of community organizations. These results allow us to conclude that the program is moving toward institutionalization within the university, consolidating its position as a program inspired by the Learn+Service (A+S) approach.

KEYWORDS: s: Institutionalization - Service-Learning - Community Intervention Program (PIC) - Community Engagement – Methodology.

INTRODUCCIÓN

En las siguientes líneas presentamos el proceso de diseño e implementación del Programa de Intervención Comunitaria (PIC) como una propuesta metodológica y curricular basada en el enfoque de Aprendizaje+Servicio (A+S) y el compromiso ético de la Universidad de las Américas con la sociedad. Este programa, desarrollado durante los últimos 12 años, se ha consolidado como un modelo ejemplar en la institucionalización de la metodología A+S dentro de la universidad. El PIC enfrenta el desafío de trasladar los procesos pedagógicos al contexto territorial, donde no basta con la mera aplicación de contenidos académicos. Es fundamental integrar los saberes de los distintos actores involucrados: socios comunitarios, estudiantes y docentes, generando un aprendizaje significativo basado en la interacción y el trabajo colaborativo. El objetivo del programa es dar a conocer su modelo formativo-profesional, fundamentado en el Aprendizaje+Servicio y la formación en ciudadanía activa (Martínez, 2008; Puig, 2009). Se trata de una propuesta integral que refuerza el papel de la

universidad como agente transformador de la sociedad. En este marco, el PIC adopta la metodología de Aprendizaje+Servicio, definida por Furco y Billing (2002) como una estrategia pedagógica experiencial que integra actividades de servicio comunitario en el currículo académico. A través de esta metodología, los estudiantes aplican sus conocimientos y herramientas académicas para atender necesidades reales de la comunidad, consolidando su formación profesional desde una perspectiva socialmente comprometida. A continuación, se detalla el modelo del PIC, sus componentes, fases, métodos de aplicación y los resultados obtenidos, que han permitido su consolidación dentro de la universidad. Con evidencia empírica, el programa ha impulsado la creación de nuevos proyectos comunitarios y fortalecido el compromiso institucional con las comunidades y territorios. Desde un enfoque innovador de aprendizaje situado (Cid-García, 2023), el PIC se estructura en torno a tres ejes fundamentales: pedagógico, territorial e investigativo, brindando un soporte teórico y práctico con una mirada sistémica e integral de la formación profesional en clave de aprendizaje social. El programa se implementa en diversas carreras, incorporando asignaturas que forman parte de la formación integral del estudiantado. Estas asignaturas proporcionan los fundamentos conceptuales y metodológicos necesarios, culminando en el diseño e implementación de un proyecto social desarrollado en conjunto con los actores comunitarios de barrios y localidades. El Programa PIC se despliega en un proceso de ocho semestres, organizados en cuatro fases interconectadas:

- *Sensibilización*, donde los estudiantes se introducen en la metodología del programa.
- *Descripción y levantamiento de información*, mediante encuestas cuantitativas y cualitativas que permiten comprender la realidad social del barrio.
- *Diseño de proyectos y jerarquización de necesidades*, en la que se establecen

prioridades y estrategias de intervención.

- *Implementación, gestión y evaluación*, donde se llevan a cabo las acciones concretas en la comunidad promoviendo experiencias de aprendizaje con la reflexión cooperación de los líderes sociales.

Este enfoque permite que los proyectos impulsados por el PIC no solo sean una experiencia formativa para los estudiantes, sino también una contribución tangible al desarrollo comunitario, fortaleciendo la vinculación de la universidad con la sociedad y promoviendo un aprendizaje transformador.

METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología de enseñanza-aprendizaje, este componente incorpora estrategias de aprendizaje situado a través de guías pedagógicas de trabajo práctico, integradas en gran parte de los programas de asignaturas. Además, se complementa con el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y estrategias de enseñanza E-Learning o blended, orientadas al desarrollo del autoaprendizaje y alineadas con un modelo centrado en el estudiante (UDLA, 2015). Desde una perspectiva metodológica, el componente académico se desarrolla mediante un conjunto de asignaturas dentro del currículo de diversas carreras. A través de estos cursos, se trabajan progresivamente ocho dimensiones fundamentales para el trabajo territorial: aprendizaje situado, ecología de saberes, metodologías participativas, pensamiento crítico, ética de la alteridad, co-construcción del conocimiento, diálogo de intercambio y aprender a aprender. Por su parte, el componente territorial propicia el encuentro de los estudiantes con actores sociales y líderes comunitarios, permitiendo la concreción de proyectos de intervención basados en

necesidades previamente identificadas. En este proceso, los estudiantes aplican sus conocimientos y competencias profesionales para contribuir a la solución de problemáticas sociales específicas (Villasante, T. R., 2015). El componente investigativo, por otro lado, fomenta la sistematización de saberes y aprendizajes mediante hitos, bitácoras profesionales, construcción de pósteres y ponencias. Estas herramientas permiten generar nuevas reflexiones e investigaciones a partir de la experiencia vivida y documentada en el contexto del Aprendizaje+Servicio dentro de la universidad. Las asignaturas del Programa PIC abarcan desde fundamentos teóricos de las ciencias sociales hasta el desarrollo de competencias metodológicas e investigativas. Esto permite la formulación y ejecución de proyectos de investigación e intervención en comunidades locales. En este proceso, los estudiantes, acompañados por académicos y gestores territoriales, se insertan progresivamente en barrios y comunidades para conocer y comprender su realidad social. Es importante destacar que, a lo largo de estas fases, los estudiantes desarrollan un compromiso progresivo con las comunidades y sus organizaciones sociales. A través de los proyectos de intervención, ponen sus competencias profesionales al servicio de la sociedad, comprendiendo que su labor no solo responde a una vocación personal, sino también a un deber ético y social. Desde esta perspectiva, el programa asume la convicción de que educar es, ante todo, transformar. En este sentido, se enfatiza el carácter ético y formativo del aprendizaje, reforzando la idea de que la universidad no solo forma profesionales, sino ciudadanos comprometidos con la transformación social (Carreño y Martínez, 2020).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La implementación del Programa PIC en todas sus fases ha dado lugar a una serie de procesos

que han facilitado su consolidación. Esto, a su vez, abre la puerta a la discusión sobre cómo avanzar hacia una institucionalización dentro de la universidad. A continuación, se detallan algunos de estos procesos:

- Formación de un equipo profesional que garantice la correcta implementación del modelo PIC en el itinerario formativo de la facultad y las carreras.
- Inserción curricular de 8 asignaturas en todas las carreras de Salud y Ciencias Sociales.
- Capacitación continua de los docentes en el modelo del Programa PIC.
- Participación de 115 docentes anualmente en asignaturas de la línea de intervención comunitaria del PIC.
- Vinculación con tres regiones del país, 13 comunas, 41 barrios y 115 organizaciones comunitarias permitiendo el desarrollo de actividades en el territorio para los estudiantes.
- Involucramiento de aprox. 8.600 estudiantes cada año en las diversas fases del programa.
- Implementación sistemática del modelo en barrios, poblaciones y en el ámbito académico, promoviendo una relación bidireccional.

Estos logros nos permiten actualmente abrir un diálogo académico y profesional sobre los mecanismos, acciones y estrategias necesarias para avanzar hacia la institucionalización del Aprendizaje + Servicio (A+S) en la Universidad de las Américas. Esto se logra a través del despliegue del Programa PIC en todas sus fases, destacando la incorporación de asignaturas transversales y el diseño e implementación de proyectos en colaboración con las comunidades y barrios.

CONCLUSIONES

El Programa de Intervención Comunitaria es una propuesta pedagógica que involucra a todos los actores de la vida universitaria: estudiantes, docentes y miembros de la comunidad. Todos ellos son parte fundamental en la formación integral de los estudiantes universitarios, lo que se traduce en situar cada profesión al servicio de la sociedad. Esto se logra mediante:

- Un componente pedagógico que incluye un conjunto de asignaturas en los planes de estudio.
- Un componente territorial y comunitario que fomenta el trabajo conjunto con actores y líderes sociales de manera sostenida.
- Un componente investigativo que busca reflexionar y proyectar los logros del programa.
- La integración de estos componentes permite al PIC crear condiciones favorables para el desarrollo de una formación profesional integral, basada en los principios del Aprendizaje + Servicio, con un fuerte énfasis en la ética y la sensibilidad ciudadana. Así, los futuros profesionales aprenderán a priorizar el bienestar social y la transformación de la comunidad.

A lo largo de estos años de implementación, el Programa PIC ha fortalecido su estructura y fundamentación pedagógica y metodológica. Además, contribuye al proceso de institucionalización mediante:

- El fortalecimiento de la conexión entre la vida académica y la realidad de las comunidades.
- La inclusión de actores comunitarios en la formación profesional de los estudiantes.

- La promoción de una comprensión de la profesión centrada en el servicio a la sociedad.
- El fomento de una formación ciudadana con un fuerte sentido de responsabilidad social.

Al integrar los componentes académicos, territoriales e investigativos, el Programa PIC no solo busca transformar la sociedad, sino también a los propios futuros profesionales, quienes ponen sus capacidades y conocimientos al servicio de las necesidades sociales, contribuyendo así a construir una sociedad más justa y humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carreño, P., Martínez, M. (2020). El compromiso ético del Profesorado universitario en la formación de docentes. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 24, nº 2, pp.8-26.
- Cid- García, M., & Marcillo- Murillo, D. (2023). El Aprendizaje Situado: una oportunidad para la práctica pedagógica innovadora, crítica y reflexiva. *Revista Científica Hallazgos21*, 8 (3), pp. 316-329.
- Furco, A. y S, Billig, (2002) *Service learning: the essence of pedagogy*. IAP.
- Martínez, M. (ed.) (2008). *Aprendizaje servicio y Responsabilidad social de las universidades*. Octaedro/IC-UB.
- Puig, J. M. (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS)*. Graó.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. (2010). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario*, pp. 45-67.
- Rest, J. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. Praeger.

UDLA, (2014). *Bases conceptuales metodológicas del Programa de Intervención Comunitaria*:

una colaboración interinstitucional para el aprendizaje situado. Editorial UDLA.

Villasante, T R. (2015) Conjuntos de acción y grupos motores para la transformación

ambiental. *Revista Política y Sociedad*, 52 (2), pp. 387-408. Disponible en:

<https://eprints.ucm.es/33423/1/rodriguez%20villsante%201.pdf>

FIGURAS // TABLAS



Figura 1: Las Fases metodológicas y las asignaturas del Programa de Intervención Comunitaria (Elaboración propia)

AYSS EN LAS ARTES: IDENTIDAD Y SUBJETIVIDADES CRÍTICAS. UNA PERSPECTIVA LATINOAMERICANA

Alejandra Catibiela

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario

Universidad Nacional de La Plata

Mateo de Urquiza

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario

EJE TEMÁTICO: 2.1 MONITOREO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES.

RESUMEN: Este trabajo presenta los resultados de una investigación desarrollada por el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), centrada en la implementación del Aprendizaje-Servicio Solidario en Artes en instituciones educativas de Argentina, Brasil, Colombia y Perú entre 2017 y 2024. Los hallazgos evidencian que los proyectos promueven aprendizajes significativos, fortalecen el sentido de pertenencia, mejoran la motivación académica y favorecen la construcción de ciudadanía a través del arte en clave solidaria. La investigación permitió observar que los proyectos de AYSS en Artes impactan positivamente en las trayectorias educativas y en la vinculación con las comunidades. A su vez, contribuyen a una visión latinoamericana de la Educación Artística, integrando enfoques interdisciplinarios, territoriales y culturalmente pertinentes.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje-Servicio, Educación Artística, Arte, Identidad cultural.

ABSTRACT: This study presents the results of research carried out by the Latin American Center for Service-Learning (CLAYSS), focused on the implementation of Service-Learning in arts-based projects within educational institutions in Argentina, Brazil, Colombia, and

Peru between 2017 and 2024. The findings show that Service-Learning projects in the arts promote meaningful learning, strengthen students' sense of belonging, enhance academic motivation, and support citizenship building through art with a solidarity-based approach. The research revealed that these projects have a positive impact on educational trajectories and on the connection between schools and their communities. Furthermore, they contribute to a Latin American perspective on Arts Education by integrating interdisciplinary, place-based, and culturally relevant approaches.

KEYWORDS: Service-Learning, Artistic Education, Arts, Cultural Identity.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo reúne algunos recorridos realizados por un equipo del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) que llevó a cabo la investigación *Aprendizaje-Servicio Solidario en las Artes en instituciones educativas de Latinoamérica: alcances de la implementación de proyectos en los niveles de la educación común y en la formación superior de Argentina, Brasil, Colombia y Perú*. Esta indagación constituyó una oportunidad para evaluar el impacto de las acciones llevadas adelante desde el Programa de Apoyo a Instituciones Educativas Solidarias "AYSS en las Artes", al recuperar y sistematizar los conocimientos adquiridos entre 2017 y 2024, en los países mencionados.

Las evidencias provisionales que dieron origen a la investigación se relacionan con la mejora en la calidad de los aprendizajes, el mayor grado de pertenencia, la retención matricular y la disminución del fracaso escolar de los estudiantes de las instituciones que llevan adelante proyectos de AYSS en Artes. El trabajo realizado permitió observar cómo las prácticas artísticas atravesadas por el AYSS producen cambios significativos en los

aprendizajes de los estudiantes, en su protagonismo y en el vínculo con las comunidades en las que éstos se desarrollan. Para ello, fue necesario avanzar sobre los rasgos que vinculan el arte —en cuanto práctica emplazada en una comunidad— con el AYSS —como pedagogía que promueve la concepción de un sujeto y una educación situados en territorios específicos, en permanente interacción y solidaridad con la comunidad que los acoge—. A su vez, implicó una ponderación del lugar del arte en los sistemas educativos, observando sus procesos de enseñanza en relación con el AYSS.

En una primera etapa que comprendió los años 2020 y 2021, la investigación estuvo enfocada en Argentina. En la segunda etapa, concretada entre 2022 y 2025 y de la que da cuenta este trabajo, se amplió el universo de análisis, incluyendo Brasil, Colombia y Perú. La inclusión de otros contextos educativos de Latinoamérica representó una oportunidad para relevar posicionamientos pedagógicos y epistemológicos de la Educación Artística, identificar semejanzas y diferencias en las políticas educativas y en los diversos contextos institucionales y para observar de forma situada la democratización del acceso al saber artístico y la construcción de identidad (local-regional). Además, permitió contrastar los objetivos trazados inicialmente, vinculados con la construcción de una mirada latinoamericana del arte en la educación y las posibilidades que brinda el aprendizaje-servicio para mejorar los aprendizajes tanto de manera integral como en la especificidad de esa área de conocimiento.

Dentro de los objetivos generales definidos en la investigación se pueden mencionar: el análisis del impacto y las contribuciones del AYSS en las instituciones y comunidades donde se despliegan proyectos bajo esta pedagogía; el análisis del impacto de proyectos bajo la pedagogía del AYSS en el campo de la Educación Artística y la contribución a la

construcción de una visión latinoamericana de la Educación Artística que permita evaluar cómo el aprendizaje-servicio mejora sus procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La hipótesis que orienta la investigación sostiene que el AYSS en las Artes, desde un enfoque que renueva el paradigma de la Educación Artística en América Latina y potencia la capacidad expansiva del AYSS, genera mejoras tanto en las trayectorias educativas de los estudiantes como en las dinámicas profesionales de los agentes institucionales, e impacta significativamente en las comunidades donde estos proyectos se desarrollan.

METODOLOGÍA

El paradigma metodológico corresponde a la investigación cualitativa, desde un enfoque multimétodo. Se ha tomado el estudio de caso múltiple con alcance comprensivo explicativo. Se optó por estrategias que privilegian el enfoque cualitativo complementado con un abordaje cuantitativo y con estrategias de investigación documental. La instancia cualitativa se constituyó con entrevistas semiestructuradas y en profundidad a directivos y docentes y focus groups con estudiantes implicados en los proyectos. Los datos cuantitativos fueron extraídos de cuestionarios autoadministrados a coordinadores de los proyectos, durante el cierre de cada ciclo del acompañamiento de CLAYSS.

El relevamiento se llevó a cabo en instituciones de educación común y obligatoria y de formación específica incluidas en el Programa de Apoyo. En la instancia cuantitativa, se relevó información de las 34 instituciones apoyadas entre los años 2021 y 2024. En la instancia cualitativa, se contactaron a ocho instituciones de Argentina, cinco de Brasil, dos de Colombia y dos de Perú, que representan un 50% de las instituciones acompañadas por el Programa durante el mismo periodo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El trabajo realizado procuró poner en diálogo la pedagogía del AYSS con las concepciones sobre el arte y su enseñanza. En tal sentido, en la construcción del marco teórico se caracterizó el objeto de conocimiento (arte en la contemporaneidad) y se identificó su presencia en los sistemas educativos del universo analizado, observando particularidades y rasgos comunes de este campo de conocimiento en algunos países del contexto latinoamericano. A su vez, se revisaron conceptos provenientes de la pedagogía del AYSS, fundamentales para señalar los aportes de esta pedagogía a la construcción de conocimientos en arte. Finalmente, se trazaron algunas consideraciones sobre el AYSS en las Artes desde una visión latinoamericana.

El estudio del campo disciplinar permitió evidenciar que en la contemporaneidad prima una perspectiva del arte como agenciamiento, como herramienta para la formación de sujetos críticos, capaces de intervenir en el mundo para proponer otros modos de mirar y dar lugar a formas históricamente invisibilizadas por el reparto de lo sensible (Rancière, 2005). El arte aparece como una “utopía de proximidad” (Bourriaud, 2022, p. 11) entre el artista, la obra y el espectador: propuestas situadas en las que las obras no se limitan a un objeto, sino que se detienen en las condiciones de posibilidad del arte y, con él, de la producción de una comunidad por venir. Finalmente, se ha podido observar en las instituciones que conformaron el universo de análisis que las prácticas artísticas responden a motivaciones muy diversas, pero todas interpretables desde esta perspectiva.

Respecto de la presencia del arte en los sistemas educativos de los países estudiados, se destaca su consideración en cuanto área de conocimiento relevante para la formación integral de los sujetos en la educación común y obligatoria y en la formación de profesionales de las diversas disciplinas del área en instituciones de educación media y superior. En las normativas¹⁴ estudiadas se observa el reconocimiento del campo del arte como vehículo para el desarrollo de capacidades que permiten abordar diferentes interpretaciones de la realidad, construir ciudadanía y, en algunos casos, proyectar hacia la continuidad de estudios y establecer vínculos con el mundo del trabajo. Pese a los lineamientos vigentes, diversas investigaciones evidencian que aún no se observa en las aulas una verdadera transformación en los paradigmas de enseñanza.

La recuperación de conceptos vinculados al AYSS procuró identificar los aportes de esta pedagogía a la mejora de los aprendizajes en la Educación Artística, en sintonía con las políticas educativas para el área. Para ello, se establecieron tres ejes de análisis relacionados con los rasgos programáticos del aprendizaje-servicio: las implicancias del servicio solidario cuando se interviene en y con la comunidad a través del arte; el protagonismo estudiantil en las experiencias de AYSS en artes y, finalmente, el posicionamiento a adoptar a la hora de delimitar los contenidos y capacidades del campo específico articulados intencionadamente en los proyectos.

Las entrevistas con los protagonistas de los proyectos brindan evidencia respecto del aporte del AYSS en el cumplimiento de los objetivos formativos de la Educación Artística a los que resulta complejo arribar desde otro tipo de propuestas de enseñanza. En lo que

¹⁴ Se analizaron las Leyes de Educación y los documentos que establecen lineamientos curriculares, vigentes en Argentina, Brasil, Colombia y Perú.

refiere a las acciones solidarias que se promueven, los proyectos de AYSS en las Artes permiten ejercer activamente la ciudadanía al dar respuestas a problemáticas contextuales y posibilitar la construcción de identidades en la diversidad cultural, incluyendo las miradas de los distintos actores de la comunidad. Por otra parte, al situar a los estudiantes como protagonistas en el centro de la escena pedagógica, se favorece su involucramiento sin distinción, desde el lugar de gestores y creadores junto con otros; se recuperan sus vínculos con el arte y sus consumos culturales y, fundamentalmente, se reconoce su condición de sujetos críticos, propiciando el desarrollo de interpretación estético-artística.

Respecto de las particularidades curriculares y organizacionales del área, el aprendizaje-servicio incide en la mejora de los procesos de enseñanza de la Educación Artística, dando cuenta de los giros en las concepciones epistemológicas y pedagógicas del campo.

La conciencia de que las artes contribuyen a la formación de la persona y de que son parte indispensable de la alfabetización que reclama el siglo XXI para todos los niños y jóvenes ha crecido significativamente.... es posible reconocer un intenso proceso de búsqueda de nuevos equilibrios en las formaciones y los saberes que los sistemas educativos establecen como básicos en la educación para la vida, así como un replanteamiento de los enfoques pedagógicos y metodológicos con miras a establecer visiones más integradoras y atentas al tema de la diversidad cultural. (Jiménez, 2009. p. 99)

A través de los cuestionarios administrados a las instituciones, se ha observado que, dentro de las temáticas prioritarias abordadas, el 44,12% de los proyectos se centran en la *Promoción y/o preservación del patrimonio histórico y cultural y el turismo*, evidenciando la

prioridad asignada a la revalorización de las identidades culturales de la comunidad donde se interviene y la preocupación por la recuperación y revalorización de las tradiciones locales y del patrimonio cultural, aspectos fundamentales dentro del campo de la Educación Artística (figura 1). Respecto de la incidencia en los aprendizajes de los estudiantes, se observa que la intervención en proyectos de AYSS en las Artes fortalece el sentido de pertenencia, las relaciones vinculares, la comunicación y la autoestima (88,23%), influye en la motivación por los aprendizajes (82,35%) y el interés acerca del entorno y el desarrollo de acciones para el cambio social (85,29%). Finalmente, puede observarse también que “en la parte académica ... se mejoró mucho porque es una de las áreas que menos índice de reprobación de estudiantes presentó al final de los años” (Comunicación personal, 26 de octubre de 2023), dejando en evidencia que las mejoras en los aspectos antes señalados influyen en la mejora de las trayectorias académicas de los estudiantes.

CONCLUSIONES

A lo largo de la investigación realizada, se ha podido observar que los proyectos de AYSS en las Artes posibilitan nuevas formas de mirar el mundo y de construir subjetividad tanto de los estudiantes como de la comunidad toda, a través de prácticas artísticas que se asumen como conocimientos que marcan una huella en la formación crítica de los sujetos.

Como ya fuera señalado, el aprendizaje-servicio aporta a la reformulación de los procesos de enseñanza y por lo tanto, a la incidencia en los aprendizajes. En tanto pedagogía, favorece el pensamiento multidisciplinar al poner en contacto nociones teóricas, prácticas y poéticas para la propuesta de soluciones a problemas específicos. En tal sentido, Tapia (2010) sostiene que

en nuestra región el contenido pedagógico y el contenido social de las prácticas de aprendizaje-servicio son igualmente relevantes. Las experiencias muestran que la pertinencia y eficacia de la actividad solidaria están directamente relacionadas con la calidad de los aprendizajes desarrollados, y con el grado de compromiso y participación de educadores y jóvenes. De la misma manera, la calidad de la acción solidaria a menudo está determinada por la calidad de los saberes involucrados en ella. (Tapia, 2010, p. 27)

El progresivo afianzamiento de la Educación Artística y del Aprendizaje-Servicio en las instituciones de Latinoamérica da testimonio de un avance en el modo de concebir los aprendizajes de los estudiantes. Se trata de una formación de personas comprometidas con su realidad y con el fortalecimiento de las relaciones intersubjetivas en su comunidad; capaces de ofrecer a su contexto soluciones a problemas específicos mediante la articulación de saberes provenientes de diferentes disciplinas, el uso de la imaginación y el pensamiento crítico y, finalmente, involucradas en la vocación identitaria de su comunidad.

AGRADECIMIENTOS

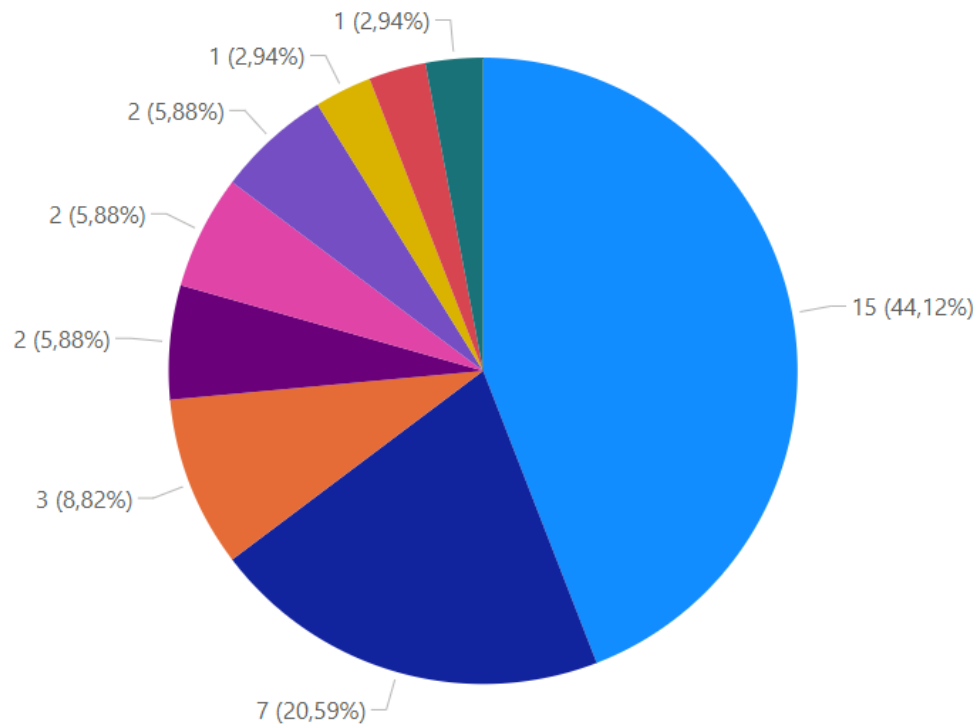
Los autores agradecen a las comunidades educativas que llevaron adelante los proyectos, a los directivos, docentes y estudiantes que generosamente accedieron a dar las entrevistas; a los Responsables Institucionales del equipo de CLAYSS de Argentina, Brasil, Colombia y Perú que colaboraron en la realización del trabajo de campo; a Diego Manrique, quien conformó el equipo de investigación; a Agustina Camaño, por su colaboración en la etapa cuantitativa; a Kim Goodwin por sus aportes al análisis de los consumos culturales de los estudiantes; al equipo de profesionales que llevó adelante la primera etapa de la

investigación; finalmente, a Pablo Buján, quien, desde la coordinación del Programa, acompañó todo el proceso de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranguren, L. A. (1997). Ser solidario, más que una moda. *Cáritas*, 376, 17-28.
- Bourriaud, N. (con Beceyro, C., & Delgado, S.). (2024). *Estética relacional* (Tercera edición en España, 2024).
- Consejo Federal de Cultura y Educación. (2010). *Resolución 111/10 anexo 1. La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Jiménez, L. (2009). La educación artística en Iberoamérica. En *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Fundación Santillana.
- Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum. Curricular. Educação é a base*.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Núcleos de Aprendizaje Prioritario. Educación Artística*.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2019). *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- PaSo Joven. (2004). *Participación Solidaria para América Latina. Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*. BID-SES-CLAYSS ALIANZA ONG-CEBOFIL.
- Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. MACBA.
- Tapia, N. (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: Una perspectiva latinoamericana. *TzhoeCoen Revista Científica*, 5, 23-43.

TABLAS Y FIGURAS



A.5. ¿Cuál es la temática principal del proyecto?

- f. Promoción preservación del patrimonio histórico y cultural y el turismo/ Actividades artísticas y deportivas
- b. Participación ciudadana y comunitaria (formación en valores, promoción del cooperativismo, asociativismo, redes comunitarias, etc.)
- i. Ninguna de las anteriores
- a. Educación (alfabetización, inclusión educativa, promoción de la lectura, capacitación, etc.)
- c. Información y comunicación (comunicación comunitaria y/o en zonas aisladas, campañas informativas de interés público, entre otras)
- d. Medio ambiente/ Mejoramiento de calidad de vida en el ambiente urbano o rural
- e. Salud (Promoción de salud, nutrición, campañas de prevención, etc)
- g. Proyectos productivos solidarios (producción tecnológica y/o agropecuaria al servicio de las necesidades locales, promoción de producciones artesanales y otros proyectos de economía social)
- h. Atención de problemáticas socio-económicas (campañas y colectas, construcción y/o reparación de infraestructura y servicios básicos, mejoramiento de accesos a poblaciones periféricas y/o aisladas)

Figura 1.

MONITORING AND EVALUATION OF SERVICE LEARNING INITIATIVES: A STUDY OF

ASSAM DON BOSCO UNIVERSITY

Ranjita Chanda and Riju Sharma

Assam Don Bosco University

CENTRAL THEME: 2.1. MONITORING AND EVALUATION OF INSTITUTIONAL PROGRAMMES

ABSTRACT: Service-learning (SL) is an experiential educational model that combines community engagement with structured learning, fostering both academic growth and civic responsibility. At Assam Don Bosco University (ADBU), SL is integrated as a core pedagogical strategy aligned with holistic education and NEP 2020. Drawing on Furco's six-dimensional framework and progressive theories, this study examines the institutionalization, implementation and especially the monitoring and evaluation (M&E) of SL at ADBU. A qualitative descriptive case study approach was adopted using primary and secondary data. Emphasis is placed on the use of MOODLE, monitoring tools, and participatory feedback mechanisms. Findings highlight a structured yet evolving M&E model with opportunities for deeper documentation and student feedback integration. The study concludes that robust and participatory M&E can significantly enhance SL's transformative impact and guide institutional policy reform.

KEYWORDS: Community engagement; reflective practice; institutional policy; student engagement; digital pedagogy; participatory evaluation.

INTRODUCTION

Service-learning (SL) is a pedagogical approach that merges community service with academic instruction and structured reflection. It fosters students' personal growth, civic responsibility, and intellectual development (Furco, 1996). By addressing real-world challenges through meaningful community partnerships, SL enables learners to apply classroom knowledge in practical contexts while developing ethical and empathetic understanding (Heffernan, 2001).

At Assam Don Bosco University (ADBU), SL has been institutionalized as a core educational strategy. Grounded in the vision of forming socially responsible, morally upright, and intellectually competent individuals, ADBU's approach to SL aligns with the National Education Policy (NEP) 2020. The policy's emphasis on holistic and experiential learning complements the university's long-standing community engagement initiatives.

The evolution of SL at ADBU, from early engagement programs to a structured, credit-bearing course, has been guided by Furco's six-dimensional framework and further enriched by the educational philosophies of Dewey, Piaget, and Vygotsky. In addition, the "Head, Heart and Hand (3H)" approach ensures balanced development of cognitive, affective and practical competencies.

To ensure quality and impact, ADBU has developed a structured Monitoring and Evaluation (M&E) framework involving faculty mentoring, digital tools, student reflection and community feedback. This paper aims to examine the structure and effectiveness of ADBU's SL implementation with a specific focus on its M&E strategies.

METHODOLOGY

This study adopted a qualitative descriptive case study approach to explore the structure and functioning of the M&E framework within the SL program at ADBU. The methodology was designed to capture both institutional practices and individual experiences.

Data Sources:

Primary data was collected through observations of SL activities, unstructured interviews with faculty and students, and informal discussions with community partners.

Secondary data included institutional documents, SL course outlines, reflective journals, student reports and records from the university's MOODLE platform which is a Learning Management System (LMS).

The case study method allowed for an in-depth exploration of ADBU's Monitoring and Evaluation framework for SL, focusing particularly on:

- The integration of MOODLE as a digital platform for course delivery, monitoring and assessment;
- Faculty mentorship and institutional oversight mechanisms;
- Feedback systems involving student reflections and community stakeholders.

A focused example of a student-led SL project involving the creation of bilingual instructional videos for primary school learners was selected to illustrate how M&E tools and practices operate in real settings. This project highlighted interdisciplinary collaboration among students from the Departments of Education, Mass Communication, and Social Work and served as a lens to understand how learning outcomes and social impact are monitored and assessed.

Ethical clearance for field visits and stakeholder engagement was obtained through ADBU's internal protocol. Participation of community members was voluntary and guided by informed consent.

RESULTS AND DISCUSSION

Monitoring and Evaluation Components of Service-Learning

At ADBU, SL has evolved into a well-structured credit-based course integrated across departments. The field allows the students to get an overview of the social realities and the dynamics involving governance, education, health and economy. The M&E structure operates at multiple levels:

- Faculty-led monitoring guides students throughout their engagement and evaluates academic integration.
- Student reflections are captured through structured reports and journals which are assessed using rubrics.
- Community feedback is collected through surveys, unstructured interviews, informal discussions and post-project evaluations.
- Institutional review involves annual assessment meetings to revise and enhance SL frameworks.
- MOODLE is central to ADBU's SL monitoring and evaluation. Each department conducts a two-credit SL course supported by a six-session orientation on diversity, inclusion, ethics and community engagement. Lecture videos, quizzes, discussion forums and reflection activities enhance self-paced learning and accountability. Formative assessments follow each session (10 marks each),

while summative tests (100 marks) and supervised presentations ensure comprehensive evaluation (Table 1). CDSI and university administrators have platform access for transparency and oversight.

These mechanisms contribute to formative and summative assessments linking learning outcomes with civic engagement and skill development.

Case Study: Bilingual Instructional Videos for Primary Learners

A student-led SL project focused on creating bilingual activity-based video lessons for primary school students. The project involved:

- Developing scripts aligned with textbook chapters.
- Recording and editing instructional videos using student expertise from Mass Communication.
- Training primary school teachers in video creation and uploading for digital access.
- Conducting a quasi-experimental study to compare learning outcomes between conventional and video-based methods.

Key Observations and Stakeholder Voices

Stakeholder feedback gathered from the SL project provides rich insights into its educational impact and community reception. The excerpts below capture diverse perspectives and underscore the practical outcomes of the intervention.

- “Training pai amar bhal lagise. Apunalukor bona videos bur hoghonaye byebhar kori thaku”

“We liked the training conducted by the students on video-making. We often use those videos.” — Head Teacher, Lower Primary School

This feedback highlights the relevance and utility of the video resources created by the students. The regular use of these videos in classrooms indicates that the training sessions were effective and that the content aligned with teaching needs. It also reflects a growing acceptance of digital pedagogy at the grassroots level.

- *“We got to know about how the primary education system works at the grassroots level.” — University student, Department of Education*

This statement reflects the experiential learning value of SL. Students were able to connect theory with practice by engaging directly with local educational contexts. Such experiences foster a deeper understanding of systemic challenges, including infrastructural limitations and socio-economic influences on learning.

- *“Ami kobita tu bhal dorey bujhi paalu. Video'r baideu e amak kobita tu gaanor madhom e xikhaley.”*

“We understood the poem very well. The teacher in the video taught us the poem through a song.” — Class IV student

This illustrates how creative content delivery—specifically, using music—can enhance comprehension and retention among young learners. The integration of song-based instruction reflects the success of activity-based learning strategies, making the lessons more engaging and memorable (Cabedo-Mas, 2015; Schiavio & Schyff, 2018; Kumar et al., 2022).

- *“Moi solonto sobir lora sualir pora bohut ingrazi xobdo xihisu.”*

“I got to learn English words from the boy and girl characters in the video.” — Class IV student

The use of character-driven narratives in the videos supported contextual learning of English vocabulary. The learner's ability to recall content through character association suggests that storytelling elements helped create meaningful student-centred learning experiences.

M&E for the said case were carried out across all three phases- participation, action, and reflection- during the implementation of the project. Students presented their work to mentors, received guidance and support, and, upon project completion, gave final presentations alongside viva voce examinations, and submitted reports and documentation for evaluation by faculty supervisors through the MOODLE platform (following ADBU's SL M&E component) (Figure 1).

This project illustrated how M&E tools which include- faculty supervision, reflection logs, criterion-based assessments, and feedback, can be practically applied in SL. The use of these tools ensured not only the achievement of academic goals but also the responsiveness to community needs.

CONCLUSIONS

SL at ADBU has emerged as a transformative educational model that bridges academic learning with real-world engagement. Rooted in experiential and constructivist educational theories and supported by structured institutional frameworks, SL at ADBU contributes significantly to student development, community empowerment, and policy evolution.

The case study discussed in this paper illustrates the practical application of interdisciplinary service, highlighting the pedagogical value of activity-based and bilingual

digital content for primary learners. It also demonstrates how reflective practice, student collaboration, and faculty mentorship together create a meaningful learning ecosystem.

The M&E strategies at ADBU- integrated through MOODLE, multi-tiered evaluation, and participatory feedback- ensure that SL programs are not only impactful but also continuously evolving. The emphasis on student reflection and community input makes the process more democratic and responsive.

To further enhance and strengthen M&E of SL at ADBU, the findings suggest the need to incorporate the following -

- Greater integration of student and community feedback into institutional review processes,
- Systematic documentation of SL impact on communities,
- Expansion of capacity-building programs and international collaboration to scale best practices.

In alignment with the National Education Policy (NEP) 2020, which promotes holistic and experiential learning, the ADBU model of SL, with special reference to its M&E, presents a replicable framework for other Indian higher education institutions. It underscores the role of SL in nurturing civic responsibility, critical thinking and professional readiness thereby preparing students not only for careers but for socially conscious citizenship.

ACKNOWLEDGEMENTS

The authors would like to thank the Centre for Development Studies and Initiatives (CDSI), Assam Don Bosco University, for providing institutional support and coordination for the Service-Learning projects. We are also grateful to the faculty mentors, student

participants and community stakeholders whose contributions and reflections have greatly enriched this study.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Cabedo-Mas, A. (2015). Challenges and perspectives of peace education in schools: The role of music. *Australian Journal of Music Education*, 8, 75–85.
https://www.researchgate.net/publication/289988470_Challenges_and_perspectives_of_peace_education_in_schools_The_role_of_music
- Furco, A. (1996). *Service-learning: A balanced approach to experiential education*. In B. Taylor (Ed.), *Expanding boundaries: Serving and learning* (pp. 2–6). Corporation for National Service.
https://www.shsu.edu/academics/cce/documents/service_learning_balanced_approach_to_experimental_education.pdf
- Heffernan, K. (2001). Service-learning in higher education. *Journal of Contemporary Water Research and Education*, 119(1), 2-8.
<https://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1160&context=jcwre>
- Kumar, T., Akhter, S., Yunus, M., & Shamsy, A. (2022). Use of music and songs as pedagogical tools in teaching English as foreign language contexts. *Education Research International*. 2022. 1-9. 10.1155/2022/3384067
- Ministry of Education, Government of India. (2020). *National education policy 2020*.
https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf

Schiavio, A. & van der Schyff, D. (2018). 4E music pedagogy and the principles of self-organisation. *Behavioral Sciences*, 8. <https://doi.org/10.3390/bs8080072>

FIGURE/ TABLE

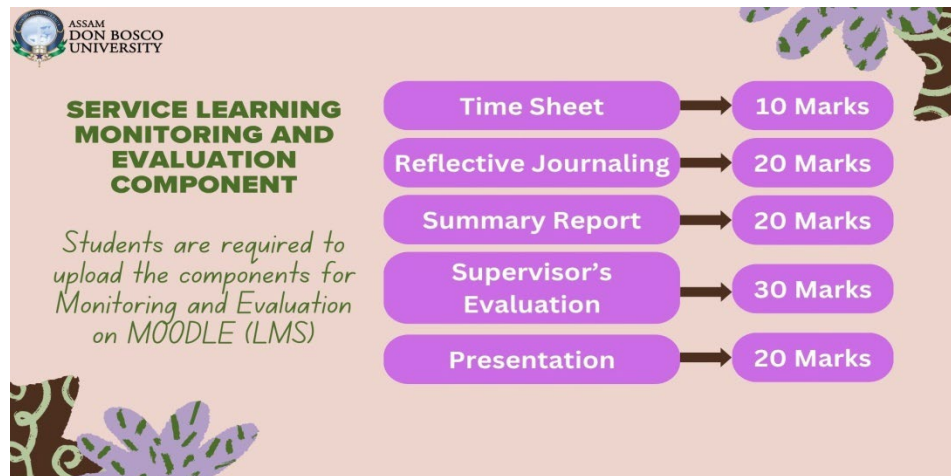


Fig 2: Service Learning Monitoring and Evaluation Component at ADBU

Table 1: Semester-wise Guidepost for Service-Learning (SL) Monitoring and Evaluation at Undergraduate and Postgraduate Levels

Level & Semester	SL Course	Monitoring & Evaluation (M&E)
UG & PG – 1st Semester	Student Induction Programme (10 hours via lecture videos) + 2-Credit Course (20 hours of classroom instruction)	Formative Tests (10 marks after each video via MOODLE) Summative Test (100 marks via MOODLE/Google Sheets/Offline Exams)

UG – 2nd Semester PG – 2nd Semester	Minimum 60 hours of supervised community engagement / internship / volunteering	Department-level planning, community visits, reporting, and assessment through timesheets, reflective journals, summary reports, evaluations (faculty/external), presentation & viva voce
UG – 3rd Semester PG – 3rd Semester	Minimum 50 (UG)–60 (PG) hours of supervised community engagement / internship / volunteering	Same as above
UG – 4th Semester PG – 4th Semester	Minimum 50(UG)–60 (PG) hours of supervised community engagement / internship / volunteering	Same as above
UG – 5th Semester	Minimum 40 hours of supervised community engagement	Same as above
Total SL Hours	UG – 200 hours PG – 180 hours	Cumulative and continuous evaluation through digital

	(excluding orientation and theory)	platforms and in- person assessment mechanisms
--	---	---

Source (for both the figure and the table): Service Learning Framework, Assam Don

Bosco University

Note: The hours mentioned in the table are only suggestive to ensure that the SL practices are distributed and implemented evenly across the semesters. However, in case a student is involved in some project which requires continuous engagement, s/he can also complete the mandated SL hours at one go.

REDES IBEROAMERICANAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO: DIVERSIDAD Y PROPÓSITOS COMPARTIDOS

Erika Duque Bedoya. Universidad de La Sabana, Red Colombiana de Aprendizaje-Servicio Solidario.

Luz Mariela Avruj. CLAYSS, Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio (REDIBAS).

Arantzazu Martínez Odría. Universidad San Jorge, Red Española de Aprendizaje-Servicio.

Sol Palacios. Universidad San Francisco de Quito, Red Ecuatoriana de Aprendizaje y Servicio.

Leticia López. Universidad de Monterrey, Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio Solidario.

Berta Paz. Universidad de las Islas Baleares, Asociación Aprendizaje-Servicio Universitario.

María Minakata Quiroga. Universidad Iberoamericana, Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio Solidario.

EJE TEMÁTICO: 2.1. MONITOREO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES.

RESUMEN: El surgimiento de las redes nacionales de promoción de aprendizaje-servicio en el contexto iberoamericano se debe a diferentes razones como el impulso de personas y grupos interesados en su fomento o la interacción con otras instituciones, y en algunos casos, la promoción por parte de la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, REDIBAS. Con el fin de conocer los aspectos compartidos por las diversas redes y aquellos que son específicos en la difusión e institucionalización del aprendizaje-servicio en cada territorio, se realiza un estudio con un enfoque cualitativo de diseño exploratorio, que obedece a criterios de una muestra no probabilística de conveniencia, encuestando 10 redes nacionales del contexto iberoamericano. Como resultado del análisis se puede concluir que las redes nacionales

comparten finalidades, ámbitos y áreas de actuación, así como el interés por la formación y acompañamiento en los proyectos de aprendizaje servicio, y que presentan diversidad tanto en la denominación del aprendizaje-servicio, como en su organización y estructura interna.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje-servicio; trabajo en red; redes nacionales de aprendizaje-servicio, institucionalización.

ABSTRACT. The emergence of national networks for the promotion of service-learning in the Ibero-American context is due to different reasons such as the impulse of people and groups interested in its promotion or interaction with other institutions, and in some cases, the promotion by the Ibero-American Network of Service-Learning, REDIBAS. In order to know the aspects shared by the various networks and those that are specific in the dissemination and institutionalization of service-learning in each territory, a study is carried out with a qualitative approach of exploratory design, which obeys criteria of a non-probabilistic sample of convenience, surveying 10 national networks of the Ibero-American context. As a result of the analysis, it can be concluded that the national networks share aims, scopes and areas of action, as well as an interest in training and support in service-learning projects, and that they present diversity both in the name of service-learning, as well as in their organization and internal structure.

KEYWORDS: service-learning; networking; national service-learning networks, institucionalization.

INTRODUCCIÓN

Los retos que afrontan las sociedades del siglo XXI impulsan el trabajo en red y la traslación hacia el espacio supranacional porque el esfuerzo individual de las personas,

instituciones, administraciones y entidades sociales ya no es suficiente para responder a las demandas de una sociedad en constante cambio. Se requiere estrategias de cooperación y colaboración entre distintos agentes, constituyéndose las redes como espacio privilegiado de intercambio de información, valores, prácticas y oportunidades para optimizar esfuerzos. Si bien el trabajo en red es considerado un elemento inherente y configurador en los proyectos de aprendizaje-servicio, para que los retos que asumen los agentes que actúan colaborativamente puedan ser compartidos, es necesario identificar los factores de éxito y plantear posibilidades de mejora en el trabajo colaborativo. Según Peregalli, Avruj y Ferrara (2023), hablar de redes en aprendizaje-servicio hace referencia a las “comunidades de actores que colaboran, estructural y subjetivamente (...) que coordinan sus acciones para promover esta pedagogía e incidir estratégicamente en la sociedad y las políticas públicas”. Desde el punto de vista organizacional, una red promueve la interacción entre las distintas entidades que la integran (Paz-Lourido, 2023); en el caso de REDIBAS, la creación de esta estructura facilitó la fundación de distintas redes y asociaciones nacionales en Iberoamérica. La transferencia de información, de formas de organización y de prácticas locales ha permitido a las nuevas redes asentarse sobre la experiencia de otras con más trayectoria, promoviendo la difusión del aprendizaje-servicio de una manera efectiva y con base a la suma de esfuerzos. A su vez, acompañar y acoger a las personas, organizaciones y redes que inician procesos de liderazgo en sus territorios ha contribuido al proceso de expansión del aprendizaje-servicio.

Las redes que surgen en torno al aprendizaje-servicio comparten algunas funciones y acciones generalizadas (Avruj, 2023): formación de educadores, autoridades y funcionarios; identificación y visibilización del aprendizaje-servicio y experiencias educativas de calidad;

incorporación del aprendizaje-servicio en la agenda política y pública; producción de conocimiento y publicación de material en torno al aprendizaje-servicio; generación de masa crítica para influir en las políticas públicas nacionales y regionales; incidencia en las políticas públicas nacionales y regionales; promoción de intercambios y cooperación; organización de eventos; desarrollo de premios nacionales y regionales; apoyo y asesoramiento para el desarrollo de proyectos y programas. Teniendo en cuenta lo anterior, el presente trabajo tiene un objetivo doble: realizar una aproximación a la caracterización de las redes o asociaciones de carácter nacional que existen en el territorio iberoamericano para visibilizar su perfil y propósito, e identificar aspectos que permitan fortalecer las relaciones institucionales e interpersonales entre las distintas redes a fin de fomentar una acción sinérgica para el fomento del aprendizaje-servicio en sus distintos ámbitos. Este análisis que forma parte de un proyecto mas amplio (Martínez-Odría et al, 2024), no tiene como finalidad comparar las redes nacionales y su organización, sino describir sus características y funciones, así como los puntos de coincidencia y divergencia, siempre con el objetivo de visibilizar el trabajo realizado y promover la generación de espacios de colaboración.

METODOLOGÍA

El tipo de estudio corresponde al enfoque cualitativo con diseño exploratorio, ya que es un primer acercamiento a las redes de aprendizaje-servicio existentes en la región iberoamericana con el fin de determinar los aspectos comunes y específicos. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue un formulario diseñado *ad hoc* que consta de 26 preguntas articuladas en tres bloques: datos descriptivos de la red, conformación, y objetivos, iniciativas, desafíos y relacionamiento. La muestra se configuró obedeciendo a criterios de

una muestra no probabilística a conveniencia: se administró el cuestionario solamente a las redes hispano y lusoparlante sin contemplar las redes angloparlantes. Se obtuvieron respuestas de 10 redes de 9 países consultados: Argentina, Colombia, Ecuador, Portugal, Chile, México, Uruguay, España y Brasil. En lo que se refiere a los criterios de inclusión se consideraron las redes nacionales dirigidas a la promoción del aprendizaje-servicio y entre los criterios de exclusión se insertaron las organizaciones que no tienen el alcance territorial del país o cuyo objetivo no sea la promoción del aprendizaje-servicio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la tabla 1 se presentan los datos descriptivos de cada red con énfasis en su denominación, año de conformación, número de miembros, años de relevo en los cargos de liderazgo y denominaciones o siglas. Los datos muestran la diversidad en la estructura y características de funcionamiento y, por tanto, el análisis de este estudio exploratorio presenta un enfoque heterogéneo. Las redes comenzaron a formarse en torno a los años 2010 y 2011, aunque la gran mayoría es constituida en el año 2017, siendo las más recientes las redes de Colombia y Ecuador, del año 2022. Sobre el surgimiento de las redes, la mayoría refieren que el impulso de personas y grupos impulsores fue el detonante para su conformación en territorios nacionales. Entre estos impulsores encontramos docentes, socios comunitarios y personal de instituciones educativas, muchos de los cuales refieren haber tenido un primer acercamiento al aprendizaje-servicio en eventos organizados por el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, CLAYSS. Otras redes indican haber iniciado su trayectoria motivados por la interacción con otros grupos de trabajo o redes que trabajan con un énfasis en la responsabilidad social universitaria, y dos redes

mencionan que, conocer y compartir el proceso con la REDIBAS fue fundamental para el establecimiento de la propia red nacional. La diversidad en las denominaciones del aprendizaje servicio (véase tabla 1) no ha sido limitante a la hora de favorecer una comprensión compartida y el establecimiento de un objetivo común en su difusión.

En cuanto al número de socios e instituciones participantes, las redes con mayor número tienden a ser las que llevan más tiempo conformadas, mientras que aquellas con menos antigüedad suelen tener menos participantes, deduciéndose que, a mayor antigüedad, mayor es el número de miembros, al igual que el número de colaboraciones. Se trata de una consecuencia que podría explicarse por la función de difusión y visibilización del aprendizaje-servicio en los territorios. En cuanto al relevo en el liderazgo se observa que la frecuencia más alta de rotación es 2 años.

En lo que se refiere a los objetivos de las redes, hay unanimidad en relación con la finalidad: la promoción del aprendizaje-servicio. La diversidad detectada en otros objetivos podría explicarse por razones vinculadas con la realidad contextual de cada red, el momento de su constitución y el trabajo que fue prioritario realizar en ese momento constitutivo, factores que condicionaron la definición de los objetivos. Conviven dos principales tendencias que explican el “para qué” del aprendizaje-servicio: 1) la mejora de la calidad e inclusión educativa, y 2) la transformación social. Todas las redes comparten la intencionalidad en la difusión del aprendizaje-servicio por considerarlo una metodología con potencial transformador educativo y social y también el trabajo de compartir y dar a conocer experiencias y proyectos como estrategia para su visibilización y difusión. De aquí la relevancia que todas las redes le otorgan al proceso de formación y acompañamiento de

instituciones educativas y entidades sociales colaboradoras, con el objetivo siempre de atender necesidades sociales identificadas en el entorno.

La formación inicial y permanente, así como el acompañamiento entre iguales, emergen como prioridad en todas las redes. La formación ofrecida a instituciones educativas, entidades sociales o administración pública es el primer y más esencial medio para dar a conocer la metodología, sus beneficios y posibles impactos. Todas las redes refieren ofrecer propuestas formativas en diferentes formatos, que se van ajustando a las necesidades y naturaleza de cada entidad beneficiaria y que evolucionan de acuerdo con el desarrollo y difusión del aprendizaje-servicio en el territorio. Así mismo, el seguimiento en el diseño, implementación y evaluación de proyectos reales, incentivando procesos de sistematización e investigación. El acompañamiento contempla tanto procesos individuales, encabezados por docentes o socios comunitarios a título personal, como procesos de institucionalización en organizaciones. Este paso suele además ser consecuencia de la trayectoria de la red y/o institución en relación con el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede identificar que cada red nacional tiene roles internos y externos que responden a las particularidades y desafíos propios de su contexto. Estas diferencias entre las redes nacionales han permitido tejer una red de redes en que el conocimiento colectivo, la conexión, comunicación, las apuestas comunes y los retos globales son vigentes.

En cuanto a la promoción del aprendizaje-servicio, algunas redes centran sus acciones en promover y visibilizar el aprendizaje-servicio; otras en ofrecer oportunidades de

formación a docentes, agentes sociales o instituciones, y otras en realizar acciones de incidencia política para impulsar cambios en sistemas educativos e instituciones para favorecer su institucionalización. Con independencia del aspecto concreto sobre el que se centran las acciones, todas las redes reúnen a personas de distintos perfiles para contribuir a la búsqueda de respuestas para las necesidades identificadas en la comunidad y el objetivo de contribuir a la transformación social.

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

Paz-Lourido, B. (2023). Redes, partenariado y alianzas en el aprendizaje-servicio. Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario. DOI: <https://doi.org/10.61005/APSUREDES2023>

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

TABLA 1.

País	Siglas	Año conformación	Nro. Integrantes activos	Constitución legal	Años relevo en liderazgo	Denominación (sigla)
España	REDAP S	2010	120	Sí	4	Aprendizaje-servicio (ApS /AyS)
Chile	REASE	2011	40	Sí	2	Aprendizaje Servicio (A+S)
Portugal	ORSIES	2017	80	No	Otro	
España	ApSU	2017	170	Sí	2	Aprendizaje Servicio (ApSU)
Brasil	RAIS	2017	-	No	-	Aprendizaje m solidário
México	RMAYS S	2019	35	No	2	Aprendizaje y Servicio

						Solidario (AySS)
Uruguay	RU_APS S	2019	6	No	Otro	Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS)
Argentina	RAAYSS	2021	10	No	-	Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS)
Colombia	RCAYSS	2022	18	No	Otro	Aprendizaje y Servicio Solidario (APSS)
Ecuador	REApS	2022	19	No	2	Aprendizaje Servicio (ApS) o AyS

Tabla 1. Datos descriptivos generales de las redes (elaboración propia).

**CUNIMA LEGAL CLINIC: ADVANCING JUSTICE THROUGH SERVICE-LEARNING IN
JUBILEE YEAR**

Stefano Kamwaza

The Catholic University of Malawi

CENTRAL THEME: INSTITUTIONAL PROGRAMMES BASED ON SERVICE-LEARNING: 2.1.

ABSTRACT: This paper explores how Clinical Legal Education (CLE) at the Catholic University of Malawi (CUNIMA) integrates Service-Learning into legal training. Service-Learning combines academic learning with community practices, promoting experiential education and social responsibility. CLE at CUNIMA enables students to apply legal knowledge in real-world contexts by providing legal aid to underserved and hard to reach communities.

Through mobile legal clinics, law students, – under faculty supervision, – deliver legal assistance in remote areas such as Chiradzulo, Chikwawa, and Blantyre. These clinics enhance students' practical skills while addressing access to justice for vulnerable populations. Monitoring and evaluation mechanisms ensure the quality and impact of both learning and service delivery.

In alignment with the Catholic Church's Jubilee Year 2025 theme, "Pilgrims of Hope," CUNIMA's legal clinic has extended support to prisoners held without trial, promoting access to justice and restoring hope. This initiative illustrates the broader potential of Service-Learning to advance social justice.

The paper concludes that CLE at CUNIMA is a transformative educational model that prepares law students to be both professionally competent and socially conscious, reinforcing the university's commitment to justice and community service.

KEYWORDS: Clinical Legal Education – Service-Learning – Legal Aid Clinics – Community Engagement

INTRODUCTION

“Service-Learning is generally understood as “service performed by students, aimed at attending to a real need of community, and oriented in an explicit and planned way to enhance the quality of academic learning” (Umpleby S. 2011). Accordingly, Service-Learning is an educational approach that integrates academic instruction with meaningful community service. As Edward Rozycki puts it, Service-Learning is an experience which enables an “aspect of real world relevance in what might otherwise have been just a humdrum academic grind” (Rozycki E.G. 1999).

When embedded in institutional programmes, service learning fosters civic responsibility, critical reflection, and a deeper understanding of social justice (Umpleby S. 2011). “The educational and academic purpose of Service-Learning is that, together with its social orientation, it allows the university to harmonize its traditional mission of providing the students with an integral training with its present mission, which is to be able to respond to the needs of its environment” (Rego M.A. et al, 2018).

In the context of legal education, service learning is generally manifested in the context of Clinical Legal Education (CLE). “Traditionally, undergraduate legal education is a process of learning mainly by reading, attending lectures, taking notes, engaging in some research and studying for exams. In contrast, CLE seeks to increase experiential learning, a teaching and/ learning methodology through which students learn from personal

performance of a job or task, either in work contexts (e.g. a clinic) or in a classroom setting (e.g. a simulation class)” (Rogers,S. 2008).

CLE provides an avenue for law students to offer real-world legal services to underserved communities while developing practical skills. “Law clinics are regarded as the best opportunity for teaching professional responsibility because of opportunity for the student to experience the need for this element in a practical environment; their work will have direct consequences for both client and student alike” (Rogers,S. 2008).

THE INTERSECTION OF CLINICAL LEGAL EDUCATION AND SERVICE LEARNING

“The fundamental principle which distinguishes the practice of law from the practice of other professions is the conception that the practicing lawyer owes a duty to the public in addition to whatever duties he/she owes to his clients.” This duty to the public is equivalent to the duty of service to the community which is actually the very heart of service learning (Umpleby S. 2011). Actually history tells us that initially, particularly in early Rome, lawyers provided legal assistance as a civic duty rather than a paid profession (Sims, H.U. 1924).

Over time, this has evolved into a regulated practice, but the idea that lawyers have a societal responsibility has persisted. The notion that lawyers should serve the community and public interest through fair representation and ethical conduct is ingrained in many legal systems. In Malawi, for example, legal practitioners cannot renew their licenses to practice unless they have performed the full hours prescribed for the annual mandatory pro-bono work as determined by the Malawi Law Society (See: Section 30(5)(b) of the Legal Education and Legal Practitioners Act, 2017).

Among undergraduates as lawyers in an embryo, this duty to the public which is actually service to the community, is realised through CLE. With CLE “students deal with the problems as if they are qualified lawyers, under the supervision of experienced practitioners and/or their lecturers “(Rogers,S. 2008). At the same time, this allows the application of attained substantive law knowledge among students to real issues while serving the community simultaneously. In a nutshell, among undergraduates in the ambit of law, CLE is service learning per excellence.

THE EXISTENCE OF CLINICAL LEGAL EDUCATION AND SERVICE LEARNING AT CUNIMA

Among the most notable realities of service learning at CUNIMA is the presence of a legal aid clinic providing legal advice to the poor. This legal aid clinic is championed by the law faculty and forms part of CLE. The Legal Clinic at CUNIMA combines academic rigour with community-based legal assistance. This targets the poor of the poorest in our midst, hence promoting social transformation.

Since the Catholic University of Malawi does not yet have the fixed structure designated for the Legal Clinic, such legal services are usually in the form of mobile legal clinics where students are accompanied by their professional lecturers for purposes of monitoring and evaluation. For the past years, through this mobile legal clinic, CUNIMA law students have managed to reach out and provide legal services to remote area communities in the districts of Chiradzulo, Chikwawa and Blantyre. These community services have enabled students to showcase their substantive acquired knowledge of law in real matters that concern people in the society. Accordingly, CLE through these mobile legal services has cemented the idea of service learning at CUNIMA.

Though the formal idea of service learning is relative new at CUNIMA, one key institutional component which seems to make it successful in its implementation is the aspect of monitoring and evaluation.

It is paramount to note that Service-Learning is “a form of experiential education that integrates meaningful community service into the curriculum” (Preradovic, N.M. 2015). That being the case, monitoring and evaluation are crucial for ensuring that service-learning initiatives like legal clinics are effective, accountable, and sustainable. Monitoring in this case may include “orienting and training students at the beginning of the course, supervising students during the course, and assessing students’ performance at the end of the course” (Bringle, R.G. and Hatcher, J.A. 1995).

In the legal clinic of CUNIMA, monitoring and evaluation mechanisms enable continuous improvement in both educational outcomes for students and the quality of legal services delivered to communities. Accordingly, during any mobile clinic conducted by the law faculty, students are accompanied by their professional lecturers for purposes of monitoring and evaluation.

THE JUBILEE YEAR LEGAL CLINIC AT CUNIMA AS A FORM OF SERVICE LEARNING

The year 2025 was designated as a Jubilee Year by Pope Francis under the main them ‘Pilgrims of Hope.’ According to Pope Francis, “in the heart of each person, hope dwells as the desire and expectation of good things to come, despite our not knowing what the future may bring” (Pope Francis, 2025).¹⁵ Accordingly, the invitation is that “for all of us, may the Jubilee be an opportunity to be renewed in hope” (Ibidi).

¹⁵ Pope Francis, *Spes Non Confundit*, Bull of Indiction of the Ordinary Jubilee of the Year 2025, 1.

Leaning on this exhortation, one of the themes of the Jubilee Year is the restoration of hope, acts of clemency and liberation of prisoners (Ibidi).

“During the Holy Year, we are called to be tangible signs of hope for those of our brothers and sisters who experience hardships of any kind. I think of *prisoners* who, deprived of their freedom, daily feel the harshness of detention and its restrictions, lack of affection and, in more than a few cases, lack of respect for their persons. I propose that in this Jubilee Year governments undertake initiatives aimed at restoring hope; forms of amnesty or pardon meant to help individuals regain confidence in themselves and in society; and programmes of reintegration in the community, including a concrete commitment to respect for law” (Ibidi).

In response, one of the objectives of the legal clinic at CUNIMA in this jubilee year is to give effect to the exhortation above. The specific objective is the restoration of hope among prisoners more especially those who still remain behind bars without their cases being heard.

Accordingly, through legal aid clinic, law students at CUNIMA, guided by their supervisors, have been urged to facilitate legal representation of such people who still remain in custody for long time without their cases being heard. The students are urged to help with legal research for cases of such individuals with an aim of achieving their liberation as well as their most needed restoration of hope. In this case, the Jubilee Year 25 again becomes another beacon of service learning for law students at CUNIMA.

CONCLUSION

The integration of CLE and Service-Learning at CUNIMA exemplifies an effective model for combining academic instruction with meaningful community engagement.

Through initiatives such as the mobile legal aid clinics and the Jubilee Year outreach, law students are afforded the opportunity to apply theoretical knowledge in practical contexts while addressing real legal needs within Malawian community. This experiential approach not only enhances students' legal competencies and ethical awareness but also reinforces the university's commitment to social justice and civic responsibility. As such, CLE at CUNIMA stands as a vital pedagogical tool in shaping competent, socially conscious legal professionals.

BIBLIOGRAPHY

- Rozycki, E.G. (Summer 1999). Service? Learning?, *Educational Horizons*, (Vol. 77, No. 4) pp. 166. Available in: <https://www.jstor.org/stable/42926907>
- Mahindra International School, (2020). Service-Learning Handbook: Policy and Procedures. <https://misp.org/wp-content/uploads/2023/08/Service-Learning-Handbook-Oct-2020.pdf>
- Rego M.A. et al, (2018). *A Guide for the Institutionalization of Service-Learning at University Level*. Universidade de Santiago de Compostela. https://www.researchgate.net/publication/329210553_A_Guide_for_the_Institutionalization_of_Service-Learning_at_University_Level
- Preradovic, N.M. (2015). Service-Learning, *Department of Information and Communication Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences*, University of Zagreb, Zagreb, Croatia, pp.1. Available in: https://www.researchgate.net/publication/304196465_Service-Learning?

Pope Francis, (2025), *Spes Non Confundit, Bull of Indiction of the Ordinary Jubilee of the Year 2025*. Available in: https://www.vatican.va/content/francesco/en/bulls/documents/20240509_spes-non-confundit_bolla-giubileo2025.html

Bringle, R.G. and Hatcher, J.A. (1995). A Service-Learning Curriculum for Faculty, *Michigan Journal of Community Service Learning*, (Vol. 2, pp. 112 – 122). Available in: <https://hdl.handle.net/1805/4591>

Rogers, S. (2008). *Teaching Manual for Clinical Legal Education*, University of Malawi, pg. 3.
The Legal Education and Legal Practitioners Act, 2017.

Umpleby, S. (Winter 2011). Service Learning as a Method of Instruction, [*Journal of the Washington Academy of Sciences*](#), (Vol. 97, No. 4) pp. 1. Available in: <https://www.jstor.org/stable/24536459>

Sims, H.U. (November 1924). The Lawyer's Duty to the Public-Its Origin, *American Bar Association Journal*, (Vol. 10, No. 11) pp. 811-813.

UNISERVITATE: CULTURA EVALUATIVA PARA UN MUNDO FRATERO

Tapia, María Rosa; Yaber, Lorena; Ferrara, Candelaria,

UNISERVITATE/CLAYSS y

Peregalli, Andrés

CLAYSS/Universidad Católica Argentina

EJE TEMÁTICO: 2.1. MONITOREO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES.

RESUMEN: Este artículo describe el propósito y los resultados de los procesos evaluativos del Programa *Universitate*: institucionalización del Aprendizaje y Servicio Solidario (AYSS) en Instituciones Católicas de Educación Superior (ICES) vinculadas a través de una red global. *Uniservitate* es una iniciativa de Porticus, coordinada por el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). Con base en sus dos líneas de acción evaluativas - Monitoreo y Evaluación interno (M&E) y Monitoreo, Evaluación y Aprendizaje externo (MEL)- se exploran fortalezas y desafíos de esta iniciativa global innovadora que experimenta y busca el futuro de la educación. Se sistematiza información cuantitativa y cualitativa emergente de técnicas e instrumentos que sustentan ambos procesos evaluativos que, si bien son autónomos, se complementan. Los resultados expresan que la cultura evaluativa para la mejora se instala paulatinamente en la red global (como *habitus programático*), contribuyendo a que las ICES tomen decisiones en base a evidencias e instalando un modo de ser y hacer guiado por un propósito mayor: construir fraternidad y solidaridad. La investigación abre la pregunta sobre la sustentabilidad de estos procesos en el tiempo y cómo seguir instalando capacidades evaluativas en las ICES en torno al AYSS y sus procesos de institucionalización.

PALABRAS CLAVE: *Uniservitate* - Aprendizaje y servicio solidario - Cultura evaluativa

ABSTRACT: This article describes the purpose and results of the evaluative processes of the *Universitate* Programme: institutionalization of solidarity service-learning in Catholic Higher Education Institutions (CHEIs) around the world linked through a global network. *Uniservitate* is an initiative of Porticus, coordinated by the Latin American Centre for Solidarity Service-Learning (CLAYSS). Based on its two evaluative strands - Internal Monitoring and Evaluation (M&E) and External Monitoring, Evaluation and Learning (MEL) - the strengths and challenges of this innovative global initiative that seeks to imagine and build education futures together are explored. It systematises quantitative and qualitative information emerging from techniques and instruments that underpin both evaluative processes, which, while autonomous, complement each other. The results show that the evaluative culture for improvement is gradually being installed in the global network (as a programmatic *habitus*), helping the CHEIs to make decisions based on evidence and installing a way of being and doing guided by a greater purpose: to build fraternity and solidarity. The research raises the question of the sustainability of these processes over time and how to continue to build evaluative capacities in the CHEIs in relation to AYSS and its institutionalization processes.

KEY WORDS: *Uniservitate* - Solidarity service-learning - Evaluative culture

INTRODUCCIÓN

Este artículo describe el propósito y los resultados de los procesos evaluativos del Programa *Universitate*: M&E (interno) y MEL (externo). El Programa, de espíritu poliédrico

(Papa Francisco, EG: 236), tiene por objetivo generar un cambio sistémico en las ICES a través de la institucionalización del AYSS. *Uniservitate* es una iniciativa de Porticus¹⁶ coordinada por CLAYSS¹⁷. Se organiza en 7 nodos regionales que son liderados por universidades con trayectoria en la implementación del AYSS en los 5 continentes y coordinan el apoyo a 39 instituciones (46 ICES en total), ejerciendo un rol de acompañamiento permanente y coordinando la tarea con CLAYSS. Las 7 regiones son: a) África, b) Asia y Oceanía, c) Europa Central, Oriental y Medio Oriente, d) Europa Occidental del Norte, e) Europa Occidental del Sur, f) Latinoamérica y el Caribe, g) Estados Unidos y Canadá. El Programa cuenta también con un comité académico que acompaña el desarrollo de las acciones e investiga acerca de estas temáticas: a) espiritualidad del servicio; b) redes; c) impacto de los proyectos de AYSS en los estudiantes, d) institucionalización del AYSS en las ICES.

El monitoreo, en términos conceptuales, es la evaluación que se realiza durante la implementación de una intervención social, sea una política, un programa o un proyecto (Di Virgilio, 2012:39). Es un instrumento de gestión y de política que revisa en forma periódica los aspectos sustantivos de las intervenciones para optimizar sus procesos, resultados e impactos; e instalar cultura evaluativa. En *Uniservitate* el M&E registra y analiza las acciones realizadas por las ICES y sus impactos, en pos de sistematizar, intercambiar y valorar los avances y modificar/ajustar lo necesario. Para contribuir al proceso de seguimiento

¹⁶ Porticus es la organización internacional que gestiona los programas de subvenciones de entidades benéficas fundadas por la familia Brenninkmeijer. Porticus proporciona a las entidades benéficas asesoramiento estratégico sobre sus programas y les ofrece una gama completa de servicios de gestión de subvenciones. Todos los proyectos benéficos que apoyan promueven el respeto por la dignidad humana y la justicia social. <https://www.porticus.com/>

¹⁷ El Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) acompaña - desde 2002 - a estudiantes, educadores, instituciones y organizaciones de la sociedad en la implementación de proyectos de aprendizaje-servicio solidario (AYSS). Desarrolla programas de apoyo, capacita de manera presencial y online, investiga, produce y difunde recursos de libre acceso, asesora en procesos de implementación e institucionalización del aprendizaje-servicio solidario y promueve, crea y fortalece redes regionales y nacionales de AYSS en todo el mundo. <https://www.clayss.org/>

permanente y reformulación de la Teoría del Cambio¹⁸, se prevé la MEL (evaluación externa) que, coordinando su acción con los procesos de M&E (evaluación interna) y manteniendo su autonomía, evalúa el diseño del Programa y brinda recomendaciones en torno a la coherencia interna, relevancia, eficacia, eficiencia y sustentabilidad. Así, el M&E actúa como un proceso de evaluación interna, coordinado por CLAYSS y supervisado por Porticus, que se complementa con la evaluación externa, realizada en ese caso por la consultora ZIGLA y supervisada por Porticus. De este modo se contrasta y triangula la información para robustecer y fortalecer la gestión del Programa y sus resultados.

METODOLOGÍA

A continuación se detallan los procesos de M&E y MEL a efectos de describir en qué consisten y cómo se gestionan. El M&E evalúa el nivel de institucionalización del AYSS en las ICES dando como resultado año a año una síntesis evaluativa global, una síntesis evaluativa por nodo y una síntesis evaluativa por universidad. Dichos insumos destacan avances y desafíos y traccionan una sinergia positiva entre las ICES del nodo y a nivel global. En el nivel global, contribuye a robustecer, contrastar y triangular información para fortalecer la gestión del Programa y extender el alcance de sus resultados, contribuyendo al logro de objetivos más amplios. El instrumento de recolección de datos utilizado para el M&E es un formulario autoadministrado que incluye 150 preguntas de las cuales se toman 30 para estimar el nivel

¹⁸ Toda intervención y toda evaluación orientadas a mejorar situaciones adversas o problemáticas se sustentan en una Teoría del Cambio (TdC). Una TdC plantea que: “...si se despliegan ciertos procesos (...) se llevan adelante diversas acciones, en determinadas circunstancias (bajo determinados supuestos), y si se disponen y se usan ciertos recursos (humanos, de conocimiento, temporales, materiales, de equipamientos, financieros...) se obtendrán los resultados esperados, en términos de contribuir a superar situaciones problemáticas” (Nirenberg, 2013). Vale decir: la TdC refleja la estrategia o racionalidad de las acciones que se realizan en el marco de una intervención.

de institucionalización del AYSS. Las restantes preguntas, claves también, refieren a análisis contextuales. La ponderación de los indicadores seleccionados para la evaluación, agrupados en dimensiones de análisis, permite categorizar el nivel de institucionalización del AYSS en cada universidad, según la rúbrica de evaluación: Nivel 1: Inicial / Nivel 2: Intermedio / Nivel 3: Avanzado. Siendo las instituciones conscientes de su compromiso, individual y sistémico, en proveer información confiable, los reportes reflejan los procesos y resultados de la institucionalización del AYSS con la mayor precisión posible. Las dimensiones de análisis relevadas en el M&E son: 1. Filosofía y Misión del AYSS; 2. Docentes en el AYSS; 3. Estudiantes y exalumnos en el AYSS; 4. Organizaciones Comunitarias Asociadas, redes y alianzas estratégicas para el AYSS; 5. Apoyo institucional al AYSS; 6. Perspectiva Espiritual del AYSS; 7. Producción de conocimiento teórico; 8. Gestión global. Estas dimensiones se basan en la *Rúbrica de Autoevaluación para la Institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior* (Furco, 1998) y fueron definidas por CLAYSS-*Uniservitate*, el Consejo Académico y los Nodos Regionales. No obstante, están sujetas a revisiones periódicas (anuales) para la mejora continua. Las dimensiones 1 a 6 requieren respuestas de las ICES desde el nivel institucional individual; las dimensiones 7 y 8 incorporan la perspectiva de la coordinación de *Uniservitate* (CLAYSS). Cabe aclarar que el puntaje de los indicadores incluidos en la Dimensión 6 (Perspectiva espiritual) no se toma en cuenta para determinar el nivel de institucionalización.; esto se debe, entre otros factores, a que esta dimensión no se encuentra presente en la rúbrica original. Aunque, por ser distintiva de *Uniservitate* e inherente a la Educación Superior Católica, se incorporó al análisis de las otras dimensiones en forma transversal. Por decisión metodológica, la única fuente de datos de los reportes del M&E interno son las respuestas dadas en el formulario.; de todos modos el equipo de CLAYSS-

Uniservitate contrasta esta información con otras fuentes para aproximarse más profundamente a lo que sucede en el Programa, en cada nodo y cada ICES. Hasta el momento, el M&E implicó la toma de datos en cuatro momentos: cuando las ICES solicitaron su ingreso al Programa *Uniservitate* (2020), en el último año de la primera etapa (2022) y en los primeros dos años de la segunda etapa (2023 y 2024); se prevé dos nuevas instancias de recopilación de datos (2025 y 2026).

El *MEL* del Programa *Uniservitate* es coordinado por ZIGLA, consultora Especialista en Monitoreo y Evaluación de Proyectos Sociales, quien actúa como evaluador externo y facilitador del aprendizaje. Los objetivos del MEL (2025) son: a) *Aprender*: desarrollar una mentalidad de aprendizaje basada en la evidencia; aprender continuamente de la implementación y mejorar su eficacia, b) *Evaluar*: evaluar el Programa *Uniservitate*, centrándose en su progreso, la contribución a los resultados esperados (eficacia) y el futuro (sostenibilidad). El MEL desarrolló una matriz evaluativa que describe las herramientas de recopilación de datos (entrevistas, análisis documental, análisis de bases de datos) para abordar preguntas clave establecidas por Porticus. La evaluación se centra en el análisis de la *efectividad* y la *sostenibilidad* del Programa y su vínculo con la TdC. En cuanto a la *efectividad* se indaga por:

1. ¿En qué medida ha avanzado el Programa hacia los resultados esperados de la fase 2? ¿En qué medida ha contribuido el Programa a los resultados esperados de la fase 2?
2. ¿Se está desarrollando la red *Uniservitate* según la estructura concéntrica planteada inicialmente? ¿Cuál es la estructura real de la red?
3. ¿Qué papel desempeña la identidad católica en el proceso de institucionalización del Aprendizaje-Servicio?

4. ¿Qué papel desempeña la institucionalización del AYSS en la integración significativa de la identidad católica en la misión, la investigación y la pedagogía de las ICES?

En cuanto a la *sostenibilidad* se indaga por: 5. ¿En qué medida ha contribuido *Uniservitate* hasta la fecha a un impulso sostenible e irreversible hacia la institucionalización del AYSS dentro y fuera de la red?

El MEL se realiza actualmente (y por segunda vez), y abarca el período 2023-2026; el primero fue realizado durante la primera fase (2020-2022). De este modo, la presente acción, permite una mejor comprensión y evaluación de los resultados generados por el Programa.

RESULTADOS y DISCUSIÓN

Los procesos de *M&E* interno y el *MEL* son complementarios; ambos contribuyen a conformar un ecosistema programático que se evalúa (autoevaluación y evaluación externa) e instala Cultura Evaluativa. En 2024, el 78% de las ICES respondió el cuestionario de M&E en tiempo y forma y el porcentaje de respuestas alcanzó finalmente al 98% de las ICES (Porticus-CLAYSS, 2024). Como consecuencia, se realizaron 50 evaluaciones institucionales (individuales), 7 síntesis evaluativas por región y 1 Informe Síntesis Global (58 Informes). Los resultados obtenidos permiten visibilizar los procesos de institucionalización del AYSS y evidencian avances y desafíos de su implementación. Adicionalmente, el proceso se orienta a fomentar una sinergia positiva entre las ICES. Este abordaje iterativo, fundamentado en una lógica "poliédrica" y en una *cultura de evaluación concebida como un proceso continuo de aprendizaje*, requiere que cada actor involucrado en el Programa desarrolle estrategias para tomar decisiones en base a información y al diálogo constructivo para la mejora. En el contexto del acompañamiento brindado por los nodos regionales a otras ICES en sus

procesos de institucionalización, se implementan planes de acompañamiento regionales diseñados para desarrollar capacidades y consolidar una masa crítica. Estos planes estratégicos enfatizan el fortalecimiento de la comunicación, el intercambio de recursos y conocimientos especializados, así como el diálogo informado entre las instituciones, promoviendo un aprendizaje colaborativo a través de la puesta en común de avances y estrategias efectivas. En esta misma línea, los nodos de las diferentes regiones entablan diálogos que contribuyen con perspectivas diversas al debate sobre la institucionalización, enriqueciendo la reflexión y potenciando el impacto de las acciones programáticas. En intercambios que facilitan la convergencia de visiones y el progreso conjunto hacia el objetivo común, se articula tanto regional como globalmente, reconociendo la diversidad de enfoques de cada contexto. De manera análoga, el Consejo Académico y los investigadores en cada región se nutren de esta información empírica para impulsar la investigación, contribuyendo a la generación de conocimiento sobre los procesos de institucionalización del AYSS en las ICES. Este análisis permite dar seguimiento a las transformaciones observadas e identificar las áreas que aún requieren mayor atención, así como las razones subyacentes a dichas dinámicas. Estos aportes son especialmente valorados en términos del robustecimiento del campo y del progreso en la citada investigación. En estos distintos niveles interconectados de esta estructura multidimensional el M&E cumplen una función crucial al visibilizar el conocimiento tácito del programa y generar nuevos saberes prácticos que sustentan el proceso de institucionalización del AYSS, fortalecen esta red colaborativa y la producción y difusión de conocimiento especializado. En la siguiente tabla se observa la distribución de las ICES por región y nivel de institucionalización del AYSS, según los resultados analizados en la edición 2024 del M&E (Yaber, 2025).

Tabla: Programa *Uniservitate*. Nivel de institucionalización del AYSS en ICES, total y por región.

Región	Inicial	Intermedio	Avanzado	Total
ÁFRICA	4	2	1	7
ASIA Y OCEANÍA	1	3	7	11
ESTADOS UNIDOS Y CANADÁ	2	3		5
EUROPA CENTRAL, DEL ESTE Y MEDIO ORIENTE		2	2	4
EUROPA OCCIDENTAL DEL NORTE	7	3		10
EUROPA OCCIDENTAL DEL SUR	1	5		6
LATINOAMÉRICA	2	2	3	7
Total	17	20	13	50

Fuente: CLAYSS-M&E 2024 para *Uniservitate*.

Del análisis de la información se evidencia que:

- De las 13 universidades ubicadas en el nivel avanzado: seis se consolidan en el nivel por segundo año consecutivo, cinco subieron a este nivel en esta evaluación y dos fueron evaluadas por primera vez.
- De las 20 universidades ubicadas en el nivel intermedio: siete se consolidan en el nivel, siete subieron a este nivel en esta evaluación y seis fueron evaluadas por primera vez.
- De las 17 universidades ubicadas en el nivel inicial: nueve permanecen en el nivel y ocho fueron evaluadas por primera vez.
- De las 50 universidades evaluadas, independientemente del nivel asignado, 22 conservan su posición, 28 variaron de posición y 16 fueron evaluadas por primera vez.

Con respecto a la progresión en el nivel de institucionalización del AYSS en ICES:

- De 2021 a 2022 hubo 3 ICES que demostraron un salto (del nivel inicial al intermedio); de 2022 a 2023 este número se incrementó a 7 ICES (cuatro del nivel inicial al intermedio y tres del intermedio al avanzado); de 2023 a 2024 las ICES que cambiaron de nivel fueron 12 (siete del inicial al intermedio y cinco del intermedio al avanzado).

La evidencia obtenida a través del *MEL* refuerza estos hallazgos, al indicar consistentemente que *Uniservitate* ha desempeñado un papel clave en impulsar un cambio sostenible y cada vez más irreversible hacia la institucionalización del AYSS en las ICES (Tapia et al 2023; 2024; Zigla, 2025), tanto dentro como fuera de su red. En tal sentido se expresa que *Uniservitate* ha cultivado con éxito un fuerte sentido de comunidad entre las universidades participantes, al conformar un espacio donde reconocen a sus pares como colegas y aliados en una misión compartida. Además, este sentido de comunidad mejora la sostenibilidad del Programa al fomentar la participación a largo plazo y el compromiso institucional. A medida que las ICES se sienten parte de un movimiento más amplio, es más probable que continúen impulsando el AYSS más allá del apoyo formal de *Uniservitate*, asegurando que sus principios permanezcan arraigados en el tiempo en las culturas institucionales (Jouannet & Arocha, 2022).

CONCLUSIONES

Los objetivos de las líneas evaluativas del Programa *Uniservitate* (M&E y MEL) permiten monitorear la institucionalización del AYSS en las ICES y evaluar la eficacia y sustentabilidad del Programa respectivamente.

Desde el MEL se evidencia que el M&E genera sinergia positiva entre las ICES; utilizar la información para la mejora, para visualizar por qué se generaron esos cambios y en qué resta avanzar, son acciones sugeridas para cada nodo. Asimismo, el diálogo informado entre las ICES resulta útil para aprender de modo colaborativo, compartiendo avances y estrategias en reuniones regionales o con la coordinación del Programa.

Estos resultados, analizados también desde MEL, concluyen que las interacciones internas en los nodos mejoran la comunicación y la confianza entre las ICES, facilitando la identificación conjunta de fortalezas y áreas de mejora. Esta mirada externa sobre la gestión del Programa señaló también que la Coordinación, al profundizar proactivamente las conexiones entre las ICES, fomenta el aprendizaje mutuo y la resolución colectiva de problemas, empoderando a los nodos para que asumieron roles de liderazgo regional y promover la autonomía de las instituciones.

Si bien los resultados presentados en este artículo deben interpretarse como aproximaciones sucesivas al conocimiento del estado de situación del nivel de institucionalización del AYSS en las ICES, y al análisis relativo a la eficacia y sustentabilidad del Programa, se evidencia que ambos procesos (M&E y MEL) contribuyen a instalar cultura evaluativa. Al contrastar y triangular la información se fortalece la gestión del Programa y sus resultados y se contribuye al logro de objetivos más amplios: traccionar un *habitus organizacional* que evalúa para mejorar y favorecer el desarrollo de fraternidad a través del AYSS.

AGRADECIMIENTOS

Responsables de ICES que colaboraron con el M&E y el proceso del MEL.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Di Virgilio, M. y Solano, R. (2012). *Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales*, Buenos Aires: Fundación CIPPEC.

- Furco, A. (1998). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education*. Berkeley: University of California.
- Jouannet, Ch. y Arocha, L. (2022). *Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLAYSS.
- Nirenberg, O. (2013). *Formulación y evaluación de intervenciones sociales*. Buenos Aires: Noveduc (Colección Conjunciones).
- Papa Francisco (2013). *Exhortación apostólica Evangelii Gaudium sobre el anuncio del evangelio en el mundo actual (EG)*. Roma.
- Tapia, M. R.; Peregalli, A.; Yaber, L. (2023). *Uniservitate. Institucionalización del aprendizaje-servicio y Teoría de Cambio (TdC) en la Educación Superior: monitoreo y evaluación de un programa local*. APSU 11, Barcelona https://www.apsucat.cat/apsu11/es/PDF/63c92cfcebb3c26_01_23_s1012_pm.pdf
- Tapia, M.R.; Peregalli, A. y Ferrara, C. (2024). *Uniservitate: red de redes para un cambio sistémico en la educación superior*. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 18, 120-135. En: <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/48831/42872>
- Yaber, L. (2025). *PORTICUS - CLAYSS. Programa Uniservitate-M&E. Segunda etapa (2023-2026). Segundo año (2024). Síntesis evaluativa global*. Buenos Aires: CLAYSS.
- ZIGLA (2025). *Monitoring, Evaluation and Learning Partnership for the Uniservitate programme - Phase 2. MID-TERM REPORT*. Buenos Aires: Zigla.

IMPACT OF SERVICE LEARNING ON VISUALLY IMPAIRED PERSONS IN KENYA, A CASE STUDY OF TANGAZA UNIVERSITY

Kelvin Kiptanui Yatich

Tangaza University

CENTRAL THEME: MONITORING AND EVALUATION OF INSTITUTIONAL PROGRAMMES.

INTRODUCTION

Service learning is an educational approach that combines academic learning with community service, fostering personal growth, social responsibility, and practical skills. In Kenya, visually impaired persons face numerous challenges, including limited access to education, employment, and social inclusion. Tangaza University, a Catholic institution in Nairobi, has integrated service learning into its curriculum, providing students with opportunities to engage with marginalized communities, including the visually impaired. This study examines the impact of service learning on visually impaired persons in Kenya, focusing on Tangaza University's initiatives.

METHODOLOGY

This research employed a qualitative case study approach to explore the effects of service learning on the unsighted individuals. Data was collected through:

1. Interviews – Semi-structured interviews were conducted with 15 visually impaired persons who have interacted with Tangaza University students through service learning programs.

2. Focus Group Discussions (FGDs) – Two FGDs were held with Tangaza students who participated in service learning projects involving the blind.
3. Document Analysis – University reports, service learning journals, and partnership agreements with organizations for the visually impaired were reviewed.
4. Observations – Researchers observed interactions between students and visually impaired persons during service learning activities.

The data was analysed thematically to identify key patterns related to empowerment, skill development, and social integration.

Specific Research Questions.

1. How do service learning initiatives at Tangaza University enhance the sense of empowerment and self-efficacy among visually impaired individuals in Kenya?
2. What impact have Tangaza University's service learning programs had on fostering social inclusion of visually impaired persons within Kenyan communities?
3. In what ways have service learning projects at Tangaza University improved access to adaptive technologies, educational resources, or vocational training for visually impaired individuals, and how do these enhancements influence their academic or professional trajectories?

Conceptual Framework.

Service learning, an educational approach integrating community service with academic instruction, fosters civic responsibility and experiential learning. In Kenya, where visually impaired persons (VIPs) face systemic barriers, Tangaza University's service

learning initiatives offer a unique context to explore how such programs influence VIPs' social inclusion, academic outcomes, and empowerment. This framework examines the interplay between service learning (independent variable) and its impacts (dependent variables), guided by theoretical lenses and contextual moderators.

Independent Variable: Service Learning

Service learning at Tangaza University involves structured activities where students collaborate with VIPs through community projects, skill-building workshops, and advocacy campaigns. These components emphasize reciprocity, reflection, and practical application of knowledge, positioning service learning as the catalyst for change.

Dependent Variables: Impact Dimensions

1. Social Inclusion: Enhanced interpersonal connections and societal integration of VIPs through collaborative engagement.
2. Academic Performance: Improved educational outcomes for both VIPs and service learners via hands-on problem-solving.
3. Empowerment: Increased self-efficacy and agency among VIPs, challenging stigmatization.

Theoretical Foundations

1. Social Learning Theory (Bandura): Posits that interactions during service learning (e.g., mentorship) foster observational learning, enhancing social inclusion.
2. Experiential Learning Theory (Kolb): Highlights cyclical learning through concrete experiences (e.g., workshops), improving academic and practical skills.
3. Critical Disability Theory: Critiques societal marginalization, framing empowerment as resistance to structural inequities.

Mediating Mechanisms

Service learning's impact is mediated by:

- Collaborative Projects: Joint activities (e.g., braille literacy programs) bridging VIPs and sighted peers.
- Reflective Mentorship: Guided reflection sessions deepening empathy and critical thinking.
- Community Advocacy: Awareness campaigns reshaping public perceptions of disability.

Contextual Moderators

Kenyan socio-cultural and infrastructural factors moderate the relationship:

- Cultural Attitudes: Prevailing stigma may hinder inclusion despite service efforts.
- Resource Availability: Limited assistive technologies or funding could constrain program efficacy.
- Institutional Policies: Tangaza's commitment to inclusivity strengthens program sustainability.

Synthesis

Tangaza's service learning programs, grounded in theoretical principles, aim to transform VIPs' lives through mediated engagement. However, contextual factors in Kenya shape the extent of this impact, necessitating adaptive strategies to maximize benefits.

Conceptual Framework Diagram

(Textual Representation)

[Service Learning (IV)]

→ [Mediators: Collaborative Projects | Mentorship | Advocacy]

→ [DVs: Social Inclusion | Academic Performance | Empowerment]

↑ Moderated by ↓

FINDINGS AND DISCUSSION

1. Enhanced Educational Support

Tangaza University students have assisted visually impaired learners by providing Braille materials, audio recordings, and one-on-one tutoring. Many visually impaired respondents reported improved academic performance due to these interventions.

2. Skill Development and Empowerment

Service learning projects have included vocational training in areas such as beadwork, computer literacy (using screen readers), and entrepreneurship. These skills have enabled visually impaired persons to generate income, reducing dependency on family and charity.

3. Improved Social Inclusion

Through service learning, learners have organized inclusive sports events, drama performances, and awareness campaigns, reducing stigma against visual impairment. Visually impaired participants reported feeling more accepted in society.

4. Psychological and Emotional Benefits

Many interviewees expressed that interactions with students boosted their self-esteem and reduced feelings of isolation. The mentorship and friendships formed through service based education provided emotional support.

5. Challenges Encountered

Despite the positive outcomes, some drawbacks were noted, including:

- Limited funding for sustainable projects.
- Some students lacked prior training on how to effectively engage with the unseeing persons.
- Short-term service learning projects sometimes failed to create lasting impact.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

Service learning at Tangaza University has significantly improved the lives of visually impaired persons by enhancing education, skills, and social inclusion. However, for long-term impact, the following measures are recommended:

- Longer-term projects – Extend Social responsibility education engagements beyond short visits.
- Specialized training – Equip students with skills in Braille and assistive technologies before engagement.
- Partnerships – Strengthen collaborations with organizations for the visually impaired to ensure sustainability.

By refining service learning approaches, Tangaza University and other institutions can further empower visually impaired individuals, fostering a more inclusive society in Kenya.

REFERENCES

Karanja, L. W., & Mwangi, S. N. (2021). Service-learning and empowerment: A case study of visually impaired students at Tangaza University, Kenya. *Journal of Community Engagement and Higher Education*, 13(2), 45–60.

- Omondi, P., & Ngugi, R. (2019). The role of service learning in enhancing social inclusion for persons with visual impairments in Kenya. *African Journal of Disability Studies*, 8(1), 78–94.
- Mutua, K. J., & Were, D. S. (2020). Evaluating the impact of university-led service learning on disability inclusion: Perspectives from Kenya. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 521–536.
- Njoroge, M., & Kamau, J. (2018). Bridging the gap: How Tangaza University's service-learning programs support visually impaired learners. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 22(3), 112–130.
- Wambui, E., & Kiptoo, V. (2022). Service learning as a tool for skill development among visually impaired youth in Nairobi. *Disability & Society*, 37(4), 589–605.
- Maina, G. F. (2017). Service learning and disability inclusion in Africa: Case studies from Kenyan universities. Nairobi University Press.
- Ochieng, D., & Atieno, L. (Eds.). (2020). Transforming communities through service learning: Lessons from Kenya. East African Educational Publishers.
- Tangaza University College. (2021). Impact assessment report: Service learning initiatives for persons with disabilities (2015–2020). Nairobi: Tangaza University Press.

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

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE SERVICIO MEDIANTE LA ARTICULACIÓN INTERNA EN RED

Wilmer Hernán Cruz Gutierrez

Universidad de Múnich (LMU- Universidad Ludwig Maximilian de Múnich)

EJE TEMÁTICO: 2. PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE APRENDIZAJE-SERVICIO

RESUMEN: El aprendizaje servicio en la educación superior logra estabilidad, continuidad y reconocimiento cuando se institucionaliza en la universidad. Uno de los hitos de la institucionalización al que suele recurrir las universidades es la creación de una unidad especializada. Un estudio en la Universidad Santiago de Compostela (USC), mediante entrevistas a profundidad a directivos y docentes, exploró su enfoque de institucionalización sin unidades especializadas, optando por la articulación de departamentos y procesos. Se encontró una articulación en red tanto entre programas de formación e innovación docente, de servicio de participación e inclusión universitaria y de grupos de investigación, como entre procesos de formación, difusión, reconocimiento e investigación. El caso de la USC se muestra como una alternativa viable para la institucionalización del aprendizaje servicio, en tanto que optimiza recursos existentes, potencia y articula funciones relacionadas con el aprendizaje servicio de diferentes departamentos y promueve el trabajo colaborativo, complementario y mutuo entre dependencias y departamentos.

ABSTRACT: Service learning in higher education achieves stability, continuity and recognition when it is institutionalised within the university. One of the milestones of institutionalisation that universities often resort to is the creation of a specialised unit. A

study at the University of Santiago de Compostela (USC) explored, through in-depth interviews with managers and teachers, its approach to institutionalisation without specialised units, opting for the articulation of departments and processes. A networked articulation was found both between training and teaching innovation programmes, university participation and inclusion services and research groups, as well as between training, dissemination, recognition and research processes. The USC case is a viable alternative for institutionalising service learning, as it optimises existing resources, strengthens and articulates service-learning related functions in different departments, and promotes collaborative, complementary and reciprocal work between units and departments.

PALABRAS CLAVES: procesos formativos; oficina especializada; educación superior; universidad

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje-servicio (ApS) se presenta como un proceso educativo en el que el vínculo entre el aula y el mundo real es fundamental, ya que permite integrar aspectos cognitivos, afectivos, académicos, sociales, teóricos y prácticos en el estudiantado y en otras personas implicadas en estos procesos (Butin, 2006). En el contexto del ApS, el aprendizaje se amplía tanto en sus contextos como en sus objetivos. En cuanto al primero, se promueven los contextos históricos, sociológicos, culturales, económicos y políticos que explican o intervienen en los problemas sociales. En cuanto al segundo, los objetivos de aprendizaje no solo se refieren a aspectos intelectuales o profesionales, sino también a aspectos cívicos, éticos, morales, espirituales e interculturales (Jacoby, 2015).

Como resultado, las instituciones de educación superior (IES) han buscado explorar e implementar el ApS como un medio para mejorar el rendimiento de los estudiantes y la participación de la comunidad, como una forma de ampliar su misión, renovar su enfoque en la participación comunitaria, desarrollar alianzas más allá de la universidad en beneficio de la sociedad (Bringle & Hatcher, 2000), y como respuesta a la legislación contemporánea que invita a los sistemas de educación superior a incluir entre sus misiones esenciales y responsabilidades institucionales la formación de ciudadanos activos, tanto en sus procesos de aprendizaje como en la vida social y política de sus comunidades (Tapia, 2021; Tijsma et al., 2023).

Sin embargo, las premisas del ApS en las IES y su implementación son cuestionadas por perspectivas tradicionales y jerárquicas (Morton & Troppe, 1996), en las que el foco se centra más en el educador que en el alumno (Tapia, 2021), llevando así a que el estudiante sea concebido como un actor pasivo, el profesor como un experto y el aprendizaje como una simple transferencia de conocimiento (Butin, 2006),

Para superar estas barreras, las universidades han tratado de institucionalizar el ApS, esto es, darle mayor protagonismo e importancia integrándolo en sus procesos, estructuras, cultura, políticas, valores, creencias y dinámicas de interacción (Jouannet, 2022). Al institucionalizar el ApS, el objetivo es lograr una mayor sostenibilidad, continuidad y legitimidad para este tipo de formación, ya que la institucional trae consigo un mayor reconocimiento en los marcos políticos, normativos, curriculares y financieros (Bringle & Hatcher 2000; Jouannet, 2022). Asimismo, permite que se mejoren los propios proyectos de ApS, en la medida en que la institucionalización implica definir unos estándares mínimos de calidad e identificar líneas estratégicas (Campo, 2015).

Por otro lado, institucionalizar el ApS en las IES requiere una serie de acciones que se implementan y se hacen evidentes a lo largo de varios años, entre 5 y 8 años o incluso más, y también significa esfuerzos para armonizar y cooperar con la comunidad universitaria, es decir, con directivos, administradores, profesores y estudiantes, y con socios comunitarios externos y las comunidades con las que trabajan; del mismo modo, las universidades tienen sus propias particularidades en términos de credo, financiación y otros, lo que significa que tienen diferentes identidades y culturas organizativas, llevando así a requerir formas específicas de aplicar la institucionalización (Jouannet, 2022). Esto último lleva a que el proceso de institucionalización, tal y como se ofrece actualmente, se conciba como algo particular y, por lo tanto, no universal ni lineal, es decir, pueden darse diferentes fases al mismo tiempo, pueden emitirse algunas y pueden seguirse diferentes rutas y pasos según las políticas, prácticas y filosofías específicas de las universidades (Tijmsa et al., 2023).

Bajo el marco de la institucionalización como un proceso no lineal y particular a las realidades de las universidades, el presente escrito aborda el caso de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y su particular forma de estructurar el proceso de institucionalización, en el que se destaca la articulación en red de diferentes departamentos y procesos existentes y, por tanto, la no necesidad de crear nuevos departamentos u oficinas especializadas en ApS.

METODOLOGÍA

Bajo el marco de una estancia investigativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas y a profundidad a una muestra seleccionada por conveniencia y conformada por 9 docentes de las carreras de psicología, educación, economía, filosofía e

ingenieras que han aplicado el ApS en la USC y 5 directivos que tienen una relación directa con la institucionalización e implementación del ApS desde sus respectivos cargos como la decanatura de educación, vicerrectoría de estudiantes, cultura, dirección del Programa de Formación e Innovación Docente y dirección del Servicio de Participación e Inclusión Universitaria.

Las preguntas de base, el protocolo de entrevista y el sistema de categorías para analizar la información se tomaron de un análisis bibliométrico, técnica del modelado de temas y una revisión sistemática previa realizadas por el mismo autor del presente escrito. Mediante triangulación de investigadores, dos integrantes del grupo de investigación de la facultad de educación y especializados en el ApS evaluaron y validaron la claridad, relevancia y coherencia de las preguntas y tópicos en las que se centró la entrevista.

RESULTADOS y DISCUSIÓN

El trabajo en red entre departamentos como alternativa a unidades especializadas

Se encontró que si bien el ApS comenzó con la iniciativa de un grupo de profesores, su institucionalización se formalizó primero desde la dimensión cultural, esto mediante la incorporación del ApS en el plan estratégico 2011-2020; después mediante avances en la dimensión procesual, específicamente mediante procesos de formación, innovación, investigación y reconocimiento y finalmente se llegó a la dimensión estructural mediante el trabajo articulado de departamentos ya existentes como vicerrectoría de estudiantes, programas de formación docente e innovación educativa, el servicio de participación e inclusión y grupos de investigación.

Estos departamentos ya existentes identificaron sus funciones y responsabilidades relacionadas con el ApS y se articularon para generar un proceso de institucionalización enmarcado en trabajo en redes de cooperación. De manera resumida se encontró que el servicio de participación se apoyó de su experiencia en programas de voluntariado y servicio a la comunidad y tomó el rol de facilitador en la conexión con entidades externas, de gestor de convenios de cooperación y de interlocutor entre sociedad civil y comunidad universitaria; el departamento de formación articuló sus funciones de desarrollo del personal con el ApS y logró ofrecer procesos formativos basado en cuatro ejes temáticos: 1) sensibilización y motivación; 2) bases conceptuales y metodológicas; 3) gestión curricular y práctica docentes; y 4) diseño, implementación y evaluación del ApS. También se apropió de los procesos de acompañamiento, reconocimiento y certificación a docentes; el grupo de investigación ESCULCA, perteneciente a la facultad de educación, se encargó en un primer momento de promover el ApS en la comunidad universitaria mediante jornadas de capacitaciones, y después pasó a complementar procesos de formación, supervisión y evaluación de los proyectos. La figura 1 resume el proceso mencionado.

Bajo esta premisa de trabajo en red haciendo uso de la estructura ya consolidada en la universidad, uno de los directivos con funciones de docencia refirió *“No se han creado departamentos, no se han creado servicios específicos, sino que se han aprovechado aquellos que ya teníamos y funcionaban bien”*. En coherencia con lo anterior, en otro apartado uno de los directivos refirió *“No hacía falta replicar ningún tipo de estructura, porque ya existían, se han reforzados a sus estructuras y sus competencias, con lo cual yo creo que es una forma viable de que el ApS se consolide en una universidad”*.

El papel clave de los procesos formativos: de la masa crítica a evitar la burocratización

Llama igualmente la atención que si bien la figuración del ApS dentro de marcos institucionales se entiende como un aspecto clave para promover y consolidar procesos de institucionalización (Furco & Miller, 2009), la USC considera a aspectos de la dimensión procesual, especialmente los procesos de formación como parte igual o mas importante dentro de su intento de institucionalizar el ApS. Al respecto, la USC se muestra en sintonía con procesos de institucionalización presentes en otras regiones (p.e., ver Gill et al., 2023), en donde se considera que es a través de los procesos formativos que se logra una masa crítica en la comunidad universitaria, es decir agentes con capacidad y compromiso por adoptar, practicar, promover y reflexionar sobre el ApS dentro de los procesos de formación, investigación y articulación con la comunidad. Sumado a lo anterior la USC resalta el hecho que al haber masa crítica, la práctica de ApS se autoalimenta y se difunde de manera orgánica comenzando con la misma iniciativa del docente, lo que a su vez reduce el riesgo de caer en procesos de imposición, inflexibilidad o excesiva formalización para materializar el ApS. Las palabras de una de las directoras resume lo anterior: *“Porque si lo tienes en los papeles de la universidad, pero si no tienes masa crítica, pues hubieras llegado a una burocratización, pero no se hubiera llegado a una institucionalización del ApS”*.

Trabajo en red visto desde los procesos

El trabajo en red promovido por la USC se evidenció igualmente entre procesos formativos, de difusión y de reconocimiento. Una primera articulación corresponde al reconocimiento de las horas de formación y el certificado de participación en el curso, el cual acredita al docente como coordinador de proyectos de ApS. Articulado al reconocimiento se evidenciaron procesos de difusión y promoción mediante la apertura de convocatorias anuales, en las cuales solo puede aplicar docentes con acreditación como coordinadores

proyectos de ApS. Dentro del marco de la convocatoria se complementa los procesos de reconocimiento mediante procesos de financiación, seguimiento, tutorización y evaluación inicial y final de los proyectos seleccionados. Sumado a ello se complementa el proceso de reconocimiento y difusión con la acreditación de la ejecución del proyecto de ApS como actividades de innovación educativa, junto con el registro, selección, premiación y sistematización de proyectos sobresalientes.

CONCLUSIONES

Referencias como Bringle y Hatcher (2000) señalan la existencia de una unidad especializada como punto clave para el éxito de la institucionalización, en tanto que a dicha unidad le pertenecen los procesos de coordinación, motivación, liderazgo, capacitación y apoyo en la implementación del ApS. Así, optar por la creación de una unidad especializada no solo se ve como hito de institucionalización (Bringle & Hatcher, 2000) y como punto de base y partida en los planes de trabajo, procesos o modelos de institucionalización (Jouannet et al., 2022), sino que también resulta ser la estrategia de institucionalización a nivel estructural más popular en las universidades (Gill et al., 2023).

Sin embargo, de las entrevistas se deriva que la USC en sus más de 10 años de experiencia de institucionalización del ApS no ha considerado necesario la creación de unidades especializadas o la creación de nuevas líneas o departamentos. A cambio de ello, recurrieron a la identificación de departamentos y programas existentes, que dentro de sus funciones y misiones tenían una relación directa con las premisas del ApS en la educación superior.

El caso de la USC se muestra como alternativa viable cuando se avanza por el camino de la institucionalización del ApS, en tanto que al carecer de unidad especializada, por un lado, evita desafíos relacionadas a dicha opción, como el incurrir en nuevos gastos y ampliación de función para asegurar el recurso humano, ya sea por creación de nuevos puestos de trabajo (Dalagan et al., 2022; Ti et al., 2021), o la reestructuración de funciones, liberando funciones y ajustando carga laboral (Esparza et al., 2019; Saltmarsh et al., 2019); por otro lado, permite tanto el potenciamiento de funciones de diferentes departamentos relacionados con las premisas de ApS, como la promoción de una cultura institucional de cooperación, mutualidad y complementariedad.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece al servicio de intercambio académico alemán (DAAD por sus siglas en alemán) por la financiación de la estancia de investigación y al grupo ESCULCA de la universidad Santiago de Compostela por apoyar logística y metodológicamente dicha estancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273–290.
<https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11780823>
- Butin, D. W. (2006). The Limits of Service-Learning in Higher Education. *The Review of Higher Education*, 29(4), 473–498.

- Campo, L. (2015). Una rubrica para evaluar y mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana De Aprendizaje Servicio*(1), 91–111. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2015.1.6>
- Dalagan, J. Q., Garciano, A., Urduja, A., Adarlo, G., Obedencio, M., Abitad, L., Arcena, L., Sagaral, A., Abo-abo, D., Besenio, M. G., Ramos, R., Nubla, F., Rabajante, D. J., Austero, R., & Emmanuel, M. (2022). Extent of implementation of service-learning in five Jesuit Universities in the Philippines. *RIDAS, Revista Iberoamericana De Aprendizaje Servicio*(12), 71–79. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2021.12.8>
- Esparza, M., Morín, V., & Rubio, L. (2019). La incorporación del aprendizaje-servicio en la universidad: la experiencia de la universidad de Barcelona. *RIDAS, Revista Iberoamericana De Aprendizaje Servicio*(6), 97–114. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2018.6.10>
- Gill, R. U., Bano, I., & Naqvi, S. A. H. (2023). Institutionalizing service learning in the higher education. *EDUCATIONAL RESEARCH and INNOVATION*, 3(2), 146–157. <https://doi.org/10.61866/eri.v3i2.76>
- Jacoby, B. (2015). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned* (1st ed.). *The Jossey-Bass higher and adult education series*. Jossey-Bass.
- Jouannet, C. (Ed.). (2022). *Uniservitat. Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior*.
- Morton, K., & Troppe, M. (1996). From the margin to the mainstream: Campus Compact's Project on Integrating Service with Academic Study. *Journal of Business Ethics*, 15(1), 21–32. <https://doi.org/10.1007/BF00380259>

Saltmarsh, J., Middleton, M., & Quan, M. (2019). Institutionalizing Community Engagement: The College within a University as a Missing Organizational Link. *EJournal of Public Affairs*, 8(3), 6–34.

Tapia, M. N. (2021). *Social Engagement in the Higher Education Curriculum*. Ediciones CLAYSS. https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/09/ENG_Social-Engagement_HE.pdf

Tijmsa, G., Urias, E., & Zweekhorst, M. (2023). Embedding engaged education through community service learning in HEI: a review. *Educational Research*, 65(2), 143–169. <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2181202>

FIGURAS // TABLAS

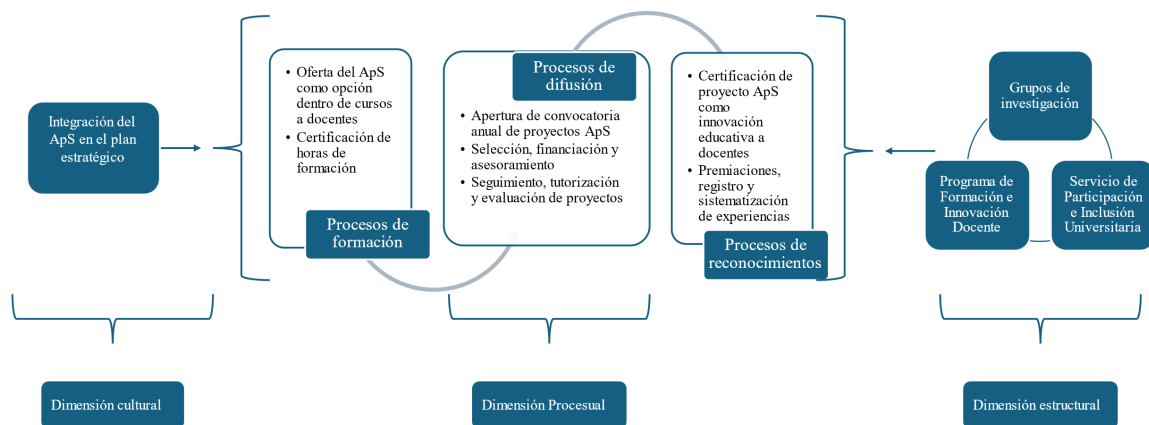


Figura 1. Representación gráfica de la dinámica de institucionalización del ApS en la USC

Nota: elaboración propia con referencia a las descripciones dadas por los entrevistados respecto a la dinámica de institucionalización del ApS

THE E-SL4EU PROJECT: DIGITAL SERVICE-LEARNING FOR INCLUSIVE HIGHER EDUCATION

Mariola Teresa Kozubek, Dawid Ledwoń, Irena Polewczyk

University of Silesia in Katowice, Poland

CENTRAL THEME: 2.2. INSTITUTIONAL PROGRAMMES BASED ON SERVICE-LEARNING

ABSTRACT: The *e-SL4EU* project (2021–2024) was a collaborative European initiative aimed at designing and implementing an innovative model of *e-Service Learning (e-SL)* to integrate academic learning with social engagement in digital and inclusive higher education contexts. The project was grounded in a personalist pedagogical approach, drawing on three complementary frameworks: service-learning as civic education, relational pedagogy, and inclusive and transformative education. Methodologically, the project followed a multi-phase design combining literature review (PRISMA-based), educational needs analysis, co-design workshops, and focus groups. Six intellectual outputs were developed to support educators, students, and community partners. The model was piloted with 326 students, 35 academic teachers, and 58 social organizations across five countries. The evaluation phase applied quantitative and qualitative methods, including thematic analysis and data triangulation. Results indicate the development of digital, civic, and reflective competences, strengthened university-community cooperation, and improved institutional readiness for implementing third mission strategies. The article highlights the pedagogical, ethical, and social value of e-Service Learning as a scalable and sustainable educational innovation for European universities.

KEYWORDS: transformative learning, university-community collaboration, social competences, educational innovation, digital inclusion, Erasmus+

INTRODUCTION

In the face of the COVID-19 pandemic and growing social challenges, European higher education was compelled to transform traditional teaching models. The project “e-SL4EU – e-Service Learning for more digital and inclusive EU Higher Education systems” was initiated in response to the need to integrate academic instruction with social engagement, harnessing the potential of digital education. The project was implemented under the Erasmus+ Programme, Key Action 2 – Cooperation Partnerships in Higher Education (KA220-HED), and coordinated by the University of Silesia in Katowice.

The international consortium consisted of six institutions from five EU countries:

- University of Silesia in Katowice (Poland) – Project coordinator
- Libera Università Maria SS. Assunta (LUMSA), Rome (Italy)
- Matej Bel University, Banská Bystrica (Slovakia)
- University of Zagreb (Croatia)
- Polytechnic University of Bucharest (Romania)
- Valuedo s.r.l. (Italy) – partner responsible for technological and evaluation aspects

The main objective of the project was to design and implement an innovative methodology of e-Service Learning (e-SL), enabling students to integrate academic learning with community engagement – even in times of crisis and within remote learning environments. The project promoted inclusivity, the development of digital competencies, and active citizenship.

In addition to this overarching goal, the project pursued several operational objectives, including:

- enhancing the use of e-SL in European higher education institutions;
- developing a digital toolkit for educators and students;
- preparing practical guides for community partners;
- validating the model in diverse educational settings;
- designing tools to assess student learning outcomes and social impact (cf. *Project Description*, 2021).

This article presents the project's rationale, the adopted methodology, and its key outcomes, with particular emphasis on the e-SL course design model and its implementation within European academic practice.

THEORETICAL AND CONCEPTUAL FRAMEWORK

The project was not based on a single dominant pedagogical theory; however, its foundations align with a personalist approach and are embedded in three complementary strands:

- Civic engagement pedagogy (Service-Learning) – understood as a method integrating academic education with civic activity (Tapia, 2019; Culcasi, Gaiteroa, Zapatac, 2021).
- Relational pedagogy – emphasizing personal development through relationships and participation in community life (Gegorová, Heinzová, Chovancová, 2016; Biela, Kornas-Biela, Kozubek, and Wuwer (2021).

- Inclusive and transformative education – aimed at fostering digital, social, and civic competences while counteracting educational exclusion (European Commission et al, 2023).

From an axiological perspective, the project draws on the concept of human dignity and the idea of participation as the foundations of education that supports the integral development of the human person and their responsibility for the community (Tapia, 2019; Biela et al., 2021; Ecler-Nocoń, Kozubek, 2023).

METHODOLOGY

The project was implemented in five main stages, combining research, implementation, and participatory approaches. The research process employed the following methods: literature analysis; diagnostic survey methods, including questionnaires (for students and academic staff), structured interviews, and focus group interviews; statistical analysis (the Kruskal–Wallis test, McDonald’s ω , and Cronbach’s α); and observations.

1. Literature Review and Needs Analysis

The project consortium, under the lead of the LUMSA team, conducted a systematic literature review based on PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) guidelines. The review focused on five areas:

- 1) Scope of e-Service Learning in higher education
- 2) Characteristics of projects and technological interactions
- 3) Types of research, theoretical frameworks, and main findings
- 4) Role of virtual learning environments in student experience
- 5) Design principles and quality components of e-SL

The review included six databases: Web of Science, Scopus, Semantic Scholar, ERIC, ProQuest, and Elsevier. Each partner institution was responsible for searches in at least one database. From 188 initially identified publications, 64 were selected for detailed analysis. Findings indicated the need for coherent e-SL course design frameworks, accommodating theoretical diversity, digital forms of community engagement, and mechanisms for quality assurance and impact assessment. Educational needs analysis also revealed:

- Limited preparedness of academic staff and community partners for e-SL
- Lack of tools to measure learning outcomes and social impact
- The need to include the perspective of groups at risk of educational exclusion (Culcasi, Cinque et al., 2023, pp. 167–169)

2. Co-Design Sessions and Focus Groups

National and international co-design workshops and focus groups were conducted with academic staff, students, and community partners to collaboratively develop methodological foundations and materials responsive to local contexts.

3. Development of Intellectual Outputs (PR1-PR6)

Based on previous stages, six intellectual outputs were developed:

- **PR1:** Digital Toolkit for e-Service-Learning in Higher Education (Manasia, Dima, Ianos et al., 2023).
- **PR2:** Online Course (MOOC) and Handbook for Academic Staff (Manasia, Tripon, Tebeanu et al., 2023b).
- **PR3:** e-Service-Learning Guideline for Community Partners (Brozmanová Gregorová, Javorčíková, Strnádovalá et al., 2024).

- **PR4:** Facilitation Methodology and Video Guide for e-SL Facilitators (Manasia, Ianos, Dima et al., 2023a).
- **PR5:** Evaluation Methodology for Assessing Community Impact (Brozmanová Gregorová, Javorčíková, Strnádovalá et al., 2024a)
- **PR6:** Evaluation Methodology for Assessing Students' Learning Outcomes (Polewczyk, Kozubek, Ecler-Nocoń et al., 2024).

The intellectual outputs (PR1–PR6) were developed as an integral part of the project's research and implementation process. Each output reflects specific methodological stages and serves both as a result and as documentation of the applied research approach.

4. Testing and Validation

The model and materials were piloted at partner universities during academic courses involving students and community partners. At the University of Silesia, six pilot projects were implemented (three in the Faculty of Theology and three in the Institute of Pedagogy), using remote, hybrid, and in-person formats.

5. Evaluation of Educational and Social Impact

During the evaluation phase, an integrated methodological approach was applied, combining both quantitative and qualitative analysis. The data included responses from questionnaires completed by students and academic staff, participation statistics, and results from online course evaluations (*Final Report*, p. 40). In parallel, a qualitative analysis was conducted, based on student reflections, interviews with community partners, and observations of project activities (pp. 40–41). A key component of the research process was data triangulation, which enabled the comparison of information obtained from multiple sources—participants, facilitators, partners, and project documentation—in order

to identify consistent patterns and potential discrepancies (p. 41). Additionally, the qualitative analysis followed a thematic approach, focusing on the identification of recurring themes, educational values, and the relational and transformative aspects of the learning process (p. 43).

RESULTS AND DISCUSSION

The pilot implementation of the e-SL model engaged 326 students, 35 academic teachers, and 58 community organizations from five countries. Partners included foundations, parishes, schools, cultural centers, libraries, and local governments. Formats included individual and group projects, remote and hybrid modalities.

At the University of Silesia, six projects involved 53 students and 7 community partners, including: Academy of Marriage and Family, Archdiocese of Katowice Family Ministry, House of Guardian Angels, and various schools.

Based on evaluation tools (PR5 and PR6), national reports, and joint analysis during the final conference, key outcomes were identified:

- Improved digital, social, and civic competences among students (PR6)
- Development of teamwork and cross-sector communication skills, especially in local partnerships (PR2)
- Enhanced university-community collaboration, evidenced by quality of cooperation and number of new partnerships (PR5)
- Increased educational inclusion, particularly for students with limited mobility or disadvantaged backgrounds (PR1, PR3)

- Institutional readiness for long-term e-SL adoption, reflected in dissemination efforts and strategic plans (PR4)

These conclusions are based on project publications (PR1–PR6) and evaluation documentation from the final report of the e-SL4EU project.

The project culminated in an international conference titled *Transformative Learning Through Service: A European Perspective on E-Service Learning*, held on October 25, 2024, at the University of Silesia with over 60 participants from seven countries.

CONCLUSION

The e-SL4EU project confirmed that e-Service Learning is an effective, scalable, and flexible method that integrates academic learning with community engagement. Based on pilot results, evaluation analyses, and partner reflections, the following conclusions were drawn:

- The developed e-SL design framework can be successfully implemented across diverse institutional and cultural contexts in Europe
- The e-SL4EU model fosters structured and measurable university partnerships with community organizations, reinforcing the third mission
- Students participating in e-SL projects develop essential competences: digital, civic, reflective, collaborative, and social engagement
- The project enhanced access and inclusion in higher education, supporting students in difficult social or educational situations and those with limited mobility

- The tools developed (courses, guides, handbooks, evaluation methodologies) can be successfully adopted by other institutions, contributing to sustainable transformation of teaching practices
- Combining digital education with social engagement preserves relational and meaningful learning, even in remote and hybrid settings

The project thus represents a valuable contribution to the development of European education programs focused on quality, participation, and social responsibility in higher education.

From a theoretical perspective, Service-Learning can be understood not merely as an effective pedagogical method but as a pathway toward the integral development of the human person. It offers a space for ethical, social, and spiritual formation—particularly relevant in contemporary higher education, which increasingly seeks formative approaches imbued with meaning. As noted by Ecler-Nocoń, Kozubek, and Cinque (2024), the Service-Learning experience may be seen as an existential journey “from action to participation,” in which the student transcends a merely functional role and gradually becomes a conscious participant in community relationships, capable of commitment, dialogue, and self-giving.

Service, understood in the spirit of solidarity, can be interpreted as a form of social love rooted in the dignity of the human person. In this light, e-Service Learning goes beyond being a pedagogical innovation: it becomes a means of shaping responsibility, cultivating a sense of community, and accompanying students in their inner journey of intellectual, ethical, and spiritual growth.

ACKNOWLEDGEMENTS

The authors thank all partners of the e-SL4EU project for their collaboration and the National Agency of the Erasmus+ Programme for their support and positive evaluation of the final project report.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Biela, A., Kornas-Biela, D., Kozubek, M. T., & Wuwer, A. (2021). St. John Paul II and solidarity. From personal experience to testimony of service. In J. A. Blanco (Ed.), *Service-Learning pedagogy and the teachings of the Catholic Church* (pp. 23–48). CLAYSS–PORTICUS. https://uniservitate.org/resources/02_ENG/2.3-Service-learning-pedagogy-ENG.pdf
- Brozmanová Gregorová, A., Javorčíková, J., Strnáďová, P., Lipnická, M., Culcasi, I., Cinque, M., Furino, V., Mikelic Preradovic, N., Lauc, T., Lopina, V., Polewczyk, I., Ecler-Nocoń, B., Kozubek, M. T., Ledwoń, D. Ł., Holewik, K. K., Manasia, L., & Ianoş, G. (2024). *E-Service-learning guideline for community partners*. Matej Bel University. <https://doi.org/10.24040/2024.9788055722177>
- Brozmanová Gregorová, A., Javorčíková, J., Strnáďová, P., Lipnická, M., Culcasi, I., Cinque, M., Furino, V., Mikelic Preradovic, N., Lauc, T., Lopina, V., Polewczyk, I., Kozubek, M. T., Ecler-Nocoń, B., Ledwoń, D. Ł., Holewik, K. K., Manasia, L., & Ianoş, G. (2024a). *Evaluation methodology and materials for the assessment and communication of the e-service-learning community impact*. Matej Bel University. <https://e-sl4eu.us.edu.pl/en/home/>
- Culcasi, I., Cinque, M.; Manasia, L. y Ianos, G. (2023). e-Service-Learning for more digital and inclusive EU Higher Education systems: a new e-SL Design Framework. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje- Servicio*, 16, 159-182. DOI10.1344/RIDAS2023.16.10.

Culcasi, I., Corrales Gaiteroa, C., Andrade Zapatac, J.S. (2021). La institucionalización del Aprendizaje-Servicio como camino para la Universidad socialmente responsable. *Estudios Pedagógicos XLVII*, N° 4: 109-126, 2021. DOI: 10.4067/S0718-07052021000400109.

Ecler-Nocoń, B., Kozubek, M. T., & Cinque, M. (2024). Service-Learning in the context of Karol Wojtyła's theory of participation. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 13, 45–67. <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/jpe/article/view/2725>

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, ECORYS, EIESP, H2 Learning, Day, L., Colonnese, F., Gasparotti, A., Batura, O., Melstveit, M., Olausson, N., Hammonds, W., Hallissy, M., ... Looney, J. (2023). *Digital education content in the EU: State of play and policy options – Final report*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0d219a7a-76dd-11ee-99ba-01aa75ed71a1>

Gegorová, A. B., Heinzová, Z., & Chovancová, K. (2016). The impact of service-learning on students' key competences. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4(1), 367-376.

Manasia, L., Dima, G., Ianos, G., Tripon, C., Tebeanu, A., Brozmanová Gregorová, A., Cinque, M., Culcasi, I., Ecler-Nocoń, B., Furino, V., Hanesova, D., Javorčíkova, J., Kozubek, M., Lauc, T., Ledwoń, D., Lipnická, M., Lopina, V., Mikelic Preradovic, N., Polewczyk, I., Vinceová, B. (2023). *Digital Toolkit for e-Service-Learning in Higher Education*. Zenodo/eSL4EU Consortium. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.14206497>

Manasia, L., Ianos, G., Dima, G., Tebeanu, A., Tripon, C., Brozmanová Gregorová, A., Cinque, M., Culcasi, I., Ecler-Nocon, B., Furino, V., Hanesová, D., Holewik, K., Javorcikova, J., Kozubek,

M., Lauc, T., Ledwoń, D., Lipnická, M., Lopina, V., Mikelic Preradovic, N., Vinceová, B. (2023a). *Facilitation Methodology for e-Service-Learning in Higher Education*. Zenodo/eSL4EU Consortium. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.14175998>

Manasia, L., Tripon, C., Tebeanu, A., Javorčíková, J., Cinque, M., Culcasi, I., Brozmanová Gregorová, A., Kozubek, M., Holewik, K., Lauc, T., Ledwoń, D., Polewczyk, I., Mikelic Preradovic, N., Strnádoá, P., Ecler-Nocoń, B., Slatinská, A., Hanesová, D., Dima, G., Furino, V. (2023b). *Video-Guide for e-Service-Learning Facilitators*. eSL4EU Consortium. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.10121830>

Polewczyk, I., Kozubek, M. T., Ecler-Nocoń, B., Ledwoń, D. Ł., Holewik, K., Brozmanová Gregorová, A., Manasia, L., Mikelic Preradovic, N., Culcasi, I., Cinque, M. (2024). *Evaluating methodology and related materials for assessing the students' learning outcomes: Guidelines for trainers and universities for adopting the methodology and tools*. <https://opus.us.edu.pl/info/report/USL278e91a4c7594ee2b23e5e364d3bc037/>

Tapia, M. N. (2019). "Love and You Will Understand": Chiara Lubich's Charisma in Dialogue with the Pedagogy of Service-Learning. *Paedagogia Christiana*, 43(1), 487–505. <https://doi.org/10.12775/PCh.2019.023>

INSTITUTIONALIZING SERVICE-LEARNING AT UCP: REFLECTIONS THROUGH INTERNATIONAL STANDARDS

Luísa Mota Ribeiro, Carmo Themudo, Rita Paiva e Pona, Sofia Nascimento Rodrigues, and

Sara Serra

Universidade Católica Portuguesa

CENTRAL THEME: 2.1. INSTITUTIONAL PROGRAMMES BASED ON SERVICE-
LEARNING: Monitoring and evaluation of institutional programmes

ABSTRACT: This paper presents a critical reflection on the institutionalization of Service-Learning (SL) at Universidade Católica Portuguesa (UCP) between 2020 and 2025. Anchored in UCP's Strategic Development Plan, which positions Social Responsibility and Sustainability as institutional priorities, SL was adopted as a strategic initiative to promote pedagogical innovation and civic engagement across all four campuses. Drawing on two internationally recognized frameworks – Furco's Self-Assessment Rubric (1999) and the European Guidelines for the Institutionalization of SL (Ribeiro, Aramburuzabala & Paz-Lourido, 2021) – this study examines the extent to which UCP's SL strategy aligns with global standards and contributes to a sustainable model of institutional integration.

The research followed a mixed-methods case study design, combining document analysis, quantitative data from structured surveys administered to students, faculty, and community partners, and stakeholder open-ended survey responses, collected over eight semesters. The findings reveal a significant expansion of SL across 13 academic units and 25 programs, involving 2 495 students, 62 faculty members, and 176 community partners. UCP's

engagement with international networks such as UNISERVITATE and Transform for Europe European Alliance further reinforced institutional capacity and visibility.

The results highlight key achievements – including increased curricular integration, faculty development, and international recognition – while also identifying ongoing challenges related to quality assurance, faculty engagement, and long-term sustainability. Lessons learned underscore the importance of strategic alignment, multi-stakeholder collaboration, and evidence-based planning in embedding SL as a core institutional practice.

By offering a conceptually grounded and data-informed analysis, this paper contributes to the broader discourse on SL institutionalization in European higher education and provides transferable insights for institutions seeking to advance SL as a transformative educational approach.

KEYWORDS: Service-learning; Institutionalization; University; Reflection

INTRODUCTION

There are several theoretical models that guide the institutionalization of SL in higher education, each offering a structured approach to embedding SL as a sustainable and transformative practice. One of the most widely recognized frameworks is the Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education, developed by Andrew Furco (1999). This rubric outlines five key dimensions – philosophical, strategic, structural, programmatic, and evaluative – that help institutions assess their progress from initial implementation to full institutional integration of SL. In the European context, the Guidelines for the Institutionalization of Service-Learning in European Higher Education, published by the European Association of Service-Learning in Higher

Education (Ribeiro, Aramburuzabala & Paz-Lourido, 2021), provide a complementary model tailored to the specific realities of European universities. These guidelines emphasize alignment with the Sustainable Development Goals (SDGs), interdisciplinary collaboration, and strong community partnerships. Together, these models serve as essential tools for guiding strategic planning, fostering reflective practice, and ensuring the long-term sustainability of SL within higher education institutions.

In this paper, these two models serve not only as conceptual references but also as analytical tools to assess the institutionalization process of SL at UCP. By drawing on Furco's rubric and the European Guidelines, we examine the extent to which UCP's strategic actions, stakeholder engagement, and pedagogical practices align with internationally recognized dimensions of institutionalization. This dual-framework approach allows for a nuanced analysis that links global standards to local implementation. Furthermore, by integrating empirical data collected over eight semesters – including quantitative and qualitative inputs from students, faculty, and community partners – this study aims to contribute to the growing body of evidence on how SL can be sustainably embedded in higher education institutions across Europe.

METHODOLOGY

Research Design and Frameworks

This study adopted a mixed-methods case study design to examine the institutionalization of Service-Learning at UCP between 2020 and 2025. The research combines qualitative and quantitative approaches to capture the complexity of institutional change processes and the perceptions of multiple stakeholders.

The analysis was guided by two internationally recognized frameworks: the *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education* (Furco, 1999) and the *Guidelines for the Institutionalization of Service-Learning in European Higher Education* (Ribeiro, Aramburuzabala & Paz-Lourido, 2021). These models provided the conceptual scaffolding for the interpretation of findings across ten institutional dimensions, including strategic alignment, faculty engagement, community partnerships, and sustainability.

Participants

The SL experiences involved 2 495 students, 62 faculty members, and 176 community partners, including 28 international organizations (Table 1). Participants represented a wide range of academic disciplines, from Bioengineering and Law to Psychology, Social Work, and Dentistry, reflecting the interdisciplinary nature of SL at UCP.

Data Collection

Data were collected over eight academic semesters across UCP's four campuses (Braga, Lisbon, Porto, and Viseu). The dataset includes:

- Quantitative data from structured surveys administered to students, faculty, and community partners, focusing on perceived impact, quality of SL experiences, and institutional support mechanisms.
- Qualitative data from open-ended survey responses, capturing in-depth reflections on challenges, enablers, and transformative outcomes.
- Document analysis of strategic plans, project documentation, and external evaluations, providing contextual and procedural insights.

Data Analysis

Quantitative data were analyzed using descriptive statistics to identify trends and patterns in stakeholder perceptions and institutional reach. Qualitative data were subjected to thematic analysis, following Braun and Clarke's (2006) methodology, allowing for the emergence of key themes aligned with the institutionalization frameworks. Triangulation across data sources ensured the credibility and robustness of findings.

Ethical Considerations

All participants provided informed consent, and data collection procedures adhered to UCP's ethical guidelines for research involving human subjects. The study was reviewed and approved by the Ethics Committee for Technology, Social Sciences and Humanities.

RESULTS AND DISCUSSION

The institutionalization of SL at UCP has evolved as a strategic and multidimensional process, deeply aligned with the university's 2021–2025 Strategic Development Plan, which positions Social Responsibility and Sustainability as core institutional drivers. SL was formally recognized as a Strategic Initiative within UCP's Quality Plan, with the ambitious goal of integrating at least two SL-based courses per undergraduate program and one per master's program by 2025. This strategic alignment has provided a strong foundation for embedding SL into the academic culture and operational structures of the university.

Between 2020 and 2025, SL experiences were designed, implemented, and evaluated across all four UCP campuses – Braga, Lisbon, Porto, and Viseu – spanning 13 out of 17 academic units and 25 academic programs (including bachelor's, master's, integrated master's, and postgraduate levels). A total of 124 SL experiences were conducted, involving 147 curricular units, 24 extracurricular activities, and 9 interdisciplinary projects.

These initiatives engaged 2 495 students, 62 faculty members, and 176 community partners, including 28 international organizations, and reached over 46 000 final beneficiaries.

The CAPS Project (2020–2024), funded by Porticus, played a pivotal role in operationalizing SL at UCP. It introduced a structured implementation model based on three modalities:

- Modality I: Curricular and extracurricular SL activities;
- Modality II: Transversal and interdisciplinary curricular units;
- Modality III: International and interdisciplinary SL experiences.

These modalities enabled flexible and context-sensitive integration of SL across disciplines such as Bioengineering, Law, Psychology, Social Work, and Dentistry, among others.

UCP's engagement with international networks further accelerated institutionalization. In 2021, UCP joined UNISERVITATE, gaining access to technical assistance, training, and external evaluation. Recognition followed: in 2022, UCP received an Honourable Mention for the *Empower to Protect* project, and in 2024, won the Uniservitate Award for *Ser Cuida(I)doso*. In 2023, UCP secured two Uniservitate Small Research Grants to explore students' perceptions of community engagement and the challenges of interdisciplinary SL.

Additionally, UCP assumed a leadership role in the Transform for Europe (T4EU) European Alliance, coordinating Task 8.5 on lifelong learning and curricular SL. This included the development of SL guidelines, teacher training workshops, and cross-university SL collaborations.

The institutional journey has also been marked by academic dissemination and recognition. UCP researchers presented findings at international conferences and published

in peer-reviewed journals (e.g., Ribeiro, Doroftei et al. 2023; Ribeiro, Miranda et al., 2023). Notably, the university received the 2023 Laura Rubio Award for the study *Students' Perceptions of Competences Developed and Changes in Life Purpose after SL Experiences*.

These results demonstrate not only the breadth and depth of SL implementation at UCP but also its strategic coherence, international visibility, and transformative potential. The study will analyze quantitative and qualitative data collected in the last eight semesters from students, teachers, and community partners. through the lens of Furco's rubric and the European Guidelines, identifying key enablers, challenges, and implications for sustainable institutionalization.

CONCLUSIONS

Drawing on the comprehensive data collected over eight semesters, this study highlights the significant progress made by UCP in institutionalizing Service-Learning as a strategic, pedagogical, and civic commitment. The findings reveal a trajectory marked by meaningful achievements – such as the integration of SL across diverse academic programs, the engagement of a broad range of stakeholders, and increasing international recognition – while also exposing persistent challenges. These include the need to further enhance the quality and consistency of SL experiences, ensure systematic recognition and support for faculty, recruit and train new teachers, and secure the long-term sustainability of the methodology within institutional structures.

Importantly, the lessons learned throughout this journey underscore the value of a multi-level, evidence-based approach to institutionalization – one that is grounded in both global frameworks and local realities. UCP's experience demonstrates that embedding SL in

higher education requires not only strategic alignment and operational infrastructure, but also a deep cultural shift that embraces co-creation with communities, interdisciplinary collaboration, and a commitment to social transformation. As such, this case offers valuable insights for other institutions seeking to advance SL as a core dimension of their mission and identity.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Furco, A. (1999). Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education. *Service Learning, General*, 127. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/127>
- Ribeiro, A., Aramburuzabala, P., & Paz-Lourido, B. (2021). *Guidelines for the Institutionalization of service-learning in European higher education*. European Association of Service-Learning in Higher Education.
- Ribeiro, L. M., Doroftei, A., Miranda, F., Themudo, C., Dias, P., Peixoto, R., Oliveira, A., Correia, M., Aramburuzabala, P., Rosário, P. & Bringle, R. G., (2023). Purpose in life in higher education: is there a role for service-learning? *Education Sciences*, 13(12), 1170. <https://doi.org/10.3390/educsci13121170>
- Ribeiro, L. M., Miranda, F., Themudo, C., Gonçalves, H., Bringle, R. G., Rosário, P., & Aramburuzabala, P. (2023). Educating for sustainable development goals through service-learning: University students' perspectives about the competences developed. *Frontiers in Education*, 8, 1144134. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1144134>

FIGURES // TABLES

Nr. of SL experiences	124
Nr. of curricular units/courses	147
Nr. of extracurricular units	24
Nr. of interdisciplinary projects	9
Nr. of students involved	2 495
Nr. of teachers involved	62
Nr. of partners involved	176
of which foreigners	28
Nr. of recipients involved	46 361
Table 1. Eight semesters of operation	

EL APRENDIZAJE SERVICIO EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: RETOS Y OPORTUNIDADES PARA SU IMPLEMENTACIÓN.

Azucena Ochoa Cervantes

Universidad Autónoma de Querétaro, México

Adriana Reynaga Morales y Cecilia Peraza Sanginés

Universidad Nacional Autónoma de México, México

EJE TEMÁTICO: Programas institucionales de Aprendizaje Servicio: Diseño, seguimiento y alcances de políticas institucionales de establecimiento y promoción del aprendizaje-servicio.

RESUMEN: El Plan de Estudios para la Educación Básica 2022 en México se fundamenta en un enfoque de derechos. En este marco, la articulación curricular se propone a través de cuatro elementos fundamentales: el derecho a la educación, la revalorización del magisterio, la comunidad como eje de sentido y el aprendizaje como experiencia formativa a partir de los cuales se deben de abordar los saberes de los distintos campos formativos. Una de las propuestas pedagógicas para lograr dicha articulación es el Aprendizaje Servicio (ApS), es por lo anterior que desde la Red Mexicana de Aprendizaje Servicio Solidario (Red MASS) se realiza una investigación para Analizar los obstáculos y facilitadores de la puesta en marcha del ApS en el marco de la NEM, así como las posibles rutas de actuación de la Red MASS. Para alcanzar el objetivo, se plantea un enfoque mixto. La población con la que se trabaja son docentes de distintas regiones educativas del país a los cuales se les aplicó una entrevista semiestructurada. Paralelamente se realizó al análisis del documento para poder triangular los datos. Los resultados preeliminares nos indican que el contexto de aplicación (rural o

urbano) es importante para la puesta en marcha. Por otra parte, uno de los principales obstáculos es la falta de capacitación al respecto del ApS.

PALABRAS CLAVE: Nueva Escuela Mexicana, Educación básica, Red Mexicana de Aprendizaje Servicio, Aprendizaje Servicio

INTRODUCCIÓN

La implementación del Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa una transformación profunda en los fines, métodos y actores de la educación básica en México. Al poner en el centro el derecho a la educación, la revalorización del magisterio, la comunidad como eje de sentido y el aprendizaje como experiencia formativa, este plan ofrece una oportunidad única para repensar las prácticas escolares. En este contexto, el Aprendizaje Servicio (ApS) se presenta como una metodología que permite integrar contenidos curriculares con la acción social, reforzando la vinculación entre escuela y comunidad. Según Mayor, et al, 2023, el Aprendizaje Servicio es una propuesta educativa en cuya configuración confluyen tres ejes: necesidades tanto de la comprensión de contenidos académicos como de las necesidades del entorno, la interrelación de los contenidos académicos con las actividades del servicio y la participación de los agentes que participan en el proyecto. Este trabajo analiza las posibilidades y desafíos de implementar el ApS en la NEM, a partir de una investigación con docentes de distintas regiones del país.

Contexto del problema

La República Mexicana tiene una extensión de 1,964,375 km² y cuenta con una población de 126,014,024 de habitantes. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI, el 33.9% de la población total corresponde a infancias y adolescencias entre

los 3 y los 22 años de edad (INEGI, 2020), edades que corresponden a los niveles de educación básica, media superior y superior. Para el ciclo escolar 2021-2022 le corresponde una matrícula total de 34,413,485 estudiantes, de los cuales 17,374,293 (50.5%) son mujeres y 17,039,192 (49.5%) son hombres. Distribuida por nivel educativo de la siguiente manera: 73.1% educación básica (preescolar, primaria y secundaria), educación media superior 14.7% y educación superior 12.1%". A partir de 2022, el gobierno de México inicia la implementación de un nuevo plan de estudios dirigido a la educación básica, es decir para atender a más de diecisiete millones estudiantes.

La Nueva Escuela Mexicana

El plan de estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) declara explícitamente el enfoque en derechos humanos y, más específicamente el derecho a la educación. Esta declaración conlleva la aspiración a formar cierto tipo de ciudadanía, lo cual implica pensar no sólo en la política sino en la práctica educativa, así como repensar la estructura y organización de la escuela.

Según el documento, el plan se articula a través de cuatro elementos:

Derecho a la educación

Planteado como un derecho que permite el desarrollo de NNA (niños, niñas y adolescentes) en las dimensiones de bienestar cognitivo, económico, espiritual, ético, cultural y social.

Para este plan de estudios, el derecho a la educación "implica brindar una educación democrática, crítica y emancipadora que les impulse a aprender a aprender de otras y otros, preocupados por su desarrollo individual y el de su comunidad" (SEP, p. 52).

Los profesionales de la docencia. Revalorización del magisterio (autonomía profesional).

Este elemento pone énfasis en que las y los docentes deben de ser capaces de ser un puente entre los aprendizajes de sus estudiantes y las necesidades y demandas de la comunidad, en este sentido, el plan invita a las personas docentes a que se acerquen a la realidad para que el proceso enseñanza-aprendizaje esté situado en un espacio y tiempo específico. “Esto implica que, en conjunto con sus estudiantes, maestras y maestros discutan, diseñen e inicien diversas acciones que integren tanto saberes como proyectos que respondan a problemas de la realidad” (PE ENEM, 2022, p.62).

La comunidad en el centro

Este elemento está estrechamente con la autonomía del magisterio, ya que al situar la enseñanza y el aprendizaje en el territorio, implica que la construcción del conocimiento se realizará socialmente a partir de la problematización y reflexión sobre la realidad para transformarla. “La comunidad como elemento que vincula las prácticas educativas requiere reconfigurar el ambiente de enseñanza y transmisión cultural en donde aprenden las y los estudiantes. Esto implica poner el énfasis en el aprendizaje activo de niñas, niños y adolescentes, e incentivar un aprendizaje derivado de la investigación en su medio ambiente social y natural, de cuestionamientos, de la búsqueda de información en sus comunidades o más allá de ellas a través de otros medios (PEENM, 2022, p. 73).

El aprendizaje como experiencia formativa (Integración Curricular)

Este elemento parte de la premisa de que el aprendizaje es la acción que se ejerce con otros, es decir, debe asumir que la construcción del conocimiento no es individual sino que se posibilita a partir de la participación en diversas actividades sociales. Por lo tanto, el

planteamiento curricular integrador, en donde la enseñanza de “contenidos” pueda darse desde aquellas experiencias que permitan diferentes formas de interacción con las demás personas. Se plantea que la metodología de proyectos en sus diferentes vertientes (entre ellas el Aprendizaje Servicio ApS) permitirá concretar esta integración curricular. “En este sentido, la educación se ocupa del vínculo entre la comunidad y el individuo en clave personal y universal” (Zayas, et al, 2019, p. 4), así la propuesta pedagógica de ApS, como modelo educativo que supone una complementación ética entre ambos espacios o dimensiones del ser humano permite concretar los elementos centrales que plantea el Plan de Estudios de la NEM.

En este sentido, y dada la importancia que tiene este cambio curricular en nuestro país y el trabajo que se ha venido haciendo dentro de la Red Mexicana de Aprendizaje Servicio Solidario, es que se planteó un trabajo de investigación con los siguientes objetivos:

Objetivo General: Analizar los obstáculos y facilitadores de la puesta en marcha del ApS en el marco de la NEM, así como las posibles rutas de actuación de la Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio Solidario.

Específicos:

1. Articular los componentes del nuevo discurso pedagógico oficial de la NEM, Plan de Estudios 2022.
2. Identificar los elementos facilitadores para la propuesta pedagógica del ApS en el marco de la NEM
3. Distinguir los obstáculos para la propuesta pedagógica del ApS en el marco de la NEM

METODOLOGÍA

El enfoque de este estudio es mixto con un alcance exploratorio descriptivo.

Población: Docentes de escuelas públicas de educación básica (primaria y secundaria).

Muestra: Se conformó una muestra por oportunidad con docentes de cinco regiones educativas del país.

Instrumentos: Entrevista semiestructurada con el objetivo de indagar en los contextos de la práctica, cuál ha sido la experiencia pedagógica, organizativa y emocional de los equipos docentes, durante el proceso de adopción efectiva de la NEM. La entrevista se organizó en tres apartados: datos socio demográficos, conocimientos generales sobre los componentes del Plan de estudios 2022 y la articulación pedagógica- didáctica de dichos componentes.

Procedimiento: Para llevar a cabo las entrevistas, cada una de las investigadoras participantes contactó al menos a dos docentes de su región educativa, de tal forma que se contó con la participación de docentes de Nuevo León (zona Noreste), Nayarit (zona occidente), Querétaro y Ciudad de México (zona centro). Una vez establecido el contacto se realizaron las entrevistas entre los meses de agosto de 2024 y marzo de 2025, las cuales fueron registradas en audio para su posterior transcripción.

Consideraciones éticas: A cada participante, se le explicó el propósito de la investigación y se le pidió su asentimiento. La participación fue completamente voluntaria. Además, se les informó que toda la información obtenida será tratada de forma confidencial para proteger su identidad y su uso es con fines estrictamente académicos. Cabe señalar que el acercamiento que se tuvo con los docentes fue a partir de trabajos previos que las investigadoras tenían.

Limitantes metodológicas: Las investigadoras participantes en este trabajo contactaron a personas docentes con quienes habían tenido relación previa en otros trabajos de investigación. Cabe destacar que al ser nuestro principal objetivo conocer su experiencia con

la metodología del ApS, durante las entrevistas se hizo hincapié en las experiencias obtenidas en el desarrollo de proyectos de vinculación comunitaria con fines académicos y no todas las personas participantes cuentan con los mismos antecedentes de formación o de experiencia en la metodología.

RESULTADOS PREELIMINARES

Dado que la investigación sigue en curso, los resultados que se presentan son parciales.

Articulación de los componentes del Plan de Estudios

Los cuatro componentes del plan de estudios (derecho a la educación, autonomía profesional, la comunidad al centro, integración curricular) se articulan a través de lo que en el documento se denominan ejes articuladores.

Estos ejes articuladores “refieren a dos principios fundamentales de lo que se conoce como la Nueva Escuela Mexicana (NEM): la integración curricular y el derecho humano a la educación” (Rosa, C., 2024). La integración se refiere a la vinculación de conocimientos de las diversas disciplinas y los procesos de aprendizajes de la vida cotidiana de las niñas y los niños. Así mismo, el plantamiento de los ejes articuladores también posibilita el trabajo interdisciplinario y el vínculo de la escuela con la comunidad. En este orden de ideas, dentro del documento del Plan de Estudios se menciona que una metodología posible para el anclaje curricular es el trabajo por proyectos, y entre estos destaca el ApS.

En la figura 1 se muestra la interpretación de las autoras acerca de los componentes esenciales del Plan de estudios de la NEM y su articulación a través de la propuesta pedagógica del Aprendizaje Servicio.

A partir de lo anterior, es de interés de la Red Mexicana de Aprendizaje Servicio Solidario observar los obstáculos y facilitadores para su puesta en marcha.

Facilitadores y obstáculos para la puesta en marcha del Aprendizaje Servicio

Como se comentó en la metodología, las personas entrevistadas provenían de distintas regiones y contextos, por lo que uno de los primeros hallazgos fue que las y los docentes del contexto rural, además de tener más claridad en relación con los elementos del plan de estudios, muestran una mayor disposición para su puesta en marcha, sobretodo en lo relacionado con la vinculación escuela-comunidad, lo que se puede considerar un facilitador.

La opinión de Laura, maestra de la región wixàrika en Nayarit ejemplifica lo anterior: “Pues mire, la comunidad es muy participativa con la escuela. Los padres de familia están al tanto de qué se necesita en la escuela, en el aspecto de materiales, trabajos, limpieza, están al tanto. Una parte que si considero yo que les hace falta es en lo educativo, por ejemplo. Hay muchos padres de familia que trabajan y dejan a sus niños con los abuelos, entonces muchos abuelos no saben ni leer ni escribir y en ese aspecto los niños no tienen mucho apoyo. Otro aspecto, es que aquí no hay muchas fuentes de empleo, también emigran y los niños se quedan o a veces se los llevan y entonces los niños deben estar desatendidos. A veces los dejan y los niños pues no vienen a la escuela, aunque estén en la comunidad. Entonces a veces, hacemos acuerdo y les digo “si, tu te lo vas a llevar, pero vas a estar al pendiente en lo educativo, me parece bien” para que el niño avance porque si me lo dejas aquí, aquí está y viene, a veces no viene y el niño no avanza. Otra de las cosas también que sí considero que es importante, es en lo que nos da identidad como grupo indígena, como wixárika.” (Laura, Nayarit, 2024).

Como obstáculo, en el contexto rural se pudo observar que la formación que deberían de recibir es deficiente, de tal manera que las personas entrevistadas manifiestan necesidad de formación en distintos aspectos, por ejemplo el trabajo interdisciplinario, así como el seguimiento por parte de las autoridades. Como menciona Elizabeth de la escuela Junípero Serra en el municipio del Marqués en Querétaro: “(la capacitación)... Se hizo en cascada, los supervisores nos dieron la capacitación a los directores y nosotros a los maestros. Todo fue a partir de las guías del CTE y orientaciones sobre las mismas. Hace falta capacitación.” (Elizabeth, Querétaro, 2025).

En el contexto urbano, si bien se menciona la falta de capacitación hay otros obstáculos entre los que se destaca la vinculación escuela-comunidad y la dificultad que ha representado para las personas docentes el trabajo interdisciplinario y la autonomía curricular, lo cual representa un verdadero reto tanto para el plan de estudios de la NEM como para la puesta en marcha de proyectos APS. Uno de los agravantes para la vinculación escuela-comunidad es la inseguridad. En opinión de la Mtra. María del Rocío de la escuela primaria Miguel Ramos Arizpe en Iztapalapa, CDMX: “La inseguridad, es algo que los niños seguido hablan de los asaltos... de esa inseguridad que sienten. La basura en las calles, ¿de qué otra cosa ellos hablan? Como la verdad llevó ahí muy poquito tiempo, por ahora no recuerdo otra cosa. Sé que muchas familias están desintegradas o tienen nuevos modelos familiares pero no sé si eso se clasificaría como un problema comunitario que dificulta nuestro trabajo”. (María del Rocío, CDMX, 2025).

CONCLUSIONES

Los hallazgos preliminares de esta investigación revelan que el Aprendizaje Servicio tiene un alto potencial para materializar los principios del nuevo modelo educativo, especialmente en contextos donde existe una tradición de trabajo comunitario. Sin embargo, también se identifican obstáculos importantes, como la falta de formación docente y las dificultades para operar con autonomía curricular. Superar estos retos requerirá un compromiso institucional sostenido, así como el fortalecimiento de redes como la Red Mexicana de Aprendizaje Servicio Solidario, que pueden acompañar a las escuelas en este proceso de cambio. El ApS, bien acompañado, puede ser clave para hacer de la NEM una realidad transformadora.

REFERENCIAS

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*.

<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>

Rosa, C. (2024). Ejes articuladores: capacidades humanas para una sociedad democrática y plural. Luces y algunos claroscuros, en: De la Cruz, G. y Gallardo, A. La educación en el sexenio 2018-2024. Miradas desde la investigación educativa, 212-217, IISUE/UNAM.

Mayor, D.; Solís, G. y Ochoa, A. (2023). Percepción del profesorado universitario en las prácticas de Aprendizaje Servicio. Un estudio Cualitativo. Revista Complutense de Educación, 34 (4), 919-929. Disponible en:

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/80277>

SEP (2022). Plan de Estudios de la Educación Básica. SEP/DGPPYEE (s/f). República Mexicana

https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/Atlas_estados/1_Republica_mexicana.pdf

Zayas, B.; González, V. y Gracias, J. (2019). La Dimensión Ética y Ciudadana del Aprendizaje

Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. Revista

Complutense de Educación, 30 (1), 1-15. Disponibl en:

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/55443/4564456548995>

FIGURAS

Figura 1

CULTURA SOLIDARIA: TRANSFORMACIÓN SOCIAL A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE

SERVICIO

Edimer Albeiro Pardo Flórez

Centro de Pensamiento “La Esperanza” Don Pedro Laín Entralgo, Universidad La Gran Colombia.

EJE TEMÁTICO: 2.2. DISEÑO, SEGUIMIENTO Y ALCANCES DE POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE ESTABLECIMIENTO Y PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

RESUMEN: La cátedra Cultura Solidaria (CCS) de la Universidad La Gran Colombia surge como una propuesta educativa que articula la formación académica con la transformación social y promueve el aprendizaje-servicio solidario (ASS). Ante los retos de la virtualidad, la necesidad de generar un aprendizaje significativo y una praxis transformadora en la contingencia sanitaria; como respuesta nace la Feria de la Cultura Solidaria (FCS), la cual impulsa la elaboración y presentación de proyectos. El objetivo fue analizar los proyectos presentados en la Feria de la Cultura Solidaria entre 2022 y 2024, con base en registros sistematizados mediante análisis descriptivo, identificando tendencias en la participación estudiantil y su vinculación con ejes de impacto comunitario promovidos por la Cátedra de Cultura Solidaria. La información se recopiló por medio de un formulario *Google Forms* y para el procesamiento de los datos se realizó un análisis descriptivo. Se seleccionaron 263 proyectos, mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. El análisis mostró que los proyectos de corte social mantuvieron un liderazgo constante del 65% con 172 proyectos durante los 3 años. Los proyectos medioambientales tuvieron un crecimiento sostenido del 0% al 28% con un total de 75 proyectos en un periodo de 3 años. En contraste, la participación en proyectos territoriales, centrados en comunidades indígenas o rurales, fue

descendente con el 17% (2022), 1% (2023) y 8% (2024) con un total de 16 proyectos en el periodo de 3 años. Se concluye que la FCS queda instalada como evento institucional a través de la CCS y que en los últimos 3 años prevalece la temática de corte social.

PALABRAS CLAVES: Aprendizaje y Servicio Solidario, Aprendizaje experiencial, Innovación educativa, Aprendizaje contextual, Educación solidaria.

ABSTRACT: The Culture of Solidarity Chair (CSC) of La Gran Colombia University emerges as an educational proposal that articulates academic training with social transformation and promotes solidarity service-learning (SSL). Faced with the challenges of virtuality, the need to generate meaningful learning and a transformative praxis in the health contingency, the Solidarity Culture Fair (SCF) was born as a response, which promotes the development and presentation of projects. The aim was to analyse the projects presented at the Solidarity Culture Fair between 2022 and 2024. The information was collected by means of a Google Forms form and a descriptive analysis was performed to process the data. A total of 263 projects were selected by non-probabilistic convenience sampling. The analysis showed that social projects maintained a constant leadership of 65% with 172 projects during the 3 years. Environmental projects had a sustained growth from 0% to 28% with a total of 75 projects over the 3-year period. In contrast, participation in territorial projects, focused on indigenous or rural communities, was declining with 17% (2022), 1% (2023) and 8% (2024) with a total of 16 projects over the 3-year period. It is concluded that the FCS is installed as an institutional event through the CCS and that in the last 3 years the social theme prevails.

KEY WORDS: Solidarity Service Learning, Experiential Learning, Educational Innovation, Contextual Learning, Solidarity Education.

INTRODUCCIÓN

La Cátedra Cultura Solidaria surge como una propuesta educativa que articula la formación académica con la transformación social, orientada a propiciar un espacio académico y formativo para la socialización de proyectos comunitarios desarrollados por estudiantes e inspirada en las ideas de José Galat Noumer (ex rector de Universidad La Gran Colombia), quien impulsó las empresas comunitarias como alternativa económica basada en la solidaridad, la autogestión y el desarrollo desde las comunidades. Este enfoque promovía una economía con rostro humano, orientada al bien común y centrada en el protagonismo de los sectores populares (Romero & Torres, 2022).

Durante el contexto de virtualidad impuesto por la pandemia, surgió el interrogante sobre cómo generar un aprendizaje significativo y una praxis transformadora, y surge así la Feria de la Cultura Solidaria como respuesta pedagógica, una estrategia pedagógica que permitió a los estudiantes vincular los contenidos de la asignatura Cultura Solidaria con acciones concretas de impacto en sus contextos locales.

Esta feria, inspirada en el enfoque del Aprendizaje y Servicio Solidario (ASS), promovió experiencias formativas basadas en la participación activa, el compromiso ciudadano y la acción transformadora (CLAYSS, 2023). A través de proyectos colaborativos los estudiantes articularon saberes académicos con iniciativas solidarias, desde la empatía, la creatividad y la responsabilidad social incluso en medio de la crisis sanitaria (González & Hernández, 2021).

Consolidada como una estrategia pedagógica desde mayo del 2021, la Feria de la Cultura Solidaria se convirtió en el evento insignia del Centro de Pensamiento “La Esperanza” Don Pedro Laín Entralgo, proyectando el valor educativo y ético de la solidaridad más allá del

aula. Hoy, la Cátedra Cultura Solidaria representa una apuesta permanente por una educación humanista, que fortalece el tejido social y reconoce el potencial transformador del vínculo entre universidad, comunidad y territorio.

METODOLOGÍA

La metodología empleada en el presente estudio corresponde a un enfoque cuantitativo. Se sustentó en un diseño no experimental, de alcance descriptivo. El procesamiento de datos se realizó en Excel, recopilados a través de un formulario de Google Forms. El total de proyectos recopilados fue de 1554 proyectos. La muestra estuvo conformada por 263 proyectos presentados por estudiantes de pregrado de la Universidad La Gran Colombia y fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, bajo el criterio de inclusión de estudiantes matriculados en la asignatura Cultura Solidaria que se registraron formalmente y presentaron proyectos en las ediciones de la feria desarrolladas entre 2022 y 2024.

La información fue procesada en una base de datos de Excel y analizada en el Software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 25.0. El análisis de los datos se realizó mediante un análisis descriptivo, en función de la Feria de la Cultura Solidaria, llevada a cabo entre el segundo semestre de 2022 y el segundo semestre de 2024.

La asignatura Cultura Solidaria tomó como base la participación activa, el compromiso ciudadano y la acción transformadora (CLAYSS, 2023) que engloba el enfoque ASS promovida por la feria a lo largo de sus ediciones. Las áreas temáticas que contempló la feria fueron tres: 1) La Social (trabajo con personas en condiciones de vulnerabilidad, sector educativo, pedagógicos, económico y desarrollo social); 2) Medio ambiental (mejoras de aguas, ecología,

reciclaje); 3) Territorial (cultural, indígena y campesino, estructural, ingeniería y urbanismo). Esta clasificación permitió identificar la prevalencia por áreas temáticas para la elaboración y posterior aplicación de los proyectos presentados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los proyectos analizados fueron examinados por 3 áreas temáticas (Social, Medio Ambiental y Territorial). En el análisis se pudo observar que los proyectos de corte social mantuvieron un liderazgo constante siendo el 83% (5 proyectos) durante el año 2022, 67% (50 proyectos) durante el año 2023 y 64% (172 proyectos) durante 2024 (Tabla 1), abarcando trabajo con poblaciones vulnerables, economía solidaria y procesos pedagógicos comunitarios. Esta tendencia evidencia una orientación formativa hacia la justicia social y la acción ética situada (Mendía & Méndez, 2020).

Los proyectos medioambientales tuvieron un crecimiento sostenido: del 0% en 2022 al 28% en 2024 con un total de 75 proyectos en un periodo de 3 años, en concordancia con los postulados de la Encíclica “Laudato Si” y el llamado urgente a la acción climática (UNESCO, 2022). En contraste, la participación en proyectos territoriales, centrados en comunidades indígenas o rurales, fue descendente: 17% (2022), 1% (2023) y 8% (2024) con un total de 16 proyectos en el periodo de 3 años, señalando un reto en la inclusión activa de la diversidad cultural como componente estructurante (Tabla 1).

Los datos respaldan que la feria ha funcionado como espacio de aprendizaje situado y dialógico, donde los estudiantes articulan conocimientos con realidades concretas, fortaleciendo habilidades sociales, liderazgo y vocación de servicio. Esta vivencia formativa

trasciende el aula tradicional, posicionando al estudiante como agente de transformación social desde una pedagogía crítica y solidaria (Freire, 1970; Tapia, 2007).

CONCLUSIONES

En este estudio realizado se encontró que los proyectos predominantes fueron los proyectos sociales, que refleja una inclinación hacia la justicia social.

Los proyectos medioambientales crecieron significativamente alineándose con el llamado a la acción climática. En cambio, los proyectos territoriales disminuyeron, lo que puede evidenciar desafíos en la inclusión de comunidades indígenas y rurales.

Los proyectos presentados en la feria no solo han generado impactos concretos en las comunidades, sino que transforma la subjetividad estudiantil al fomentar el liderazgo. Según la Universidad La Gran Colombia (2021), en la política de extensión se fundamenta en la interacción e integración con la sociedad mediante la participación activa de la comunidad universitaria, guiada por principios como la diversidad, inclusión, sinergia, comunidad académica y formación integral, evidenciada por los proyectos que se han presentado y que han generado interés en los estudiantes. El reto de formar a una ciudadanía bien preparada y comprometida con su entorno requiere una formación basada en metodologías significativas que impliquen al alumnado fomentando su crecimiento personal, académico y profesional (Gómez-Gómez et al., 2021).

Así, se consolida como una práctica educativa liberadora que responde al llamado de una universidad comprometida con la transformación territorial, el desarrollo sostenible y el bien común y encarna los principios de una educación ética, crítica y emancipadora, en línea con el pensamiento de Julio César García Valencia fundador de la Gran Colombia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CLAYSS. (2023). *Aprendizaje-servicio solidario: hacia una pedagogía transformadora*. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. <https://www.clayss.org.ar>
- CLAYSS. (2023). *Educación solidaria para un mundo sostenible*. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. <https://www.clayss.org.ar>
- Gómez-Gómez, M., Gómez-Jarabo, I. y Sánchez Alba, B. (2021). La formación en Aprendizaje Servicio Solidario ante el reto de los escenarios virtuales de aprendizaje en Educación Superior. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (78), 131-148. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2257>
- Martínez, L., & Restrepo, J. (2022). Pedagogías emergentes y aprendizaje situado en contextos comunitarios. *Revista Praxis Educativa*, 26(1), 33-49. Disponible <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280216>
- Mendía, R., & Méndez, M. (2020). *Aprendizaje-Servicio: una pedagogía para la transformación*. Editorial Graó.
- UNESCO. (2022). *Reimaginar nuestros futuros juntos: Un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/>
- Universidad La Gran Colombia. (2021). *Política institucional de extensión y proyección social*. <https://www.ugc.edu.co/sede/bogota/documentos/universidad/politicas-institucionales/extension-y-proyeccion-social-u-la-gran-colombia.pdf>

FIGURAS // TABLAS

Tabla 1: Distribución de proyectos por área temática y año académico

Proyectos por áreas temáticas	Año académico							
	2022		2023		2024		Total (3años)	
	F	%	F	%	F	%	F	
Medio ambiental	0	0%	24	32%	51	28%	75	29%
Social	5	83%	50	67%	117	64%	172	65%
Territorial	1	17%	1	1%	14	8%	16	6%
Total (anual)	6	100%	75	100	182	100%	263	100%

Nota. F= frecuencia, %= porcentaje

NARROWING THE THEORY-PRACTICE GAP IN ENGLISH TEACHING THROUGH SERVICE-LEARNING

Salomé Romylos, Chané Denton, Janet Kruger, Carmenita Bansen, Marike Annandale
and Matthys Uys

North-West University, South Africa, Faculty of Education, School for Language
Education

CENTRAL THEME 2.2: DESIGN, FOLLOW-UP AND OUTREACH OF INSTITUTIONAL POLICIES
FOR SERVICE-LEARNING IMPLEMENTATION AND PROMOTION.

ABSTRACT: This research used service-learning as a pedagogy to initiate collaboration between Further Education and Training (FET) in-service teachers, FET fourth-year English for Education students, and English for Education lecturers to enable all parties to learn from one another to improve their respective practices. Stakeholders collaborated in professional learning communities (PLCs) to identify specific barriers and to work and address these challenges by each contributing their knowledge, experience, skills, and resources. A critical, transformative, participatory paradigm with a Participatory Action Learning and Action Research (PALAR) design was implemented. Data generation methods included critical reflection discussions, reflection templates, photovoice, fishbone analysis and storyboards. Data were analysed using thematic content analysis. The findings revealed the biggest barrier to the teaching and learning of English to be the English language proficiency of learners and novice teachers. Other factors are the lack of confidence among novice teachers, an over-emphasis on assessment leading to high-stakes testing, which results in inadequate critical thinking skills, the administrative load, and time constraints. Solutions to these barriers were

identified as: collaboration, self-directed learning, establishing a reading culture, vocabulary development, mentorship, training manuals and workshops.

KEYWORDS: Teaching English, Further Education and Training (FET), Professional Learning Communities (PLC), service learning, theory-practice gap, self-directed learning

INTRODUCTION

There is a plethora of research on the theory-practice gap in education (Allen & Wright, 2014; Björck & Johansson, 2019; Phillips & Condry, 2023; Resch & Shritterser, 2023). Novice teachers often experience misalignment between what they have been taught as best practice during their teacher education and actual practices they encounter in classrooms when they start teaching (Gavish & Friedman, 2010; Pearce & Morrison, 2011; Perrow, 2013; Voss & Kunter, 2020). This mismatch between what novice teachers expect and the realities they encounter at schools result in many teachers leaving the profession in the first five years of teaching (Allen et al., 2017; Burghes et al., 2009; Hurst & Brantlinger, 2021; Lightfoot, 2016; Lynch et al., 2016; Perryman & Calvert, 2020, Shibiti, 2020).

This dissonance between what students are taught and what they are expected to teach at schools also pertains to English language teaching (Diamond & Bulfin, 2021; Gibbons, 2017; Hennissen et al., 2017; Yin, 2019). Pre-service teachers are taught that they should adopt learner-centred methods but find this nearly impossible when faced with large classes of disinterested learners (Perrow, 2013). They are often expected to fall back on traditional, teacher-centred methods of teaching.

Many researchers have maintained that a lack of communication between the academic programme at university and the school programme (Hobson et al., 2008; Yan & He, 2010) is

a barrier in teacher education. Therefore, we focused on how this gap can be narrowed with a service-learning project.

METHODOLOGY

A critical, transformative participatory paradigm is applicable to this project as teachers, students and lecturers openly engaged in reflection on their assumptions, experiences, and beliefs about the teaching of English in the FET Phase. Participatory Action Learning and Action Research (PALAR) as methodology is grounded in democratic values and acknowledges the valuable input of all stakeholders. The emphasis on action learning necessitates that the core research group continually reflects critically on both their relationship and the progress of the research. This research was guided by the following research cycles and research questions:

- Cycle 1: What are the barriers to the effective teaching of English as experienced by both in-service and novice teachers?
- Cycle 2: How can collaboration between in-service teachers and senior students help to reduce these barriers?

Ethical clearance was granted by the higher education institution, and both the students and teachers gave informed consent prior to commencing the research. We anonymised the participants by awarding numbers to the students, lecturers and teachers for the purpose of ethical reporting. A total of 64 English for Education fourth-year students, six teachers and six English for Education lecturers participated in this research.

Data was generated through critical discussions, reflection templates, fishbone analysis, photovoice and storyboards. Data analysis was done using thematic content analysis.

RESULTS AND DISCUSSION

Barriers to effective teaching of English identified by the PLCs

Constraints to the effective teaching of English

Learners' lack of English language proficiency

Learners lack exposure to English outside the classroom and do not use the language on an every-day basis. This implies that "a lot of learners only get the chance to speak English in the classroom" (Student 29). According to Student 6, the aftermath is the "lack of language exposure, meaning that insufficient exposure to English in daily life can hinder language acquisition and limit opportunities for practising listening and speaking skills". Teacher 6 mentioned that learners "... are not able to read, write, speak and understand English at the levels required to pass the subject " while Student 12 observed that learners often do not possess the "... required knowledge or skills as stipulated by the CAPS" (Curriculum and Assessment Policy Statement). Lecturer 5 mentioned that "at the school where our allocated teacher is employed, only English Home Language is offered. This is a challenge as learners are not English HL or native speakers. Linking this barrier to the theory practice gap relates to learners coming from diverse linguistic backgrounds, which makes it difficult to apply one-size-fits-all teaching methods. Teachers may also be trained in idealised communicative language teaching (CLT) and they may struggle to implement it in classrooms where students have different levels of English proficiency.

Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) expectations misaligned with learners' abilities

Unfortunately, it is not always possible to effectively tend to and develop learners' English language proficiency since "... the time that must be spent on all aspects of English according to the CAPS is not always possible, and thus learners cannot answer question papers to the best of their abilities" (Student 26). For instance, Student 7 stated, "[T]he subject contains three extensive papers that require a lot of individual attention, which is not always possible in a limited time". The limited time available to English language teachers (4.5 hours) results in "insufficient opportunities for practice and application of language skills" (Student 23) since it "... prevents teachers from doing more innovative, fun activities with learners" (Lecturer 5) and does not leave "... enough time for incorporating a lot of teamwork" (Student 31). Pen and paper exam-oriented systems place pressure on teachers to prioritise rote learning rather than real-life language use. This is in contradiction to current language acquisition theories which they are exposed to at university and leads to a theory practice gap.

Novice teachers' lack of confidence when teaching English

Many novice teachers feel unprepared due to insufficient content knowledge. Student 32 emphasised that she was afraid she might not have ample content knowledge, and Lecturer 2 mentioned that "novice teachers (especially those whose mother tongue is not English) are not always confident and comfortable teaching English Home Language learners". This implies that they are expected to teach English at a level not matching their own and for which they may not have sufficient subject knowledge. Student 23 mentioned that "learners from diverse cultural and linguistic backgrounds may face unique challenges

in learning English just as differences in pronunciation, grammar structures, and cultural norms can affect language comprehension and production". The PLCs elaborated on this topic by stating that the language barrier between the teacher and the learners could be challenging to address since it extends beyond the need for differentiated support and includes teachers struggling to explain and teach the language in the contexts of the learners.

General constraints to teaching

Although general barriers to teaching may seem detached from the teaching of English, these feed into the teaching of English.

Novice teachers are unprepared for the realities of teaching

The first reality novice teachers feel unprepared for is maintaining and enforcing classroom discipline, as some "students expressed their fears of starting to teach and specifically in terms of maintaining the balance of being strict but at the same time human" (Lecturer 5). Secondly, novice teachers are not necessarily "... equipped for real-life situations in the profession" (Student 42), especially dealing with learners' emotions and traumas. Teacher education programs largely focus on teaching theories and pedagogical strategies, lesson planning, and assessment methods and therefore do not focus on the emotional and psychological challenges teachers may face. Pre-service teachers may have theoretical knowledge about addressing learners' emotions, but this does not mean they know how to apply them effectively when needed. Thirdly, "novice teachers are not always prepared to deal with the learning barriers learners experience and the admin that goes with it" (Teacher 2). Fourthly, and most prominently, the PLCs mentioned that novice teachers are unprepared for the administrative loads. Student 54 explained that the high expectations and administrative burdens cause novice teachers to become frustrated and to focus all their

energy on these tasks, leaving them tired at the end of a teaching day, while they could have channelled that energy towards supporting a struggling learner.

Administrative burdens

The administrative burden can be attributed to the time constraints in teaching. Student 21 explained that "teachers do not have enough time, and they spend most of their time on admin work", which again shows that administration tasks interfere with teaching time. Student 42 commented that "teachers are not willing to adopt new teaching strategies, especially the ones which include technological advancements" since they do not have spare time to acquire new technological skills. Teacher education programs emphasise student-centred pedagogies and differentiated instruction. However, rigid curricula and large classes constrain the implementation of these. Pre-service teachers may have been trained to encourage collaboration among learners or project-based learning, but in reality, find that time constraints and exam pressures hinder such implementation.

Lack of resources and structural constraints

When classrooms lack sufficient resources, learners may find it challenging to engage fully in their studies, and may experience limitations in their learning opportunities, resulting in being discouraged and declining academic achievement (Adebayo et al., 2020; West & Meier, 2020). Student 36 emphasised that "schools lack basic amenities like chairs, tables and books. This affects learners' ability to learn and their psychological state of mind". Participants pointed out that "resources are an issue, especially if the school is solely reliant on the DBE" (Student 12), because "textbooks are not delivered, and learners must share textbooks which remain in the classrooms. In effect, homework cannot be given if the textbooks are needed" (Teacher 4). Furthermore, limited or no access to culturally relevant

materials (e.g., short stories, novels, poems, films, newspapers) restricts teachers from applying communicative language teaching that is contextualised and immerses learners in the teaching experience.

Another reality that influences teaching and learning is overcrowded classrooms since "overcrowded classrooms can make it difficult for teachers to give individual attention to each student. This can limit opportunities for students to practise speaking and receive personalised feedback, hindering their language development" (Student 46). Moreover, " ... class sizes with 50+ learners make it very difficult for teachers to identify learners with barriers and then also to assist those" (Teacher 5). Overcrowded classrooms make it difficult to apply theories like constructivism or task-based learning, which require active learner participation, which pre-service teachers are trained to implement. This also leads to the theory practice gap in teaching English at secondary level.

Reducing the barriers through collaboration between in-service teachers and senior students

The collaboration between students and in-service teachers resolved a number of barriers and fears. Student 54 shared that collaboration with in-service teachers "allows us to simply have meaningful, innovative, free, insightful and helpful conversations on all our concerns for teaching in the future; it gives us the opportunity to learn from real-life, real experience from a teacher", while Student 7 indicated that the collaboration is more personal and addresses matters that are not part of the teacher-training curriculum. Collaboration further helped the students think of ideas to solve these barriers collectively with teachers and lecturers. By constructing their own solutions and knowledge, students learn how to

adjust their knowledge to suit their unique teaching context (Ferry et al., 2022). The possible “solutions” and “alternative strategies” to address the identified barriers are as follows:

Self-Directed Learning and PLCs

The discussions in many of the PLCs suggested that the lack of proficiency among novice teachers can be mitigated by self-directed learning on the part of the novice teachers. The groups suggested that these teachers should identify their own gaps in knowledge and continually work to improve themselves. For example, Student 45 noted that it is important “to keep on being a student for as long as I live”, while Student 33 noted that engagement within the PLC taught her that “embracing a lifelong commitment to learning new things” will assist her in her role as a teacher. In addition to the self-directedness of teachers, some of the PLCs suggested that teachers form their own PLCs or communities of practice (CoP) to share best practice.

Establishing a reading culture

As mentioned earlier, the PLCs identified that learners’ English proficiency is affected by various factors, such as the majority of learners not being English native speakers and not being exposed to the language outside of the classroom. The PLCs suggested that English teachers work to establish a reading culture in schools with the implementation of in-class “reading corners, reading days, and competitions” (PLC 1) to give more exposure to the language, and to improve learners’ proficiency.

Vocabulary development

PLCs suggested that more time should be spent on vocabulary development to improve learners’ proficiency. As noted by Lecturer 3, “learners struggle to understand the language due to a lack of vocabulary”. This is problematic in the English language classroom since there

is an inextricable link between vocabulary and language proficiency. Lack of vocabulary affects performance in aspects like essay writing, answering comprehension questions, summarising and participation in general classroom discussions which are typical activities in an English classroom.

Mentorship

Orland-Barak and Wang (2021) maintain that having the right mentor is crucial for the preparation of pre-service teachers. Student 38 made the statement that mentoring programmes can be a “great solution to navigating educational challenges”. He furthermore added that as a mentee in this project, he has gained insight into teaching challenges that he will take with him when he enters the profession.

Workshops

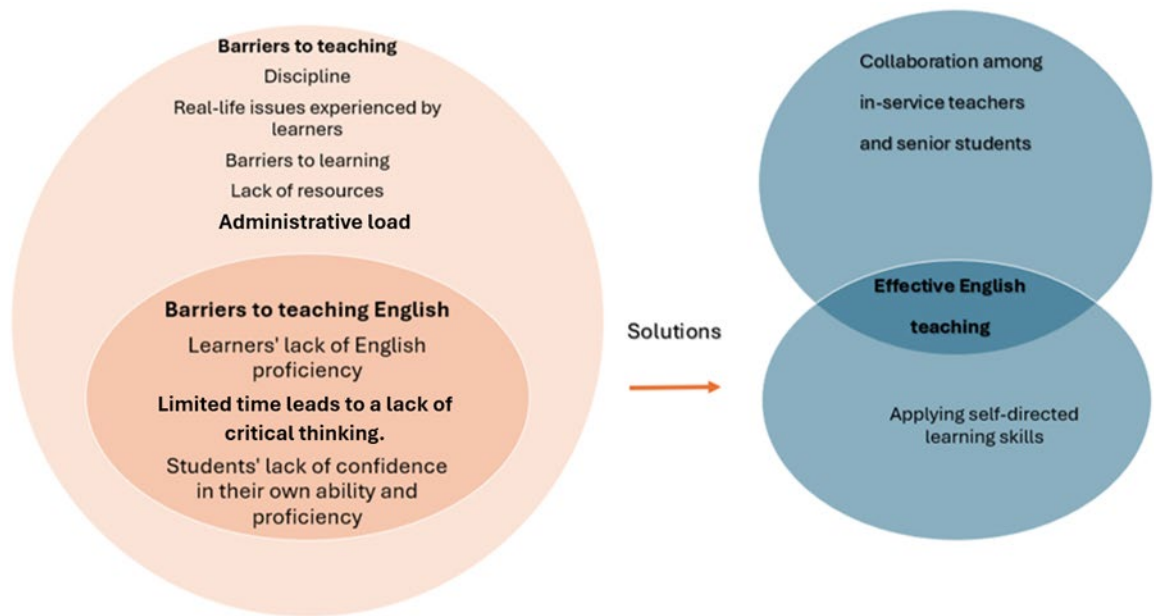
A workshop was constructed around the barriers students and teachers identified during the first cycle. Tangible solutions were suggested to help students manage workload and time constraints, assessment, discipline, large classes, policy documents, setting papers and administrative duties. Students 1, 3, 10–16, 25–29, 31, 34, 36, 42, 47, and 69 agreed that the workshop put them at ease regarding their fears of the unknown. Student 14 added that the workshop made the connection between the skills they have already acquired and the ways to implement them, specifically regarding class sizes, group work in large classes, and discipline. Student 15 concluded her feedback with: “I found the workshop extremely insightful as the content addressed is not a part of the content the university has in the B.Ed. curriculum”. This points to the workshops being successful in narrowing the theory practice gap. Figure 1 shows a summary of the findings of this study.

CONCLUSION

The findings suggest that collaboration leads to open and honest conversations about the concerns of students and novice teachers. Collaboration among the in-service teachers and senior students creates a safe space for students to ask about the things for which they feel unprepared. By the same token, in-service teachers have an opportunity to share what they feel novice teachers struggle with and should know about teaching. Solutions mentioned by PLCs to address constraints to teaching English include developing self-directed learning skills, forming teacher PLCs, enhancing the vocabulary of learners, and establishing a reading culture in the classroom. Considering the value of PLCs in overcoming barriers to effective teaching, the findings clearly indicate that mentorship programmes may be instrumental in assisting novice teachers to overcome the theory practice gap, and the workshop presented by in-service teachers was regarded as effective in preparing students for some of the barriers to teaching English.

A limitation of this study is that it represents findings from students at one higher education institution in South Africa. The findings of this research may contribute to the body of knowledge regarding the implementation of service-learning as a pedagogy.

FIGURES AND TABLES



BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Adebayo, K. A., Ntokozo, N., & Grace, N. Z. (2020). Availability of educational resources and student academic performances in South Africa. *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3768–3781. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2020.080858>
- Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20(2), 136–151. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- Björck, V., & Johansson, K. (2019). Problematising the theory-practice terminology: A discourse analysis of students' statements on work-integrated learning. *Journal of Further and Higher Education*, 43(10), 1363–1375. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1483016>

Burghes, D., Howson, J., Marenbon, J., O'Leary, J., & Woodhead, C. (2009). *Teachers matter: Recruitment, employment and retention at home and abroad. The report of the Politeia Education Commission*. Politeia.

Diamond, F., & Bulfin, S. (2021). Knowledge in the making: Cultural memory and English teaching. *Changing English*, 28(1), 29–44.
<https://doi.org/10.1080/1358684X.2020.1853505>

Ferry, M., Åström, P., & Romar, J. E. (2022). Preservice teachers' practical knowledge and their sources. *Journal of Teacher Education and Educators*, 11(1), 33–57.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1336529.pdf>

Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13(2), 141–167.
<https://doi.org/10.1007/s11218-009-9108-0>

Gibbons, S. (2017). *English and its teachers: A history of policy, pedagogy and practice*. Routledge/NATE.

Hennissen, P., Beckers, H. & Moerkerke, G. (2017). Linking practice to theory in teacher education: A growth in cognitive structures. *Teaching and Teacher Education*, 63, 312–325. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.008>

Hobson, A., Malderez, A., Tracey, I., Giannakaki, M., Pell, G., & Tomlinson, P. (2008). Student teacher' experiences of initial teacher preparation in England: Core themes and variations. *Research Papers in Education*, 23(4), 407–433.
<https://doi.org/10.1080/02671520701809825>

- Hurst, C., & Brantlinger, A. (2021). Patterns in critical incidents: Understanding teacher retention through career decision making. *Teacher and Teacher Education*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103557>
- Lightfoot, L. (2016, March 22). Nearly half of England's teachers plan to leave in next five years. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/education/2016/mar/22/teachers-plan-leave-five-years-survey-workload-england>
- Lynch, S., Worth, J., Bamford, S., & Wespieser, K. (2016). *Engaging teachers: NFER analysis of teacher retention*. National Foundation for Educational Research.
- Orland-Barak, L., & Wang, J. (2021). Teacher mentoring in service of preservice teachers learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86–99. <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
- Pearce, J., & Morrison, C. (2011). Teacher identity and early career resilience: Exploring the links. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 48–59. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n1.4>
- Perryman, J., & Calvert, G. (2020). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 3–23. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417>
- Perrow, M. (2013). Welcome to the real world: Navigating the gap between best teaching practices and current reality. *Studying Teacher Education*, 93, 284–297. <https://doi.org/10.1080/17425964.2013.833902>

- Phillips, H. N., & Condry, J. (2023). Pedagogical dilemma in teacher education: Bridging the theory practice gap. *South African Journal of Higher Education*, 37(2), 201–217. <http://dx.doi.org/10.20853/37-2-4610>
- Resch, K., & Schrittemesser, I. (2023). Using the service-learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 27(10), 118–1132. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>
- Shibiti, R. (2020). Public school teachers' satisfaction with retention factors in relation to work engagement. *SA Journal of Industrial Psychology*, 46(1), 1–9. <https://doi.org/10.4102/sajip.v46i0.1675>
- Voss, T., & Kunter, M. (2020). 'Reality shock' of beginning teachers? Changes in teacher candidates' emotional exhaustion and constructivist-oriented beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292–306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- West, J., & Meier, C. (2020). Overcrowded classrooms – The Achilles heel of South African education? *South African Journal of Childhood Education*, 10(1), a617. <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.617>
- Yan, C., & He, C. (2010). Transforming the existing model of teaching practicum: A study of Chinese EFL student teachers' perceptions. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 57–73. <https://doi.org/10.1080/02607470903462065>
- Yin, J. (2019). Connecting theory and practice in teacher education: English-as-a-foreign-language pre-service teachers' perceptions of practicum experience. *Innovation and Education*, 1(4), 1–8. <https://doi.org/10.1186/s42862-019-0003-z>

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

MURALES RURALES

Seminario teórico-práctico: Aprendizaje-Servicio para la Educación del Siglo XXI

Fernando Arboleda y Diego Bermúdez

Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia

EJE TEMÁTICO: 3. ESTUDIO DE CASOS Y SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS Y PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO

RESUMEN: El proyecto se centra en la creación de herramientas educativas que fortalecen las dinámicas de aprendizaje en entornos educativos rurales, utilizando metodologías de Aprendizaje-Servicio. Estas herramientas son desarrolladas mediante la colaboración entre estudiantes de Diseño de Comunicación Visual de la Pontificia Universidad Javeriana Cali y comunidades de diversas instituciones educativas del contexto rural caucano. El enfoque principal está en comprender el territorio, la identidad y los intereses de la comunidad en relación con su entorno. A través de dinámicas de co-creación, se generan materiales educativos como cuentos infantiles ilustrados y murales educativos, con el propósito de enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y fomentar la creatividad en el aula rural.

PALABRAS CLAVE: Innovación social, diseño de comunicación visual, ruralidad, co-diseño, diseño participativo, aprendizaje-servicio.

ABSTRACT: The project focuses on creating educational tools that strengthen learning dynamics in rural educational environments, using Service-Learning methodologies. These tools are developed through collaboration between Visual Communication Design students from Pontificia Universidad Javeriana Cali and communities from various educational

institutions in rural contexts. The main focus is on understanding the territory, identity and interests of the community in relation to its environment. Through co-creation dynamics, educational materials such as illustrated children's stories and educational murals are generated, with the purpose of enriching teaching-learning processes and promoting creativity in the rural classroom.

KEY WORDS: Social innovation, visual communication design, rurality, co-design, participatory design, service-learning.

INTRODUCCIÓN

Impulsados por la necesidad de crear nuevas dinámicas en el aula que fomenten alternativas innovadoras de aprendizaje en la enseñanza del diseño, nos sentimos motivados a explorar enfoques y contextos que faciliten el desarrollo de proyectos reales. Estos proyectos, realizados con nuestros estudiantes, permiten analizar y reflexionar sobre la importancia del rol del diseñador en nuestra sociedad contemporánea.

A partir de la primera experiencia del proyecto "Murales Rurales", su impacto positivo y la gran acogida que tuvo entre los estudiantes de la asignatura de Diseño de Comunicación Visual, el cuerpo docente y la comunidad de la Institución Educativa Holanda (Padilla, Departamento del Cauca), nos sentimos motivados a continuar el proceso en otros centros educativos del municipio de Padilla. Así, extendemos nuestra experiencia educativa a otras instituciones del corregimiento, con el objetivo de incidir positivamente en otros espacios rurales de nuestra región a través de los procesos disciplinares del diseño.

Padilla es uno de los 42 municipios del Departamento del Cauca y posee una rica historia que se remonta a la época colonial, cuando los propietarios liberaban a los esclavos

y les otorgaban tierras para cultivar, dando origen a una comunidad predominantemente afrodescendiente. Su economía se basa principalmente en la producción de caña de azúcar, gracias a la abundancia de recursos hídricos que irrigan sus tierras. Sin embargo, el municipio enfrenta desafíos complejos de orden público debido al conflicto armado, no obstante, la comunidad ha trabajado arduamente para construir paz a través de la unión y su capacidad de resistencia y prosperidad.

Según Frascara (2000), el diseño de comunicación visual se ocupa de la construcción de mensajes visuales con el propósito de afectar el conocimiento, las actitudes y el comportamiento de las personas. La comunicación surge porque alguien desea transformar una realidad existente en una realidad deseada. El diseñador es responsable del desarrollo de una estrategia comunicacional, de crear los elementos visuales para implementarla y de contribuir a la identificación y creación de otras acciones de apoyo destinadas a alcanzar los objetivos propuestos, es decir, la creación de esa realidad deseada (p. 5).

Desde esta perspectiva, la práctica interdisciplinar se convierte en el fundamento para desarrollar proyectos que, en doble vía —es decir, desde la disciplina del Diseño de Comunicación Visual y el modelo educativo aplicado en la institución—, se transforman en una herramienta clave que posibilita la reflexión y el análisis de problemáticas reales.

Desde el diseño se pretende desarrollar enfoques más ambiciosos que dinamicen los procesos de enseñanza y aprendizaje utilizados en el sistema educativo rural. Como referente determinante para llevar a cabo este proyecto está el modelo de diseño de innovación social planteado en "Colores por la Vida", dentro del cual una de sus conclusiones más relevantes "se relaciona con la exigencia misma de trabajar en contextos reales por fuera del aula, donde se saca a los estudiantes de su zona de confort y se los confronta con el nivel de desarrollo de

sus conocimientos y habilidades, lo que les exige ser flexibles, adaptarse, tolerar la frustración, entender y asumir la perspectiva del otro" (Arboleda, Rojas y Bermúdez, 2017).

Desde esta perspectiva, podemos identificar problemáticas sociales y posibles soluciones. Como bien lo define el Informe de Análisis Estadístico LEE: "En particular, la educación en las áreas rurales requiere de una apuesta diferencial para adaptarse a las condiciones de estas zonas del país y a las necesidades de la población. Es necesario el diseño e implementación de currículos y estrategias pedagógicas diferentes a las implementadas en las áreas urbanas, que motiven a los estudiantes con aprendizajes pertinentes e innovadores y garanticen un desarrollo de habilidades alineado con las necesidades de las regiones. El modelo Escuela Nueva, implementado en gran parte de las zonas rurales del país, ha demostrado que, en promedio, los niños de estas escuelas logran desempeñarse mejor que los de las escuelas rurales tradicionales (Villar, 1995). Sin embargo, aún hay mucho por hacer para adaptar y flexibilizar la educación a las condiciones y necesidades de la población rural y sus territorios. De hecho, la diversidad ambiental, geográfica y cultural debe llevar a que el Estado piense en la construcción de currículos escolares locales adaptados a los territorios, con la participación de los habitantes rurales en su construcción y diseño" (Gaviria, 2017).

METODOLOGÍA

Este proyecto de aprendizaje-servicio está formulado desde la asignatura de Diseño de Comunicación Visual, donde los profesores junto con los estudiantes realizan diversas propuestas de diseño visual que ayudan a resolver problemas circunscritos dentro de contextos reales, en este caso con la comunidad escolar de la Institución Educativa Holanda (Padilla, Cauca).

La metodología implementada es la del modelo "Colores por la Vida" (Arboleda, Rojas y Bermúdez, 2017), que se estructura a partir de cinco fases:

Fase 1: Conociendo al otro. Espacios de diálogo entre todos los participantes del proyecto (estudiantes, profesores) e invitados (comunidades, investigadores externos) con el objetivo de conocer el contexto del mundo rural y empezar a identificar necesidades y posibles soluciones desde el diseño y la comunicación visual.

Fase 2: Formulando preguntas. Período de investigación de problemáticas específicas por medio de contenidos audiovisuales y literarios, encuentros con especialistas y trabajo de campo, donde se lleva a cabo la construcción colectiva de los principios argumentativos del proyecto.

Fase 3: Explorando ideas. Etapa para formular y conceptualizar la propuesta del proyecto de diseño participativo a partir de una interacción permanente de co-creación con la comunidad y profesionales de otras disciplinas, como la educación.

Fase 4: Apropiando el conocimiento. Co-creación y validación constante del prototipo con el público/usuario: comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas.

Fase 5: Socialización con la comunidad. Presentación de resultados del proyecto con la institución educativa y participación en eventos académicos en la Universidad Javeriana Cali, así como la búsqueda de participación en eventos nacionales e internacionales de diseño social e innovación. Exhibiciones y socializaciones en centros educativos y culturales.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para desarrollar las actividades propuestas en el proyecto, se contó con el acompañamiento del Consejo Comunitario Unión Yarú del municipio de Padilla,

departamento del Cauca, para realizar la intervención en la Institución Educativa La Holanda, contando con la participación activa de profesores y estudiantes de este centro educativo rural.

El trabajo consistió en la realización de talleres de escritura creativa, lo cual dio como resultado guiones narrativos que sirvieron para el diseño de cuentos infantiles ilustrados y murales educativos, los cuales están ubicados en las instalaciones de la escuela. Estos productos fueron entregados a la comunidad educativa y realizados en el marco de la asignatura de Diseño de Comunicación Visual. Todo el proceso fue documentado y con ese material se está consolidando un video documental de la experiencia desarrollada.

Asimismo, se está trabajando en el diseño de una plataforma web que recoja las diversas actividades realizadas en el desarrollo del proyecto, la cual servirá como repositorio y memoria del proyecto "Murales Rurales".

Productos Académicos

Se desarrollaron varios productos académicos, entre ellos:

- Un capítulo de libro que forma parte del trabajo titulado *Enseñar por proyectos: Experiencias pedagógicas en la Facultad de Creación y Hábitat de la Pontificia Universidad Javeriana Cali*, editado por el Sello Editorial Javeriano, actualmente en proceso de edición.
- Dos ponencias presentadas en eventos académicos, uno de carácter nacional y otro internacional.
- Participación en la 1ª Bienal Colombiana RAD de Investigación Creación en Diseño, desarrollada en Bogotá del 26 al 30 de agosto de 2024, como obra-creación-artefacto Tipo A.
- Dos exposiciones en espacios destacados de la ciudad: Centro Cultural de Cali (julio-agosto) y la Biblioteca El Centenario (diciembre-enero). Esta última institución participó

con talleres de escritura creativa que ayudaron a los estudiantes a concretar los textos narrativos de sus propuestas.

Participación Comunitaria

Es importante destacar la participación fundamental de las directivas, profesores y, principalmente, los niños de la Institución Educativa La Holanda, quienes aportaron elementos muy significativos para la realización de este proyecto. Asimismo, se contó con el acompañamiento y apoyo del Programa de Formación Javeriana para el Cambio Social y la Paz - FORJA, quienes estuvieron atentos a los requerimientos y avances de las intervenciones realizadas para lograr el cumplimiento de los objetivos iniciales del proyecto.

CONCLUSIONES

Promoción de procesos pedagógicos: La creación de herramientas de aprendizaje basadas en las metodologías de Escuela Nueva y "Colores por la Vida" fomenta procesos pedagógicos efectivos en las comunidades rurales.

Reconocimiento del entorno: Involucrar a los diferentes participantes en el proceso educativo permite identificar y abordar las necesidades específicas de la comunidad educativa.

Desarrollo de competencias: Se fortalecen habilidades en comunicación, diseño visual, tolerancia y empatía tanto en estudiantes universitarios como en la comunidad educativa rural.

Sensibilidad social: Los estudiantes universitarios son sensibilizados desde una perspectiva social y humanista, especialmente en contextos rurales, desarrollando conciencia sobre las realidades del país.

Importancia del diseño: Se destaca la relevancia del diseño como disciplina que promueve la responsabilidad social y el compromiso con las comunidades.

Interdisciplinariedad: Se logra articular los procesos de comunicación visual con otras disciplinas dentro del ámbito educativo, generando sinergias efectivas.

Impacto territorial: El proyecto contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural y territorial de las comunidades rurales afrodescendientes del Cauca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arboleda, F., Rojas, T., & Bermúdez, D. (2017). Colores por la vida: Modelo de innovación social. Universidad Javeriana Cali.

Arias Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, (33), 53-62.

Blanco, C. L. S., Escobar, M. M. B., Angulo, M. V., Piedrahita, M. L. O., Borrero, J. I. G., & Cermeño, M. C. (2020). *Educación y Ciudad No. 34*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Colbert de Arboleda, V., Gelvez Suarez, H., & Mogollón, O. (1988). *La Práctica Docente en Escuela Nueva*.

Frascara, J. (2000). *El diseño de comunicación*. Ediciones Infinito.

LEE. (2023). *Informe análisis estadístico LEE. Educación rural en Colombia*. Octubre 2023.

Rojas, T., Arboleda, F., & Bermúdez, D. (2018). Colores por la vida: una experiencia interdisciplinaria de diseño y educación. En *Educación, aplicación e innovación en diseño*. Qartuppi.

Rojas, T., Arboleda, F., & Bermúdez, D. (2021). Programa educativo Colores por la vida. El aprendizaje a nivel universitario a través de la interdisciplinariedad y la responsabilidad social. En *Psicología educativa: algunas aproximaciones teórico-prácticas*. Editorial Bonaventuriana, Universidad Icesi, Asociación Colombiana de Facultades de Psicología.

Villar, L. (1995). *Escuela Nueva en Colombia*. Fundación FES.

FIGURA



Intervención del mural con la comunidad y los estudiantes.

SERVICE LEARNING IN WARTIME: SOLIDARITY AND SPIRITUALITY AT BETHLEHEM UNIVERSITY

Layth R. Awwad and Ruba Ayyad

Bethlehem University

CENTRAL THEME: 3. Case study.

ABSTRACT: Focused on projects at Bethlehem University (BU) in Palestine, this study highlights the impact of service-learning (SL) in building solidarity, spirituality, agency and emotional resilience among undergraduate students during wartime. Motivated by the question, “What might unfold when two faculty members introduce a SL approach into English major courses during wartime?”, two educators embarked on a shared journey - to both deepen students’ academic engagement and respond meaningfully to the urgent needs of a community living through conflict. Anchored in a qualitative approach, yet informed by the constructivist theoretical perspective, this paper addresses a research issue related to the transformative potential of SL courses on 55 students at BU and explains the development of their narratives of change and empowerment. The main identified dimensions of students’ experienced change are classified through personal development, solidarity, spirituality, perception of personal agency and intentions of further civic engagement. Analyzing student reflections, online engagement metrics, and in-person observations of their SL campaigns, we found that involvement in the SL campaigns supported students in processing their emotions, and also lent a sense of agency and autonomy. With campaigns addressing issues of mental health, environmental sustainability, and social justice, engagement in the SL projects led to a deepened sense of connection between students, as well as with the broader

community. Further, students in this project reported significant personal growth, particularly in terms of their spirituality as described by Priscilla and Pushpalatha (2022) - as an inner strength rooted in values such as compassion, resilience, and a sense of purpose. They also expressed an increased sense of efficacy in navigating forward despite tremendous challenges, and a sense of efficacy in moving forward in the face of tremendous adversity.

KEY WORDS: Empowerment; transformative learning; student autonomy; digital literacy, emotional resilience; civic responsibility

INTRODUCTION

In times of crisis, Service Learning (SL) can become an essential avenue for students to engage their communities and address social challenges, while also attending to their own cognitive, emotional and spiritual needs. As a Lasallian Catholic institution, Bethlehem University's (BU) mission is to “provide quality higher education to the people of Palestine and to *serve* them as a center for the advancement, sharing, and use of knowledge” (Bethlehem University, n.d.). Thus, SL becomes the core of its mission to bridge student's academic learning with community service.

Therefore, our work as educators rests upon the urgent need to engage the students' heads, hands, and hearts, particularly at times when the community is most vulnerable. During this particular time, the Palestinian community is in need of services that focus on empowerment, healing, and connection. At BU, educators must always ensure that their courses are flexible due to the unpredictable nature of life in Bethlehem, as the city frequently experiences closures, strikes, and other disruptions. However, at the start of Fall 2023, the sudden war forced an immediate and abrupt shift to online teaching, leaving educators to

rethink and redesign their teaching approaches. As two faculty members in the Department of English Language, Literature, and Communications at BU, teaching third and fourth-year majors, we witnessed firsthand how the sudden transition from in-person to online teaching and learning created new and significant challenges for both students and educators. It quickly became clear that both students and educators were struggling in new ways, while many students expressed feelings of hopelessness and helplessness, saying, *“There’s nothing I can do”* and *“I feel like I can’t make a difference.”*

In response to the escalating crisis, we as educators, leveraged the pedagogical approach of SL to empower students to drive meaningful change. We highlight four illustrative examples of course-based, but student-led SL campaigns that were part of our research study: (I) promoting anti-littering, (II) challenging body shaming, (III) art for emotional expression, and (IV) engaging stay-at-home mothers. The first two were selected from the “Digital Communications” course taught in Fall 2023, where 31 students developed digital awareness campaigns during the shift to online learning caused by the war. The latter two were selected from the “Advocacy” course taught in Spring 2024, where 24 students conducted advocacy campaigns when face-to-face classes resumed. Each course spanned a full 16-week semester and was structured in well-supported phases.

To address this ongoing emotional toll, we understood that engaging our students in SL could serve as a counterbalance to the sense of frustrated paralysis brought on by the unfolding humanitarian catastrophe, thus offering some sense of meaning-making and agency. Engaging in SL allowed students to take proactive roles and address pressing community issues despite the war. SL became the bridge between futile heartbreak and frustration and a sense of efficacy and momentum, showing students that even in tragedy,

they could contribute to a positive change. As Bringle and Hatcher (1999) noted, “personal experiences, such as those gained through community service, allow theory to take on meaning” (p.180). By engaging with the immediate needs of local communities and learning-by-doing, SL connected students’ hands to their minds and hearts, turning knowledge into meaningful action. Therefore, our research inquiry was guided by the following research question: Do the narratives of BU students participating in SL for the first time during wartime reflect a process of empowerment, personal transformation, and a shift in their perception of agency?

METHODOLOGY

To explore our research question, we conducted a critical qualitative analysis (Maxwell, 2013), drawing on Vygotsky’s work on the Zone of Proximal Development (ZPD) (Williams Howe et al., 2014), in recognition that students need guidance in addition to working alongside more knowledgeable peers. We also engaged Freire’s (2017) emancipatory pedagogy, to ensure students were well prepared to problem-pose, and to identify and challenge oppressive structures and systems. We acknowledged the importance of our roles as educators and researchers - as instruments in the process, while remaining respectful of participants’ voices and perspectives (Maxwell, 2013).

Our courses included “scaffolding,” invoking Vygotsky’s view that “the instructor’s role is to offer this support, gradually removing or shifting that support as the student gains more skill and confidence” (Williams et al., 2014, p. 46). Scaffolding guided our approach in both courses by having the students work in teams on diverse campaigns. We guided the students in crafting structured reflections that were continuous, connected, challenging and

contextualized (the 4C's model, Eyler et al., 1996).

Thus, we highlight three phases of reflection. First was a pre-service reflection, wherein in a group discussion students critically examined their prior knowledge, perceptions, and values related to the community needs or problems. Next was a during-the-service reflection, wherein they reflected on their actions and their evolving roles, which helped them apply knowledge to SL activities. They presented their reflections through presentations, as well as creative portfolios. Finally, students reflected holistically on their SL journey, drawing connections between their experiences, classroom content, and their growing understanding of themselves and the world beyond the classroom. We recorded their final reflections as interviews, asking one key question - "What have you learned through SL?" We created verbatim transcripts of the interviews to highlight students' key insights, and after seeking informed consent, we posted a compilation video [[link](#)] on the university's social media.

Keeping in mind Vygotsky's ZPD, as well as Freire's (2017) emancipatory pedagogy, this approach was further supported by the notion that learners only derive meaning from an experience when reflecting on it (Bringle & Hatcher, 1999; Merriam & Bierema, 2014), which is consistent with Mezirow's theory of transformative learning (2009). In an institutional educational context, as Mezirow (2009) argues, three situations typically lead to transformative learning: experience, critical reflection, and reflection on lived experience followed by reasoned discourse. These situations typically unfold in sequence: an intense emotional event triggers critical reflection and the analysis of similar past experiences, which - through dialogue with others holding diverse or shared perspectives - leads to new insights and a transformative shift in perspective.

This study was guided by two sets of research objectives derived from the course learning objectives: the first one focused on learning outcomes, aiming to explore whether and how students developed new skills and perspectives; the second focused on community outcomes, examining how the project addressed local needs and contributed to building community resilience - each with two specific areas of inquiry. The learning objectives were twofold: (1) to develop students' digital content creation competencies through multimodal storytelling, utilizing tools such as Canva to produce and manage communication materials including Instagram pages, websites, posters, videos, and presentations; and (2) to design and implement advocacy and awareness campaigns addressing wartime and crisis-related contexts, thereby enabling students to apply theoretical knowledge to real-world challenges. These campaigns were aligned with the Sustainable Development Goals (SDGs), fostering students' global citizenship competencies and collaborative problem-solving skills in addressing local issues. The community-related objectives were twofold as well: (1) to address identified local needs by responding to urgent societal challenges and enhancing community resilience; and (2) to strengthen social cohesion by fostering solidarity through collective action involving students and community members working toward shared goals.

RESULTS AND DISCUSSION

Learning Objectives 1 - Developing digital content creation competencies

In the campaigns, students demonstrated a significant improvement in digital content creation by utilizing different digital tools. As for the digital awareness campaigns, the students developed Instagram accounts to reach a global audience using multimodal tools such as Canva, Google Sites, etc. One student reflected that using social media as a tool to raise

awareness in an academic context *“was a totally new experience”*, especially as students were exposed to online social media engagement metrics. For example, [“Bodies Not Labels”](#), a student-led campaign combating body shaming, was able to reach over 37,500 Instagram impressions in less than a week, while an animated video went viral with 17.7K views. Moreover, the students built comprehensive websites featuring multimedia content. Even in a period of physical isolation, SL still proved to be an effective pedagogical approach.

Learning Objectives 2 - Designing and implementing advocacy and awareness campaigns

Creating digital multimodal content for these campaigns focused not only on aesthetically pleasing visuals but also on strategically aligning them with awareness and advocacy objectives. Students showed growth in their ability to design and execute campaigns from scratch, taking full ownership of the designing, planning, and coordination, with our guidance merely as a supportive structure. Through this, students exercised a sense of responsibility, autonomy, agency and leadership, which are essential attributes of transformative learning. As one student shared how SL helped her *“alter from theory to practice.”* The students’ ability to transform the theoretical knowledge into actionable campaigns in unstable contexts reflects a change from passive learning to active and empowered learning. One significant campaign was [“Clean BU,”](#) which raised awareness about littering on and around campus, aiming to reduce this harmful practice and promote environmental responsibility. As the campaign aligned with SDGs (11, 12, 13, 15), a student reflected, *“we have focused on the concept of global citizenship and how to be part of the universe; This campaign was a great opportunity to include the Palestinian community within the global conversation.”* Students used storytelling blogs, featuring a beloved campus cat

named “Awad” to show how littering, including garbage like tuna cans, could harm him. As for the “Bodies Not Labels” campaign, the students’ global impact was substantial, as a popular Instagram account in Japan adopted their campaign, enhancing the reach to 70k impressions. As one student reflected, the SL experience *“showed me the power of social media,”* revealing a transformation in how students perceive digital platforms - not just as tools for communication - but as powerful means for enacting change both locally and globally. As for the advocacy campaigns, “Art for Emotional Expression” designed and facilitated an art workshop for children living in a refugee camp, offering them a creative and safe outlet, while for the “Community Fun Day for Stay-at-Home Mothers,” students organized a lively 3-hour event with mothers who live on the outskirts of Bethlehem. Reflecting on the experience, one student noted that *“it was a great experience for me to apply the things we have learned in class in the real world,”* as the students successfully translated *The Theory of Change*, they had studied into structured and engaging activities, including storytelling, guided discussions, and support groups.

Community Objective 1 - Responding to Urgent Needs and Building Community Resilience

The campaigns addressed pressing local issues and needs by offering various forms of support. In the case of “Clean BU,” amid the devastation of war, the campaign carried particular resonance as a small act of resistance aimed at protecting and preserving the beauty of the land - an action deeply aligned with Freire’s (2017) vision of critical engagement and love for one’s environment. As for “Bodies Not Labels,” the campaign was especially timely: the ongoing war led many to overeat due to stress, or undereat from a sense of guilt at the widespread starvation. Similar to patterns of heavy screen-use during COVID,

heightened exposure to unrealistic body standards and, perhaps most critically, the pressing need for greater kindness in our interactions. As for “Art for Emotional Expression,” the students collaborated with well-established NGOs - “Wings of Hope” and “Ibdaa Community Center” - to address the urgent need for emotional support for children where the children, alongside their parents, processed the emotional impact of the ongoing war through drawing. This connection between children’s mental health and long term resilience highlights students' understanding and response to their community needs through action and empathy, as Abu-Mulaweh (2020) called for. In “Community Fun Day for Stay-at-Home Mothers,” in collaboration with “Development of Rural Women Organization,” the campaign created a much-needed safe space for these women to momentarily disengage from daily stressors.

Community Objective 2 - Fostering Solidarity and Social Cohesion Through Collective Action

In the digital awareness campaigns, students included a multimodal “Get Involved” blog section to encourage active participation on their websites. “Bodies Not Labels,” included in this blog a Google Form titled “[Share Your Story](#)”, where anyone could share their story anonymously. One student explained that the campaign aimed to create a “*space to connect with people, understand people who went through body shaming.*” These stories, as one student reflected, “*inspired me to be more compassionate and to use my voice for positive change.*” Another student added, “*Having to listen to their stories, I felt this interconnectedness,*” describing it as one that fostered empathy and a sense of shared purpose.

The advocacy campaigns engaged the students directly with their communities. For

example, while the workshop by “Art for Emotional Expression” employed art, the focus on trauma remained at the center, as another student said, *“mental health is a crucial topic to talk about, especially for children, as they’re the future of our nation”*, showing growing feelings of solidarity and social cohesion.

The students of “Community Fun Day for Stay-at-Home Mothers” created a safe and lively environment where mothers who often feel marginalized and undervalued, could come together and express their feelings and have fun. This collective experience allowed mothers to find courage and strength in their shared stories. A student reflected that one mother said, *“you are the first one to ask about my feelings, about my issues. No one cares about these things here”* which led the student to set *“a new goal, to volunteer with NGOs who care about women”*, showcasing how she gained deep meaning from experience (Merriam & Bierema, 2014) and expressed the intention of further civic engagement. Therefore, participating alongside the mothers, made it possible for the students to build trust and solidarity, highlighting students' contribution to community resilience and emotional support.

Through their work, many students reached a sense of “spirituality,” not necessarily in a religious sense, but in the sense described by Priscilla and Pushpalatha (2022): *“Spirituality is a lifelong development of a sense of the authentic Self, placing us in relationships with others through care and outreach”* (p. 244). They identified four key dimensions of spirituality: (I) the ongoing construction of meaning and knowledge; (II) an emphasis on interconnectedness and wholeness; (III) the embodiment of human intelligence; and (IV) the cultivation of wholeness and compassion (p. 245) - all of which were evident in students' engagement and reflection. In our unique context, SL became the answer to the search for meaning and served as both a platform for psychological support for communities,

and for personal growth for students.

CONCLUSIONS

While this study offers valuable insights, it is important to acknowledge its limitations. First, it did not include a control group of non-SL participants. Additionally, the sample was purposefully limited to students from two courses we taught, which narrows its analytical depth. Finally, we did not explore attributes such as disciplinary background or gender. For the purposes of this paper, we treated the group of 55 students as a single SL ‘subculture’ of participants. Therefore, future analyses would benefit from a closer examination of these contextual factors.

Nonetheless, the narratives and reflections gathered reveal meaningful shifts in students’ sense of self and agency. Their post-SL course *habitus* reflects a desire to act with compassion, critical awareness, and a sense of interconnectedness - captured in the simple yet profound realization of their own words: *“I can help. I am needed. I can make a difference.”*

Despite its limitations, this study contributes meaningfully to our understanding of the transformative potential of SL, particularly in times of collective uncertainty and crisis. Therefore, we conclude that what ultimately matters most is not just what happened during the course, but what endures beyond it - the legacy it leaves behind. That legacy is a group of young people whom the SL experience inspired to critically reflect on their own (dis)positions and to envision the shape of their future personal, professional, and civic engagement in the ongoing pursuit of a more just society.

ACKNOWLEDGMENTS

We express our sincere gratitude to Prof. Daniel Giorgetti, Prof. Bojana Culum Ilic, Dr. A. Bright, Ms. Hanadi Younan, Ms. Maria Rosa Tapia, Ms. Candelaria Ferrara, and Ms. Olha Mykhailyshyn.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

Abu-Mulaweh, N., Oakes, W. C., & Leidig, P. A. (2020, June). Empathy in a service-learning design course. *In 2020 ASEE Virtual Annual Conference Content Access*.

Bethlehem University. (n.d.). *Mission of the Zbierski Teaching Resource Center (ZTRC)*.

<https://www.bethlehem.edu/ic/ztrc/mission/#:~:text=is%20a%20Catholic%20co%2Deducational,sharimg%20and%20use%20of%20knowledge>

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1999). Reflection in SL: Making meaning or experience. *Journal of Social Issues*, 55(3), 123-140. [https://doi.org/10.1111/1540-4560.00274:contentReference\[oaicite:0\]{index=0}](https://doi.org/10.1111/1540-4560.00274:contentReference[oaicite:0]{index=0})

Eyler, J. (2002). Reflection: Linking service and learning—Linking students and communities. *Journal of Social Issues*, 58(3), 517-528. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00274>

Freire, P. (2017). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Modern Classics.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage.

Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2009). Transformative Learning Theory. In: J. Mezirow and E. W. Taylor (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 18-32). Jossey-Bass.

Priscilla, A. S., & Pushpalatha, M. (2022). The spiritual dimension of SL: A multicultural and interreligious perspective. In M. B. Isola & L. Gherlone (Eds.), *Spirituality and higher education: Perspectives from SL* (Vol. 3, pp. 242–263). CLAYSS.

Williams Howe, C., Coleman, K., Hamshaw, K., & Westdijk, K. (2014). Student development and SL: A three-phased model for course design. *International Journal of Research on SL and Community Engagement*, 2(1), 45-61.
[https://doi.org/10.1016/ijrlce.2014.02.004:contentReference\[oaicite:11\]{index=11}](https://doi.org/10.1016/ijrlce.2014.02.004:contentReference[oaicite:11]{index=11})

APRENDIZAJE SERVICIO EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL. EL CASO DE LA PROVINCIA DE MENDOZA

Iris Borges y María Gabriela Malacrida

CLAYSS, Argentina

EJE TEMÁTICO: 3. ESTUDIO DE CASOS Y SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS Y PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO.

RESUMEN: El presente trabajo se propone indagar sobre la especificidad de la implementación de la pedagogía del aprendizaje servicio solidario (AYSS) en la formación inicial de docentes (FID) y su doble intencionalidad, contribuir a una formación situada y comprometida con la comunidad y el efecto multiplicador en los futuros maestros y profesores. El estudio de caso analiza una política pública que introduce esta propuesta pedagógica en todos los diseños curriculares del profesorado, para todos los niveles educativos en la provincia de Mendoza en Argentina, a partir de los proyectos de AYSS que se llevaban adelante en escuelas secundarias. El desafío de su introducción en las propuestas formativas más allá de las prácticas profesionales docentes.

Palabras clave: aprendizaje servicio, formación inicial del profesorado, prácticas profesionales.

ABSTRACT: Service-learning (SL) and its dual purpose in initial teacher training: contributing to community-based, community-engaged training and a multiplier effect on future teachers. A case study, the province of Mendoza in Argentina, focuses on SL projects in secondary schools that promoted public policy, introducing this pedagogical approach into all teacher

curricula at all educational levels. The challenge to introduce it into the entire training program beyond professional teaching practices.

KEYWORDS: service learning, initial teacher training, professional practices

INTRODUCCIÓN

La formación inicial docente (FDI) presenta una preocupación creciente en la agenda educativa, tanto en la región como a nivel internacional. Como en tantas carreras del nivel superior, uno de sus principales desafíos sigue siendo la fragmentación y la difícil vinculación entre la teoría y la práctica, por un lado, y la inserción de los futuros docentes desde las instituciones formadoras a los centros educativos donde se realizan las prácticas profesionales por el otro (Vaillant, 2022). En un contexto complejo el aprendizaje-servicio solidario (AYSS) constituye una oportunidad, tanto para la articulación entre los campos de la formación general, específica y de las prácticas profesionales como para una formación con perspectiva crítica e inserción territorial. Como diría Jorge Hurgo, para la salida del mundo endogámico y auto referente de las instituciones, que promueva formar en y para las prácticas transformadoras (Hurgo, 2015) y para el diálogo de saberes (Tapia, 2018) entre las instituciones educativas entre sí y con las organizaciones comunitarias insertas en un territorio complejo que después se verá reflejado en las aulas de los futuros docentes.

En el compromiso social en el currículo de la Educación Superior (Tapia, 2018) la profesora Nieves Tapia expresa que algunos de los principales beneficios del AYSS en la formación inicial de docentes puede incluir: una preparación efectiva para la inclusión educativa, la ampliación de horizontes al ejercicio profesional y un aporte sostenido y calificado a los esfuerzos de la sociedad civil. Podríamos agregar también un acercamiento a

la pedagogía del territorio en términos de Alicia Villa (2024) en cuanto participación de una red de relaciones sociales, una trama cultural que sostiene personas, instituciones, historias, relatos, proyectos y vidas entramadas en una geografía determinada por donde transitan los niños y jóvenes que se encontrarán en las escuelas. En este marco, el AYSS, como pedagogía activa y reflexiva, se puede desarrollar como propuesta articulada a través de prácticas pedagógicas y sociales que se apoyan en la reciprocidad, en la adquisición de conocimientos y competencias para la vida, en la construcción de una red de comunidades de aprendizaje e instancias de conexión y apoyo (García García y. Cotrina García, 2015) potentes para transformar significativamente la formación inicial de los docentes.

METODOLOGÍA

Quienes desarrollamos este trabajo nos desempeñamos en organismos públicos del orden nacional y provincial como actores participantes. Se ha realizado un estudio de caso, con análisis cualitativo descriptivo de una política pública de la provincia de Mendoza, Argentina. Además, se realizó una encuesta tipo Likert tras el empleo de un muestreo no probabilístico por conveniencia, a 21 estudiantes de la carrera de Profesorado de Educación Primaria del Instituto 9-006 Prof. Tolosa del depto. de Rivadavia. La intención es poder responder las siguientes preguntas desde la experiencia mendocina: ¿cuál es la especificidad del AYSS en la formación docente inicial? ¿Qué le aporta a la formación de docentes que sus estudiantes participen, en su trayectoria formativa, de proyectos de AYSS. ¿Cuáles son sus desafíos y oportunidades en un contexto de alta complejidad e incertidumbre?

Resultados y discusión: La especificidad del Aprendizaje Servicio en la formación docente inicial, tensiones y desafíos.

En un contexto de incertidumbre y desesperanza, el profesor Joseph Puig Rovira (2024) llama a la educación a “incorporar, como uno de sus contenidos más relevantes, la capacidad de plantearse problemas y de intentar resolverlos. En la actualidad, la educación debe ocuparse de los problemas reales que afectan a la comunidad”.

En este marco, los aportes de la implementación del AYSS específicamente en la FDI son dobles, por un lado, como para los estudiantes de todos los niveles, es una oportunidad de encontrar sentido a sus estudios, poner teorías en contexto, a partir de la solución de problemas de su comunidad. Pero por otro, la de incorporar esta pedagogía activa y del encuentro, como una forma de ser docentes, de llevar adelante el AYSS en sus trayectorias profesionales en todos los espacios donde se desempeñen, sea con niños, jóvenes y/o adultos. En este sentido, el AYSS se convierte en un contenido de la formación en un aporte al rol docente y desde este lugar se analizan inicialmente las características programáticas del AYSS desde la especificidad de la formación de maestros y profesores:

Servicio solidario: más allá de la formación situada y en contexto, el AYSS busca atender y modificar una situación problemática, lo que le da la especificidad es esa intencionalidad solidaria, que promueve el encuentro con otros docentes, educadores populares, responsables de bibliotecas o comedores, instituciones de salud, entre otras, que trabajan con niños, jóvenes, o adultos. Implica una intencionalidad expresa de intervención en la comunidad, desde una visión compleja que, a la vez, incluya el reconocimiento del otro (Caire, 2017), de su dignidad, de sus saberes y experiencias. Que, a partir de una reflexión

planificada, retroalimente la formación docente desde una perspectiva crítica de compromiso transformador a partir del encuentro con el otro.

Este encuentro contribuye a una mayor comprensión de la diversidad, de lo diferente, ampliando el conocimiento sobre la vida concreta en que viven los niños y jóvenes, les ofrece la posibilidad de interactuar con otros colectivos, poniendo en tensión y revisión concepciones sociales y culturales, que seguro impactarán de sus futuras prácticas profesionales (Chiva-Bartoll, O., Salvador-Garcia, C. y Capella-Peris, 2019).

Se propone a los futuros docentes ser más que espectadores, ser parte del relato territorial, en términos de Rodolfo Kusch, ser parte de la identidad colectiva que cargamos, sea latinoamericana o de cualquier lugar del mundo, para acercar distancias entre los saberes hegemónicos y los originarios o de la comunidad. Donde el docente se convierte en un actor comprometido con su territorio, con conciencia crítica e histórica (Henry, V. Ramírez, M. y Stahl Burger, T.2020).

Participación de estudiantes, las prácticas de AYSS son una forma de aprendizaje activo y por proyectos que pone a los estudiantes, en este caso futuros docentes, en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahí es donde ponen en juego el rol de orientadores y acompañantes promoviendo el potencial tanto de los estudiantes en formación como de los niños, jóvenes (Tapia, 2019) y adultos con los que trabajen. El 57,9 % de las estudiantes responde haber realizado experiencias de trabajo socio comunitario antes de ingresar a la carrera docente, y de este grupo el 63,2 responde que esta experiencia influyó para la elección de su carrera docente.

La articulación curricular. En la FDI las prácticas de enseñanza resultan un pilar fundamental, brindando un contacto directo con la realidad del aula y sus desafíos. Sin

embargo, la potencialidad formativa se expande significativamente al incorporar el AYSS en diversas asignaturas del currículo. En este caso, su incorporación como descriptor de la Práctica Profesional Docente desde primer año en la provincia de Mendoza, permite reconocer su integración estratégica posibilitando una doble intencionalidad: por un lado, busca consolidar los aprendizajes propios de cada disciplina; por otro, se propone imbuir a la formación inicial docente de esa diferencia con las prácticas tradicionales, al dotarla de una vivencia "real" y comprometida con el entorno comunitario. De esta manera, la inclusión de propuestas de AYSS enriquece el desarrollo profesional de los futuros educadores en múltiples dimensiones, se habla de un "efecto cascada" que se podrá ver reflejado en el resto del sistema educativo. García García y Cotrina García (2015) expresan "La inclusión de las propuestas de ApS en otras asignaturas posibilitan dotar a las mismas de esa "realidad" que ofrece el prácticum y así, en el contexto del desarrollo de la profesionalidad docente: a) Permite a los estudiantes repensar la enseñanza como una actividad que además de compleja es también ética, ideológica y política (Donahue, 1999), b) Les ayuda a tomar conciencia de que se trata de una profesión de servicio a los demás, que nos compromete con las necesidades, las inquietudes, los deseos, las circunstancias académicas, así como también personales, familiares, y sociales de aquellos a los que "servimos". c) La implicación en el diseño y puesta en acción de proyectos y experiencias de ApS obliga, necesariamente a los futuros docentes, a involucrarse y comprometerse, en primera persona, en el análisis de las necesidades de un contexto real, en la toma de decisiones y en el diseño de propuestas de acción para intentar mejorarlo o transformarlo. Ello contribuye a desarrollar desde la autonomía profesional y el "empoderamiento" pedagógico una profesionalidad docente reflexiva, crítica y emancipadora (Francisco y Moliner, 2010), a la par que desarrolla

competencias ciudadanas críticas....”. En este sentido, como futuros docentes, el 95% de las estudiantes consultadas expresó que va a llevar adelante proyectos de AYSS con sus alumnos en el futuro por “El aprendizaje que pueden lograr los alumnos más allá de las aulas (55%) y para su formación ética y ciudadana a partir de experimentar la solidaridad (25%).

La experiencia de Mendoza. Desde las escuelas secundarias a la formación docente inicial, prácticas y normativas. Un punto de inflexión en la institucionalización del AYSS en la provincia se produjo en el año 2019 con la promulgación de una normativa para el nivel secundario que estableció la inclusión formal de los proyectos de intervención socio-comunitaria (AYSS) en las propuestas pedagógicas de dicho nivel, marcando un hito en su reconocimiento e integración curricular. En este escenario los estudiantes de las carreras de formación docente desarrollaban sus prácticas profesionales docentes (PPD). La identificación y el tránsito por estas experiencias en los espacios de práctica generaron una demanda cada vez más explícita y recurrente a la formación de los futuros docentes.

Por otro lado, un relevamiento llevado a cabo en 2021 por el Observatorio de Prácticas Educativas (OPE), puso de manifiesto la relevancia de una práctica docente situada en el territorio, abarcando dimensiones tanto escolares como socio-culturales y físicas, proporcionándole diversos contextos que fomenten no sólo la observación, sino también el desarrollo de la reflexión-acción y el diseño de dispositivos de intervención pedagógica. Desde esta perspectiva se redefinieron los ejes de las PPD desde primero a cuarto año de la formación. En este marco, a partir de 2021, con la participación de docentes referentes de cada área disciplinar, se elaboraron los Nuevos Diseños Curriculares para la Formación Docente, destinados a todos los institutos de formación docente de gestión estatal y privada de la provincia.

Si bien es muy corto el tiempo de implementación de los diseños, se analizó una experiencia implementada en la Práctica Docente de primer año del Profesorado de Educación Primaria, cuyo eje de análisis y reflexión en este primer año es "SUJETOS Y CONTEXTOS" – a prácticas formativas desarrolladas en un entorno no escolar, no tradicional ni convencional: el espacio comunitario de un "salón de barrio". En este contexto, los futuros docentes llevan a cabo, desde hace 16 años, prácticas de intervención socioeducativa dirigidas a comunidades de alta vulnerabilidad social, "prácticas docentes en el salón de un barrio" son preparatorias para las experiencias de AYSS del segundo año de la práctica profesional docente.

Esta propuesta, revela cómo el "barrio" se erige como un escenario que transforma las trayectorias educativas de los estudiantes, la experiencia promueve una formación integral en las dimensiones social, ciudadana y humana y se asumen como actores sociales con la capacidad de transformar realidades. Esta práctica posibilita que los estudiantes desarrollen lecturas curriculares y pedagógicas alternativas, formándose como docentes con una mirada comprometida con el mundo, inspirándolos a contribuir a la construcción de un entorno más justo e inclusivo.

A partir de esta propuesta de intervención, que se vio fortalecida a lo largo de los años, se han generado nuevas iniciativas, en sinergia con la capacitación docente y la institucionalización del AYSS. Es así como en el año 2023, se puso en marcha un proyecto de articulación con el área sanitaria del departamento, específicamente destinado a los estudiantes de segundo año de la carrera. Este proyecto contempla el relevamiento de problemáticas vinculadas a la salud integral en escuelas primarias que participan en proyectos de aprendizaje y servicio. Es lo que denominamos AYSS en cascada. Los futuros

docentes, en colaboración activa con los alumnos de primaria, son los encargados de diseñar dispositivos y producciones educativas didáctico-lúdicas de promoción de la salud integral, adaptadas a los contextos específicos en los que se desarrollen. Esta iniciativa involucra a docentes, estudiantes y a profesionales de los centros de salud que, junto con los alumnos de la escuela, prestan como servicio a las familias y a las escuelas primarias y a la comunidad en general, donde se realizan las prácticas, fomentando un entorno que promueva hábitos saludables y relaciones interpersonales positivas. En esta propuesta pedagógica se observa una sólida articulación entre las unidades curriculares específicas y la PPD, que asume un rol central en la coordinación del diseño de los proyectos que presentan el AYSS en todo su potencial.

CONSIDERACIONES FINALES

En el primer año de la práctica las experiencias de las estudiantes hacen un acercamiento al territorio y a sus diversos actores, con propuestas didácticas pertinentes, que, en el segundo año son insumo o parte del proceso, para llegar al desarrollo de un proyecto de AySS del ámbito de salud.. En éste se articula con otros actores de la comunidad, los del área sanitaria del departamento de Rivadavia, con quienes desarrollan un proyecto de salud integral junto con los niños de las escuelas primarias de la zona como protagonistas. AySS en cascada.

En este sentido, incluir el AYSS en la formación de docentes es una oportunidad para acercar y poner en tensión las teorías en contexto con las problemáticas y desafíos del mundo actual. Su incorporación en los diseños curriculares como parte de una política educativa constituye una iniciativa que promueve prácticas territoriales de intervención comunitaria

con un efecto multiplicador que trascenderá los muros de las aulas del nivel superior. Si bien se reconoce que la norma en sí no modifica mecánicamente las prácticas docentes, y éstas recién se están poniendo en práctica, éstas habilitan y podrán ponerse en juego en toda su potencialidad con políticas de acompañamiento institucional y de capacitación y sensibilización de los docentes formadores que conllevan no solo la introducción del AYSS como pedagogía de la formación y sino también como contenido en los planes de estudio. La clave estará en el énfasis que se ponga en el encuentro y reconocimiento de otras voces y en la reflexión sobre las experiencias que atraviesan sus estudiantes. Esta confluencia propiciará la construcción de experiencias de AYSS de calidad, desde el nivel superior, con un efecto multiplicador en todo el ámbito educativo y en las organizaciones con las que se articula promoviendo una sociedad más justa, inclusiva y desde su propia identidad.

AGRADECIMIENTO

Agradecemos a las estudiantes de la carrera de Profesorado de Educación Primaria y a la profesora y coordinadora de prácticas profesionales docentes Laura Essayag del Instituto 9-006 Prof. Tolosa del depto. de Rivadavia, Mendoza, Argentina. También agradecemos al equipo de formación inicial de la Dirección de Educación Superior de Mendoza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Battle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Editorial PPC.
- Caire, M. (2017). *Hacia nuevas formas de reconocimiento en el aprendizaje servicio. En IV Jornada de investigadores sobre Aprendizaje Servicio. CLAYSS.*

Salvador-Garcia, C. y otros (2019). *Aprendizaje-servicio en la formación inicial docente: desarrollo de la inclusión en el área de didáctica de la expresión corporal*. Bordón.

Recuperado de: Revista de Pedagogía, 71(3).

<https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67773>

García García, M., & Cotrina García, M. (2015). *El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular*.

Recuperado de: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 19(1).

Henry, V., Ramírez, M., & Stahl Burger, T. (2020). *Fundamentos epistemológicos para una pedagogía de Nuestra América en el pensamiento de Rodolfo Kusch*. Recuperado de: G.

Godoy y G. Gomez (Comps.), Pensamientos nuestroamericanos en el siglo XXI: aportes para la descolonización epistémica. Universidad Nacional de Lanús.

Puig Rovira, J. (2024). *Aprender otra forma de vida*. Recuperado de: Z. May, M. N. Tapia,

UNESCO-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura,

& CLAYSS. La solidaridad como futuro de la educación: perspectivas desde la experiencia iberoamericana del aprendizaje-servicio.

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

[https://www.clayss.org/wp-](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/07/ESP_Compromiso_Social_en_el_curriculo_de_la_ES.pdf)

[content/uploads/2023/07/ESP_Compromiso_Social_en_el_curriculo_de_la_ES.pdf](https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/07/ESP_Compromiso_Social_en_el_curriculo_de_la_ES.pdf)

Encuadre normativo:

- Diseños curriculares: https://drive.google.com/drive/folders/1c5JUEKE_ZWfD5zfx-58Mqy2jHxVS9M4d?usp=sharing
- Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria. Profesorado de Educación Primaria - Google Drive. [Profesorado de Educación Primaria - Google Drive](#)

TEJIENDO SABERES EN COMUNIDAD: UN ESTUDIO DE CASO DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA SOLIDARIA EN TEQUILA, JALISCO

Kenia Real, Mauricio Castillo, Lilia Esparza y Natalia Mesa

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), México

EJE TEMÁTICO: 3. Estudio de caso.

RESUMEN: “Cambiando vidas, disfrutando la experiencia.” Los Proyectos de Aplicación Profesional (PAP) del ITESO representan una experiencia formativa en escenarios reales de trabajo colaborativo, que integra conocimientos profesionales con compromiso social. Este estudio de caso documenta el PAP “Proyectos estratégicos para artesanos en Tequila”, desarrollado en 2024 junto a dos emprendimientos familiares: *Llamas Honey* y *La Ruta del Chiquihuitillo*. A lo largo del proceso, estudiantes de diversas disciplinas colaboraron con familias artesanas y productoras de Tequila, Jalisco, México, acompañados por un grupo de docentes de diversas disciplinas. La metodología incluyó diagnóstico, planeación participativa, intervención contextualizada y cierre reflexivo. El PAP, donde diversas disciplinas convergen desde sus saberes particulares en ejes comunes de colaboración, promueve un aprendizaje transdisciplinar que permite a los estudiantes resignificar su rol profesional, construyendo alternativas de solución junto los socios comunitarios. Este caso de estudio visibiliza cómo el aprendizaje-servicio incide en territorios y forma profesionales con conciencia ética y social.

PALABRAS CLAVE: Formación integral, Educación solidaria, Vinculación social, Transdisciplina, Aprendizaje situado, Reflexión crítica.

ABSTRACT: "Changing lives, enjoying the experience." The Professional Application Projects (PAP) at ITESO represent a formative experience in real collaborative work scenarios, integrating professional knowledge with social commitment. This case study documents the PAP "Strategic Projects for Artisans in Tequila," developed in 2024 alongside two family enterprises: Llamas Honey and La Ruta del Chiquihuitillo. Throughout the process, students from various disciplines collaborated with artisan families and Tequila producers in Jalisco, Mexico, accompanied by a group of teachers from diverse disciplines. The methodology included diagnosis, participatory planning, contextualized intervention, and reflective closure. The PAP, where various disciplines converge from their particular knowledge in common axes of collaboration, promotes transdisciplinary learning that allows students to re-signify their professional role, building alternative solutions together with community partners. This case study highlights how service-learning impacts territories and shapes professionals with ethical and social awareness.

KEYWORDS: Well-rounded education, Solidarity-based education, Social engagement, Transdiscipline, Situated learning, Critical reflection.

INTRODUCCIÓN

El municipio de Tequila, en el estado de Jalisco, se reconoce por su estrecha relación con la industria tequilera. Esta actividad económica tiene una presencia dominante en el territorio y ejerce una influencia significativa sobre las dinámicas políticas y económicas locales.

Sin embargo, existe un sector de la población cuya actividad laboral no está directamente relacionada con dicha industria, aunque sí se ve directamente afectada, y que busca emprender y posicionar sus productos o servicios dentro de la comunidad local. En

respuesta a estas inquietudes, se creó el PAP de proyectos estratégicos para artesanos en Tequila, con el propósito de acompañar estos esfuerzos y fortalecer las capacidades de este sector, además de buscar un aprovechamiento de recursos de desechos de la industria para el cuidado sostenible de los territorios que conforman el municipio.

A partir de este contexto, se define el objetivo general del PAP, iniciado en 2016 y que continúa vigente hasta hoy: “Fortalecer las capacidades autogestivas, administrativas y productivas de artesanos y pequeños productores en Tequila, Jalisco.” (Acevez, R. et al., 2017 p. 28) A través del acompañamiento social y la promoción de prácticas sustentables, se impulsa el desarrollo de emprendimientos que mejoren sus condiciones de vida y les permitan enfrentar desafíos como la brecha digital, las desigualdades territoriales y la dominancia de la industria tequilera en la región.

METODOLOGÍA

El trabajo con emprendimientos familiares fortalece la economía local y preserva la identidad cultural del territorio. Estas iniciativas, basadas en saberes tradicionales, transforman oficios en oportunidades económicas, dignifican el trabajo artesanal y rural, transmiten conocimientos intergeneracionales y protegen prácticas que resisten la estandarización de industrias dominantes como la tequilera.

Para efectos de este caso de estudio, hemos categorizado la interacción entre las disciplinas, las necesidades del escenario y los ejes de trabajo colaborativo. En la figura 1, analizaremos dos emprendimientos familiares y su desarrollo en acompañamiento del PAP durante el verano del 2024: *La Ruta del Chiquihuitillo*, una experiencia de senderismo y gastronomía gestionada por la familia Remos, que integra saberes agrícolas, históricos y

culturales; y *Llamas Honey*, un emprendimiento apícola que combina tradición, innovación y compromiso ambiental, promoviendo buenas prácticas productivas.

Desarrollo del PAP: Metodología de intervención y acompañamiento

Un rasgo distintivo del PAP es una apuesta continua por el trabajo colaborativo que posibilita la interdisciplina, entre los diferentes actores; estudiantes, universidad y socios comunitarios.

Los componentes metodológicos que distinguen esta apuesta y hacen a este proyecto característico del aprendizaje solidario y servicio son:

1. **Reconocer para colaborar.** Intercambiar expectativas y alinear los propósitos del proyecto, estableciendo las bases para una relación de trabajo solidaria y comunitaria.
2. **Diagnosticar.** Reconocer y analizar el territorio y sus dinámicas, identificar un problema central y reflexionar sobre cómo contribuir a su solución desde cada campo disciplinar, articulado con otras disciplinas.
3. **Diseñar el plan de trabajo.** Crear una ruta de intervención por escenario, que incluya la identificación de necesidades, intervención del proyecto, cronograma con herramientas, actividades a realizar y responsables.
4. **Intervenir.** Implementar propuestas en un marco de trabajo colaborativo, entendido como un proceso de experimentación, toma de decisiones, seguimiento, validación y sistematización del proceso.
5. **Cerrar y proyectar.** A través del Reporte PAP, identificar impactos, reflexionar, comunicar resultados y hallazgos, y ofrecer una mirada prospectiva del proyecto. Esta etapa materializa el proceso académico de los estudiantes y su reflexión.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Interacciones horizontales en los procesos de aprendizaje-servicio

Una de las dimensiones sustantivas del trabajo en este PAP es su enfoque transdisciplinar, que promueve el diálogo entre los saberes técnicos y científicos que los estudiantes aportan desde sus diversas disciplinas, los saberes tradicionales, culturales y ancestrales de las familias artesanas con quienes se colabora, y los saberes propios del territorio. Esta interacción da lugar a proyectos de colaboración más pertinentes, contextualizados y respetuosos de las realidades locales.

Desde esta perspectiva, se potencia la dimensión formativa del proyecto: los estudiantes trabajan desde su campo profesional, y a la vez se ven interpelados por los relatos, cosmovisiones y modos de vida de las personas con quienes trabajan. El problema deja de ser un caso académico por resolver y se convierte en una experiencia compartida, que rompe con la lógica del servicio unilateral —cliente-proveedor— para dar paso a una construcción colectiva basada en el vínculo, la escucha y el compromiso mutuo.

Así, la transdisciplina no solo articula saberes académicos y no académicos, sino que habilita una forma de colaboración más horizontal, en la que se reconocen y valoran múltiples dimensiones del conocimiento provenientes de diversas comunidades. Esta perspectiva permite problematizar la realidad desde su complejidad, generando procesos más integrales para el abordaje de los desafíos sociales.

La transdisciplina como eje articulador del trabajo colaborativo

La transdisciplina, no solo es un enfoque metodológico, sino una condición indispensable para el trabajo colaborativo en escenarios complejos como el que se desarrolla

en este PAP. Las necesidades del territorio no se adaptan ni se fragmentan en función de los perfiles de las y los estudiantes; por el contrario, son estas necesidades las que se presentan como un entramado vivo, al que cada disciplina se aproxima desde su propio lenguaje y herramienta.

Este abordaje interconectado permite que los estudiantes construyan una comprensión más rica y profunda de los retos que enfrentan junto con la comunidad, y que generen propuestas desde la complementariedad de los territorios. La diversidad disciplinar no es un obstáculo, sino una potencia que se activa cuando existe un horizonte común de escucha, respeto y compromiso ético (**Figura 1**).

RPAP: Reflexión y aprendizajes logrados

En esta última etapa de la metodología, los estudiantes reflexionan sobre lo que realizaron, qué aprendieron y cómo contribuyeron, situando su ser y su profesión en un contexto específico y en relación con otros saberes y disciplinas. Este ejercicio les permite resignificar la experiencia vivida a partir de su proceso personal. “La experiencia PAP vivida de manera reflexiva, es la base para que el estudiante pueda transferir los aprendizajes contruidos de este ejercicio a otras situaciones de su vida profesional” (Morales et al., 2017, p. 7).

Esta reflexión se consolida en el Reporte PAP (RPAP), documento que da cuenta de la sistematización y desarrollo del proyecto de cada periodo. Es donde el estudiante registra sus aportaciones y concentra el trabajo desarrollado. Al analizar los RPAP de 2024, especialmente en los apartados de reflexión crítica y aprendizajes logrados (último apartado del documento), observamos un proceso de apropiación retrospectiva de la experiencia. A diferencia de una evaluación tradicional, este ejercicio busca que el estudiantado comprenda

y resignifique su quehacer mediante la metacognición, en diálogo con el territorio, los elementos y las personas que formaron parte de su experiencia PAP.

Como afirman Morales et al. (2017), el producto de este ejercicio versa sobre “la manera de hacer” de un sujeto (individual o colectivo) en un contexto específico y en atención a determinadas finalidades. Develar dicha “manera de hacer” implica observar la práctica acontecida: “la práctica consumada y que se desarrolló en un contexto específico por determinado sujeto, durante un periodo de tiempo claramente delimitado” (p. 8).

La reflexión crítica, a diferencia de la planeación que proyecta hacia el futuro, se ancla en el presente para recuperar el pasado y analizar cómo las acciones desarrolladas en el proyecto han contribuido a la trayectoria formativa del estudiante. Por ello, la redacción final de este apartado solo puede realizarse al concluir el proceso de evaluación colaborativa entre todas las partes involucradas.

Uno de los recursos metodológicos clave del RPAP es la elaboración de bitácoras, las cuales desempeñan un papel fundamental al registrar tanto las actividades realizadas en cada visita como las reflexiones colectivas surgidas en las sesiones grupales de recuperación.

Con la intención de ilustrar lo que este PAP ha suscitado en cuanto a aprendizajes y procesos reflexivos, presentamos una sistematización de los RPAP correspondientes a tres periodos académicos (primavera, verano y otoño 2024) en dos escenarios específicos (Ruta del Chiquihuitillo y Llamas Honey). Las categorías de análisis fueron construidas por el equipo docente, y permiten identificar tendencias, énfasis y dimensiones emergentes a lo largo del tiempo (**Tabla 1**).

CONCLUSIONES

El PAP ha logrado impulsar procesos de fortalecimiento a familias que proyectan sus emprendimientos como referentes de desarrollo con enfoque socioambiental.

Los estudiantes que participaron en el PAP han identificado aprendizajes significativos, especialmente en torno al trabajo colaborativo y la construcción de relaciones de confianza con los artesanos y productores comunitarios, lo que les permitió comprender mejor las dinámicas del territorio. Una estudiante refiere: “no es un proceso de imponer al otro, sino de un intercambio de aprendizajes [...] donde yo pude enseñarle el proceso del diseño de una prenda a medida mientras que ella un montón de experiencias sensoriales sobre esta región”.

También destacan la integración de conocimientos académicos con saberes tradicionales, lo que facilitó propuestas más pertinentes y respetuosas del contexto local. Esta interacción transformó su forma de abordar problemas, pasando de aplicar soluciones teóricas a construir alternativas colectivas. Otro estudiante expresó: “las respuestas más acertadas y sostenibles provienen de un entendimiento profundo del contexto y las necesidades locales”.

Finalmente, el proceso reflexivo requerido en la elaboración del Reporte PAP promueve una comprensión profunda de su propia práctica, habilitando conexiones significativas entre la experiencia, el aprendizaje y su proyección profesional.

Desde el rol docente y a partir del análisis de las reflexiones, es evidente que la diferencia entre un primer acercamiento y la continuidad en un segundo periodo del mismo proyecto marca una pauta significativa en el proceso formativo y solidario del estudiantado. El primer encuentro suele estar marcado por la curiosidad, el asombro ante lo diferente y la búsqueda de comprender el territorio y su gente. En cambio, cuando un estudiante realiza

ambos bloques de PAP en el mismo proyecto, se observa un nivel más profundo de apropiación, compromiso y reflexión. Esta continuidad favorece la consolidación de aprendizajes, el fortalecimiento de vínculos con las contrapartes y, sobre todo, el desarrollo de una conciencia ética y social más sólida, orientada al “ser para los demás”, como parte de su formación integral

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevez Muñoz, R., Samayoa Aguilar, N., & González Cosío, C. (2021). *El camino de la formación e incidencia social de los Proyectos de Aplicación Profesional*. ITESO.

Morales Gil de la Torre, H., & Muñoz Padilla, M. G. (2017). *Guía para la reflexión crítica de la experiencia en proyectos de aplicación profesional y la elaboración de su reporte*. ITESO

Disponible en: <https://rei.iteso.mx/server/api/core/bitstreams/7cc4ac6c-fcb1-4dda-843d-41732f77c828/content>

Muñoz, M., & Rojo, M. (2023). Apuesta institucional de formación vinculada: Proyectos de aplicación profesional. En: *VII JIAS Jornadas de investigación de Aprendizaje y Servicio* (pp. 282-291). Ediciones CLAYSS Disponible en: https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/12/ACTAS_VI_JIAS_2023-2.pdf

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). Disponible en: <https://kirchernetwork.org/wp-content/uploads/2022/07/9.-ITESO-GUADALAJARA-Gabriela-Munoz-Padilla.pdf>

Reportes finales PAP 2024: Ruta del Chiquihuitillo y Llamas Honey (primavera, verano y otoño).

Documentos internos.

FIGURAS // TABLAS

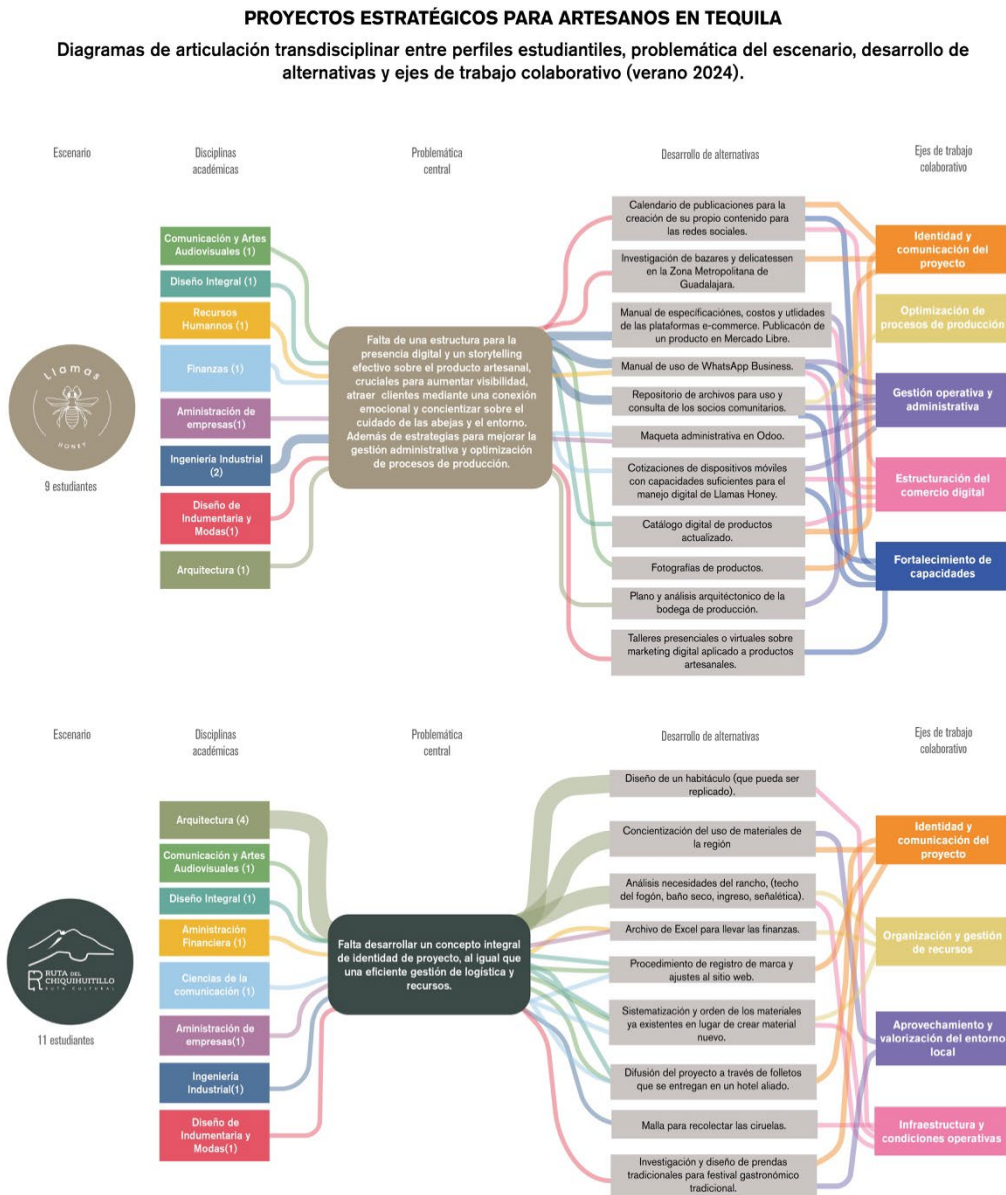
Tabla 1: Categorización de reflexiones finales en escenarios PAP: Llamas Honey y Ruta del Chiquihuitillo (2024)

Categorías de Reflexión	Llamas Honey			Ruta del Chiquihuitillo			TOTALES
	Primavera	Verano	Otoño	Primavera	Verano	Otoño	
Aportes sociales del proyecto	0	0	1	0	2	1	4
Aprendizajes logrados	2	2	2	0	3	2	11
Desafíos y estrategias de solución	3	0	0	1	6	1	11
Dimensión ética y valores	1	4	3	0	2	5	15
Impacto personal y profesional	5	3	1	1	6	2	18
Pensamiento crítico y análisis del contexto	0	4	0	2	1	2	9
Sensibilización ante las realidades	1	4	4	0	2	3	14
Trabajo en equipo y colaboración	0	3	3	0	5	1	12
Estudiantes por periodo	5	9	3	4	11	5	37

Proyectos estrategicos para artesanos en Tequila, ITESO. (2024). RPAP Verano 2024: Llamas Honey; RPAP Ruta Verano 2024 [Informes internos].

Nota: La tabla presenta un análisis cualitativo de las reflexiones finales escritas por estudiantes que participaron en los Proyectos de Aplicación Profesional (PAP) durante el año 2024, en los escenarios de Llamas Honey y Ruta del Chiquihuitillo. Las categorías de análisis fueron definidas por el equipo docente, y los valores numéricos indican la cantidad de veces

que cada categoría fue mencionada en las reflexiones por periodo (primavera, verano y otoño). La fila inferior muestra el número total de estudiantes por periodo, y la última columna refleja el total anual de menciones por categoría.



Proyectos estratégicos para artesanos en Tequila, ITESO, (2024). RPAP Verano 2024: Llamas Honey; RPAP Ruta Verano 2024 [Informes Internos].

Figura 1: Articulación transdisciplinar verano 2024

Nota: Los diagramas ilustran la articulación de saberes provenientes de distintas disciplinas en el contexto del PAP, y su vinculación con las problemáticas específicas de cada escenario. A través de un enfoque transdisciplinar, se observa cómo los conocimientos se entrelazan para dar lugar a propuestas colaborativas con impacto colectivo, destacando el valor de la diversidad disciplinar en el abordaje de desafíos complejos desde una lógica de horizontalidad y co-construcción.

APRENDIZAJE-SERVICIO E INTERVENCIONES PREVENTIVAS: MODELO DE VINCULACIÓN

Grisel Corral Aguayo y Lilia Guadalupe López Arriaga

Universidad Autónoma de Baja California, México

EJE TEMÁTICO 3: ESTUDIO DE CASOS Y SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS Y PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO

RESUMEN: Para la educación superior en México un compromiso continuo es el mejoramiento de la calidad, la consideración de la equidad, la responsabilidad social y los procesos de internacionalización, por lo que para la UABC se evidencia esto en el modelo enfocado en el estudiante que considera escenarios de aprendizaje a través del aprendizaje práctico externo (UABC. 2018). En la Universidad Autónoma de Baja California, la vinculación es uno de los temas centrales de su filosofía educativa como base al favorecer la vinculación a través de intervenciones comunitarias, donde tanto el Centro Interdisciplinario de Atención Educativa a la Comunidad como el programa de Educación Sustentable para Adultos Mayores, son ejemplos relevantes de vinculación sistematizada ya que requieren de procesos de selección, capacitación y supervisión de estudiantes que garanticen la intervención preventiva en la comunidad. Se atienden situaciones de evaluación del desarrollo e intervenciones preventivas infantiles, de comportamientos de riesgo y atención preventiva a adultos mayores. El objetivo de este documento es describir cómo el modelo de intervención preventiva a través de las estrategias universal, selectiva e indicada ha favorecido la formación de estudiantes en los valores de la responsabilidad social y en su compromiso ciudadano como profesionales de las ciencias sociales y

educación. Como experiencia de vinculación tenemos experiencias de 36 años en CIAEC y 19 años en ESAM, con vinculaciones en el sistema educativo básico, trabajo en centros geriátricos y en el sistema penitenciario estatal, además de contar con el reconocimiento de la comunidad local.

PALABRAS CLAVE: intervenciones preventivas, vinculación universitaria, educación superior.

INTRODUCCIÓN

En educación superior pensar en estrategias pedagógicas que permitan la conexión entre la formación profesional y la realidad social ha sido un punto de encuentro y de retos, el modelo de Aprendizaje-Servicio como actividad de aprendizaje comunitario planificado desde la institución educativa (Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2007), favorece esta vinculación. La Ley de Educación Superior (2021) en México refiere en los Artículos 1, fracción IV el establecimiento de la vinculación como parte de la mejora continua de este nivel, en el Artículo 8, se especifica la importancia de considerar el contexto regional y local para dar respuesta a las necesidades reales que permiten la cooperación y apoyo desde la formación en educación superior.

En el Plan de Desarrollo Institucional 2023-2027, de la Universidad Autónoma de Baja California (2023) se establece el Modelo Estratégico el cual permite la vinculación con la comunidad para el desarrollo regional e internacional (p. 17), a través de su objetivo de fortalecer actividades de vinculación y extensión que contribuyan al desarrollo social lo cual se alinea con el marco de referencia de “...la metodología de enseñanza y aprendizaje a través de la cual los jóvenes desarrollan habilidades a través del servicio a sus comunidades...”, lo cual es reafirmado en el Modelo Educativo de la UABC (2018) en sus principios orientadores

como “El alumno es un ser capaz, proactivo y crítico, con pensamiento autónomo y alto sentido de responsabilidad social, corresponsable de su propio proceso de formación integral y profesional y es el centro de la atención de los esfuerzos institucionales.” (p. 29).

En congruencia con los objetivos de la Ley General de Educación Superior y del Plan de Desarrollo Institucional 2023-2027 de la UABC, la Facultad de Ciencias Humanas tiene dos programas emblemáticos de atención a la comunidad y que han sido punto de vinculación desde 1989 y 2006, el Centro Interdisciplinario de Atención Educativa a la Comunidad y el programa de Educación Sustentable para Adultos Mayores.

METODOLOGÍA

En cuanto al Modelo Aprendizaje-Servicio para atención a la comunidad, conocemos que “El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (Centre Promotor Aprenentatge Servei de Catalunya en Batlle, 2011), este modelo atiende el objetivo de vinculación la Universidad Autónoma de Baja California y permite desarrollar el compromiso social y ciudadano de las y los estudiantes que se están formando en las áreas de educación y psicología así como áreas afines.

El Centro Interdisciplinario de Atención Educativa a la Comunidad (CIAEC), tiene como objetivo “Coadyuvar en la promoción, el conocimiento y ejercicio de los derechos a la salud y la educación, enfatizando en temas de inclusión y equidad, a través de la **formación de profesionales** en **vinculación** con su realidad social en lo referente a prevención y atención interdisciplinaria de los problemas educativos y de salud mental que se observan

en las escuelas y el contexto familiar, generando **investigación** aplicada que promueva alternativas de solución viables.”

CIAEC tiene actividades de supervisión, capacitación y elaboración de intervenciones universales, selectivas e indicadas para la comunidad en temas de evaluación y diagnóstico infantil, intervenciones preventivas infantiles y prevención de conductas de riesgo. Se considera la franja de horario de 13 a 16 horas para la atención a la comunidad. Se capacita a las y los estudiantes en lunes o viernes en los mismos horarios. Las actividades se programan de enero a junio y de agosto hasta diciembre. Los y las estudiantes pueden participar en servicio social primera y segunda etapa, prácticas profesionales y modalidades no convencionales de obtención de créditos optativos de acuerdo con los reglamentos. Las comunidades que acuden a CIAEC son escuelas de educación básica, padres de familia a quienes se les recomienda el Centro como opción de atención para diagnóstico y/o tratamiento. Docentes del sistema educativo que solicitan cursos de capacitación, directivos que solicitan talleres para estudiantes en la educación media y media superior.

Educación Sustentable para Adultos Mayores (ESAM), es un programa de atención comunitaria dentro de la Facultad de Ciencias Humanas, que tiene como objetivo mejorar la calidad de vida de los aprendientes mayores a través de la inserción a las aulas universitarias. Para lograr dicho objetivo se cuenta con la participación de estudiantes de las diferentes licenciaturas de la facultad, quienes son formados en el área gerontológica. Los alumnos de licenciatura pueden participar a través de programas de servicio social comunitario, servicio social profesional, prácticas profesionales y proyectos de vinculación, atendiendo a población adulta mayor dentro de las aulas universitarias, en comunidades de Mexicali y su Valle, residencias geriátricas, casas de día y centros penitenciarios. Las actividades son

programadas semestralmente, divididas en fases de acuerdo con las necesidades de las áreas de atención, iniciando con la fase de capacitación a los estudiantes donde adquieren herramientas para brindar el servicio, cumpliendo así con la responsabilidad social universitaria.

Las intervenciones se realizan semanalmente con una duración de dos horas, las actividades son de manera directa en concordancia con las necesidades específicas de cada población. Los horarios son asignados para cubrir los de las comunidades o instituciones a las que se asiste. A la par de las intervenciones se capacita al personal de servicio, cuidadores y líderes de comunidad que lo soliciten.

El modelo de intervención preventiva que se utiliza en la atención a la comunidad en ambos programas, se basa en el concepto de atención primaria de la salud que “es un enfoque de la salud que incluye a toda la sociedad y que tiene por objeto garantizar el mayor nivel posible de salud y bienestar y su distribución equitativa mediante la atención centrada en las necesidades de la gente tan pronto como sea posible a lo largo del proceso continuo que va desde la promoción de la salud y la prevención de enfermedades hasta el tratamiento, la rehabilitación y los cuidados paliativos, y tan próximo como sea posible del entorno cotidiano de las personas» (Organización Panamericana de la Salud, 2025, párrafo 7).

En el campo del trabajo con las adicciones se desarrolló un modelo de intervención preventiva el cual se desarrolla en tres niveles de acuerdo a la situación de riesgo que presente la población: universal, selectivo e indicado (Vélez-Barajas et. al., 2006), los cuales se han ajustado a lo que se ofrece como parte del modelo de atención comunitaria en ESAM y CIAEC a través de diferentes acciones que incluyen desde programas de radio locales, hasta visitas a comunidades.

La vinculación con la comunidad incluye dos sentidos formativos, uno académico y otro social. Primero está la formación profesional de estudiantes de las carreras de licenciatura en ciencias de la educación y psicología, así como de otras áreas afines y el segundo, la intervención preventiva con comunidades que así lo soliciten las cuales pueden incluir escuelas de educación básica públicas y privadas, algunos centros de atención a adultos mayores y profesionales de la salud en atención pediátrica o geriátrica.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo con el Centro de Integración Juvenil (2013; Vélez-Barajas, 2006) las intervenciones preventivas incluyen campañas de información universal, selectivas e indicadas. Las intervenciones universales se entienden como todas aquellas que buscan informar a la población en general sobre temas generales para toda la comunidad, en nuestro caso, desarrollo infantil, estimulación temprana, crianza positiva, edad adulta y sus cambios, procesos cognitivos en la edad adulta, cuidados y desempeño óptimo de los adultos mayores. Todo lo anterior se realiza a través de programas de radio, información general con carteles, talleres y conferencias.

Las intervenciones preventivas selectivas son aquellas que están dirigidas a un grupo de personas que están presentando comportamientos de riesgo y que requieren de información preventiva para reducir el o los riesgos de presentar posibles situaciones o comportamientos problemáticos, CIAEC y ESAM intervienen a través de la impartición de talleres dirigidos a padres, docentes, alumnos de educación básica, personal de centros geriátricos y grupos de adultos mayores institucionalizados y no institucionalizados por nombrar algunos. Los talleres son impartidos por docentes y alumnos adscritos a ambos

programas a través de diferentes modalidades brindando un servicio a la comunidad. (Tablas 1 y 2)

Participación CIAEC	Total, de estudiantes 2023- 2024
Servicio Social Profesional	50
Prácticas Profesionales	29
Voluntario / Voluntaria	23
Servicio Social Comunitario	14
Modalidades No convencionales	6
Becario/Becaria	1
Total general	123

Tabla 1. Tipo de participación

Participación ESAM	Total, de estudiantes 2023- 2024
Servicio Social Profesional	93
Prácticas Profesionales	42
Voluntario / Voluntaria	6
Servicio Social Comunitario	30
Modalidades No convencionales	36
Becario/Becaria	4
Total general	211

Tabla 2. Tipo de participación

Las intervenciones preventivas indicadas son aquellas que requieren de intervenciones uno a uno cuando ya hay indicadores específicos que den cuenta de conductas de riesgo, ESAM incluye atención uno a uno con adultos mayores en cualquiera de los escenarios donde se participa. En el caso de la atención con niños y adolescentes, CIAEC

brinda servicios de evaluación del desarrollo, intervenciones directas con los menores y sus familias, las buscan impactar significativamente en los participantes.

Los contextos de intervención son diversos dependiendo el programa, CIAEC ofrece intervenciones preventivas infantiles y prevención de conductas de riesgo que incluyen evaluación del neurodesarrollo, estimulación temprana, desarrollo de habilidades de comunicación, socialización, autocuidado, estimulación cognitiva para los casos de menores en edad escolar y en la caso de jóvenes adolescentes se trabaja con la identificación de conductas de riesgo, de factores de protección, estrategias de afrontamiento y análisis conductual. Lo anterior es realizado por docentes y alumnos previa capacitación y bajo supervisión. La población beneficiada son niños en edad escolar y jóvenes de hasta 20 años que estén estudiando. Por su parte ESAM cuenta con docentes y alumnos que se capacitan y son supervisados para atender las diversas formas de atención que se ofrecen con estrategias de estimulación cognitiva, desarrollo de habilidades socioemocionales, contenidos sobre envejecimiento saludable y calidad de vida. La atención en aulas universitarias de la Facultad de Ciencias Humanas donde adultos mayores entre los 55 y 92 años acuden semanalmente a recibir formación presencial. Otra intervención es en comunidades vulnerables de Mexicali y su Valle donde se identifica a la población adulta mayor y a través de visitas semanales alumnos prestadores de servicio social y prácticas profesionales hacen intervenciones. Se acude a residencias geriátricas de la localidad donde se atiende a adultos mayores con síndromes geriátricos. Y en los Centros Penitenciarios a nivel Estatal, las intervenciones se realizan de manera semanal con adultos mayores privados de la libertad fomentando habilidades socioemocionales que les permitan a los participantes permanecer en su condición de encierro.

Programa Educativo	Total, de estudiantes CIAEC / 2023- 2024
Licenciado en Psicología	108
Licenciado en Ciencias de la Educación	5
Licenciado en Comunicación	4
Tronco Común	5
Otro programa educativo	1

Tabla 3. Programas educativos

Programa Educativo	Total, de estudiantes ESAM/ 2023- 2024
Licenciado en Psicología	167
Licenciado en Ciencias de la Educación	2
Licenciado en Comunicación	10
Tronco Común	30
Otro programa educativo	2

Tabla 4. Programas educativos

La vinculación de la formación en educación superior con la realidad está sustentada con el modelo aprendizaje-servicio ya que se adapta a los objetivos del trabajo comunitario y la responsabilidad social universitaria. Buscar estrategias que permitan la intervención supervisada y sustentada en evidencia se puede instalar desde la prevención, ESAM y CIAEC tienen un modelo eficiente, sustentable que se ajusta a las necesidades de la población y de la responsabilidad social universitaria. Buscar modelos pedagógicos y sociales que inciden en la vida cotidiana de las personas es un reto para la educación superior ya que involucra selección, capacitación supervisión de estudiantes, participación de profesionales docentes para atender la realidad social y la aceptación de la comunidad (Tabla 5 y 6).

Programa	Total personas atendidas	
	2023	2024
ESAM	635	655

CIAEC	300	180
-------	-----	-----

Tabla 5. Personas atendidas

Programa	Total docentes	
	2023	2024
ESAM	14 (4 de asignatura 10 externos)	16(4 de asignatura 12 externos)
CIAEC	3 (1 PTC 2 voluntarios)	5 (1 PTC 4 Asignatura)

Tabla 6. Participación docente

CONCLUSIÓN

ESAM y CIAEC, con su trayectoria, han dado muestra de ser eficaces en el impacto que tienen en las y los estudiantes, así como en la comunidad que les identifica como programas emblemáticos de la vinculación UABC-Comunidad y en la formación profesional de las y los estudiantes del área de ciencias sociales, educación y de la salud, los beneficios de las intervenciones realizadas se ven reflejados en la vida cotidiana de los participantes, dejando ver que el llegar a más implica responder de manera oportuna con responsabilidad social.

REFERENCIAS

Cámara de Diputados (2021). Ley General de Educación Superior. Gobierno de México.

https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.diputados.gob.mx%2FLeyesBiblio%2Fpdf%2FLGES_200421.pdf&psig=AOvVaw3x-MQX0GNgvkF cMnkS8vu&ust=1743272051494000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAYQrpoMahcKEwj42LDMsK2MAxUAAAAAHQAAAAAQBA

Organización Mundial de la Salud (1ro. abril 2021). Atención primaria de salud.

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/primary-health-care>

Centros de Integración Juvenil (2023). Guía técnica del programa preventivo “Para vivir sin adicciones”. Clave del documento GT-SPREV/PPREVEN-A5.

Universidad Autónoma de Baja California (2018). Modelo Educativo.

https://www.google.com/url?sa=i&url=http%3A%2F%2Fplaneacion.uabc.mx%2Fpdi2023%2Fdocs%2FUABC_PDI_2023-2027_Ejecutivo.pdf&psig=AOvVaw3BAhAzbbqXIniUkLCfEPWA&ust=1743272188139000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAYQrpoMahcKEwiA-MCNsa2MAxUAAAAAHQAAAAAQBA

Vélez- Barajas, A.; Prado, A. & Sánchez-Fragoso, M. T. (2006). MODELO PREVENTIVO: construye tu vida sin adicciones. Dirección General Técnica en Adicciones y Salud Mental del Consejo Nacional contra las Adicciones (CONADIC).
<http://www.conadic.salud.gob.mx/pdfs/publicaciones/modprev.pdf>

Organización Panamericana de la Salud (28 marzo 2025). Atención primaria de salud.
<https://www.paho.org/es/temas/atencion-primaria-salud#:~:text=La%20APS%20es%20el%20enfoque,as%C3%AD%20como%20su%20bienestar%20social.>

INSTITUTIONALIZATION PROCESSES OF SERVICE LEARNING IN CATHOLIC

UNIVERSITY OF CENTRAL AFRICA

DJAKIDAO Isaac

Catholic University of Central Africa, Cameroon

CENTRAL THEME: 3: Case Study.

ABSTRACT: Our research project on the institutionalization of Service-Learning at the Catholic University of Central Africa (CUCA) has enabled us to understand the process of implementing Service-Learning in the curriculum, institutional policies and practices of the university. In the context of the present study, the field of study was delimited on three levels: the geographical level relative to the geophysical space, the social level relative to the actors concerned by the study, and the academic level relative to the pedagogical characteristics of the actors to take into account in the study. We used a mixed-method approach, combining qualitative and quantitative data analysis techniques. Our key findings include the identification of challenges, opportunities and outcomes of the institutionalization of Service-Learning, as well as the impact on students, faculty and the community. The contributions of our project include providing more information on the benefits and challenges of institutionalizing Service-Learning in Higher Education Institutions, particularly in the African context. The recommendations of the study we have proposed to offer guidance to universities seeking to integrate Service Learning into their academic programs, promoting civic engagement, social responsibility and personal development of students.

KEYWORDS: Institutionalization; Service Learning; Curriculum; Institutional policies

INTRODUCTION

Service Learning has become an essential component of contemporary educational approaches, part of a dynamic where education transcends the boundaries of the classroom to embrace concrete reality and societal issues. The Catholic University of Central Africa (CUCA), faithful to its educational heritage, has positioned itself as a key component in the adoption of this innovative approach, highlighting its commitment to the formation of individuals endowed with a social conscience and civic responsibility.

The African educational context, characterized by specific socio-economic and cultural challenges, accentuates the importance of Service Learning at CUCA. Rooted in its Catholic values, the university recognizes that education cannot be limited to the transmission of academic knowledge, but must also aim at the integral development of the individual.

With this in mind, Service Learning emerges as a natural catalyst for linking theory to practice, fostering a sense of duty to the community, and forging ethical leaders in contemporary African society.

Beyond the *ad hoc* implementation of Service Learning initiatives, CUCA is now faced with the crucial need to institutionalize this approach. This strategic step aims to anchor Service Learning at the very heart of the institution's educational structure, transcending the status of an isolated initiative to become an integral pillar of its educational model. This is the context for the present research, which aims to explore the processes, challenges and impacts of institutionalizing Service Learning at CUCA.

There are many issues at stake. How can CUCA, as a Catholic educational institution, transcend traditional academic barriers to truly anchor Service Learning in its educational identity? What are the specific challenges of this approach in CUCA's academic environment,

and how can they be overcome? What are the expected academic and social benefits of this institutionalization for students, faculty and the surrounding community?

It is to these crucial questions that this research will address itself, offering an in-depth exploration of the educational dynamics at play, and thus contributing to the academic dialogue on educational models adapted to contemporary African reality. By revealing the key processes, the challenges to overcome, and the expected impacts of the institutionalization of S-L at CUCA, this study aspires to guide the institution's educational future and inspire other similar institutions in their quest for integral training and social responsibility.

METHODOLOGY

Research Design

According to Gaston BACHELARD (1938), all research is situated in a space, is part of a continuum and has limits. Thus, research into the institutionalization of Service Learning at CUCA must be based on a solid knowledge of the environment and the actors involved in the study: Knowledge is only possible through the delimitation of the field of study.

In the context of the present study, the field of study was delimited on three levels: the geographical level relative to the geophysical space, the social level relative to the actors concerned by the study, and the academic level relative to the pedagogical characteristics of the actors to be taken into account in the study.

The present study takes place within the Catholic University of Central Africa in general. More specifically, our study takes place on the university campuses of Nkolbisson and

Ekounou-Ayénè. These two campuses were chosen for their ease of access to data. They are located in two communes, respectively in Yaoundé VII and Yaoundé IV.

Our study is concerned in general with the process of institutionalization of S-L within the CUCA. This means taking into account the points of view of the different social actors who can provide us with information, since the social environment is characterized by a network of interaction. We interviewed the following social actors: firstly, the local authorities who, by virtue of their political function of governance, are expected to provide us with information as part of this study and information on their involvement in S-L projects and collaborations with students. Next, we interviewed CUCA managers, the S-L program coordinator and teachers.

Finally, we interviewed students from two Faculties on both the university campuses in the city of Yaoundé. All these interviews enabled us to establish our findings, to better problematize the question and thus operationalize our objectives and hypothesis.

The aim of this study is to pave the way for a reflection on the way in which the notion of S-L is apprehended within the CUCA, in order to boost its institutionalization process. In this way, the study aims to strengthen the essential link between academic theory and practical experience. This approach responds to the growing demand for an education that prepares students to meet the world's real challenges.

DATA ANALYSIS

We used a mixed-method approach, combining qualitative and quantitative data analysis techniques. Analytical techniques include thematic analysis, content analysis and statistical analysis to identify patterns, trends and relationships in the data. We used

categorization to organize and interpret the data, and data visualization techniques to present the results clearly and concisely. In addition, our study drew on theoretical perspectives on Service-Learning, institutionalization and organizational change to deepen our understanding of the data and their implications.

RESULTS AND DISCUSSION

- **At the cognitive level**

The Service Learning (S-L) pedagogical approach has aroused interest among teachers, priests and religious, but without any particular involvement on their part. While it's clear that interpersonal relationships are the key to the success or failure of the process, the cultural dimension is no less important. The priest or religious person here is held in high esteem, and possesses real power in our environment, which may in one way or another allude to the notion of clericalism. With the health crisis of Covid-19 accentuating the economic crisis, corruption is becoming commonplace in our social environment. The S-L is perceived by the majority of the *lambda* community as a source of funding for para-academic activities. Whether or not one joins S-L activities are motivated by this perception, which seems to stem from a culture of '*what's in it for me?*'

- **At an Emotional Level**

We noted a strong commitment on the part of female students, scholastics and administrative staff, particularly those directly involved with the university and social services. Overall, the challenge of operationalization lies between the third and fourth quadrants of the S-L integration process. We have observed that many

of the pedagogical and para-academic activities carried out on our campuses emphasize the spirituality of S-L, without any particular awareness of what is at stake.

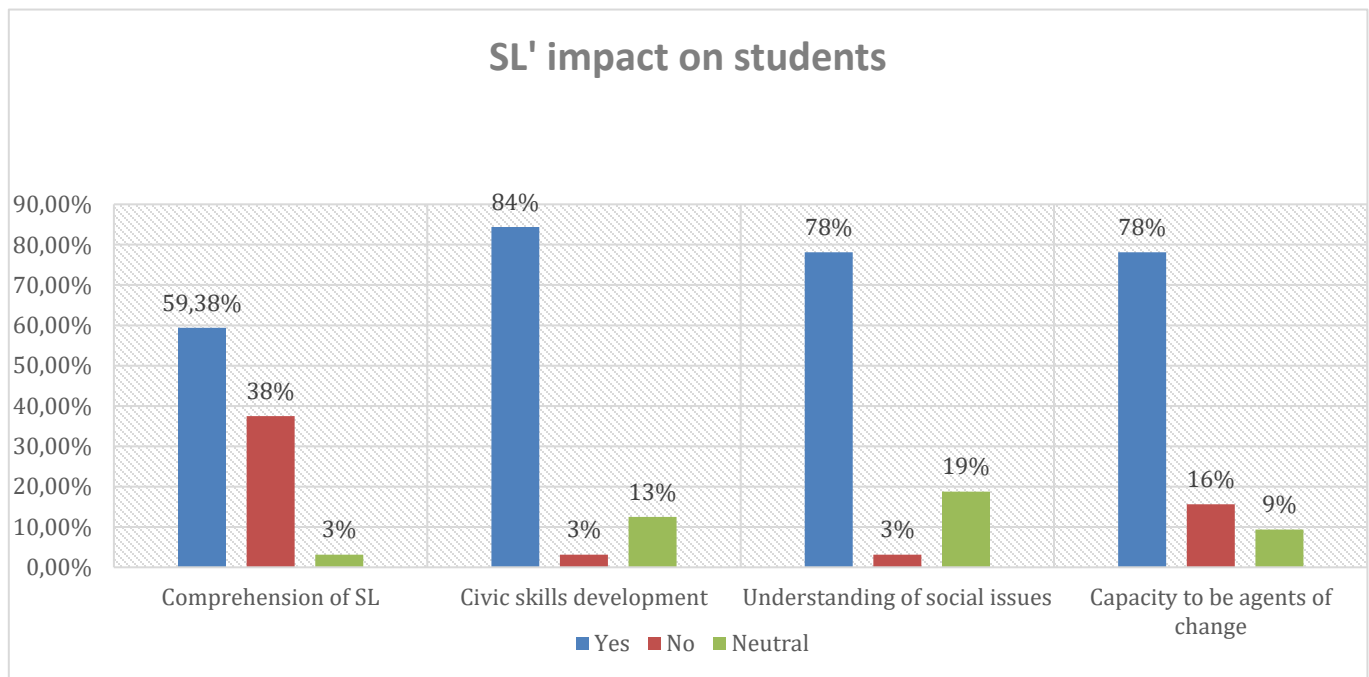
Other activities, on the other hand, focus more on learning and less on service to others. From an institutional point of view, this shift may only be possible through a process of horizontal transformation of the programs during the pedagogical days organized once a year in each faculty.

The study developed is intend to be empirical and descriptive. It analyzes the entire activity. The students all completed a 20-item questionnaire on their knowledge of the S-L concept, rated on a three-point. Likert-type Scale (Yes, No and Neutral). The first 16 items ask students about their understanding of the concept and the skills developed through Service-Learning. The second part refers to four questions linked to its institutionalization, which can be improved through projects.

For reasons of space, we are not going to comment on the 20 items corresponding to all the skills worked on, but only on the results corresponding to the four cognitive skills.

The following graphs represent each of them:

Figure 1: S-L impact graph at student level.



CONCLUSIONS

The aim of this study is to understand the best practice in Service Learning at CUCA.

Thus, based on case studies conducted on the CUCA campuses of Nkolbisson and Ayéné, we asked ourselves the question: how can CUCA, as a Catholic educational institution, transcend traditional academic barriers to truly anchor Service Learning in its educational identity?

This central question was addressed through the following specific objectives:

- Evaluate the impact and benefits of this pedagogical approach,
- Develop strategies for its systematic integration into school curricula.

Our hypothesis is that students' participation in Service Learning programs at CUCA leads to a significant improvement in their academic and professional skills, as well as a strengthening of their civic and social commitment. This study is based on an analytical

framework encompassing both approach and theory. These include the comprehensive approach and constructivist theory.

As for the methodological approach adopted, our work essentially involved non-directive interviews. The techniques used were documentary research, non-participatory direct observation and semi-directive interviews. Our sample consisted of local authorities, CUCA administrators, the coordinator of the CUCA Service Learning program, teachers and students.

We arrived at the following results:

- Characteristics of the concept of Service Learning at CUCA: from its history to the institutional mechanisms set up by CUCA and the evolution of Service Learning within the institute.
- The impact of Service Learning on the CUCA at academic, institutional and community levels.

ACKNOWLEDGEMENTS

We would like to reiterate our gratitude to all those who, in one way or another, contributed to the realization of this work.

Our sincere thanks go to Prof. FADIMATOU MOUNSADE

MBOUANDI for agreeing to accompany us in this work. His scientific rigor, availability, modesty, encouragement and cordial welcome have always touched us deeply.

At the same time, we would like to thank the UCAC Service-Learning team, who gave up their time and energy to read our work.

We would also like to express our sincere thanks to our eldest son, Father GANDAF WALLE Jean Pierre, for his support in both the form and content of our work.

Our thanks also go to Dr Judith PETE and the whole of Hub Africa for their moral support moral support and encouragement during the writing of this work.

Finally, thanks to our brothers and friends for their brotherly love and solidarity.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

Berríos, V. (2020). Memoria oral de la institucionalización de A+S en la Escuela de Enfermería UC, (p.102).

Berríos, V., Contreras, M., Robles, M. & Rubio, X. (2012). Resultados de aprendizaje servicio UC desde la mirada de sus actores: docentes, estudiantes y socios comunitarios.

Eyler, J. & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service learning?* San Francisco, (p.302); CA: Jossey-Bass.

Stanton, T. K., Giles, D. E., & Cruz, N. I. (1999). *Service learning: A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*; University of Chicago Press.

Furco, A. (1999). Plan Estratégico para Promover el Aprendizaje Servicio Académico en la Universidad de Berkeley. *Compilado por el Centro de Investigación y Desarrollo de Aprender Sirviendo*. California, Universidad de Berkeley.

Furco, A. (2011). Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizajeservicio en la educación superior (revisión 2003). *Educación Global*

Research, 0, 77-88. Retrieved from: <http://educacio-cp89.webjoomla.es/wp-content/uploads/04-Furco-2-Castellano.pdf>

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

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)*. Centro de Desarrollo Docente. Pontificia Universidad Católica. Retrieved from: <https://usereku1m4o.cld.bz/Guia-para-el-Disenio-e-Implementacion-de-un-curso-con>

Caire, M., González, M., Jouannet, C., Montalva, J., & ponce, C. (2018). Guía para la institucionalización de Aprendizaje Servicio en una carrera. Centro de Desarrollo Docente; Pontificia Universidad Católica de Chile. Retrieved from: <https://cld.bz/skUYaPu>

Centro de Desarrollo Docente. Pontificia Universidad Católica de Chile. Available in : <https://drive.google.com/file/d/16aFmfV-oY-X5f51zgbqMiX6VsokyJRYE/view>

Furco, A., & Root, S. (2010). Research demonstrating the impacts of service learning. In *Combining service and learning: A resource book for community and public service* (pp.106–122). IAP.

González, M., Montalva, J. & Jouannet, C. (2017). Definición de habilidades transversales en el marco de la implementación de A+S en la UC. *Actas de la IV Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio*, 39- 45, Buenos Aires, Argentina. Retrieved from: https://www.clayss.org.ar/JIAS/IV_jias/Libro_IVJIA-S.pdf

Jacoby, B. (1996). Service learning in today's higher education. In J. C. Kendall (Ed.),
Combining service and learning: *A resource book for community and public service*
(pp.1-18). IAP.

FIGURES

Figure 1: S-L impact graph at student level. 370

PROYECTOS DE ESTÉTICA Y VECINAS MAYORES EN LA CAPITAL CHILENA, A 50

AÑOS DEL GOLPE

Rosa María Droguett Abarca

Pontificia Universidad Católica de Chile

EJE TEMÁTICO 3: Estudio de Casos

RESUMEN: Creemos en la transformación del arte contextual relevado por la estética. En esto, nuestro objetivo es sentipensar un caso: “Post Vanguardias y Pensamiento Crítico A + S”, un curso universitario que trabajó con la Junta de Vecinos Bremen 5 de Ñuñoa, a 50 años del Golpe Militar chileno. Metodológicamente, se realiza un aprendizaje basado en proyectos de acción comunitaria (“prácticas instituyentes”), desarrollados en torno a “relatos-eje” de vecinas mayores. El conocimiento disciplinar se da paralelamente a la investigación-acción, tanto documental como territorial. Los proyectos estuvieron mediados por un miembro de la Junta y vecinos colaboradores en todas sus fases. Destacamos dos trabajos representativos: “Límites” (daños por inmobiliarias) y “Libres en Prisión + Diástole L” (memorias del Golpe). Ellos logran un agenciamiento heterogéneo tras la confluencia de diversos actores sociales y la educación superior. Desde un giro afectivo demostramos la eficacia de cuidados, escucha y reconocimiento, catalizando la cohesión colaborativa. Confrontando referentes del arte americano, se pone en valor el impacto multidimensional de las inmobiliarias en la vida de adultos mayores, y la historia de mujeres en el quehacer ciudadano. Concluimos que en la heterogeneidad de Bremen 5, se necesitan instancias de reencuentro y reparación. Es un barrio cambiante y esquivo a la cohesión comunitaria, pero la historia y el quehacer de mujeres mayores invisibles puede enseñar cómo habitarlo. Constatamos finalmente que el

trabajo del arte contextual y el sentipensamiento estético supone riesgos al movilizar; no busca solucionar. En esto se debe superar la frustración de lo efímero de una “práctica instituyente”, entendiendo que su posibilidad transformadora es urdir amorosamente en el tejido social.

PALABRAS CLAVE: práctica instituyente, relatos-eje, sentipensamiento, arte contextual, arte comunitario.

ABSTRACT: We believe in the transformation of contextual art highlighted by aesthetics. Concerning this, our objective is to sentipensar (feel/think) a case: “Post-Vanguards and Critical Thinking L+S” an undergraduate course that worked along with the Bremen 5 Neighborhood Board of Ñuñoa, 50 years after the Chilean military coup. Methodologically, it involves learning based on collaborative projects (“institutive practices”), developed around “axis-stories” of elderly neighbors. The disciplinary knowledge concurrently unfolds with the research-action in both documentary and territorial terms. Each project was mediated by one board member along with other contributor neighbors during all the process. We drew attention to two representative works: “Límites” (real-estate agency damage) and “Libres en Prisión + Diástole L” (memories from the Coup). They achieve a heterogeneous agency following the confluence of various social agents and higher education. From an affective turn we demonstrate the efficacy of care, listening and acknowledgement, catalyzing collaborative cohesion. By confronting American references, value is added to the multidimensional impact of real-estate developers in lives of elderly adults as well as in the history of women concerning their civic endeavors. We concluded that in the heterogeneity of Bremen 5 there is a need for instances of reunion and reparation. This is a constantly-changing

neighborhood, elusive to community cohesion, but the history and endeavors of invisible elderly women can teach a lesson of how to inhabit it. We ultimately confirmed that the work of contextual art and aesthetic sentipensamiento (feelthinking) poses risks when it mobilizes; it does not look for solutions. On this matter, there must be an overcoming of frustration from the ephemeral aspect of the “institutive practice”, understanding that its possibility of transformation is to lovingly weave within the social fabric.

KEYWORDS: institutive practice, axis-stories, feelthinking, contextual art, community art.

INTRODUCCIÓN

Proponemos la estética desde una teorización encarnada, que sentipiensa (Escobar, Gómez-Barris) entregando bases para una investigación-acción con impacto formativo y social. Nos sustentamos en un arte postvanguardista y contextual (Ardenne), receptivo a sensibilidades y reclamos comunitarios. Relevamos las “prácticas instituyentes”: “formas de expresión, intervención pública y reflexividad crítica” (Holmes en Transform, p. 213). Como “agenciamientos heterogéneos” (Expósito en Transform, p. 17), se extienden más allá de la institucionalidad formal y las disciplinas artísticas, mostrando una potencia transformadora. Esto se aproxima a la idea de “práctica social” que, como diría Pablo Helguera: “es una forma de actuación en el campo social expandido [...]” (p. 67) (1).

Con estos sustentos, diseñamos un curso de estética A + S: “Post Vanguardias y Pensamiento Crítico” (2). El territorio de este caso es el Barrio Bremen de la comuna de Ñuñoa de Santiago de Chile, creada en 1891 en el sector oriente de la ciudad (3). Hoy, esta comuna atrae a la clase media por su auge inmobiliario (4); ostenta la Prefectura Oriente de Carabineros, cuya historia está vinculada al golpe de Pinochet.

Nuestro objetivo académico ha sido llevar a cabo proyectos de investigación- acción estudiando arte contextual en América contemporánea, que en tanto práctica instituyente, acogerán las sensibilidades de Bremen 5 en los 50 años del Golpe Militar chileno, con el fin de desarrollar sentipensamiento crítico y escucha afectiva junto al socio comunitario: la Junta de Vecinos Bremen 5. Nicolás Zúñiga, presidente de la Junta, habla de “la destrucción del tejido social por la dictadura con una mutación valórica hacia el individualismo”; por eso el objetivo comunitario ha sido avanzar en la “recuperación de la identidad frente a la verticalidad y la falta de compromiso barrial”. Nos surgen los objetivos específicos de: visibilizar personas y mujeres significativas recuperando memorias del Golpe; indagar sobre la calidad de vida en sus límites por embate inmobiliario, y promover una instancia de encuentro vecinal para compartir historias barriales.

En este marco resaltamos el lugar del giro afectivo practicado en Latinoamérica. Las pensadoras argentinas Irene Depetris Chauvin y Natalia Taccetta reflexionan cómo la afectividad impregna el tejido de lo social tal como lo dice Deleuze, y desde sus proyectos, María de los Ángeles Rueda concluye que la gestión de causas comunes es más eficaz tras redes mediadas por los afectos (5), base programática que sustenta nuestra metodología.

METODOLOGÍA

Facilitamos un aprendizaje basado en proyectos colaborativos de investigación- acción, sustentados por “relatos ejes” de vecinas mayores. La alianza se da entre un curso de estética de la PUC, conformado por 15 estudiantes de distintas carreras y años, dos ayudantes y la profesora, la Junta de Vecinos, el Departamento de Patrimonio y la Corporación Cultural de Ñuñoa, “Agitar Memorias”, organización de DDHH , Modelo de Integración Comunitaria de

Carabineros (MICC), el Taller de Tejido de la Junta Vecinal, la Farmacia Los Orientales, artistas asesores (Fernanda López y Sebastián Riffo) y los vecinos. En todas sus fases, los proyectos estuvieron mediados por la Junta, vecinos y el equipo docente, tras conversaciones grupales, pautas/rúbricas consensuadas, favoreciendo proactividad y autonomía en la resolución de problemas. Para la divulgación, los vecinos firmaron un consentimiento informado, elaborado bajo principios éticos de investigación y se acordaron canales de difusión. Se gestionaron tres proyectos, dos de los cuales tuvieron mayor impacto: “Límites con sentido” (Colectivo Límites) y “Libres en Prisión + Diástole L 50 latidos” (Colectivo 50 Años). El tercer proyecto, “Microhistorias”, fue valorado por su convocatoria en la plaza Montt, espacio de encuentro del barrio. La jornada de cierre fue el sábado 7 de diciembre del 2023.

Proponemos “relatos-eje” en cada proyecto, que, surgidos de entrevistas y conversaciones, son fuente de experiencia, conocimiento y perspectiva. Esto se fundamenta en Silvia Rivera Cusicanqui, guardando “una actitud vital que centra su impulso en captar/narrar la experiencia de un sentido situado y autoconsciente de la existencia social” (pp. 23-24); cuenta lo que es difícil expresar, sueños y memorias bloqueadas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El Colectivo “Límites” se ha conformado por cinco estudiantes de sociología, derecho y arte, junto a la ayudanta Fabiola Pedraza (ingeniera y esteta), las señoras Myrna y María Elena, ambas de la Junta. Investigan la defensa que el 2002 las autoridades hacen de la “renovación urbana y el desarrollo inmobiliario vs la ciudadanía ñuñoína, que desde el 2006 se organizó para oponerse a la verticalización de la comuna” (Informe). Sus efectos son: “la

gentrificación, desconexión social, disminución de espacios públicos, daños a la propiedad privada y deterioro en su calidad de vida”, como expone Natalia del Valle, estudiante de sociología. El relato-eje proviene de Sonia Yáñez, unas de las vecinas más dañadas, quien dijo: “Ahora estas constructoras no son humanas y nosotros dejamos de ser humanos porque aceptamos por miedo. La gente está asustada y no habla. Yo hablé (...) no tengo miedo de reclamar por la verdad. No tenía miedo de decir que la jueza me declaró en rebeldía, porque le pregunté por qué lanzaba la gente al medio de mi patio la mugre” (6).

A partir del diagnóstico, el colectivo levanta el proyecto: “Limitando con sentido”, realizando un gesto que “alude a la fragilidad de la vida en el barrio”. Sus obras de referencia son “Imagen de Yagul” (1973) de Ana Mendieta y “Una milla de cruces sobre el pavimento” (1979) de Lotty Rosenfeld. Tras una caminata silenciosa, marcan con guirnaldas de ñuños (7) tres hitos de conflictos en los límites del territorio; se suma un QR con la gráfica del problema. Para esto, con el taller de tejidos de la junta, convocaron a un “taller de flores” en la Plaza Montt, logrando reunir a 15 personas. Hacen alianza con la Farmacia Los Orientales, para guardar el “buzón de flores” e incentivar la creación de ñuños amarillos.

El Colectivo “50 Años” se ha conformado por dos estudiantes de derecho y uno de estética, junto al ayudante Cristián Pavez (publicista y esteta), Nicolás Zúñiga de la Junta y la profesora. Se llevan a cabo dos prácticas que reclaman impunidad ante DD.DD, relevando el papel de la vecina Ruth Vuskovic en la dictadura. Tobías Etcheberry y Sofía Montenegro, futuros abogados, agenciaron “Libres en prisión de Los Guindos”. En esta acción se visibilizó la voz de Ruth (8), quien marca el relato-eje: “yo estuve presa, soy presa política”. Sus obras de referencia fueron: “¿Es usted feliz?” (1980) de Alfredo Jaar y “A Chile” (1979) de Elías Adasme. También observan el cambio de la señalética realizado el 2016 en la Ruta Originaria

en la localidad de Contulmo (9) indicando la presencia de policías y forestales en la zona (10). Idean una señalética para el paradero frente a la Prefectura, con el nombre de Ruth; pero ella prefiere que diga: “Libres en Prisión de ‘Los Guindos’, que era la esencia de este sector”. Remarca que “libres en prisión, es ‘libres’ pero de la prisión de uno mismo (...) por eso las presas se hacen libres en prisión, creando cosas” (11). En el rediseño, sumando a la señalética el número de 1092 detenidos desaparecidos en el país. Complementariamente a lo anterior, “Diástole L, 50 Latidos” fue una acción realizada por Cristóbal Parra, estudiante de estética y artista medial. El afán inicial fue señalar la casa de Ingrid Olderock (12); el Departamento de Patrimonio solicita evitar su realización por temas legales, por lo que hay que es preciso un ajuste. Cristobal insiste que es necesario “conmemorar los 50 años del secuestro y homicidio de Pedro Pérez y José Ramírez (15 y 20 años respectivamente) a manos de carabineros en la entonces Comisaría 13; los fallos de la justicia fueron elementos fundantes para accionar, detallados en su investigación. (13). La marca simbólica se realizó en el monumento a los 50 años de la fundación de Carabineros de Chile (1977) realizada por Samuel Román, ubicado en la Plaza de Los Guindos (14). Sus obras referenciales fueron “Los mendigos: Azul” del Colectivo TUE y acciones callejeras del CADA. En la acción de Parra “se utiliza una fotogrametría del monumento teñida de rojo intenso; 50 diástoles de corazón humano como símbolo del paso del tiempo, con golpes de tambor, paisajes sonoros asociados a intervenciones militares y fragmentos de testimonios de familiares de detenidos desaparecidos”, tal como se detalla (Informe). Es así que confluimos en silencio, con el deseo de re-conocernos y encontrarnos.

CONCLUSIONES

Cumplimos nuestro objetivo académico de sentipensar estéticamente, llevando a cabo prácticas sociales colaborativas, aprendiendo del quehacer artístico expandido del arte postvanguardista-contextual americano (s.XX y XXI), en los 50 años del Golpe en Bremen 5. Este logro fue posible gracias a la amalgama “socio comunitario-vecinos-curso”, una parainstitucionalidad efímera-efectiva-afectiva, de aprendientes, actores y agentes. El objetivo comunitario puso al centro la reparación del tejido social del barrio y nuestro mayor logro fue la creación de pequeñas alianzas y confianzas de compromiso en torno a las actividades. En este horizonte, logramos una investigación-acción acotada, pero significativa, logrando los específicos de poner en valor el impacto de las inmobiliarias en la vida de adultos mayores y relevar la historia de vecinas en el quehacer ciudadano, organizando instancias de reencuentro y reparación comunitaria. Destacamos la fuerza de voz de vecinas mayores que se convierten en articuladores de sentido en el quehacer. Finalmente constatamos que el sentipensamiento estético y su práctica social tiene riesgos al visibilizar y movilizar una trama estético-política dañada. Debemos superar la frustración de lo efímero, entendiendo el valor de urdir amorosamente en el tejido social. En esto, la estética se proyecta como una buena catalizadora, de la mano con otras disciplinas y saberes locales. Es preciso seguir aprendiendo sobre el diálogo entre jóvenes y adultos mayores de la mano de la estética, arte expandido y práctica instituyente. Esto nos abrió horizontes en el presente, desde la conciencia del pasado, revisitando otras perspectivas y metodologías de aprendizaje amoroso, colaborativo, valiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardenne, Paul. (2006). Un Arte Contextual. Creación artística en el medio urbano, en situación, de intervención, de participación. CENDEAC.
- Clough, Patricia y Jean Halley. Ed. (2007). The Affective Turn: Theorizing the Social, Duke UP.
- De Rueda, María de los Ángeles. (2015). Territorialidad, artes y medios. Prácticas artísticas colaborativas y tácticas en torno a los problemas del territorio. Arte e Investigación. N°. 11, pp. 143-147.
- Depetris Chauvin, Irene y Taccetta Natalia. (2017). Giro afectivo y artes visuales. Una aproximación interdisciplinaria sobre América Latina. Imagofagia: revista de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual. N°. 16, pp. 357-370.
- Droguett, Abarca. R. M. (2023). Paramusealidad: Práctica Instituyente y Acción Profanadora. Revista 180. N° 51. Recuperado a partir de <https://revista180.udp.cl/index.php/revista180/article/view/984>.
- Escobar, Arturo. (2014) Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Ediciones UNAULA.
- Gómez-Barris, Macarena. (2021). La Zona Extractiva. Ecologías sociales y perspectivas descoloniales. Ediciones Metales Pesados.
- Helguera, Pablo. (2011). Pedagogía para la práctica social: notas de materiales y técnicas para el arte social. Errata# N°4 Pedagogía y educación artística, Abril 2011, p.64.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. (2015). Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina. Tinta Limón.
- Transform. (2008) Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional. Traficantes de Sueños.

Uribe, Carlos. (2012). Las prácticas artísticas en comunidad: un horizonte de acción que transforma las relaciones arte/sociedad en Medellín. Errata# N°7 Creación colectiva y prácticas colaborativas. Abril 2012, p.156.

Trabajos de los estudiantes

"Limitando con sentido" Informe final práctica instituyente, Colectivo "Límites". Diego Ignacio Arias González, Natalia Del Valle Munita, Maximiliano Sebastián Mondaca Salazar, Martina Belén Urrea Magdaleno y Miguel Jaramillo Haddad. Curso Post Vanguardias y Pensamiento Crítico A + S, 2023, Pontificia Universidad Católica de Chile. No publicado. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1Ps3KFirHzt5HBWuxx4wYMsBRXDGKVbmt/view?usp=drive_link

"Diástole L (50 Latidos)" Informe final práctica instituyente, Colectivo "50 Años". Cristobal Parra. Curso Post Vanguardias y Pensamiento Crítico A + S, 2023, Pontificia Universidad Católica de Chile. No publicado. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1eUOuxJOuPpYu0mnPv5Iu12RT0MW4V-Ns/view?usp=drive_link

"Acción Paradero: Libres en Prisión de Los Guindos" Informe final práctica instituyente, Colectivo "50 Años". Tobías Etcheverry y Sofía Montenegro. Curso Post Vanguardias y Pensamiento Crítico A + S, 2023, Pontificia Universidad Católica de Chile. No publicado. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1MaEyxR8BxcirA9ppEzPuFDR1CkAqB0sa/view?usp=drive_link

FIGURAS Y TABLAS



Figura 1. Acciones comunitarias en la Unidad Vecinal Bremen 5 de Ñuñoa, Santiago de Chile, 7 de diciembre del 2023. Izquierda: estudiantes Sofía, Tobías y la Señora Ruth Vuskovic en la acción “Libres en Prisión de Los Guindos” del Colectivo 50 Años; paradero Plaza Los Guindos frente a Prefectura de Carabineros de Chile; Superior central: “Taller de flores” en Plaza Montt, organizado por el Colectivo Límites; presencia de estudiantes, Junta de vecinos y vecinos del barrio. Superior derecha: Colectivo “Límites” colocando guirnalda de ñuños en casa de la señora Sonia Yañez en uno de los bordes de la unidad vecinal, junto a las vecinas mayores María Elena y Myrna de la Junta. Inferior derecha: foto colectiva al cierre en la Plaza Los Guindos, aledaña de la Prefectura Oriente de Carabineros; confluencia de los tres Colectivos, vecinos participantes y colaboradores luego de la acción “Diástoles L y 50 Latidos”. Gentileza de la vecina franibanana.<https://www.instagram.com/franibanana/?hl=es>.

NOTAS FINALES

1. A esta reflexión, Helguera añade: “Uno tiene que recurrir a una combinación de disciplinas que incluyen al teatro, la pedagogía, la etnografía, la antropología y la comunicación, entre otras.” (p. 67). Son acciones artísticas movilizadoras.
2. Este curso, perteneciente a la unidad académica del Instituto de Estética (Facultad de Filosofía) de la Pontificia Universidad Católica de Chile, se configura como un híbrido entre historia del arte contemporáneo en América y práctica social. Se inicia en pandemia en un contexto rural y el 2023 tiene su versión en la urbe capitalina.
3. Barrio Bremen de la Unidad Vecinal Bremen 5, parte del sector 1 de la comuna de Ñuñoa que tiene una base histórica en el Barrio Los Guindos. Tras ser la Chacra Lo Campo, adviene la Población Alemana de los Guindos a mediados del siglo XIX, cuyos pobladores eran profesores alemanes contratados por el Estado para incorporarse al recién fundado Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile.
4. En el Plan de Desarrollo Comunal 2022-2028 de Ñuñoa se destaca que entre 2017 y 2021 la población de Ñuñoa creció en un 22,7%, provocada por la densificación desregulada que ha puesto en riesgo criterios urbanos de sostenibilidad en la comuna.
5. Relativo a esto, es que en sus prácticas sociales Pablo Helguera destaca la vigencia de “los métodos basados en la investigación y el diálogo colaborativo” (p. 67).
6. Tras los arreglos municipales durante el desarrollo de la investigación, Sonia narra que: “en la medida que se hacen cargo y yo veo mis murallas que están todas rotas, quebradas, ya no me da tanta pena porque ya tengo la certeza que voy a tener mi casa de nuevo; siento que he vuelto a vivir”. Asimismo, otro vecino afectado directamente y sin solución alguna, pidió quedar anónimo por temor a las represalias, pero estuvo

presente desde el inicio y hasta la tarde del 7 de diciembre. Para Nicolás “[esto] es un crimen, es un cáncer que atenta contra un organismo que está compuesto por seres vivos. (...) donde los edificios son espacios impenetrables”.

7. Esta flor amarilla da origen a la palabra Ñuñoa que proviene de ñuño hue, que en mapudungún significa “lugar de ñuños”.
8. Diseñadora textil y antropóloga social. También participó en la formación del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos y es miembro de la Colectiva Bordando Dignidad. Fue detenida en dictadura y llevada al Estadio Nacional el 19 de septiembre de 1973.
9. Localidad ubicada en la provincia de Arauco, región de la Araucanía, en el sur de Chile. La acción la realiza un colectivo independiente y la práctica se asocia al llamado arte neo conceptual por su impronta crítica ante problemas territoriales.
10. Se entiende la potencia de un ardid de esta naturaleza, cuya “mimetización sugiere la normalizada existencia de DD.DD”.
11. Ruth Vuskovic recuerda su libro “Libres en prisión: la otra artesanía : arte-factos creados en dictadura, Chile 1973-1990” (2015).
12. Fue una exoficial de Carabineros y una de las agentes más brutales de la DINA, que operó en la casa de tortura “Venda Sexy”. Era conocida como “la mujer de los perros”, ya que entrenaba pastores alemanes para la tortura sexual de mujeres.
13. Los fallos de estas causas (Rol 41.122-2016 y 20.937-2018) son respecto de los recursos de casación interpuestos por la defensa de los carabineros acusados y sentenciados por la Corte Suprema, por los cargos de secuestro y homicidio de las víctimas mencionadas.

14. Sobre la contradicción del vínculo con el MICC (Modelo de Integración Carabineros-Comunidad), Parra dice que: “si bien transita en la delgada línea entre lo moralmente contradictorio, responde a necesidades situadas de la comunidad, e integra un elemento ausente de las acciones tradicionales de memoria: la presencia responsable de la institución perpetradora”.

INTERACCIONES DE UN CURSO A+S DE DESPERDICIOS DE ALIMENTOS EN CHILE

Carolina Fredes, Fernanda Chandía-Vásquez, María Jesús Vega-Salas, Francisca

Echeverría

Departamento de Nutrición y Dietética, Escuela de Ciencias de la Salud, Facultad de
Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile.

EJE TEMÁTICO 3: Estudio de casos.

RESUMEN: Aprendizaje+Servicio (A+S) se reconoce como una interfaz ciencia-sociedad, ya que cierra la brecha entre el ámbito académico y el mundo real, buscando intervenciones para abordar problemas de comunidades, mientras se educa a estudiantes. La implementación de la metodología y los proyectos A+S permiten identificar nuevas necesidades de comunidades y concebir preguntas de investigación. Así el A+S es un motor que promueve nuevas intervenciones de vinculación con el medio (VcM) y la formulación de proyectos de investigación. El objetivo de este trabajo fue analizar las interacciones entre A+S, VcM e investigación en el contexto de un curso de pregrado de pérdidas y desperdicios de alimentos (PDA) del plan de formación general de la Pontificia Universidad Católica de Chile. En este curso, equipos interdisciplinarios de estudiantes trabajan con comunidades. Deben medir sus desperdicios y explorar las causas. Posteriormente, diseñan e implementan planes personalizados de reducción de desperdicios. Finalmente, realizan un seguimiento a la implementación de las recomendaciones. Durante los últimos cuatro años, este curso A+S se ha relacionado con cuatro investigaciones científicas. La relación con socios comunitarios y comunidades se ha extendido a nuevas actividades de VcM. Por otra parte, los resultados de investigación no sólo se han transferido a comunidades, sino que también se han utilizado

para el rediseño de intervenciones A+S. Con la experiencia de este curso de desperdicios de alimentos, se quiere demostrar cómo la metodología A+S puede contribuir a las principales dimensiones del quehacer académico; docencia, investigación, y VcM. Los resultados de las investigaciones asociadas a este curso A+S permiten: 1) una docencia basada en la evidencia, 2) el diseño de nuevas intervenciones, y 3) la medición del impacto A+S en comunidades.

PALABRAS CLAVE: Intervenciones informativas, comunidades, frutas, hortalizas

ABSTRACT: Service+Learning (S+L) is recognized as a science-society interface, bridging the gap between academia and the real world, seeking interventions to address community problems while educating students. The implementation of the S+L methodology and projects allows for the identification of new community needs and the conception of research questions. Thus, S+L is a driving force that promotes new community engagement interventions and the formulation of research projects. The objective of this work was to analyze the interactions between S+L, community engagement, and research in the context of an undergraduate food loss and waste (FLW) course from the “Plan de Formación General” of the Pontificia Universidad Católica de Chile. In this course, students work with communities in interdisciplinary teams. They measure their waste and explore the causes. They then design and implement tailored waste reduction plans. Finally, they monitor the implementation of the recommendations. Over the past four years, this S+L course has been linked to four scientific research projects. The relationship with community partners and communities has extended to new environmental engagement activities. Furthermore, the research results have not only been transferred to communities but have also been used to redesign S+L interventions. Using the experience of this food waste course, we aim to

demonstrate how the S+L methodology can contribute to the main dimensions of academic practice: teaching, research, and environmental engagement. The research results associated with this S+L course allow: 1) evidence-based teaching, 2) the design of new interventions, and 3) measuring the S+L impact on communities.

KEYWORDS: Informational interventions, community, fruits, vegetables.

INTRODUCCIÓN

La metodología A+S es una herramienta pedagógica que promueve un aprendizaje activo y en situaciones reales (Álvarez-Vanegas et al., 2024; Jenkins & Sheehey, 2011). Esta metodología se reconoce como una interfaz ciencia-sociedad, disminuyendo la brecha entre el ámbito académico y el mundo real, buscando intervenciones para abordar problemas de la comunidad mientras se educa a estudiantes (Biberhofer & Rammel, 2017). Así, el A+S no es una iniciativa aislada, sino que forma parte de una suma de esfuerzos asociada a la responsabilidad social universitaria (Cabedo et al., 2018).

El A+S comienza su integración en la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) el año 2004 (Jouannet et al., 2013). En la actualidad, ofrece 226 cursos A+S, 278 académicos trabajan con A+S, impactando a más de 7.800 estudiantes (Vicerrectoría Académica UC, 2024). Considerando sus condiciones institucionales, la UC es un ambiente ideal para la generación de interacciones entre A+S, vinculación con el medio (VcM) e investigación científica.

En general, las interacciones entre A+S y comunidades se describen a nivel de la experiencia e impacto en estudiantes (Álvarez-Vanegas et al., 2024). Sin embargo, Snell y Lau

(2022) proponen un modelo tripartito que analiza el impacto del A+S en la comunidad desde tres perspectivas: la del socio comunitario, la del beneficiario final y la propia intervención.

El objetivo de este trabajo es analizar las interacciones entre A+S, VcM e investigación científica en el contexto de un curso A+S de pérdidas y desperdicios de alimentos (PDA) de la UC. Con este análisis quisimos demostrar cómo la metodología A+S se relaciona con docencia, VcM e investigación, y cómo estas interacciones pueden impactar a socios comunitarios y comunidades (o beneficiario final).

METODOLOGÍA

Diseño

Estudio observacional descriptivo. Las relaciones entre A+S y las dimensiones del quehacer académico se observan en la **Figura 1**. Se analizó los resultados de proyectos de investigación científica y actividades de VcM asociadas a un curso A+S entre los años 2021 y 2024.

Curso A+S

El curso analizado fue PDA (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2021) dictado por el departamento de Nutrición y Dietética de la Escuela Ciencias de la Salud UC. La metodología principal del curso es A+S, tributando a cuatro de los cinco resultados de aprendizaje del curso. Adicionalmente, se intenciona otras metodologías activas como juego de roles, análisis de casos, y presentaciones de estudiantes. El curso declara cuatro habilidades transversales: a) Pensamiento crítico, b) Resolución de problemas, 2) Trabajo en equipo, y 3) Comunicación efectiva. El curso tiene 45 vacantes y en promedio, es realizado

por estudiantes de 14 carreras distintas, en que predominan estudiantes de Agronomía, Bioquímica, College, Diseño, Ingeniería Civil, Ingeniería Comercial, y Pedagogía.

En este curso, los estudiantes primero aprenden las bases sobre las PDA (semanas 1–6). Luego, en equipos interdisciplinarios de 4 a 5 integrantes, trabajan con una comunidad (semanas 7–16), midiendo los desperdicios evitables, inevitables y excedentes de frutas y hortalizas, y analizando sus causas. Finalmente, diseñan e implementan planes personalizados de reducción de desperdicios, basados en pilares de intervención, y realizan seguimiento.

Socios comunitarios y comunidades

El equipo docente del curso A+S con apoyo del Centro de Desarrollo Docente UC y la Pastoral UC selecciona los socios comunitarios, considerando aquellas comunidades que tengan desafíos para aprovechar mejor los alimentos o reducir los desperdicios. Participaron como socios comunitarios una municipalidad de la Región Metropolitana (RM) de Santiago (2021) como nexos con una feria libre y una institución asociada a la Iglesia (2022) para el vínculo con comedores sociales. En el caso de hogares, los contactos se realizaron a través de dirigentes vecinales y contactos con dos municipalidades de la RM (2023 – 2024).

RESULTADOS y DISCUSIÓN

La **Tabla 1** detalla las interacciones entre la docencia A+S, investigación y VcM en el contexto del curso PDA de la UC entre el 2021 y 2024. Durante estos cuatro años, este curso A+S se asoció con comunidades de feriantes, comedores sociales, y hogares. Por otra parte, el curso A+S se vinculó con cuatro proyectos de investigación; dos proyectos de estudiantes de Nutrición y Dietética y dos proyectos de investigación financiados por fondos

concursables internos de la ECS. En cuanto a VcM, se realizaron seis actividades con socios comunitarios, comunidades y otros actores relevantes en la recuperación de alimentos. Tres de las seis actividades fueron programadas durante el semestre del curso A+S y tres surgieron después del curso A+S. Este número de interacciones demuestra que, para este curso, el A+S es un motor para la creación de nuevo conocimiento y de vínculos con comunidades que puede tener un impacto en socios comunitarios y comunidades.

Snell y Lau (2022) relevan la importancia de medir el impacto del A+S en socios comunitarios y comunidades. En este caso, el impacto esperado es que comunidades aprovechen de manera eficiente los alimentos y reduzcan sus desperdicios. En las siguientes secciones se discute como los resultados de investigación y actividades de VcM aportan evidencia del impacto A+S en comunidades.

Docencia A+S e investigación científica

La investigación con feriantes demostró que intervenciones informativas pueden ser efectivas para reducir el excedente de frutas en sus puestos de venta. El impacto de este tipo de intervenciones es relevante debido a que las ferias libres favorecen el acceso físico y económico de la población a alimentos de gran valor nutricional (Fredes, Pérez, et al., 2023). Por otra parte, esta investigación e investigaciones anteriores resaltan la importancia de promover intervenciones para reducir el excedente y desperdicio de frutas y hortalizas que generen cambios de comportamiento sostenibles en el tiempo (Fredes, Pérez, et al., 2023; Reynolds et al., 2019; Roe et al., 2022). Esto plantea la posibilidad de extender el trabajo del curso de PDA con A+S a nuevas versiones o a actividades de VcM para mayor impacto en las comunidades.

La experiencia del curso A+S con encargadas de comedores sociales reveló las dificultades de la planificación con frutas y verduras y la falta de antecedentes sobre el impacto que pueden tener los comedores sociales en mejorar el acceso a frutas y verduras por parte de personas en situación de vulnerabilidad. Obviamente, esto trascendió al propósito del curso A+S. Por lo tanto, con un proyecto de investigación se analizó el consumo de frutas y verduras por parte de beneficiarios de comedores sociales. Los resultados de esta investigación mostraron que sólo el 29% de los beneficiarios cumplió con la recomendación de consumo de frutas y verduras de al menos 5 porciones diarias (Fredes et al. en publicación). Sin embargo, este cumplimiento fue superior a lo reportado por la Encuesta Nacional de Salud (MINSAL, 2017) para la población adulta. Las características sociodemográficas influyeron principalmente en las diferencias de consumo de frutas y verduras entre los beneficiarios en concordancia con investigaciones anteriores (Allen et al., 2017; Lewis & Lee, 2021; Mayén et al., 2014; Vega-Salas et al., 2022). Por lo tanto, el diseño de intervenciones A+S que busquen impactar en el consumo de frutas y verduras deberían tener presente las características sociodemográficas de las comunidades.

La investigación con hogares demostró que las intervenciones informativas fueron efectivas en la reducción de la frecuencia de razones que explican los desperdicios asociadas con compra de frutas y hortalizas, sin cambios en la cantidad de desperdicios en una medición pre-post de 3 meses. Este tipo de evidencia revela que los cambios de comportamiento no producen una reducción de desperdicios en el corto plazo, lo que reafirma la idea de que el impacto de A+S en comunidades puede ser observable en intervenciones sostenidas en el tiempo.

Docencia A+S y VcM

Las actividades de VcM que se implementaron después del curso A+S contribuyeron a seguir respondiendo a los desafíos de socios comunitarios y comunidades por aprovechar mejor los alimentos y reducir sus desperdicios. Esto en concordancia con los principios de bidireccionalidad y sostenibilidad que algunos investigadores recomiendan en la VcM (Chalker-Scott & Tinnemore, 2009). Aunque no se midió el impacto de estas actividades, se podría especular que podrían tener un impacto positivo en las comunidades ya que estaban orientadas a la concientización y mejor aprovechamiento de los alimentos para reducir desperdicios. Es decir, permitieron aumentar el período de intervención en comunidades.

CONCLUSIONES

La experiencia de este curso de PDA demuestra cómo el A+S puede contribuir a promover interacciones entre las principales dimensiones del quehacer académico; docencia, VcM e investigación. A su vez, la evidencia científica de proyectos asociados al A+S también contribuye a una docencia basada en evidencia local y actualizada. Esto es especialmente importante ya que la investigación sobre intervenciones para reducir desperdicios de alimentos en Chile es reciente y limitada. Por lo tanto, los resultados de las investigaciones asociadas a este curso A+S son valiosos para: 1) una docencia basada en la evidencia, 2) el diseño de nuevas intervenciones, y 3) la medición del impacto A+S en comunidades. La VcM permite estrechar lazos con las comunidades involucradas en cursos A+S, promoviendo relaciones bidireccionales sostenibles en el tiempo, contribuyendo así a disminuir la brecha entre el ámbito académico y el mundo real.

AGRADECIMIENTOS

A la Vicerrectoría Académica UC y a la ECS por brindar el apoyo institucional necesario para la implementación de este curso A+S dentro del plan de Formación General UC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, L., Williams, J., Townsend, N., Mikkelsen, B., Roberts, N., Foster, C., & Wickramasinghe, K. (2017). Socioeconomic status and non-communicable disease behavioural risk factors in low-income and lower-middle-income countries: a systematic review. *The Lancet Global Health*, 5(3), e277–e289. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(17\)30058-X](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(17)30058-X)
- Álvarez-Vanegas, A., Ramani, S. V., & Volante, L. (2024). Service-Learning as a niche innovation in higher education for sustainability. *Frontiers in Education*, 9(February), 1–15. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1291669>
- Biberhofer, P., & Rammel, C. (2017). Transdisciplinary learning and teaching as answers to urban sustainability challenges. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(1), 63–83. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2015-0078>
- Cabedo, L., Royo, M., Moliner, L., & Guraya, T. (2018). University Social Responsibility towards Engineering Undergraduates: The Effect of Methodology on a Service-Learning Experience. *Sustainability*, 10(6), 1823. <https://doi.org/10.3390/su10061823>
- Chalker-Scott, L., & Tinnemore, R. (2009). Is community-based sustainability education sustainable? A general overview of organizational sustainability in outreach education. *Journal of Cleaner Production*, 17(12), 1132–1137. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2009.02.022>
- Fredes, C., Jara, M., Moya, J. L., & Reyes-Jara, A. (2023). Reduce, reuse and recycle: A critical review of scientific knowledge on food loss and waste in Chile. *REvista Chilena de*

Nutrición, 50(3), 332–347.

Fredes, C., Pérez, M. I., Jimenez, M., Reutter, B., & Fernández-Verdejo, R. (2023). Tailored Informational Interventions for Reducing Surplus and Waste of Fruits and Vegetables in a Food Market: A Pilot Study. *Foods*, 12(12), 2313. <https://doi.org/10.3390/foods12122313>

Jenkins, A., & Sheehey, P. (2011). A Checklist for Implementing Service-Learning in Higher Education. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 4(2), 52–60. <https://doi.org/10.54656/XKNT9046>

Jouannet, C., Salas, M., & Contreras, M. (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>

Lewis, M., & Lee, A. J. (2021). Dietary inequity? A systematic scoping review of dietary intake in low socio-economic groups compared with high socio-economic groups in Australia. *Public Health Nutrition*, 24(3), 393–411. <https://doi.org/10.1017/S1368980020003006>

Mayén, A.-L., Marques-Vidal, P., Paccaud, F., Bovet, P., & Stringhini, S. (2014). Socioeconomic determinants of dietary patterns in low- and middle-income countries: a systematic review. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 100(6), 1520–1531. <https://doi.org/10.3945/ajcn.114.089029>

MINSAL. (2017). Encuesta Nacional de Salud 2016-2017 Primeros resultados. In *Departamento de Epidemiología, División de Planificación Sanitaria, Subsecretaría de Salud Pública*. <http://web.minsal.cl/wp-content/uploads/2017/11/ENS-2016->

Pontificia Universidad Católica de Chile. (2021). *Formación General: Pérdidas y Desperdicios de Alimentos*.

<https://formaciongeneral.uc.cl/courses/perdidas-y-desperdicio-de-alimentos/>

Reynolds, C., Goucher, L., Quested, T., Bromley, S., Gillick, S., Wells, V. K., Evans, D., Koh, L., Carlsson Kanyama, A., Katzeff, C., Svenfelt, Å., & Jackson, P. (2019). Review: Consumption-stage food waste reduction interventions – What works and how to design better interventions. *Food Policy*, 83(January), 7–27.
<https://doi.org/10.1016/j.foodpol.2019.01.009>

Roe, B. E., Qi, D., Beyl, R. A., Neubig, K. E., Apolzan, J. W., & Martin, C. K. (2022). A Randomized Controlled Trial to Address Consumer Food Waste with a Technology-aided Tailored Sustainability Intervention. *Resources, Conservation and Recycling*, 179(July 2021), 106121. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2021.106121>

Snell, R. S., & Lau, K. H. (2022). Assessing Community Impact After Service-Learning: A Conceptual Framework. In *Quality of Life in Asia* (Vol. 14, pp. 285–305).
https://doi.org/10.1007/978-981-19-2437-8_16

Vega-Salas, M. J., Caro, P., Johnson, L., & Papadaki, A. (2022). Socio-economic inequalities in dietary intake in Chile: a systematic review. *Public Health Nutrition*, 25(7), 1819–1834.
<https://doi.org/10.1017/S1368980021002937>

Vicerrectoría Académica UC. (2024). *Aprendizaje Servicio UC: 20 años* (C. Jouannet & J. Sepúlveda (eds.)). Pontificia Universidad Católica de Chile.

FIGURAS Y TABLAS

Tabla 1. Comunidades, investigación científica y vinculación con el medio en el contexto de un curso A+S de pérdidas y desperdicios de alimentos UC.

Año	Comunidad (n)	Investigación	Duración	Vinculación con el medio	Duración
2021	Feriantes (n=12)	Intervenciones para reducir excedentes y desperdicios de frutas y hortalizas en puestos de venta de una feria libre.	12 meses. Durante el semestre del curso A+S y el semestre siguiente al curso A+S.		
2022	Comedores sociales (n=10)	Consumo de frutas y verduras por parte de beneficiarios de comedores sociales.	6 meses. Durante el semestre siguiente al curso A+S.	Clase de cocina para encargadas de comedores sociales. Reunión de difusión con tomadores de decisiones de comedores sociales.	3 h. Durante el semestre siguiente al curso A+S. 1 h. Durante el semestre siguiente al curso A+S.

2023	Hogares (n=12)	Intervenciones para reducir desperdicios de frutas y hortalizas en hogares de la RM. Intervenciones para promover un cambio de comportamiento hacia los desperdicios de frutas y hortalizas en hogares de la RM.	6 meses. Durante el semestre siguiente al curso A+S. 3 meses. Durante el semestre siguiente al curso A+S.	Charla de desperdicios de alimentos en Municipalidad. Conversatorio sobre acciones de recuperación de alimentos.	1 h. Durante el semestre del curso A+S 3 h. Durante el semestre del curso A+S
2024	Hogares (n=12)	Intervenciones para reducir desperdicios de frutas y hortalizas en puestos de venta de una feria libre.	12 meses. Durante el semestre del curso A+S y el semestre siguiente al curso A+S.	Visita a vermicampus UC. Conversatorio sobre acciones de recuperación de alimentos.	1 h. Durante el semestre siguiente al curso A+S. 3 h. Durante el semestre del curso A+S.



Figura 1. Dimensiones del quehacer académico y A+S (Aprendizaje+Servicio).

EL EMPODERAMIENTO DEL ESTUDIANTADO MEDIANTE LA METODOLOGÍA APRENIZAJE-SERVICIO

Lilliya Harutyunyan

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

EJE TEMÁTICO: 3 - ESTUDIO DE CASOS Y SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS Y PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO.

RESUMEN: El presente estudio fue llevado a cabo en una universidad privada en el marco de asignatura del último nivel de la carrera, con el ajuste al sílabo que fue enfocado en diseñar el plan de negocios para tres pequeñas industrias de la provincia de Chimborazo, Ecuador. Esto, con el objetivo de que las comunidades tengan la oportunidad de participar en la convocatoria para el financiamiento de sus propuestas de negocio por parte del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. El objetivo de este estudio fue medir el impacto en el estudiantado universitario al realizar actividades reales a favor de las comunidades vulnerables. Cabe mencionar que el plan del proyecto realizado fue uno de los 12 ganadores dentro de la fase 7 del Programa de Pequeñas Donaciones. Otros resultados favorables se apuntan al empoderamiento de los estudiantes, este aspecto se reflejó a través de una encuesta semi estructurada que demostró que el acercamiento de la academia a la vida laboral, respondiendo a las necesidades del sector vulnerable, forma profesionales altamente comprometidos.

PALABRAS CLAVE: Comunidades vulnerables, proyectos para el desarrollo, trabajo colaborativo, Aprendizaje-Servicio, empoderamiento estudiantil.

ABSTRACT: The present study was carried out in a private university within the framework of a final semester subject, it was adjusted to the syllabi focused on the business plan design

for three small industries in the province of Chimborazo, Ecuador. The project was aimed to help the communities take part in the call for their business proposals sponsorship by the United Nations Development Program. The objective of this study was to measure the impact of accomplishing an authentic project for vulnerable communities on the university students. It is worth mentioning that the business plan designed by the students was one of the 12 awarded within the phase 7 of the Small Grants Program. Other favorable results point to the empowerment of the students, which was reflected after the analysis of a semi-structured survey that showed that drawing lines between theory learnt at universities and the tangible tasks, responding to the needs of the susceptible sector, is the way to form highly committed professionals.

KEY WORDS: Vulnerable communities, developmental projects, collaborative work, Service-Learning, students' empowerment.

INTRODUCCIÓN

La diversidad poblacional en Ecuador, que se observa entre otros aspectos en comunidades pertenecientes a varias culturas y la brecha socioeconómica, puede resultar en un obstáculo para la comprensión de la realidad ajena a la suya. Los tiempos de pandemia revelaron la desigualdad existente en una dimensión mayor: mientras algunos sectores poblacionales fueron privilegiados al tener la posibilidad de trabajar y estudiar virtualmente, otros, por su naturaleza de trabajo y falta de recursos económicos y tecnológicos, fueron obligados a salir a campo. Para facilitar a los futuros profesionales el entendimiento del mundo distinto, la academia tomó la decisión de exponerles a una experiencia diferente mediante la vinculación con la comunidad. En este sentido, un enfoque interesante es el que

demuestran Jouannet et al. (2013) al mencionar que la Metodología de Aprendizaje Servicio faculta a las universidades a acercarse a la comunidad necesitada; así cubriendo el vacío de este grupo de personas y resolviendo uno o más desafíos que ellos enfrentan. No obstante, el método también compromete a las instituciones de educación superior además de los estudiantes, y les presenta situaciones en las que estos ejercen en práctica lo estudiado en las aulas durante años; de esta manera, se asegura un servicio de calidad para la ciudadanía, jóvenes conscientes de los problemas que se estaba atravesando el país en ese momento, futuros profesionales con experiencia real. De ahí, la aplicación de actividades de vinculación con la comunidad para cumplir objetivos específicos enfocados en la problemática existente de un sector puntual en el tiempo específico para cubrir determinadas necesidades de la población. Esto se puede cumplir de varias maneras; una de estas es mediante proyectos estructurados y orientados por docentes en el marco de sus asignaturas.

Importantes reflexiones se encuentran en las publicaciones del Congreso Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Santiago de Compostela, llevado a cabo en octubre del 2016 (A continuación se hace referencia a algunas fuentes de la publicación). Así, Agrafojo Fernández, J. y Gómez Mosquera, E. destacan la relevancia de desarrollar la responsabilidad social universitaria, Albertín Carbó, P. recalca la necesidad de empoderar al estudiantado y proveer con todas las posibles herramientas para el cumplimiento de la tarea ApS de manera independiente, Arco Tirado, J. et al. mencionan la formación y capacitación de los docentes para poder responder a los requerimientos de los alumnos, Ares-Pernas et al. lleva a la idea de convertir a los estudiantes en agentes de cambio a través de esta metodología, Arnon et al. sugieren que es el medio para cerrar la brecha entre las actividades que ofrece la academia

y la vida profesional, por último, Barragán Giraldo y Castañeda Cantillo insisten en la sistematización de estas practices.

Desde este paradigma, la pregunta de investigación es la siguiente: *¿Cuál es el impacto en el estudiantado universitario al realizar actividades a favor de las comunidades vulnerables?*

METODOLOGÍA

En primer lugar, la profesora se comunicó con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo para apoyar desde la academia a las comunidades que tengan la oportunidad de participar en la convocatoria del Programa de Pequeñas Donaciones, que se encontraba dentro de su Fase Operativa 7.

Participantes

60 estudiantes de dos paralelos del último semestre de la carrera Multilingüe en Negocios y Relaciones Internacionales de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en el marco de la asignatura “Proyectos de Cooperación para el Desarrollo” trabajaron para el bio emprendimiento que consistía de tres diferentes pequeñas industrias del bio corredor Chimborazo. Los dos cursos fueron divididos en grupos de 6-8 (elegidos por afinidad de los estudiantes), a cada grupo se asignó una tarea de manera aleatoria. Las tres pequeñas industrias eran ASOPROSARIV, Jambi Kiwa y Mushuk Kawsay. ASOPROSARIV produce la bebida de maíz morado, tenía veinte beneficiarios en la convocatoria y fue el emprendimiento que encabezaba el proyecto. Jambi Kiwa se encarga de producir tizanas aromáticas, medicinales, frutas deshidratadas y condimentos, con treinta beneficiarios. Mushuk Kawsay produce yogurt de mashwa, un producto conocido por sus cualidades medicinales, a cargo de 33 mujeres.

El proceso de trabajo

La labor principal de los estudiantes consistía en llenar los anexos; estos tenían los siguientes apartados: estimar el presupuesto (de hasta \$50 000), justificar el mismo valor con los bienes que poseen las comunidades y el costo de su mano de obra; definir los objetivos del negocio; realizar los aspectos de Replicabilidad y Escalamiento; todo lo relacionado con la recolección de información; contacto con las comunidades y con los miembros del PNUD; el cuadro de las proyecciones; elaboración del POA; investigación y redacción de lo que concierne a las condiciones del bio corredor y el impacto que podría tener el emprendimiento sobre este; creación de un plan de marketing y promoción para los productos ofertados; contribución a los procesos metodológicos; caracterización del ecosistema; descripción del proyecto de bio emprendimiento, así como explicación de la situación de conservación de los páramos; apoyo en el área del marco lógico. Cada tarea fue realizada en colaboración con las comunidades y revisión del PNUD.

Recolección de datos

Al finalizar el proyecto, se presentó un cuestionario semi estructurado con cinco puntos para ser respondidos individualmente y de forma anónima por cada estudiante: 1. La situación en la que vivo como estudiante universitario en esta emergencia sanitaria es la siguiente, 2. Dentro del proyecto del programa PPD mi tarea fue, 3. Los desafíos de la parte del proyecto que tuve que elaborar, considerando la situación de aislamiento que estamos viviendo, fueron, 4. La parte que más me gustó en esta tarea fue, y 5. Mi sugerencia para este tipo de trabajos es.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Cabe recalcar que de los 60 estudiantes, respondieron el cuestionario 47. A la pregunta número uno 100% de estudiantes respondieron que tuvieron la ventaja de poder estudiar y trabajar desde la casa. La segunda pregunta tenía como fin identificar si la percepción de los estudiantes varía dependiendo de la tarea realizada.

La Figura 1 (ver Anexos) indica cuáles fueron los desafíos para los estudiantes durante el trabajo; las respuestas fueron entregadas en forma de un párrafo corto. Posteriormente, se identificó que fueron los desafíos principales mencionados por los alumnos fueron cuatro: En primer lugar, con el porcentaje más alto, “comunicación”; los siguientes aspectos mencionados fueron “falta de información” sobre las comunidades, refiriéndose a la literatura o recursos que se pueden encontrar en internet; “tiempo”, porque hubo un límite de tiempo para la convocatoria; y “situación de confinamiento”, donde se habló que trabajar presencialmente en aulas, vigilados por la docente y en contacto directo con los compañeros les facilitaría la tarea. Además, algunos mencionaron problemas de conexión de internet en sus casas en esta época de pandemia.

Hay que recalcar que más de la mitad de los estudiantes mencionaron más de uno de los temas y algunos de ellos usaron sinónimos de los aspectos clasificados. Se debe tomar en cuenta que se unió bajo el apartado “comunicación” lo que se señaló como falta de comunicación entre los compañeros y con los encargados de la comunidad, porque se consideró que en este contexto era más relevante describir la situación, y para revelar a los actores, se necesitará un estudio enfocado en este tema específico con más profundidad, separando precisamente los grupos de personas según su pertenencia (estudiantes o comunidades).

Es interesante examinar el punto 4 de la encuesta, que describe la parte de la tarea que más disfrutó el estudiantado (ver Anexos). Al estimar los resultados de este punto, se siguió con la misma estrategia del apartado 3: se identificaron palabras claves de cada asunto nombrado, se etiquetaron las respuestas sobre el mismo aspecto y se reconocieron seis ideas: a) aprendizaje sobre la comunidad, b) asistencia brindada a esta, c) oportunidad de aplicar el conocimiento teórico en práctica, d) realización de un proyecto dentro de una convocatoria real, e) trabajo colaborativo de los dos paralelos dentro de grupos elegidos y como la promoción en su totalidad y f) seguimiento de las tareas bajo la malla del PNUD.

Se puede observar que alrededor del 50% de los estudiantes valoraron la experiencia de conocer acerca de las comunidades de su país, sus costumbres, los frutos de su trabajo y su rutina cotidiana como uno de los puntos más gratificantes (27/47); el estudiantado expresó el orgullo de elaborar un plan de proyecto de industria empleando su conocimiento y habilidades aprendidas durante los cuatro años de la carrera, para consolidarlos en el proceso de este trabajo (21/47). Algunos declararon que “fue una tarea no meramente para recibir la evaluación, sino un trabajo de la conectividad de la universidad con la vida real”; 24 de ellos manifestaron que efectuar un proyecto real es ligeramente diferente (más positivo) que uno considerado como parte de una asignatura, solamente para la evaluación; el trabajo colaborativo se aludió menos veces que otros elementos (15/47); igual, más que la mitad del alumnado (29/47) consideró beneficiosa la experiencia de trabajar bajo la matiz de una organización internacional (PNUD) que dirigía de cerca el trabajo y proveía la retroalimentación oportuna. La mayor cantidad de los participantes (30), revelaron que amparar el proyecto de los que efectivamente dependían de este apoyo, “aportar con el granito de arena al trabajo arduo de los campesinos, de las personas que indicaron ser

indispensables alrededor de globo durante la pandemia”, favoreció de manera más destacada a estos jóvenes.

Por último, dentro de las sugerencias brindadas por los integrantes de este proyecto se destacaron problemas de ejecución de algunas tareas y la falta de comunicación con los representantes de las comunidades por carencia del conocimiento de la realidad del otro, de la manera de pensar de la parte con la que se trabaja (estudiantes por un lado y comunidades por el otro) y por la necesidad de equipos electrónicos o la conexión a internet por ambas partes. Al mencionar la falta de comunicación entre compañeros, muchos coincidieron que el grupo era demasiado grande para ser coordinado con fluidez; dicho en otras palabras, la recomendación más firme fue trabajar en grupos de menos personas.

CONCLUSIONES

Para la aplicación propia de la Metodología Aprendizaje-Servicio, se necesita tomar en cuenta varios aspectos mencionados tanto por los teóricos como observados en la práctica: instrucciones y rúbricas claras; capacitación previa de los estudiantes tanto como docentes para el trabajo colaborativo y comunicación con personas de diferentes contextos; sistematización sólida del proceso.

Como sugerencia, se vio que las comunidades pedían fondos para herramientas, instalaciones y certificados, principalmente. No obstante, la adquisición de herramientas tecnológicas como computadoras e inversión en la capacitación de al menos una persona por comunidad en las destrezas de IT podría favorecer a la transformación y mejoramiento de la comunidad y sus maneras de trabajar.

Es preciso mencionar que se puede encontrar una clara declaración sobre los bio sistemas, asociaciones que los apoyan, testimonios de los campesinos, entre otra información valiosa; sin embargo, el desafío más grande al que se encara es la falta de información en línea, trabajo que también pueden realizar los estudiantes dentro de sus prácticas universitarias.

En las últimas décadas, se ha tratado de relacionar las asignaturas enseñadas dentro de la malla curricular universitaria a la vida profesional y a la vinculación con la comunidad. Aun así, se queda bastante camino por recorrer: concientizar más a los estudiantes hacia las necesidades de los que tienen distintas situaciones y condiciones de la vida, capacitar a las comunidades en la materia de un encuentro real, no solamente con un fin o para una tarea, planear y evaluar los trabajos del estudiantado, basándose en las herramientas de evaluación validadas con posibles ajustes para cada práctica, creación de tareas pragmáticas.

En fin, urge el acercamiento desde la academia a la sociedad e instituciones para responder a los actores involucrados desde los tres aristas mencionados con el propósito de asegurar su empoderamiento, mejor funcionalidad y colaboración mutua; de esta forma se llegará a los resultados fructíferos para los futuros profesionales en su campo laboral, lo que se refiere a las instituciones, el hecho de facultar presentará una oportunidad de repensar su trabajo para responder a los jóvenes y las comunidades, y la sociedad funcionará de una manera más integra e integral para la resolución de asuntos de interés glocal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blanchard, K., Carlos, J. y Randolph, A. (1996). *Empowerment*. Norma. Bogotá.

Chávez, M. (2022) *Metodología para la planificación, diseño, seguimiento y evaluación de proyectos de vinculación con la sociedad*. Ecuador. IAEN.

Fernández Dobao, A. y Blum, A. (2013) Collaborative writing in pairs and small groups. Learners' attitudes and perceptions. *System*. (41) pp.365-378. Elsevier.

Galtung, J. (septiembre, 1967) Theories of Peace: A Synthetic Approach to Peace Thinking. *International Peace Research Institute*. Oslo.

Instituto de Altos Estudios Nacionales (2022) *Metodología para planificación, diseño, seguimiento y evaluación de proyectos de vinculación con la sociedad*. Universidad de Postgrado de Estado. Ecuador.

Jouannet, Ch., Salas, M.E. y Contreras, M.A. (diciembre, 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. Santiago. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200007>

Kanter, R. (2009). *Supercorp: how vanguard companies create innovation, profits, growth, and social good*. Crown Business. New York.

Konczak, L., Stelly, D. y Trusty, M. (2000). Defining and Measuring Empowering Leader Behaviors: Development of an Upward Feedback Instrument. *Educational and Psychological*. 60 (2), pp.301-314.

Larmer, J. Mergendoller, J & Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning*. Alejandría.

Pinar, W., Reynolds, W., Taubman, P., & Slattery, P. (1995). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. PETER LANG

- Rogers, K. y Freiberg, H. J. (1996) *Libertad y creatividad en la educación*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Sáenz de Obregón, J. (2010) *Memoria y crítica de la educación*. Biblioteca Nueva. Madrid.
- Shehadeh, A. (2011) Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*. (20) pp. 286–305, Elseiver.
- Santos Rego, M. A., Sotelino Losada, A. y Lorenzo Moledo, M. (editores-coordinadores) (13-15 de octubre, 2016) Congreso Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Santiago de Compostela. doi: <http://dx.doi.org/10.15304/9788416533978>
- Smith, A. (2018). Project Based Learning Made Simple: 100 Classroom-Ready Activities that Inspire Curiosity, Problem Solving and Self-Guided Discovery for Third, Fourth and Fifth Grade Students. Unites States of America, Ulysses.
- Spreitzer, G. (1995). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal*. Volume 39(5), pp. 483-504.
- Thomas, Th. A. (2014) Developing team skills through a collaborative writing assignment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. (Vol. 39, No. 4) pp. 479–495. Taylor & Francis Group.
- Wigglesworth, G. y Storch, N. (2012) What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of Second Language Writing* (21) pp. 364–374. Elsevier.

FIGURAS Y TABLAS:

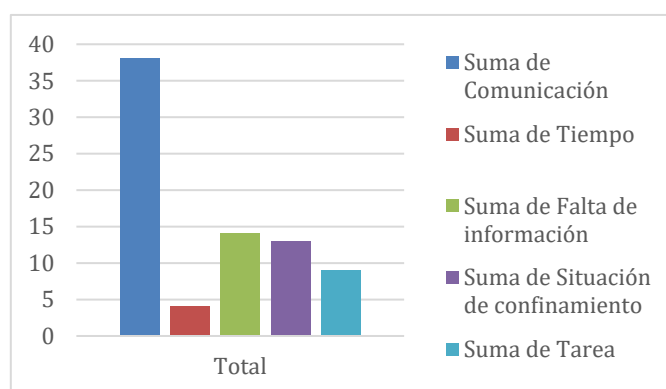


Figura 1. Apartado número 3 del cuestionario.

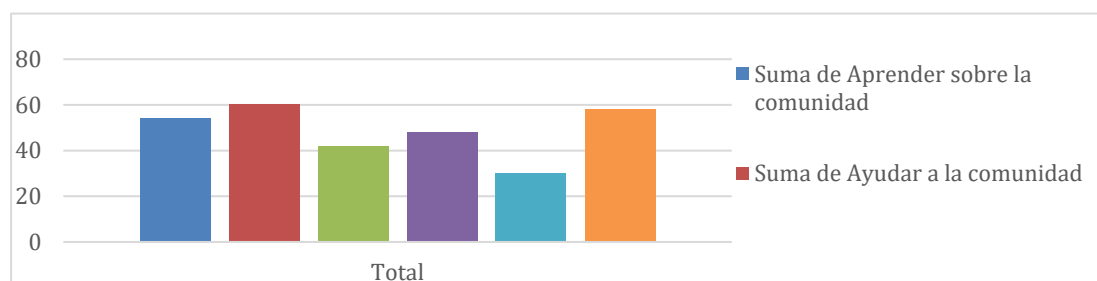


Figura 2. Apartado número 4 del cuestionario.

SINERGIA EN TALLERES PRESENCIALES Y VIRTUALES PARA ADULTOS MAYORES

Dides Iliana Hernández Silvera, Mariela Alejandra Ghilardelli y Florencia Bruguera

Pontificia Universidad Católica Argentina

EJE TEMÁTICO: 3. ESTUDIO DE CASOS Y SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS Y PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO

RESUMEN: El *objetivo* del estudio fue evaluar el impacto de una propuesta inclusiva diseñada desde el Aprendizaje y Servicio (A+S), efectuada por tres cursos de estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina, ante una *demanda comunitaria* concreta. La intervención se articuló desde el Aprendizaje Basado en Retos (ABR), promoviendo experiencias formativas significativas que estimularon la participación activa y motivadora, especialmente frente a quejas mnésicas. A través de una cooperación *sinérgica* entre estudiantes de tercer y cuarto año, integraron competencias para responder a las necesidades de adultos mayores. Participaron 61 personas (media de edad = 74 años; DE = 7,86), incluyendo residentes de dos sectores de un hogar de ancianos y adultos que asistieron a talleres virtuales desde distintas regiones. El *diseño* metodológico fue un *estudio exploratorio mixto*, que evaluó de forma cuantitativa y cualitativa los resultados pre y post intervención, así como el nivel de satisfacción mediante un formulario anónimo en Google Forms y un ateneo de cierre abierto. Los *resultados* mostraron mejoras significativas y valoraciones altamente satisfactorias. La experiencia resultó significativa y con potencial de aplicación futura, evidenciando un impacto positivo tanto en los adultos mayores como en los estudiantes, fortaleciendo la integración intergeneracional, las competencias profesionales y el compromiso con la comunidad.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje y Servicio, Retos, Talleres remotos, Estimulación Cognitiva

ABSTRACT: The aim of this study was to evaluate the impact of an inclusive proposal developed through Service-Learning (SL), implemented by three cohorts of students from the Psychology and Education degree program at the Pontifical Catholic University of Argentina, in response to a concrete community demand. The intervention was articulated with Challenge-Based Learning (CBL), fostering meaningful educational experiences that encouraged active and motivated participation, particularly in the context of memory complaints. Through true synergy between third- and fourth-year students, professional competencies were integrated to address the needs of older adults. A total of 61 participants took part (mean age = 74 years; SD = 7.86), including residents from two sectors of a nursing home and adults attending virtual workshops from different regions. The research design was an exploratory mixed-methods study that assessed both quantitative and qualitative outcomes before and after the intervention, along with satisfaction levels collected via an anonymous Google Forms questionnaire and a final open academic meeting. Results showed significant improvements and highly positive evaluations. The experience was considered meaningful and potentially applicable in future practices, demonstrating a positive impact on both older adults and students by strengthening intergenerational integration, professional competencies, and community engagement.

KEYWORDS: Service-Learning, Challenges, Remote Workshops, Cognitive Stimulation

INTRODUCCIÓN

La propuesta de Aprendizaje y Servicio (A+S) se inserta en los Proyectos *pertenecientes a dos cátedras: Abriendo Caminos de Sentido y Competencias Profesionales fundidas en el servicio a la Comunidad*. Son proyectos que parten de la intencionalidad, entendida como la búsqueda de sentido en la vida, concepto central en la teoría de Viktor Frankl. La educación, en este marco, busca desarrollar la capacidad de valorar y elegir. El A+S articula teoría y práctica profesional con compromiso comunitario, generando beneficios para estudiantes y comunidad (Butín, 2020). Este enfoque promueve competencias reflexivas y habilidades profesionales, atendiendo necesidades reales con responsabilidad social.

Asimismo, el ABR plantea resolver problemáticas reales del entorno, fortaleciendo el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración (Valencia, 2024). Esta metodología se adapta a la estimulación cognitiva en adultos mayores, vinculada a quejas de memoria y desafíos cotidianos.

Igualmente, práctica reflexiva tal como sostienen Cuevas (2023) y Osorio (2024), favorece la metacognición y mejora la toma de decisiones en contextos educativos y profesionales, consolidando así una formación integral. En este marco, el presente estudio se origina a partir de una colaboración inter-cátedras entre tres asignaturas de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina (UCA): Técnicas de Evaluación Diagnóstica en Adolescentes y Adultos (3° año, turno tarde) y Gerontología y Familia (4° año, turnos mañana y noche).

La Experiencia Formativa Inclusiva (EFI) ofrece talleres presenciales y virtuales por Zoom adaptados a adultos mayores según sus intereses, necesidades y contextos. Esta modalidad facilita la participación de quienes no pueden asistir físicamente, promoviendo el

acceso equitativo a la estimulación cognitiva y fortaleciendo el lazo social con adultos mayores de diversas regiones y países limítrofes.

El *objetivo* principal de la propuesta fue evaluar el impacto del A+S, implementado por estudiantes de tres cursos: 3° año (turno tarde) y 4° año (turno mañana y noche), mediante su *sinergia colaborativa*, en el desempeño cognitivo de adultos mayores con quejas mnésicas, así como en la satisfacción de los participantes y de los propios estudiantes. El enfoque estima la evaluación del impacto desde diversas miradas: a través de sub-tests cognitivos aplicados a los adultos mayores, cuestionarios de satisfacción a los estudiantes, y valoraciones de los actores socio-comunitarios sobre la experiencia desarrollada. Esta propuesta se enriqueció además con espacios de reflexión conjunta a partir de ateneos y clases abiertas, donde los alumnos compartieron su recorrido formativo.

Desde una *perspectiva comunitaria*, la propuesta respondió a la necesidad de crear espacios de estimulación, participación e integración intergeneracional, promoviendo el bienestar y rol activo de los adultos mayores. A su vez, fortaleció competencias estudiantiles para una práctica psicopedagógica situada y socialmente comprometida.

METODOLOGÍA

Diseño del Estudio: Este estudio adopta un diseño descriptivo-exploratorio de enfoque mixto, con el propósito de comprender las percepciones y experiencias de los participantes en talleres tanto *presenciales* como *virtuales*. La propuesta distribuyó al alumnado en distintos espacios de intervención: talleres *presenciales* (juegos, musicoterapia y danzaterapia en dos sectores de un hogar de ancianos) y talleres *virtuales* (Paisajes Digitales y Salas de Escape).

Todas las actividades estuvieron orientadas al entrenamiento de funciones cognitivas específicas, evaluadas mediante la aplicación de subtests *pre y post* intervención. Las funciones seleccionadas se definieron a partir de demandas expresadas por los propios participantes o detectadas durante la práctica.

Los resultados cuantitativos fueron analizados con el software estadístico SPSS 22, mientras que el análisis cualitativo se realizó a partir de las respuestas de los participantes y actores socio-comunitarios, categorizadas y codificadas según los temas emergentes. Se espera que los hallazgos de este estudio brinden información valiosa para la continuidad y mejora de futuras experiencias de intervención psicoeducativa.

Descripción de la muestra: La muestra estuvo compuesta por 61 adultos mayores que participaron en talleres durante 2024, (n 45) de forma presencial en un hogar de ancianos y (n 16) de manera virtual por Zoom. Entre los participantes virtuales, el 61 % residía en CABA, el 29 % en la Provincia de Buenos Aires y el resto en Río Negro, Ecuador y Colombia (3 % cada uno).

En cuanto al género, el 47 % fueron mujeres y el 43% varones entre todos los talleres. Respecto al nivel educativo, el 35 % contaba con formación terciaria/universitaria, el 37 % con nivel secundario y el 28 % con educación primaria ($M = 2,70$; $DE = 0,52$; escala 1–3).

Los *motivos de participación* incluyeron dificultades de memoria, preocupación por el deterioro cognitivo y el deseo de retomar actividades significativas que favorezcan el bienestar y la estimulación mental.

Desde el ámbito académico participaron 68 estudiantes de Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina: (n 50) de 4° año, quienes coordinaron cuatro talleres dos presenciales (juegos; musicoterapia y danzaterapia) y dos virtuales (Paisajes Digitales y Salas

de Escape); y (n 18) en 3° año, quienes desarrollaron materiales de estimulación cognitiva (dos cuadernillos con las temáticas de cada taller) enviados por correo a los adultos mayores.

Se promovió así una *sinergia pedagógica* entre ambos niveles, ya que los estudiantes de 3° año complementaron las actividades coordinadas por sus pares de 4° año, fortaleciendo la intervención a distancia, el trabajo interdisciplinario y la continuidad del estímulo cognitivo en los adultos mayores.

Instrumento de recolección de datos: El instrumento utilizado para la valoración pre y post test fueron los sub-test de la batería frontal (Pinasco et al., 2021). Al finalizar, se aplicó un cuestionario en Google Forms con preguntas abiertas y se recogieron impresiones orales del alumnado y la comunidad.

Procedimiento de análisis: Para el análisis cuantitativo se aplicó estadística descriptiva y la prueba *t* para comparar los resultados pre y post intervención. Las respuestas abiertas se revisaron manualmente, identificando percepciones y experiencias en torno a los talleres.

El proceso metodológico incluyó las siguientes fases: *-Planificación de acciones:* Selección de las estrategias con temáticas acordes a la exploración inicial (diagnóstico de estado), luego las propuestas semanales para cada taller con el objetivo de estimulación.

Las tres asignaturas cumplieron un rol destacado en la Experiencia Formativa Inclusiva (EFI). Los estudiantes de 3.º año participaron en los talleres organizados por 4.º año, con el objetivo de conocer a los participantes y observar las dinámicas propuestas por sus compañeros.

Luego, elaboraron cuadernillos de estimulación entregados al cierre de los talleres, destinados a continuar el entrenamiento cognitivo. Por su parte, los alumnos de 4.º año, organizados en grupos según su interés, diseñaron cuatro talleres: dos virtuales *Paisajes*

digitales (estimulación visual) y *Salas de escape* (resolución de desafíos en Zoom) y dos presenciales uno de música y danzaterapia, y otro de juegos. Todas las actividades fueron adaptadas al perfil de adultos mayores, incorporando estrategias de estimulación cognitiva. La figura ilustra el recorrido completo de la propuesta.

[Figura]

Observación y Sinergia: Los alumnos de 3er año observaron los talleres virtuales para conocer a los participantes, evaluar posibilidades y comprender mejor sus necesidades. Esta observación se complementa con ateneos, en los que compartieron experiencias, permitiendo una retroalimentación enriquecedora e integración de conocimientos de ambas cohortes y una clase abierta para presentar resultados. La colaboración de 3º, consistió en un cuadernillo con temáticas de cada taller, dividido en secciones (funciones cognitivas trabajadas y sus temáticas), en los talleres *Paisajes Digitales* y *Salas de Escape*, con estrategias para favorecer la estimulación cognitiva orientados a mejorar la memoria, la atención y el razonamiento lógico. Además, contribuyeron con algunos materiales utilizados en los talleres presenciales.

Evaluación: 1. *Formativa*, se utilizó una rúbrica como guía para el desarrollo de competencias y comprensión del rol psicopedagógico, facilitando una evaluación transparente y una retroalimentación continua durante el proceso formativo, auto-reflexivo. 2. *Evaluación cognitiva* al participante: el desempeño de los participantes permitió adaptar las estrategias y analizar el pre-post, con fines a brindar datos de la propuesta en sí y sugerencias posteriores.

Ateneos y Clases abiertas: Luego de finalizados los talleres, los alumnos presentaron la propuesta en una jornada y una clase abierta a la comunidad, destacando la integración de las acciones realizadas y su fundamentación.

Desarrollo del Estudio de Caso: La colaboración entre cátedras permitió diseñar actividades que estimularon funciones cognitivas y promovieron la reflexión sobre su impacto en adultos mayores. Al cierre, se recogieron observaciones cualitativas mediante cuestionario.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Con referencia al *objetivo*, evaluar el impacto del A+S implementado por estudiantes de tres cursos: 3° año (Turno Tarde) y dos cursos de 4° año (Turno mañana y noche), mediante su sinergia colaborativa, en el desempeño cognitivo pre-post de adultos mayores con quejas mnésicas y en la satisfacción de participantes y estudiantes.

Considerando los resultados del sub-test de la Batería Frontal (Series motoras, Dígitos directos e inversos), pre-post en una muestra de 61 participantes, se reafirman H₁: La estimulación cognitiva implementada mediante A+S, tanto en formato presencial como virtual, produce beneficios post intervención en adultos mayores con quejas mnésicas, mejorando específicamente la función atencional y reflejando alto nivel de satisfacción.

En la Tabla 1, se presentan los resultados pre y post intervención de los 61 participantes evaluados a través del Test ISF, que explora funciones ejecutivas. Se observa una mejora generalizada post intervención.

[Tabla]

En la prueba de *Series Motoras*, el grupo *presencial* presentó un menor rendimiento inicial ($M= 1,60$; $DE= 0,495$) que el grupo *virtual* ($M= 2,00$; $DE= 0,516$), diferencia significativa ($t= -2,744$; $p= 0,008$). En el post-test, ambos mejoraron, siendo mayor la mejora en el grupo *virtual* ($M= 2,81$) frente al *presencial* ($M= 2,13$), con diferencia significativa ($t= -6,485$; $p< 0,001$).

En *Dígitos Directos*, también se observaron mejoras significativas. El grupo *presencial* pasó de $M= 1,20$ a $M= 2,29$, y el *virtual* de $M= 1,88$ a $M= 2,88$. Las diferencias entre grupos fueron significativas tanto en pre ($t= -4,950$; $p< 0,001$) como post-test ($t= -4,665$; $p< 0,001$), mostrando un mayor impacto en el grupo *virtual*.

En *Dígitos Inversos*, el grupo *presencial* partió de un rendimiento muy bajo ($M= 0,16$) frente al *virtual* ($M= 1,50$), con diferencia significativa ($t= -11,270$; $p< 0,001$). Tras la intervención, ambos mejoraron (*presencial*: $M= 1,31$; *virtual*: $M= 2,25$), manteniéndose diferencias significativas ($t= -6,968$; $p< 0,001$). Los resultados reflejan mejoras en memoria de trabajo y atención, con mayor progreso en el grupo *virtual*.

Ambos grupos mostraron mejoras significativas. En el *presencial*, las diferencias iniciales reflejan un mayor deterioro, pero la mejora pre-post respalda continuar los talleres. El estudiantado valoró positivamente la experiencia, destacando rol, pertenencia y acompañamiento, en línea con los criterios EFI de una formación inclusiva y respetuosa.

CONCLUSIONES

La colaboración entre cátedras y la práctica reflexiva promovieron un aprendizaje significativo, fortaleciendo competencias transdisciplinarias e integrando dimensiones

académicas, éticas y sociales (Hernández-Silvera y Ghilardelli, 2023). Esta sinergia respondió a necesidades concretas, creando un entorno de aprendizaje más efectivo.

La propuesta favoreció la reflexión desde un enfoque EFI ante diversas vulnerabilidades (institucionalización, carencias y deterioro cognitivo), promoviendo inclusión y equidad a través de talleres adaptados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Butin, D. W. (2020). *Service-learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education*. Palgrave Macmillan.

Cuevas, Y. A. V. (2023). Revisión de literatura sobre la práctica reflexiva pedagógica del docente, como un camino a la innovación en la apropiación de saberes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1691-1714.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/4516/6908>

Hernández-Silvera, D. I., & Ghilardelli, M. A. (2023). Paisajes digitales de aprendizaje en la universidad huellas vivenciales e inserción comunitaria. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (35), 135-151.
<https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/download/2727/2245>

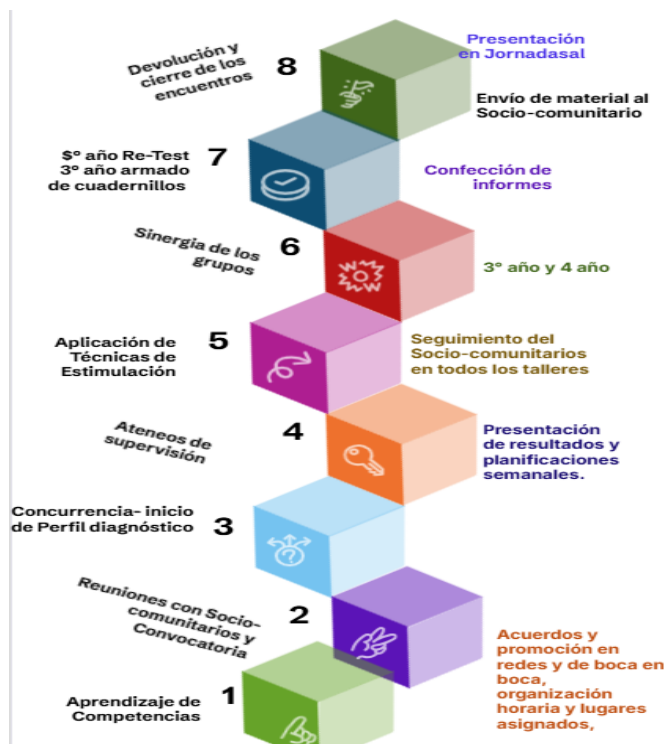
Lucero, M. A. G. (2022). La logopedagogía, una propuesta para educar en la búsqueda del sentido de la vida de los estudiantes. *Revista Biumar*, 6(1), 37-43.
<https://revistas.umariana.edu.co/index.php/RevistaBiumar/article/download/3242/3538>

- Osorio, R. M. B. (2021). Experiencia, reflexión y profesionalización: el doble juego del enfoque de la práctica reflexiva en la formación de maestros. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 222-246. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/download/2391/2330>
- Pinasco, C., Oviedo, M., Goldfeder, M., Bruno, D., Lischinsky, A., Torralva, T., & Roca, M. (2023). Sensitivity and specificity of the INECO frontal screening (IFS) in the detection of patients with traumatic brain injury presenting executive deficits. *Applied Neuropsychology: Adult*, 30(3), 289-296. <https://doi.org/10.1080/23279095.2021.1937170>
- Valencia, L. T. F. (2024). Metodologías activas de aprendizaje: aprendizaje basado en proyectos, problemas y retos. *Revista Investigación & praxis en CS Sociales*, 3(1), 97-120. <https://ojs.unipamplona.edu.co/index.php/ripacs/article/download/3042/7244>

FIGURAS // TABLAS

Figura

Recorrido de la propuesta



Nota: Fuente propia, 2025.

Tabla

Resultados de la Comparación Pre y Post Series motoras, Dígitos directos e inversos

Variable	Grupo	N	M (Pre)	SD (Pre)	M (Post)	SD (Post)
Series Motoras	Presencial	4	1.60	0.495	2.13	0.344
		5				
	Virtual	1	2.00	0.516	2.81	0.403
		6				
Dígitos Directos	Presencial	4	1.20	0.505	2.29	0.458
		5				

Variable	Grupo	N	M (Pre)	SD (Pre)	M (Post)	SD (Post)
Dígitos Inversos	Virtual	1	1.88	0.342	2.88	0.342
		6				
	Presencial	4	0.16	0.367	1.31	0.468
		5				
	Virtual	1	1.50	0.516	2.25	0.447
		6				

Nota: Las diferencias de medias corresponden a los puntajes Pre - Post talleres, $p < .05$.

Fuente: elaboración propia, 2025.

**BRIDGING POLICY AND PRACTICE: A SERVICE-LEARNING APPROACH TO RURAL
GOVERNANCE IN ASSAM, INDIA**

Dr Santhosh Juvvaka.,

Assam Don Bosco University, India.

ABSTRACT: This paper presents a practice-based inquiry into the role of service-learning in public administration education, through an analysis of three village-level case studies—Medhikuchi, Hatimura, and Kamarkuchi—in Assam, India. Conducted under the MA Public Administration program at Assam Don Bosco University, the initiative involved postgraduate students engaging directly with rural communities to explore governance challenges, welfare scheme implementation, and participatory development gaps. These service-learning projects were designed to foster experiential knowledge, civic engagement, and critical policy analysis.

The study draws on John Dewey's (1938) concept of experiential education, which advocates for learning grounded in real-world experiences and social responsibility. It also employs David A. Kolb's (1984) Experiential Learning Theory, particularly the cyclical model of concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, and active experimentation. Furthermore, the project is influenced by Paulo Freire's (1970) theory of *conscientização* (critical consciousness), which emphasizes dialogical learning and the transformative role of education in fostering civic empowerment and ethical sensitivity. These frameworks collectively support the integration of theory and praxis, positioning students as both learners and collaborators in the development process.

Using qualitative research tools—including surveys, stakeholder interviews, focus group discussions, and observational methods—students examined key areas such as infrastructure, education, healthcare, welfare scheme access, and SHG participation. The findings revealed stark developmental contrasts across the three villages. Medhikuchi suffered from structural neglect and poor service delivery; Hatimura displayed higher political awareness but faced implementation biases and health vulnerabilities; while Kamarkuchi, with its strong SHG network, achieved relative success in housing and healthcare, though it continued to struggle with awareness gaps and infrastructural shortcomings.

Based on these insights, student groups proposed context-specific interventions such as mobile PHCs, Panchayat-level awareness hubs, biometric DBT verification systems, digital literacy training, and SHG capacity-building workshops. And attempted certain interventions through awareness raising campaigns and community participation in the development process. The paper concludes that service-learning not only deepens student understanding of public policy and grassroots governance but also contributes directly to participatory development and administrative accountability. It recommends institutionalizing service-learning as a core component of public administration pedagogy, especially in developing contexts, to enhance both academic outcomes and community transformation.

KEYWORDS: Service-Learning; Rural Governance; Experiential Learning; Public Administration Education; Case Study Method; Policy Implementation

INTRODUCTION

Service-learning has emerged as a powerful pedagogical tool, especially in disciplines like Public Administration that directly engage with governance, policy, and development. Emphasizing reciprocal learning, it enables students to move beyond theoretical paradigms by immersing themselves in real-world contexts, cultivating critical thinking, ethical awareness, and participatory values.

This paper documents a service-learning initiative carried out by MA Public Administration students at Assam Don Bosco University, Guwahati, as part of their “Development and Governance” course. Organized into four groups, the students were assigned three rural sites in Assam—Medhikuchi, Hatimura, and Kamarkuchi. These villages were selected for their diverse demographics and developmental challenges, offering rich ground for exploring gaps in welfare implementation and community-based governance.

Adopting a qualitative and participatory approach, students conducted field visits, surveys, interviews, and focus group discussions. They engaged with Panchayat members, SHG leaders, ASHA workers, teachers, and residents to gather insights into the delivery of public services and the lived experiences of governance. This allowed them to identify visible gaps and propose actionable, community-informed interventions.

Medhikuchi emerged as a site of deep marginalization. Despite the presence of schemes like Sarva Shiksha Abhiyan and Jal Jeevan Mission, basic services like education, drinking water, and healthcare remained inaccessible. Schools were non-functional, pipelines were defunct, and awareness of entitlements such as Ayushman Bharat was negligible. The PDS was irregular, and exploitative labor conditions were reported. This experience exposed students to the structural dimensions of exclusion and the ethical responsibilities of governance.

In **Hatimura**, scheme awareness and political participation were relatively higher, but challenges persisted. Political favoritism and administrative inefficiency undermined trust in institutions. Public health infrastructure was weak, and education quality was poor, pushing families toward private options. However, the presence of active SHGs indicated potential for grassroots mobilization. Students recommended strengthening SHG roles in planning and advocating for decentralized systems like biometric DBTs and local waste management.

Kamarkuchi, assessed by two student groups, reflected relative developmental progress due to effective implementation of schemes like PMAY and the strong presence of SHGs. Yet, issues like limited awareness of educational entitlements, lack of emergency health services, and poor sanitation infrastructure persisted. The SHG network, with over 3,600 members, was identified as a key development asset. Interactions with local leaders revealed the potential and constraints of Panchayat-level governance.

This project underscores how service-learning facilitates transformative learning by situating students at the intersection of academic instruction and civic engagement. It operationalizes experiential learning frameworks like Kolb's learning cycle, where students progress through concrete experience, reflective observation, conceptual analysis, and active experimentation. Freire's dialogical pedagogy was reflected in workshops such as "Know Your Rights" and "Why Voting Matters," which empowered villagers through knowledge sharing and democratic dialogue.

Rather than romanticizing student activism, the initiative recognizes service-learning as a bridge—connecting policy frameworks with grassroots realities. While student interventions cannot replace institutional mechanisms, they help fill gaps in access, awareness, and accountability. Students developed Village Development Plans (VDPs),

documented issues through visual narratives, and helped demystify governance for community members.

From an academic and policy perspective, this initiative offers a replicable model for integrating service-learning into governance education. It shows how universities can produce graduates who are not only technically skilled but also socially conscious and democratically engaged. The paper concludes that such initiatives foster critical civic values—solidarity, empathy, public purpose—and promote meaningful partnerships between academia and rural communities.

Ultimately, the study contributes to the growing literature on experiential public policy education and calls for the institutionalization of service-learning in curricula. It argues that such engagements build student agency, enhance community trust, and nurture future public administrators committed to inclusive and just development.

THEORETICAL FRAMEWORK

This study draws on experiential and critical pedagogies to explore the transformative potential of service-learning in rural governance education. The fieldwork across Medhikuchi, Hatimura, and Kamarkuchi villages is grounded in the theories of John Dewey, David A. Kolb, Paulo Freire, and service-learning scholars like Eyler & Giles and Bringle & Hatcher.

John Dewey's concept of "learning by doing" frames education as an active, experiential process essential to democratic engagement. Students were not passive learners but active participants in real-world governance settings, embodying Dewey's vision of education as life itself.

Kolb's Experiential Learning Theory structured the learning cycle—concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, and active experimentation. Students applied this cycle by engaging with communities, analyzing policy gaps, and proposing solutions like improved healthcare access and SHG-led development models.

Freire's pedagogy emphasized critical consciousness, encouraging learners to interrogate structures of inequality. Students' reflections on governance failures and marginalization echoed Freirean ideas, pushing them to go beyond academic theory and engage ethically with systemic issues.

Eyler & Giles and Bringle & Hatcher stress the mutual benefit of service-learning, where both students and communities gain. In this study, students conducted needs assessments and awareness campaigns, while deepening their civic understanding and empathy.

Finally, the initiative resonates with Ignatian Pedagogy, as articulated by Peter-Hans Kolvenbach, which emphasizes forming socially responsible individuals. Conducted within a Jesuit institution, the study underscores education as a means for justice-oriented public service. Together, these frameworks reinforce the value of service-learning as a holistic educational model that integrates academic inquiry with civic engagement and ethical reflection.

Field realities of rural governance: insights from three villages in Assam:

This study, undertaken by MA Public Administration students at Assam Don Bosco University, highlights the complexities of rural governance through fieldwork in Medhikuchi, Hatimura, and Kamarkuchi villages during March–May 2024. Despite being formally covered by various welfare schemes, these communities continue to grapple with infrastructural decay, bureaucratic apathy, and uneven access to public services.

In **Medhikuchi**, students found that state schemes had limited impact. The village suffered from poor healthcare, inadequate schooling, lack of sanitation, and unreliable electricity—signs of chronic neglect. Although officially recognized in government plans, the community remains invisible in India’s broader development narrative.

Hatimura revealed a more layered reality. While some schemes were active, their implementation was uneven and often shaped by political bias. Despite frontline workers being present, residents reported issues of exclusion, limited participation, and poor accountability, exposing deep cracks in participatory governance.

Kamarkuchi, by contrast, presented a mixed landscape—neither fully deprived nor fully developed. Government interventions coexisted with informal support systems and community-driven adaptations. Students observed that development outcomes were shaped not just by state capacity, but also by local resilience and collective effort.

METHODOLOGY

Each group adopted a combination of qualitative and quantitative methods: structured household surveys, focus group discussions with marginalized groups (women, elderly), and interviews with frontline service providers (ASHA workers, ration dealers). Observational studies were conducted at schools, healthcare centers, and informal workplaces like repair shops and polling booths. These methods allowed students to examine five core development parameters: education, healthcare, utilities, welfare, and livelihoods, while also capturing the social and political dynamics influencing rural service delivery.

Student-Led Interventions in Medhikuchi, Hatimura, and Kamarkuchi: An Integrated Service-Learning Approach:

The field observations and recommendations emerging from the case studies of Medhikuchi, Hatimura, and Kamarkuchi reveal a recurring pattern of administrative gaps, infrastructural deficiencies, and low awareness regarding welfare entitlements. However, they also uncover the immense potential for structured student engagement through service-learning. Students, as emerging public administration professionals, can function not merely as observers but as catalysts of local development. Their role bridges the information gap between communities and governance institutions and contributes to social accountability, digital inclusion, and participatory planning.

One of the most pressing issues common to all three villages was poor access to and awareness of government welfare schemes. Although flagship programs like the Pradhan Mantri Awas Yojana (PMAY), Ayushman Bharat, Jal Jeevan Mission (JJM), and Direct Benefit Transfers (DBTs) were present, they often failed to reach eligible beneficiaries due to bureaucratic complexity, political gatekeeping, or documentation barriers. To address this, student groups have facilitated “Know Your Rights” workshops and scheme application drives. They could act as intermediaries who support residents in form-filling, Aadhaar seeding, ration card updates, and registration under the e-SHRAM portal. These activities, documented as effective in community-campus partnerships (Rosenberg & Statham, 2023), would also serve to build trust in state institutions and improve governance outcomes.

A second layer of intervention lies in digital and financial literacy. Villagers in Hatimura and Medhikuchi, in particular, struggled with digital interfaces used in DBT systems, healthcare scheme enrollment, and application tracking. Students could therefore conduct introductory training sessions on using mobile phones for government services, banking apps, or accessing portals like DigiLocker, PMAY-G.nic.in, or the Swachh Bharat Mission

Gramin dashboard. Training Self-Help Group (SHG) members, Panchayat functionaries, and school-going youth in basic digital navigation helps build long-term civic resilience (Ntimi N. Mtawa & Nelson Masanche Nkhoma, 2020).

Healthcare-related gaps across the three villages, from the non-functional PHC in Hatimura to the limited scope of the Kamarkuchi Aam Health Centre, highlighted the need for preventive health education. Student volunteers have collaborated with ASHA workers and Community Health Officers to organize community-level awareness campaigns focused on nutrition, immunization, menstrual hygiene, and the benefits of Ayushman Bharat. These grassroots health outreach programs could bridge the gap between policy availability and community utilization, particularly for marginalized groups such as women, elderly citizens, and daily wage workers (Bhuyan, 2019).

In the education sector, all three case study villages presented serious barriers to quality schooling, including poor infrastructure, irregular staffing, and dropout risks. To tackle this, students have offered academic mentoring and remedial teaching support, especially in subjects such as English, Mathematics, and General Knowledge. In Medhikuchi, where school access was limited by distance, students could facilitate scholarship application workshops and support learning through community-based study circles. Kamarkuchi's relatively functioning school system can benefit from digital infrastructure assistance, where students mobilize donations or university resources to set up basic ICT-enabled classrooms. The integration of service-learning in education thus strengthens equity and accessibility in rural schooling (Dreze & Sen, 2013).

A thematic concern deeply embedded in all case studies was sanitation and environmental hygiene. Despite the Swachh Bharat Mission's objectives, open defecation and

unmanaged waste persisted in all three villages. Students designed and led village-level Swachhata Campaigns involving SHGs, school children, and local youth. They could support the construction of low-cost handwashing stations and community toilet maintenance systems, especially in public spaces like markets or schools. Civic engagement campaigns based on environmental hygiene have shown measurable improvements in public health outcomes and civic responsibility in similar rural contexts (Saikia & Deka, 2022).

Civic engagement and democratic participation are equally important focus areas. In Medhikuchi and Hatimura, students noted low voter turnout and a sense of political alienation. Service-learning interventions have introduced village youth to concepts of local governance, public budgeting, and grievance redressal. Workshops like “Know Your Panchayat” or “Why Voting Matters” have attempted to enhance civic literacy. Students have also helped in setting up of civic suggestion boxes, periodic Gram Sabha events, or digital feedback forms to improve accountability. These efforts align with the idea of participatory governance promoted by decentralization frameworks under the 73rd Constitutional Amendment (Sivaramakrishnan, 2000).

One of the most promising avenues of student support lies in SHG capacity building. Kamarkuchi’s well-structured SHG network provides a model that could be adapted in Hatimura and Medhikuchi. Students offered financial literacy training, help in standardize bookkeeping practices, and introduce SHG leaders to online business platforms. Furthermore, they have facilitate linkages between SHGs and central programs such as the National Rural Livelihood Mission (NRLM) or the Pradhan Mantri Kaushal Vikas Yojana (PMKVY), enabling SHGs to expand from savings groups to micro-enterprises (Roy & Das, 2020).

Across all three sites, infrastructural audits and planning assistance emerged as critical needs. Roads, drainage, electricity, and water systems require localized tracking and reporting to the Block Development Office. Students worked with the Gram Panchayats to map key infrastructure issues using participatory rural appraisal tools and develop Village Development Plans (VDPs). Such exercises promoted evidence-based governance and align with the objectives of decentralized development planning as advocated by NITI Aayog (2020).

A unique contribution that students could make lies in participatory media and community storytelling. Their reports, observations, and interviews transformed into community wall newsletters, photo essays, or digital documentaries. These outputs have not only validate villagers' voices but also serve as powerful advocacy tools to communicate with policymakers, academic institutions, and civil society stakeholders. In Hatimura and Kamarkuchi, where oral histories and storytelling remain vibrant, student-led documentation projects could preserve and share indigenous knowledge while raising awareness about development rights and challenges (SDG Accountability Handbook, 2019).

Lastly, the analytical skills students have developed through service-learning can be used for academic and policy feedback. Case study findings, synthesized into policy briefs, infographics, and stakeholder presentations, have informed local bureaucracies and political representatives. Submissions to academic symposiums, university reports, or government consultations could amplify grassroots voices and recommend grounded, evidence-based reforms. Service-learning, in this way, transformed students into citizen-scholars, equally equipped with empathy and expertise.

CONCLUDING OBSERVATIONS

The service-learning initiative by postgraduate Public Administration students at Assam Don Bosco University offers a powerful model for experiential learning, community engagement, and grassroots policy advocacy. Grounded in the educational philosophies of Dewey, Kolb, Freire, and Ignatian Pedagogy, the project showcased how academic institutions can foster civic responsibility and developmental innovation.

Through case studies in Medhikuchi, Hatimura, and Kamarkuchi, students moved beyond classroom learning to confront real-world governance issues, including administrative apathy, infrastructural neglect, and social exclusion. Their interventions—ranging from digital literacy and SHG capacity-building to health awareness and educational mentoring—were rooted in participatory research and mutual learning, not imposed solutions.

This initiative exemplifies that education is not merely about knowledge acquisition but about cultivating ethical responsibility and civic imagination. Students became facilitators, advocates, and co-creators of knowledge, contributing meaningfully to participatory governance. Tools like Village Development Plans and participatory rural appraisals positioned them as “citizen-scholars,” blending analytical rigor with empathy.

Pedagogically, the project challenges traditional didactic methods by immersing learners in real-life complexities. Kolb’s experiential learning cycle came alive as students cycled through experience, reflection, conceptualization, and experimentation. Freire’s dialogical method was evident in workshops like “Know Your Rights” and “Why Voting Matters,” which empowered villagers as agents of democratic change.

Importantly, this model does not idealize student action but recognizes service-learning as a complementary approach that builds trust, fills awareness gaps, and connects policies with people. It highlights the potential of higher education to produce socially conscious, democratically engaged graduates. Ultimately, the project's value lies in the solidarity, reflection, and public purpose it nurtured. It invites us to reimagine education as a force for justice and democratic deepening, where universities act not only as knowledge hubs but as catalysts for inclusive development.

REFERENCES

- Assam State Government (Panchayat and Rural Development Department). (2024). *Assam State Action Plans and GP-level Reports*.
- Bhargava, R., & Acharya, A. (Eds.). (2008). *Political Theory: An Introduction*. Pearson Longman.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). *Implementing service learning in higher education*. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221–239.
- Butin, D. W. (2006). *The Limits of Service-Learning in Higher Education*. *The Review of Higher Education*, 29(4), 473–498.
- Bhuyan, D. (2019). "Rural Health Care Delivery in Assam: Challenges and Way Forward", *Economic and Political Weekly*, Vol. 54, Issue 45.
- Census of India 2011 – Data on Kamarkuchi's demography and household infrastructure. <https://censusindia.gov.in>
- Chambers, R. (1997). *Whose Reality Counts? Putting the First Last*. Intermediate Technology Publications.

Dreze, J., & Sen, A. (2013). *An Uncertain Glory: India and Its Contradictions*. Princeton University Press.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* CA: Jossey-Bass.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Government of Assam – District Development Plans (Kamrup Metro).
<https://kamrupmetro.assam.gov.in/>

Honnet, E. P., & Poulsen, S. J. (1989). *Principles of Good Practice for Combining Service and Learning*. Wingspread.

Jacoby, B. (1996). *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. CA: Jossey-Bass.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Kolvenbach, P. H. (2000). *The service of faith and the promotion of justice in American Jesuit higher education*. Santa Clara University. <https://ajcu-ap.org/2017/08/16/the-service-of-the-faith-and-the-promotion-of-justice-in-american-jesuit-higher-education/>

Ministry of Rural Development (MoRD), Government of India. (2024). *PMAY-G Guidelines and Annual Reports*: <https://pmayg.nic.in>

Ministry of Jal Shakti, Government of India. (2024). *Jal Jeevan Mission Dashboard & Guidelines*: <https://jaljeevanmission.gov.in>

Ministry of Health and Family Welfare. (2024). *Rural Health Statistics Reports (Annual) and Health Infrastructure data*. <https://main.mohfw.gov.in>

- Ministry of Women and Child Development. (2024). *Annual Report on SHGs and Women Empowerment through NRLM*. <https://wcd.nic.in>
- Mishra, A. (2021). "Service Learning and Higher Education in India: Reflections from Practice", *Indian Journal of Experiential Learning*, Vol. 3(2).
- National Rural Health Mission (NRHM) – Assam Chapter. (2024). *State Health Bulletin and District-wise Health Infrastructure Reports*.
- Ntimi N. Mtawa & Nelson Masanche Nkhoma (2020) "Service-learning as a higher education pedagogy for advancing citizenship, conscientization and civic agency: a capability informed view", *Higher Education Pedagogies*, 5 (1): 110-131.
- NITI Aayog. (2020). *SDG India Index & Baseline Report*.
- Oommen, T.K. (2004). *Nation, Civil Society and Social Movements: Essays in Political Sociology*. Sage Publications.
- Roy, S., & Das, S. (2020). "Impact of Self-Help Groups on Socio-economic Status of Rural Women: A Study in Assam", *Journal of Rural Development*, 39(1).
- Rosenberg, Helen and Statham, Anne (2023), "Convergent/Divergent Perceptions of Faculty and Community Partners' Collaborative Service-Learning Projects", *Journal of Service-Learning in Higher Education*, 16, 138-166.
- Saikia, D. & Deka, P. (2022). "Challenges in Implementation of Jal Jeevan Mission in Assam: Field Realities", *North Eastern Economic Review*, 2(1).
- SDG Accountability Handbook (2019), <https://www.sdgaccountability.org/wp-content/uploads/2019/05/SDG-Accountability-Handbook.pdf>
- Sivaramakrishnan, K.C. (2000). *Power to the People? The Politics and Progress of Decentralization*. Konark Publishers.

Singh, S. (2018). "Implementation of Pradhan Mantri Awas Yojana in Rural India: A Study on Its Efficiency and Outreach", *Indian Journal of Public Administration*, 64(2).

Sigmon, R. (1994). *Serving to learn, learning to serve*. Linking Service with Learning. Council for Independent Colleges Report.

Sharma, A., & Singh, A. (2021). *Rural Development in India: Retrospect and Prospects*. Concept Publishing Company.

PEDAGOGÍA, EXPERIENCIA Y REFLEXIONES EN SERVICIO CON INFANCIAS VULNERADAS

Catalina Ana Paz Marín Lacazette

Universidad de Antofagasta, Chile

EJE TEMÁTICO: 3. Estudio de casos.

RESUMEN: Este artículo analiza la implementación de la metodología de Aprendizaje Servicio (A+S) en la carrera de Pedagogía en Inglés de la Universidad de Antofagasta, destacando su potencial para articular teoría y práctica en contextos reales. En un contexto de formación inicial docente y compromiso con la justicia social, el estudio explora cómo el A+S permite el desarrollo de competencias disciplinares, pedagógicas y transversales en estudiantes universitarios. La experiencia consistió en el diseño e implementación de actividades de lectura y escritura en inglés para niños y niñas del Servicio de Protección de la Niñez, quienes participaron en jornadas educativas que culminaron en la creación de un libro colaborativo. El trabajo incluyó momentos reflexivos antes, durante y después del servicio, permitiendo una comprensión crítica de la práctica docente. Los resultados muestran que el A+S promueve habilidades técnicas y humanas clave, como la empatía, la comunicación efectiva, la planificación didáctica y la sensibilidad social. La investigación concluye que el A+S constituye una estrategia transformadora que fortalece el perfil de egreso desde una perspectiva ética, profesional y social, proponiendo su institucionalización como parte integral de la formación universitaria en educación.

PALABRAS CLAVES: Comunidad – reflexión – competencias – servicio

ABSTRACT: This article examines the implementation of the Service-Learning (SL) methodology in the English Pedagogy program at the University of Antofagasta, emphasizing its potential to bridge theory and practice in real-life contexts. Set within initial teacher training and a strong commitment to social justice, the study explores how SL supports the development of disciplinary, pedagogical, and transversal competencies in university students. The project involved designing and delivering English reading and writing activities for children from Chile's Child Protection Service, culminating in the creation of a collaborative book. Reflective moments were embedded before, during, and after the service experience, allowing for a critical understanding of teaching practices. Results show that SL fosters both technical and human skills, such as empathy, effective communication, inclusive planning, and social awareness. The research concludes that SL is a transformative pedagogical strategy that enriches the graduation profile from ethical, professional, and social dimensions. It advocates for the institutionalization of SL as a core component of university-based teacher education.

KEYWORDS: Community - reflection – competence – service

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la educación superior ha buscado adaptarse a las demandas de la sociedad global, que exige un mayor compromiso por parte de las instituciones educativas. En materia social, los espacios educativos deben permitir el desarrollo de competencias ciudadanas para entender y transformar realidades sociales injustas, indiferentes o excluyentes. Se proyecta de manera urgente trabajar en formas que posibiliten el desarrollo

integral de los futuros docentes, forjando en ellos una conciencia reflexiva, crítica y comprometida con la justicia social.

Diversa evidencia en la literatura nacional e internacional apunta a que la implementación de la metodología del Aprendizaje Servicio logra impactar positivamente en la reducción de la desigualdad y exclusión social, a través del trabajo colaborativo y la promoción de la justicia social (Redondo-Corcobado & Fuentes, 2019).

Investigaciones como las de Jacoby (2015) y Giles y Eyler (2013) muestran cómo los proyectos de ApS contribuyen a la construcción de una ciudadanía activa y responsable, mientras que la integración de la sostenibilidad en estos proyectos asegura que los impactos sean duraderos y positivos para las generaciones futuras.

En el contexto de la formación del profesorado, una investigación en España exploró el uso del A+S en estudiantes de educación primaria, infantil y social de tres universidades españolas (UIC, UAM y USAL). Este estudio preexperimental con diseño pretest-posttest demostró que el A+S promueve el desarrollo de habilidades prácticas y la aplicación del conocimiento teórico en contextos reales. Además, se observó que el A+S tiene un mayor impacto en el nivel de "saber cómo", en comparación con el "saber" y "saber hacer", debido a la naturaleza práctica de la metodología (Opazo, et., al, 2019). Una investigación que compara experiencias de A+S en universidades de España y México, destaca el potencial de esta metodología para responder a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en contextos de vulnerabilidad. Los resultados de esta investigación documental destacan la importancia del trabajo en red y la vinculación universidad-sociedad para lograr aprendizajes significativos y promover el compromiso con los ODS (González, et., al, 2022).

En resumen, las investigaciones en América Latina y España confirman el potencial del A+S como una estrategia pedagógica eficaz para transformar la educación superior. No obstante, también señalan la necesidad de una planificación cuidadosa, una mayor vinculación con la comunidad y una evaluación rigurosa para garantizar el éxito de las experiencias. El futuro del A+S en estas regiones pasa por la consolidación de un enfoque que combine la excelencia académica con el compromiso social, construyendo un puente sólido entre la universidad y la sociedad.

Con todo lo anterior, este trabajo se enmarca en las evidencias recogidas sobre el uso de esta metodología y se implementa en el contexto universitario, específicamente el tercer año de la Carrera de Pedagogía en Inglés para educación básica y media de la Universidad de Antofagasta, una institución pública del Norte de Chile. En los siguientes apartados se describirá en minucioso detalle el contexto, socio comunitario y las actividades llevadas a cabo. El trabajo realizado permite indagar en aspectos claves que hay que considerar para los momentos de reflexión con los estudiantes ejecutores del servicio, aportando a las teorías ya formuladas. La experiencia tuvo resultados profundos que son necesarios de difundir y discutir para avanzar en materias de justicia social, desarrollo sostenible y solidaridad.

METODOLOGÍA

En esta investigación se empleó una metodología cualitativa basada en el análisis de discurso de las respuestas escritas por estudiantes de la carrera de Pedagogía en Inglés, quienes participaron en una experiencia de Aprendizaje-Servicio. Se recolectaron testimonios escritos que fueron posteriormente codificados y agrupados en ejes temáticos mediante un proceso de análisis inductivo. Este procedimiento permitió identificar patrones

recurrentes y temas emergentes en los discursos, los cuales fueron organizados en un mapa araña que visualiza la frecuencia relativa de cada categoría. La categorización se guió por criterios de selección que consideraron la presencia explícita de habilidades, reflexiones pedagógicas y competencias profesionales, y se enriqueció con ejemplos representativos del discurso estudiantil. Esta estrategia metodológica busca no solo describir, sino también comprender los significados construidos por los participantes desde su propia experiencia formativa, lo cual es coherente con enfoques interpretativos del análisis cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Análisis del discurso:

1. Nivel estructural: Formas de expresión y organización del discurso

Las respuestas analizadas se caracterizan por el uso de un registro reflexivo y experiencial, donde predomina la primera persona del singular ("pude desarrollar", "creo que trabajé", "diseñé actividades"). Esta forma de enunciación revela una implicación personal directa en el proceso formativo, lo que indica un involucramiento activo del sujeto en su aprendizaje.

2. Nivel temático: Principales ejes de sentido

Se identifican los siguientes ejes temáticos en las respuestas de los estudiantes:

- Competencias pedagógicas: Habilidades para planificar, adaptar e implementar estrategias de enseñanza que favorezcan la participación y el aprendizaje activo.
- Competencias transversales: Capacidades generales como la comunicación, empatía y trabajo en equipo, esenciales para un desempeño docente integral y contextualizado.
- Competencias disciplinares: Dominio de contenidos del área de inglés y su

aplicación en distintos niveles según las necesidades del estudiantado.

- Innovación metodológica: Uso de propuestas didácticas creativas y variadas para mantener la motivación y el interés de los estudiantes.
- Trabajo colaborativo: Coordinación con pares, docentes y otros actores para enriquecer la experiencia educativa de forma conjunta.
- Empatía y aspectos emocionales: Comprensión de las emociones y contextos personales del estudiantado para generar ambientes de aprendizaje respetuosos.
- Adaptabilidad: Capacidad de ajustar la enseñanza a distintos ritmos, estilos de aprendizaje y niveles de atención.
- Comunicación efectiva: Uso claro y ajustado del lenguaje para guiar, motivar y conectar con los estudiantes de manera comprensible.
- Reflexión crítica: Evaluación constante del propio actuar docente para mejorar la práctica y comprender su impacto en el aula.

3. Nivel sociodiscursivo: Posicionamiento identitario

Desde una perspectiva crítica, el discurso revela un proceso de construcción identitaria profesional en transición. Los estudiantes se posicionan simultáneamente como aprendices y como agentes educativos con capacidad de impacto. Esto se manifiesta en la tensión entre expresiones de inseguridad o aprendizaje (“entendí cómo comunicarme un poco mejor”, “traté de adaptarme”) y afirmaciones que denotan apropiación de un rol docente (“diseñé diferentes actividades pedagógicas”, “modifiqué mi expresión para facilitar la conversación”).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de esta experiencia evidencian que la metodología de Aprendizaje Servicio (A+S) permite una integración auténtica entre la formación académica y el compromiso social, favoreciendo el desarrollo de competencias clave para el ejercicio docente. La presencia recurrente de categorías como competencias pedagógicas, comunicación efectiva y empatía da cuenta de un proceso formativo que trasciende la mera adquisición de conocimientos, promoviendo una formación integral y situada. En particular, se observa que los estudiantes, al enfrentarse a contextos de vulnerabilidad como el del sistema de protección de la niñez, activan no solo saberes técnicos, sino también una reflexión crítica sobre su rol docente, sus creencias y su capacidad de incidir en la vida de otros. Esta experiencia tensiona la lógica tradicional de prácticas pedagógicas estandarizadas y permite avanzar hacia modelos de formación que incorporan lo ético y lo emocional como componentes legítimos del aprendizaje profesional. Asimismo, se constata una transformación identitaria en los estudiantes, quienes comienzan a posicionarse como sujetos capaces de diseñar, adaptar e implementar acciones pedagógicas significativas en escenarios reales, lo que refuerza el valor del A+S como estrategia formativa y socializadora.

CONCLUSIONES

La experiencia desarrollada a través de la metodología de Aprendizaje Servicio en la carrera de Pedagogía en Inglés para Educación Básica y Media permitió constatar el potencial formativo de esta estrategia para movilizar aprendizajes significativos en los futuros docentes. No obstante, más allá del reconocimiento de logros individuales en términos de competencias pedagógicas, disciplinares y transversales, el análisis de los discursos

evidencia también tensiones y desafíos que invitan a una reflexión profunda sobre las condiciones en que se implementa esta metodología.

En primer lugar, si bien se reconoce una transformación en la forma de comprender el rol docente, esta parece estar mediada principalmente por factores emocionales y afectivos, lo que revela una necesaria profundización crítica respecto al sentido pedagógico del A+S. En otras palabras, el riesgo de romantizar el vínculo con comunidades vulnerables puede eclipsar la responsabilidad política que conlleva intervenir en estos contextos, especialmente cuando no existen procesos institucionales claros de acompañamiento, evaluación ni sostenibilidad del impacto generado.

Además, al haber sido trabajada exclusivamente en la carrera de Pedagogía en Inglés, la experiencia ofrece un alcance limitado en cuanto a su potencial de transversalización en la Facultad de Educación. Esta focalización restringe las posibilidades de construcción interdisciplinaria y reduce la oportunidad de establecer una cultura formativa compartida en torno a la vinculación con el medio desde una mirada crítica, situada y transformadora.

Por tanto, se concluye que el Aprendizaje Servicio es una metodología que no solo fortalece el perfil de egreso desde una perspectiva integradora, sino que también cultiva una identidad docente comprometida, reflexiva y conectada con las urgencias y esperanzas del entorno educativo. Esto refuerza la necesidad de institucionalizar prácticas de este tipo en los procesos formativos, de modo que la formación docente no solo mire hacia el aula, sino también hacia el territorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Giles, D. E., & Eyler, J. (2013). *The Theory and Practice of Service Learning*. Jossey-Bass.
- González-Alonso, F., Ochoa-Cervantes, A., & Guzón-Nestar, J. L. (2022). Aprendizaje servicio en educación superior entre España y México: Hacia los ODS. *Alteridad*, 17(1), 76-88. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.06>
- Jacoby, B. (2015). *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. Jossey-Bass.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P., & McIlrath, L. (Eds.). (2019). Aprendizaje-servicio en la educación superior [Special issue]. *BORDÓN. Revista de Pedagogía*, 71(3). Sociedad Española de Pedagogía.
- Redondo-Corcobado, P., & Fuentes, J. L. (2019). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. In *Revista Complutense de Educación* (Vol. 31, Issue 1, p. 69). Complutense University of Madrid. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

FIGURAS // TABLAS

Tabla 1: *Categorización de temas y subtemas del Análisis Temático*

Tema	Subtemas	Criterios de	Ejemplos
Principal	Emergentes	Selección	Representativos
Competencias pedagógicas	- Diseño de	Se	“Diseñé
	actividades	seleccionaron	diferentes
	- Gestión del aula	respuestas que	actividades

	- Creación de recursos	reflejan acciones didácticas,	pedagógicas específicas para mi grupo”
	- Planificación adaptada	planificación y reflexión sobre el aprendizaje en aula	“Cada clase fue diferente e innovadora”

Competencias	-	Respuestas	“Fortalecí
transversales	Comunicación efectiva	que mencionan habilidades	habilidades como el trabajo
	- Trabajo colaborativo	generales clave en educación y trabajo	colaborativo y la comunicación
	- Adaptabilidad	con comunidades	efectiva”
	- Empatía y reflexión social		“Me adapté a los diferentes niveles de atención”

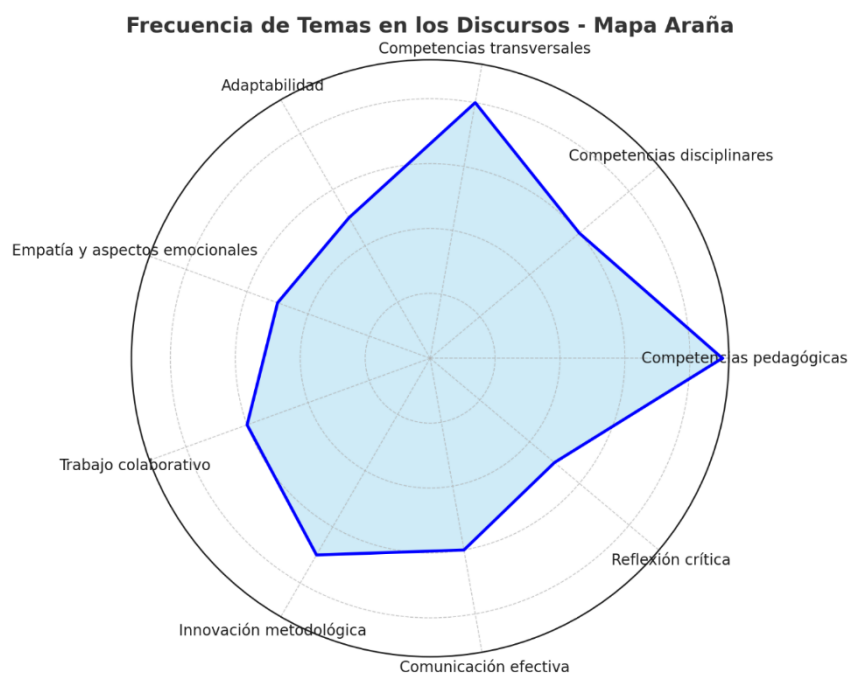
Competencias	- Uso del	Menciones	“Tuve que
disciplinares	inglés en distintos niveles	explícitas al uso de contenidos del área	tener un manejo apto de la
	- Aplicación de conocimientos	de formación y su aplicación práctica	disciplina para discriminar lo
	- Selección de contenidos relevantes		necesario en contenido para los estudiantes”

Reflexión	- Evaluación	Presencia de	“Reflexión
crítica	de la propia práctica	análisis del proceso	sobre el impacto
	- Impacto del trabajo	vivido, más allá de lo técnico	que tuvo sobre los niños y en
	- Transformación personal y profesional		nosotros como futuros profesores”
Comunicación	- Lenguaje	Se	“Estuve en
efectiva	claro y comprensible	seleccionaron frases que muestran	constante diálogo con los estudiantes
	- Ajuste del discurso	esfuerzos por comunicarse	y modifiqué mi forma de
	- Escucha activa	eficazmente en distintos contextos	expresión en el segundo idioma”
Innovación	- Metodologías	Se	“El
metodológica	activas	consideraron	desarrollo de
	- Aprendizaje Servicio	respuestas que destacan el uso de	metodologías innovadoras, cada
	- Clases participativas y variadas	enfoques no tradicionales y centrados en el estudiante	clase fue diferente” “Trabajamos con el Aprendizaje-Servicio”

Trabajo colaborativo	- Coordinación con pares - Apoyo entre docentes - Sinergia con actores externos	Aparición de dinámicas colectivas en el diseño o implementación del trabajo pedagógico	“Trabajar en conjunto con mis compañeros, mi profesora y las encargadas de los estudiantes”
Empatía y aspectos emocionales	- Consideración del contexto emocional - Reconocimiento de experiencias difíciles - Acompañamiento afectivo	Referencias explícitas a emociones, contexto vital de los estudiantes y respuestas afectivas	“Entendí cómo comunicarme mejor en base a cómo se sentían ese día” “Ellos tienen un background de vida complicado”
Adaptabilidad	- Flexibilidad ante imprevistos - Ajuste a estilos de aprendizaje - Gestión del tiempo y atención	Se seleccionaron menciones sobre la capacidad de modificar prácticas según el contexto y necesidades del aula	“Me adapté a todos los tipos de aprendizaje y niveles de atención”

Nota: elaboración propia

Figura 1: *Categorización de temas y subtemas del Análisis Temático*



PRÁCTICAS SOCIOCOMUNITARIAS EN LA FACULTAD DE DERECHO-UNMDP:
DESAYUNADOR COMUNITARIO DON BOSCO.

Mustafa, Rocio Anahi; Faienza Sanchez, Silvia;

Facultad de Derecho, UNMDP.

Puglisi, Sebastian; Escujuri, Juan Jose.

Facultad de Humanidades, UNMDP.

EJE TEMÁTICO: 3. ESTUDIO DE CASOS Y SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS Y PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO.

RESUMEN: El presente trabajo sistematiza la experiencia de la asignatura Practica Sociocomunitaria (PSC), perteneciente a la carrera de Derecho, de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En particular, el desarrollo de la misma en el ámbito comunitario denominado "Desayunador Don Bosco", ubicado en el casco urbano de la ciudad de Mar del Plata. Tres estudiantes acompañadas por la docente participaron de esta experiencia durante el periodo de análisis -segundo cuatrimestre de 2024-. En articulación con los voluntarios del Desayunador, se creó un espacio de escucha y diálogo en torno a las problemáticas legales de los vecinos que asisten al espacio comunitario, con el objetivo de atender de forma acotada y eficaz sus necesidades sociojurídicas.

ABSTRACT: This paper systematizes the experience of the Sociocommunity Practice (PSC) course, part of the Law program at the National University of Mar del Plata. Specifically, it focuses on its development in the community space known as "Desayunador Don Bosco," located in the urban center of Mar del Plata. Three students, accompanied by a professor,

participated in this experience during the second semester of 2024. In coordination with the volunteers of the Desayunador, a space for listening and dialogue was created to address the legal issues faced by the neighbors who attend the facility, aiming to meet their socio-legal needs in a limited yet effective manner.

PALABRAS CLAVES: Prácticas Sociocomunitarias; Derecho; Extensión Universitaria; Organizaciones Sociales.

INTRODUCCIÓN

Las prácticas sociocomunitarias (en adelante PSC) forman parte de una estrategia institucionalizada en todas las unidades académicas de la Universidad Nacional de Mar del Plata, de modo obligatorio, conforme su normativa. Proponen el fortalecimiento del compromiso social de sus estudiantes y la promoción de aprendizajes significativos mediante la construcción de conocimiento situado y la territorialización de la actividad universitaria. Se inscriben en el marco de la pedagogía del aprendizaje-servicio solidario mediante la manifestación de sus tres características esenciales:

1. Actividades de servicio solidario destinadas a atender en forma acotada y eficaz necesidades reales.
2. Protagonizadas por los estudiantes.
3. Articuladas con los contenidos de aprendizaje.

En tal sentido, la ordenanza que regula las PSC en sus aspectos metodológicos y pedagógicos, establece como principales objetivos:

- Fortalecer los lazos entre la Universidad y la comunidad,

- Generar el desarrollo de actividades valorativas orientadas a la solidaridad y el compromiso con la comunidad,
- Construir y consolidar aprendizajes tanto disciplinantes como interdisciplinarios,
- Impulsar mayor grado de interacción entre los estudiantes y las asociaciones civiles, organizaciones sociales, organizaciones de la economía social e instituciones públicas entre otras
- Incentivar al desarrollo del pensamiento crítico.

En este marco, es que las PSC se desarrollan en la facultad de Derecho contando con un requisito de veinte horas de práctica fuera del aula y con la implementación de un seminario previo que consta de cuatro encuentros teóricos.

METODOLOGÍA

La metodología llevada a cabo en la experiencia se configura en tres etapas en las que se estructura la asignatura. Estas instancias de formación y aplicación, integran encuentros teóricos y prácticos, así como mecanismos de sistematización y puesta en común de los aprendizajes adquiridos.

1. Seminario: se construye el sentido teórico de las prácticas, mediante el análisis crítico de material bibliográfico pertinente. Se promueve el debate sobre la misión social de la universidad y su rol dentro de la comunidad. A su vez, se generan los primeros acercamientos con los integrantes de las instituciones que serán aliadas en el desarrollo de la práctica. En esta etapa, se presentan las propuestas de ámbitos a desarrollar la práctica y se crean los grupos teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes.

2. Práctica: las prácticas se realizan gracias a la articulación de convenios con diferentes instituciones gubernamentales y de la sociedad civil tales como; la Dirección de Políticas de Género, Dirección de Defensa del Consumidor, Organización Social Desayunador Don Bosco, Sociedad de Fomento, Colegio de la Abogacía, Unidad Penal 15 del Complejo Penitenciario de Batán, entre otras. Como se ha mencionado, este informe recupera la experiencia realizada en el Desayunador Don Bosco, ubicada en la calle Don Bosco 1804 de la ciudad de Mar del Plata perteneciente a la institución Cáritas. Es importante destacar que, la práctica en el ámbito del Desayunador se desarrolla con continuidad desde el año 2023, dando inicio este año al quinto cuatrimestre consecutivo de las mismas.
3. Sistematización y puesta en común: la sistematización se desarrolla de modo continuo desde el primer encuentro y se lleva a cabo mediante el registro detallado de cada consulta, lo que en el caso concreto permitió documentar los casos abordados y evaluar la efectividad del asesoramiento proporcionado. Se realizan entrevistas al párroco y la docente Silvia Faienza quien, además de ser la tutora en el desarrollo de la práctica es voluntaria del Desayunador. Asimismo, se constituye como el espacio de reflexión sobre las estrategias empleadas, con el propósito de optimizar la transmisión del conocimiento jurídico y garantizar su comprensión por parte de los consultantes. Finalmente, la puesta en común constituye una instancia de evaluación individual y colectiva en la que se comparten experiencias y se discuten los impactos académicos, personales, comunitarios y profesionales de cada caso.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La experiencia en el Desayunador Don Bosco resultó, en palabras de las estudiantes que la protagonizaron, “altamente enriquecedora”, permitiendo la aplicación práctica de los conocimientos académicos y el fortalecimiento del vínculo con la comunidad. A lo largo de las visitas al espacio del Desayunador, las estudiantes se entrevistaron con personas que voluntariamente requirieron el espacio para evacuar dudas respecto a situaciones de su vida, pudiendo encuadrarse algunas de ellas en el ámbito jurídico o, en otros casos guiando en la comprensión sobre qué índole de conflicto se trata y qué organismo puede ayudar en su resolución. Impacta en este sentido, la naturalización de los conceptos propios de la disciplina por parte de las estudiantes y se presenta el desafío de tomar distancia del lexo académico para lograr una intervención eficaz.

En tres encuentros, se realizaron asesorías a un total de diez personas. Todas ellas se presentan en demanda espontánea sin turno previo, poniendo en juego la inmediatez en el análisis de los casos y la búsqueda de respuestas. Más adelante, en la tabla realizada por las estudiantes, se esquematiza en situación, asesoría y observaciones. Mediante este sistema elaborado por el equipo de estudiantes se resalta la importancia de la escucha activa y la comprensión de los procesos individuales y diversos de quienes asisten demostrando no solo la evaluación del instituto jurídico en el que se enmarca lo relatado, sino también la comprensión de cuál es su deseo en la búsqueda de respuesta.

Luego de tres encuentros, la práctica se vio interrumpida por un episodio de violencia ocurrido en las instalaciones, en el cual un voluntario fue agredido, lo que motivó la suspensión temporal de la práctica. Este hecho evidenció la creciente conflictividad social y su impacto en espacios comunitarios. Incidentes no deseados como este, forman parte de la

realidad en la que se insertan las prácticas sociocomunitarias y requieren ser abordados desde una mirada crítica y reflexiva.

Tras el acontecimiento, se ofreció al grupo la posibilidad de continuar con la experiencia pero realizando las entrevistas a través de una ventanilla como medida precautoria. El equipo discutió esta propuesta y consideró que dicha modalidad desvirtuaba los principios fundamentales de la práctica, cuyo propósito radica en la interacción directa con la comunidad y la construcción de espacios de confianza. En consecuencia, se tomó la decisión de no continuar con la actividad bajo esas condiciones, priorizando la coherencia con los objetivos de la experiencia y la reflexión crítica sobre las implicancias del ejercicio profesional en entornos de vulnerabilidad. Se resuelve, considerando la recomendación de las estudiantes que valoraron los impactos de la práctica como positivo, retomar la experiencia con un nuevo grupo en el siguiente cuatrimestre.

CONCLUSIONES

La experiencia desarrollada en el Desayunador Don Bosco permitió consolidar la formación de los estudiantes mediante la integración de conocimientos teóricos y su aplicación en un contexto real. A través de la práctica sociocomunitaria, se logró fortalecer el compromiso social de los futuros profesionales del derecho, promoviendo una visión del ejercicio jurídico centrada en el acceso a la justicia y la función social del derecho.

Asimismo, puso de manifiesto los desafíos que surgen en la labor comunitaria, en particular aquellos vinculados a la conflictividad social y las condiciones de vulnerabilidad en las que se encuentran muchas de las personas que acudieron en busca de asesoramiento. Si bien la interrupción de la práctica debido a un episodio de violencia evidenció las

dificultades inherentes a este tipo de intervenciones, también generó un espacio de reflexión sobre la importancia de la seguridad en la prestación de servicios jurídicos en el ámbito comunitario, sin desnaturalizar su esencia de cercanía y escucha activa.

En este sentido, no solo permitió la aplicación de conocimientos jurídicos, sino que también promovió una instancia de aprendizaje crítico sobre la realidad social y el ejercicio profesional en contextos complejos. La experiencia reafirma la necesidad de seguir desarrollando este tipo de prácticas en la formación universitaria, garantizando instancias de acompañamiento y análisis que permitan a los estudiantes asumir un rol activo en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TABLA

Tabla 1: Relevamiento de las consultas en los encuentros sociocomunitarios.

ENCUENTRO	FECHA	PARTICIPANTE	EDAD	SEXO	SITUACIÓN	ASESORÍA	OBSERVACIONES
Primer encuentro	15 de octubre	E.D.	25 AÑOS	M	En situación de calle, padece esquizofrenia y retraso madurativo. Duerme en el hogar Nazareth.	Pensión por fallecimiento	Persona en extrema vulnerabilidad sin lazos de contención familiar. Poca conexión con la realidad.

		A.P.G.B	48 AÑOS	M	En situación de calle.	Trámite de cambio de domicilio	Consulta administrativa de mero trámite.
		E.M.D.	SIN INFOR MACIÓN	M	En situación de calle. Sucesión del padre en trámite en JCC n° 4. No volvió al consultorio.	Sucesión del padre	Se obtuvo info. pero no se pudo realizar un asesoramiento eficaz porque no volvió al consultorio.
		E.A.A.	40 AÑOS	M	En situación de calle. Buenas habilidades para comunicarse. Estudió ingeniería un tiempo y luego dejó.	Incidente de canon locativo	Se lo asesoró pero no quiso realizarlo por razones personales.

Segundo encuentro	22 de octubre	J.A.	35 AÑOS	F	En situación de calle, violencia familiar, conflictos con el padrino y las hijas, denuncias previas.	Sugerencia de acudir a la Comisaría de la Mujer y a la Defensoría a	Necesitaba ser escuchada más que recibir asesoría legal concreta
		C.O.	40 AÑOS	F	En situación de calle, violencia por parte de propietario, perdió hogar, bienes personales	Realizar denuncia por violencia y hostigamiento en la Comisaría de la Mujer para	Situación de vulnerabilidad, con ingresos dependientes de la venta de cuentas de Netflix.

						recupera ción de pertenen cias, sugerenci a de acudir a Hogar Nazaret.	
		A.A	30 AÑOS	F	Situación de calle, consumo problemático, violencia familiar, hijos en medida de abrigo, solicitud de contacto con ellos.	Sugerenc ia de acudir a la Defensorí a para obtener asistenci a legal	Desacuerdo con las restricciones impuestas, situación compleja de familia, con recomendacione s de apoyo psicosocial.
		M.M	Sin inform a	F	Situación de calle. Denuncias.	Se le recomen dó volver	Reiteradas presencias. Persistencia del

			ción		Problema civil.	la semana próxima con la documen tación respectiv a	problema.
Tercer encuentro	29 de octubre	Sin informa ción	Sin inform a ción	F	Recién llegado a la ciudad. Sin lugar donde vivir.	Acudir al Hogar Nazaret.	Consulta breve. Pocos datos.
		M. M	-	-	-	Documen tación faltante. Imposibil idad de iniciar acción. Acudir a	

						la Defensorí a General.	
--	--	--	--	--	--	----------------------------------	--

1. Nota: tabla elaborada por las practicantes; DALESSON, Rosario Victoria; FERNÁNDEZ, Luna Belén; VIDELA, Agustina, para la exposición de su Trabajo Integrador Final de la asignatura.

BIBLIOGRAFÍA

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

TRANSFORMING SERVICE-LEARNING INTO PARTICIPATORY ACTION RESEARCH IN PHILOSOPHY

Jeane C. Peracullo

De La Salle University, Philippines

CENTRAL THEME: 3. Case study

ABSTRACT: Transforming service-learning into participatory action research within philosophy can potentially cultivate leadership skills and qualities among graduate students in the Philippines. Utilizing a thematic analysis by extracting relevant themes from students' reflections, the study indicates that integrating service-learning into a philosophy program allows students to develop essential leadership qualities such as empathy, social responsibility, and the capacity to engage critically with complex societal issues. The department chair of philosophy in this case study demonstrates effective leadership by proactively maximizing departmental resources and ensuring the active involvement of all stakeholders. They promote a culture of teaching and learning that encourages collaboration, innovation, and community development. This leadership quality is vital for successfully implementing service-learning initiatives in higher education institutions. The research highlights the capability of both students and the chair to transform personal experiences into valuable teaching materials and pedagogical strategies, empowering other educators to integrate participatory action research through service-learning into their courses for a sustainable future.

KEYWORDS: Higher Education, Pedagogical Strategies, Action Research, Community Partnership

INTRODUCTION

Incorporating participatory action research into a course as a service-learning component requires a leadership approach emphasizing consultation and collaboration, especially when implementing participatory action research that involves altering existing practices within the institution. According to Lodewijk van Oord (2013), a transformative leader engages in deliberative decision-making, ensuring that all stakeholders are adequately consulted and included. This process fosters participants' ownership of the decision since their involvement in decision-making allows them to fully grasp the underlying values supporting the change and recognize the aspects of the change to which they contributed (Van Oord, 2013).

Integrating service-learning into graduate programs presents unique challenges, particularly for working professionals studying part-time. The concern is that the service-learning component could become an additional burden without support systems to help students meet the program requirements. These burdens include feeling overwhelmed (Stewart-Sicking et al., 2013), time constraints due to extra course requirements (O'Connor, McCarthy, & O'Shea, 2022; Lu & Lambright, 2010), and emotional labor related to compassion fatigue (Gemignani, 2013).

The study highlights a Philippine university's integration of service-learning into its philosophy graduate program via participatory action research (PAR). The PAR method enhances students' learning by combining theoretical knowledge with real-world applications, transcending traditional classroom environments. Instead of a standard term paper, students create participatory action research that emphasizes social transformation.

While the course incorporates service-learning, the outcomes focus on data-driven analysis of community environmental issues rather than on direct community service or technology-mediated approaches to solutions.

METHODOLOGY

The researcher organized the students' reflections and outputs and asked about their overall experience conducting participatory action research for social transformation. What insights did the researcher gain from these outputs? What hidden insights did the students discover from community members' experiences? Lastly, what new insights emerged by thoroughly examining previously unrecognized outputs?

Thirteen graduate students participated in the study: twelve males and one female. In terms of ethnicity, there were twelve Filipinos and one Vietnamese student. Two students were Roman Catholic priests, one Filipino and the other Vietnamese. All participants were working professionals, including the two priests.

Environmental Philosophy was an elective course for graduate students in 2022-23, featuring a service-learning component. The university collaborated with a fisherfolk organization in the Lian, Batangas coastal community for the visit. Due to the pandemic, all classes were conducted online, making the community visit a rare opportunity for the students. Before visiting Lian, Batangas, the researcher developed a research design based on the participatory action research framework. The framework consists of four stages: preparatory, action, reflection, and evaluation (Lenette, 2022).

During the preparation stage, students identified and articulated the problem or issue they were researching. This involved recognizing the community's most pressing

environmental concern and understanding its history. Additionally, it was crucial to identify the stakeholders and actors involved in addressing the issue. The action stage consisted of several steps. First, students defined the objectives and questions their research aimed to answer. Next, they determined their research methods, such as qualitative or quantitative analysis. Afterward, they chose the data collection methods best suited to their research goals, including face-to-face interviews, surveys, or observational inspections. Finally, students drafted a research proposal that included an abstract, the research question, the theoretical framework, the research method, a tentative conclusion, and expected outcomes. Before visiting the community, the researcher asked the students to complete an evaluation form to capture their initial thoughts or expectations, and also encouraged them to share whether their impressions changed after meeting the members of the community organization. The evaluation process allowed the students to articulate how the service-learning aspect of the environmental philosophy course could help the community address some of its challenges.

DISCUSSION

This section examines students' reception and perceptions of the impact of service-learning on developing leadership, emphasizing five key features: service, learning, community, reflection, and social justice. A coding tool was used with predetermined themes and reflexive thematic analysis (Braun & Clarke, 2021). A set of guiding questions was created for each service-learning component to identify the main themes using NVivo 14 software, highlighting the various service features. Relevant themes were extracted from

these questions and organized in Table 1 alongside the service-learning features and guiding questions.

Table 1. *Features of the Service-Learning Program, Guide Questions, and Key Themes*

For graduate students, service-learning became a means to engage actively with community members within and outside the educational institution. The service component emphasized the effort to extend the learning process beyond the confines of the classroom to encompass a broader world, reflecting a mission-driven approach and a service opportunity. In the context of a Catholic university, some students appeared to view service through a religious lens, using terms like “ecumenical,” “mission,” and “stewardship.” As one student expressed, “The service component addresses the community's needs, particularly in fostering ecological awareness and nurturing a deeper connection to nature, enabling the people of Lian, Batangas, to perceive the world, specifically nature, from a philosophical perspective.” Figure 1 captures the key themes of the service feature of service-learning.

Figure 1. *Word Cloud of the Key Themes of the Service feature of Service-Learning*

In the philosophy course, graduate students engaged in service-learning, transforming their understanding of learning and the potential of knowledge to be emancipatory. They frequently used words like “change,” “capability,” and “responsibility.” They criticized the reflective nature of philosophy, arguing that it creates couch thinkers who are not involved in the pressing issues of the outside world. Transitioning from the discussion on the learning aspect of service-learning to applying these concepts in a philosophy course requires a shift in focus. While the first part emphasizes the awareness and connection students gain from service-learning, the latter explores these themes further.

Students emphasized the importance of sensitivity in developing ecological consciousness and a broader self-awareness beyond personal interests. One student noted, "The situation in Lian reflects the larger environmental crisis, prompting my self-introspection." This self-reflection highlights that one's actions are interconnected, creating a "ripple effect" that can lead to positive change. The service-learning aspect of the philosophy course encouraged students to engage with the world: "One must see with not just their eyes but also their heart and body, fully immersing themselves in the experience."

Prominent themes such as "contextually," "reflect," "concern," "change," and "attitude" indicate that the reflective process helped connect students' community engagement experiences with class lessons. Moreover, it facilitated the students' critical insights from their participation in the process, from beginning to end. In their research, Sipper-Denlinger agreed that "a reflective process becomes a critical feature of the service-learning program by ensuring that students are given timely reflection and specific and targeted prompts" (2021, p. 142).

The students expressed their views on social justice as a call for sustainable development, emphasizing the well-being of humans and non-human community members. Key terms like "obligation," "care," "right," "voice," and "protection" reflect their belief that community engagement translates theory into practice. Class sessions enabled them to analyze community problems, identify stakeholders, and assess needs. A student remarked, "Philosophy students also stand up for what is right. We observe. We experience the world. We write. We fight."

Students' Views on the Leadership of the Department Chair and Professor

The researcher analyzed the students' responses to the guiding question to gather their opinions on their professor and mentor, the department chair. The researcher posed the following question to extract key themes: "How did the department chair demonstrate leadership through service learning and foster a culture of teaching and learning?" The relevant student responses were categorized under the themes of "service-learning integration," "planning abilities," "commitment," "mentorship," "collaboration," and "innovation." For the students, the professor "has emphasized the importance of our perception, empathy, and our understanding of our role as members of the biotic community." One student highlighted how the supervision allowed them to adopt a similar pedagogical framework and research process, stating, "assessing what we accomplished despite our limitations, and thanks to the guidance of our professor, I am considering doing the same activity at the institution where I work to contribute to our schools and church's advocacy for environmental care and ecological conversion." For the students, the professor demonstrated the significance of mentoring these students through the research process. Graduate programs at the chair's university often require students to conduct research over fourteen weeks. The service-learning program provides a unique opportunity for students to engage with the community, interact with partners, experience local culture, and reflect on their experiences. Incorporating research into the program increases the workload, making the course more challenging for part-time students. In designing the course, the professor considers the course workload's impact on students. Implementing a service-learning program that focuses on philosophical research at the graduate level poses a significant challenge because the philosophical analysis method may not be suitable for participatory action research.

One student mentioned that the professor fostered a collaborative environment involving students, community members, the university's extension office, and local government to promote community service. They stated, "Our project with our partner organization aims to preserve our environment." Effective academic leadership includes strategic guidance, as the professor supervised and reflected on the research process while engaging students in participatory action research. Skillful teachers help students develop problem-solving and project planning skills (Lassen et al., 2015). Sipper-Delinger (2021) emphasized the role of academic mentors in supporting students through preparation, action, reflection, and evaluation.

CONCLUSION

A program that integrates service-learning with participatory action research creates a reimagined learning experience. Educators and global community members must urgently respond to the ecological crisis. Educators must develop pedagogies focused on the Earth that can have a transformative impact. The service-learning component of the course helped students appreciate the significance of community engagement and apply what they learned in class. The physical interaction with community members and the mangrove planting activity underscored the importance of engaging with the broader world and thoughtfully considering solutions to some of the community's most pressing concerns while utilizing their resources as graduate students.

A student remarked, "It may be challenging, but Environmental Philosophy should include a service-learning component because ecosophical concepts are meant to be enacted in practice." Brief community interactions can inspire interventions rooted in local insights.

Integrating service-learning with participatory action research enhances student engagement and supports sustainable educational leadership. This hands-on approach allows educators to connect theory with real-world challenges, fostering ecological awareness and community involvement. Department chairs play a vital role in guiding transformative learning experiences.

Additionally, the chair's focus on using personal experiences as teaching opportunities underscores their instructional leadership. This demonstrates a commitment to mentorship and knowledge sharing, empowering other educators to incorporate service-learning into their courses. Participatory action research, grounded in service-learning pedagogy, aligns well with philosophy. This study aims to support philosophy teachers who incorporate service-learning, practitioners who expand it to graduate programs, and administrators who enhance service-learning in their institutions. Key features of effective educational leadership—skillfulness, strategic thinking, collaboration, and innovation—are qualities that educators can instill in their students.

A key aspect of the process is strong institutional support that helps educational leaders and students maximize available resources. By fostering a culture of teaching and learning, they create projects that promote community sustainability and development while continually improving existing systems. Philosophy, emphasizing critical thinking and the pursuit of truth, is crucial in engaging the community in meaningful discourse.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology* (Vol.18, 3), pp. 328-352. Available in: [doi: 10.1080/14780887.2020.1769238](https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238).

Gemignani M.(2013). The fatigue of compassionate service-learning: A qualitative case study in community psychology. *Partnerships: Journal of Service Learning Civic Engagement* (Vol. 4), pp. 1-24.

Lasen, M.; Tomas L.; Hill A. (2015). Potential of service-learning to promote sustainability competencies in pre-service teachers: A case study. *Teaching Education* (Vol. 26, 4), pp. 341–365. Available in: [doi: 10.1080/10476210.2015.1018157](https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1018157).

Lenette, C. (2022). *Participatory Action Research: Ethics and Decolonization*. Oxford Academic.

Lu, Y., & Lambright, K. T. (2010). Looking beyond the undergraduate classroom: Factors influencing service learning's effectiveness at improving graduate students' professional skills. *College Teaching*, (Vol. 58, 4), pp. 118–126. Available in: <https://doi.org/10.1080/87567550903583777>

O Connor, A., McCarthy, G., & O'Shea, D. (2022). Impact of role conflicts and self-efficacy on academic performance of graduate-entry healthcare students: A lagged study. *Nursing & Health Sciences* (Vol. 24,2), pp. 387-394. Available in: <https://doi.org/10.1111/nhs.12934>

Sipper-Denlinger K. (2021). Reflective models of service learning: Connections to faith, learning, and vocation in pre-service teachers. *Christian Higher Education* (Vol. 1–2), pp. 127–144. Available in: [doi:10.1080/15363759.2021.2004264](https://doi.org/10.1080/15363759.2021.2004264)

Stewart-Sicking, J.A., Snodgrass, J.L., Pereira, R., Mutai, W.W., & Crews, R.J. (2013). A grounded theory investigation into the process and effects of service-learning in counselor education. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement* (Vol.1,1), pp. 47-60. Available in: <https://doi.org/10.37333/001c.001001006>

Van Ord, L. (2013) Towards transformative leadership in education, *International Journal of Leadership in Education* (Vol. 16,4), pp. 419-434. Available in: [doi: 10.1080/13603124.2013.776116](https://doi.org/10.1080/13603124.2013.776116)

FIGURES AND TABLES

Service- learning Features	Guide Question	Key Themes
Service	How did students perceive the service feature of the service-learning?	Observe, help, assist, catalyst, conscious experiencing, in mission, ecological conservation or preservation, involve, engage, ecumenical, networking, influencing, propagate, immersion, awareness-raising, explore, transformative action, extension, service learning, involvement, servitude, sense of stewardship, organizing, program implementation, initiative, ethical responsibility, practice, social development, proper segregation, recycling
Learning	What did the students learn? How do they define learning?	Apply, educate, change, revitalize, ecological conscience, logical capabilities, couch philosopher, change of mindset, eagerness to help, social responsibility, sensitivity, worth treasuring, self-introspection
Community	How have the course and service-learning influenced or modified their notions of community?	Communion, solidarity, movement, place, people, <i>Sitio Kareyna, Barangay Lumaniag, Lian, Batangas,</i> interaction, Talim Bay, coastal zones
Reflection	How have the course and service-learning contributed to their personal growth?	Feel, growth, challenge, value, respect, love, signs of the times, Christian, religion/religious, attitude/disposition, concern, reflect contextually, requirement of faith, humility
Social Justice	how has the course and service-learning influenced their notions of social justice?	Social development, issue, concern, voice, act, care, solution, standing for what is right, noble obligation, sustainable development

Table 1. *Features of the Service-Learning Program, Guide Questions, and Key Themes*



Figure 1. Word Cloud of the *Key themes of the Service feature of Service-Learning*

1.1 W2W EMPOWERMENT: A HOLISTIC APPROACH FOR SOCIAL AND ECONOMIC INCLUSION FOR WIDOWS IN NGONG' DIOCESE

Dr. Judith Pete and Moses Mugambi

Tangaza University

ABSTRACT: Service-learning provides a powerful pedagogical framework for addressing social injustices by integrating academic knowledge with meaningful community engagement. In Kenya, widows remain among the most marginalized groups due to cultural, economic, and legal constraints. Women to Women Empowerment ("W2W Empowerment") is a solidarity-based service-learning initiative led by Tangaza University's Women Scholars, who are widows or daughters to widows striving to promote social and economic inclusion of widows within Ngong' Diocese.

The objective of this initiative is to promote widows' dignity, rights, and self-reliance through a holistic model of empowerment rooted in principles of solidarity, civic engagement, and participatory development. The program uses a community-based participatory approach in which students, faculty, and widowed community members co-design and implement solutions that address the widows' psychosocial, legal, economic, and spiritual needs.

The needs assessment from two deaneries shows that the widows need a shoulder to lean on; a space to cry and mourn when emotions overwhelm them; and someone to show them love! A surety that they matter and belong.

Methodologically, the project draws on the experiential learning cycle to ensure reflective and transformative engagement. Tangaza students from diverse faculties engage directly through research, community forums, training sessions, and mentorship, applying their

classroom knowledge. Key activities include advocacy forums, vocational and digital literacy training, legal aid clinics, psychosocial support groups, and community-based education for both widows and their children.

Preliminary outcomes highlight strengthened community networks, enhanced livelihoods, increased legal awareness, and reduced stigma. Students report personal growth, civic responsibility, and deeper academic understanding through their involvement.

The initiative demonstrates how solidarity service-learning can be a transformative tool for learners and underserved communities. Through sustained collaboration with religious institutions, civil society actors, and the institution, W2W Empowerment exemplifies an inclusive model of social justice education that contributes to systemic change while upholding human dignity.

KEYWORDS: Service Learning, Community Engagement, Solidarity, Widows Empowerment.

INTRODUCTION

Service-learning has increasingly emerged as a powerful pedagogical innovation that bridges academic theory and social practice. It engages students, faculty, and communities in collaborative, context-sensitive problem-solving that not only improves educational outcomes but also addresses real-world issues. In this context, the Women to Women Empowerment (W2W Empowerment) initiative was born out of the need to respond to the persistent marginalization of widows within Ngong' Diocese in Kenya. Developed under Tangaza University's service-learning program, the initiative focuses on restoring the dignity of widows through inclusive, student-led, and community-participatory interventions.

Rooted in the Catholic Social Teaching principle of human dignity, W2W Empowerment is designed as a platform where academic knowledge, faith-based values, and community experience converge. It adopts a holistic empowerment model that enables widows to reclaim their agency, develop socio-economic resilience, and contribute meaningfully to their communities.

Widows in Kenya face deep-seated cultural, legal, and economic challenges. They are frequently dispossessed of property, denied inheritance, stigmatized, and excluded from decision-making processes. Despite constitutional guarantees of gender equality and protection of vulnerable groups, their access to justice, psychosocial support, and economic opportunities remains limited. Thus, W2W Empowerment seeks to counter this marginalization by providing widows with platforms for advocacy, healing, education, and economic inclusion.

Conceptual Framework

The W2W Empowerment initiative is anchored in three interconnected conceptual frameworks:

- **Solidarity Service Learning:** This model promotes long-term, reciprocal relationships between universities and communities. Unlike charity-based models, solidarity service learning emphasizes mutual growth, collective problem-solving, and a shared sense of responsibility.
- **Participatory Development:** Grounded in Paulo Freire's critical pedagogy, participatory development empowers marginalized groups to take charge of identifying and solving the issues affecting them. It values the lived experiences and voices of the oppressed, enabling them to act as change agents.

- **Kolb's Experiential Learning Cycle (1984):** The four stages—concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, and active experimentation—guide the student learning experience. This model helps students translate community engagement into academic insight and professional growth.

These frameworks collectively promote an ecosystem of mutual respect, critical reflection, and shared transformation, encouraging community-driven change that is both sustainable and impactful.

Contextual Background: Widows in Kenya

Widowhood in many African societies represents not only a personal loss but also a complex socio-cultural challenge. Widows often become victims of discriminatory practices such as forced disinheritance, cleansing rituals, social exclusion, and economic deprivation. The situation is exacerbated by inadequate legal awareness, patriarchal structures, and limited social support systems.

Within the Ngong' Diocese, these challenges are particularly pronounced. The initial needs assessment conducted by Tangaza University's service-learning office involved in-depth engagement with widows from two deaneries. It revealed heart-wrenching testimonies of emotional trauma, neglect, and systemic injustice. As one widow poignantly expressed, *"We need a shoulder to cry on, someone to show us love, and to tell us that we matter."* These sentiments underscore the need for comprehensive interventions that address not just material deprivation but emotional and spiritual wounds as well.

The assessment also highlighted specific needs such as legal literacy, income generation opportunities, mental health services, spiritual companionship, and community recognition.

These findings shaped the design and implementation of W2W Empowerment, ensuring its relevance to the lived realities of widows in Ngong' Diocese.

METHODOLOGY

W2W Empowerment employs a Community-Based Participatory Research (CBPR) approach that ensures all stakeholders—students, faculty, and widows—play active roles in every stage of the project. This model promotes co-learning, shared ownership, and the production of locally grounded knowledge.

Data collection methods included:

- **Focus Group Discussions:** Conducted with widows to explore their experiences, needs, and aspirations.
- **Key Informant Interviews:** Held with clergy, community leaders, and social workers to provide contextual and institutional insights.
- **Reflection Journals:** Maintained by students to document their learning processes, emotional responses, and insights.
- **Field Observations and Community Forums:** These allowed for immersive engagement and real-time feedback.

The integration of Kolb's Experiential Learning Cycle within the methodology enabled students to continuously reflect, conceptualize, and adapt their interventions based on real-world feedback.

Project Activities

W2W Empowerment integrates multiple interlinked activities, each designed to address a specific dimension of widowhood. These activities include:

- a. **Advocacy Forums:** Held within parish and community settings, these forums are aimed to raise awareness on widows' rights, challenge cultural myths, and promote inclusive policies. The forums bring together religious leaders, local administrators, legal experts, and community members to engage in open dialogue.
- b. **Vocational and Digital Literacy Training:** Many young widows expressed a desire to be economically independent but lacked the skills and resources to do so. Tangaza students, in partnership with local experts, facilitate training sessions on tailoring, soap-making, digital marketing, computer literacy, and financial management. Some widows are set to start small businesses, supported by microgrants and mentorship.
- c. **Legal Aid Clinics:** Collaborating with legal officers and local chiefs, the project organizes for mobile legal aid clinics in remote areas. These clinics educate widows on their constitutional and customary rights, offer guidance on how to navigate inheritance disputes, and provide mediation services.
- d. **Psychosocial Support Groups:** Trauma and prolonged grief are common experiences among widows. The project forms support groups facilitated by trained psychologists, theology students, and peer mentors. The groups use art therapy, music, storytelling, and guided reflection to provide emotional healing. Some widows are set to later become facilitators themselves, strengthening the sustainability of these groups.
- e. **Community-Based Education** The initiative extends to the children of widows, many of whom face educational neglect due to economic hardships. Weekend mentorship programs are launched, focusing on life skills, academic tutoring, values education, and career guidance. This creates a ripple effect of empowerment across generations.

Results and Discussion

Community Impact:

- Over 150 widows to directly benefit from training, legal aid, and support services.

- Several widows successfully reclaimed property or secured child custody through legal aid.
- Formation of 10 self-managed widow support groups that continue to meet monthly.
- Enhanced community attitudes toward widowhood, with parishes now recognizing widows' ministries as essential.

Student Impact:

- More than 50 Tangaza students' participation across faculties including Psychology, Theology, Social Communication, and Business.
- Students report on increased empathy, a deeper understanding of social justice, and improved skills in facilitation, research, and public speaking.
- Several students shift their academic focus or career goals to reflect a stronger commitment to community service.

Institutional Impact:

- Strengthened university-community partnerships.
- Recognition of Tangaza University's service-learning model as a best practice in Catholic higher education.
- Greater integration of service-learning in academic curricula and faculty development.

Reflections

The W2W Empowerment initiative revealed several important lessons:

- **Empowerment Must Be Holistic:** Addressing only one dimension of marginalization is inadequate. Widows need emotional, legal, economic, and spiritual support to thrive.
- **Solidarity, Not Sympathy:** Viewing widows as co-creators, not just beneficiaries, enhanced the effectiveness and sustainability of interventions.

- **Student Engagement Must Be Structured:** While enthusiasm is high, students benefit from clear guidance, mentorship, and structured reflection.
- **Religious Institutions Are Strategic Allies:** The Diocese's involvement lent legitimacy, access, and moral authority to the initiative.

Conclusion

The W2W Empowerment initiative stands as a compelling example of how service-learning can be a powerful catalyst for promoting social justice, deepening civic responsibility, and enriching academic experience. It has successfully demonstrated how university-community partnerships can serve as transformative platforms for restoring dignity, healing trauma, and fostering self-reliance among marginalized populations—particularly widows, who often face layered forms of social and economic exclusion.

Through W2W Empowerment, lives have been transformed—not only for the widows who now walk with renewed hope and purpose but also for the students who have discovered their capacity for empathy, leadership, and advocacy. This dual impact reinforces the notion that education must not be confined to classrooms but rooted in real-world engagement that challenges systems of injustice and nurtures global citizens.

REFERENCES

- Catholic Social Teachings (CST). (2004). *Seven Themes of Catholic Social Teaching*. United States Conference of Catholic Bishops.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.

Tangaza University Service-Learning Office (2024). *Field Reports and Reflections from Ngong Diocese*.

UN Women (2022). *Widowhood and Women's Rights in Africa: Legal and Social Responses*.

DEFINING SERVICE-LEARNING AT AN AUSTRALIAN, CATHOLIC UNIVERSITY

Matthew A. Pink

Australian Catholic University, Brisbane, Australia

CENTRAL THEME: 1. Discussions and theoretical contributions.

ABSTRACT: Australian Catholic University (ACU) is a publicly funded Catholic university with multiple campuses on the east coast of Australia, and a campus in Rome, Italy. ACU has a mission-aligned commitment to community engagement (CE) and service-learning (SL) and is recognised as a Carnegie classified institution committed to continual improvement. ACU operates in a predominantly secular Australian society, where only 20% of Australians are Catholic, and the second most common religion beyond Christianity is that of 'no religion' (38%). Thus, defining community engagement and service-learning in a manner that is aligned to the university's mission and identity, best practice, and is relatable to a diverse staff and student population makes for an interesting case. The present paper utilises a case study methodology to analyse and discuss the evolution of community engagement and service-learning definitions at ACU and how this has been influenced by engaging with the global field through Uniservitate, the Carnegie Community Engagement Classification, and partner universities. Analysis of the findings identified the importance of contextual and institutional considerations as well as institutional readiness when developing and refining definitions. ACU's recent adaptations to its community engagement and service-learning definitions and principles provide an example of an effort to balance institutional identity, best practice, and utility for a diverse staff and student cohort.

KEY WORDS: Service-learning; Community engagement; Australia; Catholic university

INTRODUCTION

Australian Catholic University (ACU) is a publicly funded Catholic university with multiple campuses on the East Coast of Australia, and a campus in Rome, Italy. As of 2024, ACU had 32,783 enrolled students and 2504 staff and is one of the top 10 ranked Catholic universities globally. ACU's mission requires that,

Within the Catholic Intellectual Tradition and acting in truth and love, ACU
is committed to the pursuit of knowledge, the dignity of the human person,
and the common good – ACU Website

ACU has a mission-driven commitment to community engagement and service-learning and is recognised as a Carnegie classified institution committed to continual improvement in community engagement (and within this, service-learning) via the process of institutionalisation (Engagement Australia, 2021; Saltmarsh and Johnson, 2020). Since 2018, ACU Engagement, a centralised agency established to support the advancement of community engagement and service-learning has worked to formalise and enhance the common understandings, institutional support structures, and recognition of community-engaged practices. This has included the development and refinement of definitions and principles for community engagement and service-learning as the institution matured.

ACU is unique in that it operates in a predominantly secular Australian society, where only 20% of Australians are Catholic, and the second most common religion beyond Christianity (43.9 %) is that of 'no religion' (38%; ABS, 2021). There is also a sharp division between Church and state. Thus, defining community engagement and service-learning in a manner that is both aligned to the university's mission and identity as a Catholic institution, best practice according to secular models and literature, and is relatable to a diverse staff and student population provides both challenge and opportunity.

The present paper utilises a case study methodology to analyse and discuss the evolution of community engagement and service-learning definitions at ACU and how this has been influenced by engaging with the global field through Uniservitate, the Carnegie Community Engagement Classification, and partner universities. This is with the view of making a contribution to the literature concerning institutional definitions of community engagement and service-learning and how institutional identity and its context are important considerations.

METHODOLOGY

A case study methodology was utilised for the purposes of this study (Yin, 2003). The case was bound by phenomena, place, time, and context (Baxter & Jack, 2008). In this case, the development and refinement of community engagement and service-learning definitions, as well as accompanying principles in an Australian, Catholic university between 2018 and 2025. Institutional documents concerning ACU's CE and SL definitions were reviewed as well as other institutional documents of significance such as ACU's 2023 Carnegie Community Engagement Classification application to identify phenomena that contributes to contextually situated understandings of institutional definitions of CE and SL. These data are also supported by the lived experience of the author pursuing the institutionalisation of community engagement at ACU during this period.

RESULTS AND DISCUSSION

Analysis of the data identified two distinct phases of institutional development. They were 'pre-engagement with the global field' and 'engagement with the global field. Each of these phases are discussed below.

Pre-engagement with the global field (pre-2019)

ACU has had a long commitment to community engagement, and this was evidenced by the Institute for Advancing Community Engagement (IACE; 2006-2017). The institute was ACU's first iteration of a centralised agency charged with the task of advancing the prevalence and practice of community engagement across ACU. IACE with the support of the Vice-Chancellor encouraged the establishment of flagship community engagement programs as well as the creation of SL Units (subjects) of study in many of ACU's degree programs. This resulted in the substantial growth of community-engaged activity. Early attempts at definition were typically at the overarching or 'parent' community engagement level and included concepts such as mutuality, reciprocity, and capacity building. Although helpful, there lacked more specific definition for service-learning and explicit connection to the university's mission and identity. Given this was very early in ACU's institutionalisation journey for both CE and SL (Furco, 2010; Saltmarsh & Johnson, 2020), there was limited opportunity for IACE to encourage standardisation with the support of institutional policy and procedure university wide. This meant a great variety in the way that faculty schools approached service-learning, some in partnership with IACE, and many not. Engagement with the global field of community engagement and service-learning during this period was sporadic, yet an important pre-cursor to later work, especially with respect to budding relationships with US institutions such as DePaul University and the University of Pennsylvania. Nonetheless, the work of IACE was 'trailblazing' and created a 'critical mass' of activity to establish community engagement and service-learning at ACU. Although there was much enthusiasm for community engagement and service-learning there lacked a commonly accepted and adopted definition, approach, and the accompanying institutional supports and structures needed to uplift this work university wide.

IACE was disestablished in 2017 and in 2018 a new centralised unit, ACU Engagement

was launched with the task to build on the achievements of IACE and work with the broader university to more deeply connect community engagement to the core business of the university (i.e., teaching and research). Early work for ACU Engagement included developing understanding of the broad spectrum of service-learning, community-engaged research, and community-engaged programs occurring at ACU, celebrating this work, and building connections university-wide a pre-cursor to more systematised work. A need to develop a community engagement definition and principles that reflected the university's mission and identity, the historical approach promoted by IACE, and hallmarks of best practice were identified. In partnership with the Faculty of Theology and Philosophy, and as influenced by the developing partnership with DePaul university (Chicago), in 2018, ACU Engagement defined community engagement as,

Activities that build capacity and affirm human dignity through sustainable and reciprocal collaborations with communities who experience disadvantage or marginalisation. – ACU website

This definition was promoted to the broader university as 'ACU's definition' however in reality it had little policy and procedure to make it 'official'. Nonetheless, it was an important step in connecting a definition of community engagement to ACU's mission and identity. In taking the lead from DePaul University, we also developed with the Faculty of Theology and Philosophy a set of community engagement principles that were 'action oriented' and grounded in the Principles of Catholic Social Thought (CST; Pink, Rosing, and Jones, 2021). The principles, 'building connections, acting with humility, developing understanding, affirming dignity, and pursuing justice' were to guide ACU's community engagement practice whether it be service-learning, community-engaged research, or community programs. For full descriptions of the principles as informed by CST, see Pink et al., (2021). The principles achieved some early success with use by SL lecturers as

supports for reflective assignments and were useful for promoting CE at ACU. However, wider utilisation and adoption of these principles remained a challenge.

In 2019, ACU and DePaul co-hosted a conference on community-engagement and service-learning in Melbourne, Australia. This was an important knowledge exchange in ACU's history and an occasion where many ACU staff and academics committed to community engagement and service-learning had the opportunity to come together in a scholarly setting. Comparing the two university's definitions and principles for their CE and SL work was enriching and created a thirst for greater engagement with the broader field and a deeper connection between practitioners across ACU.

Engagement with the global field (2019-2025)

In 2019 and 2020 there were two opportunities for ACU that proved transformational for the institution. The first was the opportunity for ACU to engage with the Carnegie Community Engagement Classification Australian university pilot. The Carnegie Elective Community Engagement Classification involves an institutional self-study identifying the level of institutional support for community engagement (including service-learning) and areas for growth and continual improvement. It has been the 'gold standard' for community-engaged practice in the US since 2006 and 368 American institutions are currently classified. In 2023, ACU became the first Catholic university outside the US to receive Carnegie classification and received a suite of valuable feedback concerning growth areas to be addressed prior to re-classification in the coming years. This included the need to establish a definition of community engagement that was universally adopted and accepted across the university. Although the development of a mission-aligned definition was applauded, there was still a way to go before it was universally adopted. To add to this, the Carnegie foundation raised some concern with the use of 'deficit language' in the definition. These points, in addition to the broad-spectrum Carnegie definition being

adopted by Engagement Australia, signposted a need to update the definition. The Carnegie foundation also suggested there were opportunities for ACU to further develop its CE principles to include subsidiarity in its principles to further encourage reciprocity.

The second opportunity came through acceptance into Uniservitate, the Global program for advancing service-learning in Catholic Higher Education Institutions (CHEIs). This created the opportunity to engage with the global field of service-learning in Catholic higher education and consider institutionalisation of SL in these contexts. The specific focus on the institutionalisation of SL as a sub-component of ACU's commitment to community engagement, and through a Catholic lens was both culture building within ACU and supported the credibility of ACU's service-learning with our Catholic stakeholders.

Deep engagement with the Uniservitate and the Carnegie classification gave rise to the completion of a detailed review of the 23 community-engaged learning (service-learning) units (subjects) of study at ACU during 2023 (Azordegan, et al., 2023). This led to the development of a CE Unit Review Action Plan with one of the tasks being to develop a purpose statement defining community-engaged learning at ACU. The purpose statement is now embedded in a set of design principles attached to the university's Structuring Coursework Programs Policy (SCPP). The purpose statement outlines that community-engaged learning experiences at ACU should:

- a. Enable students to engage critically with societal issues, affirm human dignity, and work for the common good.
- b. Support clear, integrated links between the community-engaged experience, learning outcomes, and assessment.
- c. Facilitate deep learning through structured, critical reflection as part of the assessment strategy.

- d. Be embedded in collaborative and reciprocal partnership with community, and ideally contribute to capacity-building.

The full purpose statement can be seen in Table 1 and combines international best practice standards with ACU's community engagement principles, catholic identity, and strategic vision. This was a landmark achievement for service-learning at ACU and was enriched by engaging with the global field.

During 2024 consultation on a university-wide definition of community engagement began by outlining considerations that included the Carnegie definition, ACU's mission and identity as a Catholic institution, and the ability for the definition to be readily understood and adopted. Example definitions were produced with an opportunity for staff university-wide to vote and leave qualitative feedback. The principles were also reviewed with regards to feedback from the Carnegie classification and again workshopped with members from the Faculty of Theology and Philosophy. The updated definition and principles are due to be released to the university mid-year 2025. This at a time when the university is further advanced in its institutionalisation journey and readier to engage.

CONCLUSIONS

The case of developing a definition and principles for community engagement and service-learning at ACU identifies the challenge of achieving university-wide relevance and adoption at a publicly funded multi-campus Catholic university embedded in a secular Australian society. Embarking on a process of institutionalisation and engaging with the global field from both secular and Catholic perspectives has been critical to developing and improving definitions and principles that support best practice and which are contextualised. Engaging with the global field has also been critical to building a university

culture more willing to engage with these definitions and associated principles in the pursuit of advancing practice. It is hoped that this case study highlights that institutionally defining CE and SL can be an iterative process that that is heavily influenced by context and the institutionalisation journey. This process, while heavily influenced by context is also enriched by engaging with the broader field of practice and associated literature. The process is ongoing at ACU.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Australian Bureau of Statistics. (2021). *Religious Affiliation in Australia*. <https://www.abs.gov.au/articles/religious-affiliation-australia>
- Azordegan, J., Mckenry, T., Rosing, H., Owens, A., & Lonsdale, C. (2023). *Review of the Design, Functioning and Effectiveness of Community Engagement Units at ACU*. Australian Catholic University.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-549. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/2>
- Engagement Australia. (2022). *Carnegie Community Engagement Classification Australia*. <https://engagementaustralia.org.au/carnegiecommunity-engagement-classification/>
- Furco, A. (2010). The engaged campus: Toward a comprehensive approach to public engagement. *British Journal of Educational Studies*, 58(4), 375-390. doi:10.1080/00071005.2010.527656
- Pink, M. A., Rosing, H., & Jones, S. C. (2021). The Australian Catholic University and DePaul University (Chicago) service-learning partnership. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, (12), 136-148.

- Saltmarsh, J., & Johnson, M. (2020). Campus classification, identity, and change: The elective Carnegie classification for community engagement. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 24(3), 105–114.
<https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/2513/2594>
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (Third ed.). Thousand Oaks: Sage.

FIGURES // TABLES

Table 1. ACU Community-Engaged Learning Purpose Statement

Community-Engaged Learning Purpose Statement Community-engaged learning at ACU refers to curriculum-embedded opportunities for students to learn in and with community. It forms a central part of the University's commitment to fostering thriving communities and developing graduates who can engage critically with societal issues and work with community in ways that recognise the dignity of the human person and advance the common good. ACU regards community-engaged learning as a vital component of a learning environment which is dedicated to developing the whole person. It prepares students to flourish in their lives and careers with insights formed through critical reflection; empathy for others' diverse lived experiences; imagination to pursue new solutions to society's complex issues; and a sense of responsibility to impact society and their professions by working for social justice and a sustainable world. Most commonly situated within ACU's Core Curriculum in the form of community engagement (CE) units, community-engaged learning provides students with the
--

opportunity to build connections, act with humility, develop understanding, affirm dignity, and pursue justice, as inspired by Catholic Social Teaching.

Community-engaged learning at ACU can occur in diverse forms which are adaptive to community needs. However, at its core are four essential criteria. Community-engaged learning experiences should:

- a. Enable students to engage critically with societal issues, affirm human dignity, and work for the common good.
- b. Support clear, integrated links between the community-engaged experience, learning outcomes, and assessment.
- c. Facilitate deep learning through structured, critical reflection as part of the assessment strategy.
- d. Be embedded in collaborative and reciprocal partnership with community, and ideally contribute to capacity-building.

EXPECTATIVAS COMUNITARIAS EN EXPERIENCIA DE A+S: PERSPECTIVAS EN EMPREDIMIENTOS CHILENOS

Verónica Pizarro

Universidad de Chile, Chile.

Johan Rivas Valenzuela, Digna Azúa, Nicolas Contreras

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Viviana Puentes

Universidad de las Américas, Chile.

EJE TEMÁTICO: NÚMERO 3, ESTUDIOS DE CASO Y SISTEMATIZACIÓN DE PROGRAMAS Y PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO.

RESUMEN: Este estudio explora los perfiles y expectativas de los socios comunitarios, específicamente micro emprendedores, que participan en una experiencia de Aprendizaje-Servicio (A+S) del curso *Fundamentos de Costos* de la Facultad de Economía y Negocios (FEN) de la Universidad de Chile. El proyecto articula conocimientos en costos con desafíos reales de las microempresas, fomentando en los estudiantes la responsabilidad ciudadana y el aprendizaje situado. Desde una metodología descriptiva y transversal, la investigación adopta un enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo) para el análisis de datos recabados mediante una encuesta estructurada. Los resultados evidencian un predominio de micro emprendimientos liderados por mujeres, en rubros de alimentación, vestuario y productos reciclados, junto con una adopción tecnológica baja o intermedia. Las expectativas se centran en mejorar conocimientos técnicos para la determinación de los costos. El estudio resalta la importancia de la fase de Reclutamiento y Selección de socios comunitarios y se enfoca en el conocimiento de sus expectativas por su relevancia en el éxito de la metodología

promoviendo la motivación y compromiso. Al visibilizar las voces de los socios comunitarios, esta investigación contribuye al campo del Aprendizaje-Servicio crítico en educación superior y promueve el compromiso institucional de las universidades públicas con la transformación social.

PALABRAS CLAVES: Aprendizaje-Servicio; Emprendimiento; Investigación Cualitativa; Reclutamiento y Selección; Expectativas.

ABSTRACT: This study explores the profiles and expectations of community partners, specifically micro entrepreneurs, engaged in a Service-Learning (S-L) experience within the Cost Fundamentals course offered by the Faculty of Economics and Business (FEN) at the University of Chile. The project integrates cost-related knowledge with real challenges faced by microenterprises, fostering civic responsibility and situated learning among students. Employing a descriptive and cross-sectional methodology, this research adopts a mixed-method approach (quantitative-qualitative) to analyze data collected through a structured survey. Results indicate a prevalence of female-led microenterprises predominantly operating in the food, apparel, and recycled products sectors, alongside a low-to-moderate technological adoption. Expectations are primarily focused on enhancing technical knowledge regarding cost determination. The study highlights the importance of the Recruitment and Selection phase of community partners, emphasizing the understanding of their expectations as crucial for the methodology's success by enhancing motivation and engagement. By amplifying the voices of community partners, this research contributes to the field of critical Service-Learning in higher education and reinforces the institutional commitment of public universities towards social transformation.

KEYWORDS: Service-Learning; Entrepreneurship; Qualitative Research; Recruitment and Selection; Expectations.

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Desarrollo Social y Familia, del Gobierno de Chile, a través de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), señala que la micro y pequeña empresa (MIPES) chilena es intensiva en empleo (63% a nivel país), pero su participación en las ventas es menor (14% nivel país), lo que refleja “una menor productividad media por ocupados” (Solimano et al., 2007, p.8). Esta constatación deja en evidencia que estas empresas requieren todo el apoyo que el gobierno y la sociedad les puedan entregar.

En la educación superior, el Aprendizaje y Servicio (A+S) ha demostrado una aplicación exitosa para apoyar a microempresas, con valiosas experiencias de aprendizaje para estudiantes mejorando en vivencias prácticas el compromiso cívico y el desarrollo de habilidades profesionales en ellos (Ganga-Contreras et al., 2023).

La Facultad de Economía y Negocios (FEN) de la Universidad de Chile, en la asignatura Fundamentos de Costos, para sus carreras de Ingeniería en Información y Control de Gestión y Contador Auditor, incorpora la metodología A+S, con la participación de micro empresas. Esta experiencia permite al estudiante, conocer la realidad, integrar aprendizajes disciplinarios, generar soluciones creativas, movilizar habilidades y recursos personales (Martínez et al., 2002). Al mismo tiempo, le da la oportunidad al emprendedor para conocer herramientas que le permitan mejorar la rentabilidad y crecimiento a su negocio

El desarrollo metodológico del A+S requiere de una serie de fases que permiten un ordenamiento y una gestión eficiente. La primera fase “Reclutamiento y Selección de

Socios Comunitarios”, es fundamental en la detección, conocimiento de expectativas y alineamiento de las necesidades del socio comunitario con los objetivos de aprendizaje del curso, asegurando compromiso y motivación de ambas partes.

Por ello, este estudio de caso tiene como objetivo conocer y analizar las características y las expectativas de los socios comunitarios que participan en la experiencia de A+S en la asignatura de Fundamentos de Costos en el primer semestre académico del año 2025 (marzo-junio). Los datos serán recopilados a través de la aplicación de una encuesta. La información que se genere permitirá una mayor profundidad y eficiencia en la planificación de la experiencia.

METODOLOGIA

Este estudio de caso se desarrolló aplicando una metodología descriptiva y transversal, que permitirá profundizar en el conocimiento del objeto de estudio (Guevara et al., 2020) en un momento del tiempo. Para recopilar los datos requeridos, se preparó una encuesta estructurada con preguntas cerradas y abiertas, contestada de manera voluntaria por los socios comunitarios. Esto permitirá: (i) caracterizar a los socios comunitarios (género, edad, nivel educativo, sector de actividad, uso de tecnología) y (ii) analizar las expectativas, con respecto a los beneficios de la experiencia (producto requerido, actitud de los estudiantes, tiempo para desarrollo de las actividades).

Para el análisis de los datos, se adopta un enfoque de metodología mixta (cuantitativo y cualitativo), para una comprensión más integral del fenómeno (Cueva Luza et al., 2023). La metodología cuantitativa, se basó en un análisis univariado de las respuestas a cada pregunta formulada, abiertas y cerradas. La metodología cualitativa, bajo el paradigma interpretativo-fenomenológico (Denzin & Lincoln, 2013), se abordó a través de la codificación temática de las respuestas abiertas mediante el software NVivo,

permitiendo sistematizar categorías emergentes y patrones discursivos en torno a emociones, percepciones y expectativas (Rivas-Valenzuela 2024). Esta articulación de técnicas favorece la triangulación metodológica, lo que fortalece la validez de los hallazgos y aporta una mirada más compleja y situada sobre el impacto del A+S en contextos de emprendimiento local (Rodríguez-Gallego y Ordóñez-Sierra, 2015).

El universo está compuesto por 10 socios comunitarios, que participarán en la experiencia de A+S durante el primer semestre académico del año 2025 (marzo-junio). Los socios comunitarios que accedieron a responder la encuesta fueron 8, los cuales constituyen la muestra de este estudio de caso.

A+S EN LA ASIGNATURA DE FUNDAMENTOS DE COSTOS

La asignatura de Fundamentos de Costos, tiene por finalidad que los estudiantes adquieran conocimientos relacionados con contabilidad de costos y comprendan el rol de los costos como herramienta de apoyo a la dirección de empresas, distinguiendo claramente los métodos de costeo y su aplicación a los sistemas de costos y, a su vez, que los pongan en práctica aplicando la metodología de A+S en micro empresas. Lo anterior permite que el estudiante integre los aprendizajes disciplinarios, desarrollando, a su vez, la competencia de responsabilidad social y compromiso ciudadano.

CARACTERÍSTICAS DEL MICRO EMPRENDIMIENTO

Para la aplicación de la metodología se han definido ciertos aspectos que deben cumplir las empresas que participarán de la experiencia. Todas corresponden a micro empresas es decir, sus “ingresos anuales por ventas y servicios y otras actividades del giro no hayan superado las 2.400 unidades de fomento en el último año calendario” (Estado de Chile, ley 20.416, artículo segundo), lo que equivale a US\$98.051,13, al 3 de abril de 2025.

FASES DE IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA A+S

Tapia (2014) destaca que es posible establecer tres etapas generales en la ejecución de los proyectos A+S: diagnóstico y planificación; ejecución del proyecto; y evaluación y sistematizaciones finales. Acorde a lo anterior, la FEN ha organizado el proceso en las siguientes fases para este curso: Reclutamiento y Selección, Implementación y Monitoreo y Evaluación. La fase de Reclutamiento y Selección permite que exista una alineación entre los objetivos del curso y las necesidades sentidas de la comunidad y que con ello, tantos socios comunitarios como estudiantes, tengan un alto nivel de satisfacción final.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis realizado permitió caracterizar detalladamente a los socios comunitarios participantes en la experiencia de Aprendizaje-Servicio (A+S). Predominó claramente el género femenino (87,5%), con una mayoría ubicada en el rango de edad entre 30 y 40 años (62,5%), y con formación predominantemente profesional (50%) y técnica (37,5%). Además, la mayoría (87,5%) se dedica exclusivamente a sus emprendimientos, destacando el sector de alimentación (63%) como principal rubro, seguido por actividades productivas (25%).

Respecto al uso de tecnologías, todos los socios comunitarios utilizan Excel, generalmente combinado con Word (75%), aunque la incorporación de inteligencia artificial aún es limitada (38%). Este perfil tecnológico intermedio representa una oportunidad significativa para capacitar en aspectos específicos relacionados con la administración avanzada y determinación precisa de costos.

Desde el análisis cualitativo realizado mediante NVivo, se identificaron claramente tres nodos centrales: "Mejorar la eficiencia del negocio", "Conocimiento de cálculo y valor" y "Cambios en la visión de la empresa". Por ejemplo, una socia comunitaria expresó: "Estoy abierta a recibir nuevas ideas y aprendizajes que me permitan hacer crecer mi

negocio de manera más estratégica y sostenible”, reflejando una disposición activa hacia la resignificación de su emprendimiento. También se destacó la importancia que los participantes atribuyen al rol ético y relacional de los estudiantes asesores, resaltando elementos como comunicación efectiva, cercanía, respeto y compromiso activo como claves para el éxito percibido de las asesorías. Un 75% de los socios manifestó confianza en los conocimientos de los estudiantes, y el 100% espera que el trabajo sea colaborativo y efectivo. Asimismo, un 25% destacó la importancia de que el trabajo se realice con respeto, responsabilidad y en un ambiente ameno.

Estos resultados sugieren la necesidad de fortalecer tanto las competencias técnicas avanzadas en análisis y gestión de costos como las competencias relacionales y éticas en la planificación e implementación de las experiencias de Aprendizaje-Servicio. Asimismo, se reafirma la importancia estratégica de la fase inicial de identificación y selección de socios comunitarios, ya que permite alinear sus expectativas con los objetivos académicos del curso.

Además, aunque con menor frecuencia, se identificaron temas relevantes como el uso de tecnología y la necesidad de una comunicación efectiva, que reflejan dimensiones clave para el vínculo formativo. Un 25% de los socios mencionó explícitamente la importancia del respeto, la responsabilidad y la cordialidad como elementos esperados del acompañamiento. Estos aspectos refuerzan la necesidad de considerar la dimensión relacional como un componente estratégico de la experiencia A+S.

La mayoría de los socios mantiene un vínculo principalmente presencial con sus clientes (50%) y muestra baja adopción de tecnologías avanzadas como IA (62,5% no la utiliza), lo que abre espacio para una asesoría que también contemple oportunidades de digitalización gradual del negocio.

Estos hallazgos confirman que la metodología A+S es efectiva no solo para alcanzar resultados académicos, sino también para establecer una relación transformadora entre universidad y comunidad, contribuyendo así al desarrollo integral y sustentable de los emprendedores.

CONCLUSIONES

La experiencia de Aprendizaje-Servicio permitió identificar el perfil específico de los socios comunitarios, caracterizados por un predominio femenino, formación técnica o profesional y dedicación exclusiva a sus emprendimientos. La investigación resaltó la importancia de fortalecer competencias técnicas avanzadas en administración contable y determinación de costos.

Además, se evidenció claramente la relevancia que tiene la dimensión ética y relacional en el éxito de esta metodología educativa, sugiriendo la incorporación explícita de estas habilidades en futuras experiencias.

Finalmente, se concluye que la alineación temprana entre las expectativas de los socios comunitarios y los objetivos académicos es clave para asegurar la efectividad, satisfacción mutua y sostenibilidad del proyecto, destacando así el potencial transformador del Aprendizaje-Servicio en contextos educativos superiores.

REFERENCIAS

Cueva Luza, T., Jara Córdova, O., Arias Gonzáles, J. L., Flores Limo, F. A., & Balmaceda Flores, C. A. (2023). Métodos mixtos de investigación para principiantes. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.
<https://doi.org/10.35622/inudi.b.106>

- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2013). Manual de investigación cualitativa. Las estrategias de investigación cualitativa: Vol. III (Gedisa).
- Estado de Chile. Ley 20.416 Fija normas especiales para las empresas de menor tamaño. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010668&idParte=8861296>
- Ganga-Contrer, F., Guíñez-Cabrera, N., & Rodríguez-Quezada, E. (2023). Percepciones de estudiantes y empresarios sobre aprendizaje servicio en costos y marketing. Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades, 16(5). <https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4681>
- Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E., & Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). RECIMUNDO, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Martínez, M., Buxarraís, M., & Bara, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. Revista Iberoamericana De Educación, 29, 17-43. <https://doi.org/10.35362/rie290949>
- Tapia, M. N. (2014). La aportación del aprendizaje servicio en el mundo. Cuadernos de pedagogía. Cuadernos de Pedagogía, N° 450, Sección Tema del Mes, Noviembre 2014, ISBN-ISSN: 2386-6322. <http://www.zerbikas.es/es/definicion.html>
- Rivas-Valenzuela, J. (2024). Percepciones en los docentes universitarios que utilizan la metodología del Aprendizaje-Servicio en la formación inicial del profesorado en educación física. Universidad de Granada. Tesis Doctorales. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/90442>
- Rodríguez-Gallego, M.; Ordóñez-Sierra, R. Una experiencia de Aprendizaje- Servicio en Comunidades de Aprendizaje. Profesorado, 19(1): 314-333 (2015). [<http://hdl.handle.net/10481/36113>]

Solimano, A.; Pollack, M.; Wainer, U.; Wurgaft, J. (2007). Micro Empresas, PyMES y Desarrollo Económico. Chile y la Experiencia Internacional. CiGlob, Working Paper #03. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.ciglob.org/wp-content/uploads/2016/09/WP03-Solimano-Pollack-Wainer-Wurgaft-Micro-Empresas-PyMES-y-Desarrollo-Econ.pdf>

FIGURAS Y TABLAS

Tabla 1: Análisis cuantitativo de la encuesta a los socios comunitarios

Caracterización del socio comunitario			
	Femenino	Masculino	Otro
Género con el que se identifica	87,5%	12,5%	0%
	30 a 40 años	41 a 50 años	51 años
Rango de edad	62,5%	25,0%	13,0%
	Profesional	Técnica	Media
Nivel educacional	50,0%	37,5%	13,0%
	Sí	No	
¿Cuenta con otro trabajo paralelo al emprendimiento que representa?	12,5%	87,5%	
	Alimentación	Productivo	Otro
Rubro al que pertenece el emprendimiento	63%	25%	13%
	Excel	Excel+Word	Excel+Word+IA

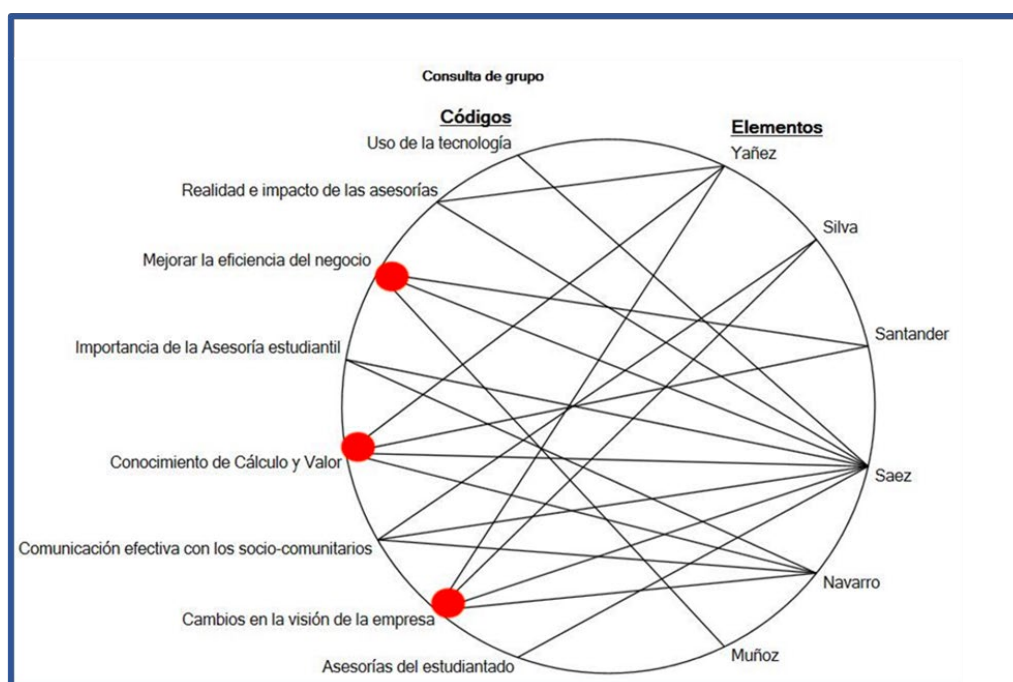
En lo administrativo contable, ¿qué herramientas tecnológicas utiliza en su emprendimiento?	100%	75%	38%
	Instagram	Instagram Facebook	Instagram Facebook + IA
En presencia de redes sociales, ¿Qué canales son de uso frecuente en su emprendimiento?	100%	13%	13%
	Solo interacción presencial	Interacción presencial y on line	Otro
En su interacción con diferentes grupos de interés	50%	25%	25%
	Si	No	
¿Utiliza Tecnología/Inteligencia artificial en la gestión y/o toma de decisiones?	37,5%	62,5%	
Expectativas del socio comunitario			
	Apoyo en determinación de costos de producción	Apoyo del equipo asesor	

Sobre el producto profesional que entregarán el/los equipo(s) de estudiantes al terminar la asesoría estudiantil	63%	38%	
	Dominio de conocimientos	Uso de excel o herramientas informáticas	Claridad
Sobre el dominio de conocimientos y herramientas técnicas que pueden aportar las y los estudiantes durante la asesoría estudiantil	75%	25%	0,13%
	Trabajo activo y efectivo	Buena comunicación	Respeto y responsabilidad
Sobre la relación con las y los estudiantes respecto a la comunicación e involucramiento del equipo con su organización	100%	25%	25%
	Trabajo colaborativo	Ameno, cordial	

Sobre el trabajo conjunto (proceso de asesoría estudiantil) que experimentará con las y los estudiantes	75%	25%	
	El tiempo que sea necesario	4 a 6 horas semanales	Otro
Sobre el tiempo que va a requerir para el desarrollo de la asesoría (horas a las semanas)	38%	25%	38%

Elaboración propia.

Figura 1. Análisis con el software Nvivo



Elaboración propia.

**MEDICINA VETERINARIA AL SERVICIO DEL DESARROLLO LOCAL EN LA
COMUNA DE CALLE LARGA**

Alberto Sabbatino Barros, Maritza Carrasco Caro, Cecilia Echeverría Jaque, Katia
Stock Pedreros.
Universidad del Alba, Chile

EJE TEMÁTICO: 3. Estudio de casos.

RESUMEN: Este documento tiene como propósito presentar una buena práctica de la carrera de Medicina Veterinaria, de la Universidad del Alba, trabajando con una comuna rural, entregando servicios correspondientes a diversos tipos de intervención con los socios comunitarios, a saber, atención de necesidades directas, campañas de sensibilización o educación, transferencia de contenido y apoyo en el desarrollo local. Esta experiencia ha permitido aportar a la formación integral de las y los estudiantes por medio del trabajo con la comunidad, contribuir a la comunidad que ha carecido de acceso a profesionales de la salud animal y formando parte de la red local por medio de un policlínico animal habilitado por el Municipio de Calle Larga.

PALABRAS CLAVES: Medicina Veterinaria, aprendizaje servicio, desarrollo local, formación integral

ABSTRACT: This paper aims to present a good practice implemented by the Veterinary Medicine program in collaboration with a rural municipality. This initiative involves delivering a variety of veterinary services to community partners, including direct care, awareness and education campaigns, knowledge transfer, and support for local development. This experience has contributed to the comprehensive education of students through community engagement, while also addressing the lack of access to

animal health professionals in the area. Additionally, the program has become part of the local network through the establishment of a veterinary polyclinic authorized by the Calle Larga Municipality.

KEYWORDS: Veterinary medicine, service-learning, local development, comprehensive education

INTRODUCCIÓN

Este documento da cuenta de la experiencia de trabajo colaborativo, entre la Facultad de Ciencias Agropecuarias, específicamente la carrera de Medicina Veterinaria de la sede Santiago, y la comuna de Calle Larga, que se sustenta en el aprendizaje significativo contribuyendo a la sociedad, mediado por la metodología Aprendizaje+Servicio (A+S en adelante). Calle Larga se localiza en la Región de Valparaíso (a una distancia cercana a los 76 kms de la capital nacional), alrededor del 50% de la población es rural; y se caracteriza por realizar actividades que propenden a mantener el Patrimonio Cultural de Chile, tanto material como inmaterial; algunas actividades están relacionadas con prácticas propias del campo tradicional chileno, donde se involucran animales, por lo que es fundamental resguardar su bienestar, como rodeos recreativos, trilla a yegua suelta, crianza comunitaria de ganado, entre otras, constituyendo el punto de encuentro con la carrera Veterinaria. Además, del cuidado animal en las actividades culturales, turísticas y recreativas, una de las principales actividades económicas de la comuna está referida a la agricultura y crianza de ganadería (Ministerio de Agricultura, 2020), lo que favoreció que en el año 2022 se iniciara un trabajo en conjunto, entre dicha comuna y la Universidad del Alba. Por medio de diversas asignatura, Veterinaria ha entregado servicios relacionados con el bienestar animal, contribuyendo a mejorar las condiciones laborales y de vida de la población; favoreciendo la conformación de una

estrategia de apoyo al desarrollo local, por medio del trabajo con criadores de animales y la población en general, realizando servicios que favorecen al fomento productivo y a la realización de acciones culturales recreativas relevantes para el fortalecimiento del Patrimonio del sector. El relacionamiento con la comunidad se basa en el modelo de solidaridad horizontal (Tapia, 2017; 2022), pues reconoce como portadores de saberes prácticos que comparten y se encuentran con saberes técnicos del estudiantado, co-construyendo respuestas a las necesidades, en el marco de los aprendizajes curriculares (anclaje curricular) y también por medio de acciones extracurriculares, llevando a cabo el servicio basado en un enfoque promocional.

METODOLOGÍA

La Universidad del Alba (2022) destaca en su misión conceptos como: contribución al desarrollo de la sociedad; formación de profesionales que respondan a los requerimientos del medio; y pensamiento crítico aplicado al quehacer profesional, lo que se operacionaliza en el Modelo educativo que incluye metodologías activas significativas. Específicamente Medicina Veterinaria ha definido un perfil de egreso, que considera: *“formar, en base a un modelo educativo centrado en el estudiante, Médicos Veterinarios íntegros, capaces de velar por la sanidad animal, el desarrollo sustentable y por la salud humana, mediante preceptos de Una Salud, fortaleciendo el pensamiento ético, crítico y reflexivo”*. Asimismo, precisa propósitos que las y los estudiantes deben desarrollar para lograr dicho perfil, se destacan los siguientes, dada la pertinencia y oportunidad que permite, de articular lo curricular y la metodología A+S: 1) Desarrollar en los estudiantes las competencias y habilidades necesarias para su desempeño profesional tales como: escucha activa y comunicación efectiva, trabajar en equipo, capacidad de integrarse a la comunidad y participar responsablemente de la vida ciudadana. 2) Asegurar espacios de

formación práctica en diferentes contextos, en las cuales el estudiante de pueda desempeñarse en su rol como futuro profesional de Medicina Veterinaria. 3) Fomentar en el estudiante el desarrollo de la reflexión sobre su propio desempeño a partir de instancias de discusión y acompañamiento en las cuales pueda establecer una relación entre la teoría y la práctica. 4) Incentivar la responsabilidad social en los estudiantes a través de la participación en actividades de vinculación con el medio.

La normativa institucional está alineada con los planteamientos de la UNESCO (2015; 2016), en cuanto a los desafíos actuales de la educación, en tanto, formar profesionales capaces de dar respuesta a las necesidades del mundo actual, siendo capaz de integrar los conocimientos teóricos con situaciones reales, contribuyendo a la calidad de vida de las personas. Asimismo, los valores institucionales: solidaridad, inclusión social y humanismo, encuentran en el A+S la metodología propicia para materializarse y contribuir a la formación integral, y al perfil de egreso, enfatizando la excelencia académica de profesionales responsables y comprometidos con el entorno, puesto que, el A+S favorece

aprendizajes significativos, y permite el aprendizaje en base a problemas reales con el objetivo de ofrecer soluciones concretas, y optimizar el desarrollo de conocimientos, competencias y actitudes al motivar a los estudiantes a indagar e involucrarse en forma solidaria con el contexto social (Tapia, 2017, p. 27)

Con el fin de concretar lo anteriormente señalado, es que la carrera propone el siguiente objetivo: **Fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en Medicina Veterinaria, por medio de la Docencia Vinculada, específicamente A+S, contribuyendo al logro de los propósitos y del perfil de egreso.** En el año 2022, la Municipalidad de Calle Larga (DIDECO y oficina de Fomento Productivo) se contactó con la Universidad (dirección de la carrera y el docente encargado de la línea formativa

curricular animales mayores) para plantear la necesidad de un operativo de caballos, servicio que fue otorgado y que permitió iniciar una virtuosa relación, basada en la solidaridad horizontal. A partir de ello, se han llevado a cabo servicios en el marco de las asignaturas: Imagenología de animales mayores, Clínica de animales mayores I y II, Semiología, Medicina Interna de animales mayores y Cirugía de animales mayores; que ha incluido: operativos de salud, que por la frecuencia anual ha permitido en algunos casos hacer seguimiento; transferencia de conocimientos por medio de curso de herraje y cuidado de dentadura; charlas especializadas en reproducción de animales mayores, manejo de abdomen y dolor; y asistencia veterinaria en actividades recreativas-culturales masivas. La Universidad ha aportado con las herramientas técnicas contenidas en los programas de las asignaturas involucradas y con los fondos que se ha adjudicado de la Dirección de Vinculación con el Medio y el Municipio ha financiado los traslados y alimentación de las y los estudiantes, insumos médicos y se ha responsabilizado de la convocatoria tanto de agrupaciones y comunidad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El establecimiento de la relación entre la Universidad y el Municipio, así como con entidades locales como: Club de Rodeo Calle Larga, Asociación de Rodeo Chileno, Agrupación de criadores de vacuno: Sociedad Agrícola y Ganadera de San Vicente, entre otras, ha generado que la cobertura aumente año a año, tanto en cantidad de estudiantes participantes, como personas de la comunidad y prestaciones entregadas (Tabla 1, contiene información detallada). En cuanto a las prestaciones, que conforman el servicio, a partir de la tipología propuesta por Ierullo y Ruffini (2015), se observa los 4 tipos: tipología atención directa dando respuesta a los requerimientos planteados por el Municipio; tipología sensibilización, respecto al cuidado animal en relación con las

necesidades de la población, del mismo modo se ha llevado a cabo la tipología transferencia de conocimiento para mejorar las condiciones laborales-productivas, trabajando colaborativamente con actores del territorio en el fortalecimiento del turismo patrimonial y del sector productivo principalmente, dadas las prestaciones entregadas a las animales mayores y a sus dueños; es así como este proceso de la realización de los servicios acordados y la articulación con los actores del entorno, configura la 4ª tipología: “motorización de procesos”, dado que la academia por medio del A+S, constituye un eje movilizador de recursos territoriales que si bien se ensambla con la línea de Desarrollo del fomento productivo del Municipio, tienen efectos y mueve otros ámbitos de la vida de las personas de la comunidad de Calle Larga. El éxito de esta iniciativa y el impacto que ha tenido en la comunidad, implicó que el Municipio se comprometa y profundice el trabajo con la Universidad, lo que se tradujo en instalación de un Policlínico animal que ya se encuentra habilitado y en proceso de acordar el modelo de gestión, el estudiantado podrá entregar servicios en el marco de las asignaturas consignadas, colocando en práctica los aprendizajes académicos, conformando un campo clínico, apoyado por docentes, A propósito de ese hito, es relevante dar cuenta de la evaluación que tiene el socio comunitario, a lo que subyace en enfoque de los elementos teóricos conceptuales que guían este proyecto, como la solidaridad horizontal y el aporte al desarrollo local, manifestando que: *“realizar importantes acciones de atención y capacitaciones a un segmento de propietarios de animales mayores que estaban excluidos de ayudas del Estado en nuestra comuna, estas acciones se han ido potenciando y logrando ampliar la cobertura. Un punto importante es la participación de estudiantes, futuros veterinarios, en las diferentes acciones programadas como: vacunaciones, toma de muestras, capacitaciones y acciones de sensibilización del cuidado animal que realizan en los diferentes eventos que se desarrollan en la comuna. También es importante mencionar el compromiso del municipio*

y universidad que en solo un año se cuenta con un policlínico veterinario y una residencia completamente habilitada para recibir a los alumnos que realicen acciones y prácticas en nuestra comuna. Factor que no se debe dejar pasar es la vinculación con alumnos con propietarios y criadores los que han llevado a un reconocimiento de su labor y que los propios criadores realicen capacitaciones a los alumnos en temas como nudos y colocación de monturas y aperos que sin duda son acciones que servirán para su trabajo futuro” (Encargado oficina Fomento Productivo).

CONCLUSIONES

El A+S ha constituido una metodología útil y significativa para lograr el objetivo propuesto, de contribuir al fortalecimiento la formación integral incluyendo a la comunidad en el proceso, y al logro del perfil de egreso y propósitos explicitados anteriormente, favoreciendo el trabajo con comunidades, ampliando los espacios prácticos, dando respuestas a las necesidades del socio comunitario en su entorno (fuera de una clínica). Asimismo, favorece el logro de competencias genéricas, fortaleciendo la responsabilidad social y el pensamiento crítico en el marco reflexivo que implica la problematización del trabajo en el territorio con dicha metodología. Es posible estimar la sustentabilidad de esta iniciativa, pues docentes valoran este tipo de metodología y experiencias como enriquecedoras y un aporte en la formación, al igual que el estudiantado; y el socio comunitario, ha materializado su interés por mantener el vínculo, y profundizarlo con el Policlínico, además de proyectar acciones para el bienestar animal y fortalecer el desarrollo productivo y cultural. Contar con la asistencia veterinaria para vecinos y criadores, constituye un aporte concreto, dada la exclusión que experimentan por el costo del acceso a la salud animal y a la distancia y aislamiento del territorio. Si bien la implementación de los servicios correspondientes a las tipologías planteadas por

Ierullo y Ruffini (2015), ha dado respuestas pertinentes es posible distinguir desafíos en la intervención con la comunidad en las cuatro tipologías. En cuanto a la atención directa de necesidades, profundizar en el vínculo con la población para recoger otras necesidades respecto al cuidado de los animales mayores que favorezcan el desarrollo productivo y el uso en las actividades recreativas-culturales. Respecto a la tipología de campañas o sensibilización, está relacionado con el cuidado de la salud animal, dirigido a los dueños que carecen de acceso a veterinarios expertos en el tema (por costo y distancia), lo que afecta al desarrollo laboral de sus criadores, en este sentido es importante profundizar el diagnóstico en función de aquellos ámbitos relacionados con salud pública, y que puede afectar la salud humana y animal, por ello se ha acordado implementar talleres que aborden la zoonosis, durante el año 2025. En la tipología intercambio/transferencia de saberes, es primordial plantearse espacios de mutua, y recoger necesidades para el adecuado desempeño de las acciones laborales y recreativas con animales. Por último, en lo referido a la motorización de procesos, el desafío está en sumar actores que aporten al fortalecimiento de esta área, y así entregar servicios que generen mayor impacto en la comunidad. La Facultad, dado el alcance, los resultados obtenidos y los beneficios para los diversos actores es que se ha propuesto mantener, complejizar y profundizar el vínculo, tanto como con el Municipio como con otras entidades del territorio, de tal forma de favorecer el logro del perfil de egreso y aportar a la concreción de la misión institucional, con una contribución social real a una comuna que ha estado deprivada en este aspecto, contribuyendo al desarrollo local, incorporando el A+S a otras asignaturas consignándolo a nivel microcurricular y explorando la viabilidad de transferir esta experiencia en las sedes de la Universidad que están en otras regiones del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fundación ProCultura, 2022. Guía Educativa Patrimonial de Calle Larga. En <https://www.procultura.cl/wp-content/uploads/2023/09/Guia-Educativa-Patrimonial-de-Calle-Larga.pdf>
- Ierullo, M., y Ruffini, V. (2015). Intervención comunitaria y aprendizaje servicio: construcción de tipología. En CLAYSS, III Jornadas de Investigadores Aprendizaje y Servicio Solidario (pp. 153-156).
- Ministerio de Agricultura, Chile. Centro de Información de Recursos Naturales. Sistema de Información Territorial (2020). Comuna Calle Larga. Características demográficas y socioeconómicas. En <https://www.sitrural.cl/wp-content/uploads/2020/04/Calle-Larga-Demo-Socioec.pdf>
- Tapia, M. (2017). Aprendizaje y servicio solidario en la experiencia latinoamericana. En CLAYSS, Actas de los Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario (2010-2016) Antología vol 1 (pp. 25-56).
- Tapia, M. (2022) Guía para desarrollar Proyectos de aprendizaje-Servicio solidario: edición 20° aniversario CLAYSS. Buenos Aires. CLAYSS.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación [UNESCO] (2016). Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI. Paris. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación [UNESCO]. (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? Paris. UNESCO.
- Universidad del Alba. (2022). Modelo Educativo Institucional Universidad del Alba. Decreto de Rectoría N°01/2022.

Tabla 1: actividades desarrolladas en Calle Largo en año 2023 y 2024

Tipo de actividad	Actividad	Asignaturas a las que tributa	Nº Estudiantes participantes	Nº Población participante	Nº Prestaciones entregadas	Año
Atención directa	Vacunación, desparasitación y revisión de caballos	Clínica de animales mayores 1 y 2	11	37	140	2023
Transferencia de saberes	Taller teórico práctico herraje	Clínica de animales mayores 1 y 2	10	32	32	2023
Atención directa	Vacunación, desparasitación y revisión de caballos	Clínica de animales mayores 1 y 2	22	38	212	2024
Atención directa	Evaluación del bienestar del ganado bovino mediante toma de muestra y análisis de sangre y	Clínica de animales mayores 1 y 2	19	25	300	2024

Tipo de actividad	Actividad	Asignaturas a las que tributa	Nº Estudiantes participantes	Nº Población participante	Nº Prestaciones entregadas	Año
	muestras coprológicas					
Campaña, sensibilización/ Atención directa	Apoyo Veterinario actividades culturales	Voluntaria	5	comunidad	1 trilla	2023
Campaña, sensibilización/ Atención directa	Apoyo Veterinario actividades culturales	Voluntaria	9	Comunidad	1 trilla 9 rodeos	2024
Transferencia de saberes	Clases y taller práctico (odontoplastia)	Clínica de animales mayores, semiología, Medicina interna de animales mayores	19	25	9	2024

Tipo de actividad	Actividad	Asignaturas a las que tributa	Nº Estudiantes participantes	Nº Población participante	Nº Prestaciones entregadas	Año
Apoyo desarrollo local	Articulación con DIDECO, Oficina de Fomento Productivo, comunidad	Los servicios planteados anteriormente, así como las prestaciones contribuyen a la ejecución del plan comunal y al logro de las metas en función de las prestaciones entregadas				

SONRISAS QUE RENUEVAN: REHABILITACIÓN ORAL Y FOMENTO DE LA REINSERCIÓN SOCIAL.

Carolina Saldívar Apablaza

Universidad del Alba, Chile.

EJE TEMÁTICO: 3 Estudio de casos.

RESUMEN: Las problemáticas sociales, como las adicciones severas y la reinserción social, requieren enfoques multidisciplinares en los que las instituciones de educación superior desempeñan un papel fundamental. Este estudio describe la experiencia del proyecto Sonrisas que Renuevan, desarrollado por estudiantes de quinto año de Odontología de la Universidad de Alba, en el marco de la asignatura Clínica Integral del Adulto, bajo la metodología de Aprendizaje + Servicio (A+S). La intervención se orienta a mejorar la salud bucal de hombres adultos en situación de vulnerabilidad, en proceso de rehabilitación en el Centro de Tratamiento Residencial Mahatma Gandhi (SENDA), contribuyendo así a su autoestima, calidad de vida y reintegración social. El proyecto surge en 2022, en respuesta a la demanda del socio comunitario por atención odontológica integral. Los estudiantes, bajo supervisión docente, realizan diagnósticos, pronósticos y tratamientos integrales, desarrollando competencias clínicas y humanas. A la fecha, se ha beneficiado a 37 usuarios, con la participación de 36 estudiantes y 15 docentes. El proceso se complementa con instancias reflexivas, como ensayos y actividades de cierre. Se concluye que la metodología A+S constituye una herramienta pedagógica efectiva para articular formación académica y compromiso social, promoviendo una práctica odontológica centrada en la equidad y el acceso a la salud.

PALABRAS CLAVES: Aprendizaje + Servicio; salud bucal; rehabilitación social; odontología comunitaria; educación superior; vulnerabilidad social; políticas públicas en salud.

ABSTRACT: Social issues such as severe addictions and social reintegration require multidisciplinary approaches in which higher education institutions play a fundamental role. This study describes the experience of the Sonrisas que Renuevan (“Renewing Smiles”) project, carried out by fifth-year Dentistry students at the University of Alba, as part of the Adult Comprehensive Clinic course, using the Service-Learning (S+L) methodology. The intervention aims to improve the oral health of adult men in vulnerable situations who are undergoing rehabilitation at the Mahatma Gandhi Residential Treatment Center (SENDA), thereby contributing to their self-esteem, quality of life, and social reintegration. The project began in 2022 in response to the community partner’s request for comprehensive dental care. Under faculty supervision, students conduct diagnoses, prognoses, and comprehensive treatments, developing both clinical and humanistic competencies. To date, 37 users have benefited from the project, with the involvement of 36 students and 15 faculty members. The process is enriched through reflective activities such as essays and closing sessions. The findings suggest that the S+L methodology is an effective pedagogical tool to integrate academic training with social engagement, promoting an equity-focused and accessible approach to dental care.

KEYWORDS: Service-Learning; oral health; social rehabilitation; community dentistry; higher education; social vulnerability; public health policy.

INTRODUCCIÓN

Las problemáticas sociales comprenden una amplia gama de desafíos que afectan a comunidades y sociedades en su conjunto. Estas situaciones requieren soluciones integrales y enfoques multidisciplinarios, en los que las universidades desempeñan un papel fundamental. Este artículo presenta la experiencia del proyecto Sonrisas que Renuevan, basado en la metodología de Aprendizaje + Servicio (A+S), el cual se enfoca en personas que se encuentran en tratamiento de rehabilitación por adicciones severas sin acceso a rehabilitación odontológica integral.

En los centros de tratamiento residencial, como los administrados por SENDA, la atención odontológica suele estar ausente o limitada a procedimientos de urgencia, sin posibilidades reales de rehabilitación oral completa. Esta carencia responde tanto a restricciones presupuestarias como a la baja priorización de la salud bucal en políticas públicas dirigidas a personas con consumo problemático de sustancias.

La ausencia de un enfoque integral en salud bucal compromete el proceso de recuperación, ya que el deterioro dentario visible puede reforzar estigmas sociales, dificultar la inserción laboral y limitar la participación plena en la vida comunitaria. Esta situación revela una deuda ética y sanitaria con una población que requiere intervenciones intersectoriales, integrales y sostenidas en el tiempo para garantizar su derecho a la salud en todas sus dimensiones.

La adicción, entendida como una enfermedad crónica, se vuelve severa cuando el individuo pierde el control sobre el consumo, desarrollando una dependencia física y psicológica, con deterioro progresivo en diversas esferas de su vida, incluyendo la salud bucal. Frente a este escenario, la carrera de Odontología de la Universidad del Alba asume el compromiso de contribuir activamente a la reinserción social mediante la atención odontológica integral, integrando el enfoque A+S en la práctica curricular de la asignatura Clínica Integral del Adulto de quinto año.

El proyecto se desarrolla en colaboración con el Centro de Tratamiento Residencial Mahatma Gandhi, perteneciente al Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA) del Gobierno de Chile. A través de esta alianza, se vincula a los estudiantes con hombres adultos en situación de vulnerabilidad, en proceso de rehabilitación por consumo problemático de sustancias.

METODOLOGÍA

El proyecto Sonrisas que Renuevan se implementó a partir de fines de 2022, como respuesta a una solicitud del Centro de Tratamiento Residencial Mahatma Gandhi (SENDA) a la Universidad del Alba, sede La Serena, respecto a la necesidad de atención odontológica para sus residentes. Bajo el enfoque de Aprendizaje + Servicio (A+S), se diseñó una intervención articulada con la asignatura Clínica Integral del Adulto, cursada por estudiantes de quinto año de Odontología.

La planificación del proyecto consideró: identificación del socio comunitario (Centro Mahatma Gandhi). vinculación con resultados de aprendizaje que incluyen el diagnóstico y tratamiento integral del sistema estomatognático, bajo una mirada ética y crítica; y la alineación con competencias del perfil de egreso relativas a la promoción de la salud bucal en contextos vulnerables. El objetivo general fue brindar atención odontológica integral a los residentes del centro, mejorando su salud bucal y contribuyendo a su proceso de reinserción social. Los objetivos específicos incluyeron: rehabilitar oralmente a los usuarios, fortalecer su autoestima y proporcionar a los estudiantes una experiencia clínica con enfoque social y reflexivo.

La evaluación del desempeño estudiantil se realizó mediante pautas de cotejo, rúbricas formativas, sumativas y la elaboración de un ensayo reflexivo, que abordó el

impacto de la experiencia A+S en su formación profesional y en su comprensión de las problemáticas sociales vinculadas a las adicciones.

La población beneficiaria fue el 100% de los residentes del centro, equivalente a un promedio anual de 20 hombres adultos entre 18 y 59 años. El financiamiento de los tratamientos fue cubierto en su totalidad por la Universidad del Alba, incluyendo la elaboración de prótesis mediante fondos institucionales de vinculación con el medio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Desde la implementación del proyecto, se ha beneficiado a un total de 37 hombres en proceso de rehabilitación por adicciones severas. Participaron 36 estudiantes de quinto año y 15 docentes clínicos. Se realizaron 158 acciones odontológicas, se entregaron 20 altas integrales, se rehabilitó protésicamente a 8 pacientes, y se tomaron 656 exámenes radiográficos intraorales.

Los usuarios asistieron de forma sistemática durante 10 meses, con citas semanales, acumulando un total de 720 horas clínicas. A nivel académico, se logró un 100% de aprobación en la asignatura en los años en que se ejecutó el proyecto (Tabla 1).

En su primer año de implementación (2023), no se contó con evidencia sistemática de la vinculación estudiantil con el socio comunitario. Por ello, en 2024 se incorporó una reflexión final escrita en formato de ensayo, adjunta al portafolio clínico, y se realizó una actividad de cierre con todos los participantes. Esta actividad incluyó una charla sobre herramientas para la reinserción social.

No obstante, persiste el desafío de establecer indicadores cualitativos y cuantitativos que permitan medir de forma más precisa el impacto del proyecto tanto en los estudiantes como en la comunidad beneficiaria.

CONCLUSIONES

El Aprendizaje + Servicio constituye una estrategia pedagógica que rompe con los esquemas tradicionales de enseñanza centrados en el docente, promoviendo un modelo educativo conectado con la realidad social. Esta metodología responde a las demandas actuales de formación profesional y social, desarrollando competencias éticas, clínicas y ciudadanas en los futuros odontólogos.

La sistematización y difusión de esta experiencia no solo busca compartir una metodología, sino también poner en evidencia la urgencia de transformar la educación superior hacia un modelo comprometido con la equidad y el desarrollo humano. Formar odontólogos conscientes de las desigualdades en el acceso a la atención, especialmente en contextos de vulnerabilidad, es un paso crucial para impulsar cambios en las políticas públicas en salud bucal.

Como afirman Cella y Polinelli (2008), "es necesario integrarse en los proyectos y acciones que la propia comunidad se encuentra desarrollando, con el fin de realizar aportes verdaderamente significativos". Esta experiencia se orienta, precisamente, a formar a los líderes del mañana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Battle, R. (2012). Impulso del aprendizaje-servicio en España. Panorama 2012.
- Cella, A., & Polinelli, S. (2008). Nuevos desafíos en terapia ocupacional comunitaria. Revista de Terapia Ocupacional.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. En B. Taylor (Ed.), Expanding boundaries: Serving and learning (pp. 2-6). Corporation for National Service.

FIGURAS// TABLAS

Tabla 1: Resultados Proyecto Sonrisas que Renueva Carrera de Odontología Universidad del alba.

<i>Indicadores de resultado por año</i>	<i>2023</i>	<i>2024</i>	<i>Total</i>
<i>N° de Beneficiarios externos</i>	<i>20</i>	<i>17</i>	<i>37</i>
<i>N° Estudiantes participantes</i>	<i>29</i>	<i>7</i>	<i>36</i>
<i>N° Docentes clínicos participantes</i>	<i>12</i>	<i>4</i>	<i>16</i>
<i>N° Acciones Clínicas Realizadas</i>	<i>80</i>	<i>78</i>	<i>158</i>
<i>N° Altas Integrales Realizadas</i>	<i>12</i>	<i>8</i>	<i>20</i>
<i>N° de rehabilitaciones con aparatos protésicos</i>	<i>0</i>	<i>8</i>	<i>8</i>
<i>N° de exámenes complementarios radiográficos tomados</i>	<i>400</i>	<i>256</i>	<i>656</i>
<i>N° de horas clínicas destinadas al proyecto (horas ceonológicas)</i>	<i>360</i>	<i>360</i>	<i>720</i>
<i>% Aprobación Asignatura</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>

SALUD BUCAL Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: PRÁCTICAS EDUCATIVAS CON NIÑOS EN EDAD ESCOLAR

Thabata Cristy Zermiani, Ernesto Josué Schmitt, Aline Cristina Batista Rodrigues Johann
y Everdan Carneiro

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Brasil

EJE TEMÁTICO: 3. Estudio de casos.

RESUMEN: Las acciones de extensión desempeñan un papel fundamental en la formación académica al integrar teoría y práctica, mientras que la educación en salud bucal contribuye a la promoción de hábitos saludables. El objetivo de este trabajo es describir la experiencia de la asignatura de educación en salud bucal en el desarrollo de la extensión universitaria curricularizada del curso de Odontología de la Pontificia Universidad Católica del Paraná. La experiencia se desarrolló con la participación de 46 estudiantes universitarios en 2024. La práctica se llevó a cabo en una Escuela Municipal de Curitiba – PR, Brasil, en colaboración con el equipo de salud bucal de una Unidad de Salud, y estuvo dirigida a niños de 5 a 10 años. Las actividades abordaron temas esenciales, como el cuidado de la salud bucal, técnicas de higiene oral y alimentación saludable, y se realizaron a través de dinámicas recreativas, cepillado dental supervisado y distribución de kits de higiene bucal, además de la entrega de materiales impresos con orientaciones educativas. En total, 293 niños participaron en la iniciativa. La acción permitió a los estudiantes universitarios desarrollar competencias como el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la planificación de actividades educativas y la aplicación de estrategias de humanización de la atención, mientras que fortaleció la noción de ciudadanía. La experiencia demostró impactos significativos tanto para los estudiantes como para la comunidad escolar, destacando la conciencia de los niños sobre la salud

bucal. El equipo pedagógico de la escuela destacó la relevancia de continuar con la iniciativa, subrayando la necesidad de acciones periódicas para consolidar los aprendizajes. Frente a los resultados positivos, el proyecto continuará desarrollándose en los próximos semestres, promoviendo la longitudinalidad del cuidado y ampliando su alcance dentro de la comunidad.

PALABRAS CLAVES: Educación en Salud Bucal; Extensión Universitaria; Salud Escolar; Promoción de la Salud.

ABSTRACT: Extension activities play a key role in academic training by integrating theory and practice, while oral health education contributes to the promotion of healthy habits. The objective of this work is to describe the experience of the Oral Health Education course in the development of the curricularized university extension in the Dentistry program at the Pontifical Catholic University of Paraná. The experience was developed with the participation of 46 university students in 2024. The practice took place at a Municipal School in Curitiba – PR, Brazil, in partnership with the oral health team from a Health Unit, and targeted children aged 5 to 10 years. The activities addressed essential topics such as oral health care, oral hygiene techniques, and healthy eating, carried out through recreational dynamics, supervised tooth brushing, and the distribution of oral hygiene kits, in addition to the delivery of printed materials with educational guidelines. A total of 293 children participated in the initiative. The action enabled university students to develop skills such as teamwork, problem-solving, planning educational activities, and applying strategies for humanizing care, while strengthening the notion of citizenship. The experience showed significant impacts for both students and the school community, with a focus on raising children's awareness about oral health. The school's pedagogical team emphasized the importance of continuing the initiative, reinforcing the need for periodic actions to consolidate learning. Given the positive results, the project

will continue to be developed in the coming semesters, promoting the longitudinality of care and expanding its reach within the community.

KEYWORDS: Oral Health Education, University Extension, School Health, Health Promotion.

INTRODUCCIÓN

La caries dental representa un grave problema de salud pública. Los datos del SB Brasil 2023 (Brasil, 2024) revelan que a los 5 años de edad, un niño brasileño tiene, en promedio, un índice de 2,14 dientes con experiencia de caries, con predominio del componente cariado. A los 12 años, este índice es de 1,68. Es muy importante que los niños tengan acceso, desde el nacimiento, a cuidados odontológicos enfocados en la promoción, mantenimiento y recuperación de la salud bucal. Y las escuelas son lugares estratégicos para el desarrollo de programas de salud bucal, con énfasis en la educación en salud.

El ambiente escolar es reconocido como un lugar privilegiado para la promoción de la salud, ofreciendo oportunidades únicas para el desarrollo de hábitos saludables que influirán en el futuro de los niños (Garbin, Soares, Dócusse, Garbin & Arcieri, 2015; Medeiros Dias, Marangon Júnior & Matos, 2021).

Reconociendo la relevancia de la educación en salud bucal para los niños en edad escolar y en conformidad con las Directrices Curriculares Nacionales (DCNs) del curso de Odontología (Brasil, 2021), que resaltan la necesidad de formar profesionales capacitados para actuar de manera integrada a lo largo de los diferentes ciclos de vida y en la promoción de la salud, además de la Resolución nº 7, de 18 de diciembre de 2018 (Brasil, 2018), que orienta la extensión en la educación superior en Brasil, se desarrolló una acción extensionista en la asignatura de Educación en Salud Bucal, con enfoque en la

atención y promoción de la salud bucal de los escolares. En este trabajo, se describirá esta experiencia.

METODOLOGÍA

En la asignatura de Educación en Salud Bucal, los estudiantes exploran los principales problemas odontológicos a lo largo de los diferentes ciclos de vida, así como estrategias de promoción y prevención en salud bucal, con énfasis en las prácticas educativas y el alfabetismo en salud, tanto a nivel individual como colectivo. Al final del semestre, los estudiantes realizan una acción práctica de educación en salud bucal en un centro social.

El desarrollo del proyecto se organizó en cuatro etapas principales:

- Preparación: Siendo una asignatura dirigida a estudiantes del primer semestre, es esencial que tengan una base teórica sólida para llevar a cabo una acción educativa. Durante el primer bimestre, se abordaron temas como trabajo en equipo, promoción y educación en salud, alfabetismo en salud, principales enfermedades bucales y estrategias de prevención, control del biofilm mediante una adecuada higiene, relación entre alimentación y salud bucal y las especificidades de la educación en salud bucal en diferentes rangos de edad. Este enfoque buscó enfatizar la importancia de la odontología basada en evidencia científica.
- Planificación de la acción educativa: En esta fase, los estudiantes identificaron las necesidades de educación en salud del público objetivo a partir de la información proporcionada por los profesores. Los docentes establecieron contacto previo con el Centro de Educación en Salud (CES) de la Secretaría Municipal de Salud de Curitiba-PR, Brasil, para obtener la autorización para la realización de la actividad, además de alinear los detalles logísticos, como el número de participantes y el rango de edad involucrado.

La acción se desarrolló en la Escuela Municipal Margarida Orso Dallagassa, ubicada en el barrio Tatuquara. Esta región presenta altos índices de vulnerabilidad social, según lo determinado por el Índice de Vulnerabilidad de las Áreas de Abastecimiento de las Unidades Municipales de Salud (IVAB), utilizado por la Secretaría Municipal de Salud de Curitiba para dirigir recursos y promover la equidad en el Sistema Único de Salud (SUS). Para una mejor comprensión del contexto del barrio atendido por la escuela, se puso a disposición de los estudiantes el informe de perfil físico, territorial y socioeconómico, obtenido a partir del Instituto de Investigación y Planificación Urbana de Curitiba - IPPUC. Además, se estableció un diálogo con el equipo de salud bucal de la Unidad de Salud que atiende esa área de cobertura, con el fin de comprender los principales problemas y necesidades en salud bucal de los niños matriculados en la escuela. Con base en este contexto, los estudiantes elaboraron un plan de acción que contenía objetivos, contenido programático, metodología, cronograma y marco teórico. La planificación incluyó la presentación del proyecto en clase para docentes y compañeros, lo que permitió recibir comentarios que contribuyeron a mejorar la propuesta. Además, se desarrollaron los materiales necesarios para la ejecución de la actividad. Una monitora del curso de Nutrición también participó en este proceso, enriqueciendo la acción con un enfoque interdisciplinario.

- Ejecución y monitoreo: La implementación de la acción educativa se realizó al final del semestre, abarcando actividades sobre los principales problemas odontológicos en la infancia, estrategias preventivas, control del biofilm y la relación entre dieta y salud bucal. Se promovieron actividades lúdicas, cepillado supervisado y la distribución de kits de higiene bucal, además de la entrega de materiales informativos a las familias de los niños. Simultáneamente, el equipo de la Unidad de Salud realizó atenciones clínicas en el

Odontomóvil, fortaleciendo la colaboración entre la Universidad y los servicios públicos de salud, garantizando un enfoque integral de las necesidades odontológicas de los niños.

- Evaluación: Con el objetivo de analizar la efectividad de la acción, se envió un formulario electrónico al equipo directivo de la escuela y a los profesores. En este cuestionario, se solicitó que evaluaran la acción de educación en salud bucal realizada, considerando una escala del 1 al 10, donde 1 representaba la puntuación mínima y 10, la máxima; que describieran los impactos observados a partir de la acción realizada; y que ofrecieran sugerencias para futuras acciones, teniendo en cuenta la continuidad de las actividades en los próximos semestres y observando las necesidades de mejora. Para el análisis de los resultados, se calculó la media aritmética de las calificaciones asignadas, considerando la escala del 1 al 10; y se realizó un análisis de contenido de las respuestas cualitativas. Además, se contabilizó la cantidad de niños que participaron en las acciones desarrolladas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La acción de educación en salud bucal alcanzó a 293 niños, proporcionando actividades educativas que abordaron temas como técnicas de higiene bucal, cuidados de la salud y la importancia de una alimentación saludable. Además de las actividades educativas, se realizó el cepillado dental supervisado y la distribución de kits de higiene bucal a los escolares y se enviaron materiales informativos sobre cuidados en salud bucal a las familias de los niños.

El proyecto permitió que los estudiantes de la asignatura de Educación en Salud Bucal desarrollaran competencias importantes, como el fortalecimiento del concepto de ciudadanía y la capacidad de planificar y ejecutar acciones educativas para la promoción de la salud bucal. Estas habilidades están alineadas con lo que se establece en las

Directrices Curriculares Nacionales (Brasil, 2021), que enfatizan la formación de profesionales preparados para actuar en contextos colectivos, integrados al Sistema Único de Salud y enfocados en la promoción de la salud.

Otro aspecto relevante fue la articulación intersectorial entre los sectores de Salud y Educación, reconociendo el ambiente escolar como un espacio privilegiado para la promoción de la salud. Este enfoque intersectorial ha sido ampliamente discutido en la literatura, como señalan Vieira & Belisário (2018), quienes afirman la importancia de esta colaboración para la efectividad de las políticas públicas de salud escolar.

Las actividades también resultaron en la formación de multiplicadores, ya que las educadoras participaron activamente en todo el proceso, supervisando las actividades y reforzando el aprendizaje.

La evaluación de impacto de la acción se realizó a través de formularios electrónicos enviados a la directora y los profesores de la escuela. De las siete respuestas obtenidas, todas indicaron una evaluación positiva, con una media aritmética de 9,6. A partir del análisis cualitativo, se constató que el equipo escolar destacó la importancia de la continuidad periódica de las acciones, observando un aumento en la concienciación de los niños sobre los cuidados con la salud bucal. Destacaron la relevancia de las orientaciones realizadas sobre el cepillado para la prevención de caries y los hábitos de alimentación saludable, con la reducción del consumo de azúcar, utilizando una metodología lúdica para involucrar a los niños. Todas las niñas y niños presentes en la escuela durante el turno de la mañana participaron en la acción (293 niños), con excepción de 23 niños que no asistieron a clase ese día. Se entregaron kits de higiene bucal para que la directora los distribuyera a los niños ausentes en un momento posterior.

CONCLUSIONES

Las actividades desarrolladas demostraron la eficacia de las acciones de alfabetización en salud en el contexto escolar, impactando positivamente tanto a los niños como a la comunidad escolar en general. La experiencia contribuyó a la concienciación sobre la importancia de los cuidados de la salud bucal de los niños y a la formación de futuros profesionales de la salud más comprometidos y conscientes de su rol en la promoción de la salud.

La evaluación positiva y el alcance significativo del proyecto refuerzan la importancia de la continuidad de estas acciones en los próximos semestres, con el objetivo de garantizar la longitudinalidad del cuidado y el monitoreo continuo de las condiciones de salud bucal de los niños. Este proyecto pone de manifiesto el valor de la extensión universitaria y la necesidad de asociaciones sólidas para la efectiva promoción de la salud en las comunidades.

Para los próximos semestres, se pretende ampliar las acciones realizadas, incluyendo la evaluación de la condición de salud bucal de los escolares, con el fin de valorar los impactos de las acciones desarrolladas de manera longitudinal

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. (2024). SB Brasil 2023: Pesquisa Nacional de Saúde Bucal: relatório final.

Ministério

da

Saúde.

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/sb_brasil_2023_relatorio_final.pdf

Brasil. (2021, June 21). Resolução nº 3, de 21 de junho de 2021. Institui as Diretrizes

Curriculares Nacionais do curso de graduação em Odontologia e dá outras

providências. Ministério da Educação.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191741-rces003-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192

Brasil. (2018, December 18). Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018.

Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, p. 49.

FDI. (2020). Acelerando a ação sobre saúde bucal e DCNTs: Alcançando uma resposta

integrada. FDI World Dental Federation.

https://www.fdiworlddental.org/sites/default/files/2020-11/oral_health_and_ncds-policy_brief-pt.pdf

Garbin, C. A. S., Soares, G. B., Dócusse, F. R. M., Garbin, A. J. Í., & Arcieri, R. M. (2015).

Educação em saúde bucal na escola: atitude dos pais e prevalência de cárie em crianças. Revista de Odontologia da UNESP, 44, 285-291.

Medeiros, C. E. L., Dias, C. R., Júnior, H. M., & de Souza Matos, D. (2021). Importância da

educação em saúde bucal no desenvolvimento e manutenção de hábitos saudáveis para crianças em idade escolar. Perquirere, 1(18), 303-319.

Vieira, L. S., & Belisário, S. A. (2018). Intersetorialidade na promoção da saúde escolar: um

estudo do Programa Saúde na Escola. Saúde em Debate, 42, 120-133.

