

ISSN: 2254-3139



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

2013- VOLUMEN 2, NÚMERO 2

**APRENDIZAJE-SERVICIO
Y
JUSTICIA SOCIAL**



http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2_num2.html

RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social

RIEJS es una publicación académica en formato electrónico arbitrada y editada por el Grupo de Investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social" de la Universidad Autónoma de Madrid en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE).

DIRECTORES

F. Javier Murillo Torrecilla Reyes Hernández-Castilla

Universidad Autónoma de Madrid - Facultad de Formación de Profesorado y Educación
C/ Fco. Tomás y Valiente, 3. C.P. 28049 Madrid - España
riejs-gice@uam.es

EDITORES

Cynthia Martínez-Garrido Héctor Opazo Carvajal

EDITORA DIGITAL

Verónica González de Alba

ASESOR EDITORIAL

Manuel Lorite Becerra

CONSEJO DIRECTIVO

Estella Acosta Pérez	M ^a Araceli Calvo Pascual	Ángela Morales Fernández
Santiago Agustín Ruíz	Santiago Elvías Carreras	Enriqueta Núñez Gómez
Pilar Aramburuzabala Higuera	Antonio Fernández González	Adela A. Rodríguez Quedada
Santiago Atrio Cerezo	Liliana Jacott Jiménez	Natalia Ruiz López
Juan Calmaestra Villén	M ^a Teresa Lucas Quijano	César Sáenz Castro
Rosario Cerrillo Martín	Antonio Maldonado Rico	Inmaculada Tello Díaz-Maroto
	Nieves Martín Rogero	

CONSEJO DE REDACCIÓN

Nina Hidalgo Farran Haylen Perines Véliz Vera Lucia Xavier Pinto

CONSEJO CIENTÍFICO

Jorgelina Abbate (University Massachusetts-Boston, USA)	Carlos Muñoz-Izquierdo (U. Iberoamericana, México)
Günter Bierbrauer (Universität Osnabrück, Alemania)	Mariano Herrera (CICE, Venezuela)
Antonio Bolívar (Universidad de Granada, España)	Connie North (University of Maryland, USA)
Sharon Chubbuck (Marquette University, USA)	Ángeles Parrilla (Universidad de Vigo, España)
Raewyn Connell (University of Sydney, Australia)	Marcela Román (CIDE, Chile)
Ricardo Cuenca (Instituto de Estudios Peruanos, Perú)	Juana M. Sancho (Universidad de Barcelona, España)
Ian Davis (University of York, UK)	Sylvia Schmelkes (Universidad Iberoamericana, México)
Nick Elmer (University of Surrey, UK)	Josu Solabarrieta (Universidad de Deusto, España)
Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia, España)	Juan Carlos Tedesco (Argentina)
Ferrán Ferrer (Universitat Autònoma de Barcelona, España)	Alejandro Tiana (Org. de Estados Iberoamericanos, España)
Nancy Fraser (The New School University, USA)	Riel Vermunt (Leiden University, Países Bajos)
Juan Eduardo García-Huidobro (U. Alberto Hurtado, Chile)	Bernd Wegener (Humboldt University, Alemania)
John Gardner (Queen's University, UK)	Ken Zeichner (Washington University, USA)

Con la colaboración de



© Derechos Reservados RINACE 2013

EDITORIAL

- APRENDIZAJE-SERVICIO: UNA HERRAMIENTA PARA EDUCAR DESDE Y PARA LA JUSTICIA SOCIAL** 5
Pilar Aramburuzabala

SECCIÓN MONOGRÁFICA

- LA REFLEXIÓN EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO** 13
Mireia Páez Sánchez y Josep M^o Puig Rovira
- FOSTERING SOCIAL JUSTICE THROUGH SERVICE-LEARNING IN EARLY CHILDHOOD TEACHER EDUCATION** 33
Christian Winterbottom, Vickie E. Lake, Elizabeth A. Ethridge, Loreen Kelly & Jessica L. Stubblefield
- APRENDIZAJE-SERVICIO EN MÉXICO: PARTICIPACIÓN SOLIDARIA EN PRO DE LA EQUIDAD DE GÉNERO** 55
Angélica Quiroga Garza
- PROFESSIONAL FORMATION: EXPLORATION INTO THE IMPACT OF AN INTERNATIONAL SERVICE-LEARNING EXPERIENCE ON OCCUPATIONAL THERAPY STUDENTS** 75
Anna Domina & Joy Doll
- LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA EN LA UNIVERSIDAD MEDIANTE EL APRENDIZAJE-SERVICIO: UN ESTUDIO CUANTITATIVO Y CUALITATIVO EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA** 89
Jesús Gil Gómez, Óscar Chiva Bartoll y Manuel Martí Puig
- PERSONAL AND POLITICAL TRANSFORMATION: TWO CASE STUDIES OF A UNIVERSITY BASED INTERNATIONAL SERVICE LEARNING INTERNSHIP** 109
Marianne A. Larsen & Robert Gough
- APRENDIZAJE SERVICIO EN LAS PRÁCTICAS EXTERNAS DE GRADO: LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE LA RIOJA EN EL GRADO EN TRABAJO SOCIAL** 131
Esther Raya-Diez y Neus Caparrós Civera
- DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PSICOSOCIALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO** 155
Vanesa Lorenzo Baz y Begoña Matellanes Febrero
- HAY ALGUNOS QUE SIENTEN QUE ESTO LES PARTE LA CABEZA. NOTAS SOBRE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES** 177
Victoria Noemí Kandel Veghazi
- EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA INNOVACIÓN UNIVERSITARIA. UNA EXPERIENCIA REALIZADA EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES** 195
Israel Alonso Sáez, Maite Arandia Loroño, Isabel Martínez Domínguez, Begoña Martínez Domínguez y Monike Gezuraga Amundarain
- EL TRABAJO COMUNAL UNIVERSITARIO (TCU) EN LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (ULACIT) Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL (RS): ¿TIENE EL TCU EFECTO EN LA PERCEPCIÓN DE LA RS DE LOS ESTUDIANTES QUE LO REALIZAN?** 217
Pablo Chaverri

SECCIÓN LIBRE

- ESTRATEGIAS DOCENTES EN LA INCLUSIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD** 255
María Folco

RECENSIONES

- SERVICE-LEARNING AND SOCIAL JUSTICE: ENGAGING STUDENTS IN SOCIAL CHANGE** 272
Cynthia Martínez-Garrido
- CRITICAL VOICES IN TEACHER EDUCATION. TEACHING FOR SOCIAL JUSTICE IN CONSERVATIVE TIMES** 274
Reyes Hernández-Castilla



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

ISSN: 2254-3139



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**APRENDIZAJE-SERVICIO:
UNA HERRAMIENTA PARA EDUCAR
DESDE Y PARA LA JUSTICIA SOCIAL**

**SERVICE-LEARNING:
A TOOL TO EDUCATE FROM AND FOR SOCIAL JUSTICE**

**APRENDIZAGEM-SERVIÇO: UMA FERRAMENTA PARA EDUCAR
A PARTIR DE E PARA A JUSTIÇA SOCIAL**

Pilar Aramburuzabala



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 2**

Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social, 2(2), 2013, pp. 5-11,
ISSN:2254-3139
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/editorial.pdf>

El Aprendizaje-Servicio, la integración del servicio a la comunidad con la enseñanza y la reflexión, es una modalidad educativa que sigue extendiéndose a nivel mundial. La fortaleza de esta herramienta, basada en la educación experiencial y en el interés por ayudar a las personas y organizaciones con necesidades, radica en su potencial de movimiento social transformador.

Se trata de una innovadora práctica educativa que combina objetivos de aprendizaje curricular con objetivos de servicio a la comunidad, con la intención de mejorar las realidades donde se realiza el servicio, y que considera a quien recibe el servicio como un elemento central y no como un simple receptor de actos de caridad (Aramburuzabala, García-Peinado y Elvías, 2013). Estos elementos favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia social que convierten las actividades de servicio en experiencias transformadoras, y a los estudiantes en agentes de cambio con una visión de un mundo más justo que trabajan activamente para crearlo.

Esta poderosa herramienta de aprendizaje y de transformación social permite que los estudiantes aprendan mientras actúan sobre las diversas necesidades del entorno con el objetivo de transformar la realidad mediante acciones de mejora, al tiempo que reflexionan de forma estructurada sobre la experiencia vivida.

Si los estudiantes de un centro de educación secundaria recogen basura de un barrio desfavorecido, están dando un servicio a la comunidad. Si recogen agua y residuos y los analizan en el laboratorio, extrayendo conclusiones sobre la contaminación, están haciendo prácticas. Cuando los estudiantes recogen la basura, analizan lo que han recogido, comparten los resultados con los residentes, les ofrecen sugerencias sobre cómo reducir la contaminación y reflexionan sobre su experiencia, están comprometidos con el Aprendizaje-Servicio.

El objetivo de satisfacer necesidades sociales y de contribuir a mejorar la sociedad y el entorno está implícito en las actividades de ApS. Todos los proyectos de ApS tienen el potencial de desarrollar una visión de la justicia social. A través del ApS, los estudiantes aumentan la conciencia de la justicia social (Baldwin, Buchanan y Rudisill, 2007), aprenden a cuestionar la sociedad desde un punto de vista crítico y a analizar los temas que se van encontrando en su vida con una mirada crítica hacia las injusticias, y ponen énfasis en el cambio social en vez de en la caridad (Rosenberger, 2000).

Ahora bien, no todos los proyectos de ApS tienen un enfoque explícito de justicia social. La perspectiva de la Justicia Social en el ApS tiene dos dimensiones: una relacionada con la práctica y otra con la reflexión.

Respecto a la primera, los proyectos con un enfoque de justicia social se dirigen a las personas y los colectivos más desfavorecidos, en contraste con otros en los que el objetivo es mejorar el entorno o dar un servicio a personas con menos necesidades. Las acciones de ApS se dirigen a personas que viven en escenarios de desventaja social, exclusión y/o riesgo de exclusión, centrando sus actuaciones en situaciones de injusticia social relacionadas con la equidad, el respeto a la diversidad, la interculturalidad, la diversidad funcional, las dificultades de aprendizaje, la inclusión educativa y los derechos humanos.

Desde la perspectiva de la reflexión, los proyectos de ApS con un enfoque de Justicia Social desarrollan debates críticos sobre temas relacionados con el poder, los privilegios y las desigualdades sociales y examinan de forma crítica cuestiones como el racismo y la igualdad de oportunidades, favoreciendo el desarrollo y compromiso social de los participantes desde una perspectiva transformadora. Los estudiantes reflexionan de forma estructurada sobre estas realidades, su origen, cómo prevenirlas y afrontarlas, y sobre el impacto del servicio en la mejora de la situación de injusticia y en el cambio social.

Un enfoque crítico del ApS asume la naturaleza política del servicio y promueve la justicia social por encima de otras perspectivas de la ciudadanía más tradicionales. Un estudio de Wang y Rodgers (2006) muestra que el enfoque de justicia social en el ApS favorece el desarrollo de un pensamiento más complejo que el ApS tradicional. Esta orientación pedagógica requiere que los educadores se centren en la responsabilidad social y en temas críticos para la comunidad. De esta manera, el ApS se convierte en un instrumento de reforma social y política.

Cuando a la experiencia de ApS se le añade el enfoque de la Justicia Social, se enriquecen las experiencias de aprendizaje y de servicio, y los estudiantes toman conciencia de su propio concepto de justicia social y de su papel en la transformación social.

Fusionar los conceptos de aprendizaje-servicio y justicia social da lugar a un marco pedagógico de gran valor (Banks, 1997; Guyton, 2000). Ahora bien, para desarrollar al máximo el potencial de esta poderosa herramienta es preciso que la planificación incluya la reflexión estructurada y el debate acerca del concepto de justicia social y de las implicaciones del servicio en el cambio social.

El proceso de reflexión-acción integrado en la experiencia de ApS permite articular los aspectos subjetivos, reflexivos y experienciales en la representación propia que el estudiante conforma sobre lo que es la Justicia Social. El planteamiento de las 3-R (Murillo y Hernández-Castilla, 2011), las tres grandes concepciones de Justicia social que conviven en la actualidad, puede facilitar esta reflexión. Esta visión considera la Justicia Social como Redistribución, Reconocimiento y Representación-Participación. Mientras la primera se centra en la distribución de bienes y recursos, la segunda lo hace en el reconocimiento y el respeto cultural de todas y cada una de las personas, y en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad, y la tercera se refiere a la participación en decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurar que las personas son capaces de tener una activa y equitativa participación en la sociedad.

En este número se presentan aportaciones teóricas, experiencias y estudios sobre el Aprendizaje-Servicio para la Justicia Social. Concretamente está compuesto por once textos en la sección monográfica y uno en la sección libre.

Abren el monográfico Mireia Páez Sánchez y Josep M^a Puig Rovira. Su propuesta titulada "*La reflexión en el Aprendizaje-Servicio*" nace en el Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona (España). El espacio de trabajo en el que se desarrolló este excelente trabajo etnográfico es el programa *Amics i Amigues de Lectura*, que demuestran que la metodología del ApS vinculada a la educación universitaria exige establecer fuertes nexos entre el servicio a la comunidad y el aprendi-

zaje de contenidos académicos, el desarrollo de competencias profesionales y los valores ciudadanos. La reflexión aparece como una vía poderosa de conexión. Según estos autores, la “calidad de la reflexión” mejorará si la problematización experiencial emerge de los participantes, especialmente de sus preocupaciones vividas en la cotidianidad.

El texto “*Fostering Social Justice through Service-Learning in Early Childhood Teacher Education*”, presentado por Christian Winterbottom, Vickie E. Lake, Elizabeth A. Ethridge, Loreen Kelly y Jessica L. Stubblefield, de la Universidad Estatal de Ohio (EE.UU), acentúa el carácter internacional de RIEJS y de este número monográfico. Este artículo nos invita a tomar conciencia de los efectos de las actividades de ApS directamente relacionados con la justicia social. La transformación personal y socioeducativa que la metodología presenta es poderosa para sus participantes, y es una fuente de mejora profesional y cambio social.

El tercer artículo, presentado por Angélica Quiroga Garza, de la Universidad de Monterrey (México) y titulado “*Aprendizaje-Servicio en México: Participación solidaria en pro de la equidad de género*”, expone los resultados de dos estudios en centros comunitarios. Los datos presentados ponen de manifiesto que en los procesos institucionales en los que se incorpora el ApS se logra un compromiso con la excelencia académica, al tiempo que se garantiza que los futuros profesionales conozcan los retos y responsabilidades ético-sociales de su quehacer profesional, de sí mismos y de la sociedad, con el consiguiente impacto que esto puede tener en los colectivos sociales.

Desde Omaha, en Nebraska (EE.UU.), los profesores de la Creighton University, Anna Domina y Joy Doll, presentan en el artículo “*Professional formation: Exploration into the impact of an international service-learning experience on occupational therapy students*” la relevancia del denominado Aprendizaje-Servicio Internacional (International Service-Learning -ISL). Se presenta el ISL como un modelo educativo que apoya a los profesionales de la salud (en este caso de terapia ocupacional) a identificar la importancia y pertinencia de prestar una atención basada en el principio de la justicia social. Los resultados ejemplifican el efecto que tiene el ApS en la transformación de creencias personales. De acuerdo a los autores, esta metodología establece la posibilidad de enseñanza de la justicia social y de mejora de la profesión yendo más allá de la simple construcción de competencias o manejo de contenidos. Esto lleva a pensar que es posible alentar el progreso del sentido de la justicia y la capacidad crítico-reflexiva de los estudiantes.

Los profesores de la Universitat Jaume I de Castellón (España), Jesús Gil Gómez, Óscar Chiva Bartoll y Manuel Martí Puig, nos muestran la importancia del ApS para desarrollar la Competencia Social y Ciudadana del alumnado. La reflexión sobre los aspectos esenciales de su propio futuro personal y profesional permite desarrollar el juicio moral y la responsabilidad a través de la vivencia personal. La lectura del artículo “*La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el Aprendizaje-Servicio: un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la Educación Física*” resulta de especial interés para los especialistas en formación docente.

El sexto artículo del monográfico, titulado “*Personal and political transformation: Two case studies of a university based International Service-Learning internship*”, reivindica la necesidad urgente de actividades estructuradas de reflexión crítica, en el marco del *International Service Learning* (ISL). Este trabajo ha sido realizado por los profesores Marianne A. Larsen

y Robert Gough de la Western University de Canadá. Los resultados de dos estudios orientados a explorar la transformación personal y política en estudiantes universitarios en el marco de experiencias de ISL, evidencian el poder de conceptualización de la metodología y sus efectos en la transformación personal y personal de los estudiantes que viven la experiencia.

Esther Raya-Diez y Neus Caparrós Civera, de la Universidad de la Rioja (España), presentan el trabajo *“Aprendizaje-Servicio en las prácticas externas de grado: la experiencia de la Universidad de la Rioja en el Grado en Trabajo Social”*. Esta propuesta plantea como premisa pedagógica básica que el aprendiz necesita modelos y no simples consejos. Nos conduce a pensar en la potencialidad de las prácticas externas de grado para el entrenamiento del trabajo social en todas sus dimensiones, y en el valor del ApS como metodología didáctica sobre la que es posible sustentar las prácticas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Para Raya-Diez y Caparrós Civera, la metodología ApS aporta un significado nuevo al aprendizaje de competencias, y se posiciona como herramienta valiosa para conseguirlo, ya que pretende enseñar aprendiendo y aprender haciendo, favorece la implicación del alumnado y genera retos para todos los agentes involucrados en el proceso (las entidades sociales, la universidad y el propio alumnado).

Desde la Universidad de Deusto (España), Vanesa Lorenzo Baz y Begoña Matellanes Febrero, en el marco del trabajo de investigación doctoral *“Efectos de un Programa de Aprendizaje-Servicio en la Salud Integral de Estudiantes Universitarios”* presentan el artículo titulado *“Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de Aprendizaje-Servicio”*. El objetivo de este estudio es comprobar el desarrollo de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un Programa de ApS. De acuerdo a la hipótesis general, los estudiantes que participan en el programa mejoran sus competencias psicosociales y sus niveles de Bienestar Subjetivo y de Adaptación Social, en comparación con los estudiantes que no lo hacen. Las autoras concluyen que el Aprendizaje-Servicio promueve el desarrollo de competencias psicosociales, éticas, cívicas y cognitivas, facilitando así el desarrollo integral de los estudiantes universitarios. El estudio plantea el potencial del ApS como agente promotor de competencias emocionales y sociales entre la población universitaria y verifica sus efectos beneficiosos en el desarrollo académico, cívico y ético y psicosocial.

El siguiente artículo, presentado por Victoria Noemí Kandel Veghazi, de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) nos permite conocer la experiencia del ApS en el entorno universitario de la República Argentina, donde a partir del año 2006 se han desarrollado múltiples programas de apoyo a prácticas universitarias de Aprendizaje-Servicio. Su trabajo, titulado *“Hay algunos que sienten que esto les parte la cabeza. Notas sobre experiencias de Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Buenos Aires”* invita a conocer cómo la pedagogía del ApS va poco a poco tomando espacio en la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Partiendo de que la inserción del ApS en la UBA se realiza en un ámbito en el que la formación profesional y la investigación científica han sido históricamente las dos actividades fundamentales, Kandel Veghazi describe las tensiones, contrastes y desafíos que aún deben ser resueltas, con el anhelo de legitimar y legitimarse, y encontrar sentido a su práctica, en

el marco de las complejidades institucionales de la universidad pública argentina, que ha dado la bienvenida a las prácticas que vinculan los aprendizajes curriculares y las problemáticas sociales que las rodean.

Desde la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, el equipo conformado por Israel Alonso Sáez, Maite Arandia Loroño, Isabel Martínez Domínguez, Begoña Martínez Domínguez y Monike Gezuraga Amundarain nos presenta el trabajo titulado “*El Aprendizaje-Servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales.*” Este artículo es resultado del trabajo de los grupos de investigación consolidada Ikasgura (GIU 11/14) e investigación en inclusión socioeducativa (GIU 11/09), dentro de la unidad de Formación e Investigación “Educación, cultura y sociedad” (UFI 11/54) de la Universidad del País Vasco. El artículo presenta la descripción y evaluación de una experiencia innovadora realizada con la metodología del ApS en el Grado de Educación Social.

Esta experiencia muestra el valor del capital humano que genera el ApS. Trabajar con esta metodología hace, en palabras de los autores, que la “creatividad y el potencial competencial desarrollado y reflejado por el alumnado no se quede dentro de los despachos o atrapado en un disco duro, sino que traspasa esas fronteras para convertirse en un aporte real a las necesidades sociales que tienen los socios comunitarios”. Por ello nos sugieren la importancia de acentuar el avance del sistema universitario para constituirse en una verdadera comunidad de aprendizaje en la que participen de manera dialógica el alumnado, el profesorado y los diferentes agentes sociales, para construir una sociedad cada vez más equitativa, justa y solidaria.

El autor del artículo que cierra el monográfico es Pablo Chaverri, de la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología de Costa Rica. Su propuesta lleva por título “*El Trabajo Comunal Universitario (TCU) en la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT) y la Responsabilidad Social (RS): ¿Tiene el TCU efecto en la percepción de la RS de los estudiantes que lo realizan?*”. Chaverri nos demuestra que la realización del TCU tiene un efecto en la percepción de la RS, pues permite diferenciarlo mejor de la acción meramente asistencial (uno de los principales retos del ApS) y atribuirle importancia y vinculación a nivel personal, incorporando su práctica en la formación profesional y ejercicio de la profesión.

Finalmente, en la sección libre de RIEJS, la profesora y psicóloga María Folco de la Universidad Abierta Interamericana de Argentina, indica que a pesar de la importancia de los cambios en cuanto a legislación sobre la protección de los derechos de los niños e inclusión escolar, y de la emergencia de nuevas corrientes pedagógicas en Argentina que buscan la incorporación de los niños y niñas al sistema regular de educación, es necesario seguir luchando para que cada alumno reciba una educación acorde a sus necesidades. Por ello su estudio “*Estrategias docentes en la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad*” invita a buscar nuevas estrategias para educar más eficazmente a todos los estudiantes, teniendo en cuenta las realidades de los mismos y, en especial, los colectivos en situaciones de desventaja.

Quiero agradecer a todos los autores su trabajo y la confianza depositada en la *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. Estoy segura de que este número

ha de ser de interés para los lectores y servirá no sólo para promover el uso del ApS, sino también la investigación y el debate sobre la educación, el compromiso cívico y la transformación social.

REFERENCIAS

- Aramburuzabala, P., García-Peinado, R. y Elvías, S. (2013). Educación desde y para la Justicia Social: una Experiencia de Aprendizaje-Servicio en la Formación de Maestros. En M. C. Pérez Fuentes y M. M. Molero Jurado (Comps.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 257-265). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M., y Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327.
- Banks, J. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. Nueva York: Teachers College Press.
- Guyton, E. (2000). Social justice in teacher education. *The Educational Forum* 64(2), 108-114.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Rosenberger, C. (2000). Beyond empathy: Developing critical consciousness through service learning. En C. R. O'Grady (Ed.), *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities* (pp. 23-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wang, Y. y Rodgers, R. (2006). Impact of service learning and social justice education on college students' cognitive development. *NASPA Journal*, 43, 316-337.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

LA REFLEXIÓN EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO¹

REFLECTION IN SERVICE LEARNING

A REFLEXÃO NO APRENDIZAGEM-SERVIÇO

Mireia Páez Sánchez y Josep M^a Puig Rovira

Fecha de Recepción: 3 de Septiembre de 2013
Fecha de 1^a Dictaminación: 28 de Octubre de 2013
Fecha de 2^a Dictaminación: 17 de Noviembre de 2013
Fecha de Aceptación: 27 de Noviembre de 2013

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 2**

La reflexión en el Aprendizaje-Servicio, 2(2), 2013, pp. 13-32, ISSN: 2254-3139
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art1.pdf>

¹Agradecimientos: Este trabajo se ha realizado en el seno del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, ha contatado con una ayuda del Programa RecerCaixa y forma parte del trabajo desarrollado por la Oficina del ApS de dicha facultad. Además de los firmantes, en la experiencia han participado también Maribel de la Cerda, Mariona Graell y Fátima Avilés, de quienes hemos recibido abundantes ayudas, sugerencias y comentarios.

Resumen

El Aprendizaje-Servicio es una metodología cuya implantación en la educación superior exige vincular el servicio a la comunidad con el aprendizaje de contenidos académicos, competencias profesionales y valores cívicos. Uno de los mejores caminos para lograr tal conexión es implicar al alumnado en actividades de reflexión. Este tipo de actividad, además de contribuir a relacionar aprendizaje y servicio, multiplica los aprendizajes y da sentido personal y social a la experiencia de aprendizaje servicio. Para analizar el papel de la reflexión en las actividades de aprendizaje servicio se empieza presentando la idea de reflexión. A continuación se analiza una experiencia consolidada para corroborar tales ideas y profundizar en el papel de la reflexión en el aprendizaje servicio. El estudio del programa *Amics i amigues de lectura* de las facultades de Pedagogía y Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona y del Consorcio de Educación de Barcelona se aborda a través de una metodología etnográfica que nos acerca a los dinámicos de reflexión del programa: la acción tutorial, la escritura autorreflexiva y la reflexión entre iguales. Las conclusiones aportan ideas sobre cómo entender y mejorar los procesos de reflexión. Destacan aspectos como la conexión entre experiencia y reflexión, la necesidad de ofrecer múltiples dispositivos de reflexión, la conveniencia de ayudar a que sean los estudiantes quienes problematicen su experiencia y, finalmente, la incorporación de mediaciones –instrumentos y marcos conceptuales– como elemento clave de la actividad reflexiva de los participantes en las actividades de aprendizaje servicio.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, reflexión, experiencia, diario reflexivo, refuerzo de la lectura, responsabilidad social universitaria, etnografía, acción tutorial, ayuda entre iguales, mediación.

Abstract

Service-learning is a method whose implementation in higher education requires linking community service with academic content learning, professional skills and civic values. One of the ways to achieve it is to have reflective activities. Furthermore, reflection is a means to enhance learning and to give personal and social meaning to the service learning proposals. To analyse the role of reflection in service learning activities, we will begin presenting the idea of reflection. Then, we will analyse a consolidated experience to substantiate such ideas and deepen the role of reflection in service learning. The study of the program *Amics i amigues de lectura* of the Faculties of Pedagogy and Teaching Learning of the University of Barcelona and Consorci d'Educació de Barcelona will be addressed through an ethnographic methodology by which we approach the dynamics of reflection of the program: the tutorial, reflective writing and reflection among equals. The findings provide insights on how to understand and improve the processes of reflection, highlight the connection between experience and reflection, the need for varied reflection devices, the convenience of helping the students to problematize their own experience and finally understand reflection as the incorporation of mediations -instruments and frameworks- in mental activity of the participants involved in service learning activities.

Keywords: Service learning, reflection, experience, reflective journal, reinforcing reading, university social responsibility, ethnography, tutorial, peer support, mediation.

Resumo

O aprendizagem-serviço é uma metodologia cuja implantação na educação superior exige vincular o serviço à comunidade com a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, competências profissionais e valores cívicos. Um dos melhores caminhos para lograr tal conexão é implicar o alunado em atividades de reflexão. Este tipo de atividade, ademais de contribuir para relacionar aprendizagem e serviço, multiplica as aprendizagens e dá sentido pessoal e social à experiência de aprendizagem-serviço. Para analisar o papel da reflexão nas atividades de aprendizagem-serviço se começa apresentando a ideia de reflexão. Na continuação se analisa uma experiência consolidada para corroborar tais ideias e aprofundar o papel da reflexão no aprendizagem-serviço. O estudo do programa “Amics i amigues de lectura” das facultades de Pedagogia e Formação do Professorado da Universidade de Barcelona e do Consórcio de Educação de Barcelona se aborda através de uma metodologia etnográfica que nos acerca aos dinâmicos de reflexão do programa: a ação tutorial, a escritura auto-reflexiva e a reflexão entre iguais. As conclusões acrescentam ideias sobre como entender e melhorar os processos de reflexão. Destacam-se aspectos como a conexão entre experiência e reflexão, a necessidade de oferecer múltiplos dispositivos de reflexão, a conveniência de ajudar a que sejam os estudantes que problematizem sua experiência e, finalmente, a incorporação de mediações – instrumentos e marcos conceituais –, como elemento chave da atividade reflexiva dos participantes nas atividades de aprendizagem-serviço.

Palavras-chave: Aprendizagem-serviço, reflexão, experiência, diário reflexivo, reforço da leitura, responsabilidade social universitária, etnografia, ação tutorial, ajuda entre iguais, mediação.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje-servicio no es en modo alguno una metodología dominada por el verbalismo y la memorización. Por el contrario, cuando se presenta de un modo simplista y acelerado tiende a reducirse a su dimensión de actividad o quehacer práctico. Pero definir el Aprendizaje-Servicio tan solo como la realización de una tarea en beneficio de la comunidad es empobrecerlo. Destacar lo que tiene de voluntariado, olvidando lo mucho que supone de adquisición de conocimientos, competencias y valores vinculados a lo curricular, es limitar sus posibilidades como metodología adecuada para la enseñanza superior. Contribuir a frenar esa tendencia es la finalidad de este escrito. El Aprendizaje-Servicio debe mantener vivas y vinculadas sus dos dimensiones básicas: contribuir al bien común y proporcionar conocimientos, competencias y valores a los estudiantes (Kendall y Asociados, 1990; Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006; Tapia, 2006).

Por otra parte, la misma organización de las actividades de Aprendizaje-Servicio en el ámbito universitario puede contribuir a resaltar la dimensión de servicio por encima del aprendizaje. Cuando las propuestas se ofrecen al margen de las asignaturas –por ejemplo, como créditos de libre elección–, la vinculación con los contenidos académicos es más difícil de realizar. El alumnado no tiene una asignatura de referencia y quizás tampoco un tutor que siga su trabajo y le ayude a reflexionar sobre su experiencia (Jacoby y Asociados, 1996; Martínez, 2008). Considerar estas dificultades, que tanto complican la vinculación del servicio con el aprendizaje académico, es otro de los motivos de este escrito.

Queremos contribuir al equilibrio entre el servicio a la comunidad y el aprendizaje académico destacando el rol de la reflexión (Daudelin, 1996; Eyler, 2002). El Aprendizaje-Servicio se define por un núcleo compuesto por tres dinanismos pedagógicos básicos: la detección de necesidades reales de la comunidad que se convierten en retos para el alumnado, la definición de una actividad de servicio que contribuya a paliar dichas necesidades y, por último, la adquisición de contenidos, competencias y valores propios de los estudios que cursan los participantes (Puig, 2009). Cuando una propuesta de Aprendizaje-Servicio articula correctamente estas tres dimensiones estamos ante una buena práctica educativa. Sin embargo, no es fácil conseguir que las tres dimensiones sean significativas, ni tampoco es fácil lograr que la vinculación entre ellas sea estrecha. Para conseguirlo hace falta un elemento mediador: la reflexión (Brockbank y McGill, 2002; Martín, 2009).

La actividad reflexiva incrementa la fuerza educativa de cada uno de los dinanismos del Aprendizaje-Servicio y refuerza los vínculos entre dichos dinanismos. Además, la reflexión da sentido social y personal a la implicación en actividades de Aprendizaje-Servicio. Consideramos que una buena actividad de Aprendizaje-Servicio requiere que se organicen de manera sistemática propuestas de reflexión (Eyler y Giles, 1999).

En consecuencia, la finalidad de este escrito es analizar el papel de la reflexión en las actividades de Aprendizaje-Servicio. Empezaremos aproximándonos al concepto de reflexión, luego se describirá un programa universitario de Aprendizaje-Servicio, a continuación se

analizarán sus dispositivos de reflexión y terminaremos esbozando algunas conclusiones sobre la incorporación de la reflexión en las actividades de Aprendizaje-Servicio.

1. SOBRE LA REFLEXIÓN SISTEMÁTICA

La reflexión es un mecanismo de optimización del aprendizaje, un dinamismo que se entrelaza con la experiencia para profundizar y aprender más de ella. Cuando el conocimiento adquirido no es suficiente para lograr el éxito esperado en la comprensión de la realidad o en la acción sobre ella, se puede activar un proceso reflexivo que incrementa el aprendizaje para acercarse a un mejor nivel de éxito. La reflexión apunta a una mejora del conocimiento y de las competencias que movilizan la conducta (Piaget, 1976).

Desde una perspectiva funcional, la reflexión es una operación que presta especial atención a los interrogantes que plantea la realidad, a la efectividad de la acción sobre ella y a las vivencias del protagonista. Se trata de un movimiento de vivir de nuevo la propia experiencia, aunque ahora de otro modo. De volver sobre la experiencia para examinarla con mayor atención e incrementar el conocimiento y las competencias que han de servir para optimizar la comprensión y la acción sobre la realidad (Dewey, 1967, 1989).

Tomemos un ejemplo distante del Aprendizaje-Servicio, la preparación de un arquero de competición. Hoy nadie dedicaría los entrenamientos de un buen arquero a la simple repetición de lanzamientos. Sin duda hace falta realizar una infinidad de lanzamientos para convertirse en un buen arquero, pero la mera repetición no garantiza el éxito. Todavía le irán peor las cosas al arquero en preparación si buscamos a un experto y le pedimos que explique todo cuanto hay que saber para convertirse en un consumado deportista del arco. En el primer caso hay abundante experiencia ciega y en el segundo excesiva teoría, pero en ninguno de los dos encontramos suficiente reflexión. En ambos falta una reflexión sistemática que permita al arquero obtener el máximo provecho de la consideración de su experiencia de lanzamiento y que le permita también asimilar el saber acumulado por sus antecesores. La reflexión sistemática supone experiencia de primera mano, retos y problemas, consideración de la propia experiencia, incorporación al proceso de saber experto y, finalmente, logro de nuevos aprendizajes. Por tanto, entenderemos que la reflexión sistemática es un proceso organizado mediante el cual se consideran las dificultades que plantea la experiencia con el objetivo de realizar nuevos aprendizajes.

A partir de esta idea de reflexión, podemos adentrarnos en el papel de la reflexión en las actividades de Aprendizaje-Servicio. Partimos de la conveniencia de analizar detenidamente la experiencia para ganar un nivel de aprendizaje superior al que nos proporciona la simple participación en la actividad. Por lo tanto, en las actividades de Aprendizaje-Servicio, la reflexión sistemática debe ser un proceso organizado que se aleja tanto de la reflexión ocasional como de la reflexión de bajo perfil que suele acompañar a toda acción humana. Se trata, por el contrario, de un proceso desarrollado intencionalmente tanto por los educadores que lo disponen como por el alumnado que lo lleva a cabo. Además, la reflexión sistemática supone una organización que reserva momentos destinados a ejercerla, así como estrategias para facilitarla. Por lo que respecta al alumnado, requiere una actitud activa y de alerta, una dedicación sostenida y esforzada, y una atención incisiva y cuidadosa. La reflexión sis-

temática está en las antípodas de la pasividad, de la espera o de la búsqueda de seguridades proporcionadas por el profesorado.

Los procesos de reflexión vinculados al Aprendizaje-Servicio requieren siempre una condición inicial de posibilidad: centrarse en una experiencia previa vivida en primera persona. La reflexión se activa cuando la experiencia se problematiza, cuando plantea alguna dificultad o despierta algún interrogante. Una incertidumbre o un reto que se refieren a la acción, al pensamiento o a las emociones vividas en la experiencia. En este sentido merece la pena advertir que la reflexión en el caso del Aprendizaje-Servicio no se lleva a cabo exclusivamente sobre las actividades de servicio, sino también sobre los procesos de detección de necesidades y de aprendizaje. La reflexión alcanza a todos los dinamismos presentes en las experiencias de Aprendizaje-Servicio.

La reflexión sistemática es un proceso organizado para considerar la experiencia vivida. ¿Qué entendemos por considerar? Pensamos que significa iluminar o echar luz sobre los aspectos de la experiencia que nos preocupan o interesan. Iluminar para observarlos mejor, para pensar sobre las cuestiones que plantean o sobre lo que muestran y para idear respuestas mejores a los interrogantes que impulsaron al principio el proceso de reflexión. Una tarea de considerar la experiencia que se lleva a cabo a lo largo de toda la actividad de Aprendizaje-Servicio: antes, durante y después del momento central de la experiencia.

Por último, la reflexión sistemática está orientada a obtener aprendizajes que permitan entender y actuar mejor en la realidad, dar sentido a lo vivido y abrirse a experiencias de mayor profundidad. Los resultados anteriores difícilmente se alcanzarán sin reflexión sistemática y, por lo tanto, las actividades de Aprendizaje-Servicio no lograrán desarrollar todas sus posibilidades formativas si no incorporan la reflexión en su diseño. Consideramos que este es uno de los principales retos que tiene planteado en la actualidad el Aprendizaje-Servicio en la educación superior y en cualquier etapa.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La aproximación a los procesos de reflexión que se producen en los proyectos de Aprendizaje-Servicio que se desarrollan al margen de las asignaturas y que exponemos en este artículo se ha diseñado con dos objetivos. El primero es corroborar que la reflexión facilita la conexión entre el aprendizaje y el servicio, multiplica los aprendizajes y da sentido personal y social a la experiencia. El segundo objetivo es desarrollar una mejor comprensión de los procesos de reflexión en las actividades de Aprendizaje-Servicio con la finalidad de optimizarlos y mejorar la creación de espacios y posibilidades favorables para la reflexión.

Para llevar a cabo los objetivos planteados, hemos estudiado una experiencia accesible de Aprendizaje-Servicio consolidada en la cual se proponen diferentes procesos de reflexión. Esta experiencia de Aprendizaje-Servicio -*Amics i amigues de lectura*, que se presentará a continuación- cuenta con una trayectoria de seis años, a lo largo de los cuales se ha producido un aumento significativo del número de centros y de los estudiantes participantes.

Desde el punto de vista epistemológico, el proyecto se ha construido bajo la mirada de un paradigma que considera necesario el desarrollo de teorías a partir de una práctica educa-

tiva arraigada en el terreno de la experiencia de los educadores. La investigación tiene que comprometerse con las dificultades cotidianas para buscarles la mejor solución y transformar paso a paso la realidad (Carr y Kemmis, 1988; Lewin, 1946). Se aspira, pues, a construir teoría desde la praxis. Este tipo de investigación exige un alto grado de colaboración, compromiso e inmersión en los problemas y conflictos de la realidad educativa. Desde el punto de vista metodológico, hemos partido de los supuestos de la investigación acción y de técnicas etnográficas y cualitativas para obtención de información (Kemmis, 1988; Stenhouse, 1991). Por tanto, no hemos establecido diferenciaciones entre la actividad práctica investigada y el proceso de investigación. En nuestro caso, son los referentes y tutores del proyecto quienes llevan a cabo la investigación mientras desarrollan sus tareas de seguimiento del alumnado y consideración de los diarios.

Para llevar a cabo el análisis de la actividad reflexiva de los participantes en la experiencia de Aprendizaje-Servicio, se ha obtenido información mediante cuatro estrategias distintas: 1) observación etnográfica de buena parte de las visitas a los centros en los que se desarrolla el programa que lleva a cabo el personal que tutoriza el proyecto y que ha servido para documentar su tarea de guía y de impulso a la reflexión; 2) análisis de contenido de los diarios reflexivos que los participantes entregan durante el desarrollo de la experiencia y de forma completa al final; 3) análisis de contenido de los *mails* intercambiados con los participantes y de las notas de campo que recogen los encuentros puntuales que el personal tutor realiza con los participantes; y 4) entrevista grupal realizada con una selección de alumnos participantes pensada para conocer los procesos de reflexión entre iguales que se llevaron a cabo durante la realización de la experiencia.

3. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA Y DISPOSITIVOS DE REFLEXIÓN

El programa *Amics i amigues de lectura* es una experiencia de Aprendizaje-Servicio en la que estudiantes de primer curso de los grados de pedagogía, educación social, trabajo social y educación infantil y primaria ayudan a niños y adolescentes de diferentes institutos y escuelas de la ciudad de Barcelona a mejorar la competencia lectora y a disfrutar leyendo (De la Cerda, 2012). Esta actividad se enmarca en el proyecto *Èxit* del Consorcio de Educación de Barcelona y se desarrolla gracias a la colaboración con la *Oficina d'Aprenentatge Servei* de la Facultad de Pedagogía y la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona.

El proyecto *Èxit* es un espacio destinado al refuerzo escolar para alumnos de ciclo superior de educación primaria y primer ciclo de secundaria que presentan dificultades de aprendizaje. La actividad está conducida por monitores de refuerzo que están al cargo de un pequeño grupo y ayudan a los alumnos a hacer deberes y estudiar con el objetivo de reducir los elevados índices de fracaso escolar. En este marco se incorpora la intervención de los alumnos de la universidad –los llamados amigos y amigas de lectura (*amics i amigues de lectura*)–, estudiantes de las facultades de Pedagogía y Formación del Profesorado que se enfrentan al reto de trabajar la competencia y la comprensión lectora con la finalidad de mejorar los resultados académicos de los alumnos.

Durante los primeros días del curso universitario, el equipo coordinador de la *Oficina d'ApS* explica a los diferentes grupos de primer curso los objetivos del proyecto, la finalidad de

la propuesta, la metodología utilizada, las tareas que se deben desarrollar y el sistema de evaluación. Se destaca que la participación es voluntaria, pero exige la implicación de los estudiantes durante todo el curso para asegurar el progreso de los alumnos y para consolidar el vínculo afectivo con ellos. Durante la presentación del programa también se informa de que la facultad reconoce la actividad con seis créditos ECTS dentro del Reconocimiento de Actividades Institucionales Universitarias al Grado.

Los estudiantes universitarios asisten a los centros educativos dos días a la semana durante una hora y media para realizar el refuerzo de la lectura. La manera como los voluntarios prestan su ayuda se modifica en función de diversas variables: el centro, la dinámica de trabajo, el número de alumnos, y sus características personales. La organización del proyecto requiere que cada participante universitario tenga a cargo un número reducido de alumnos, que suele oscilar entre 8 y 12, con quienes deberá leer al menos una vez por semana de forma individual o por parejas. De este modo se garantizan intervenciones pedagógicas cercanas que atienden las necesidades específicas de cada alumno.

La metodología de trabajo que utilizan los estudiantes de la facultad es uno de los elementos más flexibles del proyecto. La dinámica general permite que todos los alumnos de Primaria y Secundaria lean acompañados por un adulto, cuya tarea es reforzar positivamente los éxitos y mejoras de sus alumnos, aportar correcciones (aunque no demasiadas, sin agobiar a los lectores), aclarar el significado de algunas palabras que no se entienden e introducir preguntas de comprensión lectora. Los materiales que se utilizan en el proyecto también son muy diversos. Algunos estudiantes aprovechan libros de lectura de los centros educativos, otros preparan materiales específicos, algunos buscan en las bibliotecas del barrio o en las estanterías de libros antiguos.

Esta experiencia resulta útil y formativa para los estudiantes universitarios. En primer lugar, porque en la mayoría de ocasiones es su primer contacto con la realidad profesional, pero también porque generarán espacios para la creación de aprendizajes significativos relacionados con la teoría, adquirirán competencias, valores y habilidades a partir del uso de las mismas y llevarán a cabo un servicio con una utilidad y una repercusión social importante.

En el desarrollo del programa, los participantes se ven implicados en diferentes procesos de reflexión que ayudan a optimizar los aprendizajes, relacionar teoría y práctica y dar sentido a la experiencia. Durante la observación y el análisis del programa hemos identificado y definido tres dispositivos de reflexión: 1) la *acción tutorial* mediante la cual se facilita información y ayuda a los participantes para desarrollar con éxito su actividad; 2) la escritura autorreflexiva o redacción de un diario de campo para recoger sus vivencias, emociones, metodologías de trabajo y aprendizajes; y 3) la reflexión entre iguales o conjunto de mecanismos de reflexión conjunta que se activan entre los participantes del proyecto.

4. ACCIÓN TUTORIAL

Las cuatro treinta, tras saludar a la conserje del instituto, la tutora de ApS busca al coordinador del programa, se saludan y pasan revista a los temas relevantes: no hay faltas de asistencia, las amigas de lectura están bien con sus grupos,

habrá una sesión formativa y se tendría que avisar y poco más. Unos días sin incidencias, todo va bien. La tutora abandona la sala de profesores en busca de las amigas de lectura.

-Hola Maria, ¿cómo estás? ¿Cómo te va?

-Bien, muy bien -y calla, pero ante los ojos de expectación de la tutora, piensa y continúa-. Quieren venir a leer casi todos y ya he buscado lecturas apropiadas para los distintos niveles que tengo.

-¿Ningún problema? - insiste la tutora.

-No, bueno sí, hay un chico que no quiere leer y se pasa el rato enredando y no sé qué hacer.

La tutora le pregunta qué ha hecho hasta el momento para motivarlo a leer y, cuando Maria se lo cuenta, le comenta que le parece una buena estrategia y las dos concluyen que será mejor tomárselo con más paciencia y a la vez dar seguridad al chico.

-¿Cómo te va el diario reflexivo? -pregunta la tutora.

-No muy bien, escribo poco y no tengo claro de qué hablar.

La tutora le explica que, más que describir lo que ha ocurrido, se trata de considerar su actuación, pensar cómo mejorarla, relacionarla con el contenido de las clases: vaya, reflexionar y escribir. Y acaba: "Mándame una parte por mail, que la leeré y te digo algo".

Han hablado unos diez minutos y se despiden. Si no hay ninguna urgencia, se volverán a ver antes de un mes. Ahora la tutora va en busca de las demás amigas de lectura (Del diario de campo de los investigadores).

La reflexión no es en modo alguno un proceso que se desarrolla en solitario, no lo es ni siquiera en el momento de redactar el diario personal de la experiencia. La reflexión se enriquece con el intercambio de puntos de vista realizado entre iguales y también mejora con la ayuda que se puede recibir de un tutor experto. Intercambios y ayudas no coartan la capacidad reflexiva del alumno, sino que llenan su mente de voces que él se encargará de entremezclar en un diálogo creativo que puede acabar produciendo nuevas alternativas que mejoren la experiencia que está viviendo (Schön, 1992, 1998).

El primer dispositivo de reflexión que vamos a analizar es la acción tutorial. Una responsabilidad encomendada a alguien con experiencia en el proyecto y conocimientos pedagógicos suficientes para orientar al alumnado novel. Este papel recayó en una persona de la *Oficina d'ApS* de la Facultad, que cubrió la mayor parte del trabajo de orientación y seguimiento. Para realizar el resto del trabajo de acompañamiento se formó un pequeño equipo de tutoras constituido por alumnas destacadas del curso anterior. Estamos pues ante una estructura de mentoría en la que los más experimentados ayudan a los recién llegados. Consideramos que es una fórmula positiva porque la calidad de la ayuda a los noveles no

disminuye sino que se refuerza por la confianza que genera la edad muy parecida y el haber vivido recientemente la misma experiencia.

La ayuda reflexiva que se presta a través de la acción tutorial tiene varios objetivos: primero, conseguir que el proyecto funcione correctamente porque los participantes lo hacen suyo, se lo apropian y lo consideran acertado, algo que no se puede lograr con imposiciones y control; segundo, la acción tutorial contribuirá a enriquecer la calidad de la reflexión y con ella el aprendizaje del alumnado; finalmente, las ayudas reflexivas también han de contribuir a que sea una experiencia agradable y personalmente significativa, algo que tenga sentido para el alumnado. Para desarrollar la acción tutorial y conseguir estos objetivos se han previsto las siguientes tareas: visitar con regularidad –aproximadamente una vez al mes– a los participantes en los mismos centros donde realizan su tarea, comentar durante todo el curso los extractos del diario personal que el alumnado manda por *mail* a la tutora, mantener contacto vía *mail* o en las horas de consulta de la oficina con las personas participantes que requieran alguna ayuda. Del análisis del conjunto de estas tareas se han realizado dos aproximaciones que veremos a continuación: el inventario de los temas relevantes en cada etapa del proyecto y la definición de las funciones de apoyo que ha realizado la tutora de ApS.

4.1. Temas relevantes

Como las obras de teatro clásicas, el desarrollo durante un curso escolar del programa *Amics i amigues de lectura* también consta de tres momentos bien definidos: entrada, nudo y desenlace. Tal como indica su nombre, al principio se trata de conocer a fondo el proyecto, familiarizarse con él y con los demás participantes, tomar las mejores decisiones organizativas de acuerdo a las necesidades de cada centro y, por último, empezar a adquirir soltura en el trato con los chicos y chicas. En cierto modo, superar el miedo que toda situación nueva provoca y empezar a hacerse un lugar propio y a ser útil. En esta etapa se consideran temas como el número de lectores que se puede atender, si es mejor leer con uno o con varios alumnos a la vez, las lecturas apropiadas, las estrategias para trabajar la lectura y la comprensión, los chicos que plantean alguna dificultad, la manera de redactar el diario reflexivo y, en algunos casos, el esfuerzo por aprender a tratar a los chicos y también a admirarse por lo receptivos y amables que pueden ser.

La segunda fase del desarrollo del proyecto, el nudo, es el momento más productivo y a la vez el más tranquilo. Todo el mundo conoce ya el proyecto y ha encontrado su lugar y su manera de proceder. Se trata de trabajar con el mayor empeño para conseguir los mejores resultados. Es el momento de considerar temas como la manera de evaluar los logros conseguidos, algo que motiva tanto a los lectores como a los universitarios, la relación del trabajo de refuerzo de la lectura con lo que se estudia en las asignaturas de la carrera, la redacción de un diario cada vez más reflexivo y menos anecdótico y, por último, la gestión del mes de febrero que con sus exámenes y semanas blancas complica la regularidad de la asistencia.

La fase final del proyecto, su desenlace, es un largo periodo en que los universitarios empiezan a ver que el curso termina, que ha ido más rápido de lo que se esperaban y que tendrán que vivir y gestionar la despedida. También es el momento de darse cuenta de lo que han

aprendido sus alumnos y de lo que han aprendido ellas y ellos como futuros profesionales de la educación. Desde la coordinación del proyecto se organiza un encuentro reflexivo final para poner en común y sintetizar la experiencia vivida. La última semana concluye en cada centro con una merienda festiva que cierra el proyecto y suaviza el dolor y la nostalgia de la despedida.

Esta relación de temas corresponde a una visión global del proyecto y a las preocupaciones habituales que hemos detectado, pero esconde la variedad de lecturas que realiza cada uno de los universitarios implicados en la actividad. Para muchos, además de vivir lo que acabamos de sintetizar, ha sido una ocasión de ponerse en juego como personas y de reflexionar sobre temáticas que les acompañan y preocupan. Con esto queremos decir que la riqueza que encierra el proyecto solo se puede advertir, y tan solo en parte, a través de los diarios reflexivos. Está claro que cada actor ha añadido a la obra planos y matices personales que con toda probabilidad la han enriquecido.

4.2. Funciones de la tutoría

De la observación del trabajo de la tutora en sus visitas a los centros y del análisis de sus comentarios a los diarios reflexivos y respuestas a los *mails* que recibe del alumnado, hemos establecido el listado de las funciones que realiza. Entendemos por funciones las distintas tareas que lleva a cabo en su actividad tutorial para acompañar, ayudar y facilitar la reflexión al alumnado participante. Aunque hemos distinguido y separado las diferentes funciones para explicarlas mejor, en la actividad tutorial cotidiana se presentan entremezcladas y formando sucesiones de tareas muy variadas. Las funciones tutoriales que a continuación presentamos se ocupan prioritariamente de cuestiones como la creación de confianza, la adquisición de competencias profesionales y la regulación del conjunto de la actividad. Vistas con mayor detalle, hemos detectado las siguientes funciones tutoriales.

- **Relacional: acogida y seguridad.** Como ocurre en cualquier proceso educativo, crear una relación cálida de afecto y confianza es una condición esencial para conseguir unos óptimos resultados de aprendizaje. Para lograr una buena relación, durante los encuentros la tutora se mostró próxima, acogedora, cómplice sin rebajar la exigencia, sugerente sin imponer, y capaz de reconocer y valorar hasta los más pequeños éxitos (Gijón, 2004). Estas actitudes fueron tejiendo una relación positiva que incrementó la confianza de los participantes y les permitió vivir con mayor seguridad los riesgos de una experiencia que no conocían.
- **Organizativa: protocolo y cambios.** Una de las funciones más relevantes de la tutoría es implementar la actividad de refuerzo de la lectura respetando el protocolo establecido. La tutora se esforzó por conseguir que todos los participantes conociesen las recomendaciones organizativas básicas, que las considerasen adecuadas y, por último, que supiesen cómo aplicarlas con flexibilidad a cada situación particular. Establecer cuántos alumnos es posible atender correctamente, de qué modo hacerlo, cuánto tiempo destinar a cada uno de ellos, en qué espacio realizar el refuerzo son, entre otras, algunas de las claves del éxito de la actividad. Pero también es muy importante saber cuándo y cómo conviene introducir cambios, incluso si son contrarios al espíritu del protocolo establecido.

- Guía: reflejo y refuerzo. Sabemos que conocer el protocolo de una actividad es solo la mitad de la tarea docente. Todavía falta ser capaz de activarla personalmente, sostenerla, establecer una óptima relación educativa o resolver correctamente los problemas que surgen a diario. ¿Cómo trabaja la tutora algo que por naturaleza no se puede enseñar, aunque obviamente se aprende? Tal como ocurre con todos los conocimientos prácticos, aquí tampoco podemos enseñar a ser un buen docente, pero se puede dar la oportunidad de experimentar, de contar lo ocurrido sin sentirse juzgado, de mirarse como en un espejo y valorar lo realizado y, por poco que sea posible, de reforzar positivamente los éxitos. De este modo se aprende sin enseñanza explícita y directa (Perrenoud, 2004; Rogers, 1972).
- Apoyo: retornos y sugerencias. La función de apoyo se refiere a las ayudas de la tutora destinadas a dar continuidad a la reflexión sobre la experiencia personal del alumnado universitario. Ayudas que al principio se centraron en explicar qué significa llevar un diario, qué tipo de reflexiones pueden ser de mayor provecho y qué frecuencia de escritura conviene mantener. Junto a esta tarea de incitación a mantener el diario al día y a orientarlo provechosamente, se fueron añadiendo los comentarios pedagógicos de la tutora a los textos que periódicamente le enviaban. Comentarios y sugerencias que mantuvieron el tono poco intrusivo que hemos explicado en la función de guía.
- Regulación: asistencia y evaluación. La función de regulación tiene que ver con la tarea de asegurar el correcto cumplimiento de las responsabilidades encomendadas al alumnado universitario, con las advertencias que convenga dirigir a algún participante y con la evaluación final de la actividad. De nuevo constatar que ha imperado un estilo constructivo más preocupado por evitar los errores o solventarlos a tiempo que por penalizar las deficiencias.
- Informativa: formación y documentos. La función informativa se centró fundamentalmente en las actividades de formación que se han realizado al inicio y a lo largo de la experiencia, así como de los documentos sobre temas relacionados con la tarea a desarrollar que ha enviado la tutora de manera periódica. Estos dos momentos son los únicos espacios formativos basados en la transmisión de información.

Si quisiésemos resumir el estilo pedagógico que se desea implantar en el ejercicio de la acción tutorial con una sola idea, deberíamos referirnos a una de las expresiones más ampliamente repetidas en los encuentros de la tutora con los participantes: *¿cómo estás? ¿Cómo te va?* Empezar así muestra que lo más relevante es el punto de vista del alumnado que está viviendo la experiencia, que la tutora está atenta a escucharlos y que les invitará con insistencia a reflexionar desde su perspectiva.

5. ESCRITURA AUTORREFLEXIVA

El hecho más positivo de esta semana han sido los minutos de lectura con Judit. Tal y como ya había comentado en la última sesión con ella, a partir de ahora leeremos unos cuantos días solas, para que tome confianza durante la lectura y se encuentre cada vez más cómoda leyendo y comprendiendo el texto delante de mí. He pensado que, más adelante, ya volveremos a incorporar parejas en

los momentos de lectura con ella. Me he llevado una gran ilusión cuando me he dado cuenta de que el método ha funcionado porque se ha sentido a gusto, me ha hablado tranquila, ha contestado a las preguntas que le he hecho sobre el texto y se ha esforzado para darme la respuesta correcta. Aunque a lo mejor no parece un hecho muy relevante en el conjunto de mi tarea, considero que es uno de los primeros éxitos que he conseguido, y aunque solo sea el principio, el hecho de que una de mis alumnas haya cambiado su actitud es algo que me satisface y me permite hacerme una primera idea de cómo se sienten los docentes cuando consiguen el éxito de sus alumnos. Considero que hechos como éste llenan de satisfacción a cualquier persona que enseñe a otra, tanto si es alguien que se quiere dedicar a la docencia, como es mi caso, o a cualquier otro trabajo (Del diario reflexivo de una amiga de lectura).

Reflexionar y escribir es una excelente fórmula para aprender de una experiencia vivida. En el proyecto *Amics i amigues de lectura*, el recurso metodológico vertebrador del proceso reflexivo es la redacción de un diario individual que permite reflejar el punto de vista de los participantes sobre los procesos más significativos de su experiencia.

El diario individual es una guía para la reflexión sobre la práctica que favorece la toma de conciencia sobre la evolución en las tareas encomendadas y sobre los modelos de aprendizaje que tiene cada participante. Además, facilita el establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, y también con saberes adquiridos en otros procesos de aprendizaje y en otros contextos. El diario también permite realizar focalizaciones en las problemáticas que se deben abordar en lo cotidiano de la práctica docente sin perder las referencias y las necesidades del contexto. Por último, el diario ofrece la posibilidad de involucrarse en una tarea de autoanálisis y de conversión de la experiencia en aprendizaje: es un modo de conocimiento y de formación personal, un diálogo con nosotros mismos en el que aprendemos a partir de nuestra actividad y de nuestros procesos mentales (Porlán y Martín, 1991; Puig, 1995)

En definitiva, la redacción del diario reflexivo en los proyectos de Aprendizaje-Servicio que se desarrollan en la educación superior permite trabajar sobre varios objetivos. En primer lugar, desarrollar la capacidad de autorregulación en la ejecución de las tareas, así como la revisión de las actitudes, la dedicación y la atención al efectuarlas. En segundo lugar, regular la acción docente que desarrolla durante todos los momentos del proceso: el análisis de la planificación, el curso de la acción y la evaluación. Por último, el diario reflexivo facilita la toma de conciencia del conocimiento individual y permite analizar qué se sabe y qué se necesita saber para ejercer la práctica docente (Bordas y Cabrera, 2001)

La escritura de diarios reflexivos puede plantearse de forma libre y abierta o bien enmarcada con cuestiones orientadoras. En el primer caso, quien escribe es completamente libre de seleccionar el contenido de sus reflexiones; en el segundo caso, puede tener algunas preguntas que ayuden a organizar las reflexiones (Bordas y Cabrera, 2001). Es importante también destacar que para que el diario reflexivo tenga efectividad debe realizarse con cierta periodicidad. Al principio no es tarea fácil reflexionar y autoanalizar el propio aprendizaje, por eso los estudiantes tienen el apoyo del equipo de la *Oficina d'ApS* para orientar el proceso de redacción desde el inicio hasta el final. Este recurso se materializa en entregas

periódicas de la redacción del diario reflexivo durante todo el curso, que sirven para hacer un seguimiento y acompañamiento en el proyecto a cada uno de los estudiantes.

Del análisis del conjunto de los diarios reflexivos se ha realizado un inventario de los temas relevantes sobre los cuales escriben los participantes en sus diarios. En síntesis, podemos afirmar que los diarios se nutren de temas referentes a aspectos anecdóticos, organizativos, metodológicos, relacionales, emocionales y sobre los aprendizajes adquiridos.

- Descripción de anécdotas. En las primeras líneas del diario reflexivo es muy común que los estudiantes narren situaciones de clase que se perciben como hechos aislados y aspectos anecdóticos de su experiencia en el aula.
- Descripción de hechos organizativos. En cualquier proceso educativo es necesario organizar ciertos aspectos como el espacio para el desarrollo de la actividad docente, el tiempo que se pretende dedicar a cada alumno o el material que se utilizará para llevar a cabo la actividad lectora. En las primeras sesiones de refuerzo de la lectura es muy habitual dedicar varios minutos al establecimiento de pautas y protocolos que regulen el funcionamiento ordinario de las tardes de lectura.
- Descripción de hechos metodológicos. Gran parte de los diarios reflexivos están dedicados al diagnóstico de los problemas de lectura y comprensión de los alumnos, a la formulación de hipótesis de trabajo, a la experimentación y la evaluación de las hipótesis, a la elección de materiales de lectura y al diseño de actividades. Es también importante la cantidad de líneas que los estudiantes dedican a la justificación de la propia acción docente.
- Descripción de hechos relacionales con los niños/as y adolescentes. Una condición prácticamente indispensable de cualquier intervención educativa es establecer una relación afectiva entre el educador y el educando porque los aprendizajes pasan por la vía del afecto y de la construcción de un vínculo positivo con la persona que nos enseña y de la que aprendemos. Es muy frecuente leer fragmentos de diario en que los estudiantes narran momentos de creación de vínculo y confianza con los alumnos para facilitar la tarea en los momentos de lectura y comprensión.
- Descripción de hechos relacionales con el grupo de iguales. Otra característica importante de los procesos de enseñanza-aprendizaje es la relación que se establece entre los iguales (alumnado universitario que trabaja la lectura y monitores de refuerzo del proyecto Èxit) para resolver situaciones problemáticas, conflictos o inseguridades que se plantean con frecuencia en el día a día de la experiencia. En numerosas ocasiones, se citan y narran situaciones en que se han ayudado entre ellos/as para solucionar pequeñas dudas, compartir experiencias de modo informal en los trayectos de metro o tomando un café y celebrar los éxitos conseguidos (De la Cerda, 2013).
- Expresión de sentimientos. Los participantes menos introvertidos se atreven a describir algunos sentimientos que viven durante el desarrollo del proyecto. Es frecuente encontrar testimonios de nervios al inicio del proyecto, satisfacción con el logro de los primeros éxitos, inquietud y algunas dudas frente a experiencias difíciles de afrontar

y agradecimiento por la oportunidad de participar en un proyecto así en las últimas líneas del diario.

- Expresión de aprendizajes personales. El último tema recurrente en la redacción de los diarios reflexivos es la expresión de aprendizajes curriculares adquiridos durante el desarrollo del proyecto.

Para concluir este apartado, podemos afirmar que los participantes dan diferentes usos al ejercicio de redacción de su diario reflexivo. Algunos utilizan esta práctica como una terapia para relajar las pequeñas inquietudes y dificultades que surgen durante el curso; otros redactan textos con indicios evidentes de protesta y manifiestan abiertamente todas aquellas cuestiones que no les han gustado de la experiencia; también hay algunos estudiantes que utilizan el diario para hacer análisis de las situaciones vividas, las intervenciones educativas y la utilidad de cada acción que han propuesto en el desarrollo de su actividad docente; por último, también se utiliza el diario reflexivo para hacer memoria de lo que ha pasado durante la experiencia vivida.

6. REFLEXIÓN ENTRE IGUALES

He aprendido cosas en las reuniones y también en la sesión de síntesis final, cuando realizamos el mapa conceptual, pero los mejores momentos de reflexión los viví hablando con los compañeros y compañeras del proyecto Èxit. De todos he aprendido mucho, pero de quien más me he llevado es de la amiga gran de mi grupo, la persona con quien he pasado más tiempo. Recuerdo un día que ella tuvo que reñir a tres niñas al mismo tiempo y aunque las chicas le plantaron cara, supo defender su criterio y mantenerse recta. Durante todo el tiempo que las estuvo regañando, observé con atención lo que les decía, cómo lo decía, cómo gesticulaba, yo quería retenerlo todo. Volví a casa pensando que en caso de haberme encontrado en una situación similar no hubiese sabido cómo actuar, ahora en cambio sabría mejor qué conviene hacer. Nunca me había fijado en alguien riñendo a varias personas a la vez. Pero no solo aprendí a reñir, aprendí muchas otras cosas: a hablarles con calma, a organizar el trabajo, a animarlos a leer, a comunicarles sus progresos... (De la entrevista grupal realizada a participantes en el programa).

Con anterioridad dijimos que la reflexión no es un proceso que se lleva a cabo en solitario, sino que gana calidad cuando se enriquece con la ayuda de tutores y con el intercambio entre iguales. Siguiendo pues con la idea de que la reflexión depende en buena medida de los estímulos que nos aporta la relación con aquellos que nos rodean, vamos a analizar el modo en que han influido los iguales en el proceso reflexivo desarrollado por los participantes en el programa.

Para empezar, y basándose en los estudios sobre cooperación y trabajo en grupo, no es difícil mostrar hasta qué punto es positiva la colaboración entre iguales cuando se desea abordar una cuestión compleja (Fernández y Melero, 1995; Pujolàs, 2008). Las diferentes miradas que aportan los participantes al proceso de construcción de conocimiento, de búsqueda de soluciones o de formación de nuevos puntos de vista son muy enriquecedoras

y permiten alcanzar unos logros que difícilmente conseguirían los individuos trabajando de modo independiente. El intercambio y la colaboración entre iguales ponen en marcha dinanismos constructivos basados en la complementariedad, la imitación, la crítica o las sinergias, que mejoran los resultados. La reflexión realizada conjuntamente con los iguales resuelve problemas, optimiza las prestaciones de cada uno de los participantes y desarrolla una comprensión más profunda de la realidad sobre la que se interviene. Por todo ello, consideramos que la reflexión entre iguales es un dispositivo esencial en el logro de un alto nivel de calidad de los programas de Aprendizaje-Servicio (De la Cerda, 2013).

Sin embargo, pese a las bondades de la reflexión entre iguales, hubo dificultades para programar la propuesta de Aprendizaje-Servicio que comentamos como una actividad prevista y realizada regularmente. Por motivos de índole organizativa, en especial por las dificultades debidas al horario, no fue posible realizar de forma sistemática casi ninguna actividad de reflexión conjunta. Pese a todo, los intercambios entre iguales no faltaron y además lograron jugar un papel formativo importante, que vamos a presentar destacando los aspectos de mayor relieve.

- Reflexión formal e informal. En relación a los momentos destinados a la reflexión entre iguales, hay que distinguir entre la reflexión formal y la informal. La primera comprende dos acciones, las reuniones de los equipos de formadores de cada centro, y la sesión final de debate entre todos los participantes, que concluyó con la confección de un mapa conceptual de síntesis. En cambio, por reflexión informal nos referimos a actividades de intercambio entre iguales que se recomendaron, pero que no estaban previstas ni organizadas. Se trata de momentos de intercambio ocasional que buscaban o aprovechaban los participantes.
- Compañeros/as de reflexión. De acuerdo con las declaraciones de los participantes, las personas con las que habitualmente mantuvieron estos intercambios fueron muy variadas, pero en la mayoría de casos ocurrió con los demás participantes en el proyecto, aunque también se realizaron intercambios con compañeros de la facultad no implicados o también con familiares y amigos de otros contextos. Parece que la reflexión con implicados en la misma tarea fue positiva, pero también lo fue con personas ajenas a la actividad educativa.
- Logros de la reflexión entre iguales. Siguiendo con las aportaciones de los estudiantes que participaron en la entrevista grupal, podemos afirmar que gracias a la reflexión entre iguales se alcanzaron dos tipos de logro: la adquisición de competencias profesionales y el apoyo mutuo para enfrentarse a las dificultades cotidianas. En el ámbito de las competencias profesionales señalan aprendizajes relativos a qué hacer en situaciones complejas y cómo hacerlo. Es decir, saber decidir en momentos de dificultad cómo debían proceder y saber también cómo llevar a cabo lo decidido. En segundo lugar, se alude también a competencias o decisiones relacionadas con la mejora de la actividad docente encomendada, en este caso el refuerzo de la comprensión lectora. Los iguales fueron magníficos ayudantes en la toma de decisiones ante los múltiples interrogantes relativos a cómo mejorar la tarea docente: qué leer, qué ejercicios realizar, cómo motivar, cómo agruparlos y otros interrogantes que en cada situación fueron surgiendo.

En cuanto al apoyo mutuo, el segundo tipo de logro propiciado por la reflexión entre iguales, se orientó principalmente a dar soporte a las personas que pasaban por alguna dificultad debida a su tarea de refuerzo de lectura. Cuando las cosas no van como se desea, suele ser positivo contarlo y ser escuchado y comprendido. Este apoyo suele ser suficiente para lograr algo de tranquilidad, para ver que casi todo el mundo tiene problemas parecidos y para recibir ánimos por parte de personas en las que se confía. Junto a esta función clara de apoyo en momentos de dificultad profesional, también se refieren con frecuencia a los comentarios sobre la mejora de la competencia lectora de los chicos y chicas, algo que indudablemente incrementa la autoestima de los docentes.

- Procedimientos de reflexión entre iguales. Los dinamos mediante los cuales se llevó a cabo el intercambio reflexivo entre iguales son clásicos: el debate en grupo orientado por un problema y la búsqueda de soluciones; la conversación flexible, y normalmente realizada en parejas o grupos muy pequeños, que busca principalmente la expresión de sentimientos, angustias y también nuevas ideas; y la observación de alguien con más experiencia seguida o no de comentarios sobre cómo y por qué se ha realizado una determinada conducta.

Destacar para cerrar este apartado que la compañía de los iguales es también un factor motivacional de enorme eficacia. Dicho de manera positiva, muchos alumnos trabajan mejor y se mantienen en el proyecto con una elevada dedicación cuando participan junto con otras personas amigas. Y dicho en negativo, se ha podido constatar que a menudo las bajas del proyecto han ido asociadas a personas que habían quedado solas o aisladas en su lugar de intervención. De ahí que podamos concluir que la compañía de los iguales es un factor de éxito y de mejora de la reflexión que no se puede olvidar.

7. CONCLUSIONES

Incluir actividades de reflexión sistemática en el interior de las propuestas de Aprendizaje-Servicio no es una tarea sencilla y, sin embargo, resulta esencial para lograr el máximo provecho educativo de esta metodología. Estudiar esta cuestión ha sido la finalidad principal de este trabajo. Una tarea que iniciamos esbozando qué entendemos por reflexionar y cómo los principales rasgos de la reflexión se presentan en las actividades de Aprendizaje-Servicio. A continuación, nos propusimos dos objetivos: corroborar las ideas obtenidas sobre el papel de la reflexión en las actividades de Aprendizaje-Servicio y, en segundo lugar, profundizar en la comprensión de la naturaleza y las funciones de la reflexión en el Aprendizaje-Servicio.

Por lo que se refiere al primer objetivo, podemos concluir que la experiencia analizada confirma las ideas que adelantamos sobre la reflexión en el Aprendizaje-Servicio. Estamos ante un proceso organizado intencionalmente, como nos ha mostrado el diseño y la aplicación de los dispositivos de reflexión del programa analizado. Por otra parte, el análisis de los diarios reflexivos, así como la observación de los intercambios entre la tutora y los participantes de la facultad, nos permiten constatar que la reflexión parte de la problematización de la experiencia: sin alguna duda que resolver no es fácil iniciar un proceso reflexivo. La duda incita a su vez a reflexionar o considerar detenidamente lo vivido para iluminarlo con una nueva luz. La información obtenida a partir del análisis de los dispositivos de reflexión

nos muestra el esfuerzo sostenido por aprender o ahondar en lo vivido que realizan los participantes. Y todo ello para conseguir el tipo de aprendizajes referidos a una mejor comprensión de lo vivido y un aumento de las competencias para actuar con mayor destreza, pero también se aprende a dar sentido personal y social a la experiencia y, por último, se consigue un saber global que permitirá obtener más provecho de experiencias posteriores.

En cuanto al segundo objetivo –ver si el programa analizado nos proporciona una mejor comprensión de la naturaleza y las funciones de la reflexión en el Aprendizaje-Servicio–, creemos haber alcanzado algunas conclusiones. Ideas que se deben entender a la vez como resultados y como hipótesis para un futuro programa de investigación que nos permita afirmar con mayor seguridad lo que aquí son aproximaciones tentativas. Declarada la naturaleza de las conclusiones que aportamos, el estudio del programa Amics/gues de lectura y de sus dispositivos de reflexión nos permiten realizar las siguientes afirmaciones:

La calidad de la reflexión depende de la riqueza de la experiencia vivida. Aunque la reflexión es un esfuerzo nuevo que se añade a la experiencia y que tiene cierta autonomía respecto de ella, no es ajena a las cualidades de lo vivido, como por ejemplo, la veracidad de la tarea o la responsabilidad que tengan los participantes. De esta afirmación se derivan dos consecuencias relacionadas con el Aprendizaje-Servicio: la íntima conexión que debemos crear entre experiencia y reflexión, y la necesidad de mantener la calidad del diseño de la actividad, así como la conveniencia de favorecer una fuerte implicación de los participantes.

La diversidad de dispositivos de reflexión mejora la calidad de los aprendizajes. Los dispositivos de intercambio reflexivo con los expertos, los iguales y uno mismo, junto con estrategias como los diarios, las visitas a los centros, la confección de mapas conceptuales y otras, ofrecen una variedad de posibilidades que facilita que todos los participantes encuentren caminos adecuados a su estilo cognitivo y además ofrece amplias posibilidades para completar y ahondar en el proceso reflexivo.

La calidad de la reflexión mejora si la problematización de la experiencia surge de los participantes. La primera condición de un proceso reflexivo es la formulación de dudas o interrogantes que inciten a profundizar en lo ocurrido para mejorar su comprensión y la capacidad de intervención. Sin embargo, hemos podido constatar que la reflexión es más aguda y constante si parte de preocupaciones vividas y tematizadas por los participantes. De ahí se deriva que la función tutorial y la redacción de los diarios deben dar un amplio margen de iniciativa a los participantes y no pautar excesivamente las temáticas y las formas de reflexión.

La reflexión es un proceso de iluminación de la experiencia que se logra al incorporar nuevas mediaciones a la actividad mental de los participantes. Mediaciones como: el uso de instrumentos –confección de diarios, vídeos o murales, reuniones periódicas u otras propuestas– que ayudan a entrar en mayor detalle y profundidad en la experiencia vivida; y la construcción de marcos conceptuales e ideas que permiten mirar, entender y actuar mejor en el espacio de la propia experiencia (Vygotsky, 1979; Wertsch, 1993). Por lo tanto, la reflexión tiene que ver con el empleo de herramientas que facilitan el análisis de la experiencia y con la transformación de la mirada a través de nuevas lentes que ayudan a entender mejor lo vivido. En consecuencia, el diseño de los dispositivos de reflexión y su activación en el día a día de la ejecución del programa tiene como objetivo prioritario conseguir que

los participantes adquieran nuevas mediaciones que les ayuden a entender y actuar mejor en la situación en la que actúan.

Conseguir que los proyectos de Aprendizaje-Servicio plasmen las indicaciones que acabamos de presentar nos acercará al logro de los objetivos de aprendizaje de esta actividad formativa: mejorar la comprensión teórica de la realidad en la que se trabaja, adquirir nuevas competencias que conviertan al alumnado en mejores personas y mejores profesionales, desarrollar un sentido más agudo del valor cívico, político y humano de su intervención y, por último, lograr un poso de experiencia personal reflexionada que proyecte a los jóvenes hacia un futuro de nuevos interrogantes que les movilice y haga creativos.

REFERENCIAS

- Ash, S.L. y Clayton, P.H. (2004). The Articulated Learning: An Approach to Guided Reflection and Assessment. *Innovative Higher Education*, 26(2), 137-154.
- Barcena, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Madrid: Editorial Complutense.
- Billig, S. H. y Furco A. (2001). *Service-learning: The essence of the pedagogy*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Bordas, I. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Boud, D., Keogh, R. y Walker, D. (Eds.). (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. Londres: Kogan Page.
- Bronkbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cooper, D.D. (1998). Reading, Writing and Reflection. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, 47-56.
- Daudelin, M.W. (1996). Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics*, 24(3), 36-48.
- De la Cerda, M. (2012). Amics i amigues de lectura. En J. Puig, *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat* (pp. 43-51). Barcelona: Graó.
- De la Cerda, M. (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales*. Barcelona: Graó.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1989). *¿Cómo pensamos?* Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2001). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Eyler, J. (2001). Creating Your Reflection Map. En M. Canada y W. Speck (Eds.), *Developing and Implementing Service-Learning Programs* (pp. 35-43). San Francisco: Jossey Bass.
- Eyler, J. (2002). Reflection: Linking Service and Learning—Linking Students and Communities. *Journal of Social Issues*, 58(3), 517-534.
- Eyler, J. y Giles, D.E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.

- Eyler, J., Giles, D.E. y Schmiede, A. (1996). *A practitioner's guide to reflection in service-learning: Student voice and reflections*. San Diego: Learn & Serve America National Service-Learning Clearinghouse.
- Fernández, P. y Melero, M. A. (Comps.) (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Gijón, M. (2004). *Encuentros cara a cara*. Barcelona: Graó.
- Goldsmith, S. (1995). *Journal Reflection: A Resource Guide for Community Service Leaders and Educators Engaged in Service-learning*. Washington: The American Alliance for Rights & Responsibilities.
- Hatcher, J.A. y Bringle, R.G. (1997). Reflection: Bridging the gap between service and learning. *College Teaching*, 45(4), 153-158.
- Jacoby, B. y Asociados (1996). *Service-learning in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kaye, C.B. (2004). *The Complete Guide to Service Learning*. Minneapolis: Free Spirit.
- Kemmis, S. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- Kendall, J.C. (1990). *Combining Service and Learning. A Resource Book for Community and Public Service*. Raleigh (Carolina del Norte): National Society for Internships and Experiential Education.
- King, P. y Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgement*. San Francisco: Jossey Bass.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lewin, K. (1945). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* 2(4), 34-46.
- Martín, X. (2009). La pedagogía del Aprendizaje-Servicio. En J. Puig (coord.), *Aprendizaje-Servicio. Educación y compromiso cívico* (pp. 107-126). Barcelona: Graó.
- Martín, X. y Rubio, L. (Coord.). (2010). *Prácticas de ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M. (Coord.). (2008). *Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Páez, M. (2012). Acompanyament a joves en risc d'exclusió social. En J. Puig, *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat* (pp. 65-71). Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1976). *La toma de conciencia*. Madrid: Morata.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada editoras.
- Puig, J. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Horsori.
- Puig, J. (Coord.). (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. (Coord.). (2012). *Compromís cívic i aprenentatge servei*. Barcelona: Graó.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.

- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Rhoads, R. A. y Howard, J. (Eds.) (1998). *Academic. Service-Learning: A Pedagogy of Action and Reflection*. San Francisco: Jossey Bass.
- Rogers, C.R. (1972). *Liberté pour apprendre?* París: Dunod.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo*. Madrid: Paidós.
- Silcox, H.C. (1993). *A How to Guide to Reflection: Adding Cognitive Learning to Community Service Programs*. Holland, Pennsylvania: Brighton Press Inc.
- Tapia, M.N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J.V. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Aprendizaje Visor.





**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**FOSTERING SOCIAL JUSTICE THROUGH SERVICE-LEARNING
IN EARLY CHILDHOOD TEACHER EDUCATION**

**PROMOVIENDO LA JUSTICIA SOCIAL A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA
FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**PROMOVENDO A JUSTIÇA SOCIAL ATRAVÉS DO APRENDIZAGEM-SERVIÇO NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Christian Winterbottom, Vickie E. Lake, Elizabeth A. Ethridge, Loreen Kelly
& Jessica L. Stubblefield*

Fecha de Recepción: 16 de Septiembre de 2013
Fecha de 1ª Dictaminación: 17 de Octubre de 2013
Fecha de 2ª Dictaminación: 2 de Noviembre de 2013
Fecha de Aceptación: 12 de Noviembre de 2013



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 2**

Abstract

As early childhood teacher education programs have begun to place greater emphasis on standards and accountability, there has been less focus on working with the community, and especially working on important social justice issues (Kroll, 2013). In this paper we argue that integrating service-learning and teacher education is a strategy for increasing awareness of social justice issues for young children, age three to grade three. Through the use of questionnaires and interviews to collect our data, we found that implementing a cascading service-learning model in teacher education programs has a positive transformative effect on Pre-Service Teachers. Additionally, we examined the effects of social justice service-learning projects on young children. The results from the data indicated that implementing a social justice service-learning project with these participants had a great impact or transformation on them.

Keywords: Social justice, service-learning, teacher education, early childhood.

Resumen

Como en los programas de formación del profesorado para la primera infancia han empezado a poner mayor énfasis en los estándares y la rendición de cuentas, se está haciendo menos hincapié en el trabajo con la comunidad, y especialmente en trabajos centrados en temas relevantes de justicia social (Kroll, 2013). En este artículo se argumenta que la integración del aprendizaje-servicio y la formación del profesorado es una estrategia para aumentar la conciencia sobre temas de justicia social con los niños pequeños, desde los tres años hasta tercer grado. A través del uso de cuestionarios y entrevistas para la recolección de datos, se encontró que la implementación de un modelo de aprendizaje-servicio en cascada en los programas de formación del profesorado tiene un efecto transformador positivo en profesores en formación. Además, se examinaron los efectos de los proyectos de aprendizaje-servicio de justicia social con niños pequeños. Los resultados de los datos indican que la implementación de un proyecto de aprendizaje-servicio de justicia social con estos participantes tiene un gran impacto o transformación en ellos.

Palabras clave: Justicia social, aprendizaje-servicio, formación del profesorado, educación infantil.

Resumo

Os programas de formação do professorado para a primeira infância começaram a pôr maior ênfase nos padrões e a prestação de contas, dando-se menos ênfase ao trabalho com a comunidade, e especialmente em trabalhos centrados em temas relevantes de justiça social (Kroll, 2013). Neste artigo se argumenta que a integração do aprendizagem-serviço e a formação do professorado é uma estratégia para aumentar a consciência sobre temas de justiça social com as crianças pequenas, desde os três anos até o terceiro grau. Através do uso de questionário e entrevistas para a coleta de dados, encontrou-se que a implementação de um modelo de aprendizagem-serviço em cascata nos programas de formação de professores tem um efeito transformador positivo em professores em formação. Ademais, examinaram-se os efeitos dos projetos de aprendizagem-serviço de justiça social com crianças pequenas. Os resultados dos dados indicam que a implantação de um projeto de aprendizagem-serviço de justiça social com estes participantes causa neles um grande impacto ou transformação.

Palavras-chave: Justiça social, aprendizagem-serviço, formação do professorado, educação infantil.

For over a decade, the scope and pedagogy of teacher education programs in the United States (U.S.) has changed dramatically, in part because of the implementation of No Child Left Behind (NCLB) in 2001. As teacher education programs have begun to place greater emphasis on standards and accountability, there has been less focus on working with the community, and especially working on important social justice issues (Kroll, 2013). Faced with increasing pressures from district and state administrations, and the need to improve test scores and provide more intensive early intervention for children, beginning teachers are often forced to adopt didactic curriculum materials and pedagogical approaches, rather than look to the local community to provide invaluable collaboration (Lake & Winterbottom, 2009). This shift has been especially difficult for teachers who strive to use experiential methods or approaches that focus on issues closely related to social justice. In this paper, we examine the following two questions: 1) would preservice teachers, who were previously engaged in a social justice service-learning project, plan and implement service-learning or social justice service-learning projects with children the following semester, and 2) what were the transformative effects of the service-learning projects on preservice teachers and children?

1. TEACHER EDUCATION PROGRAMS

In the U.S. there are three widely used conceptions of teacher training pedagogues found in university educational programs: *knowledge for practice* (formal knowledge and theory), *knowledge in practice* (practical knowledge), and finally, *knowledge of practice* (use the classroom for intentional investigation) (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Knowledge for practice implies that knowing more leads to additional effective practice. For example, once preservice teachers (PST) have enough knowledge of theorists, methods, and subject matter they will be better prepared to enter a classroom and be good teachers. This construct identifies that the difference between novice and experienced teachers is based purely on the amount and depth of content or methods. Essentially, novice teachers do not have enough content or methods to teach effectively.

The second conception, knowledge in practice, focuses on practical knowledge stating that PST will learn while they are observing, collaborating, and reflecting on the practices of more experienced teachers. Lastly, knowledge of practice is “unlike the first two, this third conception cannot be understood in terms of a universe of knowledge that divides formal knowledge, on the one hand, from practical knowledge, on the other hand” (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p. 251). It assumes that through inquiry, PST make their own epistemology and through problematic practice research ways of making pedagogy and implementation better for their school and community. It is our belief that teacher education programs should implement the knowledge of practice construct as a way to immerse their PST in communities of inquiry, which makes connections between the university and social, cultural, and political issues (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Unfortunately, most states in the U.S. license teachers based on completion of knowledge tests rather than their performance in the classroom; thus, utilizing the knowledge for practice philosophy. Therefore, it becomes even more critical for teacher education programs to have their PST understand and reflect on the connection between formal knowledge and practical knowledge as they make “systematic inquiries about teaching, learners and lear-

ning, subject matter and curriculum, and schools and schooling” (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p. 274). We argue that integrating service-learning and teacher education is a strategy for increasing awareness of social justice issues for young children, age three to grade three.

1.1. Social Justice

Social justice begins with looking beyond oneself and seeing the needs of others. According to Bell (2007, p. 3), a socially just society is “one in which all members have their basic needs met.” This is a society in which all members are alike and given equal opportunity to reach their full capabilities. In order for this to take place, individuals need to feel a connection to others that is based on respect and trust (Wray-Lake & Syvertsen, 2011). When these connections or relationships are fostered, those involved are more likely to develop a feeling of caring and responsibility for their community and society (Wray-Lake & Syvertsen, 2011). Caring about a situation is not enough. There has to be actions such as questioning, challenging, making real decisions, and collectively solving problems (Bigelow, Christiansen, Karp, Miner, & Peterson, 1994).

The literature that links social justice to service-learning is limited. However, Cuban and Anderson (2007) state that service-learning can be an instrument of social justice with the “outcomes geared toward transforming systems and activating the social citizenship of disenfranchised groups” (p. 146). More specifically, Wade (2007) believes that for younger children, specifically those of elementary age, social justice needs to be relevant to their lives and must start with their lived experiences, which in turn forms a foundation that initiates actions that propagate social change. Therefore, social justice precedes social change.

Merging service-learning with social justice changes the focus from charity to implementing social responsibility (Kahne & Westheimer, 1996). This type of service sets up opportunities to develop, “empathetic concern, refine cognitive abilities, and reflect on social issues, processes that develop a richer ethic of social responsibility” (Wray-Lake & Syvertsen, 2011, p. 20). The development of social responsibility starts in childhood. When families, caregivers, and teachers of young children foster perspective taking through social conflict resolution, which requires listening to others’ needs and feelings, and encourage service experiences and reflection that foster direct relationships with those in the child’s immediate world, then values related to social responsibility and justice take root (Wray-Lake & Syvertsen, 2011).

1.2. Social Justice in Teacher Education

Given that the development of social responsibility starts in childhood, it is vital to integrate social justice education into teacher education at all levels so teachers can learn to be intentional in promoting and fostering social responsibility with their children in the classroom. The first step in addressing social justice in teacher education programs is to start with the pre-service teacher’s own sense of social identity. Social identity elements include discussions with PST so they can understand and describe perspectives of others who have diffe-

rent social identities, and helping PST see that there are different levels of social awareness, knowledge, and willingness to change (Adams, 2007).

Social justice is a concept widely discussed in teacher education (Marchel, Shields, & Winter, 2011). High quality social justice includes many of the components of what we know as good teaching, which includes being PST-centered, collaborative, experiential, reflective, and providing opportunities to engage in activism. Social justice educators facilitate a learning environment in which PST are encouraged to question what is, challenge the status quo, and work together to solve real life problems (Wade, 2007); which are also characteristics of knowledge of practice. Social justice teacher educators need to implement teaching methodologies that focus on underrepresented and targeted groups in education such as, students and teachers of color (Bolgatz, 2005; Delgado & Stefancic, 2001), children with special needs (Oyler, Hamre, & Bejoian, 2006), and children from low socioeconomic or rural homes (Collins & Yeskel, 2005; Lui, Robles, Leondar-Wright, Brew, & Adams, 2006). One of the main purposes for infusing social justice into teacher education programs is to, “instill learners with a sense of agency that will encourage them to become change agents” (Handbook of Social Justice in Education, 2009, p. 14).

Research shows that although a college students’ civic responsibility increases while in school, their propensity for enacting changes in society does not increase (Sax, 2000). Paradoxically, Sax (2004) states that PST, who are some of the least politically active students, will become the very ones who are responsible for educating others in their civic responsibility (Ayers, Quinn, & Stovall, 2009). Therefore, teacher education programs that are inspired by principles of social justice should help prepare PST to be actively and fully engaged in the democratic system (Villegas, 2007).

1.3. Service-Learning

An educational method that unites meaningful community service with academic learning, personal growth, and civic responsibility would be one way to define service-learning (National and Community Service Trust Act, 2009). Another way to think of service-learning is to view it as the linking of academic curriculum to a service activity that addresses a community need and includes experiential learning and ongoing reflection (Cairn, & Kielsmeier, 1991; Ethridge, 2006).

Service-learning can be divided into four different approaches (Kaye 2004; Lake & Jones, 2008; 2012). Direct Service is an interaction that is person-to-person or face-to-face. Examples include working together with retired individuals to build a butterfly garden, while studying nature or working with a community group to collect used eye glasses to put new lens in them, while studying the sense of sight. Indirect Service on the other hand, offers service not to an individual but to the community. Projects might include raising awareness for hurricane relief for those who have lost their belongings due to the destruction, while studying about the weather or even focusing on empathy and helping others. Another example includes writing letters or drawing cards for the troops while working on communication skills and perspective taking. Creating awareness of public interest issues is the focus of Advocacy Service. Children might be involved in making and posting do not litter signs for their playground or writing a letter to the Governor about protecting an en-

dangered species specific to their state both of which address language arts standards. The last type of service-learning, Research Service, focuses on finding, gathering, and reporting information. Research service might look like children creating a book after researching and interviewing people who performed heroic acts after a local disaster, which included all forms of communication, planning, and organization.

The type of service-learning should always complement and extend the academic content, as well as match the developmental needs of the children involved. For example, direct service-learning is best for preschool and primary children as they are preoperational thinkers who benefit and learn most from concrete experiences that focus on only one dimension of an event (Copple & Bredekamp, 2009; Lake & Jones, 2012). Direct service-learning has a stronger impact on participants if they experience face-to-face contact, thus receiving immediate feedback. As children become concrete and abstract thinkers they will be better equipped for planning and implementing all four types of service-learning, however it is important to note that some forms of advocacy service and research service can be direct and concrete oriented. Older children are more capable of classifying objects and events, asking and answering what if questions, and thinking abstractly.

No matter the type of service-learning to be engaged in, the goal should be to meet most, if not all, eight of the service-learning standards. The National Youth Leadership Council finalized these standards and released them in 2008. The standards include:

- **Meaningful Service:** Service-learning actively engages participants in meaningful and personally relevant service activities.
- **Link to Curriculum:** Service-learning is intentionally used as an instructional strategy to meet learning goals and/or content standards.
- **Reflection:** Service-learning incorporates multiple challenging reflection activities that are ongoing and that prompt deep thinking and analysis about oneself and one's relationship to society.
- **Diversity:** Service-learning promotes understanding of diversity and mutual respect among all participants.
- **Youth Voice:** Service-learning provides youth with a strong voice in planning, implementing, and evaluating service-learning experiences with guidance from adults.
- **Partnerships:** Service-learning partnerships are collaborative, mutually beneficial, and address community needs.
- **Progress Monitoring:** Service-learning engages participants in an ongoing process to assess the quality of implementation and progress toward meeting specified goals, and uses results for improvement and sustainability.
- **Duration and Intensity:** Service-learning has sufficient duration and intensity to address community needs and meet specified outcomes (The National Service-Learning Clearinghouse, 2009).

Many persuasive reasons for using service-learning as pedagogy with young children exist. Recommendations for best practices by the National Association of Education for Young Children (NAEYC) are consistently followed by high quality service-learning projects (Copple & Bredekamp, 2009). This organization highlights the importance of direct and meaningful experiences for children; that is, the type of learning exemplified by service-learning, which allows teachers to design instruction for young children in developmentally appropriate ways. Additionally, service-learning is a form of differentiated instruction and allows teachers to design curricula using methods such as thematic, project based, or content integration. Possibly, the most convincing reason for implementing service-learning in the early childhood classroom is that it can fortify learning. Beyond supporting the teaching of academic subjects, service-learning also contributes toward broader school goals such as character education.

Research shows that academic learning, social and moral development, civic skills, and character development are all supported when children engage in service-learning projects (Lake & Jones, 2012). In fact, an overarching goal of service-learning is to create opportunities in which to develop citizenship by integrating theory and practice in order to nurture a lifelong involvement where children will give attention to social issues and public life (Iverson & James, 2010; Meyers, 2009).

1.4. Service-Learning in Teacher Education

Service-learning has emerged as a praxeology that has considerable potential to support and improve teacher education programs in the United States. It is also an effective approach to use in facilitating active citizenship in teacher education (Ethridge, 2006), as well as an instructional strategy that helps teachers and teacher educators meet a wide variety of child needs, while at the same time meeting academic expectations (Jacoby, 1996). Additionally, as a response to new 21st Century Teaching Standards and enhanced field experiences, PST throughout the U.S. have become highly engaged in academic service-learning projects, which offer the opportunity to increase content mastery and reinforce pedagogical skills through authentic community experiences. In recent decades, service-learning has gained recognition as an effective pedagogy for involving children of all ages in their communities; strengthening links between the classroom and real-world settings (e.g. Freeman & Swick, 2003; Lake & Winterbottom, 2009).

Teacher educators working with PST have been long been aware of the importance of building relationships and making connections with all learners, peers, families, and the local community. As an approach to erudition, service-learning allows teacher education programs to emphasize both content and social skills in ways that increase the learning potential of all PST. Through service-learning, children are challenged to grow as learners and citizens, which prepares them to be stronger professionals in their academic field. Service-learning also encourages and models action-learning, an approach that is established in community-university collaborations in which PST provide services that simultaneously address community identified concerns and academic learning objectives (Seifer, 1998).

Recent studies have highlighted the benefits of service-learning as a pedagogy with PST (Lake & Jones, 2008, 2012; Vogel & Seifer, 2011), and many teacher education institutions

have already begun to fully integrate service-learning as an essential program component (e.g. The Florida State University, The University of Oklahoma, and the University of South Carolina). The task of transferring the epistemology from learned coursework to the praxis of teaching presents a universal challenge for all PST. After a short time in the field, PST often fall back on *cookie cutter* recipes seen by their more experienced peers or even *folkways* learned from their own educational experiences (Faircloth & He, 2011). Conversely, the work of teacher educators trying to provide PST with experiences designed to develop the necessary skill sets and demands of trying to meet the recent Common Core Standards is correspondingly difficult. This is why it is even more important for universities to introduce service-learning in teacher education programs.

Pre-service teacher education programs need to help PST address individual community needs that are approachable and doable in comparison with designing service-learning that is a larger, community social problem (Root, Callahan, & Sepanski, 2002). To effectively implement service-learning, PST need professors to guide their efforts with structure and support. Eyler and Giles (1999) discovered that students benefit from structured, support systems when they engage in new settings. Service-learning is new to most PST, especially service-learning with a social justice component embedded in the project. Wade and Anderson (1996) recommend professors coordinate the projects in ways to make them successful while at the same time monitoring the efforts of the PST in order to achieve desirable outcomes.

The nature of the relationship between the professor and the PST impacts the service-learning projects in a powerful way (Spencer, Cox-Petersen, & Crawford, 2005). PSTs who can use the professor as a safe base to discuss ideas will be more effective when they interact with and implement their service-learning project with their own students. When PST enter classrooms with service-learning as a foundation to their pedagogy, they will most likely continue using service-learning as a way of teaching when they transition to the lead role of planning curriculum engagement with children. In addition, PST acquire autonomy by developing curriculum supportive of the children and community in ways that may be different than the traditional model (Erickson & Anderson, 1997). This will allow for self-understanding, expansion of knowledge, increased action, consideration of the community, and focused attention on learning differences (Boyle-Baise & Langford, 2004).

Given that constructivist, experiential, and integrated instructional practices strive to make learning meaningful for the individual child, we argue that service-learning projects and activities should be integrated into the early childhood curriculum. This is because in an early childhood classroom, the development of the learner and knowledge taught through service-learning are encouraged through the use of investigations and minds-on/hands-on activities (Lake & Jones, 2008). High quality service-learning projects foster critical thinking and analysis (Dinkelman, 2001).

Pre-service teacher education programs can implement a cascading model, which involves the university instructors teaching service-learning pedagogy to the PST who are actively involved in service-learning in local schools and community. Consequently, the PST then implements service-learning with the children in their field placement classrooms. Subsequently, the children teach others about service-learning through their community efforts

and projects. This model aligns itself with the national reform efforts that emphasize curriculum restructuring and establish even closer links between all types of curriculum, instruction, and assessment (Lake & Jones, 2008).

Furco (2003) believes that one of the greatest challenges in the study of service-learning is the absence of a collective, universally accepted definition for the term. Moreover, integrating service-learning at the primary level or at the university level can be difficult due to the lack of a common definition of the phrase (Lake & Jones, 2008). We define service-learning as an experiential pedagogy that (a) includes children in service that meets community needs, (b) is coordinated mutually by a school and the community, (c) fosters civic responsibility, (d) is integrated into the curriculum, and (e) provides evidence for reflection (National and Community Service Trust Act, 2009).

1.5. Transformations

Kendall (1990) strongly states that service-learning experiences need to move beyond simple acts of charity in order to delve deeper and look at root causes of systemic social inequality. Mental transformations will begin taking place when children are engaged in quality service-learning projects. It is through reflection that transformations often become evident (Ethridge, 2006); these reflections should occur before, during, and after service-learning (Hill & Pope, 1997).

Britt (2012) described a framework for service-learning that delineated between three types of approaches: 1) skill-set practice and reflexivity, 2) civic values and critical citizenship, and 3) social justice activism, while at the same time acknowledging that they can be blended together at times too. She states that service-learning is not a singular pedagogy and that the type of service-learning depends on what the goals and outcomes are for each project. In early childhood education, one cannot separate the experiential, concrete nature of learning from pedagogy. Additionally, social responsibility is often grounded in civic values at this age; therefore, social justice activism has to revolve around issues that are meaningful to children.

Young children often have a great ethic of care and a sense of passion when it comes to social issues. For example, they may want to make their playground more inviting for the whole school and be very passionate about working to make that happen. Children often feel empathy toward vulnerable animals and will make a case for helping them. The key to implementing social justice with young children is to let them share their voice, ideas, and work to make a difference in the world that they know. Learning experiences such as these often lead to transformations in children's perspectives and beliefs about their ability to make a difference and about their own perceived social responsibility.

The purpose of social justice education is to offer transformational experiences regarding issues of oppression and power imbalance. It is our contention that service-learning is an educational means of addressing social justice activism in schools. While not a new asser-

tion, we have yet to find information and research on age appropriate social justice activism using service-learning with young children age 3 to grade three.

2. METHODOLOGY

2.1. Program Overview

The teacher education program for this study was located at a large research university in the southeastern United States, and has an established collaboration with the local school district. The structure of the program required a large amount of time in field-based classrooms. In March of their sophomore year, candidates applied to the early childhood program; thirty applicants were selected and admitted to the program for the following fall semester. Once admitted, the preservice teachers' classes are sequenced and they travel together as a cohort for the next four semesters, or blocks, until graduation. The PST were made aware that they were accepted into a program that integrated academic content and service-learning using a cascading knowledge of practice model (Verducci & Pope, 2001).

A cascading knowledge of practice service-learning model is one where the teacher educators teach service-learning pedagogy to the PST who are actively involved in service-learning. The PST then teach service-learning to the children in their field placement classrooms via the implementation of service-learning projects. Subsequently, the children teach others about service-learning through their community efforts. The integrated cascading approach offers children an opportunity to learn in a way that is most natural to them, as opposed to a segmented approach stressing isolated skills and concepts (Verducci & Pope, 2001). This model aligns itself with the national reform efforts that emphasize curriculum restructuring and establishes even closer links between curriculum and community.

Block I goals of the teacher education program were three-fold: 1) teach the pedagogy of service-learning, 2) engage in service-learning as a cohort or as groups within the cohort and, 3) expose the PST to underrepresented, targeted groups in education using direct interaction and personal stories so they would have to confront biases of advantage, privilege, and color blindness (Adams, 2007). Goal 3 was achieved through the collaboration with the local homeless coalition. The volunteer representative of the homeless coalition, Denise, met with each group of PST to discuss community needs that required direct contact and interaction. She discussed needs that the PST had never heard of, nor considered, such as: working with local farmers to accept food stamps and to participate in a farmers market where food stamps would most likely be used, sponsoring a girls group home to plan and celebrate sweet 16 parties for the girls turning 16, building a children's playroom in the local homeless shelter, and creating audiobooks for sick children in the local hospital.

In Blocks II and III, the PST worked with their cooperating teacher to design and implement two service-learning projects that emerged from their field placement curriculum. Many of the PST planned the service-learning projects together and several of those who were in the same school collaborated on their projects. It was not a requirement that the service-lear-

ning projects in these two Blocks include social justice themes; however, we were hopeful that many of them would.

2.2. Participants and Data

The total number of PST participating in this study was 90, out of total of 92 students. Their demographic breakdown includes: 2 males, 88 females, 69 Caucasian, 5 African Americans, 5 Hispanic Americans, 1 Indian American. Each Block, the PST provided written consent to participate in the study and IRB approval was updated annually.

At the end of Blocks II and III, all of the participants provided copies of their service-learning projects including the PST Evaluation, which asked them to respond in writing to 11 questions that targeted the effectiveness of their project, concepts and skills taught, children's academic and social benefits of participating in the project, how the project supported the state standards, and the carryover effects (or transformation) of the project on their classroom and/or on their children (See Appendix A for PST Evaluation). Three years of PST Evaluations for Block II comprised the data for this study. We were especially interested in Block II evaluations since these were the service-learning projects planned and implemented the semester following the social justice service-learning collaboration with the homeless coalition.

The data was organized by years. Two professors and two doctoral students worked together and read the evaluations, decided if the projects were exclusively service-learning (SL) or service justice social learning (SJS�) based on Wade's (2007) definition of social justice for young children. The data were then coded for evidence of classroom, child, and PST transformation, and then entered into a spreadsheet. Using SPSS, frequencies and correlations were run and analyzed. Additionally, qualitative examples were pulled from the original PST Evaluations to provide further description and support for the quantitative findings. To protect confidentiality, pseudonyms were assigned to the PST.

3. FINDINGS AND DISCUSSION

3.1. Social Justice Service-Learning

The first research question asked if preservice teachers, who were previously engaged in a social justice service-learning project, would plan and implement service-learning or social justice service-learning projects with children the following semester. We found that, of the 90 PST participating in the projects, 56% completed a social justice service-learning project, with 44% conducting a project with no discernible social justice components. Furthermore, the service-learning projects the PST completed fell into one of six categories: Gardening/Community Beautification; Helping Others; Environment Awareness; Endangered Species; Pollution/Recycling; and giving thanks to the Military (See Table 1).

Table 1.

Social Justice/Service-Learning Project and Type of Project

	Gardening/ Beautification	Helping Others	Military Thanks	Endangered Species	Pollution/ Recycling	Environmental Awareness	Total
Social Justice & Service- Learning	7%	20%	0%	4%	22%	2%	56%
Service- Learning Only	4%	21%	3%	7%	5%	4%	44%
Total	11%	41%	3%	11%	27%	6%	100%

Note: This table compares the type of projects the PST completed and whether or not they had a service-learning project or a social justice service-learning project.

The most frequent types of service-learning projects conducted by the PST were those that involved helping others (41%) in some capacity. These types of projects included writing cards to the elderly, or collecting toys and other items for sick children at the hospital. Of the 41% of PST who chose to conduct a project that involved helping others, half of those were identified as SJSJ. Moreover, participants who conducted SJSJ projects primarily focused on pollution/recycling causes or helping others.

While all the projects were relevant to the lives of the children, more than half of the PST used their service-learning projects to transform systems and activate social citizenship (Cuban & Anderson, 2007), thus making them social justice service-learning experiences. Following the cascading model of service-learning, the early childhood program coordinated the classes and field work to create a successful environment for the PST service-learning projects. This coordination is described by Wade and Anderson (1996) as critical in order for PST to achieve desirable outcomes. The successful implementation of the service-learning projects with children, also reinforce the knowledge of practice construct utilized by the program, which made connections between the university and social and cultural issues (Cochran-Smith & Lyttle, 1999).

In our undergraduate program, service-learning was a first step; PST were required to participate as educational advocates surrounding issues of social justice in their first semester only. In this semester they participated in SJSJ as group, with much scaffolding from their university professor and homeless coalition coordinator. In the corresponding university class, PST engaged in ongoing discussions that challenged their biases and heightened their awareness of issues surrounding poverty and homelessness. In subsequent semesters, PST

introduced service-learning to their young children, who were more than capable of participating in SJSJ and do not display hesitancy regarding social justice issues.

3.2. Transformation

The second question focused on transformative effects and we were interested in knowing how many of the projects provided transformational experiences for PST and children. Of those children participating in a SJSJ project, 37% exhibited either helping or caring behaviors after the projects were complete. This is particularly interesting as only 17% of the children who participated in a SL only project exhibited the same behaviors. Nine percent of the PST who worked on a SJSJ project commented that their children began to work more collaboratively with their peers in the classroom, but only 4% of PST who conducted a SL only project made a similar comment (See Table 2). When asked if they would use service-learning in their future classrooms, 95% of the PST indicated that they would, suggesting that both SL and SJSJ had a transformative impact on them.

Table 2.
Social Justice/Service-Learning Project and Child Transformation

	Collaboration	Motivation	Caring Behaviors	Helping Behaviors	No Comments	Total
Social Justice & Service-Learning	2%	7%	21%	16%	10%	56%
Service-Learning Only	2%	2%	13%	4%	22%	44%
Total	4%	9%	34%	20%	32%	100%

Note: This table compares the type of transformation the children had and whether or not they had a service-learning project or a social justice service-learning project.

3.2.1. Caring and helping behaviors.

As stated in the literature review, social justice begins by looking beyond oneself and seeing the needs of others. The qualitative data describes transformative child behaviors that continued after participating in the assigned service-learning projects. Several of these focused on caring or helping behaviors towards their peers. “As a result of the SL Project the children are helping one another more when they have trouble with their work. They are caring about each other’s’ feelings and are happy to be helping the community” (Roberta). Roberta explained that her children “respect each other a lot more, and do not pick on each other as much... They are more willing to share with one another, and play with kids in their class that they normally do not play with... They have been better to one another, not saying any mean comments or laughing at someone else” (Susan). PST described how children wanted “to do more to help” and were observed including everyone during their outside play time... It is interesting though because when they feel that they have more food than someone sitting next to them they want to share” (Jane).

The children have been more attentive to each other’s feelings throughout the time since they have done the Service-Learning Project. Also, the children ask

how the people who got the pots are doing. The children have been more kind to one another. This has been occurring with sharing with one another during centers and free time. Also, when a child is crying or does not feel well they have gone up to them to make sure they are alright. The children have seemed more enthusiastic about helping others, even when it is just straightening up the classroom or completing a task. The children have been more eager to help [the teacher] and myself since the learning project. Also, when a peer is struggling at a center they have been more prone to help the struggling peer finish his/her work (Alana).

Many PST wrote about the change that occurred in their class culture. “I think that the children are more selfless. The class as a whole has grown closer” (Jane).

Additionally, the PST noticed that the children discussed and behaved in a more caring manner towards people who were different from them. Frances cited that:

Her kids are more giving now and they are definitely more accepting. We read a book the other day about people being different and they went into a tangent that ‘even though the kids are poor, now we can still be their friends (Frances).

Renea further detailed that:

Her children have become more appreciative of their daily lives and have become aware of others and their situations. Children are able to relate better to others and understand that everyone has different situations in life. They are more thankful for the things they have and the opportunities that they are presented with in daily life. The children have learned to sympathize and are now more willing to give of themselves to help others (Renea).

Children participating in the service-learning projects also showed caring, sometime, over-caring behaviors towards animals and the environment. “The children are really concerned about any animal or insect they see. They feel that all of them will become endangered or harmed if they don’t clean up their trash” (Eileen). “The children...were compelled to water and check on their plants daily” (Chloe).

After performing the hands on recycling activity, the children have been picking up trash around school and being knowledgeable of where they throw their trash. Children have been more caring towards the way they treat their Earth... They also asked [their teacher] to keep the recycling bins in the classroom so they can continue recycling. They have asked their parents to start recycling at home because they know it will benefit the Earth (Rosalyn).

3.2.2. Motivation and collaboration behaviors.

The data also clearly highlighted that children’s intrinsic motivation was transformed through the meaningful and engaging service-learning projects, especially when they connected civic responsibility and a sense of justice.. This was evident in many ways; for example, several of the PST commented on the children’s “increased awareness of the value of

saying thank you” (Lisa), increased desire to “make gifts to thank their parents for all they do” (Krystal), and increased enthusiasm for “keeping the world beautiful” (Carol).

I think my childrens’ attitude and behavior towards each other changed as a result of the service-learning project. I saw more children willing to share, and more willing to work with other children. I believe the children’s motivation has significantly increased since this service-learning project (Gabrielle).

Academic engagement was also impacted by increased motivation due to the children studying something of interest that they cared about and related to a meaningful purpose.

The children think deeper into subject matter as well as thinking about extending lessons and projects they can do in the classroom. Children were more motivated to participate in these types of lessons because they knew participating in this service-learning project helped something they cared about (Kayla).

This has made them more engaged during lessons throughout the entire day because they have something solid to go with the lessons. They are all more enthusiastic about their new unit and seem more motivated to complete their work so that they can observe their bird feeders so see if birds come and visit. The children are more concerned and speak about how they hope their bird feeders help the birds and help the birds take care of their babies (Farah).

Collaboration is a key element of service-learning, which was apparent in the data collected. Several of the PST referenced the children being more unified after the service-learning projects. Working together as a group created a bond that impacted their sense of community and ability to work together to make a difference.

The children are more willing to work together and are excited about letting others know about their work and involving the community in supporting their cause. The children have become more motivated to find things that need improvement, and they are more willing and enthusiastic about working together and forming a team to solve problems and promote a solution. They learned to collaborate with each other and to share and feed off of each other throughout the project (Heidi).

These finding support Kendall’s (1990) assertions that service-learning experiences that delve deeper and look at root causes of systemic social inequality, can have a transformative effect on participants. Children were observed making mental transformations and changing behavior after engaging in quality service-learning projects. However, it was through PST reflection that these transformations become evident (Ethridge, 2006).

4. CONCLUSIONS

While this study explored service-learning with early childhood PST, service-learning can be effective for PST in any teacher education program. Data from this study has indicated that implementing a cascading service-learning model, using knowledge of practice field experiences (Cochran-Smith & Lyttle, 1999), has a positive transformative effect on PST.

Inherent in the cascading model is coordination among the program and professors, crucial elements in PST successful implementation of SL projects (Wade & Anderson, 1996).

Service-learning can be the first step for teacher education programs to begin addressing social justice issues. Often, PST are resistant to become advocates (Sax, 2004), so starting with service-learning can be an entry point that is safe and provides a foundation for future social justice experiences. However, along with Mills and Ballantyne (2010), we are cognizant that some PST may never commit to teaching using a social justice lens, despite the best intentions of their teacher educators.

Overwhelmingly, the PST in this study stated they would continue to use service-learning as an instructional approach. We believe so many of them answered this way because of the careful scaffolding within the program and the full integration of service-learning throughout their coursework. If we only required service-learning in one semester, we do not believe that so many PST would have answered positively to this question, therefore, the cascading model of service-learning, following the knowledge of practice construct (Cochran-Smith & Lytle, 1999) had a great impact on our PST, who will continue to provide transformative experiences to the children they teach.

Additionally, more than half of the projects implemented with children could be considered social justice service-learning experiences, which demonstrated greater impact or transformation effects. Therefore, focusing on service-learning with PST does appear to provide a foundation for social justice (Wade, 2007). As Root et al. (2002) stated, teacher education programs should scaffold PST to address community needs that are approachable and doable, thus allowing them to experience success and change which provides the impetus to continue implementing service-learning.

The data supports the notion in the literature that social responsibility is different from social justice but they can go hand in hand (Britt, 2012). For example, cleaning up the trash on the playground was a social responsibility but the children took it further by cleaning up trash in other parts of the school as well as at home. These actions indicate that transformations occurred and therefore social responsibility turned into social justice.

The data also demonstrated that direct service-learning projects showed greater child transformation than those projects that were indirect or advocacy orientated. This finding confirms earlier studies (Lake & Jones, 2012; Lake & Winterbottom, 2009), which indicated that the face-to-face interaction and immediate feedback from completing direct projects is incredibly beneficial for both the community and the children. In essence, Lake and Jones (2012), Lake and Winterbottom (2009), and Root et al. (2002) all make the same assertion: direct SL projects benefit participants (both PST and children) the most.

5. LIMITATIONS

One limitation of this study was the inability to examine the data by grade level. While most of the data included the name of the PST or other identifying information, many did not. These reflections were originally uploaded to the course Blackboard site that identified the individual student, and then downloaded to a hard drive. The professor has since changed

universities and can no longer review the original Blackboard cite in order to match the reflections that do not have enough identifying information. Permission to access the site has been requested, but due to time restraints on the revisions, this process is still in progress.

A further limitation of the study is the response of the PST who did not respond with a positive comment regarding the service-learning. Rather than comment with a negative assessment on the service-learning projects, the PST left no comments at all. However, given the overwhelming positive responses from the PST it was still difficult to quantify if the PST did not think the projects were worthwhile or they simply did not comment.

REFERENCES

- Adams, M. (2007). Pedagogical frameworks for social justice education. In M. Adams, L.A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice*. New York, NY: Routledge.
- Ayers, W., Quinn, T., & Stovall, D. (2009). *Handbook of social justice in education*. New York: Routledge.
- Bell, L.A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L.A. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice (2nd)*. New York, NY: Routledge.
- Bigelow, B., Christiansen, L., Karp, S., Miner, B., & Peterson, B. (Eds.). (1994). *Rethinking our classrooms: Teaching for equity and justice*. Milwaukee: Rethinking Schools.
- Bolgatz, J. (2005). *Talking race in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Boyle-Baise, M., & Langford, J. (2004). There are children here: Service learning for social justice. *Equity and Excellence in Education*, 37(1), 55-66.
- Britt, L.L. (2012). Why we use service-learning: A report outlining a typology of three approaches to this form of communication pedagogy. *Communication Education*, 61(1), 80-88.
- Cairn, R.W., & Kielsmeier, J.C. (1991). *Growing hope: A sourcebook on integrating youth service into the school curriculum*. Roseville, MN: National Youth Leadership Council.
- Chambers, D.J., & Lavery, S. (2012). Service-learning: A valuable component of pre-service teacher education. *The Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol37/iss4/7>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305
- Collins, C., & Yeskel, F., with United for a Fair Economy and Class Action. (2005). *Economic apartheid in America: A primer on economic inequality & insecurity*. New York: New Press.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood program (3rd Ed)*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- Cuban, S., & Anderson, J. B. (2007). Where's the justice in service-learning? Institutionalizing service-learning from a social justice perspective at a Jesuit University. *Equity & Excellence in Education, 40*(2), 144-155.
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2001). *Critical race theory: An introduction*. New York: New York University Press.
- Dinkleman, T. (2001). Service learning in student teaching: "What's social studies for?" *Theory and Research in Social Education, 29*(4), 617-639.
- Faircloth, B., & He, Y. (2011). The impact of service-learning experiences on preservice teachers' integration of principles of educational psychology. *Teaching Educational Psychology, 1*(7), 22-45
- Erickson, J.A., & Anderson, J.B. (Eds.). (1997). *Learning with the community: Concepts and models for service-learning in teacher education*. Washington, DC: American Association For Higher Education.
- Ethridge, E. (2006). Teacher modeling of active citizenship via service-learning in teacher education. *Mentoring and Tutoring, 14*(1), 49-65.
- Eyler, J., & Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. In S.H. Billig (Ed.), *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishing Company.
- Freeman, N.K., & Swick, K. (2003). Preservice interns implement service-learning: Helping young children reach out to their community. *Early Childhood Education Journal, 31*(2), 107-112.
- Iverson, S.V., & James, J.H. (2010). Becoming "Effective" Citizens? Change-Oriented Service in a Teacher Education Program. *Innovative Higher Education, 35*(1), 19-35.
- Jacoby, B. (1996). Service-learning in today's higher education. In B. Jacoby, & Associates (Eds.), *Service-learning in higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc.
- Kahne, J., & Westheimer, J. (1996). In the service of what? The politics of service learning. *Phi Delta Kappan, 77*(9), 592-599.
- Kaye, C.B. (2004). *The complete guide to service-learning: Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum, and social action*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.
- Kendall, J. (1990). *Combining service and learning: A resource book for community and public service* (Vol. I). Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Kroll, L.R. (2013). Early childhood teacher preparation: Essential aspects for the achievement of social justice. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 34*(1), 63-72.
- Lake, V.E., & Jones, I. (2008). Service-learning in early childhood teacher education: Using service to put meaning back into learning. *Teaching and Teacher Education, 24*(8), 2146-2156.
- Lake, V.E., & Jones, I. (2012). *Service learning in the PK-3 Classroom. The what, why, and how-to-guide for every teacher*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, Inc.

- Lake, V. E. & Winterbottom, C. (2009). Expanding the Classroom Curriculum: Integrating Academic and Service-learning Standards to Improve Students' Academic Knowledge and Increase Their Social Competency. In L.K. Kattington (Ed.) *Handbook of Curriculum Development*, (pp. 1-24). NY: Nova Science Publishers, Inc.
- Lou, M., Robles, B., Leondar-Wright, B., Brewer, R., & Adams, R., with United for a Fair Economy. (2006). *The color of wealth: The story behind the U.S. racial wealth divide*. New York: New Press.
- Marchel, C. A., Shields, C., & Winter, L. (2011). Preservice Teachers as Change Agents: Going the Extra Mile in Service-Learning Experiences. *Teaching Educational Psychology*, 7(2), 3-16.
- 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.
- Mills, C. & Ballantyne, J. (2010). Preservice teachers' dispositions towards diversity: Arguing for a developmental hierarchy or change. *Teaching and Teacher Education*, 26, 447-454.
- The National Service-Learning Clearinghouse (2009). *The national service-learning clearinghouse*. Retrieved from <http://www.servicelearning.org/>
- National Youth Leadership Council. (2008). *K-12 service-learning standards for quality practice*. MN: National Youth Leadership Council.
- Oyer, C., Hamre, B., & Bejoian, L.M. (2006). Narrating disability: Pedagogical imperatives [Special issue.] *Equity & Excellence in Education*, 39(2).
- Root, S., Callahan, J., & Sepanski, J. (2002). Building teaching dispositions and service-learning practice: A multi-site study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2). 50-60.
- Sax, L. (2000). Citizenship development and the American college students. In T. Ehrlich, ed., *Civic Responsibility and Higher Education*. Phoenix, AZ: American Council on Education and the Oryx Press.
- Sax, L. (2004). Citizenship development and the American college student. *New Directions for Institutional Research*, 122, 65-80.
- Seifer, S. (1998). Service-learning: Community-campus partnerships for health professions education. *Academic Medicine*, 73(3), 273-77.
- National and Community Service Trust Act. (2009). *PL 111-13*. Retrieved from <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-111publ13/pdf/PLAW-111publ13.pdf>
- Spencer, B. H., Cox-Petersen, A. M., & Crawford, T. (2005). Assessing the impact of service-learning on preservice teachers in an after-school program. *Teacher Education Quarterly*, 32(4), 119-135.
- Wade, R. C. (2007). Service-learning for social justice in the elementary classroom: Can we get there from here? *Equity & Excellence in Education*, 40(2), 156-165.
- Wade, R. C., & Anderson, J. B. (1996). Community service-learning: A strategy for preparing human service-oriented teachers. *Teacher Education Quarterly*, 23(4), 59-74.

- Wray-Lake, L., & Syvertsen, A. K. (2011). The developmental roots of social responsibility in childhood and adolescence. *New Directions For Child And Adolescent Development*, (134), 11-25. doi: 10.1002/cd.308
- Verducci, S., & Pope, D. (2001). Rationales for integrating service-learning in teacher education. In J. B. Anderson, K. J. Swick, & J. Yff (Eds.), *Service-learning in teacher education: Enhancing the growth of new teachers, their students, and communities*. Washington, DC: AACTE.
- Villegas, A. M. (2007). Dispositions in teacher education: A look at social justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370-380.
- Vogel, A. L., & Seifer, S. D. (2011). Impacts of sustained institutional participation in service-learning: Perspectives from faculty, staff and administrators. *Gateways: International Journal of Community Research and Engagement*, 4, 186-202.



APPENDICES

APPENDIX A: PST EVALUATION

EVALUATION OF THE EARLY CHILDHOOD SERVICE-LEARNING PROJECTS PRE-SERVICE TEACHERS

1. Tell us about your Service-Learning Project.
2. Describe any involvement of community members or organization?
3. How effective was the SL Project for your class?
4. How did your K, K/1, 1 students benefit from the Service-Learning Project.
5. What changes in student's knowledge and performance have occurred as a result of the SL Project?
6. What changes in students' attitudes and behavior have occurred as a result of the SL Project?
7. What changes in students' enthusiasm/motivation have occurred as a result of the SL Project?
8. Describe any changes in the ways that students talk about their SL project or the subject area of their project.
9. Describe three specific student products and compare the quality of those products with other work by those students.
10. How did SL project support the SSS?
11. Are you planning to use SL in your own instruction?
12. What have been the major barriers to students participating in this Service-Learning Project?

Thank you!



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**APRENDIZAJE-SERVICIO EN MÉXICO:
PARTICIPACIÓN SOLIDARIA EN PRO DE LA EQUIDAD DE
GÉNERO**

**SERVICE-LEARNING IN MEXICO:
SOLIDARY PARTICIPATION TOWARDS GENDER EQUITY**

**APRENDIZAGEM-SERVIÇO NO MÉXICO:
PARTICIPAÇÃO SOLIDÁRIA EM PROL DA EQUIDADE DE GÊNERO**

Angélica Quiroga Garza

Fecha de Recepción: 18 de Junio de 2013
Fecha de 1ª Dictaminación: 28 de Octubre de 2013
Fecha de 2ª Dictaminación: 9 de Noviembre de 2013
Fecha de Aceptación: 16 de Noviembre de 2013



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 2**

Resumen

Con un objetivo de acción solidaria, se involucró a estudiantes de pregrado del curso de nivel avanzado PS3105 Aplicaciones en Psicología Clínica en procesos de investigación-acción sobre violencia de pareja para posteriormente aplicar un programa de intervención orientado al empoderamiento de la mujer. Método. Se realizaron dos estudios con participación de 28 y 30 alumnos, respectivamente. El Estudio 1 fue correlacional, transversal de corte cuantitativo, con mujeres mayores de edad (N = 134) con el fin de evaluar el índice y severidad de violencia en pareja, el empoderamiento, la ideología de rol y las actitudes sexistas. El Estudio 2 fue una investigación experimental con diseño de preprueba/posprueba con un solo grupo (N = 64) orientado al empoderamiento de la mujer a través del desarrollo de una autoestima realista y positiva con vistas a salir del ciclo de la violencia. Resultados. En el Estudio 1 los casos de violencia se presentaron con 28.6% de frecuencia y 29.3% de severidad. El empoderamiento de la mujer aparece asociado al sexismo ambivalente en tanto que la ideología de rol se relaciona con las actitudes sexistas, no así con la severidad de violencia. Después de la intervención en el Estudio 2, hubo un incremento estadísticamente significativo en la autoestima de las participantes. Discusión. Los estudiantes con fundamento en el método científico estudian situaciones relacionadas con su profesión de manera que en forma innovadora y comprometida, basados en principios de bienestar social, generan conocimiento y aplican la inteligencia humana en la transformación de la realidad.

Palabras clave: Paz, equidad de género, violencia de pareja, comunidad, aprendizaje-servicio, desarrollo profesional, competencia.

Abstract

With a solidarity action goal, undergraduate students in the advanced level course PS3105 Clinical Psychology Applications were involved in an action research process on gender equity and to apply an intervention program for the empowerment of women. Method. Two researches were conducted involving 28 and 30 students, respectively. Study 1 was correlational, quantitative, cross-sectional, with adult women (N = 134) to assess the rate and severity of partner violence, empowerment, gender ideology and sexist attitudes. Study 2 was a one group pretest / posttest experimental research design (N = 64) aimed at empowering women through the development of a realistic and positive self-esteem in order to break the cycle of violence. Results. In Study 1 violence cases occur at a frequency of 28.6% and a severity of 29.3%. Women empowerment is associated with ambivalent sexism while gender ideology is related to sexist attitudes, but not with the severity of violence. After the intervention in Study 2, there was a statistically significant increase in participants' self-esteem. Discussion. The students on the basis of scientific method studied situations related to their profession in an innovative and committed way, based on principles of social welfare, generating knowledge, and applying human intelligence to transform reality.

Keywords: Peace, gender equality, partner violence, community, service learning, professional development, competence.

Resumo

Com um objetivo de ação solidária, envolveu-se a estudantes de graduação do curso de nível avançado PS3105 Aplicações em Psicologia Clínica em processos de pesquisa-ação sobre violência conjugal para posteriormente aplicar um programa de intervenção orientado ao empoderamento da mulher. Foram realizados dois estudos com participação de 28 e 30 alunos, respectivamente. O Estudo 1 foi correlacional, transversal de corte quantitativo, com mulheres de idade avançada (N = 134) com a finalidade de avaliar a frequência e a severidade da violência entre cônjuges, o empoderamento, a ideologia de papéis e as atitudes sexistas. O Estudo 2 foi uma pesquisa experimental com modelo pré-teste/pós-teste com um grupo (N = 64) orientado ao empoderamento da mulher através do desenvolvimento da autoestima realista e positiva, com vistas a sair do ciclo da violência. No Estudo 1 os casos de violência se apresentaram com 28.6% de frequência e 29.3% de severidade. O empoderamento da mulher aparece associado ao sexismo ambivalente, enquanto que a ideologia de papéis se relaciona com as atitudes sexistas, mas não com a severidade da violência. Depois da intervenção, no Estudo 2 houve um incremento estatisticamente significativo na autoestima das participantes. Os estudantes, fundamentados no método científico, estudam situações relacionadas com sua profissão de maneira que, de forma inovadora e comprometida, baseados em princípios de bem-estar social, geram conhecimento e aplicam a inteligência humana na transformação da realidade.

Palavras-chave: Paz, equidade de gênero, violência conjugal, comunidade, aprendizagem-serviço, desenvolvimento profissional, competência.

1. INTRODUCCIÓN

Es de suma importancia que durante su formación universitaria, los estudiantes, mediados por sus profesores, logren potenciar su capacidad de adaptación a situaciones nuevas y su pensamiento crítico para producir conocimiento científico y tomar decisiones de manera estratégica y creativa al realizar intervenciones exitosas para solucionar las grandes problemáticas que aquejan a la sociedad. Así lo señalan las tendencias actuales hacia una mayor globalización, las innovaciones tecnológicas y procesos cada vez más complejos, cambiantes y contradictorios dada la sobreabundancia de información y de conocimiento descentrado por una pérdida de certidumbre a decir de Pozo (2006), un tránsito de certidumbres e incertidumbres según lo refiere Labarrere (2006) y un “surgimiento de la dinámica querer-compromiso que caracteriza a las organizaciones creativas” dada la pluralidad de formas de entender y vivir la vida (López, 2009, p. 195).

Es así como con el compromiso de formar integralmente a psicólogos capaces de dar respuesta a problemas del bienestar psíquico se diseñó el curso de integración de nivel avanzado PS 3105 Aplicaciones en Psicología Clínica, en modalidad virtual, para promover la práctica profesional guiada en escenarios reales para trabajar en la planeación y el desarrollo de programas de actualización de personal, de asesoría y orientación, de seguimiento, de detección y de estudio de variables psicológicas en instituciones clínicas. Sus objetivos particulares se centran en la especialización en habilidades clínicas y en habilidades para la promoción del desarrollo y el cambio.

El estudiante retoma los conocimientos y las habilidades desarrolladas en materias previas en una experiencia profesionalizante autoconstruida en la que analiza la realidad clínica, los elementos conceptuales y valorales al tiempo que se adiestra para la ejecución de la práctica. El servicio que se pretende brindar está basado en un modelo experto-usuario que concede a los beneficiarios el derecho a negociar acerca de lo que creen apropiado para la satisfacción de sus necesidades y el alumno es considerado como promotor del procesos de desarrollo y cambio.

Conciliando las agendas de trabajo del Desarrollo Integral de la Familia en San Pedro Garza García (DIF SP) cuya misión es “Ayudar a los más desprotegidos de la sociedad, promoviendo el desarrollo integral de las familias, a través de programas preventivos y resolutivos con el fin de lograr una sociedad más autosuficiente y justa” y del Departamento Académico de Psicología de la Universidad de Monterrey (UDEM) que tiene entre sus líneas de investigación en el área de Psicología Clínica y de la Salud el estudio de las consecuencias psicológicas de las diferentes modalidades de la violencia --colectiva, de pareja, entre pares— y los factores de protección con los que cuentan las personas para enfrentarla con la finalidad de diseñar y probar programas preventivos para su abordaje y de proponer planes de desarrollo, programas y políticas de cambio social, se consideró oportuno iniciar con una investigación para identificar en qué medida la violencia de género está presente entre las

mujeres adultas que asisten a los diferentes espacios de servicio a la comunidad del DIF SP y con base en los resultados, diseñar un programa de intervención.

1.1. Planteamiento del problema

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), creó el Programa Mujeres y Cultura de la Paz (WCP) en 1996. Más adelante, definió la cultura de paz (1998, Resolución A/52/13) y en 1999 emite la Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (Resolución A/53/243) en el que se identifican ocho ámbitos de acción para los actores al nivel local, nacional y internacional y en el que destaca el punto 4 con el que se pretende garantizar la igualdad entre mujeres y hombres (UNESCO, 2013).

En México, la incidencia de violencia femenina dentro de la violencia familiar se ha incrementado durante los últimos años. De acuerdo a los datos de la última Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH), en Nuevo León publicada, siete de cada cien mujeres han vivido eventos violentos por parte de su pareja. Asimismo, de las 68.124 mujeres casadas o unidas, el 52,8% han requerido de atención médica debido a las fuertes agresiones vividas, 25,7% han soportado que se utilice la fuerza física sobre ellas para obligarlas a tener relaciones sexuales, y el 44,6% han sido amarradas, pateadas, asfixiadas, agredidas con cuchillo o navaja, o les han disparado con arma. El 79,5% no denunció tal agresión y el 45,5% de ellas declaró no haberlo realizado debido a que perciben que la agresión no tuvo importancia o que el agresor tenía el derecho de violentarla (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2008).

En 2012 en Nuevo León, la Procuraduría General de Justicia reporta que se realizaron 9.979 denuncias de violencia familiar y hasta abril 2013, se adicionaron otras 3.499. En San Pedro Garza García, un municipio al oriente de la zona metropolitana, las denuncias fueron del orden de 160 y 57, respectivamente, representando un 1.6% del total en el estado. Considerando los datos de la pasada ENDIREH, es probable que el número de mujeres maltratadas sea mucho mayor y que alrededor de la mitad de ellas no le dan importancia al evento o justifican a la pareja por creerse merecedoras de la agresión recibida. Lo anterior sugiere que las mismas mujeres permiten el abuso de poder masculino por una aparente distorsión de pensamiento en torno a los roles de género, asumiéndose subordinadas al varón con la consecuente inequidad. De ahí la importancia de detectar el tipo y la severidad de violencia de pareja hacia las mujeres sampetrinas que acuden a los espacios de servicio comunitario del DIF SP, así como identificar su sentido de poder personal, su ideología de rol y su nivel de satisfacción con la vida. De esta forma se pretende precisar las variables moderadoras y mediadoras de la violencia de género para, con base en ellas, diseñar un programa de intervención idóneo para la población en estudio. De manera tal que se plantearon

Objetivos de acción solidaria. Involucrar a los estudiantes en procesos de investigación-acción alineados a las líneas de investigación del Departamento Académico de Psicología lo que permitirá por un lado, dar cumplimiento a los principios, fines y los objetivos de la UDEM al promover altos estándares éticos en la formación integral de sus estudiantes, para que se desempeñen con plenitud en todos los ámbitos de su vida y trasciendan sirviendo a los demás y por otro, aportar datos cuantitativos sobre el índice y severidad de violencia

de pareja en las mujeres adultas que asisten a los diferentes espacios de servicio a la comunidad del DIF SP y de variables psicológicas que moderen y medien su presencia. A partir de este diagnóstico inicial, diseñar e implementar un programa de intervención para el empoderamiento de la mujer.

Objetivos de aprendizaje. Para la primera inmersión en la comunidad sampetrina que acude a los espacios de servicio comunitario del DIF SP (otoño 2012), el objetivo general se centró en facilitar al alumno una experiencia de actividad guiada en la que tendrá oportunidad de identificar y diagnosticar problemas comportamentales, cognitivos, emocionales y sociales para con base en los hallazgos diseñar una propuesta de intervención para el abordaje de la violencia de género. En el semestre primavera 2013 con base en los resultados obtenidos en la evaluación previa realizada, se propuso trabajar en el desarrollo de un programa de intervención enfocado en el empoderamiento de la mujer, que brindaría algunas herramientas y recursos a la mujer que podrían ayudar al cambio en su autopercepción por una imagen positiva y realista de si mismas con vistas a impulsar su capacidad en la toma de decisiones y ejercicio de las mismas.

1.2. Responsabilidad social de la Psicología

Al tiempo que en las universidades se reflexiona sobre el significado social de construir conocimientos y de cómo ser factor de transformación social, la Psicología como disciplina se orienta hacia el desarrollo de proyectos de investigación ético-sociales. Formar psicólogos socialmente comprometidos en la transformación de la realidad social y participar activamente en la formulación de políticas de cambio se ha ido consolidando como una forma efectiva para afrontar los retos del presente y consolidar estrategias para las demandas futuras. Un eje rector descansa en el énfasis en el currículo de la contextualización y el rol social de la investigación para potenciar la vinculación teoría-práctica, lograr transformar (Benito, 2011, 2010), dar continuidad a hallazgos ya existentes (Vaca y Rodríguez, 2009) a fin de responder proactivamente para prevenir o minimizar los efectos de las problemáticas sociales (Kakkad, 2005) y participar activamente en la innovación social (Hoffmann en Vaca y Rodríguez, 2009).

Ahora bien, el desarrollo progresivo de competencias en investigación científica, particularmente ligadas al saber-hacer, es un proceso multifactorial y multidimensional que incrementa su magnitud y alcance al vincularse con el aprendizaje-servicio (ApS) cuya principal característica es la integración del estudio académico con el servicio a la comunidad (Furco, 2002; Honnet y Poulsen, 1989; Martí y Martí, 2010; Tapia, 2006, 2010). Se han ido incorporando otras dimensiones que lo conciben como: una actividad formal compleja que se distingue de otros tipos de aprendizaje porque además contribuye a desarrollar la responsabilidad cívica a través de la reflexión sobre la experiencia de servicio (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007; Tapia, 2010); un programa de acción que brinda servicios a personas y grupos sobre el medio ambiente natural o cultural (González y Elicegui, 2001; Halsted, 1998); una pedagogía vinculada a la educación experiencial en un proceso de intercambio social y educativo entre estudiantes y beneficiarios (Eyler, 2009; Eyler y Gilers, 1999; Jacoby, 1996; Stanton, 1990); como filosofía que lleva al estudiante a la trascendencia a través del servicio (Campus Compact, 2011; Puig et al., 2007); como parte de la educación permanente (Tapia,

2010). Si además la investigación se vincula con el ApS se da mayor solidez a la formación integral del psicólogo vía actividades formativas solidarias al servicio de la comunidad.

Con base en lo anterior y en congruencia con los contenidos del curso PS3105 Aplicaciones en Psicología Clínica que se centran en (1) el campo de especialización de la Psicología Clínica y de la Salud en el que se aplican los principios, las técnicas y los conocimientos científicos desarrollados por ésta para evaluar, diagnosticar, explicar, tratar, modificar y prevenir las anomalías o los trastornos mentales o cualquier otro comportamiento relevante para los procesos de la salud y enfermedad, en los distintos y variados contextos en que éstos puedan tener lugar y (2) la prevención y la educación para la salud en las que se trabaja con los procesos y estados de salud y bienestar, tanto de los individuos como de los grupos humanos, para tratar de asegurarlos o de reinstaurarlos en caso de que se hubieran perdido, se determinó involucrar a los estudiantes en procesos de investigación-acción alineados a las líneas de investigación del Departamento Académico de Psicología que se centran en estudios sobre bienestar, ansiedad y estrés, prevención de la violencia en cualquiera de sus modalidades, por lo que en esta primera participación estudiantil se propuso atender el serio problema de violencia hacia las mujeres.

1.3. Violencia de pareja

La violencia de pareja existe sin importar grupo social, cultura o religión. Se presenta entre personas que tienen o han tenido una relación sentimental en la cual existen conductas violentas y coercitivas contra la pareja (Echeburúa, Fernández-Montalvo y De Corral, 2009) que pueden causar daño físico, sexual y psicológico además de ejecutar comportamientos controladores (Organización Mundial de la Salud - OMS, 2011) y se debe a la desigualdad de poder que existe entre hombres y mujeres (Castro y Cacique, 2008) con el objetivo de ejercer poder, dominar y controlar lo que hace hasta lograr su sumisión y dependencia psicológica (García-Mina, 2010).

Para muchas parejas que se ven envueltas en una relación violenta, no les es fácil aceptar que en su relación rige la violencia. En ocasiones se ven limitados por el miedo o la justificación de que enojarse es algo normal (Villegas, 2005). A pesar de que no hay causa única que genera la violencia en una pareja, los estereotipos, prejuicios, distorsión de pensamiento y sexismo son considerados factores que la impulsan y mantienen en un ciclo de violencia, del cual es difícil escapar.

Asimismo, a lo largo del tiempo se han adjudicado características tanto a los hombres como a las mujeres. A este respecto, los estereotipos de género reflejan las creencias populares sobre las actividades, los roles, los rasgos y los atributos que caracterizan y distinguen a hombres y mujeres y que son socialmente compartidos (Valadez, Fausto, Vargas, Amezcua y Amezcua, 2008), convirtiéndose en una forma de esquema a través del cual se organiza la información y conllevan al establecimiento de normas y reglas implícitas que, a su vez, crean y mantienen las diferencias valoradas entre los géneros (Rocha-Sánchez y Díaz-Loving, 2005). Según Rocha (2000), los estereotipos de género están ligados a la masculinidad y la femineidad. Los hombres están vinculados al prototipo del rol instrumental, caracterizándose por ser autónomo, orientado al logro, fuerte, exitoso y proveedor. Por el contrario,

la mujer se vincula a las actividades afectivas, es decir, al cuidado de los hijos, del hogar y de la pareja, caracterizadas por la sumisión, la abnegación y la dependencia.

Transgresión del Rol de Género. Derivada de los roles de género implementados en las sociedades patriarcales, la teoría del sexismo ambivalente surge de las actitudes y los sentimientos de los hombres hacia las mujeres a quienes tienden a clasificar en dos grupos: las que merecen ser tratadas con hostilidad y las que merecen un trato benévolo. Por un lado, el sexismo hostil se ejerce como un castigo hacia aquellas mujeres que tienden a alterar el poder en la relación entre hombres y mujeres, es decir, mujeres no tradicionales o feministas; en contraparte, el sexismo benevolente se manifiesta como una recompensa hacia las mujeres que asumen roles tradicionalistas, aceptando la superioridad masculina (Rodríguez, Lameiras, y Carrera, 2009).

La creencia acerca de que las mujeres no son aptas para ciertos roles, ratifica la problemática social de desigualdad de género al definir los comportamientos o actividades que han de realizar los sujetos debido a su sexo biológico. El rol de género se entiende como la expresión pública de la identidad asumida por un hombre o una mujer, manifestando lo que el individuo interpreta, construye y expresa en su conducta acerca de los modelos genéricos que su sociedad establece a partir de su sexo (López, 2011).

Esta cultura de roles comienza en los límites impuestos por las creencias acerca de las expectativas y demandas, implícitas y explícitas, que se tienen de los demás (Garaigordobil y Aliri, 2011). Al enfatizar la asimetría, se introduce o mantiene la desigualdad consiguiendo un plus de influencia (Expósito, 2011) y provocando la división del espacio público o productivo, en poder del hombre, y el espacio privado o reproductivo, asignado a la mujer (Lameiras, Carrera, Rodríguez y Calado, 2009), desvalorizándola (Gómez, 2003) y someténdola a inequidades, entre ellas a la violencia (Cruz, Zempoaltecatl y Correa, 2005) y a su culpabilización, connotando como algo natural los comportamientos del agresor (Ferrer, Bosch, Ramis, Torres y Navarro, 2006). De ahí que en la actualidad, un análisis a profundidad de las estadísticas relativas a la incidencia de violencia de género ha refutado la idea tradicional de este tipo de violencia y ha dejado de considerarla como consecuencia de la dependencia económica y social de las mujeres hacia sus parejas, asociándola ahora al contexto y a los sistemas de valores culturales lo que requiere de una transformación social profunda para ser erradicada (Elboj, Flecha e Iñiguez, 2009).

Empoderamiento en la pareja. En cuanto a los derechos humanos, toda sociedad se rige por las relaciones de poder --género, raza y edad-- entre quienes lo ejercen y quienes se ven influenciadas por el mismo. Culturalmente existe una noción arraigada de la superioridad del hombre sobre la mujer, permitiéndole tener oportunidades, privilegios y derechos (Amnistía Internacional, 2011). En este contexto, cobra especial importancia el empoderamiento de la mujer que le brinde la posibilidad de mejorar el control sobre sus vidas (McWhirter y McWhirter, 2006), independizar sus actos, sin tener que acatar las órdenes de su pareja (Husain y Hussain, 2005) y que contribuya a desarrollar la capacidad de romper con el ciclo de la violencia (Casique, 2004). No obstante lo anterior, es importante la manera en que se prepare a la mujer para ejercer un rol diferente ya que la pérdida de poder, podría producir una reacción negativa en el hombre con incremento de violencia como medio de preservar el control.

1.4. Itinerario para co-construir la paz

Con el fin de promover el aprendizaje a través el servicio, los alumnos del programa de la Licenciatura en Psicología realizaron una investigación básica sobre la percepción que las mujeres tienen de si mismas en su relación de pareja con vistas a diseñar un programa de intervención para iniciar su empoderamiento. Se propone que la mujer de cualquier edad desea superarse aún y cuando haya vivido bajo los estereotipos de los roles tradicionales, trabajar por la igualdad de género y por una vida pacífica para si misma, su familia y su comunidad.

2. MÉTODO GENERAL

Con el fin de dar cumplimiento a los objetivos de acción solidaria en procesos de investigación-acción alineados a las líneas de investigación del Departamento Académico de Psicología se involucró a todos los estudiantes inscritos en el curso PS 3105 Aplicaciones en Psicología Clínica en una investigación básica sobre el índice y severidad de violencia de pareja en las mujeres adultas que asisten a los diferentes espacios de servicio a la comunidad del DIF SP y de las variables psicológicas que pudieran estar moderando su presencia (28 alumnos, otoño 2012). Posteriormente, con base en los resultados obtenidos en la evaluación previa realizada, se propuso trabajar en el desarrollo de un programa de intervención enfocado en el empoderamiento de la mujer, que brindaría algunas herramientas y recursos a la mujer que podrían ayudar al cambio en su autopercepción por una imagen positiva y realista de si mismas con vistas a impulsar su capacidad en la toma de decisiones y ejercicio de las mismas (30 estudiantes, primavera 2013).

Por lo que toca al involucramiento de los estudiantes, adicional a las actividades formativas de la materia, todos dedicaron 20 horas de trabajo de campo para la realización del proyecto de Aprendizaje en el Servicio. Para coordinar los esfuerzos y por ser un curso en línea, la mayor parte de la actividad virtual se realizó a través de tres aplicaciones disponibles en la plataforma educativa:

- a) Plataforma de colaboración para realizar videoconferencias para la presentación del proyecto y aclaración de dudas.
- b) Herramienta de videograbación para capacitar a los estudiantes a través de videos en la administración de instrumentos de evaluación, programa de intervención en general y cada sesión en particular.
- c) Foro de discusión Mi Legado, un espacio virtual creado con formato blog con el objetivo de sumar energías individuales (mentales, emocionales, psicológicas) y multiplicarlas progresivamente a través de la acción, creación y reflexión individual y colectiva de manera que el aprendizaje ocurra en la comunidad a través de la red de interacciones y la inteligencia se

distribuya entre todos los participantes lo que supone una co-construcción del conocimiento.

2.1. Estudio 1

2.1.1. Método

Se realizó un estudio correlacional, transversal de corte cuantitativo con mujeres mayores de edad (más de 18 años) y que hasta ese momento tuvieran o hubieran tenido con anterioridad una relación de pareja. El muestreo no probabilístico, a conveniencia, quedó conformado por 134 mujeres que asistieron al día de la aplicación de instrumentos a los 10 centros comunitarios del DIF SP, con un rango de edad entre 20 y 85 años, media de 46,9. En cuanto a escolaridad, el 40,5% no concluyó la educación básica y un 6% está en vías de terminarla, 23,9% cursó una carrera técnica, 2,2% está cursando educación media superior y el 10,4% la tiene concluida, 6,0% cursa estudios de licenciatura y el 11% tiene ya su grado.

Para la medición de variables se integró una batería de pruebas que incluyó el Instrumento para medir el empoderamiento de la mujer (IMEM) de Hernández y García (2008) en una escala Likert de cuatro puntos que va de 1 total desacuerdo a 4 total acuerdo. Para este estudio su alfa de Cronbach fue de ,865. La Escala sobre la Ideología del Rol (EIG) de Moya, Expósito y Padilla, mide las creencias que poseen las personas acerca de los roles y las conductas que las mujeres y los hombres deberían desempeñar. Se utilizó la versión larga conformada por 38 ítems mediante la escala diferencial sistemática con una puntuación del 1 al 100, donde el 1 totalmente de acuerdo y 100 totalmente en desacuerdo, que hacen referencia a la mujer, al hombre y a la relación entre ellos, de los cuales 21 expresan una concepción tradicional de la ideología de género y 17 expresan una concepción igualitaria de los roles sexuales y el puntaje total indica que a mayor puntuación, menos sexismo (Moya, Expósito, y Padilla, 2006). Su evidencia de fiabilidad fue $\alpha = ,754$. El Inventario de Sexismo Ambivalente (ASI) de Glick y Fiske utilizado es la adaptación al español de Expósito, Moya y Glick (1998). Mide las actitudes de sexismo ambivalente (hostiles y benevolentes) hacia las mujeres. La escala original está compuesta por 22 ítems, donde 11 están relacionados con el sexismo hostil y 11 con el sexismo benévolo con un rango de respuesta tipo Likert de 0-5, con 0 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. La Escala de Violencia e Índice de Severidad (EV), creada por Valdez, Hajar, Salgado, Rivera, Ávila y Rojas (2006), tiene como objetivo medir la violencia de pareja en las mujeres y los niveles de severidad para cada uno de los tipos de violencia (física, psicológica y sexual) a través de una escala Likert que mide la frecuencia de los hechos violentos en un orden del 1-5, (1 nunca y 5 muchas veces). Su consistencia interna para este estudio fue de $\alpha = ,883$.

El análisis de datos incluyó las evidencias de fiabilidad de los distintos instrumentos utilizados, el análisis estadístico descriptivo y otro de regresión lineal.

2.1.2. Resultados

Considerando que la violencia de pareja es el foco del estudio, en la Figura 1 se muestran las frecuencias tanto en presencia como en severidad de la violencia. Aunque los autores (Valdez et al., 2006) indican que la evaluación se realiza a través del Índice de Severidad de Violencia de Pareja (ISVP) ya que ahí se integran de manera global las dimensiones psicológica, física y sexual, se estima pertinente presentar tanto las frecuencias de cada tipo de violencia de pareja así como su severidad.

Figura 1. Violencia de pareja

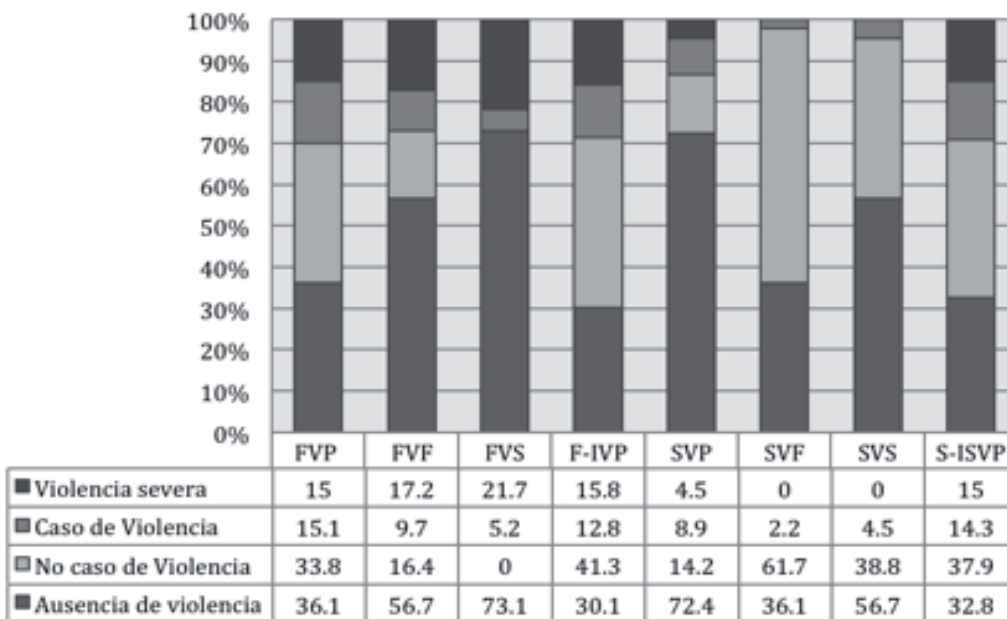


Figura 1. Las siglas representan los porcentajes de violencia encontrados con La Escala de Violencia e Índice de Severidad (EV) de Valdez, Hajar, Salgado, Rivera, Ávila y Rojas (2006): FVP = Frecuencia de Violencia Psicológica, FVF = Frecuencia de Violencia Física, FVS = Frecuencia de Violencia Sexual, F-IVP = Índice de Violencia de Pareja, SVP = Severidad de Violencia Psicológica, SSVF = Severidad de Violencia Física, SSVS = Severidad de Violencia Sexual, S-ISVP = Índice de Severidad de Violencia de Pareja.

De acuerdo a los datos, en términos generales un tercio de las mujeres no son violentadas por su pareja. Sin embargo, es posible observar que poco más de un tercio está representado por los no caso de violencia, es decir, puntajes que refieren a la presencia de violencia pero que por situarse debajo de la media, fueron categorizados por Valdez et al. (2006), como no casos. Asimismo se destaca que los casos de violencia tanto en frecuencia como en severidad constituyen casi el tercio restante.

En la tabla 1 se pueden observar las correlaciones entre las variables incluidas en el estudio:

Tabla 1.
 Correlaciones entre el empoderamiento de la mujer, la ideología de rol, los tipos de sexismo, la severidad de la violencia de pareja

	Ideología de Rol	Sexismo Benevolente	Sexismo Hostil	Sexismo Ambivalente	Severidad Violencia Psicológica	Severidad Violencia Física	Severidad Violencia Sexual	Índice de Severidad de Violencia de Pareja
Empoderamiento	,116	,120	,155	,232**	-,106	-,020	-,047	-,066
Ideología de Rol		-,484**	,318**	-,222*	-,060	,083	-,021	,006
Sexismo Benevolente			-,336**	,703**	,219*	,080	,187*	,181*
Sexismo Hostil				,434**	-,234**	,020	-,202*	-,148
Sexismo Ambivalente					,032	,091	,027	,061
Severidad Violencia Psicológica						,603**	,699**	,878**
Severidad Violencia Física							,723**	,890**
Severidad Violencia Sexual								,880**

Nota: ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

El empoderamiento de la mujer aparece asociado al sexismo ambivalente en tanto que la ideología de rol se relaciona con las tres actitudes sexistas, no así con la severidad de violencia.

En cuando al sexismo, ninguno correlaciona con la severidad de la violencia física, sin embargo, tanto el sexismo benevolente (SB) como el hostil (SH) se asocian al resto de los tipos de severidad de la violencia. Aunque estadísticamente significativas, las correlaciones son débiles. El SB se asocia positivamente con la severidad de la violencia psicológica y sexual en tanto que el SH correlaciona negativamente con ambas. Finalmente, el SB correlaciona negativamente con el SH y tanto SB como SH muestran una correlación positiva con el SA.

El análisis de regresión lineal arrojó un modelo explicativo de la severidad de la violencia de pareja en la que el sexismo benévolo es la variable predictora, sin embargo, la bondad del ajuste es muy pobre con apenas un 3,3% de pronóstico, $R^2 = 0,033$, $F(1,130) = 4,15$, $p = 0,038$, $\beta = 0,181$, $p = 0,038$.

2.1.3. Discusión y Conclusiones

Determinar las variables predictoras de la violencia de pareja sigue siendo una tarea pendiente, sin embargo, la frecuencia de los casos de violencia de pareja (28,6%) y su severidad (29,3%) indican que no está garantizada la igualdad entre mujeres y hombres (UNESCO, 2013). Asimismo, creer estar empoderada no se asocia significativamente con la ausencia de violencia en su contra, como Casique (2004) lo señala, pero sí con sexismo ambivalente.

Esto supondría que si se ve el empoderamiento de la mujer como un proceso de cambio en las relaciones patriarcales (Morrison, Ellsberg, y Bott, 2004), podría estarse presentando la ambivalencia de seguir siendo objeto de cuidado y protección (sexismo benévolo) con la posibilidad de dejar atrás el sentimiento de inferioridad y desvalorización (sexismo hostil) para asumir un rol igualitario.

La falta de un modelo explicativo sólido deja abierta la tarea para precisar las variables predictoras de la frecuencia y severidad de la violencia de pareja. A partir de las correlaciones encontradas, entre más tradicional sea la concepción del rol mayor la actitud benevolente y menor la ambivalencia. Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Expósito (2011) quien explica que lo que mantiene el ciclo de la violencia es la ideología sexista y además enfatiza que las actitudes benevolentes del hombre dificultan a la mujer interpretar el dominio y el poder que sobre ellas se ejerce, por lo que llegan incluso a autoculpabilizarse cuando son violentadas por su pareja (Muñoz y Gimeno, 2010), acentuando la ambivalencia ya que llegan a aceptar su inferioridad, asumiéndose como un grupo subordinado (Lameiras et al., 2009). Es importante destacar la asociación entre actitud benevolente con la severidad de la violencia psicológica y sexual, contrario a lo que sucede con el sexismo hostil que correlaciona con menor violencia tanto psicológica como sexual.

Finalmente, las fuertes correlaciones estadísticamente significativas apuntan hacia la presencia en forma simultánea de los diferentes tipos de violencia en la pareja (Saavedra, 2010) en mayor o menor grado cada una.

Estos resultados urgen a llevar a cabo programas preventivos orientados a disminuir la violencia contra las mujeres.

2.2. Estudio 2

2.2.1. Método

Para iniciar el camino de paz y con base en los resultados del Estudio 1, se llevó a cabo un estudio experimental con diseño de preprueba/posprueba con un solo grupo (G - O1 - X - O2). El tratamiento (X) consistió en el programa denominado "La Fuerza en Mi" de siete sesiones (Quiroga, García, Rodríguez, García, y Garza-Lagüera, 2013), enfocado al empoderamiento de la mujer a través del desarrollo de una autoestima realista y positiva con vistas a salir del ciclo de la violencia. Para las pre (O1) y pos (O2) pruebas, se utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg por considerar que podría arrojar datos cuantitativos relevantes y que para este estudio mostró evidencia de confiabilidad de $\alpha = 0.84$. La muestra fue elegida por conveniencia, participando 64 mujeres de cinco de los diez centros comunitarios del DIF SP y que habían contestado los autoinformes del Estudio 1.

2.2.2. Resultados

La asistencia promedio fue de 85%. La prueba t de Student para muestras relacionadas de la escala de autoestima muestra un incremento estadísticamente significativo ($t = -1,368$, $gl = 39$, $p < 0,001$), pasando de 30,90 ($\sigma = 4,126$) a 33,25 ($\sigma = 4,137$).

Asimismo y con la finalidad de identificar aquellos reactivos que implicaron una diferencia de medias estadísticamente significativa, se realizó un análisis por ítem. Los hallazgos se observan en la Tabla 2.

Tabla 2.

Prueba t de Student para muestras relacionadas de ítems de la escala de autoestima con una diferencia de medias estadísticamente significativa

Ítem	Media	t	gl	Significación bilateral
3. En general, me inclino a pensar que soy un fracasada. a	2,80 3,30	-2,265	39	,029
5. Siento que no tengo muchos motivos para estar orgullosa. a	2,30 3,18	-3,676	39	,001
9. A veces me siento verdaderamente inútil. a	2,83 3,33	-2,469	39	,018
10. A veces pienso que no soy buena para nada. a	3,00 3,55	-2,562	39	,014

Nota: t = prueba t-Student para la determinación de las diferencias de medias en muestras relacionadas; gl = grados de libertad.

2.2.3. Discusión y Conclusiones

De acuerdo con Park, Peterson y Sun (2013), una manera eficaz de abordar y resolver problemas psicológicos es identificar y utilizar lo que se hace bien, aprovechando las fortalezas y las cualidades personales. Iniciar el camino al empoderamiento de la mujer con un taller orientado al desarrollo de la autoestima con el fin de que se sienta capaz y valiosa es una buena manera de empezar, ya que con el aumento de experiencias de violencia la propia valía cambia negativamente (Morales, Montenegro, Pulido, Herazo, y Campo-Arias, 2011). Los resultados indican que a través de la práctica de la relajación, la gratitud, el perdón, la identificación de derechos asertivos y errores de pensamiento es posible revertir las concepciones negativas que sobre sí mismas tienen las mujeres maltratadas según lo reportado en la investigación de Morales-Reyes, Alonso-Castillo y López-García (2011), considerándose a sí mismas como inútiles, que no sirven para nada y que no tienen de que sentirse orgullosas de sí mismas. Reconocerse valiosas supone un incremento en su autoconfianza que podrían empezar a utilizar no solo para superar la adversidad de una historia de maltrato sino que posibilite la construcción de relaciones más positivas.

3. DISCUSIÓN GENERAL

Esta experiencia de Aprendizaje-Servicio (ApS) fue diseñada para atender con igual énfasis a un alto nivel de respuesta a objetivos sociales y a un aprendizaje de calidad para los estudiantes (Furco, 2002; Honnet y Poulsen, 1989; Martí y Martí, 2010; Tapia, 2010, 2006). Se incluyeron simultáneamente en el proyecto estrategias que apuntaban a garantizar un servicio de calidad (diagnóstico participativo con las instituciones beneficiarias, asesoramiento por parte del docente, vínculos con organizaciones comunitarias, actividades adecuadamente planeadas, gestionadas, entre otras) y al mismo tiempo las redes conceptuales que soportaron teóricamente el diseño, el desarrollo, la ejecución y la evaluación de cada proyecto permitieron articular el ApS con el aprendizaje en el aula virtual.

De particular relevancia la promoción de la colaboración como vía para convertir al aprendizaje en un proceso de cambio cultural y a sus miembros en actores activos de comunidades de conocimiento. A través del diálogo y el convencimiento a través de la palabra, las vicisitudes, los obstáculos y los logros obtenidos con base en inteligencia compartida se intercambiaron experiencias de la práctica profesional entre todos los participantes del curso en vistas a la co-construcción final del conocimiento y a la reflexión sobre la vinculación aprendizaje-servicio y el desarrollo de competencias profesionales y valores solidarios logrados a través del trabajo de campo insertos en la comunidad; es decir, compartir luces sobre el valor de la promoción de desarrollo y cambio comunitario, lo que de acuerdo con Puig et al. (2007), contribuye a desarrollar la responsabilidad cívica, el respeto a la libertad y el comportamiento ético a través de la reflexión sobre la experiencia y a trascender a partir del intercambio social en el servicio.

Por lo que toca a los dos estudios y su impacto favorable inicial en el itinerario de la co-construcción de caminos de paz, es importante considerar que en el caso de la evaluación para el diagnóstico de la violencia de pareja en la comunidad, la complejidad y la profundidad del tema, por un lado, y la cantidad de reactivos, la edad y la escolaridad de algunas participantes, alargaron el proceso, por lo que se considera pertinente realizar una adaptación de los instrumentos a un lenguaje más sencillo, así como acortar el número de reactivos. En relación con la intervención y aunque la situación de ausentismo y abandono en programas de apoyo a mujeres maltratadas está reportado en otros estudios (Brush y Higgins, 2003), es importante continuar generando un ambiente de confianza entre el grupo y seguir buscando estrategias de aplicación en las sesiones de inicio que favorezcan la permanencia en el programa. Del mismo modo intervenir con la flexibilidad de ir adaptando las actividades programadas a las necesidades de las participantes de manera que se mantenga el interés y el dinamismo en las sesiones.

En otro orden de ideas, crear un nuevo entorno virtual de aprendizaje enriquecedor para el desarrollo de competencias profesionales en el que los alumnos se sientan más motivados e implicados con su propio aprendizaje y a actuar como agentes del cambio social utilizando la tecnología de manera positiva y metódica para contribuir al desarrollo, ampliación y potenciación de sus propios procesos mentales ha posibilitado la co-construcción de conocimientos con base en investigación básica y aplicada a la promoción del desarrollo social y la solidaridad. Los estudiantes con fundamento en el método científico estudian situaciones relacionadas con su profesión de manera que en forma innovadora y comprometida, basados en principios de bienestar social, generan conocimiento y aplican la inteligencia humana en la transformación de la realidad, utilizando las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para lograr impactos significativos de orden científico y social.

En los procesos institucionales en los que se incorpora el Aprendizaje-Servicio, se mantiene el compromiso con la excelencia académica y, como en este caso, se formalizan proyectos de investigación básica y aplicada relevantes. Asimismo, se garantiza que el alumno conozca y asuma los retos y responsabilidades ético-sociales con su quehacer profesional, consigo mismo y con los que lo rodean, buscando tener un impacto en su sociedad. En palabras de los propios estudiantes:

La violencia de género es un tema muy polémico [...] al elaborar el marco de referencia y teórico nos damos cuenta que desde hace mucho tiempo atrás se elaboraban leyes y reformas para disminuir la violencia, pero aún sigue existiendo. Estamos trabajando e investigando para descifrar alternativas para disminuir problemáticas sociales, estamos trabajando activamente y cumpliendo con nuestra responsabilidad social. Ha sido un proyecto muy enriquecedor personal y académicamente (Estudiante, 24 de Noviembre de 2012).

Aprendí mucho sobre el tema en que trabajé durante el semestre, en un campo lleno de desafíos y retos aun por conseguir. Pero más allá de la teoría, aprendí en carne propia las complicaciones de las mujeres envueltas en una situación de maltrato. Aprendí también que la realidad es dura y que las alternativas son escasas para esas personas, pero sobre todo, aprendí que atención, empatía y educación son elementos renovadores y podían ser en su totalidad transformadores [...] haber conocido a las personas que conocí, su agradecimiento y aprecio de lo que se les dio, sus testimonios de cambio en su autovaloración, fueron lo que hizo de este proyecto uno extraordinario. Fue un acercamiento profundo con esa realidad que tanto habíamos estudiado. Pienso que ni siquiera los errores cometidos los quisiera cambiar en este punto. El haber rediseñado el programa una serie de veces, nos permitió un conocimiento mucho más profundo de la dinámica que entraña dicha problemática y nos permitió culminar en la elaboración de un programa completo y positivo con el que las participantes se mostraban sumamente satisfechas (Estudiante, 11 de Mayo de 2013).

Beneficios adicionales de la incorporación de la tríada Aprendizaje-Servicio, Responsabilidad Social Universitaria e Investigación en el currículum serían: (a) el compromiso del profesor investigador con la formación integral del estudiante, el avance científico y los procesos críticos institucionales; (b) la formación de profesionales de alto nivel, líderes portadores de una cultura científica y humanística, capaces de resolver problemas con racionalidad y objetividad; (c) la contribución en la solución de los problemas psicológicos y la mejora de la calidad de vida de los individuos y a la construcción de una sociedad sostenible a través del conocimiento y el espíritu de servicio; y (d) la difusión de los avances científicos y tecnológicos bajo el principio de integridad y compromiso social.

Por último, proyectos de Aprendizaje-Servicio en educación superior como los estudios aquí presentados, se suman a las propuestas de la UNESCO en relación a invertir en el desarrollo de sistemas de investigación más flexibles y organizados al servicio de la sociedad (2009) y de programas de acción a favor de las mujeres para una cultura de paz (2013). Esto compromete a continuar en el esfuerzo de co-construir caminos de paz trascendiendo en el servicio a la comunidad.

REFERENCIAS

- Amnistía Internacional (2011). *Manual de facilitación, guía para el uso de metodologías participativas en la educación en derechos humanos*. Madrid: Editorial EDAI.
- Benito, E. (2011). Más allá del principio del paper. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 3, 1-8.

- Benito, E. (2010). Perspectivas para una formación científico-social en Psicología. *Eureka Investigaciones en Psicología*, 7(2), 61-70.
- Brush, L. D. y Higgins, L. (2003). *Research & evaluation on violence against women: Battering, work, & welfare* (Document No.: 205021). Recuperado de <https://www.ncjrs.gov/>
- Campus Compact. (2011). *Educating citizens. Building communities*. Washington, DC: Board of Directors.
- Casique, I. (2004). Índices de empoderamiento femenino y su relación con la violencia de género. En Instituto Nacional de las Mujeres, *Violencia de género en las parejas. Resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2003* (pp. 75-107). México, DF: INMUJERES.
- Castro, R. y Cacique, I. (2008). *Estudios sobre cultura, género y violencia contra las mujeres*. México: CRIM/UNAM.
- Cruz, C., Zempoaltecatl, V., y Correa, F. (2005) Perfiles del sexismo en la Ciudad de México: Validación del cuestionario de medición del sexismo ambivalente. *Redalyc*. 10(002), 381-395.
- Echeburúa, E., Sarasua, B., Zubizarreta, I., y Corral, P. (2009). Evaluación de la eficacia de un tratamiento cognitivo-conductual para hombres violentos contra la pareja en un marco comunitario: una experiencia de 10 años (1997-2007). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(2), 199-217.
- Elboj, C., Flecha, A., y Íñiguez, T. (2009). Modelos de atracción y elección de la población adolescente y su relación con la violencia de género. Propuesta para su prevención en base a los principios metodológicos de las comunidades de aprendizaje. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 12, 95-114.
- Expósito, F. (2011). Violencia de género. *Mente y Cerebro*, 48, 20-25.
- Expósito, F., Moya, M. C. y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13(2), 159-169.
- Eyler, J. (2009). The power of experiential education. *Association of American Colleges and Associations*, 3, 24-31.
- Eyler, J. y Gilers, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferrer, A., Bosch, E., Ramis, M., Torres, G., y Navarro, C. (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja: creencias y actitudes en estudiantes universitarios/as. *Psicothema*, 18(3) 359-366.
- Furco, A. (2002). Is Service-learning really better than community service? En A. Furco & H. B. Shelley (Eds.), *Service-learning: The essence of the pedagogy*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista Psicodidáctica*, 16(2), 331-350.
- García-Mina, A. (2010). *Violencia contra las mujeres en la pareja: Claves de análisis y de intervención*. España: Universidad Pontificia Comillas.

- Glick, P. y Fiske, S. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512.
- Gómez, V. (2003). Relaciones del conflicto con el rol de género masculino y la actitud sexista con la violencia familiar, la ansiedad, la depresión y la calidad de vida de una muestra bogotana de hombres. *Suma Psicológica*, 1(10), 1-24.
- González, A.S. y Elicegui, P.J. (Comps.). (2001). *Módulo I: Guía para emprender un proyecto de aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Halsted, A. (1998). Educación redefinida: la promesa del aprendizaje servicio. En A. Halsted (1998), *El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar* (pp. 23-24). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Hernández, J. y García, R. (2008). *Instrumento para medir el empoderamiento de la mujer*. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Honnet, E.P. y Poulsen, S. (1989). *Principles of good practice in combining service and learning. Wingspread Special Report*. Racine, WIS: Johnson Foundation.
- Husain, A. y Hussain, S. (2005). *Applied Indian Psychology: New Perspectives*. Nueva Delhi: Global Vision Publishing House.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2008). *Panorama de violencia contra las mujeres*. Mexico: INEGI.
- Kakkad, D. (2005). A new ethical praxis: Psychologists' emerging responsibilities in issues of social justice. *Ethics & Behavior*, 15(4), 293-308.
- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Labarrere, A. F. (2006). Aprendizaje, complejidad y desarrollo. *Revista de Psicología*, 15(2), 65-76. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Lameiras, M., Carrera, M. V., Rodríguez, Y., y Calado, M. (2009). Actitudes sexistas y conflicto trabajo-familia en profesoras y profesores universitarios gallegos. *Estudios de Antropología Biológica*, 14(1), 19-35.
- López, L. (2011). *La teoría de género y sus heterogéneas perspectivas: un reclamo pertinente. Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de www.eumed.net/rev/ccss/15/
- López, J.M. (2009). Educación de la libertad. *REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 184-199.
- Martí, M. y Martí, J. (2010). *Programa iberoamericano en responsabilidad social universitaria*. Valencia: Pensamiento e Interacción social UV
- McWhirter, B.T. y McWhirter, E.H. (2006). Empoderamiento de parejas y familias a través de la integración de la psicología y la educación popular. *Revista Electrónica de Psicología*, 15(1), 75-90.
- Morales, M., Montenegro, D., Pulido, S., Herazo, E. y Campo-Arias, A. (2011). Variables asociadas a abuso físico y psicológico a la pareja. *Revista Ciencias de la Salud*, 9(3), 271-280.

- Morales-Reyes, A., Alonso-Castillo, M. y López-García, K. (2011). Violencia de género y autoestima de las mujeres de la Ciudad de Puebla. *Revista de Sanidad Militar*, 65(2), 48-52.
- Morrison, A., Ellsberg, M. y Bott, S. (2004). *Addressing gender-based violence in the Latin American and Caribbean Region: A critical review of interventions*. Chile: World Bank Policy.
- Moya, M., Expósito, F. y Padilla, J.L. (2006). Revisión de las propiedades psicométricas de las versiones larga y reducida de la Escala sobre Ideología de Género. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 709-727.
- Muñoz, L.V. y Gimeno, M. C. (2010). *Intervención social y género*. España: Narcea.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013). *Cultura de paz*. Recuperado de <http://www.unesco.org>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009). *Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. París: UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). Violencia contra la mujer. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/>
- Park, N., Peterson, C. y Sun, J.K. (2013). La Psicología Positiva: Investigación y aplicaciones. *Terapia psicológica*, 31(1), 11-19.
- Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad de conocimiento. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. Cruz (Ed.), *Nuevas formas de pensar en la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 29-50). Barcelona: Grao.
- Procuraduría General de Justicia. (2013). *Estadística de Procuración de Justicia*. Recuperado de <http://www.nl.gob.mx/>
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Quiroga, A., García, K.A., Rodríguez, D. I., García, M.A. y Garza-Lagüera, A. (2013). *La fuerza en mi. Programa para el empoderamiento de la mujer*. México: Universidad de Monterrey, Centro de Tratamiento y Prevención de la Ansiedad.
- Rocha, S.T. (2000). *Roles de género en los adolescentes y rasgos de masculinidad- feminidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rocha-Sánchez, T. y Diaz-Loving, R. (2005). Cultura de género: la brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de la Psicología*, 21(1), 42-49.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M. y Carrera, M. (2009). Validación de la versión reducida de las escalas ASI y AMI en una muestra de estudiantes españoles. *Psicogente*, 12(22), 284-295.
- Saavedra, J. (2010). Violencia en las relaciones de pareja en la adolescencia: Análisis desde la perspectiva de género. *Biblioteca Lascasas*, 6(3), 5-46.
- Stanton, T. (1990). Service learning: Groping toward a definition. En J. C. Kendall et al., *Combining service and learning*. Raleigh: National Society for Internships and Experiential Education.

- Tapia, M.N. (2006). *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje servicio en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M.N. (2010). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Vaca, P. y Rodríguez, M. (2009). Responsabilidad social de la Psicología frente a la violencia. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 87-96.
- Valadez, I., Fausto, J., Vargas, V., Amezcua, M. y Amezcua, R. (2008). *Género y salud*. México: Instituto Municipal de las mujeres en Guadalajara.
- Valdez, R., Híjar, M.C., Salgado, V.N., Rivera, L., Ávila, L. y Rojas, R. (2006). Escala de violencia e índice de severidad: una propuesta metodológica para medir la violencia de pareja en mujeres mexicanas. *Salud Pública de México*, 48(2), 221-231.
- Villegas, M. (2005). *El destino del macho ¿Guía práctica?* México: Oficio.





**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**

INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**PROFESSIONAL FORMATION: EXPLORATION INTO THE
IMPACT OF AN INTERNATIONAL SERVICE-LEARNING
EXPERIENCE ON OCCUPATIONAL THERAPY STUDENTS**

**FORMACIÓN PROFESIONAL: EXPLORACIÓN SOBRE EL IMPACTO DE UNA
EXPERIENCIA INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE-SERVICIO DE ESTUDIANTES DE
TERAPIA OCUPACIONAL**

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL: EXPLORAÇÃO SOBRE O IMPACTO DE UMA
EXPERIÊNCIA INTERNACIONAL DE APRENDIZAGEM-SERVIÇO DE ESTUDANTES DE
TERAPIA OCUPACIONAL**

Anna Domina & Joy Doll

Fecha de Recepción: 21 de Agosto de 2013
Fecha de 1ª Dictaminación: 28 de Octubre de 2013
Fecha de 2ª Dictaminación: 13 de Noviembre de 2013
Fecha de Aceptación: 21 de Noviembre de 2013

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 2**

Abstract

International service learning (ISL) acts as a pedagogy that can help health professions students identify the importance and relevance of providing care based on the principle of social justice. Beyond building entry level practice skills, health care educators in higher education have a role to ensure that health professions students have a strong sense of justice and are able to engage in critically conscious practice. Critical consciousness, identified by Paulo Freire, can aid health professions students in thoughtful and reflective practice founded in social justice. This study focuses on the implementation of an international service-learning program to teach occupational therapy students the tenets of social justice. Methods: Two occupational therapy educators within a Department of Occupational Therapy at a University within the United States conducted a qualitative analysis of occupational therapy student reflections from a 3-week international service learning experience in the Dominican Republic. Students were asked to reflect upon their experience and these reflections were analyzed following qualitative methods for themes. Results: Student reflections reported four themes including stepping outside my comfort zone, growth, cultural sensitivity, and simplicity and being present. Discussion: The results of the qualitative analysis of the reflections of the occupational therapy students demonstrates the powerful impact of international service learning on transforming the beliefs of occupational therapy students preparing to practice focused on social justice. The results of this study inform educators that international service learning has the potential to be a powerful pedagogy for teaching occupational therapy students about social justice.

Keywords: International service learning, social justice, occupational therapy.

Resumen

El Aprendizaje-Servicio Internacional (ISL) actúa como una pedagogía que ayuda a los profesionales de la salud a identificar la importancia y pertinencia de prestar una atención basada en el principio de la justicia social. Más allá de la construcción de competencias básicas a nivel práctico, los educadores tienen un papel importante para asegurar que los estudiantes de profesiones de la salud tengan un fuerte sentido de la justicia y sean capaces de participar en una práctica crítica y consciente. La conciencia crítica, identificada por Paulo Freire, puede ayudar a los estudiantes en la práctica reflexiva y razonamiento basado en la justicia social. Este estudio se centra en la implementación de un programa internacional de aprendizaje - servicio para enseñar a los estudiantes de terapia ocupacional los principios de justicia social. Método: Dos educadores de terapia ocupacional llevaron a cabo un análisis cualitativo de las reflexiones de los estudiantes de terapia ocupacional de una experiencia de aprendizaje-servicio internacional de 3 semanas en la República Dominicana. Se pidió a los estudiantes que reflexionasen sobre sus experiencias y estas reflexiones fueron analizadas siguiendo métodos cualitativos organizado por ideas centrales. Resultados: las reflexiones de los estudiantes presentaron cuatro temas esenciales, incluyendo salirse de aquello en lo que los estudiantes se sienten cómodos, el crecimiento, la sensibilidad cultural, y la sencillez y presencia. Discusión: Los resultados demuestran el poderoso impacto que tienen el aprendizaje-servicio en la transformación de las creencias de los estudiantes de terapia ocupacional. Los resultados de este estudio informan a los educadores que el aprendizaje-servicio internacional tiene el potencial de ser una estrategia pedagógica poderosa para enseñar a los estudiantes de terapia ocupacional sobre justicia social.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio internacional, justicia social, terapia ocupacional.

Resumo

O Aprendizagem-Serviço Internacional (ISL) atua como uma pedagogia que pode ajudar aos estudantes de profissões relacionadas com a saúde a identificar a importância e pertinência de prestar uma atenção baseada no princípio da justiça social. Além da construção de competências básicas a nível prático, os educadores de profissões da saúde na educação superior têm um papel importante para assegurar que os estudantes de profissões da saúde tenham um forte sentido da justiça e sejam capazes de participar em uma prática crítica e consciente. La consciência crítica, identificada por Paulo Freire, pode ajudar aos estudantes de profissões da saúde na prática reflexiva e raciocínio baseado na justiça social. Este estudo se centra na implementação de um programa internacional de aprendizagem - serviço para ensinar aos estudantes de terapia ocupacional os princípios de justiça social. Métodos: Dois educadores de terapia ocupacional do Departamento de Terapia Ocupacional de uma Universidade dos Estados Unidos realizaram uma análise qualitativa das reflexões dos estudantes de terapia ocupacional de uma experiência de aprendizagem-serviço internacional de 3 semanas na República Dominicana. Pediu-se aos estudantes que refletissem sobre suas experiências e estas reflexões foram analisadas seguindo métodos qualitativos organizados por ideias centrais. Resultados: as reflexões dos estudantes apresentaram quatro temas essenciais, incluindo sair daquilo que os estudantes se sentem cómodos, o crescimento, a sensibilidade cultural, e a simplicidade e presença. Discussão: os resultados da análise qualitativa das reflexões dos estudantes de terapia ocupacional demonstram o poderoso impacto que tem o aprendizagem-serviço internacional na transformação das crenças dos estudantes de terapia ocupacional que se preparam para uma prática centrada na justiça social. Os resultados deste estudo informam aos educadores que o aprendizagem-serviço internacional tem o potencial de ser uma estratégia pedagógica poderosa para educar os estudantes de terapia ocupacional sobre justiça social.

Palavras-chave: Aprendizagem-serviço internacional, justiça social, terapia ocupacional.

INTRODUCTION

Occupational therapy (OT) is a profession that focuses on helping people with or without disabilities engage in daily life (AOTA, 2008). The goal of OT intervention is to promote the participation in life to an individual's fullest capabilities and desires. Occupational therapy practitioners work directly with individuals with disabilities to facilitate participation in activities of daily life including basic daily tasks like dressing and grooming, work related tasks and leisure activities. The profession values the whole person, designing interventions for each person's unique needs focusing on their individual pursuits, context, and life demands. Essentially, occupational therapy practitioners collaborate with clients to identify how to accommodate disabilities to maximize engagement in all life activities.

The profession of occupational therapy was born out of the importance of ensuring that war veterans were engaged in important tasks to avoid mental illness and promote healing. Occupational therapy practitioners, then called Reconstruction Aides, engaged veterans from World War I in occupations that absorbed them in an effort to ensure these individuals felt a part of and could continue to contribute to society despite the experience of war. The importance of engagement in meaningful activities is the cornerstone of the OT profession. This value of meaningful activities and goals to help veterans reintegrate into society after World War I ties the profession very closely to principles and practices of social justice and OT practitioners often report feeling "called" to serve others (Quiroga, 1995).

As occupational therapy students learn of the origins of the profession during their didactic educational experience, the tenets of social justice are emphasized as a foundation to the profession. Occupational therapy students are educated to understand that everyone has the ability to contribute to society and the role of the OT practitioner is to work with the client to ensure full participation (AOTA, 2009). Due to the values of the profession of occupational therapy, students and OT professionals look for opportunity in disability, whether it be physical, mental, or contextual, to find the chance for each person to engage in what occupations he or she find most meaningful. OT educators are tasked with ensuring that OT students enter the workforce with a strong sense of identity, both personally and professionally, to pursue the justice for each person they will encounter as a professional.

Paulo Freire in his famous work "Pedagogy of the Oppressed" (2000) refers to the concept of conscientization that calls upon health care providers to develop a critical consciousness which "posits that the thinking subject does not exist in isolation but, rather, in relationship to others in the world" (Kumagai & Lyson, 2009, p. 783). Freire's pedagogy emphasized that in order to avoid the promotion of oppression, individuals must develop a "reflective awareness of the differences in power and privilege and the inequities that are embedded in social relationships" facilitating a commitment towards social justice (Kamagai & Lyson, 2008, p. 783). Freire's pedagogy offers a foundation for the development of coursework for OT educators to facilitate the development of OT practitioners that have a strong commitment to social justice.

Since, human beings are complex, influenced by family, culture, environment, personal beliefs, and other factors, it is critical that occupational therapy practitioners develop a strong understanding of how human beings work (Galvin, Wilding & Whiteford, 2011). Health

care, the context of OT practice, is, in itself, a complicated venture. Health care professionals must go beyond understanding the disease and disability to develop the ability to deliver patient care focused on social justice. More and more, occupational therapy practitioners are being called to provide quality care to those with limited resources (Bass-Haugen, 2009). Focusing on health care that promotes justice, in the field of occupational therapy referred to as occupational justice, requires practitioners to have a strong understanding of social justice in addition to their health care knowledge (Bass-Haugen, 2009; Hansen, 2013; Kumagai & Lypson, 2009).

Furthermore, the focus on social justice has become viewed as a critical method for trying to eliminate health disparities and address discriminatory practices by health care providers (Schiff & Rieth, 2012). Teaching skills beyond health care knowledge places demands on educators to prepare health care providers that not only implement skilled intervention but do so with a consciousness of the person to provide holistic and thoughtful care (Clingerman, 2011). Educators are challenged to teach beyond practice skills and promote professional formation to enable the development of professionals who can provide quality care in a sometimes unjust world (Furze, Black, Peck & Jensen, 2011).

Service-learning can act as a pedagogy that facilitates an in-depth understanding of how humans function in an authentic environment (Eyler & Giles, 1999). In order to understand the core concepts of occupational therapy, students must develop an understanding of the lived experience of the people they plan to serve. Living and being among individuals in community and partnership teaches students to think in a holistic and broadened scope considering world views beyond their own (Braveman & Bass-Haugen, 2009; Lattanzi & Pechak, 2011). International service-learning (ISL) “combines aspects of conventional study abroad with aspects of conventional service-learning, offering an exceptional degree of integration into a target culture and an intensive experience of community service” (Tonkey & Quiroga, 2004, p. 131). ISL firmly challenges one’s beliefs by placing a student in a different cultural context that allows for reflection and questioning of one’s personal and health beliefs. It promotes critical consciousness and helps students develop a deeper understanding of those who they will provide services to both currently and into the future (Kumagai & Lypson, 2009). According to the literature, ISL experiences promote the development of skills for health professions students in “communication, education, recognizing individual and cultural differences, prevention and wellness, professional behavior, professional development, and social responsibility” (Lattazini & Pechak, 2011:103). It is important to emphasize that these skills are required for any occupational therapy practitioner to be successful in practice and that research strongly supports ISL as a pedagogy to lay a strong foundation of these skill sets (Lattazini & Pechak, 2011).

The profession of occupational therapy was “founded on a social vision of justice” (Nilsson & Townsend, 2010, p. 57). The occupational therapy literature discusses the opportunity of service-learning as a pedagogy to help OT students understand the importance of social justice and consider the holistic needs of the people OTs serve (DeGrace, 2005; Flecky & Gitlow, 2009; Hansen, et al., 2007; Hoppes, Bender). Hoppes, et al. (2005), show that service-learning activities teach OT students about diversity, the ability to understand the community perspective and the ability to engage in reflection. Flecky and Gitlow (2009) demonstrate the opportunity for service-learning to help OT students learn about disability,

increased awareness of the impact of the environment on disability and advocacy, all tenets of social justice. Beck and Barnes (2007) discussed how a service-learning experience on the Texas Border with children allows students to engage in exploring the ethical principles of practice which includes occupational justice. Other literature focuses on the successful implementation of international service learning which calls on educators to consider social justice in the design and implementation of ISL (Hansen, et al., 2007; Lattanzi & Pechak, 2011). Since service-learning is a pedagogy grounded in the concepts of social justice, it easily serves as a foundation for transforming students from solely knowledge providers to caring citizens (Cuban & Anderson, 2007).

This study focuses on the experience and transformation of occupational therapy students from an international service-learning experience in the Dominican Republic. The goal of the experience is to engage in the professional formation of caring occupational therapy practitioners who will provide quality care with a strong sense of social justice throughout their careers (Mu, Coppard, Bracciano, Doll & Matthews, 2010). In an effort to understand the depths and meaning of such an experience, the researchers asked students to reflect upon their service-learning experience and report how the experience impacted their world views.

1. INTERNATIONAL SERVICE LEARNING PROGRAM

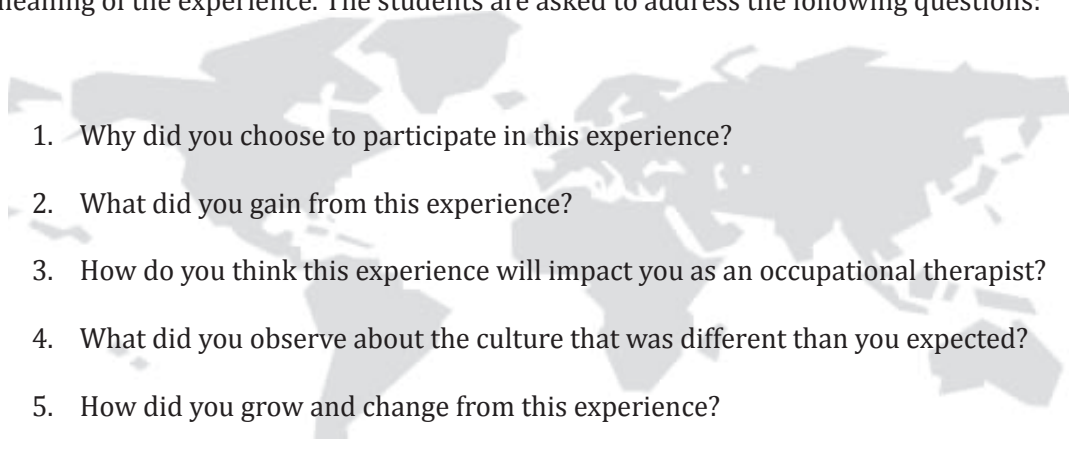
A Jesuit, Catholic university in the Midwest of the United States has a partnership with a mission in the Dominican Republic. Through this partnership, multiple disciplines participate in immersion experiences in the country, including occupational therapy. Occupational therapy students participate in a 3-week cross-cultural service-learning experience in the Dominican Republic focusing on the aspects of occupational therapy treatment in an international setting (Mu, Coppard, Bracciano, Doll & Matthews, 2010). A major emphasis of the experience is exploration of the role of occupational therapy in an underserved global health setting to gain a deeper understanding of how social justice and health impact one another. Implementation of intervention, patient education, reflection and discussion are the main methods used to promote student learning during the experience. Students have the chance to engage directly with individuals across the lifespan with a plethora of different disabilities to explore the cultural and health beliefs of the Dominican people. The OT students are encouraged to reflect on their beliefs as practitioners trained in the United States and consider how the experience in the Dominican Republic is challenging those beliefs. Students are further challenged to explore the definition of health from a global perspective and to try to understand how cultural context influences health beliefs and practices. The students are expected to practice occupational therapy with the resources available in the country, promoting the ability to practice in disparate conditions and offer intervention strategies that match the cultural and health beliefs of the people they are serving.

2. METHOD

The academic faculty who instruct the course are experienced occupational therapists who have prior involvement in international occupational therapy practice and international service learning. Students participate in the service-learning experience in the Dominican

Republic as an elective course. Each year, students apply and must complete an interview process to be accepted into the experience. Enrollment is competitive and the program is a strong draw for many OT students, demonstrating the desire of many students to deepen their understanding of social justice. Approximately ten students are accepted each year into the program. Prior to the experience, students participate in a series of preparatory meetings encouraging them to explore the culture, health beliefs and social justice issues of the country. The preparatory meetings are reflective in nature with the intention to help students get into the practice of reflection and to help alleviate culture shock in the transition to the Dominican Republic.

Students engage in live discussion-based reflections throughout the ISL experience. These reflections are not formally documented but help students get into the practice of reflection, which is a critical aspect of service-learning experiences (Bringle & Hatcher, 1999; Deeley, 2010). The reflective practice is not only meant to be a tool for the ISL experience but to build reflection as a daily activity with the hope the students will carry the skills of reflection into their professional life. After the completion of the ISL experience, students are asked to engage in a written reflection answering a series of questions focused on the meaning of the experience. The students are asked to address the following questions:

- 
- A faint, light gray world map is visible in the background of the list of questions.
1. Why did you choose to participate in this experience?
 2. What did you gain from this experience?
 3. How do you think this experience will impact you as an occupational therapist?
 4. What did you observe about the culture that was different than you expected?
 5. How did you grow and change from this experience?
 6. What has this experience meant to you? How have you been changed because of this experience?

The questions are provided through an online survey tool and responses are confidential. The students were sent a link to the survey after their return to the United States. Students were asked to address these questions within two weeks of the ISL experience.

After approval from the university Institutional Review Board (IRB), the researchers used the reflection survey questions and collected data over several years of the service-learning course (2010-2012). The results include the reflections of 22 (all female) participants over three years of the program. Attendees apply for the experience and applications are reviewed in a competitive manner. Student participants range from 5 to 12 participants each year across the three years. Upon obtaining the results, qualitative analysis was performed. In order to avoid results representing only one experience or cohort, data was collected and analyzed after three cohorts participated in the program. The intention of this approach was to give a longitudinal perspective from the international service learning program dis-

cussed in this manuscript. The purpose of the reflection questions were to assess students' beliefs about the transformation that took place from the ISL experience focusing on the development of skills to practice OT infused with a strong emphasis of social justice.

As mentioned above, the reflection questions were completed confidentially through an online survey post-experience and compiled into a database offered through the survey software for analysis. The two researchers involved in collecting the data, each reviewed the data independently. After the independent qualitative analysis, the researchers identified key words or phrases that exemplified points of the student's reflections explicating themes from the data. Subsequent evidence supporting each theme was also compiled. After the individual theme analysis, one of the researchers merged the themes compiling co-identified themes. The two researchers then met and prevalent themes were discussed by the researchers. From this point, student quotations were selected to illustrate the themes that synopsise the research outcomes.

3. STUDY LIMITATIONS

The individualistic nature of the experiences of students while immersed in this type of setting is challenging to quantify. Students provide individualized written reflections that begin to show a glimpse of the changes that they experience but may be limited in ability to truly capture the essence of the transformation. Students are also aware that the information they provide on their reflections, although anonymous, is reviewed by course instructors. Studies have shown that students may provide reflections that instructors want to hear rather than their true experience. This could be a limitation when using the student reflections as the main source of data (Hutchings, 2002).

Another limitation of this study is that it is based on the immediate reflections from the students who participated in the experience. This does show the impact the experience had on them in this snapshot of time but does not reflect the long term growth that may occur as well in students. Long-term growth from the experience may occur long after they have processed through the lessons learned along with the reintegration into their home environments.

4. RESULTS

As described previously, international service learning uses the principles of service-learning in an international setting. According to Crabtree (2008), ISL allows students to focus on developing skills in cultural brokering, collaborating with community partners in a developing country, and understanding the complexities of health and justice on community members. In this study, the results of the survey from this ISL experience yielded four predominant themes that support the growth in understanding of social justice by the occupational therapy students. These themes include: stepping outside my comfort zone, growth, cultural sensitivity, and simplicity and being present. Each theme will be described in detail along with supportive qualitative data.

Figure 1. Themes from ISL occupational therapy experience



Figure 1. Prepared by the authors.

The first theme from the post-experience reflections is *stepping outside my comfort zone*. Students reported they chose to participate in the international service-learning experience in order to experience being pushed out of their comfort zone through the immersion in another country. The theme coincides with the work of Kiely who identified multiple levels of transformation that occur due to ISL including “political, moral, intellectual, personal, spiritual and cultural” (2004, p. 5). He further discussed that students who experience transformation from ISL possess a desire to change (Kiely, 2004). The importance of preparing students to assess their desire to step out of their comfort zone is critical to the success of ISL to avoid the danger of promoting stereotypes and health disparities (Grusky, 2000).

The theme of stepping outside one’s comfort zone was recurrent throughout the student reflections. Prior to even participating in the experience, students reported sentiments of the desire to step out of their comfort zone as exemplified by the following quotation:

I knew it would challenge me professionally and personally by being out of my comfort zone in a different country.

These insights are important to consider in the recruitment and selection of students to international service-learning experiences such as the exemplar here. A student’s attitude prior to an experience can influence the outcome and the student’s transformation. Along with benefits to service learning come risks, especially with ISL, where students may perceive the experience as a vacation and not focused on the intention of the experience (Parsi & List, 2008). This attitude can be avoided through an application and consideration process inviting students to attend who come to such experiences with passion and intention towards transformation (Grusky, 2008). Per the experience of the instructors of the ISL experience, student attitude prior to the experience not only can positively impact the individual but also the entire group. In the authors’ opinion, promoting students to reflect and think about the experience before it happens is critical to ensure they enter the experience with an open mind and heart.

A student also reported,

I chose to come to the Dominican Republic because it was something that was out of my comfort zone, and yet something I thought I would become passionate about

Students expressed the benefits of being pushed out of one's comfort zone after the experience as well, as exemplified here,

After being immersed in another culture, I think it'll be easier for me down the road to jump into other opportunities where I will be pushed out of my comfort zone because I know that I can get through it and become a better person because of it.

The preceding quotation represents the intent of the experience, which is to engage students in a transformative experience that develops the skills necessary to provide future care to individuals from diverse backgrounds and health beliefs. The insight of the student to remove the fear of experiencing something different is critical to develop the critical consciousness occupational therapy practitioners need to be effective at helping clients engage in daily life to their fullest ability (Kumagai & Lypson, 2009). This reflection also insinuates the value of international service-learning experiences as an opportunity to not only expose students to diverse experiences but also build confidence in handling future situations. Kiely (2005) refers to this concept as the transformative experience of dissonance, which alludes to the experience of stepping out of one's comfort zone by exploring one's perception with the realities of the ISL experience. According to the Transformational Service-Learning Process Model developed by Kiely (2005), in dissonance, students have the opportunity to learn and change.

A second theme reported by the students is growth. Students reported individual, professional and spiritual *growth* throughout their reflections of the experience. The students identified growing in areas of self-confidence, appreciation of their life at home and recognizing the kindness of others, meaning the Dominican people. This theme was recurrent throughout the student reflections.

Students expressed concerns about preconceived notions prior to the experience that were dispelled due to the experience as evidenced by the following statement:

I was hesitant in being accepted in the culture, based on a previous conversation. I was told that I would not be accepted and treated poorly based on my skin color. Based on my skin color it would be assumed that I was Haitian. The thing is that I have been told that since I was very young. I prepared myself for the same thing while in the Dominican Republic, except I was happily misinformed! My growth came in the form of not having to prepare for the worst in people's actions or words.

Recognizing that the "other" does not mean something negative will be important when the students as practitioners work with clients he or she views as different. Being surprised by

the sameness of “others” is another step towards appreciating all people as individuals and increasing one’s conscientization to others (Freire, 2005).

Participants also reported growth in their own self-concept and professional formation as an occupational therapist due to the experience. This response corresponds directly to the previously mentioned Transformational Service-Learning Process Model identifying it as Personalizing, essentially an emotional response to the ISL experience (Kiely, 2005).

I gained confidence in my own skills and sense as a therapist. I learned that many parents and caregivers, as well as interventionists have an innate therapeutic sense!

The above statement alludes to the transformation of the student viewing the “other” as one always in need of help. Recognizing that those who seek services are not innately helpless is an empowering principle of social justice (Freire, 2005).

Students also reported personal growth including spiritual growth as evidenced by the following quotation.

I learned more about myself as a spiritual being, and how I can bring back with me things I have learned in the DR to my life back home.

This experience by students aligns with the spiritual transformation identified by Kiely (2004) as one of the core aspects of transformation that occur as part of ISL. To engage in social justice, the occupational therapy practitioner has to know oneself deeply (Freire, 2005, Kumagai & Lypson, 2009). Spiritual transformation, as defined by Kiely, is described as “a movement toward deeper (un)conscious understanding of self, purpose, society and greater good” (2004, p. 11). As described by Kiely (2004), this theme of growth and understanding of the self and increasing one’s self-awareness ensures that the occupational therapy practitioner will practice in a more engaged and thoughtful manner integrating the tenets of social justice into daily practice.

Another predominant theme reported by the participants was cultural sensitivity. After the experience, students acknowledge increased cultural sensitivity including awareness of similarities and differences across the Dominican and American cultures seen in client interactions and in the health care beliefs and systems. Health care is riddled with health disparities but the literature indicates that if health care providers seek cultural knowledge and skills, individual health care providers can avoid culturally insensitive practices, which contribute to health disparities (Abreu & Peloquin, 2004; Glazner, 2006). Increased cultural sensitivity by providers can directly reduce the promulgation of health disparities promoting equal and just health care provision (Abreu & Peloquin, 2004). The theme of increased cultural sensitivity was recurrent throughout the student reflections. Evidence of this theme includes the following quotations:

I loved learning about the different culture, how to interact with the people of the Dominican Republic, and learning about their ways of life.

I believe I will be more patient when working with different people who are from different cultures and who speak different languages. Having an experience like this will forever remind me what it is like to feel frustrated, esp. when not being able to relate to ideas and communicate phrases.

I gained all that I set out to and so much more. This experience gave me an understanding of the Dominican culture and helped me realize that there are reasons why people do the things they do. Americans place values on different things than Dominicans but who's to say which values are 'best'?

A fourth theme emerged focused on *simplicity and being present*. Students reported a desire to live more simply and live in the present after the cross-cultural international service-learning experience. These sentiments align directly with the teachings of Paulo Freire (2005) and are supported by personal transformation discussed by Kiely (2004). Personal transformation includes when students who have engaged in ISL “actively develop more individually and socially conscious lifestyle, relationships, career and educational choices (Kiely, 2004, p. 11). This theme of social consciousness was recurrent throughout the student reflections. Evidence of this theme includes:

I learned about the importance of simplicity: in my life and in my profession.

I am better able to recognize the simplicity and beauty that is life.

I've become much more conscious of my own way of life and have embraced the importance of living in the present. While I always wanted and believed that I would do something that would actually make a difference in the world, I now know I will.

The themes of stepping outside my comfort zone, growth, cultural sensitivity, and simplicity and being present yielded from the study demonstrate the value of international service learning experiences to deepen occupational therapy students' understanding of social justice and to promote OT providers who practice with a consciousness about social justice for all. The themes identified here demonstrate the power of international service learning experiences to promote the development of occupational therapy practitioners with a strong sense of social justice prepared to meet the needs of diverse and marginalized patients.

5. DISCUSSION

The results of this study support previous research in the field of occupational therapy regarding the impact of international service learning on OT students. In a previous study conducted by Humbert, Burket, Deveney and Kennedy (2012), OT students reported similar experiences to this study of gains in cultural awareness and connectedness which are similar to the themes extracted in this study. Through these written reflections students demonstrate comprehension on how they can exist as change agents within their own profession and beyond. Similar findings were noted in studies by both Hansen (2013) and Clingerman (2011), where participants began to understand social injustices and the importance of advocacy through their ISL experiences. The students' reflections in this study echo these findings and demonstrate increased awareness of cultural differences, health

disparities, and self-reflection allowing for contemplation of the role these students will play as occupational therapists in enhancing health care services for all individuals.

Participants are also seeking ways to continue to embrace the experience even once they have left by taking small life lessons and applying them in their own lives. Increasing simplicity in daily life and appreciating the beauty around them are small but powerful ways that students can be impacted through these experiences. In these same reflections students connected with a deeper understanding of their ability to make changes in the world around them and expand beyond what they ever thought possible. It is these potent and expansive changes in participant thinking that continues to point towards the transformative and essential need to continue to educate health care students within the global community.

International service-learning experiences clearly have an impact on burgeoning occupational therapy professionals in transforming world views, impacting clinical perspectives and developing critical consciousness. Educators have a responsibility to facilitate such experiences for students to encourage students to move beyond learning entry-level skills to be prepared to engage with the diverse population. Understanding the impact of such experiences also ensures that such experiences are designed by educators with thoughtfulness and correct intent. Ultimately, the true teachers become the people with whom the students interact in these international settings who show the beauties of human nature despite cultural differences and varying health beliefs. In international service-learning experiences, community members receive needed services but these individuals are also catalysts for forming professionals who will go on to be advocates for injustices and provide health care grounded in the principles of social justice.

REFERENCES

- Abreu, B.C., & Peloquin, S.M. (2004). Embracing diversity in our profession. *American Journal of Occupational Therapy*, 58(3), 353-359.
- American Occupational Therapy Association (2008). Occupational therapy practice framework: Domain and process. *American Journal of Occupational Therapy*, 62, 62-683.
- American Occupational Therapy Association (2009). *Occupational therapy model curriculum*. Retrieved from <http://www.aota.org/~media/Corporate/>
- Bass-Haugen, J.D. (2009). Health disparities: Examination of evidence relevant for occupational therapy. *American Journal of Occupational Therapy*, 63(1), 24-34.
- Beck, A.J., & Barnes, K.J. (2007). Reciprocal service-learning: Texas border Head Start and master of occupational therapy students. *Occupational Therapy in Health Care*, 21(1-2), 7-23.
- Braveman, B., & Bass-Haugen, J.D. (2009). Social justice and health disparities: An evolving discourse in occupational therapy research and intervention. *American Journal of Occupational Therapy*, 63(1), 7-12.
- Bingle, R.G., & Hatcher, J.A. (1999). Reflection in service learning: Making meaning of experience. *Educational Horizons*, 77, 179-185.

- Clingerman, E. (2011). Social justice: A framework for culturally competent care. *Journal of Transcultural Nursing*, 22(4), 334-341.
- Crabtree, R.D. (2008). Theoretical foundations for international service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(1), 18-36.
- Cuban, S., & Anderson, J.B. (2007). Where's the justice in service-learning? Institutionalizing service-learning from a social justice perspective at a Jesuit university. *Equity & Excellence in Education*, 40(2), 144-155.
- Deeley, S.J. (2010). Service-learning: Thinking outside the box. *Active Learning in Higher Education*, 11(1), 43-53.
- Eyler, J., & Giles J.D.E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. San Francisco, CA.:Jossey-Bass, Inc.
- Flecky, K., & Gitlow, L. (2009). *Service-learning in occupational therapy education*. Boston, MA: Jones and Bartlett.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed: 30th anniversary edition*. London: Bloomsbury Academic.
- Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Furze, J., Black, L., Peck, K., & Jensen, G.M. (2011). Student perceptions of a community engagement experience: Exploration of reflections on social responsibility and professional formation. *Physiotherapy Theory and Practice*, 27(6), 411-421.
- Galvin, D., Wilding, C., & Whiteford, G. (2011). Utopian visions/dystopian realities: Exploring practice and taking action to enable human rights and occupational justice in a hospital context. *Australian Occupational Therapy Journal*, 58(5), 378-385.
- Gitlow, L., & Flecky, K. (2005). Integrating disability studies concepts into occupational therapy education using service learning. *The American Journal of Occupational Therapy*, 59(5), 546-553.
- Glazner, L.K. (2006). Cultural diversity for health professions. *Work*, 26(3), 297-302.
- Grusky, S. (2000). International service learning: A critical guide from an impassioned advocate. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 858-867.
- Hansen, A.M. (2013). Bridging theory and practice: Occupational justice and service learning. *Work*, 45(1), 41-58.
- Hansen, A.M.W., Muñoz, J., Crist, P.A., Gupta, J., Ideishi, R.I., Primeau, L.A., & Tupé, D. (2007). Service learning: Meaningful, community-centered professional skill development for occupational therapy students. *Occupational Therapy in Health Care*, 21(1-2), 25-49.
- Hoppes, S., Bender, D., & DeGrace, B.W. (2005). Service learning is a perfect fit for occupational and physical therapy education. *Journal of Allied Health*, 34(1), 47-50.
- Humbert, T.K., Burket, A., Deveney, R. & Kennedy, K. (2012). Occupational therapy students' perspectives regarding international cross-cultural experiences. *Australian Occupational Therapy Journal*, 59(3), 225-234.

- Hutchings, P. (2002). *Ethics of inquiry: Issues in Scholarship of Teaching and Learning*. Menlo Park, CA.: Carnegie Publications.
- Kiely, R. (2004). A chameleon with a complex: Searching for transformation in international service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, 5-20.
- Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(1), 5-22.
- Kumagai, A.K., & Lypson, M.L. (2009). Beyond cultural competence: critical consciousness, social justice, and multicultural education. *Academic Medicine*, 84(6), 782-787.
- Lattanzi, J.B., & Pechak, C. (2011). A conceptual framework for international service-learning course planning: Promoting a foundation for ethical practice in the physical therapy and occupational therapy professions. *Journal of Allied Health*, 40(2), 103-109.
- Mu, K., Coppard, B.M., Bracciano, A., Doll, J.D., & Matthews, A. (2010). Fostering cultural competency, clinical reasoning and leadership through international outreach. *Occupational Therapy in Health Care*, 24(1), 74-85.
- Nilsson, I., & Townsend, E. (2010). Occupational justice – Bridging theory and practice. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 17, 57-63.
- Quiroga, V.A. (1995). *Occupational therapy history: The first 30 years, 1900 to 1930*. Bethesda, MD: AOTA Press.
- Parsi, K., & List, J. (2008). Preparing medical students for the world: Service learning and global health justice. *The Medscape Journal of Medicine*, 10(11), 230-268.
- Schiff, T., & Rieth, K. (2012). Projects in medical education: “Social Justice in Medicine” a rationale for an elective program as part of the medical education curriculum at John A. Burns School of Medicine. *Hawaii Journal of Medicine in Public Health*, 71(4), 64-67.
- Tonkin, H., & Quiroga, D. (2004). A qualitative approach to the assessment of international service-learning. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 131-149.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**

INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL
Y CIUDADANA EN LA UNIVERSIDAD MEDIANTE EL
APRENDIZAJE-SERVICIO: UN ESTUDIO CUANTITATIVO Y
CUALITATIVO EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA¹**

**THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND CIVIC SKILLS IN COLLEGE THROUGH
SERVICE-LEARNING: A QUANTITATIVE AND QUALITATIVE STUDY IN THE FIELD OF
PHYSICAL EDUCATION**

**A AQUISIÇÃO DA COMPETÊNCIA SOCIAL E CIDADÃ NA UNIVERSIDADE
MEDIANTE A APRENDIZAGEM-SERVIÇO:
UM ESTUDO QUANTITATIVO E QUALITATIVO NO AMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Jesús Gil Gómez, Óscar Chiva Bartoll y Manuel Martí Puig

Fecha de Recepción: 24 de Agosto de 2013
Fecha de 1ª Dictaminación: 30 de Octubre de 2013
Fecha de 2ª Dictaminación: 10 de Noviembre de 2013
Fecha de Aceptación: 21 de Noviembre de 2013

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 2**

La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el Aprendizaje-Servicio: Un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la Educación Física, 2(2), 2013, pp. 89-108, ISSN: 2254-3139
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art5.pdf>

¹Trabajo financiado por la Universitat Jaume I dentro del proyecto de investigación titulado "Promoción de la cooperación y la solidaridad entre el estudiantado de Magisterio mediante el ApS: por una ciudadanía intercultural e inclusiva", correspondiente a la "Convocatoria de Proyectos OPI-UJI: migraciones e Interculturalidad.

Resumen

Este artículo analiza el desarrollo de la competencia social y ciudadana tras la aplicación de un programa de ApS en la asignatura “Bases Anatómicas y Fisiológicas del Movimiento” perteneciente a los estudios de Magisterio de la Universitat Jaume I. La investigación combina metodología cuantitativa y cualitativa. Para la cuantitativa hemos elegido un tipo de diseño cuasi-experimental, denominado Diseño de dos Grupos No Equivalentes con grupo de Control y medidas Pretest y Posttest. Referente a la cualitativa, realizamos un estudio descriptivo. Los resultados cuantitativos muestran indicios del desarrollo de esta competencia en algunas de las dimensiones estudiadas. Asimismo, la aproximación cualitativa ofrece resultados en cuatro categorías derivadas del proceso inductivo seguido en el análisis. Los resultados obtenidos concuerdan parcialmente con otros estudios similares, si bien estos han sido realizados en contextos sociales diferentes al nuestro. En conclusión, nuestros resultados muestran que la metodología del APS es propicia para la adquisición de la competencia social y ciudadana en los estudiantes de Magisterio que han compuesto el grupo experimental.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, educación física, educación en valores, metodología educativa, educación ciudadana.

Abstract

The paper examines the development of social and civic skills after the application of a service-learning program in the subject «Anatomical and Physiological Bases of Movement» within the curriculum of the students that train to be teachers at the University Jaume I. The research combines quantitative and qualitative methodology. For the quantitative approach we chose a quasi-experimental design, called Design of two groups with Non-Equivalent Control Group, with Pretest and Posttest measures. Regarding the qualitative methodology, we carried out a descriptive study. The quantitative results show some trends in the development of the social capital in some of the dimensions that we studied. Moreover, the qualitative approach provides results in four categories from the inductive process we carried out in the analysis. The results partially agree with other similar studies, although these studies have been carried out in a different social context. To conclude, our results show that service-learning methodology facilitated the development of social and civic skills in the experimental group.

Keywords: Service-learning, physical education, values education, educational methods, citizenship education.

Resumo

Este artigo analisa o desenvolvimento da competência social e cidadã depois da aplicação de um programa de APS na assinatura “Bases Anatómicas e Fisiológicas do Movimento” pertencente aos estudos de Magistério da Universidade Jaume I. A investigação combina metodologia quantitativa e qualitativa. Para a quantitativa elegemos um modelo quase-experimental, denominado Modelo de dois Grupos Não Equivalentes com grupo de Controle e medidas pré-teste/pós-teste. Referente à qualitativa, realizamos um estudo descritivo. Os resultados quantitativos mostram indícios do desenvolvimento desta competência em algumas das dimensões estudadas. Da mesma forma, a aproximação qualitativa oferece resultados em quatro categorias derivadas do processo indutivo seguido na análise. Os resultados obtidos concordam parcialmente com outros estudos similares, ainda que tenham sido realizados em contextos sociais diferentes ao nosso. Em conclusão, nossos resultados mostram que a metodologia do APS é propícia para a aquisição da competência social e cidadã nos estudantes de Magistério que compuseram o grupo experimental.

Palavras-chave: Aprendizagem-serviço, educação física, educação em valores, metodologia educativa, educação cidadã.

INTRODUCCIÓN

Este artículo muestra una investigación realizada en la Universitat Jaume I de Castellón consistente en determinar la idoneidad del Aprendizaje-Servicio (ApS) para el desarrollo de la competencia social y ciudadana en la asignatura “Bases Anatómicas y Fisiológicas del Movimiento” de la titulación de Maestro/a.

Conscientes de que el ApS pretende propiciar aprendizajes académicos a la vez que desarrollar la dimensión ético-cívica del alumnado, nos decantamos en esta investigación por determinar el alcance de esta metodología en lo que respecta a la formación ético-cívica del alumnado, concretada en lo que denominamos competencia social y ciudadana.

Si bien existen estudios internacionales en este campo, cabe destacar la necesidad de profundizar en él con nuevas investigaciones que den cuenta de su potencial, siendo además importante realizar estudios enmarcados en nuestra sociedad.

La investigación se aborda desde la complementariedad entre las aproximaciones cuantitativa y cualitativa, muy utilizada actualmente en investigación educativa.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El ApS es una metodología activa y experiencial que procura el aprendizaje de contenidos académicos a la vez que se presta un servicio a la comunidad atendiendo alguna necesidad no cubierta. Es decir, el alumnado aprende en contextos reales movilizandocapacidades complicadas de trabajar en otros ámbitos, vinculadas a contenidos curriculares, a la vez que atiende carencias de la sociedad contribuyendo a su solución (Aramburuzabala y García-Peinado, 2012; Gil, 2012). Su aplicación supone un cambio en la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje (E/A), dado que aparecen actores nuevos en los mismos: entidades sociales, profesionales externos, personas receptoras del servicio, administraciones públicas, etc., ampliando la tradicional estructura docente/discente como únicos elementos implicados.

No obstante, a nuestro entender, su principal aportación se centra en dos ámbitos: papel del alumnado y dimensión social. En lo referente al papel del alumnado, se da un cambio en su rol, pasando de ser un elemento más o menos pasivo a ser activo necesariamente, derivado de los retos que plantea esta metodología en cuanto al desarrollo de su pensamiento estratégico vinculado a la utilización de procesos de investigación-acción. Por otra parte, en cuanto a la dimensión social, se trata de adquirir conocimientos y desarrollar competencias en contextos sociales marcados por alguna problemática, trabajando ante la existencia de una necesidad o con colectivos en riesgo de exclusión o en exclusión social. Esta situación supone, a nivel académico, ampliar el horizonte formativo desarrollando competencias vinculadas a la dimensión social y ciudadana.

Dado que este artículo analiza los efectos del ApS sobre la competencia social y ciudadana, es necesario analizar qué subyace al concepto ciudadanía y explorar los efectos de la aplicación de programas de ApS sobre sus componentes. Savater (1998) plantea tres capacidades que debemos desarrollar como valores fundamentales de ciudadanía: autonomía, coopera-

ción y participación en la vida pública. La Comisión Europea, después de un amplio debate realizado sobre los saberes necesarios para el ciudadano del siglo XXI, durante la última década (Delors, 1996; Morin, 2000) ha establecido el Marco de Referencia Europeo (Unión Europea, 2005), donde aparecen ocho competencias clave o básicas que toda persona debe adquirir para ser un ciudadano pleno. La adaptación de esta directriz a la legislación educativa española ha dado lugar a la llamada “Competencia Social y Ciudadana”. Se define como:

“la competencia que hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas. Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía” (RD 1513/2006).

Completando esta definición, Bolívar (2008) desgrana los valores que están en la base del concepto: solidaridad, cooperación, justicia, tolerancia, participación y desarrollo sostenible.

Existen estudios que han medido los efectos de la aplicación del ApS sobre la ciudadanía. Diversas revisiones han aportado evidencias de mejora en la ciudadanía a nivel global (Billig, 2002; Perry y Katula, 2001; Youniss y Yates, 1997). Algunos investigadores han visto efectos concretados en un mejor ejercicio de la ciudadanía y de la responsabilidad ciudadana (Ammon, Furco, Chi y Middaugh, 2002; Astin y Sax, 1998; Covitt, 2002; Eyler y Giles, 1999; Kahne y Westheimer, 2002; Levine y Lopez, 2002; Moely, McFarland, Miron, Mercer y Ilustre, 2002). Otros autores han proporcionado muestras de cambios positivos en actitudes cívicas y conductas prosociales (Billig, 2002; Billig, Root y Jesse, 2005; Kim y Billig, 2003; Melchior, 1999; Morgan y Streb, 2001; Scales, Blyth, Berkas y Kielsmeier, 2000). Pero también se encuentran investigaciones en las que la aplicación del ApS muestra resultados inconsistentes o incrementos mínimos sobre la ciudadanía (Conway, Amel y Gerwien, 2009; Reinders y Youniss, 2006). En otros se destaca específicamente la existencia de indicios positivos, pero se determina la necesidad de continuar con la investigación en este campo (Warren, 2012).

De esta revisión bibliográfica se extraen dos factores que motivan nuestra investigación. Por una parte, cabe advertir cierta inconsistencia en los resultados obtenidos en los diferentes estudios. Por otra parte, las investigaciones mostradas pertenecen a contextos sociales anglosajones, lo cual podría dificultar la extrapolación de sus conclusiones a nuestra realidad. Por todo ello, entendemos necesario estudiar los efectos del ApS sobre la ciudadanía en nuestra sociedad. A efectos de síntesis, después del recorrido realizado por los contenidos del término ciudadanía, nos quedamos como variable a estudiar con el concepto competencia social y ciudadana.

En cuanto a la decisión sobre la metodología de investigación a utilizar, nos apoyamos en aquella bibliografía que aporta indicios cuantitativos prometedores sobre el campo de la

ciudadanía, pero que además sugiere la realización de estudios cualitativos con los que profundizar en el análisis (Agostino, 2010). En consecuencia, esta investigación acomete el estudio de la variable cuantitativa y cualitativamente.

2. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. *Objetivo de la investigación*

El objetivo general es analizar el desarrollo de la competencia social y ciudadana tras la aplicación de un programa de ApS en la asignatura “Bases Anatómicas y Fisiológicas del Movimiento” perteneciente a los estudios de Magisterio de la Universitat Jaume I.

2.2. *Diseño de la investigación*

Nuestra investigación combina metodología cuantitativa y cualitativa. Para la cuantitativa hemos elegido un tipo de diseño cuasi-experimental, denominado Diseño de dos Grupos No Equivalentes con grupo de Control y medidas Pretest y Postest. Referente a la cualitativa, realizamos un estudio descriptivo.

2.3. *Población y muestra seleccionada*

La muestra seleccionada, tanto del grupo experimental como del grupo control, forma parte de una unidad constituida naturalmente, es decir, una clase de Magisterio. La asignación a cada grupo ha sido no probabilística e incidental. A este efecto, el alumnado se agrupó según su voluntad en conjuntos de 4-5 personas. Para configurar los grupos de investigación el alumnado solicitó tutoría al profesor y se les planteó la disyuntiva de escoger entre el ApS o hacer un trabajo alternativo. Los que escogieron la aplicación del ApS constituyeron el grupo experimental, mientras los que optaron por la realización de un trabajo de investigación fueron asignados al grupo control. Han participado en esta investigación 84 alumnos. De la muestra total, 46 personas adquieren la condición de grupo experimental, y el resto (N=38) constituyen el grupo control.

2.4. *Técnicas de recogida de información*

Para seleccionar el cuestionario a utilizar se realizó una revisión de cuestionarios utilizados en la medición de los factores asociados a esta competencia², optando finalmente por realizar una adaptación del cuestionario propuesto por Moraleda, González y García-Gallo (2004), quienes validan un instrumento para medir actitudes y estrategias cognitivas sociales, incluyendo un factor compuesto por variables prosociales. La adaptación consistió en incorporar una nueva dimensión, denominada Responsabilidad Social³. Su estructura definitiva se refleja a continuación en la tabla 1.

2. En concreto se estudiaron para el factor social Frydenberg y Lewis 1997, 2000; Kolb, 1999; autoestima, autoconcepto y autorrealización Hernández y Aciego, 1990; Musitu, García y Gutiérrez, 2001, 1991; conducta prosocial Caprara y Pastorelli, 1993; Garaigordobil, 2000; Inderbitzen y Foster, 1992; Weir y Duveen, 1981; la capacidad de socialización Silva y Martorell, 2001, 1989; la personalidad Caprara, Barbaranelli y Borgogni, 1995; Caprara, Barbaranelli y Rabasca, 2006; Corral, Pereña, Pamos y Seisdedos, 2004; Gordon, 1996, 1991; Hathaway y McKinley, 1988.

3. Ver cuestionario completo en anexo 1.

Tabla 1.

Dimensiones de la Competencia Social y Ciudadana

Conformidad con lo socialmente correcto (ítems 3, 23, 26)	Respeto hacia las personas con autoridad en el ámbito académico, aceptación de las normas de convivencia en casa y respeto hacia las cosas de los compañeros
Sensibilidad social (ítems 2, 4, 7, 16, 24, 25)	Empatía hacia otros, capacidad de escuchar, comprender y descubrir cualidades en los demás, satisfacción por compartir la alegría cuando a otra persona algo le sale bien y por estar con los compañeros
Ayuda y colaboración (ítems 1, 9, 14, 19)	Generosidad con los demás, capacidad de trabajar en grupo y de ayudar a los componentes de un equipo y de dedicar tiempo a los demás si lo necesitan
Seguridad y firmeza en la interacción (ítems 5, 8, 15, 17, 18, 20, 29, 31)	Capacidad de reconocer errores, defender derechos y de dialogar para solucionarlo, seguridad en uno mismo y poder discutir cuando se tenga la sensación de injusticia de forma serena y razonable
Liderazgo prosocial (ítems 10,11, 12, 28)	Capacidad de movilizar a los demás, de sugerir y aportar ideas y la satisfacción por organizar nuevas actividades
Responsabilidad social (ítems 6, 13, 21, 22, 27, 30)	Implicación personal para actuar ante problemas sociales aceptándolos como parte de uno y aceptando la responsabilidad individual, capacidad de asumir obligaciones sin que nadie lo tenga que recordar y de implicarse en proyectos para mejorar la sociedad

Nota: Elaboración propia.

Para la recogida de datos cualitativos se utilizaron dos documentos. Un *Documento de Servicio Asignatura* que marcaba las pautas de actuación grupal, las actividades de seguimiento y el contenido y reflexión sobre las sesiones prácticas y, por otra parte, una *Ficha de Control del Servicio Prestado* donde se cuantificaban las horas empleadas y número de personas implicadas.

2.5. Variables, hipótesis y pregunta de investigación

Las variables, la hipótesis y la pregunta de esta investigación se exponen a continuación en la Tabla 2.

Tabla 2.

Variables, hipótesis y pregunta de investigación

Variables	Hipótesis	Pregunta investigación
Independiente: Programa de APS	H1: La aplicación del programa de APS, producirá en el alumnado del Grupo Experimental una mejora estadísticamente significativa	¿El programa de APS sirve para desarrollar la competencia social y ciudadana entre al alumnado participante?
Dependiente: Competencia social y ciudadana	($p < 0,05$) en su competencia social y ciudadana que diferirá y será superior a las puntuaciones obtenidas por el Grupo de Control	

Nota: Elaboración propia.

3. EL PROGRAMA PEDAGÓGICO DE APS

Se aplicó un programa de ApS en la modalidad de servicio directo, atendiendo las necesidades de niños y niñas con diversidad funcional. El programa se concretó en la dirección de sesiones prácticas de actividad física por parte del alumnado universitario en las que debían aplicar los conocimientos de la asignatura relacionados con el aparato locomotor y la fisiología atendiendo las limitaciones de los usuarios.

El programa propuesto se diseñó de acuerdo con las directrices establecidas por el *National Youth Leadership Council* de Estados Unidos en el documento desarrollado en 2008 "*K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*". Se establecen ocho criterios de calidad en la práctica del ApS, que guiaron el diseño de nuestro programa. Como características esenciales destacamos su duración (11 semanas), su intensidad (dedicaron una media de 12,3 horas semanales por alumno/a), la creación de alianzas sociales con cuatro entidades de la sociedad (Colegio Público Serrano Suñer, Asociación Síndrome de Down de Castellón, Maset de Frater y Asociación de Diabéticos de Castellón), protagonismo del alumnado (autonomía de decisión, capacidad para hacer cambios y libertad en la forma de exponer y evaluar los resultados), desarrollo de la comprensión de la diversidad (el alumnado ha conocido las dificultades que presenta el mundo de la discapacidad), supervisión del programa (se establecieron varios sistemas de seguimiento: reuniones periódicas grupales y/o del grupo-clase, seguimiento diario con documentos remitidos electrónicamente y visitas periódicas a las entidades donde se prestaba el servicio) y reflexión (con ella se pretende hacer consciente al alumnado de los cambios que han sufrido en su estructura cognitiva inicial).

4. RESULTADOS

4.1. Resultados cuantitativos

Los datos se han procesado mediante la aplicación informática SPSS 19. Tras la comprobación de la normalidad de las muestras mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, hemos optado por el uso de pruebas paramétricas y no paramétricas en función de sus resultados. Se ha realizado una comparación pretest-postest del grupo experimental, del control y de los postests de ambos. Asimismo se ha realizado un contraste a nivel de las seis dimensiones del cuestionario por separado, así como de los 31 ítems. Los estadísticos utilizados han sido la t de Student para la comparación de medias de muestras relacionadas e independientes con nivel de significatividad $p < 0,05$ para los contrastes globales y por dimensiones, mientras que en la comparación ítem a ítem se ha utilizado la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis para n muestras independientes con el mismo nivel de significatividad. Todas las comparaciones realizadas en los tres niveles (global, dimensiones e ítems) han ofrecido valores p superiores a 0,05, por lo que no se han obtenido diferencias significativas. En cualquier caso, en la figura 1 se representan los resultados obtenidos en los postests de los 31 ítems de los grupos experimental y control.

Figura 1. Medias postests grupos experimental y control

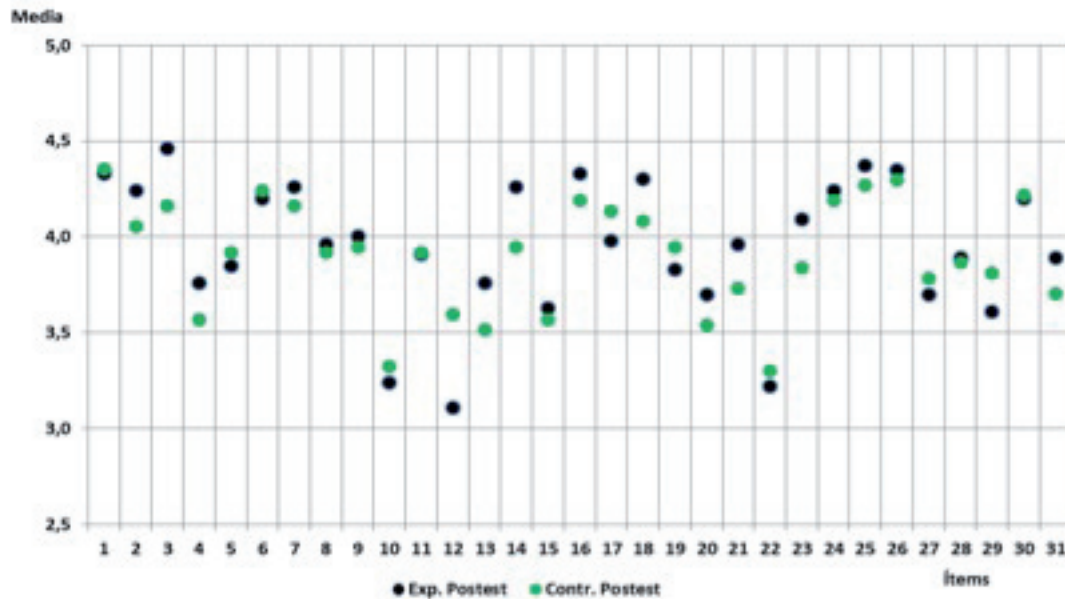


Figura 1. Elaboración Propia.

Haciendo un análisis más detallado se observan tendencias en los resultados de algunos ítems. Destacamos estos resultados por ser paradigmáticos de lo que representa, para nosotros, la metodología del ApS. Una de ellas la encontramos al comparar los resultados de los tres ítems que conforman el núcleo Conformidad con lo Socialmente Correcto (3, 23 y 26). Todos los valores de los ítems del grupo experimental superan la posición “de acuerdo”, estando en algún caso tendiendo al “muy de acuerdo”. Por contra, las medias del control apenas llegan a la posición “de acuerdo”, estando por debajo en el caso del ítem 23.

Una segunda tendencia la encontramos en los ítems del núcleo Sensibilidad Social. Al comparar los resultados obtenidos en los ítems de este núcleo, en la medida Posttest, observamos que en todos los casos las medias del grupo experimental se sitúan por encima de las del grupo control. Los ítems 2, 4, 7 y 24 miden cuestiones relacionadas con la empatía, el 16 evalúa cuestiones relacionadas con la capacidad de apreciar cualidades y valores en los demás y el ítem 25 puntúa la satisfacción por compartir relación con los compañeros. Asimismo es conveniente destacar dentro del núcleo denominado Responsabilidad Social las puntuaciones de los ítems 13 y 21. Miden la capacidad de detectar y actuar ante problemas sociales y de asumir las propias responsabilidades, obteniendo mejores resultados el grupo experimental que el control.

4.2. Resultados cualitativos

El proceso de recogida y análisis de datos cualitativos se realizó durante toda la ejecución del programa. El alumnado del grupo experimental complementaba el Documento de Servicio Asignatura y la Ficha de Control del Servicio Prestado, diseñados específicamente para la recogida de información cualitativa. Paralelamente se comenzó con la realización de horas de tutoría individual y grupal, en las cuales se realizaron entrevistas profesorado-

alumnado. En ellas, el profesorado indagaba más sobre las reflexiones que habían escrito, con el objetivo de obtener la máxima cantidad de información sobre el proceso y de que el alumnado hiciera consciente cada sensación que estaban experimentando, sea cual fuere su tipo (sentimientos, académica, relacionada con los compañeros, con el proceso, con las entidades, con los profesionales, con los receptores del servicio, etc.). Los datos obtenidos se han analizado utilizando la aplicación informática Nudist Vivo 7 para categorizarlos y dotarlos de coherencia. Este tipo de análisis nos permite observar efectos del programa que la aproximación cuantitativa no alcanza a reflejar, permitiendo ampliar el espectro investigador. A efectos de realizar el análisis cualitativo de los datos obtenidos en el proceso de aplicación del programa de ApS en lo referente a la adquisición de la Competencia Social y Ciudadana, se ha seguido un proceso inductivo, sin partir de categorizaciones previas, considerando los datos aportados y haciendo surgir por colmatación cuatro categorías (Colaboración Profesionales, Efectos ApS, Incertidumbre e Inclusión) que, tal como se muestra en la figura 2, se ramifican en otras subcategorías.

Figura 2. Modelo final inducción Competencia Social y Ciudadana



Figura 2. Elaboración Propia.

A. Categoría “Colaboración Profesionales”

Hace referencia al valor que atribuye el alumnado a su relación con los profesionales de los centros receptores, no sólo a nivel de ayuda académica, sino de confianza y seguridad transmitidas. Su tarea es decisiva para el éxito de un programa ApS, ya que son los encargados de introducir al alumnado en las situaciones reales de práctica. Ejercen una función de guía y modelo en la ejecución del servicio.

La relación con los profesionales de las entidades es un elemento decisivo en el éxito de la aplicación de la metodología ApS. En nuestro caso la colaboración ha sido absoluta. De esta forma, nuestro alumnado ha podido observar no sólo la parte técnica de la ejecución de un trabajo, sino también la dimensión ética del mismo. Por ello encontramos evidencias en este sentido. El alumnado ha valorado aspectos como la guía colaborativa de un profesional experto, la seguridad transmitida por el profesional para ayudar a llevar a cabo las actividades con éxito, la ayuda en la comunicación, su implicación en la formación, así como en la programación y ejecución de nuevas actividades. Esta cita es representativa:

“(...) corre peligro de sufrir ataques epilépticos. La verdad es que eso nos ha cohibido bastante y ha condicionado un poco la intensidad de los ejercicios, aunque con la ayuda de las fisioterapeutas y la seguridad que nos inspiraban hemos podido realizarlos.”

En resumen, el estudiantado destaca el importante papel del profesional como colaborador y la importancia de ejercer su profesión no únicamente como técnico, sino con una dimensión ética y humana. La relación establecida entre el alumnado y los profesionales de las entidades ha sido muy productiva. Han ejercido de ejemplo y su actuación ha impactado en los estudiantes, que han descubierto nuevas dimensiones de su profesión.

B. Categoría “Efectos ApS”

Son juicios de valor que formula el alumnado sobre el servicio prestado, incluyendo las sensaciones personales experimentadas al enfrentarse a las situaciones de contacto y relación con los miembros de las entidades. Asimismo, incluye apreciaciones sobre el efecto del uso de la metodología ApS en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hemos encontrado referencias que avalan el éxito de la aplicación del programa por lo que respecta a las sensaciones experimentadas por el alumnado participante. Coinciden en relatar la experiencia como muy agradable, positiva y enriquecedora. La motivación que justifica estos sentimientos es diferente en cada caso. En unos casos es la sensación de ayudar a los receptores del servicio, en otros es el comportamiento y la actitud participativa de los mismos, otras veces es considerar la experiencia como enriquecedora para sus vidas, y finalmente la posibilidad que ofrece la experiencia de crecer como personas:

Nos ha impactado el ver a niños que no pueden andar, hablar o que van en silla de ruedas, pero seguro que con el paso de los días nos encontramos mejor y disfrutamos más de esta experiencia enriquecedora.

Una experiencia que nos hace crecer como personas.

Cambiar de metodología, salir del aula, realizar prácticas reales, prestar un servicio a la sociedad, ayudar a colectivos con dificultades, aplicar prácticamente los contenidos académicos, etc., son elementos de la metodología ApS que le confieren un valor en sí misma y que el alumnado aprecia. Además, las relaciones que se establecen son garantía de movilizar recursos del alumnado que probablemente nunca se habían puesto en funcionamiento. Es trabajar la dimensión ética y moral de la persona. Algunos la valoran bien por la mezcla de emociones que provoca, otros por las ganas de ayudar a progresar a los receptores del servicio, otros por los beneficios que produce en los receptores y que el mismo alumnado es capaz de notar, ejerciendo de elemento motivador, y otros simplemente por haber tenido la posibilidad de participar en una experiencia así y conocer otra dimensión de la sociedad:

Pensamos que estas experiencias nunca se olvidan ya que son cosas, que sin este trabajo no las hubiéramos probado nunca, y nos gusta mucho venir a este cole con estos niños.

Nosotros somos los que realmente nos sentimos afortunados por haber podido conocer a estos niños.

Todo ello son claras contribuciones al desarrollo de la Competencia Ciudadana desde la aplicación de la metodología ApS. También en esta categoría podemos observar algunos efectos que produce el ApS sobre la idea de la vida que tiene el alumnado y su futuro, todo basado en el impacto que sufren al entrar en contacto con los colectivos en riesgo de exclusión. Se producen reflexiones y aprendizajes que en otros ámbitos de la enseñanza serían impensables:

Hemos tenido conversaciones con los niños sobre el colegio, la familia, los profesores, pero nos ha impresionado que aunque saben que son personas discapacitadas y con muchas dificultades no pierden la esperanza y nos cuentan qué piensan hacer dentro de unos años.

Aparecen algunas referencias sobre aprendizajes que han tenido referentes a su futuro desempeño profesional. Es otra de las dimensiones en la que produce beneficios la aplicación de la metodología que nos ocupa. Además, al ser aprendizajes conseguidos mediante experiencias reales abordan aspectos que no se pueden enseñar ni aprender en aulas tradicionales. Entre ellas tenemos: “Estas difíciles situaciones nos han servido para concienciarnos de lo que nos podremos encontrar en un futuro cuando seamos maestros”.

Situar al alumnado en contextos reales de enseñanza que le son ajenos ya es de por sí un elemento innovador que le va a obligar a poner en funcionamiento recursos personales que no utilizan normalmente o de los que no disponen en su bagaje, obligándoles en ambos casos a afrontar los problemas que van a surgir en la prestación del servicio. Si a ello añadimos que les hemos situado en situaciones especialmente difíciles por ser colectivos con dificultades, encontramos evidencias del impacto que supone, si bien es cierto que es la única forma de despertar conciencias críticas y de aplicar y desarrollar su pensamiento estratégico. Por ello el ApS les forma como personas además de como profesionales. Muestra de ello esta frase que sintetiza los rasgos descritos:

Todos los que estábamos allí, estuvimos anonadados mientras un compañero realizaba el ejercicio que dictaba la fisioterapeuta. Era raro, porque el niño no se daba cuenta de nada de lo que hacíamos y eran movimientos bastante violentos, ya que no sentía dolor debido a su enfermedad.

En esta categoría exponemos evidencias de la utilidad del ApS para el desarrollo de la dimensión social y ciudadana. Presentamos como ejemplo una cita en la que además de constatarse este hecho, se aprecian rasgos de los descritos en las definiciones, lo que da consistencia al presente análisis cualitativo de datos. La reflexión siguiente coincide con los objetivos que pretende el ApS (propiciar situaciones reales de aprendizaje, aprender y prestar un servicio a la comunidad):

Llegamos un poco nerviosos ya que se nos hacía extraño ser nosotros los que impartíamos la clase y no sabíamos muy bien cómo actuar, aunque después de todo salió bien, y nos fuimos muy contentos y orgullosos porque sentíamos que de verdad estábamos haciendo una buena acción y estábamos ayudando, y además al mismo tiempo aprendíamos nosotros.

Como final de esta categoría de análisis, presentamos una cita en la que se hace patente que el ApS propicia aprendizajes significativos y experienciales, fuertemente vinculados a la dimensión personal:

Se aprende más una asignatura mediante experiencias que uno vive, que memorizándonos los apuntes, que luego se olvidan. Gracias por haber logrado que nosotras hayamos podido hacer este trabajo extra.

C. Categoría "Incertidumbre"

Contiene expresiones de incertidumbre ante la actividad que van a realizar. Responde a las expectativas que el alumnado se ha creado ante la prestación de un servicio en una entidad desconocida y con personas que presentan muchas y diversas dificultades. Recoge juicios sobre sus sensaciones iniciales y su capacidad de responder a la demandas que la actividad les va a suponer.

Las referencias encontradas están relacionadas con las dudas que el alumnado tiene en el momento previo a la prestación del servicio. Saben que van a tener la responsabilidad de dirigir sesiones con unos objetivos marcados, que de su actuación va a depender el éxito o fracaso de la actividad y tienen dudas acerca de la capacidad de ellos mismos para aplicar en la práctica los conocimientos que saben a nivel teórico. Ya no será suficiente haber memorizado y escribir, habrá que aplicar los saberes y de su correcta aplicación depende que personas con muchas dificultades encuentren una mejora en su vida cotidiana. Ante esta situación surgen los titubeos. Ello genera una cantidad de procesos mentales en los que o el alumno establece estrategias para avanzar o se produce un fracaso. Por tanto, en el ApS se exige responsabilidad, seguridad, conocimientos suficientes para diseñar y aplicar, colaboración con el grupo, desarrollo de habilidades sociales y de relación, etc. Cada persona y cada grupo establece sus estrategias para llevar adelante las sesiones con éxito, y ello implica una gran cantidad de trabajo a realizar. Se movilizan muchas capacidades, se toma

consciencia de la necesidad de prepararse lo mejor posible para el desempeño futuro como profesionales y se valora el trabajo en equipo.

En otro sentido, aparece incertidumbre ante las expectativas generadas con la prestación del servicio. Las dudas sobre la capacidad, implican el desarrollo de la responsabilidad. Las demandas de la actividad obligan necesariamente a ser responsables y a prepararse adecuadamente para satisfacer las exigencias de una situación real que deben afrontar. Como reflexión sobre ello: “En realidad sí que sentimos un poco de miedo y nervios por no saber a qué nos enfrentábamos ni si seríamos capaces de hacerlo bien y cumplir con las expectativas”.

También el desconocimiento técnico genera dudas, que deben resolverse con más conocimientos, es decir, con mayor implicación en la prestación del servicio: “A medida que les vas conociendo, te van explicando los efectos que produce esta enfermedad, y la verdad es que al principio asusta un poco”.

Como se ha comprobado, la actividad propuesta genera dudas entre el alumnado, que deben resolverse en común para prestar el servicio adecuadamente. Estamos hablando de que ya no es suficiente memorizar unos conocimientos, sino que se deben movilizar otras capacidades de interacción social para atender las demandas.

D. Categoría “Inclusión”

Analiza la importancia que el alumnado confiere a no dejar a ningún participante sin atender independientemente de su capacidad. Aprecia la percepción que tiene el alumnado de la obligación ética y moral de atender a todo el mundo por igual, superando las dificultades con creatividad, capacidad de análisis de las situaciones y esfuerzo personal.

El ApS puede ser una buena arma metodológica para desarrollar los principios de la escuela inclusiva. Se presentan así compromisos comunes: nadie puede quedar excluido de las actuaciones, utilización del trabajo cooperativo como estrategia de aprendizaje y actuación y desarrollo en el alumnado de capacidades de aplicación de conocimientos y de desarrollo del pensamiento estratégico en confrontación con los aprendizajes memorísticos, además de procurar desarrollar la Competencia Social y Ciudadana. En nuestro análisis hemos recogido algunas reflexiones que refuerzan la tesis de que el ApS es una potente arma de aprendizaje inclusivo: “Les preguntábamos a quien querían pasársela o si querían lanzar, para que así todos participaran en la actividad y se sintiesen integrados.”

También han recibido lecciones de inclusión por parte de los propios receptores del servicio, aspecto siempre importante como modelo a seguir:

Al principio de la experiencia, el desconocimiento de estos niños nos daba un poco de miedo porque pensábamos que podríamos hacerles daño, pero ellos mismos se encargaron de decirnos que les tratáramos como a los demás.

Los aprendizajes en el campo de la inclusión pueden explicarse en una clase tradicional, realizando prácticas entre los propios alumnos universitarios, o bien con simulaciones,

pero tenemos claro que no tendrán en estos casos la fuerza de una experiencia práctica y real.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Respecto a los resultados cuantitativos, de los 6 núcleos que conforman la variable Competencia Social y Ciudadana, en tres hemos encontrado resultados interesantes: Conformidad con lo Socialmente Correcto, Sensibilidad Social y Responsabilidad Social.

El núcleo *Conformidad con lo Socialmente Correcto* aprecia el acatamiento a las reglas y normas sociales que facilitan la convivencia y respeto mutuo, la conciencia de las reglas y normas sociales como principios racionales aceptados democráticamente y la conciencia de la propia responsabilidad moral. A este respecto, el alumnado que ha seguido un proceso de aprendizaje con ApS trata con más respeto a las personas con autoridad, acepta y cumple mejor las normas de funcionamiento de sus hogares y tiene más respeto hacia las cosas de los compañeros que el alumnado que ha seguido un proceso tradicional. Este posicionamiento se deriva de los resultados obtenidos en los tres ítems que conforman el núcleo (3, 23 y 26) y en las diferencias entre las puntuaciones en el postest de los grupos experimental y control. Esta tendencia nos lleva a decir que el alumnado que ha seguido el programa de ApS parece que mejora más que aquel que ha seguido un proceso de aprendizaje tradicional, en cuestiones de respeto a la autoridad y a la propiedad ajena y de aceptación y cumplimiento de normas sociales.

Por otra parte, definimos la *Sensibilidad Social* como la tendencia a sintonizar con los sentimientos ajenos, la disposición a admitir en los demás modos de ser distintos de los propios, a valorar a los otros y a tener una imagen positiva de ellos. Los resultados de nuestra investigación relacionados en ello, muestran que el alumnado del grupo experimental es más empático, es más capaz de apreciar cualidades y valores en los demás y está más satisfecho por compartir tiempo y relación con los compañeros que el del grupo control. Esta afirmación deriva de la tendencia de puntuación existente en los seis ítems del núcleo de referencia (2, 4, 7, 16, 24 y 25).

Otra de las cuestiones que nos planteamos en la investigación fue medir las diferencias que se podían producir con el uso de una metodología activa y con componente social como es el ApS respecto de una metodología tradicional en lo referente al desarrollo de la *Responsabilidad Social del alumnado*, considerando ésta como las percepciones personales sobre la capacidad de actuación propia para la resolución de problemas sociales y la visión sobre lo que es responsabilidad de los demás (representantes, conciudadanos, etc.). El alumnado del grupo experimental ha resultado tener, cuantitativamente, mejor capacidad de detección de problemas sociales y de actuar ante ellos, así como haber adquirido mayor conciencia sobre las propias obligaciones. Las puntuaciones de los ítems 13 y 21 nos permiten llegar a estas conclusiones.

Habiendo expuesto y discutido hasta aquí los resultados cuantitativos obtenidos referentes a la variable dependiente, a pesar de las tendencias comentadas rechazamos la hipótesis H1, ya que no podemos afirmar que el alumnado que forma parte del grupo experimental haya mejorado significativamente la competencia social y ciudadana mediante la aplicación

del programa de ApS. A pesar de ello, las tendencias encontradas sí muestran indicios de mejora en los que es necesario profundizar en nuevas investigaciones. Nuestras conclusiones están en concordancia con los recopilados por Conway, Amel y Gerwien (2009) y Yorio y Feifei (2012).

Desde la aproximación cualitativa del análisis de contenido sobre la variable *Competencia Social y Ciudadana*, han emergido cuatro dimensiones: colaboración profesionales, efectos ApS, incertidumbre e inclusión.

Gracias al ejemplo proporcionado por los profesionales con los que han trabajado, el programa de ApS ha permitido que el alumnado haya mejorado su conciencia social. Este estímulo al que han sido sometidos puede cambiar sus actitudes en actuaciones futuras, bien sean personales o profesionales. Destacar la importancia del modelo: los profesionales de las entidades han jugado un papel decisivo con su implicación y colaboración, además de dar ejemplo sobre cómo actuar con personas con dificultades. Podemos concluir que el modelo que como docentes transmitimos a nuestro alumnado es decisivo para su formación. Esto introduce un elemento de reflexión sobre nuestra tarea.

En cuanto a los efectos que el ApS ha producido sobre la Competencia Social y Ciudadana del alumnado, destacamos que genera reflexión sobre aspectos esenciales de su futuro personal y profesional, desarrollando su juicio moral a través de la vivencia de situaciones en que este debe aparecer. Los resultados obtenidos superan a los expuestos en esta dimensión por Yorio y Feifei (2012). Así, podemos concluir que el ApS contribuye positivamente a la adquisición de valores morales y éticos y, por extensión, a la capacidad de juicio moral del alumnado.

La incertidumbre es un factor presente en esta aplicación metodológica. Genera un estímulo en el alumnado que les hace prepararse adecuadamente para responder a las demandas que una situación desconocida les va a exigir. En este sentido, la responsabilidad juega un papel importante a la hora de superar los retos que la incertidumbre les plantea. En consecuencia, el ApS fomentaría el valor de la responsabilidad.

Situar al alumnado ante personas con capacidades diversas y situaciones sociales complejas hace que desarrollen valores relacionados con la inclusión social, concretados en nuestro caso en la preocupación que demuestran por dar un trato igualitario a todos e incluirlos en todas las actividades formativas. Por ello entendemos que el ApS es una potente herramienta de inclusión. Estos resultados se alinean con los obtenidos por Miller (2013).

En definitiva, expuestos y discutidos los resultados cualitativos contestamos afirmativamente a la pregunta de investigación. Es decir, el ApS sirve para desarrollar la Competencia Social y Ciudadana del alumnado.

REFERENCIAS

Agostino, M.J. (2010). Measuring Social Capital as an Outcome of Service Learning. *Innov High Educ*, 35,313-328.

- Ammon, M.S., Furco, A., Chi, B. y Middaugh, E. (2002). *Service-learning in California: A profile of the CalServe service-learning partnerships (1997–2000)*. National Service-Learning Claringhouse Resources. Recuperado de: <http://servicelearning.org/filemanager/>
- Aramburuzabala, P. y García-Peinado, R. (2012, julio). *El aprendizaje-servicio en la formación de maestros*. Recuperado de <http://www.cidui.org/>
- Astin, A.W. y Sax, L.J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263.
- Billig, S.H. (2002). Adoption, implementation, and sustainability of K-12 service-learning. En A. Furco y S.H. Billig, *Advances in service-learning research: Service-learning: The essence of the pedagogy* (pp. 245–267). Los Angeles, CA: RMC Research Corp.
- Billig, S.H., Root, S. y Jesse, D. (2005). *The impact of participation in service-learning on high school students' civic engagement*. College Park, MD: Center for Information and Research on Civic Engagement and Learning.
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 1, 4-32.
- Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C. y Borgogni, L. (1995). *Cuestionario Big Five (BFQ)*. Madrid: TEA ediciones.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C. y Rabasca, A. (2006). *Cuestionario Big Five de personalidad para niños y adolescentes (BFQ-NA)*. Madrid: Tea ediciones.
- Conway, J.M., Amel, E.L. y Gerwien, D.P. (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.
- Corral, S., Pereña, J., Pamos, A. y Seisdedos, N. (2004). *TPT, test de personalidad de tea*. Madrid: TEA ediciones.
- Covitt, B. (2002). Motivating environmentally responsible behavior through service-learning. En S.H. Billig y A. Furco (Eds.), *Advances in service-learning research: Service-learning through a multidisciplinary lens* (pp. 177–197). Los Angeles, CA: RMC Research Corp.
- Delors, J. (1996). *Educación: hay un tesoro dentro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- BOE (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, núm. 293, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Recuperado de ww.boe.es
- Eyler, J. y Giles, D.E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos (EIS)*. Madrid: Pirámide.
- Gil, J. (2012). *El Aprendizaje-Servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la Educación Física*. Tesis doctoral. Universitat Jaume I, Castellón, España.

- Gordon, L.V. (1996). *Cuestionario de Valores Interpersonales (SIV)*. Madrid: TEA ediciones.
- Hathaway, S.R. y McKinley, J.C. (1988). *Cuestionario de personalidad MMPI*. Madrid: TEA ediciones.
- Hernández, P. y Aciego, R. (1990). *Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal (PIECAP)*. Madrid: TEA ediciones.
- Inderbitzen, H.M. y Foster, S.L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, Reliability, and Validity. *Psychological Assessment*, 4(4), 451-459.
- Kahne, J. y Westheimer, L. (2002, mayo). *The limits of efficacy: Educating citizens for democratic action*. Comunicación presentada en el Annual Meeting of the American Political Science Association. Boston, MA.
- Kim, W. y Billig, S.H. (2003) *Colorado Learn and Serve Evaluation. Research Report*. Denver, CO: RMC Research Corporation.
- Kolb, D.A. (1999). *Learning Style Inventory, Version 3*. Boston, MA: Hay Group.
- Levine, P. y López, M.H. (2002). *Youth voter turnout has declined, by any measure (CIRCLE)*. College Park, MD: The Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement.
- Melchior, A. (1999). *National Evaluation of Learn and Serve America*. Waltham, MA: Brandeis University.
- Miller, C.R. (2013). Project Impact: Service-Learning's Impact on Youth with Disabilities. *School Social Work Journal*. Recuperado de <http://lyceumbooks.com/>
- Moely, B.E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S. y Ilustre, V. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9, 18-26.
- Moraleda, A., González Galán, J. y García-Gallo, J. (2004). *AECS, actitudes y estrategias cognitivas sociales*. Madrid: TEA ediciones.
- Morgan, W. y Streb, M. (1999). *How quality service-learning develops civic values*. Bloomington, IN: Center for Participation and Citizenship.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (2001). *Autoconcepto*. Forma A. Madrid: TEA ediciones.
- Perry, J.L. y Katula, M.C. (2001). Does service affect citizenship? *Administration & Society*, 33, 330- 365.
- Savater, F. (1998). *La educación es el momento adecuado de la ética... ¿De qué sirve la ética para los jóvenes?* Caracas: Ed. Universidad Simón Bolívar
- Scales, P. C., Blyth, D., Berkas, T. y Kielsmeier, J. (2000). The Effects of Service Learning on Middle School Students' Social Responsibility and Academia Success. *The Journal of Early Adolescence*, 20(3), 332-358.
- Silva, F. y Martorell, M.C. (1989, 2001). *Batería de Socialización (para padres y profesores)*. BAS 1-2. Madrid: TEA ediciones.
- Silva, F. y Martorell, M.C. (1989). *Batería de Socialización (autoevaluación)*. BAS 3. Madrid: TEA ediciones

- Unión Europea (2005). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (en línea). Recuperado de <http://www.ccoo.es/>
- Warren, J.L. (2012). Does Service-Learning Increase Student Learning? A Meta-Analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/>
- Weir, K. y Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behavior questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 357-374.
- Yorio, P. L., y Feifei, Y. (2012) A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*. The University of Pittsburgh, 11(1), 9-27.
- Youniss, J. y Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago: University of Chicago Press.



ANEXO 1

CUESTIONARIO EVCPI:

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA CIUDADANA, PROSOCIAL E INCLUSIVA

A continuación vas a encontrar una serie de frases que hacen referencia a aspectos relacionados con actitudes y valores, elementos que fundamentan tus conductas en la vida cotidiana. El cuestionario es anónimo, por ello te solicitamos que contestes con la máxima sinceridad. Léelas con atención y responde

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------|
| 1 si con lo que dice la frase estás | MUY EN DESACUERDO |
| 2 si con lo que dice la frase estás | EN DESACUERDO |
| 3 si con lo que dice la frase estás | INDECISO |
| 4 si con lo que dice la frase estás | DE ACUERDO |
| 5 si con lo que dice la frase estás | MUY DE ACUERDO |

1	Me gusta ser generoso/a con los demás y prestarles mis cosas si es que lo necesitan	1	2	3	4	5
2	Si me doy cuenta de que alguien está triste, me agrada acercarme a él/ella y comprender sus sentimientos	1	2	3	4	5
3	Trato siempre con respeto a las personas con autoridad (directores/as, encargados/as, profesores/as, etc.)	1	2	3	4	5
4	Cuando a un compañero/a le ha ocurrido una desgracia o ha fracasado, lo siento como si me hubiera ocurrido a mí	1	2	3	4	5
5	Si cometo un error o me sale mal algo, no me avergüenza reconocer mi equivocación	1	2	3	4	5
6	Sólo los/las políticos/as pueden resolver los problemas que se presentan en la sociedad	1	2	3	4	5
7	Cuando un/a compañero /a viene a mí contándome algo desagradable que le ha pasado, me gusta escucharlo/a y tratar de comprenderlo/a	1	2	3	4	5
8	Suelo defender mis derechos con firmeza cuando me siento atropellado/a	1	2	3	4	5
9	Cuando juego en equipo no me gusta ser individualista y preocuparme sólo de mis cosas	1	2	3	4	5
10	Cuando estoy con los demás soy yo quien se encarga de poner en movimiento a todos/as	1	2	3	4	5
11	Me gusta sugerir nuevas ideas a mis compañeros/as	1	2	3	4	5
12	Cuando solicitan ideas sobre el modo de hacer algo, soy el/la primero/a en contestar	1	2	3	4	5
13	Si detecto un problema social, actúo en la medida de mis posibilidades para mejorarlo	1	2	3	4	5
14	Cuando trabajo en equipo estoy dispuesto a ayudar a los compañeros/as que se quedan atrás en su trabajo	1	2	3	4	5
15	Suelo mostrar bastante seguridad en mí mismo/a cuando tengo que plantear un problema a alguien	1	2	3	4	5
16	Cuando hablas con las personas e intimas con ellas, descubres muchas veces en ellas valores que ni habías sospechado	1	2	3	4	5
17	No renuncio fácilmente a mis propios derechos si creo tener razón	1	2	3	4	5
18	Cuando tengo un problema con otro/a prefiero arreglarlo con él/ella, aunque prevea que me va a ser difícil	1	2	3	4	5

19	Aunque esté ocupado/a en mis cosas, no dudo en dedicar mi tiempo a los demás cuando me piden ayuda	1	2	3	4	5
20	Si me entero de que un/a compañero/a habla mal de mí a los otros/as, no dudo en pedirle explicaciones y exigirle que no lo haga	1	2	3	4	5
21	No necesito que me recuerden mis obligaciones, pues pienso que soy una persona bastante responsable	1	2	3	4	5
22	No tengo tiempo para asumir responsabilidades de trabajo comunitario	1	2	3	4	5
23	No suelo tener problemas en aceptar y cumplir las normas por las que nos regimos en mi casa	1	2	3	4	5
24	Cuando un compañero/a ha triunfado en algo, me gusta participar de su alegría y felicitarle	1	2	3	4	5
25	Me siento bien cuando estoy con mis compañeros/as	1	2	3	4	5
26	Respeto las cosas de mis compañeros/as y trato de no estropearlas	1	2	3	4	5
27	Estoy dispuesto/a a responsabilizarme en la realización de proyectos para mejorar la sociedad en la que vivo	1	2	3	4	5
28	Me resulta satisfactorio organizar nuevas actividades	1	2	3	4	5
29	No me cuesta discutir serenamente las notas con los/las profesores/as, si creo que éstas son injustas	1	2	3	4	5
30	Cuando tengo que hacer uso de cosas que son comunes (lavabos, urinarios, material deportivo, libros, etc.), procuro dejarlo en buen estado pensando en los demás	1	2	3	4	5
31	Cuando sé que otro/a ha sido responsable de algo que me perjudica, no tengo reparo en decírselo	1	2	3	4	5



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**PERSONAL AND POLITICAL TRANSFORMATION: TWO
CASE STUDIES OF A UNIVERSITY BASED INTERNATIONAL
SERVICE LEARNING INTERNSHIP**

**LA TRANSFORMACIÓN PERSONAL Y POLÍTICA: DOS ESTUDIOS DE CASO DE UNA
PASANTÍA UNIVERSITARIA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO INTERNACIONAL**

**A TRANSFORMAÇÃO PESSOAL E POLÍTICA: DOIS ESTUDOS DE CASO DE UM
ESTÁGIO UNIVERSITÁRIO DO APRENDIZAGEM-SERVIÇO INTERNACIONAL**

Marianne A. Larsen & Robert Gough

Fecha de Recepción: 25 de Septiembre de 2013
Fecha de 1ª Dictaminación: 27 de Octubre de 2013
Fecha de 2ª Dictaminación: 15 de Noviembre de 2013
Fecha de Aceptación: 23 de Noviembre de 2013



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 2**

Abstract

This article presents the results of two related studies that were interested in exploring the impact of international service learning (ISL) experiences on university student interns in terms of personal and political transformation. We report on the findings related to the question: "How do university students envision social change, and experience personal and political transformation following a long-term international service learning internship?" We begin by providing a background context for the studies, followed by a review of the theoretical framework, transformational learning theory, within which the studies were situated. This is followed by an overview of the research methods used to carry out this study, the findings and our analysis of the data. These were mixed methods studies using three data sources: survey questionnaires, interviews, and student blogs. Our studies demonstrate that while there is clear evidence of envisioning, personal and political transformation amongst the students who participated in this ISL internships, their experiences and the degrees of transformation varied. Our research points to the need for structured activities related to critical reflection to be built into all stages of ISL program planning, from pre-departure throughout and after the internship.

Keywords: Service-Learning, international programs, higher education, transformative learning, social justice.

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de dos estudios relacionados que estuvieron orientados a explorar el impacto de las experiencias del Aprendizaje-Servicio Internacional (ASI), en términos de transformación personal y política, en estudiantes universitarios que hicieron la pasantía. Este reporte es acerca de los hallazgos encontrados en relación a la siguiente pregunta: "Cómo conciben los estudiantes universitarios el cambio social, y cómo experimentan su transformación personal y política durante una pasantía de largo plazo del aprendizaje-servicio internacional?" Comenzamos ofreciendo un contexto de fondo para los estudios de caso, seguido de una revisión del marco teórico, la teoría de aprendizaje transformacional, en los cuales estaban situado los estudios. Esto es seguido por una revisión general de los métodos de investigación usados para llevar a cabo este estudio, los hallazgos, y nuestro análisis de los datos. Estos fueron estudios de métodos mixtos con tres fuentes de datos: cuestionarios de encuestas, entrevistas y blogs de los estudiantes. Nuestros estudios demuestran que si bien existe una clara evidencia de la conceptualización, y de la transformación personal y política de los estudiantes que participaron en esta pasantía del ASI, sus experiencias y sus grados de transformación variaron. Nuestra investigación señala la necesidad de actividades estructuradas relacionadas con una reflexión crítica para ser construida en todas las etapas de la planificación del programa del ASI antes de salir, durante, y después de la pasantía.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, programas internacionales, educación superior, aprendizaje transformativo, justicia social.

Resumo

Neste artigo apresentam-se os resultados de dois estudos relacionados que estiveram orientados a explorar o impacto das experiências do Aprendizagem-Serviço Internacional (ASI) em termos de transformação pessoal e política em estudantes universitários que realizaram o estágio. Este escrito é acerca das descobertas encontradas em relação à seguinte pergunta: "Como concebem os estudantes universitários a transformação social, e como experimentam sua transformação pessoal e política durante um estágio de longa duração do aprendizagem-serviço internacional?" Começamos oferecendo um contexto de fundo para os estudos de caso, seguido de uma revisão do marco teórico, a teoria de aprendizagem transformacional, na qual estavam situados os estudos. Isto é seguido por uma revisão geral dos métodos de investigação usados para realizar este estudo, os achados e nossas análises dos dados. Estes estudos foram de métodos mistos com três fontes de dados: questionários de opinião, entrevistas, e blogs dos estudantes. Nossos estudos demonstram que ainda que exista uma clara evidência da conceptualização e da transformação pessoal e política dos estudantes que participaram neste estágio do ASI, suas experiências e seus graus de transformação variaram. Nossa investigação assinala a necessidade de atividades estruturadas relacionadas com uma reflexão crítica para ser construída em todas as etapas de planificação do programa do ASI antes de sair, durante, e depois do estágio.

Palavras-chave: Aprendizagem-Serviço, programas internacionais, educação superior, aprendizagem transformativo, justiça social.

INTRODUCTION

International service learning (ISL) is an increasingly popular approach to internationalizing post-secondary education. Many assert that such international experiences for university students are effective pathways to guide students towards becoming engaged global citizens committed to social justice (Bremer, 2006; Brown, 2006; Kiely, 2004; Killick, 2012; Lewin, 2009; Taraban, Trilokekar & Fynbo, 2009). However, although one of the explicit goals of ISL is to affect world view (perspective transformation), cross-cultural understanding, and social justice oriented citizenship, there has been little research, especially longitudinal, focused on these outcomes (Crabtree, 2008; Kiely 2004; Longo & Saltmarsh, 2011). As Crabtree (2008), writes, we need further research using “a social justice framework for understanding the outcomes of ISL on students” (p. 29).

The studies that we report on in this article are an attempt to understand the impact of an ISL program on changing the social justice perspectives of student participants. We begin by providing a background context for the two case studies, followed by a review of the theoretical framework, transformational learning theory, within which the studies were situated. This is followed by an overview of the research methods used to carry out the studies, the findings and our analysis of the data.

1. CONTEXT

This article focuses on an ISL program, referred to henceforth as *The Program*, which is a large Canadian university’s community response to the HIV/AIDS crisis in East Africa. *The Program* was established in 2003 by *The University* initially in partnership with a local East African Women’s Rights Organization¹. *The Program* began as a knowledge and technology transfer initiative whereby knowledge concerning setting up yoghurt kitchens, procedures for making probiotic yoghurt, and business and marketing knowledge and skills was transferred from *The University* to a group of Tanzanian women. Now, each year, about 8 university student interns receive course credit for going to Tanzania, Rwanda and Kenya to participate in *The Program* and conduct research for their Master’s or PhD theses. To date, over 60 students from across every faculty at *The University* have participated in 3-4 months internships.

This article presents the results of two related studies that were carried out in 2012. Both were interested in exploring the impact of the ISL experience on university student interns in terms of global consciousness and personal and political transformation. Here we report on the findings related to the question: “How do university students envision social change, and experience personal and political transformation following a long-term international service learning internship?” The participants in both studies were drawn from the larger sample of the 55 student interns who had participated in *The Program*. One study, which focused on the long-term impact of the internships, involved the student interns who had participated in *The Program* between 2005 and 2011. The other study, which focused more on the short-term impact, involved one cohort of students who had just participated in *The*

1. We have not used the real name of the university or the program. As well, the names of all participants are pseudonyms and any identifying information has been removed to protect all identities.

Program internships in 2012. Details about the research methods are provided below, following our discussion of the theory that framed these studies.

2. THEORETICAL FRAMEWORK: TRANSFORMATION THEORY

This study draws upon Mezirow and Associates' (1991, 2000) transformational learning theory as a framework for examining how students experience perspective transformation. For Mezirow (1991), transformative learning occurs when individuals become critically aware of how their assumptions can constrain how they perceive and understand the world, change those assumptions to become more inclusive, and then act on their new understandings. Transformation theory focuses on how individuals make meaning of their experiences and how significant learning and behavioural changes often results from the way people make sense of problems, critical incidents, and/or ambiguous events. This theoretical framework also has explanatory value unique to ISL contexts as it describes how different modes of reflection combined with meaningful dialogue lead people to engage in socially-responsible action.

Mezirow's empirically-based conceptual framework has been used in a number of different studies to explain the transformative impact of service learning on students' personal, civic, moral and intellectual learning and development (e.g. Eyler & Giles, 1999; Rhoads, 1997). In particular, Kiely (2004, 2005) built upon Mezirow's theory to develop a model of emerging global consciousness through his longitudinal study of 22 students' perspective transformation following an ISL experience in Nicaragua. Kiely noted that previous research (e.g. Eyler & Giles, 1999) showed perspective transformation occurred where there was an explicit social justice orientation and that it involved substantial moral, political and intellectual change. However, most research focused on the short-term, positive aspects of individual perspective transformation and skill development and assumed this led to long-term change and social action. Kiely's contribution to the literature was to provide empirical evidence of long-term perspective transformation, and our study builds upon that initial, seminal piece of research.

Kiely's model of emerging global consciousness includes three learning dimensions: envisioning, transforming forms, and the chameleon complex². Envisioning involves the initial shift in perspective to a **deeper** understanding of the historical, political and cultural roots of social injustices, as well as a commitment to work to address these. In this respect, envisioning involves the sense of empowerment and the 'intention to act' on their emerging global consciousness to promote social justice when students return from the ISL experience.

Transforming forms refers to a dynamic shift in how students see themselves and the world in at least one of six types of perspective transformation: political, personal, moral, cultural, intellectual and spiritual. The focus in this paper will be on personal and political forms of transformation as they are the most closely related to the development of social justice orientations amongst the student interns. Personal transformation involves the process of re-evaluating one's identity, beliefs, roles, relationships and career path (Kiely, 2004). We add academic path shifts to this definition as a number of the most recent cohort of interns

2. The chameleon complex refers to the struggles ISL participants experience upon returning home as they learn to translate their new consciousness into action in their lives.

(2012) are still enrolled in their university programs. Through personal transformation, the individual becomes more aware of their own personal weaknesses or shortcomings and, as a result of the intense experience, undergo changes in their level of confidence and skills to overcome these. They describe increases in self-esteem and self-awareness as they overcome fears and personal challenges.

Political transformation involves the student rethinking their citizenship role from passively voting or volunteering to an expanded sense of citizenship as global rather than just national (Kiely, 2004). Students express a sense of greater responsibility to address social injustices as global citizens in alliance with their international partners. The difference between envisioning and political transformation is that students translate transformation into 'action' through behaviours such as engaging in political activities to advocate on behalf of and with those experiencing oppression.

3. RESEARCH METHODS

Our studies are based on case study methodology, examining students' experiences of personal and political transformation following a 3-4 month internship with an ISL program in East Africa. Case study methodology was chosen to explore the real-life, complex, dynamic and unique events, surrounding the human relationships and other factors specific to the experiences of *The Program* interns (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Case study methodology is highly suited to programs such as this since they are bounded by time and activity, and accommodate experiential understanding and the interpretive role of both participants and researchers. Stake (1995) also states that meaning from cases is made through both direct interpretation of individual instance and through aggregation of instances until patterns emerge so that something can be said about them as a class. Moreover, case study research has practical application to program improvements while, at the same time, can contribute to theory by building upon existing transformational and intercultural learning theories (Kiely & Hartman, 2011).

4. PARTICIPANTS

This paper presents the results of two separate but related studies, both which focused on the impact of the ISL experience on the interns. The participants in both studies were drawn from the larger sample of the 55 student interns who participated in *The Program* between 2005-2012. The total number of participants in the two studies we are reporting on here is 33. This includes 25 student interns who participated in *The Program* between 2005-2011 and 8 students who participated in 2012. There were 8 males (24%) and 25 females (76%), which is broadly representative of the gender breakdown of the entire population. Of the study participants, 5 interns were placed in Rwanda, 9 in Kenya and 19 in Tanzania. The participants ranged in age from nineteen to forty-seven years of age with the majority being in their twenties. The majority of the students in these two studies were of

white/European background, with 7 students (20%) identifying as mixed ethnicity or as non-European background.

4.1. Data Sources/Research Instruments

These were mixed methods research studies utilizing three data sources: survey questionnaires, post-internship interviews and intern blogs. Specifically, the first study involved administering a post-internship survey to the 25 students who had participated as interns between 2005 and 2011. The second related study involved administering a pre and post-internship survey, as well as conducting post-internship interviews with the 8 students who participated in the internship in 2012. The surveys included background questions about the student internship (location, dates) and personal/demographic background. Data from the survey questionnaires that we analyzed for this article included information about the impact that the internship had on them, their values, beliefs and actions. The surveys aimed to capture any shifts in the students' beliefs, opinions and values before and after the internships through a series of questions that involved participants ranking factors in terms of the importance. Close-ended, scalar response questions focused on the degree to which student interns' values and beliefs shifted over the course of the internship. For example, students were asked to rank the degree which they agreed or disagreed with statements such as "If people worked harder, they could get out of the poverty they experience." Students in the 2005-2011 cohort were also asked to indicate from a list the causes of poverty in Africa. (Students in the 2012 cohort were asked questions about their experiences with and the causes of poverty in their interviews.)

Open ended questions on the 2005-2011 cohort survey explored issues such as expectations and benefits to student and host community, power and privilege, global and cultural issues, relationships with community partners. These questions were aimed at exploring global and self-awareness and global responsibility. Some examples of these questions include: "I question whether 'relief' and 'development aid' are making a difference" and "Canada has a role in addressing poverty and HIV/AIDS in Africa." The survey questionnaires also explored the perceived impact on the students' career paths and intentions to engage in social change/justice activities such as buying fair-trade products. The 2012 cohort were also asked in their interviews to expand upon the impact the internship had on their engagement with various social change activities and any other changes that they had made in their lives as a result of having participated in the internship.

Post-internship interviews were conducted with the 8 student interns who participated in *The Program* in 2012. Many of the same questions used in the survey with the 2005-2011 cohort were asked during the interviews with the 2012 cohort. For example, students were asked what they learned about the East African country they were based in, the relationships and connections they developed, and challenges they faced during and after the internship. Finally, we draw upon the student intern blogs, which have been posted online, as our final data source for our two related studies. This article focuses specifically on data from

all of our data sources related to the impact of the internship on the students in terms of their perceptions about their personal and political transformation.

4.2. Data Analysis

The analysis process was iterative and inductive and attempted to discover, explore, develop, analyze and uncover themes, categories, patterns, tentative hypotheses and relationships that emerged from the research (Cohen, Manion & Morrison, 2011). The quantitative survey data identified initial trends amongst student experiences related to key items related to perspective transformation. Quantitative survey data was first aggregated by question for frequencies and percentages of participant responses to the item on the rating scale to identify patterns. Where questions sought a retrospective perspective of an issue before and after the internship, this data was placed in graphs side by side to visually show any changes on the item and for easier comparison. Emergent patterns and significant percentage changes were noted by hand and with graphs.

The qualitative data, which included survey short written answers, interview transcripts and blogs, provided deeper, richer understanding of the trends and patterns about student internship experiences that arose from the quantitative data. Specifically, the qualitative data was aggregated and organized by each question with numbers assigned to individual intern responses. In this way, categories and patterns amongst intern experiences would become apparent by item. Simultaneously, the assigned number would allow the researcher to follow a pattern or theme amongst each participant. Through this process, commonalities and meaningful differences were identified so that a pattern of what was salient emerged.

Drawing upon grounded theory method, the coding of the qualitative data then took place for each question to determine what analytical sense could be made of the data. Using line by line, in vivo coding, the researchers began to conceptualize the data using the words and phrases of participants. Coded views and events described were compared so that analytic categories began to emerge. After the aggregated responses for each question were coded, memos were written summarizing the key themes and categories that emerged. Quotations exemplifying the themes were recorded and researcher reflections were also included in each memo. Through the memos, the researchers further studied the events and experiences described to pursue hunches and analytical ideas about them and the analytic categories that arose (Charmaz, 2008). Finally, analysis of the qualitative data was triangulated with the different qualitative data to refine and develop the final categories for data analysis, leading to the findings, which we address next.

5. FINDINGS

5.1. Envisioning

In this section we explore any shifts that occurred as a result of the ISL experience with respect to students' perspectives about poverty and the broader historical, economic and political roots of social injustice. In addition, we explore the impact of the ISL program on

interns' understanding of their own privilege as primarily white, Western students. Finally, we address whether or not students developed a commitment to address issues of social injustice in their own lives upon their return. Overall, our findings show that the majority of participants experienced a shift in their perspective about poverty, the roots of social injustice, and developed a commitment to work for change in their lives.

Poverty. For some of the students, their internship was the first time they had viewed vast inequalities in wealth, especially between people in the urban and rural areas. During their travels within Kenya and Rwanda, many of the interns noted the vast inequalities they saw ranging from extreme wealth (often within cities) to poverty (often in rural areas). However, they also pointed out that these extremes often existed side-by-side, especially in urban areas where there was both much wealth (e.g. SUVs) alongside much poverty (e.g. glue-addicted street children). As Vera (2012) wrote: "The inequality was so striking because it's so juxtaposed."

We found that most of the students reflected upon not only the inequalities in wealth that they witnessed within the East African countries where they were based, but the inequalities in wealth (understood primarily in terms of material wealth) between East Africa and Canada. Some expressed their understanding of the relative, contextual and complex nature of poverty. Amy's (2006) statement reflects her ideas about the complexity of social justice issues underlying poverty and that the problem lay not solely with the individual, but at a broader level: "I have learned that there is no single root cause of poverty. Poverty exists and persists due to complex and intertwined socioeconomic factors that cannot effectively be addressed in isolation." And Sam (2012) developed a similar understanding of poverty, noting that:

Poverty in general is an extremely complex issue. There's many different things that lead into it and so I think that there's a tendency at times to say 'oh all we need to do is this' and the problem will be solved. But it's not that easy, because it's a terribly complex problem and there's so many things that lead into it. I mean you have lack of governance, you have lack of government support, you have non-governmental organizations.

Some of the interns developed even more refined and complex understandings of poverty. Anna (2009), for instance, explained her deeper understanding of the cycle of poverty:

Poverty is usually not a choice... it's the result of being born into a family that couldn't provide for you. A child is born into a family that could not support them to go to school. As a result, the child is forced to drop out of school and cannot get a decent job. The cycle continues... We have a phenomenal education system in comparison to East Africa, and therefore we do not have a lot of poverty. This meant that my eyes were opened to so much more. My life changed. I saw the world differently. I saw people of a different economic status differently. I understood poverty and Africa differently.

Furthermore, some of the interns developed a deeper understanding of historical, political and economic roots of contemporary wealth inequalities. Barry (2005) explained:

I feel I became more educated in understanding the root causes of these different themes. Talking to people from and living in East Africa, you begin to gather a lot of perspectives that I simply was not exposed to ever before. For example, my Swahili teacher often did history lessons on Tanzania that helped us understand the structure of society/language/culture – which in turn provides better perspective on root causes of poverty.

Lara (2012) who had a lot of prior experience living and working in the Global South, also developed a critically informed analysis of the causes of inequality, the fact that life is an “unfair game”, and the role of power and privilege, including her own, in understanding inequities and inequalities.

Privilege and Power. Data collected from both studies also showed further evidence of students’ understanding of the privileges and power associated with being white and from the West. In her blog, Aleta (2010) remarked upon both privilege and inequality of wealthy ‘Western’ countries as compared to ‘developing’ countries. In this quote, Laura (2010) expressed a deeper understanding of the need for greater awareness of her own privileges and the significance of her presence in Tanzania.

Despite being a female and being a [white minority] living in Mwanza, I took for granted at the beginning that this still put me in a place of authority in the continuum of power dynamics. I think it was very important to be aware of what my presence within this culture signified and not contribute to upholding a colonial system that works to suppress by its very nature, the people I wanted to work with.

The problematic impact of their own power and privilege was at times confusing and disconcerting for the interns. This can be seen in Madison’s (2007) account of the theft of funds by the local project coordinator that she brought from Canada for a community partner.

This surprised me because I am a very trust worthy person. To hear about her theft and the collaboration with the bank and police made me very aware of the corrupted systems in Tanzania and the difficulties the Mamas³ had in trusting others, including the ISL interns who were cycled in and out very frequently.

Similarly, Tina (2008) described a critical incident that took place while traveling on a crowded bus where children often take a seat on the lap of strangers that left her surprised that she was viewed with mistrust:

We were sitting at the back and the young girls rushed over to sit with us, and in fact, the older girl plopped on my lap. The mother quickly grabbed them and instructed them not to sit with the ‘mzungus’⁴. This was the first time I had experienced a mother not wanting their child to be near me. I had never considered myself to come across as a threat to anyone and the experience upset me. I learned that while many Tanzanians are friendly and welcoming towards Westerners coming to their county, there are others who see our presence as unwanted – the root cause I don’t know exactly.

3. The term ‘mama’ is a commonly used courtesy title used to address adult women (often assumed to have children).

4. Mzungu is an East African term for a person of foreign descent, usually European. It literally translates to ‘white skin’.

The final words in this quote are important to note. While we did see evidence of the student interns developing more complex, refined understandings of the historical, economic, political and socio-cultural roots of social injustice, and notions of power and privilege, there were some interns that completed their internship not fully understanding the complexity of these issues and their own roles in reproducing unequal power relations. The internship, therefore, had a different impact on different interns and we return to this point in our discussion of our findings below.

Commitment to Social Change. Envisioning includes not only interns' understanding about social injustice, but an expressed commitment to work for social change. Similar to the shift found in the respondents' knowledge of social injustices, there was a commitment to act and advocate on behalf of the poor which rose from 61% to 83% amongst the 2005-2011 interns. Almost three-quarters of the participants said that they returned from their internships with the intention to engage in social change and social justice activities. Where just over half of participants 'agreed' or 'strongly agreed' that, before the internship, their knowledge of social injustices in East Africa made them committed to learn more and work for change, this number rose to 88% after the intern experience. The vast majority of the respondents talked about increased knowledge and awareness with respect to such issues as the root causes of poverty, the impact of colonialism, and 'Western' privilege.

One significant finding was that before the internship, almost half of the respondents indicated their experience with extreme poverty and social injustice had them reconsider their roles in society and their ability to make a difference and after the intern experience, this number increased to 94%. Participants talked about their desire upon returning, to get involved in activities such as building a school, or moving into a career in international development, the global health field, or something related to social change with their deeper understanding of poverty and social injustice in their host country. We explore these further in the section below on political transformation.

5.2. Personal Transformation

We focus here upon personal transformation as involving the process of re-evaluating one's values, purpose in life, roles, relationships, academic and career paths. According to Kiely (2004) the dissonance ISL students experience as a result of witnessing extreme poverty, suffering and injustice may cause them to reflect more deeply on their purpose in life, their role in society, and their ability to make a difference. Some may renew their faith or find strength to work for greater social justice, while others reexamine their values and beliefs.

Approximately half of participants believed the internship would lead to reevaluating their relationships and career choices before the experience, the number increased to 70% afterwards. However, the most significant shift in personal transformation was that nearly all participants indicated that they had learned more about themselves and were less fearful of the world. In terms of personal transformation, almost 100% of the 2005-2011 interns reexamined who they were in society and how they connected with the world. Before the internship, about half of participants indicated that the experience with extreme poverty and social injustice would have them reconsider their role in society and their ability to make a difference. This number rose to almost 100% after the internship experience.

Many of the interns also spoke about positive changes they experienced in terms of developing negotiation and problem solving skills, and most importantly for a number of them, patience. As Diane (2005) so eloquently put it: "I came back a much more patient and giving person, less afraid to share my opinions." Through a number of critical incidents, some also spoke about learning to be much more patient. A number of them talked about how frustrated they were with local corruption and having to wait for long periods of time for things to move forward, especially with respect to their own research projects. Some reflected on critical incidents which involved waiting, sometimes in places they were unfamiliar with (or far from their 'home'), for people who showed up much later than planned. Edna (2012) wrote that: "The people at [the lab] are helpful in their own ways, but no matter how far in advance you send them documents that require their input or require them to understand, they will not actually look at them until an hour before they have to...It is very different here in Tanzania and it does take some getting used to as well as some *patience*."

Such destabilizing and de-familiarizing experiences had a great impact on participant beliefs, values and sense of self. When presented with the statement: "The experience will have me/had me reexamine who I was in society and how I connect with the world", 36% agreed with this statement before the internship and this number grew to 95% after the internship indicating a transformative experience related to ones beliefs, self-concept and role in society. Madison (2007) captures this transformation in her thinking about extreme poverty:

A part of me believes that hardships (including poverty) despite the difficulties, also inspires community and relationship between people that is not only appreciated, but necessary. Poverty in my mind had a significant shift while in East Africa because I no longer saw it as solely depressing, rather a space for unity and support for change and hope of a better way of life.

When asked if the experience sustained their energy and desire to work for social justice, half of the participants from the 2005-2011 cohort anticipated this would happen before the experience and 70% agreed after the internship. The depth of their desire to work for social justice is also seen in the number who 'strongly agreed' which rose from 12% before the internship to 35% after the experience.

Career and Academic Path Shifts. For many of the students, personal transformation also included changes to their career and academic paths. Almost three-quarters of the participants who had been involved in internships between 2005-2011 indicated their career path had been affected by their ISL internship. Nine respondents talked about a direct impact on the career they chose in either international development work or global health. Amy (2007) noted that she "continued to pursue a career in social justice, with a focus on international development." And Anna (2009), a business student intern placed in Kenya, explained how her career in international development with youth was influenced by her internship experience: "[My career path] completely changed. I am now developing my career in international development, focused specifically on entrepreneurship. I found my true passion and what I want to do for my career."

This comment by Barry (2005) shows how he incorporated his commitment to social change into his career: "I didn't have any specific ideas at the point of coming back but knew I wanted a long-term career that helped benefit society (call it social change). Over the years

that developed into the area I'm in now, which is a leadership position within the United Way."

Other participants commented that the internship gave them experience and increased their confidence levels, which led to interviews or helped build their current career. A few suggested the experience led to incorporating a focus on social justice, social enterprise, or advocating for underprivileged groups as in Madison's (2007) case:

I am currently a Naturopathic Intern working with HIV/AIDS patients at [a large health centre] and volunteering at [a centre for at-risk youth]. I also plan on volunteering my time as a naturopathic doctor to people living in low socioeconomic or underprivileged community.

Brent (2005) explains how he incorporated his commitment to social action into his career in internal medicine seven years after his internship:

I have been an active member of the international health committees and as a resident in Ottawa, arranged to do my community health block in Vietnam. I did manage to get back to my old high school to talk to students about my experiences in Mwanza and to encourage them to look into The Program and other programs to get involved in international aid.

The blogs also provided evidence that the internship provided them with opportunities that helped advance their careers. Some talked about new technology, medical and international development experiences that they had as a result of having participated as interns with *The Program*. A common related theme amongst participants was how their time in East Africa contributed to an increase in confidence in international travel, learning a new language, living and working in a different culture, and working independently. As Dennis (2011) states:

My confidence in travelling and living in a different country meant I can look anywhere for my next job, instead of staying in Canada. I may not go looking specifically at helping people in East Africa, but the confidence and comfort is transferable.

A number of the 2012 cohort also thought that they would make changes within their current academic programs, which would later have an impact on their careers, as a result of having participated in the internship. Rhonda (2012) said that she still wanted to be a counsellor but at some point in her life, she "definitely wants to travel to a developing country maybe for a couple of years and offer some counselling service there". Sam (2012), a business student, explained how his research interests had changed: "I'm a lot more interested in how to properly impart that economical entrepreneurial literacy upon people and how that could be done to the institutions of education that exist within countries."

For Lara (2012) the experience was transformative, but in ways that she could not have envisioned even though she had been involved in ISL before. In reflecting upon her role as a researcher in East Africa, she concluded:

I think it has changed me dramatically in terms of my academic work in that sense – in an intellectual sense – I’m thinking about Tanzania in different ways and because of the different focuses that I’ve brought to the work as a researcher. I think that’s where the transformation was...I’m hugely changed as a teacher maybe and as a researcher because I just really feel a heavy sense of responsibility for having intruding in peoples’ life and asking them so many questions.

So we see a variety of shifts in personal transformation amongst the interns. These changes related to their sense of themselves, including their values, purpose in life, roles (as students, researchers, workers, etc), academic and career paths. Students experienced personal transformation in different ways, some unexpected and others, like increasing confidence levels, building upon previous international experiences. We turn now to forms of political transformation that the students underwent, acknowledging the clear connections between the personal and the political.

5.3. Political Transformation

Political transformation refers to an expanded sense of social responsibility and citizenship that is not just local, but global (Kiely, 2004). Different from the intentions of ‘envisioning,’ political transformation involves students taking action to advocate on behalf of the poor, raising awareness about global poverty, and attempting to change unjust institutions and policies. Political transformation was evident in the findings of this study where, before the internship, 55% of the 2005-2011 participants indicated their sense of citizenship had expanded beyond national to global responsibilities and accountabilities and 95% after the experience. Moreover, all of the 2012 interns agreed with the statement “I am a Global Citizen” after completing their internships.

Where just over half of the 2005-2011 participants indicated they were committed to act and advocate on behalf of the poor before the internship, 83% indicated so after the experience. For Gabby (2009), the internship confirmed the importance of taking action as she was exploring how to go about building a school in East Africa: “The experience made me more passionate and further instilled in me the importance of doing humanitarian work. Has made me more ambitious to accomplish my goals so that I can give back somehow.”

Political transformation is also heard in Liz’s account of social justice activities since her internship in 2006:

I was the member of a team that wrote and submitted grant applications for funds to expand the project in other areas of East Africa. [I] planned and organized a Global Health Conference focusing on the problems/challenges/solutions affecting the Global South. [I was] a member of an international committee and organized a conference supporting the advancement of science in Africa.

The 2012 cohort of interns were asked a series of questions on both their pre and post-internship surveys to determine the degree to which they participated in the following social/political actions: donating money to a charity, volunteering time for a charity, writing a letter to a politician or editor of a newspaper, attending a protest march/rally, signing a

petitions, and buying fair-trade products. While most of them indicated that they participated in a few of these activities, at least once/month, the amount of political participation remained the same or increased for all of students after the ISL program. All of the students who completed both the pre and post-internship surveys said that they intended to donate money and time volunteering to charities, sign a petition and buy fair trade products (at least once/week to once/6 months).

Nonetheless, many of the interns spoke and wrote about either their experiences in various social justice activities or, in the case of the 2012 cohort, their intentions to be more actively involved in actions and activities related to social change. In addition to the social actions noted above, interns noted that they engaged in reading social justice books, magazines and blogs, writing letters for charities such as Amnesty International, sponsoring a child in Kenya, and fundraising. This is illustrated by Carrie's (2005) comment seven years after being in Tanzania working with a women's group: "Being in East Africa made me more aware of poverty overseas and allowed me the opportunity to do fundraising for various communities abroad." Other students spoke about how the experience made them more conscious of environmental and sustainability issues. As Heidi (2012) explained:

I don't know if this is completely due to the WHE internship but I would think at least partly just being more responsible and environmentally...that's the other thing about Kenya, it's so green, there's so much trees and grass and nature everywhere and they kind of just build around that as oppose to taking it all down and I like that.

For some of the interns, especially the females, the internships made them more keenly aware of gender injustices. Diane (2005) talked about this and how she was inspired to engage in the women's rights movement following the internship in order to make a difference.

There were several incidents wherein my safety felt threatened, where men approached me in ways that would not be acceptable in Canada. I learned how important it is that a society values women as equals, not as second-class citizens. This inspired me to become more of a women's rights advocate, and helped me gain a stronger grasp on the importance of feminism.

And she added that through her internship, her "perceptions about the need to advocate for women's rights were changed greatly. They were heightened."

And finally, there were a handful of students that were not comfortable with more active and public forms of social justice/political actions. For them, the internship increased their confidence to talk about their experiences and new understandings with others at home. As Sam (2012), when asked what he is doing differently now as a result of having participated in the internship, said: "I spend more time having conversations with people...I'm able to give them more views." Similarly, Dennis' (2011) only wanted to engage in creating awareness and social action "on a small level", and he continued: "I'm not afraid to voice my opinion, but also not looking to stand up and shout it from the rooftops." And finally, Carrie (2005) described how she took action in her personal relationships and in her work when she stated, "To make family and friends more aware of the injustice and inequality East

Africans face. I also worked with a youth group at home and would talk to them about my experience in East Africa.”

Solidarity with others. One of the most significant learnings that the student interns took from their experience in East Africa was an increased critical awareness of the problems associated with charitable giving and hand-outs, and the benefits of working in solidarity with communities in the Global South to address social injustices. Many of the students saw and appreciated the agency and resilience of local people. Rhonda (2012) wrote about how much she learned about the Kenyan “work ethic and how much harder it is to do something in Africa than it is to do here ...so I gained a lot of appreciation for their work ethic.” In particular, the female interns spoke about the work ethic of the women they met and how much they learned from them. As Laura (2010) wrote: “Being humble and learning from the women was very essential to ensuring that the relationships were built on mutual benefits and understanding.” Heidi (2012) also noted how much she learned from these women:

I think I really connected with the women of the school just because I identify with being a young female...They had kids and they were trying to work and be single moms and things like that. I think I just mostly learned what it is to be a woman in another part of the world, and it was really neat to talk to them because they all have different experiences.

Similarly, talking about the women she worked with, Lara (2012) explained:

I'm so grateful for their assistance....am so impressed with their skills. It's probably cliché to say that I learnt more from them than they did for me. I think that what they do just to get through the day is amazing. They're really remarkable. There's a sense of community; there's a sense of inner strength.

Witnessing first-hand the work-ethic, resilience and capabilities of the East Africans they came in contact with challenged students' pre-conceived, stereotypical notions of Africans as helpless and in need of assistance. As a result of this shift in perspective, it is unsurprising then that there was a substantial increase in the number of respondents who 'strongly agreed' that they sought ways to be an ally with people living with poverty which grew from 11% before the internship to 39% afterwards, showing how the experience strengthened their commitment. In this way, we can see the link between personal and political transformation as they involve shifts in personal values and perspectives, in the quest to make connections with Global South partners and other likeminded people to challenge systemic injustice.

6. DISCUSSION

This study set out to better understand the experiences of The Program interns who spent 3-4 months working with and learning from East African partners. Specifically, the researchers were interested in the extent to which participants' experienced envisioning, personal and political transformation. In terms of Kiely's model of emerging global consciousness, the majority of participants seemed to experience 'envisioning' including deeper unders-

tanding of their own privilege, awareness of global issues, especially around poverty, and a commitment to engage in social change and social justice activities.

Our two studies show that the majority of students developed a greater awareness of their own sense of themselves as privileged citizens of the Global North. These findings are reflective of other studies that have examined the impact of international mobility (study abroad and service learning) on students' development of students' sense of themselves and their role in the world as global citizens, through encounters with difference (Camancho, 2004; Killick, 2012).

Others have written about the dilemmas or feelings of disjuncture and disequilibrium that accompany these transformational processes of self-change (Killick, 2012; Mezirow, 1991). The destabilizing experience that the students in our two studies experienced seemed to, as King (2004) notes, allow new perspectives to be assimilated into many of the students' existing beliefs in such a way that they themselves became subjects of critical examination. Awareness of their own power, which allowed them certain privileges not accrued to locals, such as access to key government officials and being treated with more respect, induced feelings of guilt and confusion within some of the interns. As the post-colonial writer Memmi (1972) explains, even though the colonizer may wish to disavow colonization in favour of humanitarianism, s/he will always experience privilege as it is relative. "He [sic] enjoys the preference and respect of the colonized themselves, who grant him more than those who are the best of their own people who, for example, have more faith in his word than in that of their own population." (p.12). Anna exemplifies this experience when she stated: "They automatically respected and trusted us. Government officials and powerful people would speak to us just because we were Westerners. They treated us like we were so much better than them... when we aren't."

If interns were simply complicit in accepting the superior treatment that was often bestowed upon them and assumed they were entitled to this treatment, this experience of privilege could have the impact of reinforcing reified views of the 'Western' identity being superior. Yet, to varying degrees, resisting the reproduction of these types of views of the 'West' (or the Global North) and maximizing the potential for perspective transformation can be achieved through hyper-reflexivity and critical self-awareness. Thus, the interview and survey questions, which aimed to provoke students to think critically about their experiences abroad, provided some evidence of critical reflexivity. Others engaged in research and the implementation of ISL programs call for the deliberate integration of critical thinking and reflection activities into the pre-departure, during internship and post-internships stages of ISL experiences (e.g. Taraban et. al, 2009)

However, many of the blogs, which students took their own personal initiative to write, lack the kind of hyper-reflexivity that one would hope they would develop through such an experience. Rather than critically reflecting upon deeper issues such as power, privilege and social injustices, many of the blogs read like travel logs, describing interesting food and clothing and, in doing so, exoticized the local people in ways that demonstrated students' 'Othering' of their East African hosts (Said, 1978). This aligns with Taraban, Trilokekar and Fynbo's (2009) study in which they found that the university interns who participated in an international internship program did not use the discussion on the listserv to problematize

identities, thereby failing “to see opportunities for critical thinking about the intersections of race and gender not only in terms of cross-border mobility and how race, gender and other categories of identity are constructed in culturally specific ways.” (p. 228).

Envisioning also involves developing a deeper understanding of global issues as well as a commitment to social change. Both of our studies show evidence of envisioning occurring amongst the participants. In fact, nearly all participants indicated the internship experience had them reconsider their role in society and their ability to make a difference. Other research on service learning, both local and international, has also pointed to the potential of these pedagogies to foster commitments amongst students to understanding and addressing complex local and global problems (Battistoni, Longo & Jayanandhan, 2009).

With respect to personal transformation, the majority of student interns indicated that the experience led to a greater understanding of themselves, their values and core beliefs. Many became more confident, patient and understanding about the complex historical, political and economic causes of social injustice. As a result, many shifted their career or academic paths or noted that the ISL experience confirmed and strengthened their long-standing commitment to work for social change. As Liz (2006) explained: “The experience helped to solidify my career path. Prior to the internship, I knew that health and development were areas of interest to me; however, it became clear in my mind and inner being that it was part of my calling.” Other studies also affirm the impact that these types of international experiences have on students’ career choices, especially in terms of shifting to professions to meet the needs of underprivileged populations (e.g. Godkin & Savageau, 2003; Ramsey, Haq, Gjerde & Rothenberg, 2004).

In terms of political transformation, nearly all participants indicated their sense of citizenship expanded beyond national to global responsibilities. The greatest world view shift was that most participants now questioned the impact of relief and aid, a finding echoed by Taraban et al. (2009). Almost all participants thought about the power and privilege differences and most became more conscious of materialistic and individualistic values in Canada. While many engaged (or continue to engage in) social actions such as volunteering for charities, others did not. It is therefore important to note that the social action/political activities that the students chose to engage in upon their return to Canada varied greatly represented a range from low to high impact. Some did not make any substantial changes to their lives and others shifted their academic and career paths considerably as a result of having participated in the internship. This shows the complexity of the transformation that occurred amongst the interns. For example, five described a desire to create awareness or become involved in social action included social enterprise work, joining committees on international and global health, speaking at high schools, planning to build a school in East Africa, or to speak out about social justice issues. Others simply noted that they had spent more time talking with people about their experiences and in some cases raising awareness of social justice issues at work and amongst family and friends. And others, especially those who chose not to participate in the two studies, may have not changed at all.

Nonetheless, a number of respondents described engaging in social action through their academic studies, careers and choosing to work in employment related to social justice activities. These individuals talked about doing master’s research on the impact of percep-

tions of Africa on aid, sitting on international committees on science in Africa, organizing international conferences, incorporating social justice in health fields serving underprivileged communities and people living with HIV/AIDS. Finally, some respondents talked about continuing to be involved in social action/justice through *The Program* student committees, public engagement and other student led initiatives.

There is little research on the topic of the transformation of students in terms of social justice activism through international experiences such as ISL and study abroad. Cermak, Christiansen, Finnegan, Gleeson and White's (2011) study on the impact of international service trips on understandings of social change is one exception. Their research shows that the primary means for social change amongst their student participants was raising awareness and that participants valued service-oriented activities over those associated with activism. We also noted this amongst some of our participants who, following their internship, preferred to engage with others through conversations to raise general awareness about global issues. Moreover, our findings would lead us to concur with Cermak et al. (2011) who conclude that there is a need to incorporate and model a broader range of civic engagement activities in international programs such as ISL so that students can better understand *how* to engage in social change.

Political transformation also involves developing a sense of global responsibility to address social injustices in solidarity with the 'other'. Where some students in our studies may have had expectations prior to the internship that they were going to help less fortunate 'Others' and bring 'Western' solutions, most learned that East African communities possessed the indigenous knowledge, solutions and resourcefulness to resolve their own social problems. Participants frequently talked about ensuring that decision-making and direction of activity came from the local women showing how they were consciously moving themselves towards the periphery and the local women to the centre of the decision-making process. In addition, the 'Western' notion of Orientalized 'Other' appeared to diminish with most participants as personal relationships brought about a personal transformation in their recognition of the humanity, strength and resilience of local partners and a commitment to work in solidarity with them.

Finally, while there is evidence of personal and political transformation, there are also examples of participants struggling with and against the reproduction of colonial relationships and asymmetrical power dynamics. For example, participants often identified being uncomfortable being seen immediately as wealthy and as an avenue of access to resources as 'mzungus.' Though they witnessed the economic empowerment of women and mutual benefits in the collaboration, some also grappled with 'Western' hegemonic values imposed upon the women working in the kitchens and other community partners by *The Program*.

7. CONCLUSION

We presented the results of two related studies that aimed at exploring the impact of the ISL experience on the student interns in terms of global consciousness and personal and political transformation. The question guiding our research was: "How do university students envision social change, and experience personal and political transformation following a long-term international service learning internship?" The findings were organized accor-

ding to Kiely's (2004) model of emerging global consciousness to show the respondents' complex and differentiated experiences of envisioning, and personal and political transformation. The section on envisioning presented participant experiences related to their initial shift in perspectives related to the historical, political and cultural roots of social injustices and their intended commitment to work to address these issues. The section on transformative forms reviewed intern experiences related to shifts they described in terms of political and personal transformation, which we understand as transformation forms inextricably linked to one another.

Pampa (2005) contends that at the core of service-learning are relationships based on equality and collaboration so that service is seen more as an act of working with people in need rather than working to serve them. Similarly, Saltmarsh (2009) asserts that 'how and why' universities engage in service-learning is as important as the activity itself that is taking place in the community outside the university campus. Critical service-learning emphasizes the 'how and why' in the activity because, while the approach meets community needs and connects to classroom work, it also takes a step farther to engage changing attitudes and behaviours (Cipolle, 2010). This approach fits with the global citizenship literature that calls for social justice-oriented citizenship where students reflect upon the root causes of the community problem with which they are engaged and work to promote social change (Kiely, 2004; Longo & Saltmarsh, 2011; Westheimer & Kahne, 2004).

Personal and political transformation are most likely to occur when students are self-reflexive about asymmetrical power relationships and their own privileges, are open to listening and learning from local partners, and make the effort to personally get to know individuals within their host communities. When students see, up close, the intersections of poverty, power, inequality and class, their notion of 'general poverty' is re-politicized and they begin to understand that referring to the many problems and failures of the 'monolithic' Africa only serves to blame the struggles of colonization on the colonized (Ferguson, 2006). Importantly, then a critical service-learning model, with an explicit social justice approach will also enhance the experience of perspective transformation.

In many ways *The Program* does reflect a critical service learning approach. However, this study also points to the need for further work that needs to be done to develop more structured reflection tools and opportunities for students before, during and after their internships that focus on power relationships, privilege, critical incidents, and the intern's own privileges as citizens of the Global North. Furthermore, more research is required to learn more about different degrees of perspective transformation and commitment to social action/social change that occur amongst ISL interns. Just as Westheimer and Kahne (2004) defined three levels of citizenship, from personally responsible citizen to justice-oriented citizen, the participants in these studies indicated a range in the extent of their actions and commitment to incorporate the personal and political transformation into their lives. More research into the correlations between background international experiences, the length of the internship, the activities interns engage in, and the intensity and types of transforma-

tion they undergo may provide more information on how to enhance the ISL experiences for future interns.

REFERENCES

- Battistoni, R.M., Longo, N.V., & Jayanandhan, S.R. (2009). Acting Locally in a Flat World: Global Citizenship and the Democratic Process of Service-Learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 13, 89-108.
- Bremer, D. (2006). Wanted Global Workers: International education experiences help prepare global-ready graduates for the twenty-first century workforce. *International Educator*, May-June, 40-45.
- Brown, N. (2006). Embedding engagement in higher education: Preparing global citizens through international service-learning. In B. Holland & J. Meeropol (Eds.). *A More Perfect Vision: The Future of Campus Engagement* (pp. 45-78). Providence, RI: Campus Compact. Retrieved from <http://www.compact.org/>
- Camacho, M.M. (2004). Power and Privilege: Community Service Learning in Tijuana. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Summer, 31-42.
- Cermak, M.J., Christiansen, J.A., Finnegan, A.C., Gleeson, A.P., & White, S.K. (2011). Displacing activism? The impact of international service trips on understandings of social change. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6, 5-19.
- Charmaz, K. (2008). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications.
- Cipolle, S. (2010). *Service-learning and social justice*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th Ed.). London: Routledge.
- Crabtree, R.D. (2008). Theoretical Foundations for International Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Fall, 18-36.
- Eyler, J., & Giles, D. (1999). *Where's the learning in service learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferguson, J. (2006). *Global shadows: Africa in the neoliberal world order*. London: Durham & Duke.
- Godkin, M., & Savageau, J. (2003). The effect of medical school students' international experiences on attitudes toward serving underserved multicultural populations. *Family Medicine*, 35, 273-278.
- Kiely, R. (2004). A chameleon with a complex: Searching for transformation in international service-learning. *Journal of Studies in International Education*, 11, 290-305.
- Kiely, R. (2005). *Transformative international service-learning*. *Academic Exchange Quarterly*, 9, 275-281.
- Kiely, R., & Hartman, E. (2011). Qualitative research methodology and international service-learning. In R.G. Bringle, J.A. Hatcher, & S.G. Jones, (Eds.), *International service-learning: conceptual frameworks and research* (pp. 291-318). Virginia: Stylus.

- Killick, D. (2012). Seeing-Ourselves-in-the-World: Developing Global Citizenship Through International Mobility and Campus Community. *Journal of Studies in International Education*, 16, 372-389.
- King, J. (2004). Service-learning as a site for critical pedagogy: A case of collaboration, caring and defamiliarization across borders. *The Journal of Experiential Education*, 26, 121-137.
- Lewin, R. (Ed.) (2009) *The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship*. New York: Routledge.
- Longo, N. & Saltmarsh, J. (2011). New lines of inquiry in reframing international service-learning into global service-learning. In R.G. Bringle, J.A. Hatcher and S. G. Jones, (Eds.), *International service-learning: conceptual frameworks and research* (pp. 69-85). Virginia: Stylus.
- Memmi, A. (1972). *The Colonizer and the colonized*. Boston, MA: Beacon Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts in transformational learning theory. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3-34). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pampa, L. (2005). Service-learning as crucible: reflections on immersion, context, power and transformation. In D. Butin (Ed.), *Service-learning in higher education* (pp. 173-192). New York: Palgrave Macmillan.
- Ramsey, A.H., Haq, C., Gjerde, C.L., & Rothenberg, D. (2004). Career influence of an international health experience during medical school. *Family Medicine*. 36, 412-416.
- Rhoads, R.A. (1997). *Community service and higher learning: Explorations of the caring self*. Albany, NY: SUNY Press.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon.
- Stake, R. (1995). *The art of case study*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Taraban, S., Trilokekar D. R., & Fynbo, T. (2009). Promoting Global Learning through International Internships. In R.D. Trilokekar, G.A. Jones, & A. Shubert (Eds.) *Canada's Universities Go Global* (pp. 213-237). Toronto: James Lorimer & Company.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The policies of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41, 237-269.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**APRENDIZAJE-SERVICIO EN LAS PRÁCTICAS EXTERNAS
DE GRADO: LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE LA
RIOJA EN EL GRADO EN TRABAJO SOCIAL**

**SERVICE LEARNING IN SOCIAL WORK PRACTICUM:
LA RIOJA UNIVERSITY EXPERIENCE**

**APRENDIZAGEM-SERVIÇO NAS PRÁTICAS EXTERNAS DE GRADUAÇÃO:
A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE DE RIOJA NA GRADUAÇÃO DE SERVIÇO SOCIAL**

Esther Raya-Diez y Neus Caparrós Civera

Fecha de Recepción: 21 de Septiembre de 2013
Fecha de 1ª Dictaminación: 31 de Octubre de 2013
Fecha de 2ª Dictaminación: 12 de Noviembre de 2013
Fecha de Aceptación: 24 de Noviembre de 2013

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 2**

Resumen

El nuevo escenario que ofrece el Espacio Europeo de Educación Superior ha propiciado cambios en la nueva concepción y enfoque de determinados planes de estudios, como es el caso concreto de los de Trabajo Social. En este sentido el artículo que aquí se presenta recoge la experiencia de implementación de la metodología didáctica de Aprendizaje Servicio (ApS) en las prácticas externas del Grado en Trabajo Social. Con esta metodología se reenfoca el significado de aprender competencias como herramienta principal para conseguirlo. El Aprendizaje-Servicio es un método que pretende enseñar aprendiendo, y aprender haciendo, por lo que la implicación del alumnado es máxima, recuperando así su propio protagonismo, un tanto perdido. Las prácticas externas del Grado de Trabajo Social con ApS representan un reto para todos los agentes implicados en el proceso: entidades sociales, alumnado y la propia universidad. Las prácticas son un excelente espacio para la formación en ciudadanía activa, donde convergerán la calidad académica y la responsabilidad social. El artículo recoge los momentos y fases por los que ha pasado la puesta en marcha y algunas de las conclusiones preliminares a las que se ha llegado después de cerrarse el ciclo de la primera promoción.

Palabras clave: Prácticas externas, aprendizaje-servicio, trabajo social, metodología de enseñanza.

Abstract

The new frame offered by European Higher Education Area has led to changes in the new design and approach to curricula as is the case of Social Work. In this context, the article presented here, reflects the experience of implementing the Service Learning Methodology (SLM) in external practices of the Degree in Social Work. With this methodology, the meaning of «learning skills» is refocused as the main tool. Service Learning is a method that aims to teach learning, and learning by doing, as a consequence the student involvement is higher than before, recovering his own role, somewhat lost. External practices of Social Work degree with SLM represent a challenge for all those involved in the process, social organizations, students and the university. External practices are excellent places for active citizenship training where academic quality and accountability social will converge. The article presents the times and stages through which it has passed the start-up, as well as some of the preliminary conclusions that have been reached after the first students have finished the practices

Keywords: Practicum, service learning, social work, educational methods.

Resumo

O novo cenário que oferece o Espaço Europeu de Educação Superior propiciou mudanças na nova concepção e enfoque de determinados currículos, como é o caso concreto do de Trabalho Social. Neste sentido, o artigo aqui apresentado recompila a experiência de implementação da metodologia didática de Aprendizagem-Serviço (ApS) nas práticas externas da Graduação em Serviço Social. Com esta metodologia se reenfoca o significado de aprender competências como ferramenta principal para consegui-lo. O Aprendizagem-Serviço é um método que pretende ensinar aprendendo e aprender fazendo, razão por que a implicação do alunado é máxima, recuperando assim seu próprio protagonismo, um tanto perdido. As práticas externas de Graduação de Serviço Social com APS representam um desafio para todos os agentes implicados no processo: entidades sociais, alunado e a própria universidade. As práticas são um excelente espaço para a formação em cidadania ativa, onde convergirão a qualidade acadêmica e a responsabilidade social. O artigo engloba os momentos e fases pelas quais passaram o desenvolvimento e algumas das conclusões preliminares as quais se chegou depois de formada a primeira turma.

Palavras-chave: Práticas externas, aprendizagem-serviço, serviço social, metodologia de ensino.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las prácticas externas son un elemento clave en la formación de los estudiantes. En el proceso de prácticas intervienen un conjunto de factores internos y externos que condicionan todo el aprendizaje. Entre los factores internos cabe destacar aspectos tales como las características personales de los diferentes agentes implicados (estudiante, profesional, profesor) que condicionan el tipo de relación que se establecerá entre los mismos. Junto a ello, cabe considerar los aspectos organizativos del programa, en particular la incorporación del estudiante al centro, que implica la coordinación interinstitucional (Universidad- entidad) y el programa formativo durante el periodo de prácticas. Por otro lado, están los factores externos que actúan en un nivel macro, como por ejemplo la política social y/o económica del país o de la entidad. Así por ejemplo, la puesta en marcha de un determinado programa o servicio puede generar acumulación de trabajo en los centros que dificulta la incorporación de estudiantes en prácticas.

Por tanto, existe una diversidad de factores que influyen sobre el resultado del aprendizaje de las prácticas, que no resultan fácilmente controlables, *a priori*. De ahí que las prácticas puedan ser fuente de insatisfacción para el alumnado, tanto más cuanto se han depositado unas expectativas elevadas sobre el aprendizaje a conseguir durante el desarrollo de las mismas. En el estudio de Giménez, Lillo y Lorenzo (2003) las expectativas que esperaban cubrir los estudiantes con la realización de las prácticas pre-profesionales en los estudios de diplomatura de Trabajo Social, por orden de representatividad fueron: a) aprobar la asignatura; b) conocer la realidad social; c) entrar en contacto con los usuarios; d) contar con un buen supervisor; e) aprender el contenido de la práctica profesional; f) Aprender a ejercer como profesional; g) integrarse en un equipo de trabajo. Por su parte Puig (2004) señala que “los estudiantes llegan a las prácticas con unas expectativas creadas, que pueden ser muy altas o casi inexistentes, ya que su naturaleza depende de la madurez y el juicio que hace el estudiante de la situación. Generalmente, las expectativas se vinculan a sentimientos idealizados del tipo “las prácticas no requerirán esfuerzo”, “el tiempo de prácticas es lo único que cuenta”, “nada depende de mí”, “tan sólo es una asignatura”, “aquí aprenderé y saldré siendo un profesional”, etc. Si las expectativas –concluye la autora- que el alumno se ha creado son razonables hay más posibilidades de que los resultados de las prácticas sean exitosos”.

Desde la teoría constructivista podemos describir las prácticas externas (Porcel, Vázquez, 1995) como el acercamiento a un “Observatorio natural”, desde el cual el alumno tendrá la oportunidad de observar la realidad profesional en sus diferentes facetas: relación profesional-persona usuaria; utilización de herramientas profesionales (técnicas y documentales específicas); conocimiento y aplicación de recursos; planificación y gestión de servicios, etc. El microcosmos en el que se desarrolla su práctica preprofesional puede ser muy rico pero deberá prestar mucha atención a lo que sucede en él para captar esa realidad. Los instrumentos para agudizar la observación son aportados desde la universidad, mediante la realización de los trabajos personales sobre las prácticas (estudio-diagnóstico; plan de intervención; memoria de actividad, etc.). En esa actividad de observación de la realidad profesional, en la que incluso podrá tener la oportunidad de “actuar”, es fundamental la capacidad de construir el propio aprendizaje. Para ello, consideramos necesario incorporar metodologías que fomenten el proceso de aprendizaje del estudiante durante el desarrollo de las prácticas externas, como es el Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS).

“Una metodología de enseñanza-aprendizaje mediante la cual los estudiantes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad” es como Nieves Tapia define el Aprendizaje-Servicio (2000, p. 23). Esta autora señala que numerosas investigaciones desarrolladas en Estados Unidos así como en otros países han mostrado el impacto positivo de las prácticas de Aprendizaje-Servicio en la calidad de los aprendizajes académicos, así como en la formación humana y social de los futuros profesionales (Tapia, 2006). El ApS puede aplicarse a todos los niveles educativos desde infantil hasta la universidad y a todo tipo de materias. Puede conectarse con contenidos de diferentes disciplinas o áreas de conocimiento. En cualquier caso, se trata de articular el proceso de aprendizaje con el servicio a la comunidad, a través de un proyecto de trabajo que posibilita el aprendizaje interviniendo en la realidad. La aplicación de proyectos ApS proporciona “argumentos suficientes para cambiar el sentido del aprendizaje y el sentido de la ciudadanía” (Puig, 2004). Con ello, se ponen en relación simultáneamente la intencionalidad pedagógica, mejorando la calidad de los aprendizajes en tanto se articula teoría y práctica, y la intencionalidad solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social.

Esta propuesta pedagógica conecta a priori plenamente con los contenidos de las prácticas externas del Grado de Trabajo Social. En los estudios de Trabajo Social se cuenta con una larga experiencia de realización de prácticas externas en entidades sociales tanto de titularidad pública, como privada no lucrativa y en los últimos años, también en empresas gestoras de servicios sociales. En la diplomatura de Trabajo Social las prácticas externas han estado presentes en los planes de estudio de todas las universidades, siendo un elemento clave de la formación. De hecho, algunas universidades contaban con prácticas los tres cursos; otras en dos y la mayoría en el último curso, como se puede ver en la tabla 1.

Tabla 1.

Relación de Universidades según los cursos en los que se desarrolla el Practicum de la Diplomatura de Trabajo Social

Tres cursos	Dos cursos	Un curso
Comillas	Castilla La Mancha	Alicante
La Laguna	C.C. Santa Ana	Barcelona
Pais Vasco	(Extremadura)	Cádiz
Tarragona	Huelva	Complutense
	Illes Balears	Deusto
	Jaén	Gijón
	León	Granada
	Málaga	Lleida
	Oviedo	Murcia
	Pública de Navarra	Ourense
	Salamanca	Palmas de G.C.
	Santiago de Compostela	La Rioja
	Pablo Olavide	Santiago de Compostela
	Talavera de la Reina	Valladolid
	Tarragona (Ramon Llull	Valencia
		Zaragoza
4	14	16

Nota: Elaborado a partir de Raya, E. (2006).

Las prácticas externas en los estudios de diplomatura en Trabajo Social han supuesto históricamente un acercamiento de los estudiantes a la realidad social en la que desempeñarían su futura actividad profesional. Y en muchos casos, durante el desarrollo de las prácticas los estudiantes tenían ocasión de intervenir directamente en la realidad, desarrollando de forma implícita proyectos de ApS, como por ejemplo, la puesta en marcha de un servicio de voluntariado hospitalario. De hecho, en muchos centros de prácticas los estudiantes desarrollan actividades que se pueden encuadrar en la categoría de ApS sin que sean conscientes de ello los actores implicados.

La importancia de las prácticas externas se ha mantenido en el desarrollo de los Grados, tal como se puso de manifiesto en el Libro Blanco de la Titulación. En el mismo se refuerza la importancia de las prácticas externas en la formación de los trabajadores sociales:

Una formación teórico-práctica, (...) en la que adquiere una importancia notoria la realización de Prácticas profesionales así como la realización de una tesis de grado. Además cuando se analizan los criterios e indicadores del proceso de calidad de la titulación de Trabajo social, en el punto 16 se incluye la referencia a un programa específico de Prácticas profesionales de trabajo social, donde se recoja tanto los contenidos docentes que el alumnado debe alcanzar como las instrucciones necesarias para el desempeño de los profesionales colaboradores con las mismas.

Este papel central de las prácticas externas en el proceso formativo de los trabajadores sociales ha tenido su correlato en el diseño de los planes de estudios de Grado, tal como se refleja en el documento elaborado por la Conferencia de Decanos y Directores de Centros y Departamentos de Trabajo Social (CDTS) junto con el Consejo General de Trabajo Social en 2007 titulado *Criterios para el diseño de planes de estudio de Grado en Trabajo Social*. En el mismo se establece la organización por módulos, siendo uno de ellos el Módulo de Prácticas Externas y Trabajo Fin de Grado, con una dedicación de al menos 60 ECTS, es decir, una cuarta parte de los estudios. Este peso de las prácticas externas era claramente superior al mínimo establecido por el Real Decreto 1707/2011 que regula las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios de 6 ECTS de prácticas externas y 6 TFG. Con ello, se pone de manifiesto la importancia dada a este aspecto de la formación.

Esto se entiende fácilmente si se toma en consideración las competencias específicas de la titulación, y que consisten en:

- Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.
- Valorar las necesidades y opciones posibles para orientar una estrategia de intervención.
- Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios, promocionar el desarrollo de los mismos y mejorar las condiciones de vida a través de la utilización de los métodos y modelos de Trabajo Social, haciendo un seguimiento con regularidad de los cambios que se producen al objeto de preparar la finalización de la intervención.

- Promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas identificando las oportunidades para formar y crear grupos, utilizando la programación y las dinámicas de grupos para el crecimiento individual y el fortalecimiento de las habilidades de relación interpersonal.
- Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social.
- Preparar y participar en las reuniones de toma de decisiones al objeto de defender mejor los intereses de las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades.
- Administrar y ser responsable de su propio trabajo asignando prioridades, cumpliendo con las obligaciones profesionales y evaluando la eficacia del propio programa de trabajo.
- Contribuir a la administración de recursos y servicios, colaborando con los procedimientos implicados en su obtención, supervisando su eficacia y asegurando su calidad.
- Gestionar, presentar y compartir historias e informes sociales manteniéndolos completos, fieles, accesibles y actualizados como garantía en la toma de decisiones y valoraciones profesionales.
- Trabajar de manera eficaz dentro de sistemas, redes y equipos interdisciplinares y multi-organizacionales con el propósito de colaborar en el establecimiento de fines, objetivos y tiempo de duración de los mismos contribuyendo igualmente a abordar de manera constructiva los posibles desacuerdos existentes.
- Trabajar dentro de estándares acordados para el ejercicio del trabajo social y asegurar el propio desarrollo profesional utilizando la asertividad profesional para justificar las propias decisiones, reflexionando críticamente sobre las mismas y utilizando la supervisión como medio de responder a las necesidades de desarrollo profesional.

El logro de tales competencias requiere la toma de contacto con la realidad y, su desarrollo en un contexto de práctica profesional. Por tanto, se puede afirmar que el objeto de las prácticas está bastante delimitado si bien la cuestión clave es determinar cómo se consiguen esos objetivos formativos. O, dicho en términos más pragmáticos, cómo se puede asegurar que dichas competencias han sido adquiridas por el alumnado y de qué manera la formación práctica ha contribuido a ello.

El modelo de organización de las prácticas externas más extendido entre las universidades españolas consiste en la realización de una estancia delimitada en un campo profesional, bajo la supervisión de un trabajador-a social profesional y mediante el seguimiento, a través de las supervisiones periódicas – grupales y/o individuales – por un profesor-a del área de Trabajo Social y Servicios Sociales en la universidad. Durante este tiempo además el alumnado debe realizar un trabajo o memoria sobre la actividad de las prácticas.

El diseño de los planes de estudios en cada una de las universidades ha dado lugar a modelos diferenciados de prácticas externas, tanto en número de ECTS a cursar, como en organización interna de las mismas. La mayor parte de las universidades, ofrecen más de 26

créditos ECTS de prácticas externas, que equivalen a 650 horas de trabajo del alumno, como se puede ver en la tabla 2.

Tabla 2.

Distribución de ECTS en las prácticas externas de los títulos de Grado en Trabajo Social

ECTS prácticas externas	Porcentaje	Universidades
De 11 a 15 ECTS	4.76	1
De 16 a 20 ECTS	19.05	4
De 21 a 25 ECTS	0	0
De 26 a 30 ECTS	23.81	5
Más de 31 ECTS	52.38	11

Nota: Elaboración propia a partir de Ovejas (2012).

Las prácticas externas tienden a realizarse en la última fase del programa formativo, lo que posibilita al estudiante el contacto con la realidad cuando ha asimilado la mayor parte de los contenidos de la formación, como se observa en la tabla 3.

Tabla 3.

Curso en el que se desarrollan las prácticas externas

Curso	Porcentaje	Universidades
1º curso	0	0
2º curso	14.29	3
3º curso	57.14	12
4º curso	100	21

Nota: Elaboración propia a partir de Ovejas et al. (2012).

En todos los casos se desarrolla un programa de prácticas externas en el cuarto curso. Además en más de la mitad también se imparten prácticas en tercero. En aquellos casos en los que se realizan prácticas en dos cursos, tienden a ser en dos entidades diferentes. Si bien, en algunos casos, las prácticas de tercero y cuarto se plantean como un continuum dentro de la misma entidad, como es el caso de la Universidad de la Rioja o la de Valladolid.

Las prácticas externas posibilitan la conexión entre la teoría y la práctica. En la tipología de los cuadrantes del Aprendizaje-Servicio, ideado por la Universidad de Stanford, la mayor parte de las prácticas externas se sitúan en el tipo de Trabajo de Campo. Esto supone que el estudiante adquiere mucho aprendizaje generando poco servicio a la entidad/comunidad. De hecho, este es uno de los aspectos más criticados por parte de las entidades colaboradoras. Destacan la falta de retorno del aprendizaje del estudiante. Durante la estancia de prácticas externas la entidad invierte tiempo en la formación del estudiante y cuando se muestra competente el periodo de prácticas ha terminado. Por ello, consideramos que añadir el ingrediente de ApS a la organización de las prácticas externas permite conectar la suma positiva de Aprendizaje para el estudiante y Servicio para la comunidad.

El ApS conforma, junto con otras metodologías centradas en el estudiante, un modelo educativo adecuado a las nuevas premisas establecidas en el Espacio Europeo de Educación Superior, que sitúan en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje al alumnado. Además posibilita la adquisición de las competencias anteriormente enunciadas. Este método

significa una participación plena del alumno, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso, generando aprendizajes más profundos, significativos y duraderos que facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos (Fernández, 2006). Una de las funciones básicas del trabajador social es la puesta en marcha de proyectos de intervención social. Por tanto, la incorporación del ApS como metodología de organización de las prácticas, es perfectamente compatible con las competencias de la titulación, y las etapas de todo proyecto de ApS son correlativas con el proceso metodológico del Trabajo Social. En ambos casos, se trata de intervenir en una realidad social para ofrecer una respuesta a una situación de necesidad. En líneas generales estas etapas pueden describirse en los siguientes términos:

1. El diagnóstico e identificación del problema (o intencionalidad e identificación del desafío): Requiere de la atención a diversas variables, geográficas, sociales, económicas, etc., y utilización de variedad de herramientas de investigación para la realización de un “mapeo” del entorno. La identificación del problema sobre el que se actuará dependerá de varios factores, especialmente de la viabilidad real de abordarlo desde el punto de vista operativo y la posibilidad de articulación con las propuestas curriculares.

2. El diseño del proyecto: involucra la definición de objetivos generales y específicos, la elaboración del plan de acción, su fundamentación con base en el diagnóstico de la realidad, la identificación de beneficiarios y responsables, el diseño del cronograma de actividades, la explicitación del presupuesto y la identificación de las fuentes de recursos que financien las actividades.

3. La ejecución del proyecto: se trata del desarrollo de las actividades y tareas planificadas; el seguimiento y vigilancia del progreso comparándolo con el plan de acción y la consideración de la necesidad de posibles ajustes a la planificación y estrategias. Implica asimismo, el mantenimiento de un sistema de coordinación del equipo participante: alumnos, docentes, actores comunitarios, organismos que cooperan y financian el proyecto.

4. La evaluación: es un proceso dinámico que debe permitir, a través de la definición de indicadores adecuados, evaluar el cumplimiento de los objetivos pedagógicos y de los objetivos hacia la comunidad. Tiene carácter participativo, involucrando a todos los actores, y debe considerar multiplicidad de factores.

5. El seguimiento (o monitoreo): es parte del proceso de evaluación e implica el seguimiento y registro del desarrollo de todas las acciones durante la ejecución, de modo que permita el análisis de la adecuación de las estrategias elegidas.

Además de la conexión metodológica entre ApS y Trabajo Social, también puede encontrarse una estrecha relación en cuanto a sus objetivos y principios. La aproximación filosófica del ApS destaca entre sus rasgos característicos el de formar el pensamiento crítico y reflexivo; afirmar la sensibilidad hacia las necesidades de la comunidad; fortalecer el compromiso social y adquirir actitudes que dispongan a la responsabilidad cívica (Puig, 2004). Todos estos aspectos son coherentes con los principios del Trabajo Social.

Como se puede observar, *a priori* existe una fuerte conexión entre los objetivos de las prácticas externas en los estudios de Trabajo Social y el ApS. Sin embargo, es preciso que se

de un proceso planificado *ex profeso* en torno a un proyecto de trabajo consensuado entre todos los actores implicados en las prácticas: profesionales del servicio; profesorado de la universidad y estudiante, que sitúen al estudiante en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje como se explica en el siguiente epígrafe.

2. METODOLOGÍA DE IMPLEMENTACIÓN DE APS EN LAS PRÁCTICAS EXTERNAS

El siguiente epígrafe describe la metodología utilizada para la implementación del ApS en la organización de las prácticas externas en el Grado en Trabajo Social de la Universidad de la Rioja.

2.1. Del estudio diagnóstico a la intervención social

Incorporar el ApS como metodología de las prácticas de Trabajo Social, a pesar de los puntos de conexión anteriormente señalados entre nuestra disciplina y el ApS, supone una apuesta decidida por parte de los actores implicados. Esto ha sido así por parte de la comisión de plan de estudios del Grado en Trabajo Social de la UR que en el epígrafe 5.3 de la Memoria de Verificación del Título aprobada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad, estableció lo siguiente respecto al módulo de Prácticas Externas y Trabajo fin de Grado:

Este módulo tiene un carácter fundamentalmente práctico. Se basa en la metodología de Aprendizaje-Servicio. Por medio de estas prácticas el estudiante aprende mientras presta un Servicio en la organización colaboradora, con la que la Universidad tiene un convenio de práctica.

Además estructuró el módulo de tal modo que fuera posible articular las prácticas externas en torno a un proyecto de intervención social sustentado bajo la metodología de ApS. El módulo se ubica en la última fase del plan formativo, a lo largo de dos cursos académicos (3º y 4º), y se configura tal como muestra la tabla 4.

Tabla 4.
Plan Formativo del Grado en Trabajo Social

Materia	Asignatura	Curso	periodo	ECTS	Horas
Prácticas de Estudio Diagnóstico	Prácticas de Estudio Diagnóstico	3º	anual	15	375
	Prácticas de intervención social	4º	anual	12	300
Prácticas de intervención social	Supervisión	4º	1er semestre	6	150
	Trabajo fin de grado	4º	anual	6	150

Nota: Elaboración propia.

Para cursar la asignatura Prácticas de Estudio Diagnóstico los alumnos deberán haberse matriculado de dos asignaturas que aportan conocimientos complementarios para el desarrollo de las prácticas, tales como: a) Métodos y Técnicas de investigación social, primer cuatrimestre de tercero; Diseño y evaluación de programas sociales, segundo cuatrimestre

de tercero. Además deben tener aprobados un total de 96 ECTS. Para cursar las Prácticas de Intervención social deben tener aprobadas las Prácticas de Estudio Diagnóstico.

Asimismo, durante el primer semestre de cuarto cursan la asignatura Supervisión, en la cuál además de los contenidos teóricos sobre el proceso de supervisión, se ofrece un espacio de supervisión de apoyo, que les permite reflexionar sobre su experiencia práctica y adquirir herramientas de autocuidado en los procesos de intervención social. Finalmente, el Trabajo Fin de Grado posibilita a los estudiantes la realización de un trabajo de sistematización o profundización teórica sobre los aspectos tratados en las prácticas externas.

De forma general, las prácticas se realizan en la misma entidad durante dos cursos académicos, desarrollando todo el proceso metodológico de Trabajo Social, actuando en el marco de una situación de necesidad definida por la entidad colaboradora. Como todo proyecto de intervención en la realidad recorre tres grandes etapas: preparación del proyecto, ejecución y evaluación. De ahí el paralelismo con el proceso de ApS, como muestra la tabla 5.

Tabla 5.

Proceso metodológico

Fases APS	Módulo Prácticas y Trabajo Fin de grado
Preparación del proyecto	Prácticas de Estudio Diagnóstico
Realización del proyecto	Prácticas de intervención social
Evaluación del proyecto	Supervisión
	Trabajo fin de grado

Nota: Elaboración propia.

Además, se posibilitan los cinco requisitos básicos del ApS, como se pone de manifiesto en la figura 1.

Figura 1. Requisitos básicos de ApS y su relación con el módulo de prácticas externas

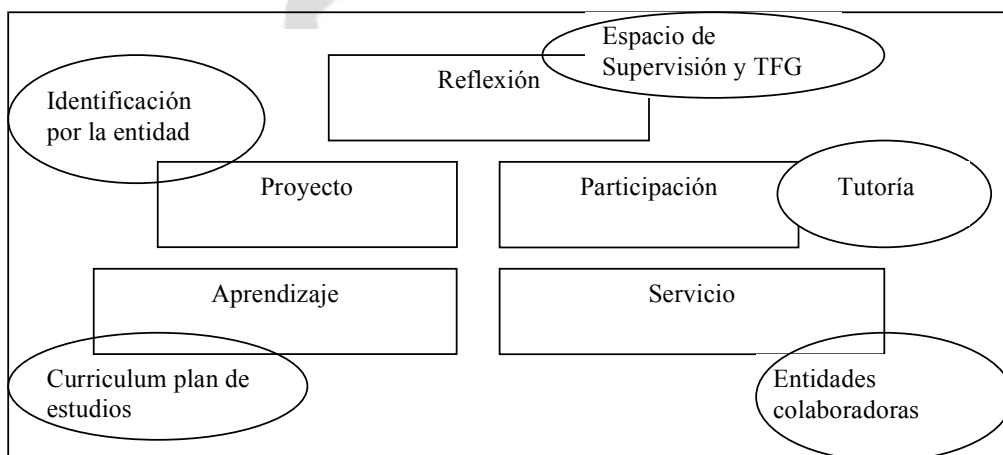


Figura 1. Elaboración propia.

En la base de la pirámide se sitúan los dos ingredientes básicos: el aprendizaje vinculado al currículum formativo del plan de estudios y el servicio organizado con las entidades colaboradas de las prácticas externas, con las que existe un convenio de colaboración previamente firmado. Para pasar del cuadrante de Trabajo de campo al de ApS es preciso

que la relación se articule entorno a un proyecto de intervención en la realidad. El punto de partida para la identificación de necesidades es formulado por la entidad al inicio del periodo de prácticas. El diseño y desarrollo del proyecto se define con la participación de todos los agentes implicados, a través de las tutorías, con el tutor académico y el tutor profesional. Finalmente, la reflexión sobre el aprendizaje y el servicio se articula por un lado, a través del espacio de supervisión previsto dentro del módulo en una asignatura específica denominada supervisión y con la elaboración del TFG, donde los estudiantes tienen la oportunidad de profundizar en alguna de las dimensiones del proyecto abordado o bien de sistematizar la experiencia.

La estructura del módulo de prácticas externas permite disponer del molde para desarrollar proyectos de ApS a través de las diferentes asignaturas que configuran el mismo. En la tabla 6, se presentan de forma esquemática las características principales de las prácticas.

Tabla 6.

Características de las PED y PISCOC

PRÁCTICAS DE ESTUDIO DIAGNÓSTICO	PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL
CON un centro de prácticas.	EN el mismo centro
Un estudio de una realidad o problema social determinado,	Desarrolla la actividad propia del trabajador social en el centro (prácticas tradicionales)
PROPUESTO por el centro de prácticas.	Y, en la medida de lo posible, desarrollará el proyecto de intervención
Revisión bibliográfica y documental	Deberá SISTEMATIZAR Y EVALUAR el proyecto o actividad
Aplicación de técnicas de investigación social	
Análisis de la información	
Elaboración del informe → DIAGNÓSTICO	
ANTEPROYECTO DE INTERVENCIÓN	

Nota: Elaboración propia.

Las *Prácticas de estudio diagnóstico* (PED) permiten la aproximación del estudiante a la realidad social a través del contacto directo con un centro de prácticas. Por tanto, son prácticas de observación y conocimiento de la naturaleza de los problemas y necesidades sociales, la actividad de los diferentes profesionales que conforman el sistema de servicios sociales, en general y del trabajador social de forma particular. Durante estas prácticas los estudiantes toman contacto con el ámbito profesional y con la aplicación del proceso metodológico de Trabajo Social en lo relativo a las dos primeras fases (estudio y programación).

En las PED, los estudiantes realizan un estudio de una realidad o problema social determinado, a partir de la demanda realizada por el centro de prácticas. En la realización del estudio deberá revisar la bibliografía científica relevante sobre el tema objeto de estudio; aplicar las técnicas de investigación social (cualitativas y/o cuantitativas), realizar el trabajo de campo (incluyendo entrevistas, grupos de discusión y/o cuestionarios); analizar la información, y proponer un diagnóstico. A partir del mismo elaborará una propuesta de intervención social, a través del diseño de un anteproyecto, en el que se indicará la finalidad, los objetivos y las actividades y que se concretará de forma operativa al inicio de las Prácticas de Intervención social.

Al finalizar el periodo de prácticas el alumnado presenta el estudio realizado y el plan de intervención propuesto, que en su caso, se podrá desarrollar en la institución durante las Prácticas de intervención Social, del siguiente curso. Y ello dará como resultado el Servicio que el estudiante realiza en y para la entidad.

El *tiempo* de dedicación del estudiante por semestre es de 15 horas semanales, distribuidas a lo largo de los dos semestres del curso, como muestra la tabla 7.

Tabla 7.
Prácticas Estudio Diagnóstico: 15 ECTS

Semestre	ECTS	Horas totales	Media hora/semana
Primer semestre: octubre a diciembre (10 semanas)	6	150	15
Segundo semestre: enero a mayo (15 semanas)	9	225	15

Nota: Elaboración propia.

La dedicación del alumno será de 375 horas (15 ECTS). De las cuáles al menos 22 serán horas de coordinación en el centro de prácticas y 12 de supervisión del alumno en la Universidad. Durante las PED el estudiante desarrolla un conjunto de actividades vinculadas con los objetivos del programa formativo. En concreto se llevan a cabo las siguientes actividades:

1. Análisis del centro donde el estudiante realiza sus prácticas.
2. Revisión bibliográfica y documental sobre la temática objeto de estudio
3. Diseño del estudio de campo
4. Recogida de información mediante técnicas cualitativas y cuantitativas
5. Análisis de la información
6. Elaboración del diagnóstico
7. Elaboración de propuesta de intervención social, incluyendo como mínimo:
 - Finalidad y objetivos
 - Metodología
 - Plan de Trabajo/cronograma
 - Presupuesto

Tras la finalización de las PED, el siguiente curso académico se retoma el proyecto para la implementación del mismo con las Prácticas de Intervención Social.

Las *Prácticas de intervención social* (PISOC) se realizan *EN* la misma entidad del curso anterior. Con ello el estudiante se incorpora a la fase de intervención, con un conocimiento previo de la entidad. El objeto de las prácticas se centra en la intervención y la evaluación de las intervenciones. El estudiante, bajo la supervisión de un profesional, desarrolla la actividad propia del trabajador social en el centro. Esta actividad a desempeñar por el estudiante, incluirá, en la medida de lo posible, el desarrollo del proyecto de intervención propuesto en las PED, en cuanto a la ejecución y la evaluación. Con ello se completa el ciclo de ApS.

El principal objetivo de las PISOC es adquirir experiencia preprofesional que garantice la adquisición de competencias para el ejercicio profesional del Trabajo Social. Estas prácticas se articulan de forma sucesiva con la fase anterior de aproximación y se organizan en torno a los siguientes objetivos específicos:

1. Trabajar en proyectos reales de Trabajo Social con profesionales en ejercicio.
2. Conocer, diferenciar y aplicar las técnicas utilizadas en Trabajo Social.
3. Aprender a utilizar los distintos sistemas de comunicación y registro utilizados por el trabajador social y su equipo.
4. Ser capaz de desarrollar el proyecto de intervención social y programar actividades sociales.
5. Ser capaz de sistematizar y evaluar su propio trabajo.
6. Comprender los valores y principios éticos del Trabajo Social.

Las prácticas se realizarán a lo largo de todo el curso académico, entre los meses de septiembre y mayo. *El tiempo* de dedicación del alumno será de 12 créditos ECTS (300 horas). La distribución de estas horas se realizará de acuerdo con el profesional del centro receptor del estudiante de la forma más adecuada para el funcionamiento de la entidad y para la realización del proyecto ApS establecido, y garantizando la asistencia del alumno a las clases teóricas, teniendo en cuenta que la dedicación a prácticas varía en cada semestre, según se aprecia en el tabla 8. El período de prácticas será de 27 semanas y hasta un total de 300 horas, de las cuáles al menos 15 son de tutoría en la universidad.

Tabla 8.

Prácticas de Intervención: 12 ECTS

Semestre	ECTS	Horas totales	Media hora / semana
Primer semestre: octubre a diciembre (12 semanas)	3	75	6,25
Segundo semestre: enero a mayo (15 semanas)	9	225	15

Nota: Elaboración propia.

Las actividades concretas se deberán personalizar en función de la entidad, institución o empresa en la que se desarrollen y del proyecto ApS que se vaya a ejecutar. En líneas generales, el estudiante realizará las siguientes actividades:

1. Observación y estudio de casos (individual, familiar, grupal o comunitaria).
2. Desarrollo de las actividades concretas establecidas por el centro vinculadas a la funciones del trabajador social.
3. Ejecución, en la medida de lo posible, del proyecto elaborado en las prácticas de Estudio Diagnóstico.
4. Evaluación del proyecto de intervención realizado por el alumno
5. Autoevaluación de las prácticas.
6. Elaboración de la memoria final.
7. La puesta en marcha de las prácticas externas supone un proceso que recorre diferentes fases. En términos generales y de forma global para los dos cursos académicos cabe destacar las siguientes fases:

2.2. Fases de la puesta en marcha y ejecución de un proyecto ApS

2.1.1. Fase I: Asignación y definición del proyecto ApS

Durante el segundo semestre de segundo curso, se convoca a todos los estudiantes que tengan previsto iniciar las prácticas el siguiente curso académico. Se realiza una reunión informativa sobre la dinámica y el procedimiento de prácticas externas. Esta información sirve de base para la captación de plazas de prácticas. Desde la Dirección de Estudios y la Coordinación de Prácticas del título se contacta con las entidades para explicarles la metodología de ApS inherente al modelo de prácticas externas.

Al inicio del curso, desde la coordinación de prácticas de Trabajo Social se presentan las plazas disponibles para la realización de prácticas externas en cada curso académico formuladas por los centros. Se da un plazo a los estudiantes para la solicitud de plaza de práctica. En la asignación de las plazas se tiene en cuenta la nota media del expediente académico.

Finalmente se publican los centros con los alumnos asignados a cada uno y el tutor académico que le corresponde, y a partir de este punto se da inicio al desarrollo de las PED, tal como se ha explicado anteriormente.

En la fase de inicio, el tutor del centro en coordinación con el tutor académico, definen de manera operativa el programa formativo del estudiante en la entidad, explicitando la idea de proyecto ApS sobre el que va a trabajar. Este es uno de los momentos más importantes de las prácticas, puesto que de él depende su desarrollo. En este punto comienza la labor del estudiante en cuanto a la búsqueda de información sobre el centro, el sector y la temática objeto de intervención, mediante la revisión bibliográfica, documental, consulta en internet y la observación en el centro de prácticas.

Tras la primera reunión de coordinación entre el Tutor/a Académico y el Tutor/a de la Entidad, con el objeto de centrar el proyecto a desarrollar durante las prácticas externas, cada tutor académico cita a sus estudiantes para darles las orientaciones precisas respecto al proyecto formativo y el inicio de su actividad en el centro.

El estudiante mantendrá una reunión con el profesional tutor de la entidad y empezará a centrar el tema objeto de estudio, sin perder de vista, que la investigación es una fase del proceso metodológico y está al servicio del objeto de intervención propuesto por la entidad. En esta reunión se recomienda fijar un calendario de seguimiento entre el tutor y estudiante.

Esta fase puede generar altas dosis de incertidumbre en el estudiante, puesto que se enfrenta a una nueva realidad que no conoce. Asimismo, las entidades tienen sus propios ritmos de trabajo, sus prioridades y sus expectativas. El alumnado debe ser capaz de adaptarse a las nuevas circunstancias que todo ello puede suponer. Esta fase finaliza cuando cada estudiante es capaz de definir su proyecto de ApS en el centro, proceso que puede durar aproximadamente un mes, desde la asignación de los centros de prácticas. Al finalizar esta fase el alumnado será capaz de realizar una descripción completa y exhaustiva de los programas y servicios que presta el centro y presentarla a sus compañeros/as en una actividad grupal.

2.2.2. Fase II: Estudio de la realidad social

Durante esta fase el alumnado diseña un proyecto de investigación en función del objeto de intervención. Se trata de dar respuestas a cuestiones tales como *¿Qué ocurre?, ¿Dónde ocurre?, ¿De qué forma?* respecto a la problemática planteada por la entidad que sirva para orientar la formulación del proyecto de intervención en la siguiente fase. Para poder dar respuesta a este tipo de cuestiones, el estudiante pone en práctica los métodos y técnicas de investigación de las ciencias sociales. De ahí la conexión con la asignatura de Métodos y Técnicas de investigación social, una de las asignaturas obligatorias que debe cursar o haber cursado el alumnado matriculado en las prácticas externas de la titulación. El diseño del proyecto de investigación para el estudio de la realidad debe realizarse de forma adecuada para poder llegar a un diagnóstico que sirva para orientar la intervención. Durante esta fase, el alumnado mantiene contactos periódicos con el centro, en función de las necesidades de información que se requiera para desarrollar el estudio.

Esta fase finaliza con la elaboración del informe de diagnóstico, donde cada estudiante presenta el análisis de los datos recogidos durante la fase de estudio, las principales conclusiones, la valoración técnica, que servirán de base para la propuesta del proyecto de intervención.

2.2.3. Fase III: Propuesta de proyecto de intervención social

En esta fase se trata de responder al interrogante *¿Qué vamos hacer?* para dar respuesta a las situaciones de necesidad detectadas en el estudio y plasmadas en el diagnóstico. Para ello, cada estudiante desarrolla una planificación de la intervención, a nivel individual-familiar, grupal y/o comunitario en función de las características de la problemática objeto de intervención. Para desarrollar esta tarea es necesario aplicar los conocimientos adquiridos en la asignatura *Diseño y evaluación de programas sociales*. Durante esta fase, el alumnado mantiene contactos periódicos con el centro, con el fin de orientar los objetivos de intervención, la metodología del trabajo y valorar la viabilidad del proyecto. Una vez definidas las líneas generales del proyecto de intervención debe presentársela a sus tutores (académico y profesional) con el fin de centrar la propuesta. Y una vez alcanzado el acuerdo sobre el proyecto de intervención a desarrollar, formula el proyecto ApS que se ejecutará durante el siguiente curso académico.

Esta fase finaliza con la formulación del proyecto de intervención, donde da respuesta a las preguntas básicas de programación (qué, por qué/ para qué, cómo, dónde, cuándo, con qué, quiénes, etc). En las PED es suficiente con el diseño de un anteproyecto de intervención, con indicación de la finalidad y objetivos, metodología y actividades, así como una estimación presupuestaria.

2.2.4. Fase IV: Incorporación al centro de prácticas

Al inicio de curso se retoma el contacto con los centros para coordinar la incorporación del alumnado a sus respectivos centros de prácticas. En los primeros días deberá concretarse la programación operativa del proyecto elaborado el curso anterior, o en su caso, identificar alguna actividad o proyecto de la entidad sobre la que trabajará cada estudiante en la ejecución y evaluación.

2.2.5. Fase V: Desarrollo de las prácticas externas

En esta fase la actividad del alumnado en el centro de prácticas comprende dos dimensiones, una de observación del desempeño profesional del rol de trabajador social en su puesto de trabajo y otra de responsable de un proyecto o unidad de intervención de acuerdo a lo establecido en la fase anterior, es decir, la parte del Servicio del binomio ApS. Ambas actividades son complementarias, y permiten que cada estudiante vaya adquiriendo mayor grado de autonomía y responsabilidad para la intervención social. Para ello, realizará las actividades propuestas por su tutor de la entidad, durante el horario de prácticas acordado y propondrá la realización de las actividades vinculadas a su proyecto de intervención de acuerdo al calendario establecido en la programación operativa, que serán llevados a cabo, bajo la supervisión del tutor de la entidad, contando con el Visto Bueno del tutor académico, previa revisión por parte de la Coordinación de Prácticas. Esta fase ocupa la mayor parte del periodo de prácticas, y durante la misma el alumnado elabora diferentes informes y sistemas de registro de información, tales como Diario de Campo, Registro de intervenciones.

a) Observación y estudio de casos (individual, familiar, grupal o comunitaria)

El alumnado de prácticas llevará un registro de los casos o situaciones en los que ha participado tanto en el rol de observador del trabajador social, como en el rol de técnico. Deberá presentar un Informe Social, de un caso en el que haya intervenido o colaborado. En el informe presentará las características principales del caso o situación, objetivos, metodología y resultados de la intervención, así como todos los apartados que tenga el modelo de informe que utilice.

También, en función del número de casos y de la naturaleza de las intervenciones, puede optar por presentar un análisis global final del perfil de población que haya atendido, acompañado de un informe estadístico destacando los aspectos principales.

b) Registro para la sistematización y la evaluación de la intervención

El registro y la sistematización de la intervención son necesarios con el fin de evaluar y mejorar la propia práctica. Para ello, desde el inicio el estudiante llevará un registro de los casos y situaciones y un diario de campo. Asimismo elaborará los sistemas de registro necesarios para poder realizar una sistematización y evaluación de la práctica, de acuerdo

a las características y naturaleza del proyecto de intervención que vaya a desarrollar en la entidad. El registro y la recogida de información para la evaluación será una tarea continua que realizará a lo largo de las prácticas y será analizada en la fase final. El diseño de evaluación se realizará en los primeros meses, con el fin de establecer el tipo de evaluación, los momentos de la evaluación y los sistemas de registro. Una vez que haya realizado el diseño, presentará el segundo informe de prácticas.

2.2.6. Fase VI: Finalización y evaluación

El último mes de prácticas consiste en el cierre de las intervenciones emprendidas por cada estudiante en su organización de prácticas. En esta fase se aplicará el diseño de evaluación, con los objetivos y la metodología utilizada para la recogida de información. En el informe reflejará una descripción del proceso seguido para la evaluación señalando los momentos y las unidades de análisis. También se detallarán los instrumentos empleados y el análisis de resultados y las conclusiones que se desprenden del mismo.

3. RESULTADOS

La puesta en marcha de las prácticas de Grado en Trabajo Social con metodología ApS ha supuesto un cambio sustancial en la organización de las prácticas, produciendo un resultado de suma positiva en diferentes aspectos. En términos generales da la oportunidad al estudiante de añadir al aprendizaje tradicional nuevos elementos que lo convierten en protagonista del proceso de prácticas, generando un aprendizaje significativo. Algunas de las dimensiones en las que se ha podido comprobar el cambio, respecto al modelo de prácticas tradicionales se sintetizan en la tabla 9.

Tabla 9.

De las prácticas tradicionales al aprendizaje servicio

Prácticas Tradicionales	Aprendizaje Servicio
Participar de un proyecto realizando las actividades que ya existen PARTICIPAR	Crear un servicio nuevo dentro de un proyecto de la entidad CREAR
Recibir una formación general sobre la entidad y los proyectos que se realizan RECIBIR FORMACIÓN	Obtener una formación continua derivada de las bases sobre las que trabaja la entidad y los conocimientos que el alumno va adquiriendo por su propia experiencia APRENDER DE LA EXPERIENCIA
Tras la aportación de la persona en prácticas no tiene por qué existir una transformación del proyecto CONTINUIDAD	El alumnado en prácticas aporta una modificación y mejora al proyecto, que no había antes de su intervención TRANSFORMACIÓN

Nota: Elaboración propia a partir de la información facilitada por la Asociación InterEuropa.

Tal como señalaba la Asociación Inter Europa, una de las entidades colaboradoras de las prácticas, en una jornada de difusión de resultados, este modelo permite al estudiante participar de las actividades existentes en la organización y desarrollar el aspecto creativo del Trabajo social, mediante la puesta en marcha de un servicio o programa nuevo en la

entidad. Además de recibir formación de la práctica, aprende desde su propia experiencia. Finalmente este modelo tiene impacto en la propia organización, en la medida que a la finalización del proceso la aportación del estudiante, a través de la realización del proyecto o servicio tiene la capacidad de transformación en el ámbito de su actividad, dejando con ello un “poso” de su estancia de prácticas externas. En suma, la incorporación de la metodología ApS implica la incorporación de un conjunto de aprendizajes vinculados con las competencias del título, especialmente en lo relativo a la aplicación del proceso metodológico a una realidad social concreta, mediante la intervención en una situación problema señalada por la entidad de prácticas. En la tabla 10, se presenta de forma esquemática los principales aprendizajes obtenidos a lo largo del proceso.

Tabla 10.

Aprendizajes del estudiante en las prácticas externas con metodología APS

Prácticas estudio diagnóstico PED (3º curso)		Prácticas de intervención social PISOC (4º curso)		
<i>Realización del estudio diagnóstico</i>	<i>Elaboración del anteproyecto de intervención social</i>	<i>Ejecución del proyecto</i>	<i>Evaluación del proceso y/o resultados</i>	
Revisión bibliográfica documental	Diseño del proyecto y Presentación de la propuesta	Gestión y coordinación del proyecto	Diseño de la evaluación	
Elaboración de un marco teórico		Información a los participantes	Establecimiento de indicadores y herramientas	
Aplicación de las técnicas de investigación		Ejecución de las actividades	Recogida y análisis de información	
Análisis de la información			Presentación del informe de resultados	
Presentación del informe de resultados				

Nota: Elaboración propia.

Asimismo, desde el punto de vista del Servicio, implica el desarrollo de proyectos de intervención social en las entidades. En la tabla 11 se exponen algunos de los proyectos ejecutados en el periodo 2011-2013, por los estudiantes de la primera promoción.

Como se desprende de la tabla 11, las temáticas sobre las que han trabajado los estudiantes han sido variadas, de acuerdo a la diversidad de ámbitos de intervención del Trabajo Social. En la mayor parte de los casos, el objeto del estudio durante la primera etapa de las prácticas era muy amplio, concretándose posteriormente en la fase de intervención. Este aspecto ha sido especialmente acusado el primer año de implantación de la metodología ApS en la organización de las prácticas.

Tabla 11.

Relación de proyectos de APS ejecutados por estudiantes de Grado en TS, periodo 2011/2013

<i>Ámbito intervención</i>	<i>Necesidad o problema social</i>	<i>Servicio</i>
Discapacidad	Autonomía personal de las persona con discapacidad en los ámbitos básicos de la vida	Poner en marcha (experiencia piloto) un programa de promoción de la autonomía, con un número determinado de familias
Menores y familia	Dependencia asistencial en familias con bajos recursos socioeconómicos	Taller de madres adolescentes
Adicciones	Carencia en cuanto al uso del tiempo libre y el ocio en personas en proceso de deshabituación de drogas	Puesta en marcha de un programa de actividades relacionadas con ocio y tiempo libre en la comunidad terapéutica
Salud	Necesidades de apoyo y orientación ante la vivencia del cáncer	Puesta en marcha un grupo mixto de autoayuda vinculado a los aspectos nutricionales
Justicia	Conocimiento de la implementación de la aplicación de medidas	Intervención en determinadas familias en función de la medida implementada
Servicios Sociales comunitarios	Conocimiento del perfil psicosocial de la población usuaria de IMI y AIS	Programa de contraprestación para los beneficiarios de la prestación del IMI y AIS
Menores/ Inmigración	Promoción de las relaciones sociales, a través de la educación y el ocio, de mujeres inmigrantes	Trabajo con el grupo y el entorno
Menores	Bajo nivel de formación de los padres de menores infractores con dificultades sociales, con medidas judiciales en medio abierto.	<i>Exprésate</i> : Taller de comunicación
Mujeres inmigrantes	Carencias relaciones y de habilidades sociales	<i>Café y Palabras</i> : Taller de habilidades
Intergeneracional	Escasa relación entre colectivos de diferentes generaciones, sobretodo mayores y jóvenes	Actividades de intercambio de experiencias.
Hombres en situación de desempleo	Paro de larga duración	Creación de un Huerto Social

Nota: Elaboración propia.

Como resultado se ha observado que ha habido una alta implicación de las personas receptoras del servicio a la par del empoderamiento de ellas mismas para abordar, en un futuro, las situaciones adversas que se les presenten con otra actitud, otra predisposición y otras habilidades adquiridas. En términos generales podemos señalar que la aplicación del ApS en las prácticas externas ha supuesto una serie de mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la relación interinstitucional de la universidad con su entorno. La tabla 12 revela, de forma esquemática, las principales aportaciones del modelo en términos de resultados.

Tabla 12.

Principales resultados

APRENDIZAJE	SERVICIO
Mejora en el interés, atención y rendimiento de los estudiantes en las materias relacionadas con las prácticas. Entrenamiento real de las competencias relacionadas con el título y alto grado de adquisición de las mismas	Desarrollo de proyectos nuevo o experiencias pilotos en las entidades El alumno como referente del proyecto y las prácticas como recurso

Nota: Elaboración propia.

Desde el punto de vista del aprendizaje, el estudiante se sitúa en el centro del proceso, como protagonista del mismo, a quién se le proporciona una serie de estímulos y oportunidades de desarrollar su quehacer profesional, con apoyo y supervisión. Ello implica un aumento de la motivación respecto al estudio de las materias directamente relacionadas con las prácticas, como son *Métodos y Técnicas de investigación social*, necesaria para el diseño y ejecución del estudio diagnóstico; y la materia *Diseño y Evaluación de programas sociales*, la base para el diseño del proyecto en todas sus dimensiones. En ambos casos, las tasas de rendimiento son superiores al 90%, percibiéndose mayor nivel de logro en la parte práctica de las asignaturas, entre los estudiantes que cursan las mismas de forma paralela a las prácticas.

La organización de las prácticas en torno a un proyecto ApS garantiza el entrenamiento y adquisición de las competencias del título y del módulo. Ello permite comprobar de forma previa a la graduación, que los estudiantes no solo han asimilado una serie de conceptos sino que han adquirido las habilidades necesarias para intervenir en la realidad social en su rol profesional.

El ApS ha demostrado ser una metodología adecuada para reforzar los cuatro pilares de la educación del siglo XXI, establecidos por la UNESCO y recogidas en el Informe elaborado por Delors (1996), como son:

- Aprender a CONOCER, a través del estudio de la realidad social,
- Aprender a HACER, promoviendo el desarrollo de habilidades en la realización de proyectos, en torno a los cuales articular una intervención social,
- Aprender a SER, forjando la propia personalidad en aspectos tales como autonomía, responsabilidad y profesionalidad,

- Aprender a CONVIVIR, desarrollando la capacidad para trabajar en equipo y al servicio de la comunidad.

Todos estos aprendizajes se posibilitan en la relación con el entorno. Asimismo, aporta una serie de mejoras a la entidad, a través de la S de Servicio. Esto se observa en dos aspectos principalmente, por un lado, en la puesta en marcha de nuevos proyectos sociales o creación de experiencias pilotos, que hasta el momento no se habían planteado en la entidad, por diferentes motivos, tales como falta de tiempo o de confianza para desarrollarlos. Por tanto, las prácticas se convierten en una oportunidad o recurso más con el que se puede contar para emprender nuevas iniciativas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación realizada sobre ApS (Furco, 2004) muestra la existencia de impactos positivos en seis campos, como son el desarrollo académico y cognitivo; desarrollo cívico; desarrollo vocacional y profesional, desarrollo ético y moral; desarrollo personal; y, desarrollo social. Nuestra experiencia de implementación de las prácticas externas con metodología de ApS nos permite apreciar las ventajas en los campos señalados frente a modelos organizativos de prácticas que no incorporan de forma equilibrada el binomio del aprendizaje y del servicio. Así podemos señalar que en la organización de las prácticas existen tres situaciones típicas, o modelos, en función de la relación del estudiante con el centro. Por un lado, prácticas en las que el estudiante asume un rol de “sombra” del profesional (o modelo A-s). El estudiante comparte despacho con el profesional, observa su actividad, asiste a entrevistas y reuniones, interroga sobre procesos de trabajo, y progresivamente adquiere cierto nivel de responsabilidad, en la relación con directa con las personas usuarias; elaboración de documentación; la propuesta de intervenciones, etc. Este tipo de prácticas producirían una combinación de mucho Aprendizaje y poco servicio. La segunda, prácticas basadas en un “proyecto de trabajo” concreto dentro de la organización con aceptación por parte de la universidad y supervisión por un profesional tutor (o modelo A-S). Este proyecto está claramente enmarcado dentro de los objetivos de prácticas y es factible su realización en el tiempo previsto. Este segundo modelo corresponde con la metodología de ApS, como resultado de las mismas se produce mucho aprendizaje y mucho servicio. Existe una tercera situación, que se podría denominar prácticas “descarga” (o modelo a-S) que suele resultar problemática desde el punto de vista del estudiante. Se trata de prácticas en las cuales el alumno está en el centro, con poco contacto con el equipo técnico y con los usuarios. Al estudiante se le va dando tarea de forma progresiva, en gran medida descargándose de actividad, que tiene el peligro de convertirse en tarea administrativa, y que por su reiteración (e incluso saturación) puede no ayudar al aprendizaje del alumno, aunque presta un servicio al profesional de la entidad.

Desde nuestro punto de vista, la situación ideal es la segunda, que genera aprendizaje significativo prestando un servicio. Para ello, es necesario contar con una adecuada programación de las prácticas del alumnado en cada una de las instituciones. No se trata de sumar horas, de “fichar” tiempo sino de realizar una serie de actividades y tareas que permitan afirmar el cumplimiento de determinados objetivos y la adquisición de las competencias. Para reducir los factores menos controlables respecto a las prácticas, y que este periodo se convierta en aprendizaje positivo consideramos esencial los trabajos (o entregables) que

debe elaborar el estudiante durante las prácticas, y que en el segundo modelo de prácticas se articulan entorno al proyecto de ApS.

La estancia en un centro de prácticas es un momento privilegiado para dicho aprendizaje. Difícilmente en un proceso de inserción laboral volverá a encontrarse en una situación similar. Durante las prácticas el estudiante es aceptado en su rol de aprendizaje y los profesionales vuelcan su esfuerzo por enseñarle la forma de proceder en la institución en relación al trabajo social. En este marco, no se espera ni se exige una productividad; se acepta su nivel de realización como parte del proceso de aprendizaje. Es un tiempo en el que puede conocer, preguntar, informarse de todo aquello sobre lo que tiene dudas; es un tiempo para contrastar lo aprendido en el aula y su materialización en la realidad. Es un tiempo en el que de manera guiada va construyendo su conocimiento y su forma de ser profesional.

Todos los aspectos relacionados con las prácticas, desde su planificación, organización y desarrollo son espacios formativos adecuados para la interiorización de los valores, conceptos y procesos de trabajo para los futuros profesionales. Una premisa pedagógica básica es que el aprendiz necesita modelos y no consejos. Esta reflexión debe llevarnos a pensar en la potencialidad de las Prácticas para el entrenamiento del trabajo social en todas sus dimensiones y en la valía del ApS como metodología didáctica sobre la que sustentar las prácticas. Partiendo de esta convicción toman sentido las palabras de Cristina de Robertis (1992) cuando habla de la capacidad del trabajo social para *“asumir el cambio, provocarlo y no temerlo”*. Porque indudablemente, el Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto un cambio a todos los niveles dentro de la universidad española, y la organización de las prácticas no es ajena a ello.

La puesta en marcha de las prácticas externas con metodología ApS ha supuesto una innovación docente que genera, inevitablemente, cambios en la relación de los actores implicados (universidad y entidades sociales). En general, la experiencia arroja un balance positivo, en cuanto a los resultados obtenidos tanto en términos de aprendizaje como de servicio, según lo han manifestado en diferentes espacios de reflexión sobre las prácticas, tanto los estudiantes y el profesorado como los profesionales. En este sentido nuestra experiencia coincide con las conclusiones del trabajo realizado por Folgueiras (2010) cuando señalan el alto valor de satisfacción de los agentes implicados en procesos educativos con metodología ApS. Es objeto de un proyecto de innovación docente evaluar de forma empírica esos resultados. Si bien, a partir de las aportaciones de los actores implicados, con el fin de maximizar los resultados positivos en términos de aprendizaje y de servicio, se ha visto necesario profundizar en la metodología realizando una serie de mejoras en diferentes aspectos, entre los que cabe destacar los siguientes:

1. Dedicar especial atención a la definición inicial del proyecto de Aprendizaje-Servicio, en torno al cuál se desarrollará el estudio y la intervención social, con el fin de garantizar la consecución de resultados factibles en el periodo de prácticas, que permiten obtener proyectos de categoría A-S.
2. Reforzar la coordinación entre entidades sociales y universidad, a través de la relación entre tutores profesionales y académicos, que permitan dirigir y orientar al estudiante en el desarrollo del proyecto ApS, neutralizando en la medida de lo posible los sesgos derivados de los rasgos personales de los diferentes tutores.

3. Dar visibilidad a los proyectos ejecutados y profundizar en la sistematización de las buenas prácticas como mecanismo de refuerzo del modelo y de generación de conocimiento dentro de la disciplina.

Para finalizar este artículo queremos señalar que la apuesta realizada con la implementación de la metodología ApS en la organización de las prácticas externas está teniendo un efecto multiplicador de la experiencia en el territorio, que se manifiesta en diferentes acciones, tales como:

-Impulso de la Red de Aprendizaje-Servicio de la Rioja, por la confluencia de entidades interesadas en la metodología, compuesta por una diversidad de agentes del mundo educativo y social.

-Organización de encuentros, cursos y jornadas de difusión y formación en ApS, entre las que cabe destacar la organización de un curso de verano, dentro de la programación de la UR, titulado Aprendizaje-Servicio. Innovación en la docencia y la acción social.

-Desarrollo de iniciativas de ApS en el diseño de proyectos de intervención social pilotados por estudiantes de Trabajo social o por las entidades, que tras conocer la metodología la aplican en el diseño de sus propios proyectos sociales. Con ello, el ApS como descubrimiento trasciende del ámbito educativo al social.

-Capacitación de los futuros trabajadores sociales en el ApS como metodología para la intervención social, que podrán aplicar junto a otras metodologías de trabajo comunitario durante su etapa profesional.

Sirvan estas actividades como ejemplo de los efectos que está teniendo la puesta en marcha de la metodología. El camino emprendido presenta nuevos retos en el corto y medio plazo, tales como la ejecución de un proyecto de innovación docente para el curso 2013/14, cuyo objetivo general consiste en Consolidar el sistema de gestión, coordinación y seguimiento de las prácticas externas con criterios de calidad educativa y de servicio a la comunidad. Este objetivo general se concreta a través de tres objetivos específicos:

1. Demostrar el grado de logro de resultados en términos de aprendizaje y servicio de los estudiantes de Grado en Trabajo Social a partir del desarrollo de las prácticas externas, con metodología de ApS.
2. Estandarizar el sistema de acompañamiento y supervisión a los estudiantes en los centros de prácticas y en la universidad, promoviendo el uso de tecnologías 2.0.
3. Valorar la aplicación de ApS en otras asignaturas del grado en Trabajo social y/o otros grados de la UR.

También se plantea con la Red de ApS de la Rioja, ofertar programas de formación dirigidos principalmente al ámbito educativo (universitario y no universitario). Dar mayor visibilidad a los proyectos ApS promovidos por entidades riojanas, a través de la creación de material audiovisual y difundir los resultados de la metodología, en términos educativos y sociales.

En síntesis, el camino emprendido por la Comisión de Plan de Estudios, que estaba dispuesta a asumir el cambio por la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, está generando un cambio en el entorno, que se afronta de manera decidida, en consonancia con las palabras arriba enunciadas por de Robertis (1992). Sirva este artículo para animar a otras personas (profesorado, estudiantes, profesionales) y a otras universidades, centros educativos y entidades sociales a no temer el cambio y apostar por el ApS como metodología que refuerza la responsabilidad social de los centros educativos; mejora la relación universidad sociedad e incrementa el aprendizaje y la adquisición de competencias de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En UNESCO, *La educación encierra un tesoro* (91-103). Madrid: Santillana.
- De Robertis, C. (1992). *Metodología de la intervención en Trabajo Social*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Folgueira, P. (2010). *Projecte d'estudi sobre l'avaluació (grau de satisfacció i xarxa territorial) dels Projectes d'aprenentatge-servei*. Barcelona: Universidad de Barcelona. ICE.
- Furco, A. (2004, octubre). El impacto educativo del aprendizaje-servicio. Ponencia en el VII *Seminario Internacional de aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina.
- Giménez, V. Lillo, A. y Lorenzo, J. (2003). *El proceso de supervisión de campo en el punto de mira: Una investigación a tres en Trabajo Social*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Ovejas, M.R., Fernández, J., de la Rosa, P., Facal, T., Raya, E. y Sobremonte, E. (2012). Encuesta sobre prácticas externas y Trabajo Fin de Grado. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 19, 95-113.
- Porcel, A. y Vázquez, C. (1995). *La supervisión espacio de aprendizaje significativo, instrumento para la gestión*. Zaragoza: Certeza e Intress.
- Puig Cruells, C. (2004, mayo). El rol docente del tutor de prácticas y el acompañamiento al estudiante. Comunicación presentada en el V *Congreso de Escuelas de Trabajo Social*. Universidad de Huelva, Huelva.
- Raya Diez, E. (2006). *Meta práctica: una reflexión sobre las prácticas en la titulación de Trabajo Social, memoria de prácticas*. País Vasco: EHU Editores.
- Tapia, M.N. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M.N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.
- VV.AA. (2004). *Libro Blanco de Trabajo Social*. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblanco_trbjsocial_def.pdf



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**

INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS
PSICOSOCIALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A
TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO¹**

**DEVELOPMENT AND EVALUATION OF PSYCHOSOCIAL SKILLS THROUGH A
SERVICE-LEARNING PROGRAM IN UNIVERSITY STUDENTS**

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PSICOSSOCIAIS EM ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS ATRAVÉS DE UM PROGRAMA DE APRENDIZAGEM-SERVIÇO**

Vanesa Lorenzo Baz y Begoña Matallanes Febrero

Fecha de Recepción: 19 de Septiembre de 2013
Fecha de 1ª Dictaminación: 20 de Octubre de 2013
Fecha de 2ª Dictaminación: 25 de Noviembre de 2013
Fecha de Aceptación: 26 de Noviembre de 2013

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 2**

Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de aprendizaje-servicio, 2(2), 2013, pp. 155-176, ISSN: 2254-3139
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art8.pdf>

¹ Agradecimientos: Esta investigación ha sido posible gracias a la colaboración de todo el equipo docente de las asignaturas de Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Deusto. La investigación forma parte de la tesis doctoral "Efectos de un Programa de Aprendizaje-Servicio en la Salud Integral de Estudiantes Universitarios", cuya autoría y dirección corresponde a las autoras del presente artículo.

Resumen

El Aprendizaje-Servicio promueve el desarrollo de competencias psicosociales, además de éticas, cívicas y cognitivas, facilitando el desarrollo integral de los estudiantes universitarios. Su práctica ha sido asociada en la literatura principalmente a efectos beneficiosos en el desarrollo académico, cívico y ético, sin embargo, ha sido un área escasamente abordada desde la perspectiva psicosocial. Existe evidencia empírica que relaciona las conductas formales de ayuda y prosociales con el desarrollo socio-emocional, por lo que cabría esperar que la práctica de aprendizaje-servicio tuviera también efectos a este nivel. El objetivo del estudio es comprobar el desarrollo de competencias psicosociales en los estudiantes a través de un Programa de Aprendizaje-Servicio. Para ello se realiza un estudio piloto con estudiantes de la Universidad de Deusto. Se seleccionan dos variables: Bienestar Subjetivo y Adaptación Social. La hipótesis es que los alumnos que realicen el Programa mejorarán en estas variables más que aquellos que no lo realicen. Se evalúan y comparan dos grupos de alumnos en base a haber realizado o no el Programa, a través de un estudio cuasiexperimental con medidas pre y post-test. Se encuentran efectos positivos estadísticamente significativos, con un tamaño del efecto entre pequeño y moderado, en las variables de estudio en el grupo que ha realizado el Programa. Los resultados evidencian efectos positivos del Programa en el Bienestar Subjetivo y en la Adaptación Social de los estudiantes. Se discuten posibles mecanismos explicativos y el potencial del aprendizaje-servicio como agente promotor de competencias emocionales y sociales entre población universitaria.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, bienestar subjetivo, adaptación social, desarrollo psicosocial, desarrollo emocional, desarrollo social, competencia interpersonal, aprendizaje experiencial, educación basada en competencias.

Abstract

Service-learning can encourage the development of psychosocial skills, as well as ethical, civic and cognitive, facilitating university students' integral growth. Its practice has been associated in literature mainly with positive effects in academic, social and ethic development. However, it has been a scarcely addressed area from a psychosocial perspective. There is empirical evidence that relates formal conducts of help and prosocial behavior with the development of socio-emotional skills, so it would be expected that practice in service-learning would also have positive effects on this level. The objective of the study is to test the development of psychosocial skills through a Service-Learning Program on students. Given this goal, a pilot study was conducted on students from Deusto University. Two variables were selected: Subjective Well-being and Social Adaptation. The hypothesis is that students that complete the Program will improve levels in these variables over those who don't complete it. Two groups of students were compared according to having completed the Program or not, through a quasi-experimental study with measurements pre and post-test. Statistically significant positive effects are found, with an effect size between small and moderate, in the variables studied in the group of students that completed the Program. The results prove positive effects of the Program over students' Subjective Well-Being and Social Adaptation. Several explanatory mechanisms are discussed, as well as the potential of service-learning as a promoter agent for emotional and social skills among university population.

Keywords: Service-learning, subjective well-being, social adjustment, psychosocial development, emotional development, social development, interpersonal competence, experiential learning, competency based education.

Resumo

O aprendizagem-serviço pode promover o desenvolvimento de competências psicossociais, além das éticas, cívicas e cognitivas, facilitando o desenvolvimento integral dos estudantes no marco da educação superior. Sua prática foi associada na literatura principalmente a efeitos benéficos no desenvolvimento acadêmico, cívico e ético, no entanto, foi uma área escassamente abordada a partir da perspectiva psicosocial. Existe evidência empírica que relaciona as condutas formais de ajuda com o desenvolvimento sócio emocional, o que leva a crer que a prática de aprendizagem-serviço tivesse também efeitos a este nível. O objetivo do estudo é comprovar o desenvolvimento de competências psicossociais nos estudantes através de um Programa de Aprendizagem-Serviço da Universidade de Deusto. Para isso, selecionou-se duas variáveis: Bem-estar Subjetivo e Adaptação Social. A hipótese é que os alunos que realizem o Programa melhorarão nestas variáveis mais que aqueles que não a realizem. Avaliaram-se e compararam-se dois grupos de alunos baseando-se no fato destes haver realizado ou não o Programa, através de um estudo quase experimental com medidas pre e pós-teste. Encontraram-se efeitos positivos estatisticamente significativos, com um tamanho do efeito entre pequeno e moderado, nas variáveis de estudo no grupo que realizou o Programa. Os resultados evidenciam efeitos positivos do Programa no Bem-estar Subjetivo e na Adaptação Social dos estudantes. Discutem-se possíveis mecanismos explicativos e o potencial do aprendizagem-serviço como agente promotor de competências emocionais e sociais na população universitária.

Palavras-chave: Aprendizagem-Serviço, bem-estar subjetivo, adaptação social, desenvolvimento emocional, desenvolvimento social, competência interpessoal, aprendizagem experiencial, educação baseada em competências.

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se evalúa empíricamente el impacto de un Programa de Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Deusto en el desarrollo de competencias psicosociales en estudiantes de la referida Universidad. Para ello, se han seleccionado las variables de Bienestar Subjetivo y Adaptación Social. Con la elección de estas variables de estudio, esta investigación complementa la literatura del Aprendizaje-Servicio aportando la perspectiva psicosocial. Los resultados plantean la necesidad de replicar el estudio en otras poblaciones para consolidar y poder generalizar las conclusiones alcanzadas. Asimismo, este artículo pretende promover la integración de los objetivos académicos con las competencias emocionales-sociales y la responsabilidad social de las instituciones educativas. De este modo, se pretende contribuir a la propuesta de recursos eficaces y eficientes para el desarrollo psicosocial de los estudiantes, así como para la mejora de la comunidad y de la sociedad a través de la promoción de la cooperación, la participación, la corresponsabilidad y la justicia social.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El desarrollo psicosocial implica estar en unas mejores condiciones para desenvolverse de una manera positiva con uno mismo, con las demás personas y con el entorno sociocultural en el que se vive. En este sentido, la promoción de competencias emocionales y sociales es una forma de prevención primaria inespecífica que permite la adquisición de competencias básicas para la vida que repercuten en el ajuste psicosocial de los estudiantes (Alzina, 2006).

La metodología del aprendizaje-servicio (ApS de aquí en adelante), basada en el aprendizaje experiencial cooperativo, constructivo, democrático y asociado a valores, integra el aprendizaje académico con el servicio comunitario y la reflexión crítica, pudiendo ser una excelente oportunidad para el desarrollo psicosocial de los estudiantes. La integración de estos elementos permite el trabajo del mundo relacional-afectivo de los alumnos, que incluye aspectos como las emociones, la autoestima, las habilidades sociales, el funcionamiento interpersonal, la empatía, las actitudes o los valores. Así, el ApS puede ser una metodología idónea para trabajar estas competencias clave para el desarrollo integral de las personas (Furco y Billig, 2002; Hernández, Larrauri y Mendía, 2009; Tapia, 2008).

Efectivamente, la literatura existente apunta a que el impacto positivo del ApS en los estudiantes no se limita a la calidad de los aprendizajes. La evidencia hallada en el área del ApS, investigada principalmente desde la perspectiva educativa, sugiere que las experiencias de ApS de calidad pueden afectar al estudiante de manera integral, contribuyendo a su desarrollo académico, intelectual, personal, social y ético (p.e. Astin, Vogelgesang, Ikeda y Yee, 2000; Conway, Amel y Gerwien, 2009; Eyler, Giles y Braxton, 1997; Eyler, Giles, Stenson y Gray, 2001). No obstante, es un área aún escasamente investigada desde la perspectiva psicosocial y apenas se ha investigado el impacto de estos programas en variables psicológicas. Sin embargo, hay indicios que permiten sospechar un impacto positivo a este nivel. Se ha demostrado como el desarrollo de las competencias emocionales y sociales no solo mejora el éxito académico, sino que también promueve la resistencia psicológica (p.e. Bear, Manning y Izard, 2003; Taylor y Dymnicki, 2007; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004).

Además, la literatura en torno a la prosocialidad y a la educación prosocial (p.e. Haroz, Murray, Bolton, Betancourt y Bass, 2013; Roche, 1995, 2010; Roche y Sol, 1998), contribuye a la fundamentación del ApS como agente promotor de resistencia psicológica y de desarrollo psicosocial. Roche (1995, 2010) propone la educación orientada a la consecución de actitudes y comportamientos prosociales como una de las vías con más potencial para cuidar tanto de la salud mental del propio individuo como para mejorar las relaciones sociales. Con esta finalidad, se ha elaborado un modelo teórico para la optimización de la prosocialidad (*UNIPRO*) del que se desprenden programas para su aplicación en la educación, específicamente orientados a la promoción de las actitudes y comportamientos de generosidad, ayuda, cooperación, solidaridad o unidad. Así, existe un alto grado de coincidencia entre los objetivos de la educación prosocial y del ApS, ya que éste tiene como uno de sus propósitos principales que los estudiantes adquieran valores, actitudes y comportamientos prosociales. Asimismo, los hallazgos en la investigación sobre los efectos de la práctica de voluntariado, que comparte con el ApS el componente de servicio solidario, evidencian un claro impacto positivo en la salud psicosocial de las personas que lo practican (p.e. Black y Living, 2004; Li y Ferraro, 2005; MacNeela, 2008; Musick y Wilson, 2003; Piliavin y Siegl, 2007; Schwartz y Sendor, 2000; Thoits y Hewitt, 2001). Estas investigaciones parten de la premisa de que las conductas de ayuda al otro son beneficiosas para el que las proporciona y no sólo para el que las recibe. No obstante, el ApS añade elementos conceptual y cualitativamente distintos al voluntariado y otras conductas formales de ayuda, así como a otras metodologías de educación socio-emocional y prosocial, por lo que es preciso investigar sus efectos de manera específica.

Así, existe evidencia empírica que justifica la investigación y propuesta del ApS como una intervención psicosocial, y se ha empleado ya esta metodología para crear programas de intervención psicológica con población de riesgo o con problemas específicos (p.e. Elias, Zins, Graczyk y Weissberg, 2003; Kraft y Wheeler, 2003). Además, algunos autores recomiendan específicamente la metodología del ApS como una intervención para promover el desarrollo socio-emocional (Wilczenski y Cook, 2009; Wilczenski y Coomey, 2007).

Desafortunadamente, con frecuencia las intervenciones de promoción psicosocial en los centros educativos han estado descontextualizadas, centrándose en intervenciones individuales y considerándose como secundarias a la misión de las instituciones educativas (Wilczenski y Coomey, 2007). Además, se ha tendido a escindir las cogniciones, las emociones y los aspectos éticos en los sistemas educativos, limitando el proceso de aprendizaje al conocimiento disciplinario descontextualizado de los aspectos emocionales, éticos e histórico-sociales (Fichtner, 2002). De este modo, se han separado los objetivos de responsabilidad social, los académicos y los relativos al desarrollo psicosocial de los estudiantes. El ApS supone una excelente oportunidad de integración sinérgica de los mismos ya que puede tener un impacto positivo en todos los niveles: en los estudiantes, en la institución educativa, en las organizaciones y personas de la sociedad que se benefician del servicio, así como en las estructuras sociales más amplias (Ramírez y Pizarro, 2005).

1.1. El ApS en la Educación Superior. Marco Pedagógico de la Universidad de Deusto

La educación superior supone uno de los ámbitos más propicios para el desarrollo de proyectos de ApS de alto impacto en la comunidad, dando expresión la misión de responsabili-

dad social de las universidades (Martínez, 2008; Tapia, 2008). Además, la implantación de metodologías promotoras de competencias psicosociales y éticas en la educación superior permite la formación de los alumnos como personas y ciudadanos, además de como profesionales. El Marco Pedagógico de la Universidad de Deusto (UD) busca esta formación integral en los estudiantes. Este Marco se asienta sobre el Paradigma Ledesma Kolvenbach y el Modelo de Aprendizaje de la UD. El Paradigma recoge cuatro principios fundamentales de la pedagogía Ignaciana, que han sido establecidos como las cuatro finalidades últimas de la enseñanza universitaria jesuita, en la que se enmarca la UD. Estos principios son: “Utilitas” (dimensión práctica, hace referencia a la preparación para el ejercicio competente de una profesión útil); “Iustitia” (dimensión ética-social, hace referencia a la preocupación por una justicia no solo individual, sino también estructural. Llama la atención sobre la universidad como conciencia crítica de la sociedad y como motor responsable de cambio social); “Humanitas” (dimensión humanista, sitúa a la persona en el centro de la formación, en su sentido más integral, incluyendo intelectualidad, afectividad y ética); y “Fides” (dimensión espiritual, hace referencia a la dimensión trascendente de la persona, que implica capacidades como cuestionarse el sentido de las cosas, dotar a las experiencias de sentido y significado o sentir que se forma parte de algo que va más allá de la propia individualidad) (Agúndez, 2008; Giménez, 2008). En consonancia con estos principios, el Modelo de Aprendizaje de la UD se cimenta sobre cuatro premisas clave: “una universidad que aprende y que está centrada en el estudiante”; “que trabaja en equipo y valora la colaboración”; “que lidera y potencia al personal”; “que se compromete ética y socialmente” (Villa y Poblete, 2008, p. 6). De estas premisas se desprende el Modelo, que presenta cuatro características esenciales: valores, actitudes, competencias, aprendizaje.

El cumplimiento de los anteriores principios requiere de una formación integradora basada en competencias que abarquen las distintas facetas humanas, sociales, intelectuales y éticas (Villa y Poblete, 2008). La metodología del ApS está en perfecta consonancia con los citados principios que fundamentan el Marco Pedagógico y supone una oportunidad de expresión e integración de los mismos. A su vez, este Marco justifica y sienta las bases para la implantación e impulso de la metodología del ApS en la UD, ya que permite integrar la excelencia académica y la utilidad práctica, el ejercicio de la justicia social y el desarrollo integral de las personas al promover la experiencia directa con otras realidades diferentes a la propia, así como la reflexión crítica para poder cuestionar valores e interrogarse el sentido que se le da a propia acción personal y profesional.

1.2. Variables de Estudio de la Investigación

Diversos son los estudios empíricos en el área del ApS que han confirmado que su impacto en los estudiantes trasciende los aspectos meramente académicos y cognitivos.

Por ejemplo, en un metanálisis reciente sobre los efectos del ApS en estudiantes de educación superior en el que sólo se incluyeron estudios empíricos cuantitativos, Yorio y Ye (2012) encontraron efectos beneficiosos sobre el desarrollo personal (incluyendo medidas como la identidad, autopercepción de fortalezas y debilidades, autoeficacia, autoestima, liderazgo, determinación y persistencia) y sobre el desarrollo social (incluyendo medidas como la sensibilidad a la diversidad y conciencia cultural, percepción de determinados colectivos en riesgo de exclusión social, valores éticos y morales, habilidades interpersonales,

comprensión de las necesidades de la comunidad, comprensión de cómo ayudar a la comunidad, deseo de implicarse en futuras actividades de servicio), además de en el desarrollo cognitivo (incluyendo medidas como habilidades de resolución de problemas, pensamiento crítico, habilidades de escritura, notas medias o desempeño durante el curso). De manera consistente, en otro metanálisis similar, Conway, Amel y Gerwien (2009), hallaron efectos beneficiosos en variables personales (desarrollo moral, autoestima, autoeficacia, bienestar, desarrollo profesional) y sociales (habilidades sociales, comprensión y tolerancia de la diversidad, creencias, conocimientos y actitudes sobre el colectivo con el que colaboran, creencias o actitudes hacia colectivos de exclusión social, responsabilidad social, participación ciudadana, motivación para participar en actividades de voluntariado), además de en los resultados académicos (motivación académica, actitudes y conocimiento, aspectos cognitivos). Asimismo, Eyler et al. publicaron en 2001 una extensa revisión de la literatura sobre los efectos de los programas de ApS a través de diferentes disciplinas en los estudiantes, facultades, instituciones y comunidades. La revisión, que comprendía estudios publicados entre 1993 y 2000, halló de manera consistente efectos positivos en los estudiantes en variables de aprendizaje y académicas (aprendizaje académico, habilidad para aplicar lo aprendido en el “mundo real”, notas medias, análisis de problemas, pensamiento crítico, desarrollo cognitivo); en variables personales (desarrollo personal en aspectos como la autoeficacia, identidad, crecimiento espiritual y desarrollo moral; desarrollo interpersonal, como la habilidad de trabajo en equipo, liderazgo y habilidades de comunicación) y en variables sociales (reducción de estereotipos, comprensión racial y cultural, responsabilidad social, competencias ciudadanas, compromiso con el servicio solidario, implicación en actividades de servicio posteriores).

Estos hallazgos permiten inferir un impacto beneficioso en variables como el Bienestar Subjetivo o la Adaptación Social, variables seleccionadas para el presente estudio. A continuación se presenta una breve revisión y definición de estos conceptos.

El Bienestar Subjetivo ha recibido diversas denominaciones como “felicidad” (p. ej., Argyle, 1999), “satisfacción con la vida” (p. ej., Veenhoven, 1988), y “afectos positivo o negativo” (p.e. Bradburn, 1969). No obstante, en la literatura psicológica actual se observa un alto consenso en utilizar el término de Bienestar Subjetivo, que ha sido delimitado conceptualmente y definido como “una amplia categoría de fenómenos que incluye las respuestas emocionales, las satisfacciones de dominio y los juicios globales de la satisfacción con la vida” (Diener, Suh, Lucas, y Smith, 1999, p. 277). Se realiza así una concepción integradora de Bienestar Subjetivo considerándolo como la evaluación que hacen las personas de su vida, incluyendo tanto juicios cognitivos como reacciones afectivas (estados de ánimo y emociones) (García-Viniegras y González-Benítez, 2000). Es decir, el término hace referencia al grado en que las personas manifiestan estar subjetivamente satisfechas con su vida en general o con dominios específicos de ella.

La Adaptación Social es un concepto complejo y heterogéneo, lo que ha dificultado su definición de forma operativa y consensuada. De manera general, hace referencia al funcionamiento social de la persona en las distintas áreas de la vida, tales como el área laboral, familiar, las relaciones sociales, el ocio y tiempo libre, la motivación o los intereses. De este modo, se puede definir como el conjunto de capacidades y habilidades que presenta una persona para desenvolverse de forma adecuada en el ámbito social y personal (Bosc, Dubini

y Polin, 1997; Fonseca-Pedrero et al., 2008). Las personas con un adecuado funcionamiento social en sus diferentes esferas y niveles disponen de un factor protector contra el posible impacto de los estresores ambientales y contra el desarrollo de problemas psicológicos (Fonseca et al., 2008; Mañá, Ivorra y Girón, 1998).

1.3. Objetivos e Hipótesis

Por tanto, el presente estudio plantea como objetivo general comprobar el impacto de un Programa de ApS universitario en el desarrollo de competencias emocionales y sociales de los estudiantes que lo realizan.

La hipótesis general es que los estudiantes que realizan el Programa de ApS de la UD mejoran sus competencias psicosociales más que aquellos estudiantes que no lo realizan.

Las hipótesis específicas son que los estudiantes que realizan el Programa de ApS:

- Aumentan su nivel de Bienestar Subjetivo más que los que no lo realizan.
- Aumentan su nivel de Adaptación Social más que los que no lo realizan.

Para ello, se evalúan y comparan dos grupos de alumnos en base a haber cursado o no el Programa de ApS, con medidas pre y post Programa.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La población a la que pertenece la muestra de la presente investigación incluye a la población universitaria que realiza sus estudios de 2º de grado en el campus de Bilbao de la UD. El criterio de inclusión para formar parte de la muestra del estudio fue ser alumno de cualquier facultad de la UD que estuviera cursando 2º de grado, curso en el que es ofertado el Programa de ApS. Los criterios de exclusión fueron no aceptar participar en el estudio o no firmar el consentimiento informado.

La muestra final fue conformada por 234 estudiantes (146 mujeres, 88 hombres, $M_{\text{edad}} = 19.21$ años, $DT = 0.96$, rango de edad: 18-25 años) que se encontraban presentes en las aulas universitarias en el momento de las mediciones, en el transcurso de clases correspondientes al Programa de ApS (Grupo Experimental, GE aquí en adelante) o a asignaturas troncales de 2º de grado de las cinco facultades de la UD (Grupo Control, GC de aquí en adelante). De este modo, se posibilitó que todos los alumnos inscritos en el Programa de ApS tuvieran la opción de participar en el estudio (GE) y, a través de la selección de asignaturas troncales de las cinco facultades, se buscó que todos los alumnos de 2º de grado tuvieran posibilidad de acceder al estudio (GC). Así, dada la especificidad y la homogeneidad de los grupos de estudio, se empleó un muestreo intencional. Dado que no era posible extraer el GC aleatoriamente de la muestra general, la homogeneidad de las condiciones iniciales no podía garantizarse *a priori*; pero los análisis intergrupos en el pre-test determinaron que

inicialmente no había diferencias significativas entre el GE y el GC en las variables dependientes.

El conjunto de la muestra se distribuye en dos grupos en base al Programa de ApS: estudiantes inscritos en el Programa (GE) y estudiantes no inscritos en el Programa (GC). El GE está constituido por 98 alumnos (64 mujeres, 34 hombres, $M_{\text{edad}} = 19.2$ años, $DT = 0.97$, rango de edad: 18-25 años). El GC está formado por un conjunto de 136 alumnos comparable (82 mujeres, 54 hombres, $M_{\text{edad}} = 19.22$ años, $DT = 0.94$, rango de edad: 18-25 años), pertenecientes al mismo curso (2º de grado) y a las mismas facultades de origen, pero no matriculados en el Programa de ApS.

Hubo mortandad experimental entre las mediciones pre-test (al inicio de curso, antes de que el GE realizara el Programa) y post-test (al final de curso, después de que el GE realizara el Programa). De los 396 participantes de la muestra inicial, sólo 234 completaron los datos en ambas mediciones, por lo que se perdió un total de 162 participantes (41%) (39 del GE, 28.5%; 123 del GC, 47.5%).

2.2. Diseño

El diseño del estudio es *cuasi-experimental con grupo de control no equivalente*, ya que la asignación a los grupos no fue aleatoria, sino que ya estaban formados en base a la realización o no del Programa (Alaminos y Castejón, 2006); es *intergrupo* al haber dos grupos independientes: un GE que realiza el Programa y un GC que no lo realiza; es *unifactorial*, ya que se evalúa un único factor: Programa de ApS; es *multivariado* al estudiarse dos variables dependientes: Bienestar Subjetivo y Adaptación Social; *con medidas pre y post-test*, ya que se evaluaron las variables dependientes, previa y posteriormente a la intervención con el Programa de ApS sobre el GE. En la Tabla 1 se ofrece una representación del diseño. Al tratarse de un estudio restringido a la población universitaria de la Universidad de Deusto, se puede plantear como un estudio piloto de los efectos del ApS en el desarrollo psicosocial de los estudiantes, replicable en otros contextos universitarios y educativos para poder generalizar los resultados a poblaciones de otras características.

Tabla 1.
Representación del diseño del estudio

Grupos	Medidas pre-Programa	Programa experimental	Medidas post-Programa
Experimental	O ₁	X	O ₂
Control	O ₁	-	O ₂

Nota: Elaboración propia.

2.3. Variables Dependientes e Instrumentos

- Bienestar Subjetivo. Para medirlo se utilizó la *Escala de Bienestar Psicológico (EBP)* de José Sánchez-Cánovas (Sánchez-Cánovas, 2007), que consta de cuatro subescalas de las que se obtiene una medida global de Bienestar Psicológico. No obstante, para los fines de esta investigación, se analizó la subescala de *Bienestar Psicológico Subjetivo*,

que está configurada por un total de 30 ítems en escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta. A mayor puntuación (con un máximo de 150 puntos), mayor percepción subjetiva de bienestar. La consistencia interna de la prueba es elevada, con un coeficiente alpha de Cronbach de .93 (Sánchez-Cánovas, 2007).

- **Adaptación Social.** Para medirla se empleó la *Escala Autoaplicada de Adaptación Social (Social Adaptation Self-evaluation Scale, SASS)* (Bosc, Dubini y Polin, 1997). La escala consta de 21 ítems que evalúan la percepción del funcionamiento social de la persona. El participante ha de contestar a cada ítem utilizando una escala tipo Likert con cuatro niveles de respuesta que van desde 0 (el peor funcionamiento) a 3 (el mejor funcionamiento), teniendo el momento actual como marco de referencia temporal. La escala proporciona una puntuación total, sumatoria de todos los ítems, que oscila entre 0 y 60. Los autores proponen que los valores inferiores a 25 son indicativos de desadaptación social, mientras que los superiores a 55 indican “superadaptación” patológica. Los valores entre 25 y 52 indican normalidad. La validación de la SASS se ha llevado a cabo en pacientes con depresión y en población general, obteniéndose propiedades psicométricas adecuadas. La validación original obtuvo una consistencia interna (alpha de Cronbach) de .74 (Bosc, Dubini y Polin, 1997). La versión en español utilizada en el presente estudio ha sido validada en población española con pacientes con depresión (Bobes et al., 1999) obteniendo una consistencia interna de .88. Además, la escala ha obtenido unas adecuadas propiedades psicométricas con población adolescente no clínica española (Fonseca-Pedrero et al., 2008).

2.4. Variables Extrañas

- **Sexo.** Se considera que se ha podido controlar al haber obtenido una distribución similar en ambos grupos (GE: 65.3% mujeres, 34.7% hombres; GC: 60.3% mujeres, 39.7% hombres). Esta distribución es similar a la de la población universitaria de la UD y a la de los alumnos matriculados en el Programa de ApS, donde hay un predominio del sexo femenino sobre el sexo masculino.
- **Edad.** Se ha podido controlar al haber obtenido prácticamente la misma media en ambos grupos (edad media del GE: 19.20, $DT = 0.97$; edad media del GC: 19.22, $DT = 0.94$).

2.5. Variable Independiente: Programa de Aprendizaje-Servicio

La variable independiente del presente estudio es un Programa de ApS que se desarrolla en la UD a lo largo de un curso académico. El Programa se desarrolla en el marco de dos asignaturas encuadradas en la metodología de ApS, bajo los epígrafes de “Participación Social y Valores” y “Desarrollo Global y Migraciones” y forma parte del módulo de *Formación Humana en Valores*, destinado a alumnos de todas las titulaciones de la UD y orientado a asegurar la formación integral de los estudiantes. El Programa se centra de forma específica en el desarrollo de actitudes y valores como la apertura a la realidad social en todas su complejidad y la sensibilidad hacia la injusticia global, la exclusión social y la situación de las personas víctimas de esa realidad. Así, tiene como elemento central la participación de los estudiantes en un servicio solidario, destinado a cubrir necesidades reales de la comu-

nidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el currículum y centrado en valores y actitudes. En la Tabla 2 se exponen las unidades didácticas del Programa.

Tabla 2.

Unidades didácticas del Programa de Aprendizaje-Servicio

UNIDAD 1	Introducción al aprendizaje y servicio solidario.
UNIDAD 2	Habilidades sociales - Comunicación interpersonal. La escucha activa. Estrategias de afrontamiento y resolución de conflictos.
UNIDAD 3	Inclusión y Exclusión Social; Migraciones y Desarrollo; La realidad de la injusticia en el mundo; Migraciones, ciudadanía y convivencia.
UNIDAD 4	Acción social, participación, voluntariado y desarrollo profesional.

Nota: Elaboración propia.

2.6. Objetivos del Programa

El objetivo general del Programa es ofrecer a los estudiantes una experiencia de participación social directa y de reflexión en torno a la realidad de la injusticia global y los efectos sobre la personas y los pueblos, vinculada a contenidos específicos, que permita alcanzar el objetivo de la formación y desarrollo integral como personas, profesionales y ciudadanos, competentes y comprometidos con los valores de la UD y con los principios deontológicos (Gorbeña et al., 2006).

Así, el Programa permite la adquisición de las siguientes competencias genéricas:

- Diversidad e interculturalidad.
- Sentido ético.
- Y de las siguientes competencias específicas:
 - Reflexionar sobre la realidad a partir de la experiencia para desarrollar una conciencia social y una actitud solidaria.
 - Realizar acciones con colectivos desfavorecidos que fomenten la igualdad de derechos y oportunidades y la diversidad para promover una realidad igualitaria e inclusiva.

3. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

Estructura. El Programa consta de cinco elementos principales que se detallan a continuación.

- Realización de un servicio solidario que se basa en una experiencia de participación directa, no profesional, en torno a determinadas realidades sociales de personas en situación/riesgo de exclusión social o con dificultades especiales (discapacidad intelectual o física; salud mental o física; ex drogodependencias; personas que han salido de prisión; tercera edad, infancia o inmigración en situación de vulnerabilidad; solicitantes de asilo o refugiados). Así, los estudiantes asisten a un centro, institución, ONG o servicio con-

creto donde el tipo de servicio solidario a desarrollar es muy variado en función del mismo. En general, se trata de funciones de acompañamiento y apoyo en actividades ocupacionales o en actividades de ocio y tiempo libre; de apoyo socio-educativo; de apoyo en procesos de inclusión social; de cooperación para el desarrollo o de sensibilización orientada tanto a colectivos específicos como a la comunidad en general. En todos los tipos de servicio que realizan los alumnos ponen en práctica los contenidos curriculares de la asignatura (habilidades sociales y de comunicación interpersonal, específicamente la escucha activa y el manejo de conflictos; inclusión social; análisis de realidad; acción y participación social presente y futura), movilizando las competencias genéricas planteadas para la misma (sentido ético e interculturalidad).

- Participación en un grupo universitario de reflexión. Durante el curso, los alumnos forman parte de un grupo pequeño de estudiantes (12-16 alumnos) que realizan su participación en distintos centros, conducido por un profesor-tutor. Los objetivos son favorecer el intercambio de experiencias; realizar un seguimiento de los alumnos a lo largo del proceso; conocer y trabajar las dificultades que los estudiantes puedan estar experimentando en el ejercicio de su servicio solidario y favorecer la reflexión sobre el impacto de la experiencia en su mundo de valores, en su desarrollo personal-profesional y sobre las implicaciones sociales.
- Actividades formativas en la Universidad, mediante seminarios de formación, talleres, dinámicas grupales y trabajos personales asociados a la temática de cada unidad didáctica. A través de estas actividades se proporcionan herramientas que favorezcan y conecten los aprendizajes y el desempeño del servicio, así como la reflexión personal sobre las implicaciones éticas, personales y sociales de la experiencia.
- Elaboración de una memoria final de la experiencia que integre los resultados de aprendizaje logrados y la aportación personal realizada en el servicio solidario, junto con la reflexión personal y la lectura de la realidad.
- Tutorías individuales con el profesor-tutor, para supervisar la experiencia y el aprendizaje, así como para trabajar la posible existencia de dificultades o necesidades que requieran de una atención más personalizada.

Agentes. Cada alumno dispone de una persona de referencia en la Universidad (profesor-tutor) y una persona de referencia en el centro (tutor de centro), que están en contacto a lo largo del curso realizando el seguimiento y acompañamiento del alumno.

Duración y distribución horaria. El Programa se prolonga durante un curso académico completo. El total medio de horas que los alumnos invierten en el Programa es de unas 150 horas (100 horas en los centros y 50 horas de seguimiento, formación y trabajo personal en la Universidad).

Evaluación y reconocimiento. La evaluación se realiza por todas las partes implicadas. Se distribuye de la siguiente manera:

- Evaluación por parte del tutor del centro: 20%

- Evaluación por parte del profesor-tutor en los grupos de reflexión: 32%
- Evaluación del profesor-tutor del trabajo escrito realizado por el alumno en cada unidad didáctica: 18%
- Memoria final: 30%

El cumplimiento satisfactorio de todos los requisitos permite la superación de la asignatura y la obtención de los créditos asignados.

4. PROCEDIMIENTO

Hubo dos momentos de medición, al inicio del curso académico 2011-2012, coincidiendo con el inicio del Programa de ApS (octubre 2011) y al final de curso (mayo 2012), coincidiendo con la finalización del Programa. En ambos se siguió el mismo procedimiento.

Para obtener la muestra correspondiente al GE, se solicitó la participación voluntaria en el estudio a los alumnos inscritos en el Programa de ApS, en el transcurso de una de las clases del Programa. Para administrar los instrumentos, se contó con la colaboración del equipo docente del Programa, que previa instrucción por parte de la investigadora principal, los aplicaron a su respectivo grupo de alumnos en el mismo día y horario. Para obtener los participantes que conformarían el GC, la misma evaluadora solicitó, en cada facultad, la participación voluntaria en el estudio a los alumnos presentes en el aula en el transcurso de una asignatura troncal.

Los alumnos que aceptaron participar en el estudio, previo consentimiento informado, recibieron las instrucciones para la cumplimentación de los instrumentos de forma tanto oral como escrita. Los participantes completaron los instrumentos de forma colectiva y anónima en una única sesión de aproximadamente 30 minutos (aunque no se fijó un límite de tiempo) acompañados por el mismo evaluador en ambas mediciones.

Aun siendo anónima la identidad de cada participante, fue necesario crear un código para unir los datos de las mediciones pre-test y post-test. Para ello, se les pidió facilitar los cuatro últimos números del teléfono móvil para conformar el código, que fue recogido en un cuestionario de información general. Además, se les proporcionó las direcciones de correo electrónico de las investigadoras para cualquier aclaración o información adicional, y para dar una devolución de los resultados a los alumnos que lo solicitasen.

5. ANÁLISIS DE DATOS

Para realizar el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS en su versión 17.0. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo y exploratorio de las variables dependientes objeto de estudio. La normalidad de cada variable dependiente se comprobó mediante el estadístico Kolmogorov-Smirnov y la homocedasticidad mediante la prueba Levene. A pesar de la no normalidad hallada en todas las variables, se emplearon contrastes paramétricos (*T* de *Student*) ya que son más potentes estadísticamente que los contrastes no paramétricos y el cumplimiento del supuesto de normalidad en la *prueba T*, aunque es un

supuesto esencial para la demostración de su validez, se puede obviar al haberse demostrado empíricamente que esta prueba funciona muy bien para muestras grandes, como las del presente estudio, aunque no haya normalidad (Newbold, Carlson y Thorne, 2008). No es el caso de las pruebas paramétricas de homogeneidad de varianzas, ya que los contrastes de varianza, y en particular la prueba F, son muy sensibles a las condiciones de normalidad, por lo que la *prueba T* sólo podrá interpretarse en el caso de que lleve a las mismas conclusiones tanto si hay homogeneidad de varianzas como si no, puesto que opera con distintas fórmulas en cada supuesto.

Dada la ausencia de normalidad, en todos los análisis posteriores en los que se usan técnicas paramétricas se utilizaron también posteriormente las correspondientes técnicas no paramétricas, y las conclusiones se confirmaron en todos los casos, por lo que sólo se discutirán los resultados de las técnicas paramétricas.

En segundo lugar, se realizó un análisis intragrupos, con el fin de detectar cambios significativos después de la intervención con el Programa en el GE. El análisis se llevó a cabo tanto en el GE como en el GC. Para ello, se emplearon contrastes paramétricos (*t-student*) de muestras emparejadas entre las mediciones pre y post-test.

En tercer lugar, con objeto de dar respuesta a las hipótesis planteadas, se realizó un estudio intergrupos de las diferencias en las variables dependientes entre el GE y el GC, antes y después de que el GE realizara el Programa. Para ello, inicialmente se llevó a cabo un análisis intergrupos mediante contrastes paramétricos (*t-student*) para muestras independientes con el fin de detectar diferencias en el pre-test, en cada variable estudiada, entre el GE y el GC. Posteriormente, se analizaron las diferencias en las puntuaciones medias en el post-test entre ambos grupos. Adicionalmente, se calculó el tamaño del efecto intergrupo mediante el estadístico *d* de Cohen. Cohen (1988) propuso tamaños del efecto pequeños (0.2), moderados (0.5) y altos (0.8) como guía para interpretar los resultados. Ante la ausencia de normalidad de las variables, se realizó un cálculo confirmatorio del tamaño del efecto mediante la Δ (Delta) de Glass y la *g* de Hedges, obteniendo resultados similares. Para confirmar los resultados obtenidos y estudiar la comparación de los cambios entre las mediciones pre-test y post-test entre el GE y el GC, se crearon unas nuevas variables "Cambio = valor antes - valor después" para cada variable, que medirían la variación en las puntuaciones. El objetivo era comprobar si el cambio difería entre el GE y el GC. Para ello, se aplicaron los contrastes de muestras independientes mediante análisis paramétricos (*t-student*) sobre las "Variables Cambio".

Para todos los contrastes se aceptó un valor de significación estadística (*p*) menor o igual a 0.05 para un nivel de confianza del 95%.

6. RESULTADOS

6.1. Análisis Descriptivo y Exploratorio

A continuación se muestran los descriptivos generales de las variables dependientes utilizadas en el estudio para ambas condiciones experimentales (Tablas 3 y 4) y para el total de la muestra (Tabla 5), tanto en el pre-test como en el post-test. En las dos variables se es-

pecifica el tamaño muestral de los casos válidos, la media, la desviación típica y los valores mínimo y máximo.

Tabla 3.
Descriptivos generales de las variables dependientes en el Grupo Experimental

	Pre-test					Post-test				
	n	M	DT	Min	Max	n	M	DT	Min	Max
Bienestar Subjetivo	98	113.07	14.63	76.00	139.00	98	117.37	15.87	46.00	145.00
Adaptación Social	98	43.48	6.33	28.00	58.00	98	44.62	6.60	20.00	59.00

Nota: Elaboración propia.

Tabla 4.
Descriptivos generales de las variables dependientes en el Grupo Control

	Pre-test					Post-test				
	n	M	DT	Min	Max	n	M	DT	Min	Max
Bienestar Subjetivo	136	111.12	14.82	69.00	144.00	136	112.26	15.67	60.00	148.00
Adaptación Social	136	43.25	5.24	30.00	54.00	136	42.57	5.61	19.00	54.00

Nota: Elaboración propia.

Tabla 5.
Descriptivos generales de las variables dependientes en el total de la muestra

	Pre-test					Post-test				
	n	M	DT	Min	Max	n	M	DT	Min	Max
Bienestar Subjetivo	234	111.94	14.74	69.00	144.00	234	114.40	15.92	46.00	148.00
Adaptación Social	234	43.35	5.71	28.00	58.00	234	43.43	6.12	19.00	59.00

Nota: Elaboración propia.

Con base a estos datos se puede decir que los niveles medios en el pre-test, tanto en el conjunto de la muestra como en ambas condiciones experimentales, son indicativos de un óptimo estado de partida con respecto a las variables dependientes objeto de estudio. Específicamente, los valores son ligeramente superiores a las puntuaciones medias de la muestra original en Bienestar Subjetivo ($M = 105.09$, $DT = 18.29$) y los niveles medios de Adaptación Social indican normalidad.

Obsérvese que, aparentemente, los valores medios en el pre-test son muy similares entre el GE y el GC. Sin embargo, los valores medios de las variables del GE en el post-test parecen moverse en la dirección esperada. En cambio, parecen mantenerse estables en el GC.

6.2. Análisis de la Normalidad y Homocedasticidad

Se realizó un análisis de la normalidad de las variables dependientes tanto en el pre-test como en el post-test, así como en la muestra total y en cada una de las condiciones expe-

rimentales. Los contrastes descartaron la normalidad en las variables (al nivel del 5%). La distribución no normal se mantenía incluso eliminando los casos extremos, no pudiendo atribuir la falta de normalidad a dichos casos. Por este motivo, no se eliminó ningún caso extremo del análisis. Además, el contraste de homogeneidad de varianzas indicó homogeneidad para las dos variables tanto el pre-test como en el post-test. No obstante, se tuvieron en cuenta ambas condiciones (homogeneidad y no homogeneidad de varianzas) en los contrastes paramétricos al haberse descartado la normalidad. En todos los análisis, se obtuvieron las mismas conclusiones en las dos posibilidades de homocedasticidad.

6.3. Análisis Intragrupo

6.3.1. Grupo Experimental

El análisis intragrupo para comprobar el cambio entre las medidas pre-test y post-test del GE con respecto a las variables dependientes, evidenció diferencias estadísticamente significativas en la dirección esperada en ambas variables. Se muestran los resultados en la Tabla 6.

Tabla 6.
Diferencias de medias en el Grupo Experimental

	t (gl)	95 % IC	P
Bienestar Subjetivo	-3.73 (97)	[-6.58, -2.01]	.000*
Adaptación Social	-2.18 (97)	[-2.19, -0.10]	.031*

Nota: Elaboración Propia. IC = intervalo de confianza.

* $p < .05$, significativo.

6.3.2. Grupo Control

El análisis del cambio en las variables dependientes entre las medidas pre-test y post-test del GC no halló diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las variables, al nivel del 5% (véase la Tabla 7). Se observa un p valor pequeño para la variable de Adaptación Social, lo que sugiere la posibilidad de cambio. Sin embargo, como se puede ver en el análisis descriptivo y exploratorio, la dirección del cambio sería hacia el empeoramiento.

Tabla 7.
Diferencias de medias en el Grupo Control

	t (gl)	95 % IC	P
Bienestar Subjetivo	-1.09 (135)	[-3.22, 0.93]	.277
Adaptación Social	1.88 (135)	[-0.03, 1.40]	.062

Nota: Elaboración propia. IC = intervalo de confianza.

$p > .05$, no significativo.

6.4. Análisis Intergrupo

6.4.1. Diferencias en el pre-test

El análisis en el pre-test constató la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre el GE y el GC en las variables dependientes (Tabla 8).

Tabla 8.

Diferencias de medias en el pre-test entre el Grupo Experimental y el Grupo Control en las variables dependientes

	Estadístico t (gl)	p
Bienestar Subjetivo	1.000 (232)	.318
Adaptación Social	0.303 (232)	.762

Nota: Elaboración propia.
 $p > .05$, no significativo.

6.4.2. Diferencias en el post-test.

Sin embargo, el análisis en el post-test indicó diferencias estadísticamente significativas y, de manera consistente, una magnitud del efecto entre pequeña y moderada en las dos variables (Tabla 9).

Tabla 9.

Diferencias de medias en el post-test entre el Grupo Experimental y el Grupo Control en las variables dependientes

	Estadístico		
	t (gl)	p	Tamaño del efecto
Bienestar Subjetivo	2.44 (232)	.015*	0.32
Adaptación Social	2.57 (232)	.011*	0.34

Nota: Elaboración propia
* $p < .05$, significativo.

6.4.3. Análisis confirmatorio: "Variables Cambio"

El análisis de las diferencias entre el GE y el GC en el cambio en las variables dependientes del pre-test al post-test ("Variables Cambio"), confirmó la presencia de diferencias estadísticamente significativas indicativas de mejoría, al nivel del 5%, entre la variación media (antes-después) tanto de la variable de Bienestar Subjetivo $t(232) = -1.99, p = .047$, como de Adaptación Social $t(232) = -2.96, p = .003$.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo general de este estudio fue comprobar el desarrollo de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un Programa de ApS. La hipótesis general

planteada fue que los estudiantes que realizan el Programa de ApS de la UD mejoran sus competencias psicosociales más que aquellos estudiantes que no lo realizan y, específicamente, sus niveles de Bienestar Subjetivo y de Adaptación Social.

Los datos obtenidos en el pre-test (antes de la participación en el Programa por parte del GE) no hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que conformarían el GE y los que integrarían el GC (en función de estar inscritos o no en el Programa). Sin embargo, después de la realización del Programa de ApS por parte del GE, se halla en éste una mejora en las variables psicosociales seleccionadas. Así, los resultados permiten confirmar las hipótesis planteadas, concluyendo que el Programa de ApS de la UD promueve el desarrollo de competencias psicosociales entre los estudiantes que lo realizan.

Estos resultados son consistentes con la evidencia disponible en la literatura que indica un impacto positivo de los programas de ApS de calidad en variables de desarrollo personal y social (p.e. Astin et al., 2000; Conway, Amel y Gerwien, 2009; Eyler et al., 2001; Yorio y Ye, 2012), así como los hallazgos referentes al impacto beneficioso en la salud psicosocial de las prácticas de servicio solidario (p.e. Musick y Wilson, 2003; Piliavin y Siegl, 2007; Schwartz y Sendor, 2000; Thoits y Hewitt, 2001) y en el aumento de la resistencia psicológica atribuido en la literatura al desarrollo de competencias emocionales y sociales (Bear, Manning y Izard, 2003; Taylor y Dymnicki, 2007; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004).

Dos características del estudio sugieren que ha sido el Programa de ApS el que ha causado estas influencias:

- 1) Los estudiantes fueron comparados con alumnos de características similares (edad, facultades, cursos) pero que no realizaban el Programa de ApS, lo que sugiere que la causa no ha sido simplemente la maduración durante el curso.
- 2) No existían diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos antes de que el GE realizara el Programa.

De acuerdo a los resultados del presente estudio y a la literatura revisada, los efectos positivos en el Bienestar Subjetivo y en la Adaptación Social de los estudiantes podrían explicarse en base a los recursos cognitivos, emocionales, sociales e interpersonales que moviliza el Programa de ApS. El ApS se ha relacionado en la literatura con una mejora en aspectos como la autoeficacia, la autoestima, el desarrollo de habilidades sociales, el apoyo social, la integración social o el desarrollo identitario (p.e. Conway, Amel y Gerwien, 2009; Eyler et al., 2001; Yorio y Ye, 2012), lo que a su vez redundaría en estados de ánimo positivos y en una mejor adaptación general del estudiante.

Entre los factores que pueden influir en el desarrollo psicosocial a través del ApS, cabe destacar el cambio de un paradigma competitivo al paradigma cooperativo en clave de reciprocidad en el que se enmarca, así como la relativización de los propios problemas que implica el contacto directo con realidades más desfavorecidas que la propia, contribuyendo a aumentar los niveles de Bienestar Subjetivo y de Adaptación Social.

En el contexto académico, el malestar psicosocial aumenta cuando hay presiones por el desempeño, consecuencias graves por el fracaso y comparaciones competitivas entre el

grupo de pares (Contreras et al., 2005). El ApS favorece el aprendizaje constructivo y cooperativo *con* el otro, en lugar de *contra* el otro o *sobre* el otro. De este modo, se favorece además, la orientación hacia el proceso de aprendizaje y la motivación intrínseca, en lugar de la orientación a los resultados, asociada a la motivación extrínseca, al miedo al fracaso y a un mayor estrés psicológico (Contreras et al., 2005). Además, el ApS posibilita equilibrar, a través del trabajo cooperativo y constructivo entre el conjunto de personas implicadas en la tarea, las habilidades de los estudiantes con los desafíos que han de enfrentar, lo que se ha evidenciado como factor promotor de bienestar y de implicación placentera en la actividad (Csikszentmihaly, 2000). En el área de investigación del Bienestar Subjetivo, las teorías de la actividad postulan que éste es consecuencia de la actividad humana, más que del alcance de un fin (Diener, 1984).

Otro factor que se desprende del paradigma cooperativo del ApS y que puede contribuir a los resultados obtenidos, puede ser el apoyo social, que ha sido relacionado con la práctica de servicio solidario (p. ej., Black y Living, 2004; Piliavin y Siegl, 2007) y que se ha establecido en la literatura como un amortiguador del estrés, por lo que puede implicar el desarrollo de recursos de afrontamiento, y por tanto, el desarrollo de competencias psicosociales (p.e. Guarino y Sojo, 2011; Vivaldi y Barra, 2012). La práctica de ApS favorece el desarrollo de redes sociales de apoyo, a través del aumento del contacto social cooperativo (con las personas destinatarias del servicio, con los compañeros de clase, con el personal de las entidades donde se realiza el servicio, etc.) y a través del desarrollo de habilidades sociales que favorecen la cantidad y calidad en el contacto social. Así, el ApS promueve procesos de inclusión e integración social, lo que está asociado a una mejor adaptación al entorno (Mendía y Moreno, 2010).

La reflexión en formato grupal en el aula tiene un gran potencial para poder desarrollar los anteriores aspectos. La reflexión crítica, uno de los componentes clave del ApS, ha sido establecida en la literatura como mediador de los efectos positivos del ApS (Eyler y Giles, 1999). Asimismo, hay evidencia de que la reflexión aporta beneficios en el desarrollo emocional, especialmente cuando ésta contiene elementos de pensamiento causal, introspección y autoconocimiento (Pennebaker, 1997). Además, los espacios de reflexión del Programa de ApS pueden promover el significado y el conocimiento personal, además del cuestionamiento de valores, creencias y significados relativos a uno mismo y al mundo, lo que puede contribuir a un desarrollo identitario, que a su vez se refleje en el desarrollo psicosocial.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, cabe destacar la especificidad de su población de referencia (población universitaria de la Universidad de Deusto de 2º de grado), lo que limita la generalización de los resultados a otras poblaciones; si bien la consistencia con los resultados observados en la literatura con poblaciones de otras características sugieren la posibilidad de resultados similares en muestras extraídas de otras poblaciones (otros rangos de edad; otros niveles educativos; otras ubicaciones geográficas; otras instituciones educativas, etc.).

Esta limitación y los resultados obtenidos en este estudio plantean la necesidad de aumentar la investigación en el área para consolidar las conclusiones alcanzadas y avanzar en el conocimiento acerca del potencial de los programas de ApS como promotores de compe-

tencias psicosociales entre la población universitaria, así como en otras poblaciones del ámbito educativo. Se proponen las siguientes líneas de investigación:

- Replicar este estudio con otras poblaciones para consolidar y ampliar los resultados hallados, tanto de otras instituciones educativas de educación superior, como de otros niveles educativos, ubicaciones geográficas y rangos de edad.
- Aumentar la investigación del impacto de programas de ApS en variables psicosociales, ya que es un área de investigación escasamente abordada, hecho que motivó la elección de las variables empleadas en el presente estudio. Asimismo, se cree conveniente investigar los procesos subyacentes a la mejora de las variables psicosociales a través de la práctica de ApS.
- Realizar estudios longitudinales que puedan comprobar los efectos a medio y largo plazo de las experiencias de ApS en variables psicosociales.
- Reforzar la investigación en torno a las características de calidad que ha de tener un programa de ApS para promover el desarrollo de competencias psicosociales en los estudiantes.
- Reforzar la investigación en torno a los efectos diferenciales de la práctica de voluntariado y otras actividades de servicio comunitario con respecto a la realización de programas de ApS, que tienen en común la realización de un servicio solidario, pero que suponen actividades conceptual y estructuralmente distintas.
- Por último, se propone explorar el prometedor potencial de la metodología del ApS como herramienta de prevención e intervención con población de riesgo psicosocial en el contexto educativo.

REFERENCIAS

- Agúndez, M. (2008). El paradigma universitario Ledesma-Kolvenbach. *Revista de Fomento Social*, 63(252), 603-631.
- Alaminos, A. y Castejón, C. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Universidad de Alicante: Marfil S. A.
- Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios Sobre Educacion*, 11, 9-25.
- Argyle, M. (1999). Causes and correlates of happiness. En D. Kahneman, E. Diener y N. Schwarz (Eds), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 373-553). Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Astin, A.W., Vogelgesang, L.J., Ikeda, E.K. y Yee, J.A. (2000). *How service learning affects students*. Los Ángeles: Higher Education Research Institute, UCLA.
- Bear, G.G., Manning, M.A. y Izard, C.E. (2003). Responsible behavior: The importance of social cognition and emotion. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 140-157.
- Black, W. y Living, R. (2004). Volunteerism as an occupation and its relationship to health and wellbeing. *British Journal of Occupational Therapy*, 67(12), 526-532.

- Bobes, J., González, M.P., Bascarán M.T., Corominas A., Adan, A., y Sánchez J. (1999). Grupo de Validación en Español de la Escala de Adaptación Social (SASS). Validación de la versión española de la Escala de Adaptación Social en pacientes depresivos. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 27(2), 71-80.
- Bosc, M., Dubini, A. y Polin V. (1997). Development and validation of social functioning scale: The Social Adaptation Self-evaluated Scale. *European Neuropsychopharmacology*, 7(1), 57-70.
- Bradburn, N. (1969). *The structure of subjective well-being*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Conway, A y Gerwien, J. (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.
- Contreras, F., Espinosa J.C., Esguerra, G., Haikal, A., Polania, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir (Flow): Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Diener, E. (1984). Subjective well being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E. y Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Graczyk, P.A. y Weissberg, R.P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32(3), 303-319.
- Eyler, J.S. y Giles, D.E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Eyler, J.S., Giles, D.E. y Braxton, J. (1997). The impact of service-learning on college students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 5-15.
- Eyler, J.S., Giles, D.E., Stenson, C.M. y Gray, C.J. (2001). *At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions and communities, 1993-2000*. Recuperado de <http://www.servicelearning.org/filemanager/download/aag.pdf>
- Fichtner, B. (2002). *Enseñar y aprender. Un diálogo con el futuro: La aproximación de Vigotski*. Barcelona: Octaedro.
- Fonseca-Pedrero, E., Muñoz-Fernández, J., Lemos-Giráldez, S., García-Cueto, E., Paíno-Piñero, M., Villazón García, U. y Paños Sánchez, L. (2008). Propiedades psicométricas del Social Adaptation Self-evaluation Scale en adolescentes españoles. *Psiquiatria.com*, 12(2), 202-217.
- Furco, A. y Billig, S.H. (2002). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy. Advances in Service-Learning Research*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- García-Viniegras, C.R. y González-Benítez, I. (2000). La categoría bienestar psicológico. Su relación con otras categorías sociales. *Rev Cubana Med Gen Integr*, 16(6), 586-592.

- Giménez, A. (2008). Humanitas: la persona en el centro del proceso de formación. *Revista de Fomento Social*, 63(252), 671-690.
- Gorbeña, S., Martínez-Pampliega, A., Caballero, I., Deusto, C., León, M., de Lucas, B. (2006). *Participación Social y Valores*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guarino, L. y Sojo, V. (2011). Apoyo social como moderador del estrés en la salud de los desempleados. *Universitas Psychologica*, 10(3), 867-879.
- Haroz, E.E., Murray, L.K., Bolton, P., Betancourt, T. y Bass, J.K. (2013). Adolescent resilience in Northern Uganda: The role of social support and prosocial behavior in reducing mental health problems. *Journal of Research on Adolescence*, 23(1), 138-148.
- Hernández, C., Larrauri, J y Mendía, R. (2009). *Guía zerbikas 2: Aprendizaje y servicio solidario y desarrollo de las competencias básicas*. Bilbao: Fundación Zerbikas.
- Kraft, N. y Wheeler, J. (2003). Service-Learning and resilience in disaffected youth: Research study. En S. Billig y J. Eyler (Eds.). *Deconstructing Service-Learning: Research Exploring Context, Participation, and Impacts* (213-238). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Li, Y. y Ferraro, K.F. (2005). Volunteering and Depression in Later Life: Social Benefit or Selection Processes? *Journal of Health And Social Behavior*, 46(1), 68-84.
- MacNeela, P. (2008). The give and take of volunteering: Motives, benefits, and personal connections among irish volunteers. *Voluntas*, 19, 125-139.
- Mañá, S., Ivorra, J. y Girón, M. (1998). Adaptación y fiabilidad de la entrevista para la evaluación de la discapacidad social en pacientes psiquiátricos. *Rev. Psiquiatría Fac. Med. Barna*, 25(2), 43-48.
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Mendia, R y Moreno, V. (2010). *Guía Zerbikas 3: Aprendizaje y Servicio Solidario, una estrategia para la inclusión social*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Musick, M.A. y Wilson, J. (2003). Volunteering and depression: The role of psychological and social resources in different age groups. *Social science & Medicine*, 56, 259-269. doi:10.1016/S0277-9536(02)00025-4
- Newbold, P., Carlson, W.L. y Thorne, B.N. (2008). *Estadística para administración y economía*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Pennebaker, J. W. (1997). *Opening up: The healing power of expressing emotions* (rev. ed.). Nueva York: Guilford Press.
- Piliavin, J.A. y Siegl, E. (2007). Health benefits of volunteering in the Wisconsin longitudinal study. *Journal of Health and Social Behavior*, 48, 450-464.
- Ramírez, M.T. y Pizarro, B. (2005). *Aprendizaje servicio. Manual para docentes UC*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de <http://www.documentacion.edex.es/docs/0403RAMapr.pdf>
- Roche, R. (1995). *Psicología y Educación Para La Prosocialidad*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

- Roche, R. y Sol, N. (1998). *Educación Prosocial de las Emociones, Valores y Actitudes Positivas*. Barcelona: Ed. Blume.
- Roche, R. (2010). *Prosocialidad: Nuevos desafíos. Métodos y pautas para la optimización creativa del entorno*. Buenos Aires: Ed. Ciudad Nueva.
- Sánchez-Cánovas, J. (1998). *Escala de Bienestar Psicológico*. Madrid: Tea.
- Schwartz, C. E. y Sendor, M. (2000). Helping others helps oneself: Response shift effects in peer support. En C.E. Schwartz, M.G. Sprangers (Eds.), *Adaptation to changing health: Response shift in quality-of-life research* (pp. 175-188). Washington, DC US: American Psychological Association.
- Tapia, M. N. (2008). Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la educación superior. En A. González y R. Montes (Eds), *Aprendizaje-servicio en la educación superior. Una mirada analítica desde los protagonistas* (pp. 11-34). Barcelona: Eudeba.
- Taylor, R. D. y Dymnicki, A. B. (2007). Empirical evidence of social and emotional learning's influence on school success: A commentary on "building academic success on social and emotional learning: What does the research say? *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2-3), 225-231.
- Thoits y Hewitt (2001). Volunteer work and well-being. *Journal of Health and Social Behavior*, 42(2), 115-131.
- Veenhoven, R. (1988). The utility of happiness. *Social Indicators Research*, 20, 333-354.
- Villa, A. y Poblete, M. (2010). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Mensajero.
- Vivaldi, F. y Barra, E. (2012). Bienestar psicológico, apoyo social percibido y percepción de salud en adultos mayores. *Terapia Psicológica*, 30(2), 23-29.
- Wilczenski, F L. y Cook, A.M. (2009). How service learning addresses the mental health needs of students in urban schools. *Journal of School Counseling*, 7(25), 1-20.
- Wilczenski, F.L. y Coomey, S.M. (2007). *A practical guide to service learning: Strategies for positive development in schools*. Nueva York: Springer Science + Business Media.
- Yorio, P.L. y Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. y Walberg, H.J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Nueva York: Teachers College Press.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**HAY ALGUNOS QUE SIENTEN QUE ESTO LES PARTE LA CABEZA.
NOTAS SOBRE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN
LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

**SOME PEOPLE THINK THIS GIVES THEM A SPLITTING HEADACHE. NOTES ABOUT
THE EXPERIENCE ON SERVICE LEARNING IN THE UNIVERSITY OF BUENOS AIRES.**

**HÁ ALGUNS QUE SENTEM QUE ISTO É UM QUEBRA-CABEÇA. NOTAS SOBRE
EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM-SERVIÇO NA UNIVERSIDADE DE BUENOS
AIRES**

Victoria Noemí Kandel Veghazi

Fecha de Recepción: 16 de Septiembre de 2013
Fecha de 1ª Dictaminación: 3 de Noviembre de 2013
Fecha de 2ª Dictaminación: 12 de Noviembre de 2013
Fecha de Aceptación: 13 de Noviembre de 2013

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 2**

Resumen

Los debates actuales sobre la universidad y sus transformaciones, han incorporado nociones como “responsabilidad social universitaria”, “compromiso social de la universidad”, ó “pertinencia de la universidad” y revisitado otras como “función social de la universidad”. Si bien no todos remiten a lo mismo y hasta pueden evidenciarse diferencias conceptuales, ideológicas, geográficas ó políticas, un elemento que comparten es la necesidad de fortalecer el vínculo que la universidad entabla con su entorno. En este sentido, cobran relevancia prácticas universitarias de intervención comunitaria, tales como el voluntariado, la extensión universitaria y el Aprendizaje-Servicio. A partir del año 2006 se han desarrollado en Argentina programas de apoyo a prácticas universitarias de aprendizaje servicio. A nivel de política pública, el Ministerio de Educación creó ese año el Programa de Voluntariado Universitario (destinado a financiar proyectos en universidades públicas), mientras que la Universidad de Buenos Aires consolidó el programa UBANEX, con similares características. En ambos casos, el objetivo consiste en otorgar financiamiento a proyectos de voluntariado universitario que articulen contenidos curriculares con el abordaje de algún problema concreto detectado en la sociedad, particularmente en ámbitos de vulnerabilidad social. Este estudio analiza cómo es recibida esta práctica al interior la Universidad de Buenos Aires. Se indagan las motivaciones de los participantes; las dificultades y obstáculos; y, finalmente, los diálogos que se inician con el resto de las actividades y funciones que habitan el quehacer universitario.

Palabras clave: Educación superior, educación para la ciudadanía, voluntariado, aprendizaje-servicio.

Abstract

Current debates about the university and its transformations have acquired “university social responsibility”, “university social commitment” or “university relevance”, and have reviewed others like “university social function”. Although there are some conceptual, ideological geographical or political differences, they all share the need to strengthen the link with the environment. In this sense, community university practices such as volunteering, university extension and service learning are relevant. Since 2006, Argentina supporting programs on service learning practices have been developed. As regards public policy, the Ministry of Education created that year the University Volunteer Program in order to finance projects in public universities, while the University of Buenos Aires strengthened the UBANEX program under similar characteristics. In both cases, the aim is to finance university volunteering projects than join curricula and the resolution of social concerns, particularly in vulnerable social environments. The study analyzes how this is accepted at the University of Buenos Aires. Participants’ motivations, difficulties and obstacles are shown and finally, interaction with the rest of the university activities and functions are described.

Keywords: Higher education, citizenship education, student volunteer, service learning.

Resumo

Os debates atuais sobre a universidade e suas transformações incorporaram noções como “responsabilidade social universitária”, “compromisso social da universidade”, ou “pertinência da universidade” e revisitado outras como “função social da universidade”. Ainda que nem todos remetam ao mesmo, e que até possam evidenciar-se diferenças conceituais, ideológicas, geográficas ou políticas, um elemento que compartilham é a necessidade de fortalecer o vínculo que a universidade entabula com seu entorno. Neste sentido, exigem relevância práticas universitárias de intervenção comunitária, tais como o voluntariado, a extensão universitária e o aprendizagem-serviço. A partir do ano 2006 desenvolveram-se na Argentina programas de apoio a práticas universitárias de aprendizagem-serviço. Em nível de política pública, o Ministério de Educação criou esse ano o Programa de Voluntariado Universitário (destinado a financiar projetos em universidades públicas), enquanto que a Universidade de Buenos Aires consolidou o programa UBANEX, com similares características. Em ambos os casos, o objetivo consiste em outorgar financiamento a projetos de voluntariado universitário que articulem conteúdos curriculares com a abordagem de algum problema concreto detectado na sociedade, particularmente em âmbitos de vulnerabilidade social. Este estudo analisa como é recebida esta prática dentro da Universidade de Buenos Aires. Indagam-se as motivações dos participantes; as dificuldades e obstáculos; e, finalmente, os diálogos que se iniciam com o restante das atividades e funções que habitam o quefazer universitário.

Palavras-chave: Educação superior, educação para a cidadania, voluntariado, aprendizagem-serviço.

“Una universidad puede formar profesionales excelentes, aunque socialmente inútiles” (Fronidzi, 2005, p. 248).

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo sintetiza la experiencia de sujetos que participan de actividades de Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Buenos Aires. El objetivo consiste en describir sus percepciones y apreciaciones respecto de una práctica que paulatinamente cobra visibilidad y apoyo institucional. Tanto la universidad como los protagonistas advierten los impactos positivos en la formación profesional, pero al mismo tiempo, se evidencian tensiones y resistencias que obstaculizan la expansión del Aprendizaje-Servicio como una actividad relevante de la vida universitaria. En estas páginas nos ocupamos de visibilizar dichas tensiones.

El artículo se organiza en cuatro apartados. El primero describe los aspectos metodológicos del trabajo empírico realizado en la Universidad de Buenos Aires. En el segundo, se da cuenta de ciertas tensiones que emergen a la hora de denominar a las prácticas de Aprendizaje-Servicio. Luego, el tercer apartado describe las razones que motivan la participación por parte de los sujetos involucrados. En los apartados cuatro, cinco y seis, se describen tensiones y dificultades que obstaculizan el despliegue de las prácticas de Aprendizaje-Servicio, lo cual genera dudas sobre la posibilidad de que logre expandirse. Por último, unas breves reflexiones finales recuperan la idea de “partir cabezas”, mencionada en el título, haciendo referencia a los impactos positivos del Aprendizaje-Servicio en la formación profesional.

1. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

El interés de este trabajo se centra en el análisis del impacto que tiene, en la Universidad de Buenos Aires, el desarrollo de una práctica con creciente visibilidad: los proyectos curriculares de vinculación comunitaria, o bien proyectos de Aprendizaje-Servicio. Se trata de proyectos apoyados y financiados por distintos programas –ya sea por parte de la propia Universidad de Buenos Aires, o bien del Ministerio de Educación de la Nación- que se apoyan en dos propósitos simultáneamente: a) enseñar contenidos disciplinares, b) resolver alguna problemática social concreta (Giorgetti, 2007). En la Argentina a partir del año 2006 se han creado dos líneas de financiamiento que buscan apoyar mediante subsidios a estos proyectos. El primero, de alcance nacional, es el Programa de Voluntariado Universitario, y el segundo –en la Universidad de Buenos Aires – denominado UBANEX.

El artículo forma parte de una investigación realizada en el marco del Programa de Doctorado en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. La misma dio lugar a la tesis titulada: “Estudiantes y ciudadanos: la Universidad de Buenos Aires como espacio de formación de ciudadanía. Los Proyectos Educativos de Intervención Comunitaria como dispositivos que configuran una formación de ciudadanía. Un estudio de caso”.

Si bien la mayoría de las universidades tanto públicas como privadas de la Argentina desarrollan proyectos de Aprendizaje-Servicio, se decidió trabajar exclusivamente con el caso de la Universidad de Buenos Aires. Se trata de la universidad más numerosa en términos de cantidad de alumnos: según el último censo de 2011, allí estudian 308.748 alumnos en el

nivel de grado y 15.540 en el posgrado (ya sea en especializaciones, maestrías o doctorado). Cuenta con trece facultades en las cuales se dictan más de cien carreras de grado.

En cuanto al Aprendizaje-Servicio, como se mencionó, existen dos modalidades de financiamiento, los ya mencionados Programa de Voluntariado Universitario y el Programa UBANEX, aunque también hay que destacar que anteriormente a la existencia de dicho financiamiento, diversas actividades de articulación con el medio se venían desarrollando de manera informal, sobre todo impulsadas por el movimiento estudiantil.

Considerando que las convocatorias son anuales, y que el financiamiento de cada proyecto se prolonga durante un año, corresponde aclarar que algunos proyectos se encontraban participando por cuarta vez, mientras que un grupo menor lo hacía por vez primera. Cabe destacar que en el año 2011 se financiaron en la Universidad de Buenos Aires 87 proyectos del programa UBANEX, y 112 del Programa de Voluntariado Universitario, los cuales reciben en promedio 20.000\$ anuales (alrededor de U\$ 3.000). Asimismo, los proyectos analizados se componen de al menos un docente y entre quince y veinte alumnos, y deben enmarcarse en un espacio curricular (asignatura, materia o cátedra).

La investigación buscó conocer la experiencia de los participantes en proyectos acreditados entre 2006 y 2012, proyectos que, claro está, cuentan con apoyo financiero y reconocimiento institucional. Para conocer los modos en que estos proyectos dialogan, impactan y se insertan en la vida universitaria, hemos realizado entrevistas a treinta directores en las trece facultades de la universidad estudiada. Las entrevistas fueron con preguntas abiertas, de una duración promedio de una hora. En cuanto a su contenido, se buscó indagar en los siguientes ejes: a) motivaciones para participar; b) interacciones con otras funciones y actividades universitarias, principalmente diálogos y posibles tensiones con la docencia y la investigación; c) la experiencia de los alumnos; d) impactos en la formación profesional.

En los siguientes apartados se describe cada uno de los ejes, pero antes de comenzar, es necesario realizar una serie de consideraciones en cuanto a los modos en que en Argentina se caratulan las actividades de Aprendizaje-Servicio.

2. DISQUISICIONES EN TORNO AL NOMBRE: ¿Y ESTO QUE HACEMOS... CÓMO LO LLAMAMOS?

Al iniciar esta indagación nos topamos con una dificultad que podría estar vinculada con un registro discursivo o meramente enunciativo: ¿cómo nombrar a las prácticas curriculares de intervención comunitaria? Surgieron diferencias por parte de nuestros entrevistados para nombrar aquello que hacen. Los proyectos de Aprendizaje-Servicio conforman un conjunto de actividades reunidas en un “paradigma” que lucha por hacerse visible, y luego, legitimarse. Las dificultades para nombrar la actividad de vinculación con el afuera permiten entrever que se trata de una actividad sujeta a distintas interpretaciones. Palabras como voluntario, responsabilidad social, pertinencia remiten a un “lenguaje global” que de

algún modo dialoga con tradiciones y culturas universitarias autóctonas, lo cual produce “interferencias”.

2.1. La extensión

No existen consensos a la hora de hablar de extensión universitaria. Tampoco los entrevistados están de acuerdo en afirmar que los estudiantes involucrados deban llamarse voluntarios. La actividad que se realiza no recibe un nombre único y consensuado, la idea de Responsabilidad Social Universitaria es objeto de críticas y de reivindicaciones.

Los proyectos reciben financiamiento precisamente bajo la órbita de las Secretarías de Extensión, y es por ello que varios entrevistados nos comentan:

Me interesa remarcar la idea de intercambio. A mí eso de transferencia, o de extensión siempre me sonó a “bueno, la universidad y su saber se extienden a la sociedad, como un proceso unilateral, donde solo podemos vincularnos para darles algo que tenemos...y ellos no nos dan nada. No aprendemos nada de ellos. Prefiero hablar de intercambio, de un ida y vuelta, de investigación participativa, con el concepto de “investigadores populares”.

Quienes adhieren a esta idea coinciden en afirmar que las prácticas que desarrollan buscan erradicar asimetrías o desigualdades entre los universitarios y los destinatarios de las intervenciones: “Entonces yo me tengo que posicionar a mí y al otro como sujetos sociales y políticos, porque esto es algo que me compete, algo que tiene que ver con mis propias responsabilidades”.

Desde este lugar, la extensión universitaria es entendida como una afirmación de ciertas asimetrías o de un paternalismo que es puesto en cuestión. Para ellos, siempre que la extensión siga operando como función escindida de la docencia y de la investigación continuará profundizando la verticalidad y, por lo tanto la desigualdad.

No nos gusta mucho hablar de extensión, pero no encontramos una palabra mejor. La universidad no es que debe “extenderse” a la sociedad. Queremos cambiar la idea de que la extensión es algo separado de la formación. La universidad tendría que estar en todos sus aspectos en vinculación con la sociedad, sobre todo con los más desfavorecidos.

Por eso quienes asumen críticamente la idea de extensión universitaria creen conveniente hablar de “coproducción del conocimiento”, o de “intercambio de saberes”, buscando eliminar jerarquías. En algunos casos se accede a estas conclusiones por medio de ideas más bien intuitivas, sin embargo, aquellos grupos que trabajan en campos vinculados a la educación popular reconocen la influencia de Paulo Freire.

La extensión puede entenderse como que nosotros nos extendemos desde el polo del saber hacia un afuera. O sea primero que marca una cuestión de “otro”: la sociedad o la gente ya es otro respecto a la universidad y nosotros nos extendemos, parece una cosa que va de arriba para abajo. Y nosotros tratamos de hablar más de coproducción del conocimiento y de tratar de conjugar saberes entre los saberes de la universidad y los saberes que puedan

tener ya sea pueblos originarios o las organizaciones socioambientales que trabajan con la minería o las organizaciones sociales que están en los barrios. Es decir, no vamos con esta idea del intelectual de arriba sino todo lo contrario y muchas veces nos marcan que nos vamos para el otro lado....

El saber universitario posee ciertas cualidades y capacidades reconocidas por nuestros entrevistados, ya que estos saberes posibilitan la construcción de herramientas pertinentes para mejorar la calidad de vida de la comunidad. Algunas voces recuperan la idea de que el conocimiento universitario es eficaz. “A veces nos pensamos como una especie de granito de arena y nos hacen notar que lo que hacemos también sirve”.

2.2. El voluntariado

Desde la normativa y su reglamentación, se denomina “voluntarios” a los alumnos que integran los equipos, tal como lo define el Programa de Voluntariado Universitario (2007). En una publicación de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Económicas se afirma:

(...) en el caso de la universidad pública, la intensidad con que asume su responsabilidad social está dada fundamentalmente por la participación de los estudiantes en actividades de voluntariado... porque el voluntariado es un producto genuino de los valores que constituyen la comunidad universitaria, en un compromiso que viene de sus orígenes (Saravia y Escobar, 2010, p. 68).

Mientras que en la Facultad de Ciencias Económicas se ha confeccionado un “banco de voluntarios” (“alumnos de ésta o también de otras facultades que se acercan para manifestar su interés en participar como voluntarios en nuestros proyectos”), en otras facultades se insiste en replantear dicha categoría:

Una cosa que te quería comentar es que a nosotros el concepto de voluntario no nos convence porque no pensamos como que hacemos un trabajo de voluntarios en nuestros ratos libres, como si fuésemos boy scouts... ayudamos a cruzar una señora la calle, sino que lo vemos con otro tipo de mirada más ética, más de responsabilidad y de transformación social comprometida y militante.

Así, se enfatiza que esta actividad constituye una práctica de compromiso con la comunidad, pero también una práctica donde lo que está en juego es el conocimiento, y no la voluntad.

Intervenimos a partir de nuestro saber, y nos acercamos con una tarea específica, no nos acercamos al carente “para hacerlo feliz”. El voluntario es alguien que va y se acerca a una realidad que no le es propia. Y eso es lo que me hace ruido... en realidad esta es nuestra realidad, los chicos en situación de encierro forman parte de mi realidad, de la política en la cual yo también intervengo... la gente que vive en situaciones de extrema pobreza, es gente que vive en mi misma sociedad.

Para ellos, la relación que se busca entablar con el “otro” no es una relación de asistencia –la cual asocian al voluntariado- sino que buscan entablar un diálogo simétrico con otros.

En este sentido, son muchos los esfuerzos que la bibliografía especializada realiza para diferenciar el “modelo asistencialista” del “modelo de ciudadanía” (Saltmarsh, 2005; Tapia, 2009, Valleys, 2007, entre otros), señalando la importancia del trabajo en pro de la igualdad entre los universitarios y la comunidad.

2.3. La Responsabilidad Social Universitaria

Si se hace referencia a los marcos conceptuales del Aprendizaje-Servicio, tampoco existen acuerdos. Si para algunos los proyectos cobran sentido ya que son el correlato de una forma de pensar a la universidad en términos de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), para otros,

(...) no se trata de responsabilidad social, que es un tema totalmente opcional... esto es un compromiso que no lo hacemos si queremos, estamos caminando hacia un modelo de compromiso. Nuestra responsabilidad es formar profesionales, y eso lo hacemos desde siempre.

Este testimonio se solapa con la definición de Hoyos sobre responsabilidad social universitaria: “La responsabilidad social es de la universidad misma, de su identidad, ya que todo el proceso educativo debe estar orientado a la formación de ciudadanía de la cual se sigue todo sentido de responsabilidad en la sociedad” (Hoyos, 2009, p. 427).

La noción de responsabilidad social universitaria es cuestionada por su cercanía al ámbito empresarial, pero además, porque desconoce una tradición de intervención en el ámbito de lo social que es parte de la historia universitaria en el país, originada en el Movimiento Reformista de Córdoba en 1918, y por lo tanto conlleva el peligro de desconocer el sentido mismo de la universidad en la tradición argentina y latinoamericana.

Más allá de los nombres que reciba, sí existen, insistimos, coincidencias al considerar como muy positivo el contacto de la universidad con una comunidad que la requiere y junto a la cual construye agendas para la resolución de problemas concretos. Se evidencia, pues, resistencia a emplear nombres que provienen de un lenguaje ajeno a lo universitario, pero que sin embargo penetra generando consensos.

2.4. ¿Por qué participar?

¿Por qué participar de estas experiencias? ¿Cuáles son las razones que motivan a los entrevistados a participar de los proyectos curriculares de intervención comunitaria?

Por tratarse de una actividad opcional, y, como veremos luego, con escaso reconocimiento en términos de “economía de prestigio”, y carente hasta el momento de certificaciones, resulta especialmente interesante conocer las razones que motivan a los sujetos a adicionar tareas a las que formalmente les son exigidas.

Hemos clasificado las motivaciones para participar en cuatro grandes grupos: a) aquellas ligadas a la necesidad de devolución o retribución a la sociedad (muy frecuentes en el caso argentino, dado el carácter gratuito de la educación superior); b) motivaciones inducidas

por la necesidad de formalizar o institucionalizar una actividad que hasta el momento se realizaba desde la informalidad, sin apoyo y sin reconocimiento; c) motivaciones relacionadas con la formación profesional; y d) necesidades especiales dadas las condiciones de trabajo de los docentes investigadores: acumular credenciales o bien, posibilidades de aplicación de conocimientos.

A continuación se describe cada una de ellas:

Los entrevistados coinciden en que la decisión de participar se inscribe en una lógica de lo colectivo, asumiendo la pertenencia a una comunidad más amplia que las fronteras que impone la universidad. Aparece pues, reiterada, la idea de "devolución":

Si realmente nos damos cuenta que nos estamos formando porque la ciudadanía deposita sus impuestos, y uno tuvo un título de grado porque hubo otro que al pagar su litro de leche contribuían con sus impuestos a sostener nuestras carreras. No reconocemos que estamos en deuda con la sociedad. Siempre sobre todo la izquierda le reclama al Estado, pero se olvidan que también hay una sociedad que nos banca... volver a ubicar al estudiante universitario como siendo un privilegiado en las decisiones que el Estado toma en términos del presupuesto. Debemos ser responsables... la palabra exacta no es devolver, pero sí pensar en la responsabilidad que la universidad tiene ante la sociedad.

La idea de devolución está asociada con el intercambio. En este sentido, se reconoce que el proceso de intercambio requiere cierta reciprocidad sobre la cual corresponde asumir una actitud responsable.

La vocación de participar está en nosotros... Toda mi educación, desde el jardín y hasta el posgrado, todo lo hice en instituciones públicas. Y siempre estuvo presente la necesidad de "devolver", y de hacer algo más, no? porque uno publica, se forma, da clases, hace todo lo formal. Y con todo eso uno podría estar tranquilo y decir: yo cumplo con la función por la cual el Estado me paga y demás, pero es cierto que uno a veces puede hacer un poquito más.

Pero la idea de devolución tiene aristas. Para algunos, se trata de ofrecer algún servicio, acompañar alumnos en sus procesos educativos ó bien, contribuir generando información que significativa para grupos poblacionales particulares. La producción de información resulta un componente relevante, porque desde ese lugar se jerarquiza el saber. En el caso de la facultad de Ciencias Exactas y Naturales existen varios proyectos que se dedican a analizar distintas formas de impacto ambiental y contaminación y el objetivo es:

Darles información, datos, para que luego ellos puedan articular sus reclamos. Nuestra idea es siempre que ellos actúen en forma autónoma, colaboramos en lo que sabemos hacer que es construir datos. En general luego esos datos se usan

para organizar reclamos (que pueden ir desde contaminación de aguas, hasta reclamos por usurpación de tierras, entre muchos otros).

2.5. Formalización

Otra de las motivaciones tiene por objeto dar visibilidad e institucionalizar prácticas que ya se venían desarrollando con antelación. Muchos de los entrevistados comentaron que ya participaban o desarrollaban “en forma encubierta, en mi caso con financiamiento de un subsidio de investigación” esta tarea. Para este grupo, el financiamiento de los proyectos de Aprendizaje-Servicio permitió jerarquizar y financiar tareas se desarrollaban previamente a la existencia de los programas:

La relación con la organización es anterior a los subsidios. El trabajo lo venimos desarrollando hace tiempo con los ubacyt (subsidios de la Universidad de Buenos Aires a la investigación), y en ese marco, y teniendo en mente la estrategia de seguir trabajando y viajar más seguido a Chaco, cuando apareció el Programa de Voluntariado Universitario vimos que podíamos articularlo a lo que estábamos haciendo. Además, los subsidios eran interesantes en términos del dinero que aportaban y permitían pensar en la vinculación desde un lugar distinto a la investigación que tradicionalmente hacíamos. 20.000\$ no era tanto, pero nos permitió viajar y hacer las cosas que habíamos planificado.

En este conjunto se inscriben grupos de estudiantes que militan en agrupaciones político universitarias y que entre sus actividades desarrollaban tareas de extensión (proyectos de alfabetización en barrios, campañas de capacitación para preservación del medioambiente, clasificación de basura, asesoramiento en el desarrollo de huertas comunitarias, educación popular, entre otros). Asimismo, algunos profesores –ya consagrados- desarrollaban actividades en articulación con alguna ONG y el financiamiento de la universidad les permitió dar continuidad y ampliar la convocatoria de voluntarios en sus cátedras.

2.6. Formación

A pesar de que los subsidios requieren articulación entre los aprendizajes y la intervención social, no son éstas las razones que mayoritariamente motivan a los directores a participar de estos proyectos, de acuerdo con los testimonios recogidos. Hemos observado que los objetivos formativos se desdibujan notablemente entre las motivaciones para participar de los proyectos de Aprendizaje-Servicio.

Sin embargo, algunos entrevistados manifiestan haber decidido incorporar nuevas modalidades de trabajo en su cátedra, con la inquietud de innovar pedagógicamente. En este caso, se trata de profesores que toman la decisión de articular tareas de docencia en el aula con prácticas semiprofesionales. Se trata del caso menos representativo, y, paradójicamente, el que más se ajusta a los requerimientos formales de ambas convocatorias. El caso de la facultad de odontología es particular, ya que la cátedra Práctica Social Curricular posee una larga tradición de casi treinta años articulando la docencia con tareas de extensión –en este caso obligatorias para todos los alumnos-. En otros casos, el equipo docente encontró en las convocatorias la posibilidad de canalizar inquietudes sociales con aspectos disciplinares.

En la Facultad de Derecho algunas cátedras organizan proyectos de alfabetización jurídica o bien de promoción de derechos de niños niñas y adolescentes en estrecha articulación con los programas de estudio. En el caso de la formación en medicina, un entrevistado sostiene:

Tenemos un modelo formativo muy estricto, muy formal, y muy alejado de la realidad. El fraccionamiento, la incapacidad de generar una situación global, hace que la formación del médico quede a veces rezagada... razón para que un alumno pase por acá es que hay cosas que no se aprenden si no te atraviesan el cuerpo.

2.7. En busca de credenciales

Los requisitos para dirigir un proyecto de Aprendizaje-Servicio son menos exigentes en términos de credenciales académicas que aquellos exigidos para dirigir un proyecto de investigación. Para algunos de los entrevistados –investigadores jóvenes, flamantes doctores, la posibilidad de presentar y obtener financiamiento con un proyecto de este tipo, supone continuidad institucional hasta tanto incrementen los antecedentes científicos.

La pertenencia a estos proyectos supone, en este caso, un capital social que no es reconocido generalmente por el resto de los entrevistados, pero que no sólo implicó contención y visibilidad sino un antecedente para luego ingresar formalmente –“al menos con alguna mínima pertenencia institucional”- a la actividad académica como investigador.

Cuando fue la primer convocatoria al voluntariado yo estaba justo terminando mi tesis de doctorado y estaba pensando qué mundo se abriría cuando uno se doctoraba. Tuve que esperar más de un año para entrar a Conicet, y dirigir un Proyecto de Voluntariado Universitario fue como un cable a tierra... y puedo asegurarte que a varios compañeros antropólogos les vino bárbaro para no quedarse colgados.

2.8. Algo de aplicación

Si bien se trata de respuestas aisladas, vale la pena mencionar que en el caso de quien se ocupa de temáticas de corte estrictamente teórico, el Aprendizaje-Servicio interpela por la posibilidad de “hacer algo con impacto social”. Un entrevistado de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales nos comenta que “no tendría modo de incorporar lo que hacemos en el UBANEX en mi cátedra ni en mi investigación, lo que hago es muy teórico”. Y sin embargo, deciden involucrarse y hasta en un caso proponerse como director:

Mi investigación no tiene nada que ver con lo aplicado, entonces poder hacer algo donde uno siente que el trabajo retribuye algo directamente a la gente que es la que sostiene la universidad pública esta bueno. A mi me hace bien dedicar parte de mi tiempo a este tipo de transferencia.

Una vez descriptas las motivaciones, nos ocupamos de analizar las dificultades y obstáculos con los que se encuentran nuestros entrevistados al momento de articular el Aprendizaje-Servicio con el resto de las actividades realizadas en la universidad.

3. LA LUCHA POR EL RECONOCIMIENTO: LOS EXTENSIONISTAS Y LOS INVESTIGADORES

La existencia de proyectos de intervención comunitaria da cuenta de la existencia de prestigios, reconocimientos, posiciones “importantes” y “desfavorecidas”, para emplear las categorías de Bourdieu (2008). Pero debemos recordar que las posiciones son siempre relativas: se ocupan lugares subalternos en función de una cultura que impone sus propios criterios de éxito y de fracaso. Como los criterios para distribuir el capital cultural y científico están dados desde el punto de vista de quienes monopolizan dicho capital, por el momento las actividades que se desarrollan carecen de visibilidad, pero también de reconocimiento institucional.

Surge así una disputa que retomamos siguiendo la clasificación que hacen los entrevistados; nos referimos a la distinción entre “extensionistas e investigadores”: “En Agronomía los investigadores siempre subestimaron a los extensionistas, desde que yo estudiaba – hace mucho tiempo- recuerdo que se los consideraba como de segunda”.

¿Qué significa exactamente ser “de segunda”? tomar conscientemente la decisión de trabajar en forma articulada con “el afuera”. Es decir, abandonar la lógica exclusivamente académica, el núcleo duro de la investigación, traicionar de algún modo “la soledad y la libertad” de la academia para desempeñar actividades que vinculan a los sujetos con el entorno. Actividades que amplían fronteras. Se cree, de este modo, que algo de la autonomía, parte de la libertad son puestas en suspenso, dado que el intercambio con el afuera supone también cierta aceptación de las reglas del afuera, de una heteronomía que desde la universidad se ha deseado evitar.

Los criterios de universitarios “fundamentalistas” (“defensores y practicantes de una investigación fundamental totalmente liberada de las funciones de puro servicio técnico”, de acuerdo con Bourdieu) entran en colisión con los de los universitarios “herejes” (o “impuros, contaminados por el afuera”) (Bourdieu, 2008, p. 87).

Acá en exactas hay una sobrevaloración del paper y de las publicaciones en revistas extranjeras, por eso hay muchos que no ven con buenos ojos las actividades de extensión y cada vez más se ve que la docencia tampoco es tan valorada. Yo te diría que somos como mucho un 10 o 20% los docentes que participamos en estos proyectos. Hay gente que por más que la invites no va a participar porque no lo considera útil... yo creo que lo ven como eso que te decía antes de lavar culpas. Pero también tiene algo de utilidad... y la gente dice “y bueno, ellos que participan en proyectos de extensión lo hacen para sentirse bien”. No veo que haya una valoración de la transferencia proporcional al tiempo y al esfuerzo que te lleva el trabajo.

Las jerarquías están bien delimitadas, y las reglas del juego son claras. Los investigadores y los extensionistas no son lo mismo, y cuando estas dos tareas confluyen en el mismo sujeto,

no siempre el resultado es el reconocimiento, “Nadie va a decir que lo que hago carece de sentido. Eso es políticamente incorrecto. Pero a pocos les interesa. Los investigadores creen que los extensionistas somos de segunda”.

Se trata de una percepción compartida intersubjetivamente, que se refuerza con argumentos que ponen en evidencia que las políticas de evaluación han tendido en los últimos años a orientar la actividad académica hacia la conformación de la figura del docente-investigador. La actividad de extensión por lo tanto, no ha sido prácticamente contemplada para la formulación de los criterios de evaluación. En la Argentina queda pendiente una discusión sobre cómo establecer mecanismos que acrediten y compensen las tareas de voluntariado. A modo de ejemplo, en Consejo Interuniversitario Nacional (que agrupa al conjunto de las universidades) ha elaborado recientemente un documento en el cual se propone: “propiciar la jerarquización de la extensión como función sustantiva universitaria y su reconocimiento académico en los distintos procesos de evaluación, acreditación y categorización; promover la incorporación curricular de la extensión en los procesos de aprendizaje que permitan formar profesionales comprometidos socialmente” (Consejo Interuniversitario Nacional, 2012). Sin embargo, hasta el momento las autoridades nacionales no se han pronunciado sobre la cuestión.

4. ALUMNOS: ENTRE EL ENTUSIASMO Y LA RESISTENCIA

De acuerdo a los testimonios de nuestros entrevistados, los estudiantes no se involucran masivamente en los proyectos de intervención social. De modo tal que por el momento los proyectos tienden a sostenerse en gran medida por la actividad de los docentes más que por los estudiantes. Salvo en aquellos casos en que sean agrupaciones estudiantiles las que los impulsan.

Considerando los datos que ofrece el programa de voluntariado universitario, en julio de 2011, se habían financiado en el país 2.371 proyectos pertenecientes a 47 Universidades e Institutos de nivel superior distribuidos a lo largo de todo el territorio nacional. En esos proyectos han participado hasta el momento 49.000 estudiantes y 11.000 docentes e investigadores. Lo cual significa que aproximadamente un 4% de los estudiantes de Argentina está inscripto en actividades de Aprendizaje-Servicio.

Según el relato de varios de los entrevistados, el trabajo de sostener proyectos de extensión es arduo, porque no sólo se debe interactuar con las organizaciones locales, sino que en muchos casos resulta muy dificultoso motivar y sostener el compromiso de los estudiantes.

Se advierte la persistencia de un ciclo que podría graficarse como una curva descendiente: los alumnos se enteran de los proyectos y se inscriben con entusiasmo. Al principio son muchos, luego la cantidad va mermando a medida que se acercan las obligaciones académicas (exámenes, entrega de trabajos, superposición de fechas) y laborales en algunos casos. Al final del proyecto terminan asistiendo y participando de las actividades unos pocos, tal vez el 50% de los inscriptos inicialmente.

Esa fue una debilidad del proyecto. Al principio nos entusiasmamos mucho porque se inscribieron muchos alumnos. Pero luego, vimos que fueron dejando, y

tuvimos que hacer una segunda convocatoria en la mitad del proyecto, para que vengan más alumnos. Estables, estables, son cinco. Les cuesta mucho seguir el ritmo de trabajo y para nosotros fue una dificultad, porque en los objetivos nos propusimos cosas que sí o sí necesitan la presencia de más gente trabajando. A veces somos cuatro o cinco para hacer el trabajo que originalmente habíamos pensado para mínimo quince.

¿A qué se debe esta merma, dato constante en todos los casos estudiados? Ante este interrogante, docentes y alumnos coinciden en afirmar que las razones tienen más que ver con una economía de tiempos de un lado, y con desconocimiento por el otro.

A la mayoría de los alumnos les interesa. A medida que avanzamos en la carrera aparece la necesidad de sentirse útil, yo creo que todo el mundo tiene ganas de participar o gran parte de los alumnos quiere. Pero creo que también es una cuestión de tiempo, pasamos mucho tiempo acá adentro, y no nos queda mucho tiempo libre. Pero no creo que sea por desinterés, no creo que nadie piense que somos unos vagos por participar. Creo que los alumnos lo valoran y lo ven distinto que los profesores.

Parte de las dificultades consiste en la falta de información de las convocatorias. Desde las oficinas de gestión se reconoce el crecimiento sostenido de estudiantes interesados en participar a través de la inscripción en los seminarios optativos, en los listados y banco de voluntarios, y también se observa un aumento en la cantidad de consultas vía mail o personalmente. Los estudiantes forman un efecto multiplicador. Sin embargo, y simultáneamente, en muy pocos casos estas actividades ofrecen un reconocimiento institucional y académico, como ya mencionamos, lo cual desincentiva la participación.

El censo estudiantil de la Universidad de Buenos Aires arrojó el dato que más del 60% de los estudiantes trabaja, lo cual puede leerse como un argumento adicional que inhibe las posibilidades efectivas de participar sostenidamente en estas actividades que habitualmente se realizan por fuera de los horarios en los que se asiste a clase.

¿Cómo acceden los alumnos al voluntariado? Sobre este punto hemos encontrado diferencias que tienen que ver tanto con estrategias institucionales como con cuestiones disciplinares. En la mayoría de los casos, los alumnos voluntarios se informan a través de las cátedras en las que estudian. Los profesores invitan a los alumnos de sus asignaturas.

Para convocar a los estudiantes hicimos una convocatoria más o menos abierta y más o menos dirigida. Muchos de nosotros somos docentes y como en nuestras materias damos temas vinculados con lo del voluntariado nos interesó invitar a los alumnos de nuestros cursos.

Asimismo, en el otro extremo, algunas facultades han desarrollado una estrategia institucional, confeccionando un “banco de voluntarios” que se alimenta de alumnos que espontáneamente se acercan a la Secretaría de Extensión, es el caso –como ya hemos mencionado– de la Facultad de Ciencias Económicas. Luego, al surgir cada proyecto, es la Secretaría de Extensión quien convoca a los voluntarios inscriptos.

Entre ambos, se encuentra el caso de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. No se trata de una estrategia aislada de cátedras, ni de una articulación organizada a partir de las estructuras administrativas de la facultad, sino que mediante el Programa Exactas con la Sociedad (surgido en 2005) se realizan las convocatorias. “Es un subsidio destinado a los proyectos de docentes, alumnos y graduados interesados en intervenir y resolver problemas concretos de la sociedad”, comenta un entrevistado. Este programa se encarga de difundir las convocatorias a actividades y desde allí se convoca a los alumnos. Funciona en ese espacio el “Foro de Aguas” como espacio de discusión sobre distintos temas de coyuntura vinculados con el medioambiente.

Hemos observado que la mayoría de las facultades no posee una estrategia orgánica de convocatoria a voluntarios, y, cuando sí hay, las estrategias varían a lo largo del tiempo. Queda pendiente, por lo tanto, promover en la universidad mecanismos sostenidos de información y acompañamiento a los voluntarios, tanto a nivel de las facultades como a nivel de la universidad.

Por último, cabe destacar que mediante el trabajo voluntario los estudiantes tienen la posibilidad de incrementar su capital social, al entablar vínculos flexibles e informales con los docentes. Este capital social constituye un incentivo fundamental que influye a la hora de tomar decisiones sobre trayectorias académicas. El capital social contribuye muy fuertemente a ir conformando el capital académico de los investigadores en formación. De hecho, ocurre con frecuencia que luego de participar en espacios de intervención social algunos estudiantes deciden orientarse hacia la investigación, u orientar las producciones de sus tesis en las temáticas abordadas en esos marcos. Varios docentes nos comentaron que es una gran satisfacción observar que pequeñas cantidades de alumnos continúan su trabajo bajo su dirección.

La informalidad que puede desplegarse en un viaje, fuera de la universidad, lejos de los rituales y hasta de los modos de dirigirse a los otros, genera seguridad y estímulo, lo cual puede resultar decisivo para estudiantes que comienzan a pensar en las puertas que se abren al finalizar los estudios de grado. “Ya se acercaron tres alumnos a pedirme que les dirija sus tesinas de grado”.

Para mí un indicador que me enorgullece es que dos alumnas que habían participado como voluntarias en mi primer UBANEX son ahora becarias Conicet, bajo mi dirección, y decidieron tomar para sus investigaciones los temas que veníamos desarrollando en el UBANEX; ese es el mejor indicador de que participar genera impactos en la experiencia de vida de una persona.

5. SOLIDARIDAD, RECONOCIMIENTO Y EMPATÍA

No es posible sistematizar el impacto que provoca la participación en la subjetividad de los sujetos, pero sí es posible recuperar ciertos fragmentos de su experiencia mediante el relato que elaboran sobre lo vivido. Apelamos, en última instancia a la noción de “experiencia universitaria”, intentando asir los modos en que los sujetos involucrados constituyen una subjetividad estudiantil ó docente que moldea y da forma a su paso por la universidad (Carli, 2012).

A algunos alumnos les parte la cabeza. Les cambia el sentido de estar en la universidad el hecho de estar militando en un barrio. Todo esto que yo leo, toda esta teoría sociológica cobra sentido cuando lo piensas en el barrio, con la gente. Los textos se pueden repensar y rearticular a partir de las prácticas.

Les parte la cabeza... se sienten interpelados por esa realidad en la cual pueden llegar a intervenir en su actividad profesional. Pero además, la interacción convoca preguntas acerca del sentido de la profesión. El currículum universitario es, en última instancia, el interpelado en estas prácticas, cuando se produce esa “ruptura de cabeza”...

Alexander y Davis al examinar el papel de la universidad afirman que la tendencia que se afirma es el tránsito hacia una institución que se dedica exclusivamente a la capacitación profesional y lo que pierde son las “funciones salvadoras de la civilización” (Gomez y Tenti, 1989, p.58). Evitemos las posiciones exitistas, voluntaristas o mesiánicas. Pero permitámonos dimensionar ese “partir cabezas”. Podría significar que los sujetos son convocados a pensar en cuestiones como esta: ¿para qué y para quién es el conocimiento que esta universidad está creando y distribuyendo?, ¿qué valores y qué posibilidades de futuro alimenta y cuáles ignoran? (Abdala, 2008). ¿Qué herramientas ofrece la formación universitaria para “devolver”/“intervenir”/“ayudar” a la sociedad que sostiene nuestro rol de universitarios?

Los entrevistados coinciden en que mediante prácticas de Aprendizaje-Servicio han podido reconocer al otro, al menos saber de su existencia. El reconocimiento de aquella realidad distinta y distante remite a la posibilidad de destacar la importancia de la experiencia y la aplicación de conceptos. Y al mismo tiempo, el reconocimiento de la vulnerabilidad como situación que diferencia.

Cuando el campo universitario comienza a interactuar con el campo social se producen reajustes en cuanto a las posiciones que cada cual ocupa. Así, quienes en la universidad ocupan posiciones subalternas –los extensionistas- son en el campo social los ocupantes de espacios de poder en un contexto de fuertes asimetrías. Por lo tanto, algunos se preguntan por las características y las responsabilidades de las instituciones y particularmente de la universidad, como agentes reproductores de un orden desigual.

La mirada sobre lo social está prácticamente ausente en la currícula universitaria, de acuerdo con la experiencia de varios entrevistados:

También pasa que cuando se vinculan con el afuera se enojan mucho con la universidad y su elitismo. Puede pasar que luego de estas experiencias algunos rompan con la universidad directamente ¿En qué sentido? En el sentido que muchos dicen: este mundo tan académico, tan elitista me tiene harto... pibes que terminan hasta enojados con nosotros preguntando: ¿para qué hacen esto si no alcanza?

La experiencia en tanto “encuentro con la otredad” y transformación de uno mismo, constituye un desafío:

Y está buenísimo venir a un lugar donde yo puedo poner en cuestión mi profesión y la puedo chequear... esto que yo estoy eligiendo como mi profesión lo puedo poner en diálogo con el campo social, el campo social le puede hacer preguntas.

Pero esto se logra si pensamos que no es que vamos al espacio del carente, sino que estamos en el espacio propio, tenemos que romper la barrera que hay campos sociales que son de otros. Este es un campo social que es de todos.

6. CONSIDERACIONES FINALES: ¿CABEZAS PARTIDAS?

A lo largo de estas páginas hemos intentado describir los modos en que la pedagogía del Aprendizaje-Servicio va ingresando paulatinamente al quehacer universitario en el caso de la Universidad de Buenos Aires. Nos interesó dar cuenta de su inserción en un ámbito donde la formación profesional y la investigación científica han sido históricamente las dos actividades fundamentales. Intentamos describir ciertas tensiones, contrastes y desafíos que aún deben ser resueltos. No cabe duda, de acuerdo con los testimonios de nuestros entrevistados, que se trata de prácticas movilizadoras, es decir, aprendizajes significativos para los alumnos y docentes. Pero al mismo tiempo, prácticas que luchan por legitimarse y encontrar sentidos en el marco de una institución compleja como lo es la universidad pública argentina.

La universidad da, sin lugar a dudas, la bienvenida a las prácticas de vinculación y acercamiento entre los aprendizajes curriculares y las problemáticas sociales que la rodean. Pero al mismo tiempo, los desafíos son varios, y deberán ser atendidos. De todos nosotros depende.

REFERENCIAS

- Abdala, C. (2008). ¿Qué enseña la universidad? El currículum como bisagra entre la universidad y las necesidades sociales. *Revista del Instituto de Políticas Públicas*, 1(1), 34-54.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Carli, S. (2012). *El estudiantes universitario*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fronzizi, R. (2005). *La universidad en un mundo de tensiones*. Buenos Aires: Eudeba.
- García, O. (2007). *La pelota cuadrada. Cómo se juega a la solidaridad en la Argentina posmoderna*. Provincia de Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Nacional de San Martín.
- Giorgetti, D. (2007). *Educación en la ciudadanía. El aporte del aprendizaje servicio*. Buenos Aires: Ediciones CLAYSS.
- Gomez Campo V. y Tenti Fanfani, E. (1989). *Universidad y Profesiones*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Hoyos-Vásquez, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 425-433.

- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Naishtat, F. (2003). Universidad y conocimiento. Por un ethos de la impertinencia epistémica. *Revista Espacios de Crítica y Producción*, 30, 3-10.
- Programa Nacional de Voluntariado Universitario, Participación e innovación en la Educación Superior (2009). *Para que el conocimiento nos sirva a todos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Saltmarsh, J. (2005). *The civic promise of social learning*. Recuperado de <http://www.aacu.org/>
- Saravia F. y Escobar J. (2010). *Hacia una democracia socialmente responsable. Una reflexión desde la universidad pública*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Tapia, N. (2009). *Qué se aprende en las experiencias de aprendizaje y servicio solidario?* Recuperado de <http://www.me.gov.ar/>
- Vallaes, F. (2007). *La responsabilidad social universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente*. Recuperado de <http://www.responsable.net/>
- Vallaes, F. (2011). ¿Qué es la responsabilidad social universitaria? *Revista de Responsabilidad Social Universitaria*, 1, 6-21.





**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA INNOVACIÓN
UNIVERSITARIA. UNA EXPERIENCIA REALIZADA EN LA
FORMACIÓN DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES**

**SERVICE-LEARNING IN UNIVERSITY INNOVATION. AN EXPERIENCE
CONDUCTED IN THE TRAINING OF SOCIAL EDUCATORS**

**EL APRENDIZAGEM-SERVIÇO NA INOVAÇÃO UNIVERSITÁRIA.
UMA EXPERIÊNCIA REALIZADA NA FORMAÇÃO
DE EDUCADORAS E EDUCADORES SOCIAIS**

*Israel Alonso Sáez, Maite Arandia Loroño, Isabel Martínez Domínguez,
Begoña Martínez Domínguez y Monike Gezuraga Amundarain*

Fecha de Recepción: 01 de Octubre de 2013
Fecha de 1ª Dictaminación: 15 de Octubre de 2013
Fecha de 2ª Dictaminación: 3 de Noviembre de 2013
Fecha de Aceptación: 22 de Noviembre de 2013

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 2**

El Aprendizaje-Servicio en la innovación universitaria. una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales, 2(2), 2013, pp. 195-216, ISSN: 2254-3139
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art10.pdf>

¹Este artículo es resultado del trabajo de los grupo de investigación consolidada Ikasgura (GIU 11/14) e investigación en inclusión socioeducativa (GIU 11/09), dentro de la unidad de Formación e Investigación "Educación, cultura y sociedad" (UFI 11/54) de la Universidad del País Vasco

Resumen

Este artículo presenta la descripción y evaluación de una experiencia innovadora realizada con la metodología del Aprendizaje-Servicio en el Grado de Educación Social (Universidad del País Vasco: UPV/EHU). Se ha desarrollado con 67 estudiantes de 2º curso en la asignatura "Propuestas metodológicas generales de intervención socioeducativa y exclusión social", durante el curso académico 2011-2012. A lo largo de este trabajo, cuya metodología es de investigación evaluativa, se presenta una fundamentación teórica a nivel internacional del desarrollo e impacto de esta metodología en la enseñanza superior, una descripción del diseño y el desarrollo de la experiencia realizada y una evaluación de la misma. Se analizan los resultados a través de la perspectiva de los diferentes agentes implicados: estudiantes, profesorado y socios comunitarios (entidades con las que hemos colaborado) y de las dificultades y medidas correctoras que han aparecido en la experiencia. Concluimos aportando evidencias del impacto que ha tenido en el alumnado poner en marcha un proceso de aprendizaje contextualizado, experiencial, profundo y profesionalizador, así como la motivación que ha provocado en ellos y ellas. Por último, se realiza una reflexión sobre las situaciones relacionales, organizativas, de gestión del tiempo y los retos que sobre todo docentes e instituciones universitarias tenemos que tener en cuenta a la hora de trabajar con esta metodología en la Educación Superior.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, innovación educativa, metodología de enseñanza, educación universitaria, educación social.

Abstract

This article presents the assessment of an innovative experience using the Service-Learning Methodology in the Degree of Social Education (University of the Basque Country UPV/EHU). It has been accomplished within the second year subject "General methodological proposals in socio-educational intervention and social exclusion" coursed by 67 students during the 2011-2012 school year. This work's methodology based on assessment research focuses on three different areas: Theoretical base about the development and impact of this methodology in higher education in the international scope. Description about the design and development of the experience, and Global assessment of the process. Outcomes, difficulties and corrective measures were analysed by all involved agents; students, community partners (local organizations, institutions and different entities which took an active part in the experience) and teachers. We conclude by providing evidence of the contextualized, experiential, deep and professionalizing learning experienced by the students as well as the caused motivation. Finally, we reflect on the difficulties and challenges that teachers and academic institutions must face in order to extent the implementation of this methodology in higher education.

Keywords: Service-learning, educational innovation, teaching methodology, university education, social education.

Resumo

Este artigo apresenta uma experiência inovadora realizada com a metodologia do Aprendizagem-Serviço na Graduação em Educação Social (Universidade do País Basco: UPV/EHU). Desenvolveu-se com estudantes do 2º ano na disciplina "Propostas metodológicas gerais de intervenção socioeducativa e exclusão social", durante o curso académico 2011-2012. Ao longo deste trabalho poderemos ver quais foram: o planeamento, desenvolvimento e avaliação da proposta; as avaliações dos diferentes agentes implicados: estudantes, professorado e sócios comunitários (entidades com as quais colaboramos); assim como, a discussão e as reflexões finais, deles derivadas. Conclui-se, fornecendo evidências do impacto que teve sobre os alunos implementar um processo contextualizado, experiencial e profissionalizar o aprendizado profundo e motivação que eles e lhes causou. Finalmente, uma reflexão sobre, organizacionais, situações de gestão de tempo relacionais e desafios em todos os professores e instituições académicas tem que manter em mente quando se trabalha com esta metodologia no ensino superior ocorre.

Palavras-chave: Aprendizagem-serviço, inovação educativa, metodologia de ensino, educação universitária, educação social.

INTRODUCCIÓN: NUEVOS RETOS Y NECESIDADES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

A día de hoy, nadie discute en el entorno académico, que nos encontramos en un momento de cambio y transformación profunda en el papel y función que la Educación ha de desempeñar en la sociedad actual, más en concreto, la Educación Superior. En la última década desde diferentes ámbitos académicos y también institucionales, a través de la adecuación al Espacio de Educación Europea, se ha declarado que el papel de la Universidad y de los docentes, debe de realizar un cambio radical para adaptarse a la sociedad del conocimiento (Alonso y Arandia, 2013; Caride, 2008; Rizvi, 2010; Rodicio, 2010). Hoy supone un reto superar una enseñanza basada en los contenidos y la magistralidad, responder a las necesidades, aprovechar las potencialidades de las nuevas generaciones de alumnos y alumnas y hacer posible una Universidad que esté conectada con el entorno social y profesional. Cada vez se impone más en nuestras sociedades no separar los aspectos académicos, laborales de los vitales. En fin, que necesitamos otra universidad con un proyecto formativo diferente para una sociedad compleja. Parece que el proceso de Bolonia fuerza en esa dirección (Bologna Working Group, 2005), la de crear un proyecto universitario centrado en el aprendizaje del estudiante en el que se muevan la emoción, la conexión, la interrelación y la colaboración, si queremos que sea un aprendizaje profundo (Lantieri, 2009; Siegel, 2011). Sin duda no son pocos los pasos que se están dando con el propósito de avanzar hacia ese horizonte del aprendizaje. En la Universidad del País Vasco donde se ha desarrollado la experiencia que vamos a presentar, se ha apostado por un modelo educativo que llamamos IKD (*Ikaskuntza kooperatiboa eta Dinamikoa, términos que en euskera que significan Aprendizaje Cooperativo y Dinámico*). Supone un intento colectivo de desarrollar un modelo innovador centrado en el alumnado y en su aprendizaje (Fernández y Palomares, 2011). Y en relación al mismo todos los esfuerzos de replantear la enseñanza universitaria apostando por el uso de metodologías que incentiven autonomía, pensamiento crítico y trabajo en equipo (Arandia y Fernández, 2012).

Paralelamente, en dicho contexto de cambios ha surgido el debate sobre cuáles son las competencias que han de tener los nuevos profesionales; cuales los modos de profesionalización y cómo hacer de la formación inicial un proceso con sentido para el aprendizaje del alumnado universitario. Al hilo de las reflexiones han emergido interrogantes tales como: ¿Qué conocimientos teóricos, prácticos y en valores tienen que desarrollar a lo largo de su formación universitaria?, ¿cómo se deben conseguir éstos? En respuesta a los mismos, no existe duda alguna de que es necesario aportar métodos activos que influyan en el desarrollo personal, profesional y social del alumnado (Caride, 2008). En este contexto, la metodología de Aprendizaje-Servicio (en adelante A-S), como veremos a continuación, está orientada hacia ese horizonte y puede aportar un plus de calidad, profundidad y extensión en la formación de los nuevos profesionales (Martínez, 2010; Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013); haciendo posible que desarrollen sus competencias mientras realizan actividades significativas, motivadoras, en contacto con el ámbito profesional, y aprendiendo en colaboración con profesionales y proyectos de su ámbito.

Este artículo versa precisamente sobre el trabajo realizado con la metodología Aprendizaje-Servicio en una asignatura del módulo 4 del Grado de Educación Social de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao, durante el curso 2011/12, con un grupo de 67 alumnos y alumnas y siete socios comunitarios. En él, una vez presentada la fundamentación teórica en la que se asienta esta metodología, se expone la experiencia realizada y se incorpora el proceso seguido para su evaluación, mostrando los resultados obtenidos, las dificultades y

líneas de avance encontradas, a través de la mirada de sus participantes, aportando, finalmente, algunas conclusiones.

1. POTENCIALIDADES DEL A-S EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las prácticas que en la actualidad se están llevando a cabo dentro de lo que denominamos A-S son el resultado del desarrollo, en el último siglo, de diferentes experiencias educativas que tienen como base el aprendizaje experiencial. Diferentes autores (Speck, 2004) sitúan su origen a finales del siglo XIX, en el planteamiento pedagógico de John Dewey. Históricamente diversos pedagogos han investigado acerca de una educación basada en la realidad, ya que los estudiantes necesitan ver, actuar y aprender de las conexiones entre los contenidos académicos y los problemas de la vida real (Strange, 2000). Robinson y Torres (2007) plantean que la educación basada en la experiencia provee mayor profundidad en el desarrollo del procesamiento de la información y por ello un mayor impacto en el aprendizaje, que el que se consigue con otros métodos.

No obstante, no es hasta la década de los 90 en el que este término emerge en la literatura científica como práctica pedagógica. A partir de ese momento tanto en Estados Unidos como en Latinoamérica se desarrollan multitud de prácticas educativas, tanto en Educación Primaria y Secundaria como en la Educación Superior, tratando de conjugar dos prácticas presentes y separadas hasta ese momento en la praxis educativa: el desarrollo de actividades y servicios solidarios o comunitarios, y el desarrollo del currículum. Andrea Francisco y Lidón Moliner (2010, p. 72) hacen una revisión de definiciones a nivel nacional e internacional de A-S concluyendo que “a pesar de las innumerables definiciones, existe consenso al señalar dos componente básicos del A-S. Por una parte, el aprendizaje eficaz y de calidad de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales ligados al currículum. Por la otra, el servicio y la labor voluntaria que desemboca en la transformación de la comunidad.”

A-S es hoy en día un movimiento de innovación educativa con presencia en distintas partes del mundo como Australia, Sudáfrica, América del Norte y del Sur y Europa (Butin, 2006). El lugar donde surge y se han desarrollado más iniciativas de A-S, así como investigaciones sobre su impacto, es en Estados Unidos. Algunas de éstas (Astin, Vogelgesang, Ikeda y Yee, 2000; Keen y Hall, 2008) ponen el énfasis en los beneficios que esta metodología tiene tanto para los y las estudiantes, como para el profesorado y los socios comunitarios. Robinson y Torres (2007) concluyen que enriquece la docencia, aumenta la participación académica y la motivación hacia el currículum, fomenta nuevas perspectivas y experiencias, contribuyendo a la discusión en clase. Para Bringle y Hatcher (1996) el A-S también puede mejorar el desempeño del estudiante comparado con las tradicionales evaluaciones de los cursos basadas en el contenido; aumentar su interés en torno al tema; desarrollar habilidades para resolver problemas y hacer que la enseñanza sea más agradable para los y las docentes que utilizan este enfoque. Astin, Vogelgesang, Ikeda y Yee (2000) encuentran en su estudio que la participación de los y las estudiantes en una actividad de servicio ha constituido un elemento clave en la construcción de su identidad profesional. Es destacable que algunas investigaciones concluyan que los impactos positivos de esta metodología en los estudiantes se hacen evidentes años después de haberla experimentado (Misá, Anderson y Yamamura, 2005; Wright, Calabrese y Henry, 2009). Robinson y Torres (2007) plantean que las mejores prácticas de enseñanza de contenidos específicos son muy a menudo actividades de A-S y Kuh (2008) sitúa esta metodología como una de las diez prácticas con mayor impacto en la educación post-secundaria en Estados Unidos.

Es reseñable, por otra parte, el impacto y desarrollo que esta metodología innovadora ha tenido en diferentes países de América del sur como México, Argentina, Brasil, Colombia y Chile (Barrios, Rubio, Gutiérrez y Sepúlveda, 2011; Cecchi, 2006). Desde el año 2002 el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS²) impulsa el desarrollo de proyectos educativos solidarios. En el contexto Europeo, en cambio, su desarrollo todavía es incipiente. Folgueiras, Luna y Puig (2013) recogen las principales aportaciones e investigaciones sobre A-S en el ámbito universitario Europeo.

En nuestro contexto más cercano, aunque todavía su desarrollo está en una fase inicial³, ya podemos acceder a diferentes investigaciones que nos indican cómo el alumnado que ha participado en experiencias de A-S en la Educación Superior ha desarrollado, por un lado, habilidades personales, sociales y cívicas y, por otro, su autoestima y ha alcanzado un mejor conocimiento de sí mismo (De la Cerda, Martín y Puig, 2008). Martínez (2010) destaca la capacidad del A-S para dotar de sentido a los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que al aplicar conocimientos y habilidades a una experiencia solidaria, se detectan nuevas necesidades educativas y el alumnado tiene la posibilidad de ver que aquello que hace le sirve no sólo a él mismo sino también a los demás.

Junto a los beneficios en el desarrollo profesionalizador del alumnado también se señalan beneficios para el resto de agentes participantes en el proceso de A-S: profesorado, las y los socios comunitarios, la comunidad social y la propia Administración educativa. En relación a esta última se apunta el importante poder transformador que el A-S puede tener en la misma y en sus relaciones con el entorno. En esta dirección, Furco (2011) apuesta porque la Universidad se convierta en una comunidad que aprende, que se orienta a la investigación de aspectos socialmente relevantes y que se pone al servicio de la Sociedad.

Hablamos, en definitiva, de una propuesta educativa en la Educación Superior que como señala la literatura científica hace posible que los aprendizajes se produzcan de modo contextualizado, que el alumnado desarrolle las capacidades de crítica, de reflexión, de participación ciudadana activa, de contacto con la realidad para conseguir un conocimiento más profundo de la misma y, desde el punto de vista administrativo, también, nos permite plantear una oferta de mayor calidad educativa. En este sentido el desarrollo del A-S en la Educación Superior está relacionado con el concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Según De Ferrari (2006, p. 14), miembro del equipo coordinador de "Universidad construye país" (Chile), la RSU es la "capacidad que tiene la Universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos claves como son la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria, respondiendo así ante la propia comunidad universitaria y ante el país donde está inserta"; en esa respuesta ante la comunidad sería donde ésta se compromete a formar ciudadanas y ciudadanos conscientes y responsables con las problemáticas que les rodean, es decir, ciudadanas y ciudadanos que son capaces de mejorar el devenir de la comunidad donde se insertan. En este contexto el A-S puede ser un poderoso elemento no solamente en la formación en nuestro caso de futuros profesionales de la Educación Social, sino también en la práctica de la RSU. En definitiva, permite avanzar hacia una Universidad conectada y comprometida con la realidad social y comunitaria en la que se desarrolla.

² Ver <http://www.clayss.org/>

³ Recientemente se ha creado la Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio. <https://sites.google.com/site/redapsuniversitario/home>

2. UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En el curso 2011/2012 se pone en marcha, en la Escuela de Magisterio de Bilbao (UPV-EHU), el segundo curso del Grado de Educación Social y con ello nuevas asignaturas no realizadas hasta el momento. El profesorado de una de ellas: “Propuestas metodológicas generales de intervención socioeducativa y exclusión social”, decide desarrollarla a través del A-S⁴. Se pone en contacto con diferentes entidades sociocomunitarias y les propone realizar esta experiencia, siendo la respuesta y predisposición muy favorable a colaborar con la Universidad. La preparación del proyecto requería unir el desarrollo competencial del alumnado en esta asignatura con las necesidades de las diferentes entidades socioeducativas participantes. Las competencias referentes a esta asignatura han sido:

- Que los estudiantes sepan diseñar, desarrollar y evaluar un proyecto que responda a las necesidades percibidas por la entidad socioeducativa.
- Que los estudiantes sean capaces de generar contextos que posibiliten el establecimiento de relaciones educativas y redes sociales, promoviendo el desarrollo personal, grupal y comunitario.
- Que los estudiantes sean capaces de dinamizar, organizar y gestionar un grupo y un proyecto de Aprendizaje-Servicio utilizando las estrategias y técnicas más adecuadas para la resolución de problemas y dificultades detectadas.
- Que los estudiantes desarrollen el proyecto de Aprendizaje-Servicio desde claves éticas y de respeto a la deontología de la profesión.
- Que los estudiantes demuestren capacidades de análisis y evaluación de la realidad social y de los diferentes entornos de intervención socioeducativa, con objeto de emitir juicios que incluyan reflexiones sobre la metodología de intervención.
- Saber comunicar oralmente ideas, argumentos, etc. sobre temáticas socioeducativas, de modo presencial o utilizando la Web 2.0, así como plasmar esta información en informes escritos
- Mostrar una actitud positiva hacia la realización de las actividades y tareas de aprendizaje.

Para encauzar el proyecto se siguió el siguiente procedimiento: Primera fase: Planificación y contraste (Octubre-Noviembre 2011).

- Desarrollo de la idea y boceto del proyecto. Contraste con diferentes profesores de la Escuela Universitaria y profesionales del sector.
- Entrevista con diferentes entidades sociales, explicación de la propuesta y planteamiento de la posibilidad de realizar un proyecto de Aprendizaje-Servicio en el marco de la asignatura.
- Contactos con entidades para perfilar el proyecto y su viabilidad.

Segunda fase: Cierre consensuado del proyecto de A-S para su puesta en marcha (Diciembre 2011- Enero 2012)

⁴ Se puede ver un video de la experiencia en <http://www.youtube.com/watch?v=sjNtTustL5U>. Este video ha sido realizado por el alumnado dentro de uno de los proyectos que se han desarrollado en la asignatura.

- Visto bueno por parte de las entidades.
- Contraste y supervisión del proyecto por el profesorado universitario.
- Entrevista, presentación y acuerdo del documento sobre el proyecto de Aprendizaje-Servicio a desarrollar.

En la siguiente tabla se recogen las siete entidades comunitarias con las que finalmente se cerró el acuerdo y los proyectos⁵ desarrollados:

Tabla 1.
Entidades y servicios realizados

Entidad	Metodología	Servicio realizado
EKUALE. Federación Susterra. www.susterra.info	Desarrollo comunitario y justicia restaurativa.	Planificar y realizar un minidocumental cuyo objetivo era la prevención de delitos relacionados con el ciber-bullying para su utilización dentro de un programa de prevención de la delincuencia juvenil en centros escolares del País Vasco.
Asociación de Familias, Amigos y Amigas de Niños y Niñas Sordas de Bizkaia- "Ulertuz". www.ulertuz.org	Educación inclusiva.	Realizar un minidocumental sobre la labor realizada por la Asociación con el objetivo de difundir su trabajo y los servicios que ofrecen a nuevas familias de niños y niñas sordas.
Centro para la mediación y regulación de conflictos "Bakeola". Fundación EDE http://www.bakeola.org	Mediación escolar	Creación de materiales audiovisuales en euskara para trabajar la mediación y la resolución de conflictos con adolescentes y jóvenes en el ámbito formal y no formal.
Solasgune. Innovación educativa y social. www.solasgune.com	Acción comunitaria y educación creadora.	Planificar y realizar una actividad dentro del proceso Irakale impulsado en Leioa por la Iniciativa Herrigune. Esta iniciativa tiene como objetivo generar que el municipio de Leioa se convierta en una comunidad educadora y de aprendizaje.
Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio Solidario en Euskadi. Fundación Zerbikas. www.zerbikas.es	Aprendizaje - Servicio	Realizar un minidocumental sobre la experiencia de aprendizaje y servicio solidario llevada a cabo en la asignatura con el fin de divulgar esta metodología en la Educación Superior.
Asociación Gazteleku. www.gazteleku.org	Acción comunitaria	Planificar y realizar un minidocumental sobre las diferentes áreas y actividades de Gazteleku y el impacto que tienen en el barrio.
Abusu sarean. Red comunitaria en el barrio de La Peña (Bilbao). Abususarean.blogspot.com	Acción comunitaria	Planificar y realizar una actividad dentro de la semana cultural que Abusu Sarean desarrolla en barrio de La Peña (Bilbao) en Abril y realizar un minidocumental sobre el trabajo de la Red.

Nota: Elaboración propia.

⁵ Todos los proyectos y marcos teóricos trabajados se pueden encontrar en <http://ikusimakusietakasi.wordpress.com/>.

El marco conceptual desde el que se diseñó el proyecto de A-S es el de los ciclos del aprendizaje de Kolb (1984)⁶. Para este autor es necesario que cualquier aprendizaje parta de unos fundamentos teóricos que sean trasladados, por el alumnado, a un proceso de reflexión experiencial, sobre el reto en forma de proyecto que se ha planteado. Esto le va a permitir realizar sus propias inferencias y desde ellas volver a acercarse a los fundamentos teóricos. La siguiente figura refleja las fases del proyecto:

Figura 1. Fases del proyecto basado en los ciclos de Kolb

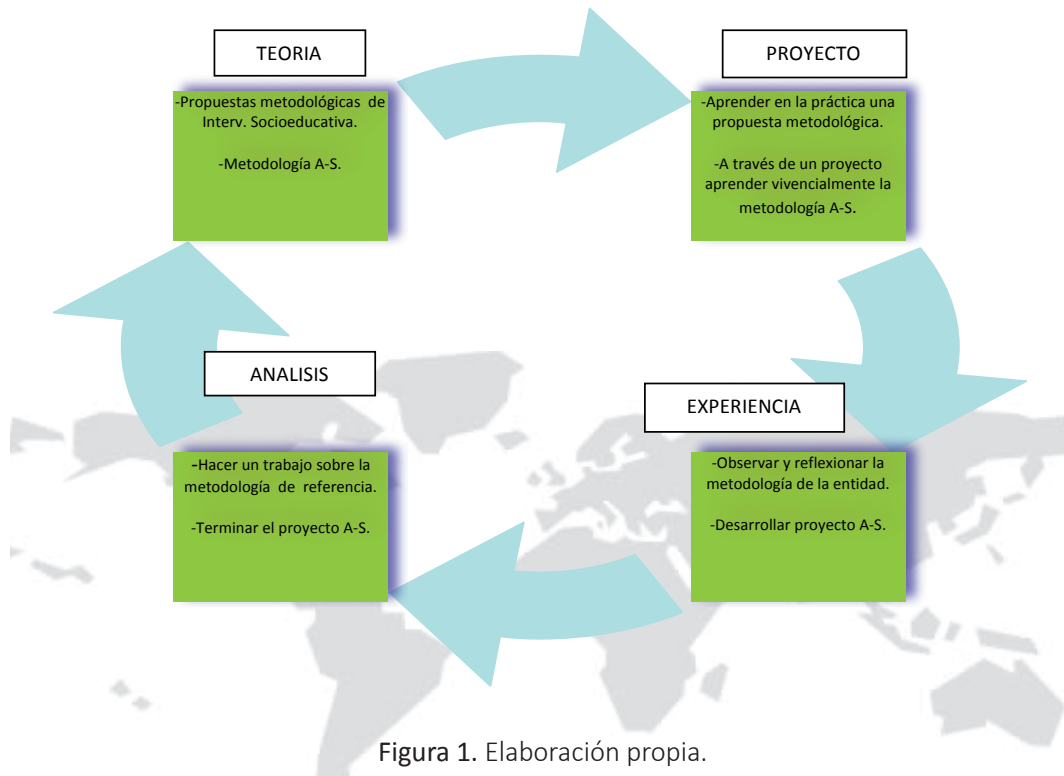


Figura 1. Elaboración propia.

Era importante el modo en que se debía plasmar el desarrollo de los ciclos de Kolb en el trabajo metodológico con el alumnado:

1. En primer lugar, era importante que el alumnado comprendiera, por un lado, el valor teórico de la metodología, en cuanto aspecto nuclear de cualquier intervención socioeducativa, máxime en una asignatura que versa sobre metodologías; y, por otro, la existencia de diferentes metodologías utilizadas en distintos ámbitos de intervención, entre ellas la del A-S.
2. En segundo lugar, y teniendo como base el planteamiento teórico señalado, los diferentes grupos habían de responsabilizarse del desarrollo de un proyecto en respuesta a la necesidad planteada por una entidad permitiéndoles, a su vez, conocer las diferentes

⁶ Más información sobre el modelo de los ciclos de aprendizaje de Kolb en <http://ice.unizar.es/imagen/disActiv/kolb.html>.

metodologías utilizadas en distintas entidades sociales, así como vivenciar una de ellas, el A-S.

3. En tercer lugar, cada grupo tenía que realizar un análisis sobre los aspectos relevantes a tener en cuenta en la metodología utilizada en las distintas entidades sociales y, a partir del mismo, desarrollar el proyecto de A-S previamente pactado con la entidad.
4. Finalmente, cada grupo debía exponer el proyecto realizado al resto de grupos y entidades. Este momento había de constituir un nuevo acercamiento a la teoría desde la experiencia de aprendizaje realizada.

En el siguiente diagrama de Gantt, utilizado como referencia por el alumnado, docentes y entidades, se puede ver cómo se ha organizado todo el proceso de trabajo en las 14 semanas de duración de la asignatura.

Tabla 2.

Diagrama de Gantt del desarrollo de la asignatura

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	E
Creación de los grupos de trabajo.															
Conocer y entender el proyecto de A-S.															
Primera entrevista con la entidad para conocer su trabajo, metodología y servicios y para detallar el objetivo y aspectos a tener en cuenta del diseño del proyecto A-S.															
Revisar y analizar documentos escritos, así como en la web sobre la entidad, su proyecto educativo y la metodología y estrategias didácticas que utiliza.															
Observación participante y entrevistas con personal profesional del centro para conocer el proyecto de centro y contrastar su desarrollo.															
Presentación en clase del trabajo sobre el marco teórico de la Metodología y entrada en el blog.															
Planificar las actividades del Proyecto A-S a llevar a cabo.															
Realizar dos reuniones de contraste sobre el desarrollo del proyecto con los responsables del centro.															
Realizar el servicio.															
Entrega del proyecto, evaluación y celebración.															
Preparación y entrega de prueba final.															

Nota: Elaboración propia.

Las características innovadoras que plantea esta experiencia, debían ser consideradas en la propia evaluación de la asignatura. Por ello, se dedicó un tiempo a trabajar con el grupo clase la concreción de los criterios de evaluación y los porcentajes asignados a cada entregable. Éstos se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 3.

Criterios de evaluación y calificación de los entregables

Trabajo sobre el marco teórico. Presentación en clase y entrada del blog	20 %
Proyecto de A-S realizado. Proceso y producto.	40 %
Coevaluación y autoevaluación	10 %
Prueba final. Cuestionario a entregar el día del examen.	20 %
Reflexión personal sobre el aprendizaje realizado (Incluida en la prueba final)	10 %

Nota: Creación personal.

3. LA EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE A-S A TRAVÉS DE LA MIRADA DE LOS AGENTES IMPLICADOS

Una experiencia innovadora como la que presentamos requiere una evaluación que nos permita conocer mediante la percepción de los y las estudiantes como han vivido y sentido el hecho de aprender a través de la metodología de A-S y que resultados se han obtenido, y a través de los testimonios de docentes y socio-comunitarios entender las potencialidades y también dificultades que se deben tener en cuenta para nuevas experiencias. Para ello, el diseño elegido ha sido el de investigación evaluativa. La entendemos como una forma aplicada de investigación en la que la evaluación se realiza con rigor científico (De la Orden, 2012). La evaluación como forma de investigación evaluativa sirve no sólo a la valoración del objeto sobre el que se realiza, sino también a la producción del conocimiento como base para la transformación y mejora de esas realidades, y como compromiso con el avance. El acercamiento metodológico ha sido cualitativo pretendiendo entender qué se estaba produciendo y cómo (Sandin, 2003; Torrance, 2012; Tracy, 2010); como señalan Gamboa y Castillo (2013):

La evaluación de las realidades sociales y culturales presenta la necesidad de acercarse a lo cotidiano, a las interacciones, a las comunidades y a las negociaciones que se tejen desde los sujetos de esas prácticas sociales. La evaluación cualitativa contribuye a esa comprensión... y el evaluador se constituye (...) como un investigador y un educador cuya labor resulta esencial para el funcionamiento de las instituciones y para el entendimiento de las personas que en ellas se encuentran (p. 47, 50).

En esta línea, la evaluación de esta experiencia innovadora nos ha ayudado, por un lado, a entender mejor el sentido de la misma y su mayor o menor efectividad de cara al aprendizaje del alumnado y, por tanto, al desarrollo de su perfil competencial como futuros educadores y educadoras sociales. Y, por otro, ver sus efectos en el aprendizaje y clarificar las líneas de mejora y afianzamiento en el futuro de la propia metodología de A-S en ésta y otras asignaturas del Grado. En este sentido, los objetivos de la evaluación desarrollada han sido:

- Analizar la potencialidad de la Metodología de A-S para el aprendizaje en la Educación Social.
- Detectar las dificultades que emergen en un proceso complejo como es A-S para la mejora y sostenibilidad de esta metodología en la formación de educadores y educadoras sociales.
- Visualizar claves de conexión entre el mundo académico y para realizar una formación inicial en Educación Social más contextualizada.

La muestra de participantes ha estado compuesta por: a) las 45 alumnas y 22 alumnos que en el curso 2011/2012 cursaron la asignatura “Propuestas Metodológicas generales de Intervención socioeducativa y exclusión social” en el 2º curso del Grado de Educación Social en la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao (UPV/EHU); b) los y las profesionales de las siete entidades donde se han realizado los servicios y c) cuatro docentes que han impartido la asignatura o han asesorado y apoyado la experiencia.

Las técnicas de recopilación de datos empleadas han sido: a) Notas de campo recogidas por profesorado externo en la sesión de exposición y entrega de los proyectos realizada por el alumnado y los/las profesionales de las entidades; b) Narración escrita e individual de los aprendizajes realizados por el alumnado y c) Cuestionarios de evaluación realizados por las entidades sociocomunitarias participantes. El análisis de los datos narrativos recogidos, se realizó mediante un sistema categorial que fue emergiendo de modo inductivo a medida que éstos eran leídos sistemáticamente.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. *La perspectiva del alumnado: comprendiendo y aprendiendo del proceso*

A modo de ejemplo, recogemos los principales resultados obtenidos en dos de las grandes categorías evaluadas incorporando las voces del alumnado.

- Emoción, motivación y reto en el alumnado.

Al principio del curso, una vez presentado en que consiste el A-S, se le dio al alumnado la posibilidad de cursar la materia con otras metodologías más convencionales. Sin embargo, todo el grupo optó por participar en esta experiencia, siendo un indicador de la motivación o curiosidad que en ellos despertó. Después, que todos ellos en sus evaluaciones hayan valorado positivamente la experiencia por su aporte y plusvalía formativa, muestra el alto grado de satisfacción, con matices como veremos más adelante. Uno de los aspectos más valorados ha sido su carácter práctico y la relación directa con las entidades y con los/las profesionales puesto que les ha permitido comprender una realidad y sus modos de operar profesionalmente en la misma. Poder hablar e intercambiar ideas, trabajar conjuntamente y tener la retroalimentación de profesionales que están en la práctica, plantea nuevos interrogantes y un feed-back que difícilmente se puede conseguir en un aula con otras metodologías. Dos alumnos lo expresan así:

Como hemos comentado, nos ha enriquecido mucho, porque hemos aprendido; por un lado, a relacionarnos con entidades y a trabajar con ellas y por otro porque hemos roto con la dinámica de siempre, sumergiéndonos en la realidad y aprendiendo de ella (...) (A1N).

(...) nos hemos puesto en contacto con una organización y al mismo tiempo hemos trabajado con ella, y esto nos ha permitido conocerla de cerca. Además de esto, hemos visto otras organizaciones que han trabajado con los grupos, y presentando las diferentes metodologías nos ha enseñado las distintas formas de trabajar que existen (A2N).

En este sentido son muchos los casos en que no dudan en plantear que una vez vivenciado el potencial formativo que tiene esta metodología debiera de extenderse en la Universidad dentro del currículum formal. Lo manifiestan del modo siguiente:

Pienso que nos ha ayudado a cambiar la visión idealizada de la realidad que teníamos y nos ha valido para ver una pequeña parte de los obstáculos que se encuentran en ella. Comparando con otras metodologías de la universidad creo que el A-S es mucho más enriquecedor (A3N).

Ha sido una experiencia nueva para mí: hacer un trabajo fuera de la universidad y ha sido enriquecedor. En mi opinión, deberíamos hacer más trabajos como éstos, resulta mucho más dinámico (...) y así nuestra motivación hacia el trabajo es mucho mayor (A4N).

Como puede verse, también en esta última voz, otro aspecto resaltado es el de la motivación y las emociones positivas que ha generado realizar la asignatura de esta manera. Además, poder estar con profesionales y participantes, aprender haciendo de una manera activa y dinámica, a muchos de ellos les ha estimulado las ganas de aprender y de involucrarse en el proceso. Dicen:

Ha sido muy interesante, y como hemos estado en la calle y ha sido algo muy diferente hemos estado muy motivados para llevar a cabo el trabajo (A3N).

Creo que hemos participado activamente y con ganas porque hemos disfrutado haciendo este trabajo, además, cuando fuimos a grabar la canción y vimos la situación de los niños y como participaban me entraron muchas más ganas y he trabajado mucho más contenta (A5N).

Uno de los aspectos motivadores, además del carácter práctico de esta experiencia, ha sido tener la oportunidad de contar con un espacio de aprendizaje autónomo en el que son los protagonistas del proceso. Un contexto de aprendizaje con libertad para moverse y organizarse tanto dentro como fuera del aula, poniendo en acción su creatividad y sus capacidades, pero eso sí, contando con la mirada atenta y el apoyo del profesorado. Hay una alumna que señala:

En esta metodología el profesor no nos ha impuesto o mandado lo que debíamos hacer en concreto, sino que nos ha explicado el trabajo a realizar y luego nos

ha guiado y dejado libertad a la hora de acometer el proyecto y de crear nuestro propio proceso. En caso de duda o problema se lo hemos comentado y nos ha ayudado, pero siendo nosotros los protagonistas y eso creo que ha sido muy importante, a pesar de que hemos tenido que imponernos una rutina y un ritmo como grupo para que no se acumulara el trabajo. En mi opinión, en otras metodologías los trabajos a realizar son mucho más concretos y el proceso es mucho más cerrado. Con esto no quiero decir que esta metodología no esté concretada, sí lo está, pero es más flexible, y nos ha dado la posibilidad de ser creadores de nuestro trabajo, y esto ha sido muy positivo... ya que hemos querido reflejar nuestra creatividad en este trabajo (A6N).

Otro aspecto impulsor del aprendizaje y del compromiso con el proceso ha sido convertir la tarea en un reto. Tener que realizar un proyecto que no se quede en la mesa del profesor, que se aporte a los y las profesionales de una entidad y que pueda ser utilizado y llevado a cabo, desborda los parámetros que hasta ese momento han tenido como referencia y resulta especialmente estimulante, siendo un verdadero desafío para el que han debido de exprimir todo su potencial personal y colectivo. Se dice:

(...) saber que el trabajo que hemos desarrollado vale para algo nos ha motivado más, y la confianza depositada en nosotros nos ha mostrado que somos capaces de hacer cosas, esto suscita mucha motivación e interés (A6N).

Conseguir que el trabajo académico se viva con sentido ha requerido tiempo a motivar y generar un buen clima de trabajo, para lo que ha sido necesario, a lo largo del proceso, generar dinámicas y encuentros entre docente y alumnado para que el ambiente de confianza emergiera. La evaluación indica que el buen clima en los equipos es una de las principales razones que conduce al alumnado a asumir la actividad a modo de desafío a afrontar y resolver. Tal como queda de manifiesto en la voz siguiente:

Por otro lado, la cooperación ha facilitado mucho que nuestro trabajo saliera bien: se han respetado las ideas de todos... Un buen ambiente de trabajo es imprescindible en esta metodología (A7N).

- Aprendizaje integral, profundo e interrelacionado.

Además de la evaluación altamente satisfactoria que el alumnado y el equipo docente han hecho del desarrollo de cada una de las competencias esperadas, nos ha interesado saber cómo es el aprendizaje construido a lo largo de esta experiencia. Hemos podido observar que el aprendizaje resulta sumamente significativo y, a su vez, se muestra integral, profundo e interrelacionado. Dadas las referencias que hemos recogido respecto al gran enriquecimiento que ha supuesto trabajar de esta manera, al conocimiento adquirido y a las competencias desarrolladas, podemos decir que ha superado a las más altas expectativas que hayamos podido tener. Creemos que les ha permitido conocer mejor sus posibilidades educativas para poder afrontar futuros retos académicos y profesionales (Martínez, 2008). La voz del alumnado apunta:

Hasta participar en este proyecto no hemos sido conscientes de la importancia del trabajo cooperativo y por otro lado, también, que difícil resulta llevar a cabo las cosas, el superar límites y plantear ante éstos alternativas (A3N).

He aprendido muchas cosas y una de las más importantes, quizá el meollo de nuestro trabajo como educadores. El día que hicimos la ginkana, llovió mucho y no pudimos hacerla. Pensamos otros juegos pero no fue lo mismo. En el mismo momento tuvimos que improvisar para que los chavales estuvieran contentos. Quedó claro que nuestro papel no se limitaba al de monitores sino que teníamos que promover valores con los diferentes juegos y que los chavales los vivieran jugando. Nuestro papel no era pasivo. Tuvimos que cantar, saltar... para establecer relación con ellos. Lo conseguimos en una mañana, conseguimos generar una conexión con chavales de diferentes edades y llevar a cabo entre todos juegos cooperativos (A8N).

He visto muy importante respetar las preferencias y los tiempos de cada persona. Por eso debemos tener claro en nuestro trabajo que serán los “educandos” los protagonistas, y que nosotros también seremos educandos, porque vamos a aprender mucho. Utilizando diferentes herramientas y recursos estaremos preparados para llevar a término proyectos que respondan a necesidades de las personas, buscando siempre mejoras y cambios (A9N).

Cursar una asignatura con esta metodología no sólo ha incidido en la adquisición de competencias prácticas, sino que se ha convertido en una manera de interiorizar y reflexionar sobre diferentes contenidos teóricos como en este caso ha sido conocer diferentes metodologías de intervención socioeducativa. Acercarse a ellas de manera práctica y vivencial, y poder escuchar y compartir los marcos teóricos, vivencias y proyectos realizados, hace que sean más comprensibles los diferentes contenidos teóricos.

Al fin y al cabo, aunque hemos hecho cada uno nuestro proyecto hemos conocido y compartido los trabajos del resto..... Se ven las cosas más claras, y se interioriza mucha más la materia. En otras asignaturas, por ejemplo, aunque la teoría que recibimos sea muy interesante y valiosa, no vemos como serían en la realidad (A5N).

La actividad en este proyecto me ha valido para percibir la realidad desde otra perspectiva, antes de este proyecto sólo veía teoría ahora también veo praxis, dejando a un lado la abstracción y he visto la realidad de verdad (A10N).

Otro aprendizaje relevante ha sido el aprender a trabajar con otros. Si bien dentro del Grado éste es un aspecto central y una gran parte del aprendizaje es cooperativo, el reto de tener que hacerlo junto a profesionales y en un contexto profesional, permite que estas competencias se afiancen, y se pongan en marcha en un contexto diferente al habitual del grupo de clase. Enfrentarse como grupo a realizar un proyecto solicitado por la entidad, ha generado una necesaria cooperación y trabajo conjunto para poder llevarlo a cabo.

Trabajar con esta metodología, pues, ha hecho posible aprender haciendo y a través de la experiencia, con las ventajas que esto presenta. Una de ellas es la de interrelacionar cono-

cimientos que han ido aprendiendo en diferentes asignaturas del Grado, sin los cuales no hubieran podido alcanzar el reto planteado.

Esta metodología, además, fomenta el aprendizaje autónomo puesto que el alumnado, con el apoyo del docente y de las entidades, ha tenido que responder a las diferentes cuestiones y necesidades reales que cada proyecto planteaba. El nivel de complejidad que, en algunos casos, ha presentado el proyecto ha exigido, por un lado, la coordinación con la asignatura de TICs aplicadas a la Educación que se impartía en el mismo cuatrimestre y, por otro, ha llevado al alumnado a tener que buscar soluciones, crear un grupo de expertos en clase, preguntar a personas de su entorno, bajar tutoriales, probar, errar y al final conseguir realizarlo. Lo expresan del modo siguiente:

En mi opinión, esta metodología es muy útil, porque como ha sido un proyecto que teníamos que hacer a nuestra manera, o sea, como hemos aprendido cómo hacer el vídeo, a buscar programas, etc, hemos aprendido mucho. Hemos visto que podemos buscar cosas nuevas, podemos trastear, experimentar...y así encontrar la información que necesitábamos para realizar nuestro proyecto (A11N).

4.2. Una manera diferente de desarrollar la docencia. La perspectiva del profesorado

Con esta metodología el docente añade a la competencia curricular y pedagógica la de liderazgo. Liderar, como en este caso, un grupo de 67 alumnos en el proceso de aprendizaje y llegar a buen término en los proyectos planteados por las entidades comprometidas ha requerido cuidar algunos aspectos: a) facilitar y apoyar el trabajo de cada grupo y proyecto concreto; b) crear un clima de entusiasmo, abierto y de colaboración. Ha precisado, en fin, ejercer un liderazgo necesariamente horizontal, basado en el apoyo a las diferentes dinámicas de cada grupo de alumnos/alumnas y del grupo clase, así como la comunicación con los y las profesionales de las entidades socioeducativas con las que se trabaja. Este liderazgo está relacionado con la visión, la confianza y la implicación en los problemas y conflictos que aparecen en el proceso.

Trabajar porque los proyectos salgan adelante obliga al profesorado a implicarse y comprometerse no sólo en el proceso sino también en el producto y resultado del mismo. Esto ha exigido la creación de un ambiente de aprendizaje diferente y más distendido, así como la utilización de los ámbitos formales e informales dentro y fuera del aula para informar y comunicar los aspectos más relevantes del proceso, como por ejemplo: ¿Qué tal ha ido la entrevista en la entidad? ¿A quién podríamos recurrir para solventar esta duda técnica? ¿Cómo podemos afrontar esta situación con un profesional o una entidad? Todas ellas cuestiones que han ido surgiendo a lo largo del proceso de reflexión que paralelamente se ha ido realizando en el trabajo con el A-S.

4.3. Contacto y colaboración con otros agentes. La perspectiva de las entidades

Los resultados de la evaluación con las entidades han sido de dos tipos: de naturaleza cuantitativa y cualitativa. Respecto a la primera, la encuesta de satisfacción, podemos apreciar en la figura 2 que de las siete entidades socio-comunitarias cinco se hayan mostrado dis-

puestas a repetir la experiencia, con nuevos proyectos que el alumnado pueda aportar a la entidad durante el próximo curso. Las otras dos, no obstante, están abiertas a la repetición de la experiencia tras una reflexión más pausada sobre el tipo de proyectos que podrían realizar los alumnos y alumnas. Estamos, por tanto, una experiencia fructífera, que sería deseable sostener en el tiempo. El nivel alto de satisfacción en los diferentes aspectos de la experiencia queda reflejado en la figura 2. En ella podemos ver que las entidades han valorado la mayor parte de los items con la puntuación máxima. Pero también muestra que hemos de prestar especial atención a la relación con el profesorado ya que ha conseguido la menor puntuación. Los datos ponen de manifiesto la necesidad de que durante todo el proceso de A-S, además de fomentar el trabajo autónomo del alumnado, hemos de mantener una mayor coordinación y relación con las entidades en las que se están realizando los proyectos.

Figura 2. Resultados de satisfacción de los socios comunitarios

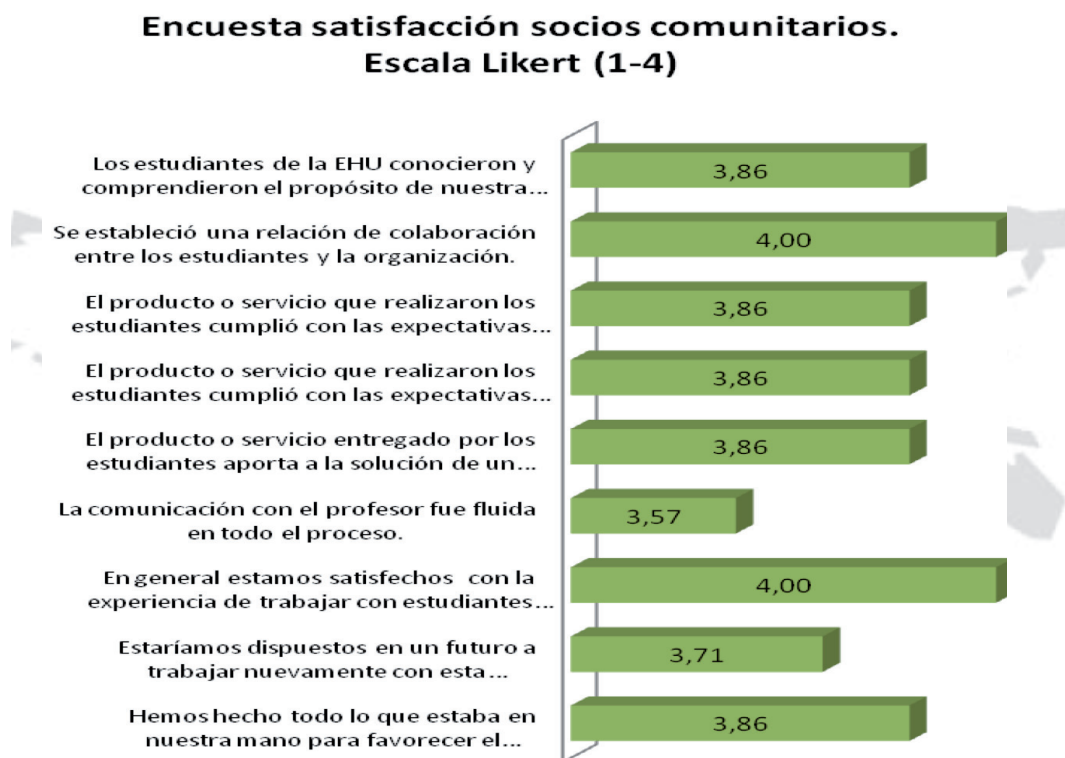


Figura 2. Elaboración propia

En lo relativo al análisis de los datos narrativos recogidos mediante el cuestionario contestado por las entidades podemos afirmar que la valoración de la experiencia de y también su resultado ha sido muy positiva. Explica una entidad:

La experiencia la valoramos muy positivamente. Ha existido una buena colaboración entre los estudiantes, el profesor y la entidad colaboradora. El resultado final ha permitido cubrir una necesidad que existía en la organización y la calidad del producto resultante haya sido de gran calidad (SC1CE).

Otra entidad afirma:

La valoración con respecto a la respuesta de las alumnas es muy buena. Sin embargo, el nivel de involucración por parte de la asociación ha sido quizás excesivo ya que se contaban con tiempos muy limitados. Además, la grabación del vídeo ha implicado la movilización de muchas familias y eso conlleva muchas horas de gestión interna. Aunque hemos de decir que el resultado ha sido fantástico y va a tener mucha utilidad (SC2CE).

Todo ello ha sido posible, tal y como nos indicaba una entidad en el cuestionario de evaluación, gracias al cuidado de varios factores durante el proceso:

- Planificación previa: diseño del proceso, fases y resultados esperados.
- La disposición y motivación del alumnado.
- El material previo entregado por las entidades sobre la temática y marco teórico de referencia.
- Las reuniones periódicas mantenidas con el alumnado durante el desarrollo del proyecto.
- La naturaleza práctica del proyecto, a su vez, realizable, útil y que cubría una necesidad clara de la entidad.

Como propuestas de mejora se recalcan algunas cuestiones interesantes: a) aumentar el tiempo de dedicación a la realización de los proyectos, b) conseguir más tiempo para poder trabajar conjuntamente con el alumnado mientras realiza el proyecto y, c) en algunos casos, se alude, de nuevo, a la necesidad de mejorar la coordinación y comunicación con el profesorado.

4.4. Algunos problemas en el proceso y formas de resolución

Hemos ido viendo la potencialidad que tiene para el aprendizaje de los y las estudiantes el uso de esta metodología. Pero, como en cualquier proceso humano, todo no sale “redondo”, sino que en su recorrido surgen problemas no previstos ni esperados a los que hay que hacer frente y buscar soluciones, a veces, de forma inmediata. El análisis detenido de los problemas siempre ayuda a concretar mejor la actuación educativa y buscar medidas que permitan solventarlos. El análisis de estas dificultades es muy importante puesto que provee informaciones imprescindibles para la mejor adecuación de esta experiencia así como para la implementación exitosa del A-S en otros contextos de la Educación Superior. Por su valor, presentamos a continuación algunos de los problemas encontrados así como las medidas que se han adoptado para hacerles frente. Creemos que puede resultar de gran utilidad y servir de guía para nuevas experiencias en nuestro contexto e incluso para la transferibilidad de esta experiencia a otros centros universitarios. Éstos han sido:

- La falta de tiempo. Realizar una experiencia de estas características en una asignatura cuatrimestral ha sido un verdadero reto. Considerando que ha sido desarrollada junto

a otras cuatro asignaturas no es extraño entender que la falta de tiempo haya sido la dificultad más importante expresada por el alumnado y el profesorado. La complejidad que tienen algunos proyectos y tener que hacerlos junto a un acercamiento teórico y vivencial a las diferentes metodologías que se planteaban en la asignatura, ha requerido desde el principio una planificación exhaustiva del trabajo a realizar dentro del aula y fuera de esta durante las 14 semanas de la asignatura. La planificación en formato de diagrama de Gantt, la utilización del Dropbox y un sistema de actas para cada reunión grupal, han sido los instrumentos utilizados para controlar y gestionar el ajustado tiempo de que se disponía para realizar y culminar los proyectos. Igualmente ha sido necesaria una flexibilidad en los plazos de entrega, adecuándolos a las características de los proyectos y a su nivel de dificultad.

- El nivel de complejidad de algunos proyectos demandados. En ocasiones, la dificultad presentada por algunos de los proyectos expuestos por las entidades, aún siendo de gran necesidad para ellas y de gran motivación para el alumnado, le han planteado al docente dudas sobre si el alumnado iba a tener la capacidad e implicación suficientes como para poder realizarlos. En este sentido, ha sido necesario dejar bien claro que, desde el primer momento, tan importante como el resultado del proyecto es el aprendizaje que tiene lugar en su proceso de ejecución. También ha sido necesaria una mayor implicación por parte del docente en el trabajo conjunto con el grupo de alumnos y alumnas. En este sentido, haber tenido la oportunidad de realizar los proyectos de forma interdisciplinar con la asignatura de “Las T.I.C.s en la Educación Social”, ha sido clave para la elaboración de los materiales audiovisuales que las entidades precisaban.
- La generación de stress y ansiedad en el alumnado. Por los factores antes señalados, un tiempo limitado para realizar una actividad de alta dificultad y con el compromiso de ser entregada a una entidad para poder llevarla a la práctica, ha generado una sensación de “stress” en algunos momentos del proceso. Por ello ha sido importante que el profesorado ofreciera una dinámica de apoyo y tranquilidad, en la que combine cercanía y motivación junto a la exigencia en ciertos momentos de intensificar el ritmo, el esfuerzo o la organización del grupo, y, en ocasiones rebajando el nivel de ansiedad, dando la posibilidad al alumnado de que el proyecto pueda no finalizarse o que se plantee una alternativa al mismo. Esto es, el profesorado ha de contar siempre con un plan “b” por si estos trabajos no culminan con éxito, o no es posible terminarlos en el tiempo asignado.
- La relación con las entidades y su organización. Esta relación añade complejidad y dificultad al trabajo habitual en el aula: introducir un nuevo agente en el proceso de aprendizaje, esto es, las entidades o socios comunitarios con quienes van a realizar el proyecto. La comunicación con ellos tanto por parte del profesorado como del alumnado, en ocasiones, no ha sido todo lo fluida que hubiera sido necesario, encontrándose problemas y fricciones que se han tenido que ir solucionando. También hemos de decir que, en algunos casos, las entidades han generado unas expectativas sobre la labor a desarrollar por el alumnado excesivamente elevadas para el tiempo y recorrido formativo con el que contábamos. En estos casos la labor de mediación del docente ha resultado clave a la hora de mantener una adecuada relación y equilibrio comunicativos.

- Caer en el activismo y sólo aprender del proyecto que se ha realizado. Ha sido importante, en varios momentos del proceso, crear espacios donde se compartan los marcos teóricos de referencia, se provoque la reflexión con el alumnado y se evalúe el aprendizaje que se está llevando a cabo. En concreto, se destinaron tres sesiones para que en el grupo grande se evaluara el proceso y los aprendizajes desarrollados y una final para reflexionar sobre el aprendizaje de las competencias planificadas.
- Navegar entre la incertidumbre. Por último, una dificultad característica de un proceso como el descrito, es la de trabajar con la “incertidumbre”. Es un proceso abierto, con diferentes variables y agentes que entran en juego, para lo que el docente debe de tener competencia de liderazgo, comunicación y planificación abierta para que llegue a buen puerto esta aventura del aprender. Junto a ello, si como en este caso se trabaja con el apoyo de un grupo de profesores y profesoras de la titulación y la aportación de los y las profesionales de las entidades comunitarias, se genera una fuente inagotable de riqueza y complementariedad de la labor docente.

5. CONCLUSIONES

Cualquier proceso de innovación o cambio educativo ha de tener como propósito fundamental contribuir a la consecución de un aprendizaje profundo en el alumnado, un aprendizaje que sea relevante para su desarrollo personal, profesional y social (Hargreaves y Fink, 2008). En este caso, y teniendo en cuenta los testimonios aportados, podemos apreciar cómo el aprendizaje conseguido por el alumnado mediante la metodología de A-S es de más calado que el que se produce, habitualmente, con el uso de una metodología tradicional, lo que da respuesta a los retos que plantea en la actualidad la sociedad del conocimiento, como es reseñado por distintos autores (Caride, 2008; Rizvi, 2010, Rodicio, 2010). Igualmente la experiencia realizada, le ha permitido al alumnado reflexionar sobre cuestiones nucleares dentro de su recorrido profesionalizador, importantes para su futura inserción laboral como futuros educadores y educadoras sociales. Cómo situarse y qué competencias debe de mejorar para trabajar con personas; conocer mejor los entresijos del trabajo profesional; reflexionar sobre las dificultades reales con las que se encuentra al pasar de un planteamiento teórico sobre cómo realizar proyectos a verse implicado en su inserción en la realidad; tomar conciencia de la importancia del rigor y de las diferentes variables que entran en juego para que su quehacer profesional llegue a buen término; etc. son ejemplos que muestran las posibilidades que el A-S genera en la formación de educadores y educadoras sociales en particular, transferibles a otros contextos formativos de la Educación Superior en general.

Para lograrlo, como se ha visto a lo largo de la evaluación de la experiencia, se precisa encender la motivación de los y las alumnas por aprender y convertirlo en un reto. El A-S en cuanto aprendizaje experiencial lo hace posible porque favorece un aprendizaje autónomo, integral, interdisciplinar, colaborativo y de carácter práctico. En la línea que hace más de medio siglo Dewey planteaba con su propuesta de “learning by doing”, y que hoy diferentes autores (Schank, Berman y MacPherson, 1999) están intentando fomentar mediante el uso de esta metodología; esto es, aprender haciendo, con las ventajas y posibilidades que esto presenta. En este proceso el profesorado deja de ser el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje para convertirse en un agente que interactúa y colabora para que el apren-

dizaje se produzca. Su labor es esencial como persona que facilita, lidera y media entre el alumnado y las entidades sociales para el buen desarrollo del proceso y para hacer frente a las no pocas dificultades que aparecen en él. Creemos que ésta es una de las aportaciones de esta experiencia que hemos presentado: Mostrar cuál ha sido el camino, con toda su potencialidad y, a su vez, complejidad para quién tenga que implementar esta metodología en la universidad (Cecchi, 2006). Sin duda se abre un escenario en el que son necesarias nuevas investigaciones que nos indiquen el impacto que tiene en el alumnado y en el resto de los agentes e instituciones colaboradas trabajar con A-S en el alumnado en diferentes contextos y ámbitos académicos, y qué aspectos son necesarios tener en cuenta para que cualquier docente o grupo de ellos puedan utilizar esta metodología en sus aulas (Robinson y Torres, 2007).

Esta experiencia muestra así mismo el valor del capital humano que genera el A-S. Trabajar con esta metodología hace que la creatividad y el potencial competencial desarrollado y reflejado por el alumnado no se quede dentro de los despachos o atrapado en un disco duro, sino que traspasa esas fronteras para convertirse en un aporte real a las necesidades sociales que tienen los socios comunitarios. Por ello, es importante recalcar la importancia que tiene seguir avanzando en la construcción de una Universidad que se constituya como comunidad de aprendizaje, en la que participen de manera dialógica el alumnado, el profesorado y los diferentes agentes sociales, en beneficio de una sociedad cada vez más equitativa, justa y solidaria.

Para finalizar, hemos de señalar que el A-S presenta al mundo universitario un auténtico desafío a enfrentar hacia el futuro y experiencias como la que hemos presentado son necesarias para ir configurando una vía innovadora en la enseñanza universitaria ligada a la responsabilidad social de las instituciones públicas. Pero recorrerla, consolidarla y hacerla sostenible, como lo demuestran diferentes experiencias realizadas a nivel nacional e internacional, precisa de formación, compromiso, consciencia de la responsabilidad que se asume y, sobre todo, de respaldo y reconocimiento institucional.

REFERENCIAS

- Alonso, I. y Arandia, M. (2013). Aprender creando: “Factoría creativa” en las aulas universitarias. *REDU: Revista De Docencia Universitaria*. En prensa.
- Arandia, M. y Fernández, I. (2012). ¿Es posible un curriculum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de educación social en la Universidad del País Vasco. *REDU: Revista De Docencia Universitaria*, 10(3), 99-123.
- Astin A., Vogelgesang L., Ikeda E. y Yee J. (2000). *Executive Summary: How Service Learning Affects Students*. Los Angeles: University of California.
- Barrios, S., Rubio, M., Gutiérrez, M. y Sepúlveda, C. (2012). A-S como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Educación Médica Superior*, 26(4), 594-603.

- Bologna Working Group (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working*. Copenhagen: Danish Ministry of Science, Technology and Innovation.
- Bringle, R. G. y Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.
- Butin, D. (2006). Future directions for service learning in higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(1), 1-4.
- Caride, J. A. (2008). El Grado de Educación Social en la construcción del Espacio Europeo de la Educación Superior, *Educación XX1*, 11, 103-131.
- Cecchi, N.H. (2006). Aprendizaje Servicio en Educación Superior. La experiencia latinoamericana. Recuperado en <http://www.documentacion.edex.es/docs/0406CECapr.pdf>
- De Ferrari, J.M. (2006). *Responsabilidad Social Universitaria. Una manera de ser Universidad. Teoría y práctica de la experiencia chilena*. Santiago de Chile: Proyecto Universidad: Construye País.
- De la Cerda, M., Martín, X. y Puig, J.M. (2008). Amigos y amigas de lectura. Una experiencia de aprendizaje servicio en la formación de profesionales de la educación. En M. Martínez, *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las universidades* (pp. 129-150). Barcelona: Octaedro.
- De la Orden, A. (2012). Investigación, evaluación y calidad en la educación. En *Revista de evaluación educativa*, 1(2), 98-112.
- Elboj, C. y Gómez, J. (2001). El giro dialógico en las Ciencias Sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica. *Acciones e investigaciones sociales*, 12, 77-94.
- Fernández, I. y Palomares T. (2011). ¿Cómo desarrollar un currículum universitario en la sociedad del conocimiento? IKD, un modelo de desarrollo curricular en la Universidad del País Vasco. En N. Balluerka y I. Alkorta, *Desarrollo curricular de las nuevas titulaciones*. País Vasco: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de la ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13(4), 69-77.
- Furco, A. (2011). El A-S: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 1, 64-70.
- Gamboa ,R. y Castillo,M. (2013). La evaluación cualitativa en el campo social y en la educación. *Revista Postgrado y Sociedad*, 13(1), 47-60.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). El liderazgo sostenible. *Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Keen, C. y Hall, K. (2008). Engaging with difference matters: Longitudinal college outcomes of co-curricular service-learning programs. *The Journal of Higher Education*, 80(1), 59-79.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*. Inglewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Kuh, G.D. (2008). *High-Impact Practices: What they Are, Who has Access to them, and Why they Matter*. Washington DC: Association of American Colleges and Universities.
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid: Aguilar.
- Martínez, B. (2010, septiembre). Los proyectos de aprendizaje y servicio solidario. Una oportunidad para desarrollar la educación inclusiva. Comunicación presentada al congreso *Profe10: Reinventar la Profesión Docente*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I. y Gezuraga, M. (2013): El A-S, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- Martínez, M. (2010). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Misâ, K., Anderson, J. y Yamamura, E. (2005). *The lasting impact of college on young adults' civil and political engagement*. Recuperado de <http://www.heri.ucla.edu/PDFs/Lasting%20Impact%20of%20College%20-%20ASHE05.pdf>
- Rizvi, F. (2010). La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neo-liberal. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 185-210.
- Robinson, J. y Torres, R. (2007). A case study for service-learning: What students learn when given the opportunity. *NACTA Journal*, 51(4), 2-8.
- Rodicio, M. (2010). La docencia universitaria en el proceso de adaptación a Europa. La percepción de los estudiantes. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 28(2), 23-43.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- Schank, R., Berman, T. y MacPherson, K. (1999). Learning by doing. En C.M. Reigeluth, *Instructional-design theories and models. Vol. II: A new paradigm of instructional theory* (pp. 161-181). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Siegel, D.J. (2011). *Mindsight. La nueva ciencia de la transformación personal*. Barcelona: Paidós.
- Speck, B. W. (2004). *Service-learning: history, theory, and issues*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Strange, A.A. (2000). Service-learning: Enhancing student learning outcomes in a college-level lecture course. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 5-13.
- Torrance, H. (2012). Triangulation, Respondent Validation, and democratic participation in mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 6, 111-123.
- Tracy, S. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. In *Qualitative Inquiry*, 16, 837-851.
- Wright, A., Calabrese, N. y Henry, J. (2009). How service and learning came together to promote *cura personalis*. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 274-283.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**

INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**EL TRABAJO COMUNAL UNIVERSITARIO (TCU) EN LA
UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
(ULACIT) Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL (RS): ¿TIENE EL TCU
EFECTO EN LA PERCEPCIÓN DE LA RS DE LOS ESTUDIANTES QUE LO
REALIZAN?**

**UNIVERSITY COMMUNITY SERVICE (TCU) AT UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA DE
CIENCIA Y TECNOLOGÍA (ULACIT) AND SOCIAL RESPONSIBILITY (RS) ¿IS THE TCU HAVING
AN EFFECT IN THE PERCEPTION OF RS IN THE STUDENTS THAT CARRY IT OUT?**

**TRABALHO COMUNAL UNIVERSITÁRIO (TCU) NA UNIVERSIDADE LATINO-AMERICANA
DE CIÊNCIA E TECNOLOGÍA (ULACIT) E A RESPONSABILIDADE SOCIAL (RS): ¿TEM O TCU
EFEITO NA PERCEPÇÃO DA RS DOS ESTUDANTES QUE O REALIZAM?**

Pablo Chaverri

Fecha de Recepción: 16 de Julio de 2013
Fecha de 1ª Dictaminación: 28 de Octubre de 2013
Fecha de 2ª Dictaminación: 15 de Noviembre de 2013
Fecha de Aceptación: 28 de Noviembre de 2013

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 2**

El trabajo comunal universitario (TCU) en la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT) y la responsabilidad social (TE): ¿Tiene el TCU efecto en la percepción de la RS de los estudiantes que lo realizan?, 2(2), 2013, pp. 217-253, ISSN: 2254-3139

<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art11.pdf>

Resumen

La relación entre el cumplimiento del requisito de graduación del Trabajo Comunal Universitario (TCU), mediante la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS) y la percepción de la responsabilidad social (RS) es analizada aquí en relación con aspectos como: definición de la RS, valoración general de la RS, vinculación personal con la RS, RS en la formación profesional, RS en el ejercicio profesional y práctica regular de la RS. Se llevó a cabo un estudio con una muestra representativa (N = 312) de estudiantes de la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT) en San José de Costa Rica, y se compararon los puntajes obtenidos en cuanto a las anteriores variables entre quienes ya han realizado el TCU y quienes no lo han hecho. Los resultados obtenidos sugieren que la realización del TCU tiene un efecto en la percepción de la RS en cuanto a: diferenciarla mejor de la acción meramente asistencial, atribuirle importancia general, vincularla a nivel personal, incorporarla en la formación y ejercicio profesional, así como en considerar tener mayores habilidades para llevarla a cabo. Se presenta también la conceptualización de los principales términos de referencia: TCU, RS y AeS, así como la revisión de algunos estudios semejantes al presente.

Palabras clave: Trabajo comunal universitario, responsabilidad social, aprendizaje-servicio, percepción social.

Abstract

The relation between the fulfillment of the graduation requirement called Trabajo Comunal Universitario (TCU -University Community Service-) made through the methodology of Service Learning (ApS by its Spanish name Aprendizaje en Servicio) and the perception of Social Responsibility (RS for Responsabilidad Social) is analyzed here, with respect to aspects such as: general evaluation for the importance of RS, personal and professional relation with RS and essence of this concept. A study with a representative sample (N = 312) was held with students of Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT), in San José, Costa Rica, comparing between those who made their TCU and those who haven't done it, so it would be possible to present some evidence of the effect of TCU in the perception of relevant aspects of RS. The main concepts are described: TCU, RS and AeS, and so is the literature review of similar studies.

Keywords: University community service, social responsibility, service-learning, social perception.

Resumo

A relação entre o cumprimento do requisito de graduação do Trabalho Comunal Universitário (TCU), mediante a metodologia de Aprendizagem e Serviço (AeS) e a percepção da responsabilidade social (RS) é analisada aqui em relação a aspectos como: definição da RS, valoração geral da RS, vinculação pessoal com a RS, RS na formação profissional, RS no exercício profissional e prática regular da RS. Realizou-se um estudo com uma mostra representativa (N = 312) de estudantes da Universidade Latino-americana de Ciência e Tecnologia (ULACIT) em São José da Costa Rica, e se compararam as pontuações obtidas em relação às anteriores variáveis entre aqueles que já realizaram o TCU e os que não o fizeram. Os resultados obtidos sugerem que a realização do TCU tem um efeito na percepção da RS em relação com a maioria das variáveis antes mencionadas. Apresenta-se também a conceptualização dos principais termos de referência: TCU, RS y AeS, assim como a revisão de alguns estudos semelhantes ao presente.

Palavras-chave: Trabalho comunal universitário, responsabilidade social, aprendizagem-serviço, percepção social.

Es posible identificar la existencia de cierta tendencia consensual a que se considere la responsabilidad social (RS) como una competencia importante en el perfil de todo profesional graduado en la actualidad. Pese a esto, existen pocos estudios que analicen la relación entre determinados programas formativos y su influencia en el desarrollo de esta competencia (Jiménez, De Ferrari y Delpiano, 2002).

Debido a lo anterior, el presente estudio busca evaluar la relación entre la realización de un determinado programa formativo, en este caso el Trabajo Comunal Universitario (TCU) y la percepción sobre la RS, comparando entre estudiantes que han cumplido este requisito de graduación con quienes no lo han llevado a cabo.

1. RESPONSABILIDAD SOCIAL

La responsabilidad social (RS) se puede caracterizar como un concepto relativamente nuevo, cuyo origen se daría hacia finales del siglo XX, pero que se vino a consolidar en el siglo XXI, posiblemente como una respuesta del sector empresarial ante los constantes y repetidos cuestionamientos a sus prácticas nocivas, principalmente a nivel laboral y ambiental (Naval y Ruiz, 2012).

El concepto de RS se podría comprender ligado a la masificación del acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, en tanto estas permiten a enormes sectores de la población mantenerse informados sobre los acontecimientos de su entorno, generando así, paradójicamente, una especie de contrapeso a la globalización de signo capitalista, que es posible gracias a esta (Castells, 2002).

Esta tendencia crítica dentro de la globalización se ha venido a denominar “alter-globalización”, cuyo lema principal es “otro mundo es posible” y ha sido un movimiento encabezado principalmente por jóvenes de estratos medios de la población con posibilidades de ingresar a la educación universitaria. Es posible argumentar que esta generación comprende que no son éticamente admisibles los niveles de inequidad presentes en la sociedad de inicios del siglo XXI, los que se han ensanchando injustificadamente conforme avanza esta centuria, sobre lo cual diversas instituciones, tales como organizaciones no gubernamentales (ONG), el Sistema de Naciones Unidas y algunas denominaciones religiosas han venido llamando la atención (Weiss y Werner, 2004).

Entonces, se tiene que el concepto de RS suele ser cuestionado por su origen pretendidamente “falso”, en el sentido de que no vendría a ser una respuesta genuina del sector empresarial a las necesidades de su entorno, sino que constituiría meramente una reacción superficial y publicitaria de este a los crecientes cuestionamientos sobre sus prácticas consideradas reprochables desde el punto de vista ético (Zizek, 2005). Dado lo anterior, recientemente se han creado alternativas de evaluación y acreditación de los programas y prácticas de RS, con el propósito de demostrar ante la opinión pública el carácter pretendidamente genuino de este tipo de acciones, así como su presencia transversal en todos los procesos empresariales. Entre estas alternativas se encuentran, entre otras, las Normas ISO sobre RS, las acreditaciones internacionales de Comercio Justo o las organizaciones empresariales de inversión ética, cuyo interés principal pareciera ser el de demostrar que

es posible hacer negocios de manera honesta, equilibrada y socialmente beneficiosa (Weiss y Werner, 2004).

Ciertamente esta discusión excede por mucho los límites del presente trabajo, pero se ha considerado importante plantear algunos de sus principales elementos, como contexto y telón de fondo de la relación entre la RS y el TCU que interesa analizar. Dicho lo anterior, se puede pasar a especificar qué se entiende aquí por RS y cuáles son algunas de sus definiciones más aceptadas. Seguidamente se presentan y analizan algunas conceptualizaciones formalmente establecidas.

En la perspectiva del Instituto Internacional para el Desarrollo Sostenible (2004) la RS es una visión ética de que toda entidad, sea organización o individuo tiene la obligación de actuar en beneficio de la sociedad. La RS es un deber que todo individuo u organización tiene de actuar de manera que mantenga un balance entre la economía y el ecosistema. Se parte de que siempre existe un intercambio entre el desarrollo económico en un sentido material y el bienestar de la sociedad y el ambiente. La RS implica un equilibrio entre los anteriores aspectos y pertenece no sólo a los negocios, sino a cualquiera cuyas acciones impacten en el entorno. Esta responsabilidad puede ser pasiva, a través de la evitación de acciones dañinas, o activa, por medio de actividades que directamente permiten el avance de objetivos sociales.

Esta definición podría catalogarse como amplia, en el sentido de que involucra tanto el componente social como el ambiental, además de que parte de un posicionamiento ético, no legal; es decir, como algo que trascendería las obligaciones jurídicas de una entidad, que puede ser colectiva o personal.

Como resultado de su trabajo, el Grupo Consultor Estratégico de la ISO -International Organization Standardization, por sus siglas en inglés- (2003), reconociendo que no existe una única definición para lo que es una empresa socialmente responsable, planteó que la RS se refiere a un enfoque balanceado en las organizaciones para atender asuntos económicos, sociales y ambientales, de una forma tal que su fin sea beneficiar a la gente, a las comunidades y a la sociedad.

La anterior conceptualización presenta el problema de ser sumamente general e inespecífica, pero tiene, al mismo tiempo y por la misma razón, la virtud de ser aplicable a una amplia gama de posibilidades, partiendo de la importante idea de que no existe una única y exclusiva definición de RS que sea aceptada mundialmente. Esto permite introducir la noción de complejidad en la comprensión de este término, por cuanto se estaría aceptando que los múltiples y diversos factores existentes en un determinado contexto geográfico, temporal y cultural influyen y configuran escenarios distintos que desembocarían en definiciones igualmente diferenciadas.

En palabras de Holme y Watts (2004), la RS es un compromiso continuo de comportarse éticamente y contribuir al desarrollo económico, a la vez que se mejora la calidad de vida de la fuerza de trabajo y sus familias, así como de la comunidad local y la sociedad en general. La RS es una de las más nuevas estrategias de administración, mediante la cual las compañías tratan de crear un impacto positivo en la sociedad mientras hacen negocios.

En esta definición parece ponerse el énfasis en la búsqueda del equilibrio entre los intereses corporativos y los intereses sociales, de manera que no exista un divorcio o contradicción entre ambos y, por el contrario, las dos dimensiones de la relación se puedan ver beneficiadas. Podría decirse que hay aquí un intento de poner la actividad empresarial en una perspectiva más amplia, conectándola al desarrollo general de toda la sociedad, aunque sin hacer referencia a la forma, mecanismo o vía para hacer esto posible.

En general, las tres definiciones anteriores de RS tienen en común que: 1) plantean la RS como un concepto ético relacionado con hacer aquello que sea considerado benéfico; 2) visualizan el beneficio como algo común a todas las partes involucradas, aunque sin indicar la forma en que se dará tal distribución; y 3) ven las organizaciones empresariales como parte integral de un entorno social y ambiental que comparten con otros actores, con los cuales tendrían responsabilidades ineludibles.

Por otra parte, como en toda discusión conceptual, quedan cuestiones abiertas de difícil respuesta y que representan retos críticos para la RS en el contexto actual, y aunque van más allá de los objetivos de este estudio, valdría la pena al menos mencionarlas: ¿es posible hablar de una RS genuina si el objetivo de todo negocio es fundamentalmente el retorno de ganancias para los inversores?, ¿es posible plantear una RS que vaya más allá de una visión de imagen y publicidad e intervenga de manera real en el cambio y desarrollo social?, ¿es la RS un concepto meramente reactivo y de defensa ante los cuestionamientos éticos por las formas muchas veces inescrupulosas de manejo corporativo, o puede convertirse en un concepto proactivo y de interés altruista y solidario? El debate sobre las anteriores cuestiones podría contribuir en el proceso de búsqueda de las mejores visiones y prácticas de RS, planteándose seriamente el rol social integral y ético que las empresas pueden jugar en el desarrollo del conjunto de la sociedad, más allá de los enfoques tradicionales centrados en la sola generación de empleo y la reducción del daño ambiental.

2. RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Hasta ahora, el foco de atención ha estado centrado en la RS a nivel organizacional y empresarial, pero cabe preguntarse si la RS es igual en todo tipo de organización o empresa, a lo que habría de responderse de manera negativa, partiendo de la idea de que la responsabilidad primordial ante la sociedad tendría que tener especial relación con la naturaleza e implicaciones sociales de aquello que es objeto del quehacer diario de una determinada organización.

De este modo, se tiene que la RS variaría dependiendo del tipo de organización de que se trate. Por ejemplo, si el caso es el de una organización cuyo impacto mayor estuviera en la disponibilidad de recursos naturales (supóngase que fuera el agua), entonces tal entidad tendría una mayor responsabilidad en esa materia que en otras; es decir, tendría que responder especialmente por sus prácticas en el manejo de estos recursos (digamos, en la disponibilidad, calidad y cantidad de agua para toda la comunidad), sin perjuicio, por supuesto, de sus responsabilidades en otras áreas (tales como lo laboral, lo tributario o lo comunitario). Esta responsabilidad tendría dos vertientes generales: 1) negativa: no hacer daño (no afectar el acceso de la comunidad al agua potable), y 2) positiva: brindar beneficios (contribuir y apoyar el acceso adecuado de la comunidad a fuentes de agua potable).

¿Cómo sería esto en el caso de las universidades? Lo primero sería plantear con claridad cuál es la cuestión central a la que se dedican los centros de educación superior, que consiste en la gestión y desarrollo de procesos de generación, producción, transferencia y acreditación de conocimiento de tipo sistemático, científico y disciplinario. En otras palabras, la materia prima central alrededor de la cual gira el quehacer universitario es el conocimiento. Por lo tanto, es en relación con esta cuestión que se derivará la principal respuesta que las universidades en general estarían en obligación ética de dar cuentas sobre sus actos ante el conjunto de la sociedad. De nuevo, esto sin afectar sus responsabilidades en todas las demás áreas de su vida organizacional.

Entonces, se tiene que es posible establecer, al menos, dos grandes áreas de responsabilidad social universitaria (RSU): una intrínseca y otra extrínseca. En el primer caso, la responsabilidad primordial consistiría en la formación de profesionales competentes y éticos en sus campos de desempeño; mientras que en el segundo, se trataría del conjunto de respuestas directas que las universidades brindan a la solución o atención de los problemas más relevantes de su entorno y del mundo, a través de estrategias como la investigación, la acción social directa o la incidencia en políticas públicas. Es decir, se tienen dos formas de RSU, una hacia adentro, enfocada en la formación integral de estudiantes, y otra hacia afuera, dirigida a la comunidad externa, especialmente hacia los sectores más vulnerables y desprotegidos de la población, que son, precisamente, los que menos cuentan con el recurso más abundante en las universidades: el conocimiento científico y profesional.

3. TRABAJO COMUNAL UNIVERSITARIO

El Trabajo Comunal Universitario (TCU) es una forma de servicio comunitario obligatorio existente en Costa Rica, que los estudiantes deben llevar a cabo para poder graduarse a nivel de bachillerato. Constituye un requisito de graduación creado por la Universidad de Costa Rica (UCR) en 1975 y que a partir de 1996 fue incorporado a la ley de creación del Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP, Ley 6693 de 1981), que es el ente del Ministerio de Educación Pública (MEP) que regula y supervisa a las universidades privadas. Según el artículo nueve de la citada ley “las universidades privadas, como instituciones de enseñanza superior (...), deberán contribuir al estudio y a la solución de los problemas nacionales, para lo cual establecerán programas de trabajo comunal o servicio social obligatorio, equivalentes, o similares, a los que existen en las universidades estatales”.

Además, en el artículo 29 del decreto 35810 del MEP (del año 2010, modificando lo establecido en 2001), se reglamenta este requisito y se establece, entre otras cosas, que debe hacerse por un mínimo de 150 horas de servicio, y que el estudiante debe vincularse directamente con la comunidad para contribuir al estudio y solución de los problemas de esta. Asimismo, en la sesión 599 del CONESUP del día 26 de marzo de 2008, se aprobó reformar las disposiciones en torno al TCU, para que “se ajuste a sus propios fines, desarrollando un sentido de solidaridad de los estudiantes de la educación universitaria privada con los más necesitados y de colaboración con el Estado por medio del estudio y solución de los problemas nacionales”.

Aunque la ley, el reglamento y las disposiciones del CONESUP mencionadas anteriormente no profundizan en el contenido del significado del TCU ni tampoco en la justificación de su existencia, se pueden identificar al menos tres elementos que lo podrían vincular con la noción de RS. Por un lado, en la idea de “contribuir al estudio y solución de los problemas nacionales” a nivel de la ley; por otro lado, en la idea de que “el estudiante debe vincularse directamente con la comunidad” a nivel del reglamento; y, finalmente, en la idea de “desarrollar un sentido de solidaridad con los más necesitados y de colaboración con el Estado” en las disposiciones del CONESUP.

Por otra parte, según la UCR, el TCU es una de las modalidades de acción social de esta institución, donde estudiantes y académicos realizan actividades interdisciplinarias como forma de vinculación dinámica y crítica con los diferentes sectores de la comunidad. Los propósitos de los proyectos de TCU en esta universidad son: 1) despertar conciencia social en los estudiantes, 2) ayudar a las comunidades a identificar sus problemas y juntos desarrollar soluciones, y 3) sensibilizar a los estudiantes para que fortalezcan procesos de retribución hacia las comunidades.

Según los conceptos de RS citados antes en este trabajo, principalmente el segundo objetivo estaría relacionado con aquellos, al proponerse ayudar a buscar soluciones a los problemas comunitarios, mientras que los objetivos primero y tercero se podrían ver más vinculados con la idea de RSU aquí planteada, puesto que parecen estar más orientados al proceso de formación ética del estudiante. Resulta interesante ver que el concepto de RS empresarial no incorpora (al menos en las definiciones aquí revisadas) el aumento de la conciencia y sensibilidad sociales, posiblemente porque en esta versión no se le ve ligado a objetivos educativos, que son, precisamente, a los que se aboca buena parte del quehacer universitario.

4. EL MODELO DE TCU EN ULACIT

El TCU se entiende en ULACIT como un proceso de apoyo a sectores vulnerables y marginales de la sociedad, por medio de la aplicación de la carrera de los estudiantes directamente con las personas, con la intención de desarrollar capacidades en estos, por medio de la transmisión de conocimientos, habilidades, actitudes y valores propios de la disciplina, en respuesta a necesidades reales de aquellos, todo con el propósito de contribuir a mejorar su calidad de vida e influir positivamente en su desarrollo humano y social integral.

En ULACIT, el TCU no es concebido simplemente como una actividad “extracurricular”, sino que, por el contrario, constituye una expresión de un eje transversal del perfil de su graduado, que debe ser un profesional responsable socialmente, con la sensibilidad, conocimientos y experiencia suficiente como para poder comprender y ejecutar un rol de solidaridad, desarrollo e impacto social desde su carrera y como ciudadano del siglo XXI.

El modelo de TCU de ULACIT parte de que la educación en el siglo XXI requiere un cambio significativo, pues no basta con una buena transferencia de información técnica y con gente preparada para operar con eficacia en su nicho laboral, sino que -yendo más allá de lo anterior- los nuevos tiempos requieren líderes íntegros éticamente y agentes de cambio social. Estos retos demandan mucho más que el trabajo que se puede hacer en las aulas por

sí solas e involucran decisivamente a la comunidad como socio estratégico. Adicionalmente, no basta tampoco con una lista de cursos aprobados cuyas calificaciones a veces son prueba solamente del cumplimiento de requisitos formales, pero no de la presencia de algún cambio significativo en el estudiante. En este sentido, se considera que el aprendizaje es algo más que mera absorción de información nueva.

Los enfoques educativos basados en el desarrollo de competencias integran el saber intelectual con el saber ejecutivo, el saber ético y el saber emocional, siendo que ninguno es más importante que cualquiera de los otros tres, y todos se necesitan en conjunto para llevar a cabo cambios positivos en la sociedad. El Trabajo Comunal Universitario (TCU) plantea una importante oportunidad para integrar estas diferentes dimensiones, presentes en el quehacer formativo universitario y elementos indispensables estos cuatro en el desarrollo de la responsabilidad social con efectividad. Por estas razones, el TCU asume en ULACIT las siguientes características esenciales:

- Se enfoca en sectores marginados y vulnerables de la población. Los problemas que enfrenta la sociedad costarricense son grandes: la pobreza no se reduce, la desigualdad muestra un peligroso incremento, la violencia y la inseguridad campean por todas partes, el consumo de drogas y la indigencia castigan a amplios sectores de la población. Es crítico que los estudiantes universitarios se acerquen a estos sectores y conozcan sus necesidades de primera mano y no sólo a través de informes y estadísticas.
- Realiza una aplicación clara y explícita de la carrera del estudiante. El TCU no puede ser haciendo “lo que sea” simplemente para cumplir un determinado número de horas. La responsabilidad social desde la universidad se debe hacer en lo que es su especialidad: la producción y transmisión de conocimiento. Por ejemplo, un estudiante de Administración de Negocios no sabe nada de intervención en adicción a las drogas, pero sí puede, por ejemplo, enseñarle a un grupo de jóvenes de un centro de rehabilitación cómo crear su propia microempresa al salir de nuevo a enfrentar el mundo.
- Se hace con la gente. Cabe preguntarse: ¿qué valor formativo tiene para un estudiante de TCU dedicarse exclusivamente a, por ejemplo, acomodar expedientes en una institución social? Este tipo de actividades poco contribuyen por sí solas a generar desarrollo humano. Por este motivo, resulta clave colocar a la persona en el centro del esfuerzo, no en su periferia, pues es el contacto cara a cara el que realmente puede sensibilizar al estudiante sobre los problemas, necesidades y circunstancias del otro en situación de vulnerabilidad.
- Se habla de ética desde la acción. Resulta mucho más estimulante para los estudiantes hablar de valores como la solidaridad, la empatía o el servicio a través de una experiencia concreta llevándolos a la práctica, y no sólo a través de lo que otros dicen sobre estos conceptos.
- Su evaluación es integral. Como ya se dijo, no se trata sólo de cumplir una cierta cantidad de horas, sino y mucho más importante, se trata de lograr valor social tanto para los receptores de la acción como para los estudiantes. La idea hipotética de fondo es que cuanto mayor es el impacto social del proyecto, mayor tiende a ser el aprendizaje y motivación obtenido por el estudiante, al ver el valor y sentido de su esfuerzo concretarse.

El TCU se convierte en una experiencia real y significativa de RS desde el involucramiento directo que el estudiante lleva a cabo con grupos socialmente marginados, con los cuales debe compartir contenidos y habilidades propios de su campo profesional que impliquen una contribución valiosa y requerida por su parte. Para asegurar que esto ocurra, se han establecido los siguientes requisitos para que una organización pueda constituirse en un centro de TCU:

- **Pertinencia.** La institución atiende personas que se encuentran en una situación comprobable de vulnerabilidad o marginación social, por lo que ameritan recibir apoyo solidario por parte de la sociedad.
- **Permanencia.** Las personas son atendidas de manera continua, no de forma esporádica o fortuita, lo que permite desarrollar con ellas un proceso sostenido y continuo durante un cuatrimestre.
- **Interacción.** Al estudiante se le permite trabajar directamente con las personas que atiende la institución.
- **Significatividad.** No se puede hacer el TCU en labores administrativas, operativas o técnicas; debe ser en labores sociales y educativas de valor significativo para las personas a las que atiende la institución. En este sentido, es importante diferenciar el TCU de una práctica profesional, así como de un voluntariado tradicional.
- **Diversidad.** El grupo social al que se dirige la acción es diferente de aquel al cual pertenece el estudiante. Por ejemplo, no se puede hacer el TCU en el lugar de trabajo ni en la propia universidad.
- **Viabilidad.** La institución presenta condiciones de formalidad y estabilidad óptimas, que permiten un trabajo ininterrumpido dentro de ella.
- **Aplicabilidad.** La institución le debe permitir al estudiante trabajar sobre temas o aspectos propios de su carrera, aplicados directa y creativamente a la vida de las personas que esta atiende.
- Además, el estudiante debe aplicar temas de su campo profesional enfocados en su población meta. El punto de aprendizaje principal aquí es que el estudiante para aprobar el TCU debe ser capaz de adaptar creativamente su saber a las condiciones, características, necesidades y fortalezas de las personas a las que dirige su esfuerzo. Esto requiere habilidades de creatividad, flexibilidad y manejo de la incertidumbre.

A través del avance de este proceso se espera que el estudiante desarrolle ciertas competencias consideradas clave por ULACIT.

4.1. Profesional integral

El graduado de ULACIT es capaz de emplear sus capacidades humanas (intelectuales, éticas, emocionales y sociales) a plenitud, por lo que se comunica con efectividad, de forma oral y escrita, en su lengua materna y en inglés, emplea la información y el pensamiento crítico

en la resolución de problemas y la toma de decisiones, utiliza adecuadamente el equipo, las herramientas y los sistemas tecnológicos de información, interactúa positivamente en el ámbito interpersonal, demuestra capacidad de expresión y respuesta creativa, asume sus responsabilidades éticas y refleja un claro sentido de autoconcepto y de autorregulación.

El TCU pone el énfasis en el valor del servicio solidario, pues está dirigido a grupos sociales relegados o excluidos que, en general, no han contado con las oportunidades de desarrollo que los universitarios disfrutaban; por este motivo se puede decir que el TCU se constituye en un ejercicio ético importante, orientado a fortalecer valores que el estudiante ya tiene y que siempre es posible acrecentar.

4.2. Investigación

El profesional graduado de ULACIT define una necesidad de información o problema de investigación y puede recuperar, indagar, evaluar, analizar, aplicar y comunicar eficazmente la información requerida. La investigación cumple un papel mucho más importante de lo que intuitivamente se cree en el TCU, pues de hecho su primera etapa consiste en realizar un diagnóstico del centro de TCU elegido, en la que se busca identificar las principales necesidades y fortalezas de la población meta a la que se dirigirá el proyecto. Posteriormente, ya en la ejecución del proyecto, el estudiante debe buscar formas creativas de aplicación de su carrera y de transmisión de actitudes, conocimientos y habilidades propios de su campo profesional con respecto a su población meta.

4.3. Pensamiento crítico

El profesional graduado de ULACIT es capaz de plantear problemas vitales, analizar y valorar información relevante, llegar a soluciones y conclusiones razonadas, pensar abiertamente y comunicarse de forma efectiva con otros. Con mucha frecuencia, para la mayoría de los estudiantes de TCU, se trata de su primera experiencia de servicio directo con el grupo social con que van a trabajar, razón por la cual se suele ingresar a la experiencia desde ciertos preconceptos que a través del contacto y la interacción empiezan a sufrir importantes modificaciones. En este caso, el pensamiento crítico puede ayudar al estudiante a reflexionar sobre sus propios preconceptos, replanteándolos en términos del contacto directo y personal con las personas con quienes realiza su TCU.

4.4. Comunicación verbal y escrita

El profesional graduado de ULACIT organiza y produce mensajes verbales, de acuerdo con el tema, el propósito y la audiencia, se expresa con coherencia y escucha atenta y críticamente, de forma responsable y efectiva. Comunicarse con un grupo social diferente al propio o que presenta condiciones especiales no es sencillo, se requiere de un proceso paulatino de acercamiento y conocimiento, donde se busca que el estudiante adapte su lenguaje al de las personas con quienes trabaja. Por otro lado, todos los informes que el estudiante

debe presentar sobre su proyecto, deben cuidar todos los aspectos tanto de forma como de contenido de cualquier reporte universitario.

4.5. Desarrollo personal y social

El profesional graduado de ULACIT reconoce la importancia de la formación integral y por ende planea, controla y disfruta su vida buscando aumentar significativamente la probabilidad de éxito profesional y satisfacción personal. Asimismo, interactúa de forma ética en el ámbito interpersonal y profesional. Según experiencias anteriores, muchos estudiantes de TCU reportan haber obtenido grandes beneficios personales por medio de su experiencia de servicio, sobre todo, en lo relacionado con su sensibilización acerca de la situación de un grupo social nuevo y en lo gratificante que resulta sentir que se está ayudando realmente a otro ser humano a salir adelante y superarse en algún aspecto de su vida. Es interesante ver aquí cómo se convierte en realidad la idea de que hay mayor satisfacción en el dar que en el recibir.

El TCU tiene por objetivo general contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de grupos sociales vulnerables y marginados, a través de un proceso estructurado de apoyo socio-educativo, brindándoles oportunidades directas de desarrollo humano.

Como objetivos específicos, se tiene que al finalizar su TCU, los estudiantes que hayan completado adecuadamente el proceso de acción y reflexión que este implica serán capaces de:

- Comprender mejor y de primera mano la situación social de un grupo en condiciones de vulnerabilidad a través de la vinculación personal y directa con este.
- Plantear alternativas de atención o solución a un problema relevante (o a varios) de una población socialmente marginada o excluida por medio de una estrategia socio-educativa de carácter integral y promocional.
- Desarrollar el sentido de servicio hacia otras personas en condición vulnerable, identificando competencias personales y profesionales para hacerlo de manera óptima, pertinente y eficaz.
- Comprender mejor la función y responsabilidad social de la propia disciplina por medio del servicio solidario, compartiendo conocimientos y competencias con grupos y personas sin acceso a estos.
- Identificar beneficios, gratificaciones y retos personales y profesionales obtenidos a través del servicio solidario en contacto directo con grupos humanos en condición de riesgo y desventaja social.

El enfoque metodológico a través del cual se desarrolla el TCU en ULACIT es el del Aprendizaje-Servicio (ApS), que se puede definir como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig y Palos, 2006).

De la anterior definición se pueden destacar las siguientes características del ApS:

- Es una propuesta educativa centrada en el aprendizaje, donde el estudiante aprende haciendo y donde se trata de un hacer con un claro sentido social.
- Combina razonablemente el aprendizaje y el servicio, dando suficiente importancia a las dos dimensiones, reconociendo que ambas son relevantes y que además interdependen y se enriquecen entre sí. Dado lo anterior, implica actividades de aula como de trabajo de campo, aunque principalmente en este segundo espacio.
- Requiere de proyectos planteados consistentemente, en los cuales los estudiantes analizan con cierta rigurosidad un problema pertinente socialmente y formulan acciones estratégicas de intervención sobre este, desde los conocimientos y habilidades propias de su campo disciplinario.
- ¿En qué se forman los participantes? En todo aquello que los estudiantes y la población meta del proyecto sea capaz de incorporar o modificar a sus conocimientos, habilidades y actitudes previas, tanto en el aspecto personal como en el profesional. Más que simplemente de un aprendizaje entendido aisladamente, se puede hablar de una transformación personal y social en un proceso de ApS exitoso. El ApS persigue aprendizajes significativos, es decir, que quedan y marcan a largo plazo.
- La relevancia de las necesidades no la establecen los estudiantes, sino la población meta de la acción, a través de un análisis sistemático de estas. Por este motivo, es el estudiante quien debe buscar adaptarse a las necesidades del grupo con el que trabaja y no al contrario.
- Los proyectos de ApS buscan mejorar las condiciones de vida de sus poblaciones meta de forma perceptible y significativa, por lo que privilegian las acciones de tipo promocional y educativo sobre las de tipo meramente asistencial y paliativo.

5. PERCEPCIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

Como antecedentes al presente estudio, es posible identificar una importante cantidad de estudios empíricos que de diversas formas se han preocupado por analizar la percepción, actitud o valoración que las personas tienen sobre la RS en diferentes contextos y con respecto a diversas variables. Seguidamente se ofrece una reseña de algunos estudios similares al presente, que fueron considerados de relevancia.

Villar (2005) publicó un estudio sobre la valoración de la RSU en la Universidad de Temuco, Chile, por parte de estudiantes, docentes y funcionarios, en cuanto a 11 aspectos: dignidad, libertad, participación, solidaridad, bien común, ambiente, aprecio de la diversidad, compromiso con la verdad, integridad, excelencia e interdisciplinariedad.

Se realizó una encuesta a 304 personas, 58 docentes, 206 estudiantes y 40 funcionarios. Fueron utilizadas escalas tipo Likert de 4 puntos, empleando 67 ítems divididos en las 11 categorías anteriores, para medir el grado de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones como: “la universidad manifiesta preocupación por el respeto de profesores a estudiantes”,

“incentiva a estudiantes a prestar servicios a personas de escasos recursos” o “da importancia a la justicia social”.

En opinión del citado autor, los resultados generales permiten identificar una valoración positiva del grado de RSU en esta universidad, que constatarían un esfuerzo hacia la participación, el diálogo y el respecto en esta institución.

Bigné (2005) analizó la percepción de consumidores acerca de la influencia de las prácticas de RS de las empresas en las decisiones de compra. Entrevistó a 552 personas en 4 países europeos: Bélgica (81), España (155), Francia (174) y Portugal (142). Utilizó escalas Likert de 10 puntos, siendo 1 “muy poco responsable socialmente” y 10 “altamente responsable socialmente”. Como componentes del concepto de RS empresarial estableció una lista de 18 ítems, tales como: “ofrece trato justo a trabajadores”, “ayuda a países en desarrollo” o “crea puestos de trabajo”.

Para ver la importancia de la RS al decidir comprar, se preguntó si se considera necesaria información sobre la contribución de la empresa a obras sociales o a la protección ambiental en el momento de consumir. Específicamente, se utilizaron como ejemplos la compra de zapatos deportivos y desodorantes. Se obtuvo que los criterios de RS fueron poco utilizados en comparación con criterios tradicionales como la calidad, el precio o la disponibilidad.

Cereceda (2005) trató de conocer la percepción de los estudiantes de la Universidad Católica de Chile sobre la RSU en su institución, en cuanto a 11 aspectos: excelencia, integridad, interdisciplinariedad, compromiso con la verdad, dignidad, diversidad, libertad, solidaridad, participación, bien común y ambiente. Encuestó a una muestra aleatoria de 440 estudiantes de 11 carreras diferentes, por medio de un instrumento que evaluaba estas 11 categorías a través de 66 ítems.

En opinión de la autora, los estudiantes del área científica tienen una percepción más positiva de la RSU en su institución en comparación con los del área artística. Quienes provenían de la educación secundaria pública tenían una percepción más desfavorable que quienes venían de centros privados y quienes participaron activamente en una religión tenían una imagen más favorable, así como quienes contaban con participación en voluntariado. Las áreas mejor valoradas fueron excelencia e integridad, y las peor valoradas fueron bien común y ambiente.

León (2008) quiso mostrar la influencia de la RS empresarial en la percepción de los consumidores y sus decisiones de compra. Para ello, hizo una revisión de varias encuestas internacionales de opinión con muestras relativamente grandes (mayores a mil personas).

Entre los principales resultados citados, encontró que: un 70 % de los europeos afirma tomar en cuenta la RS de las empresas de los productos o servicios que adquieren, y un 79 % de los estadounidenses dice considerar el que los productos que consume hayan sido fabricados de manera responsable. También encontró que un 86,5 % de los argentinos dicen que la RS incide en sus compras, que un 53 % está dispuesto a pagar más por productos con RS y que un 77 % dejaría de comprar productos no responsables socialmente. En un estudio realizado en países industrializados, se obtuvo que un 85 % opina que cambiaría de marca si eso produce mayor bienestar social y que después de los criterios de calidad y precio,

la RS es el siguiente criterio en importancia, aunque sólo un 39 % es capaz de identificar marcas con RS en sus procesos.

Alcócer (2009) investigó sobre la percepción de profesores y alumnos acerca de la RS en el ámbito académico, con referencia a conocimiento del plan institucional de desarrollo, aplicación de la RS y conocimiento del plan de la Facultad de Contaduría y Administración en la Universidad de Querétaro, México.

Se encuestó a 88 profesores y a 1005 estudiantes, elegidos de manera aleatoria. Se aplicaron 12 preguntas cerradas de opción categórica (sí/no) y una pregunta abierta. Las preguntas abiertas fueron, por ejemplo: “¿Conoce el plan institucional de desarrollo?”, “¿conoce que es la RS?” La pregunta abierta fue: “¿Podría darnos una definición de RS?”

En los resultados se vio que la mayoría señaló conocer sobre la RS, pero dijeron desconocer los planes institucionales para formar líderes con RS. En cuanto a la pregunta abierta, la mayoría de respuestas vio la RS ligada a valores éticos, compromiso social y ecológico de las organizaciones.

Farber (2010) llevó a cabo un estudio para conocer la percepción de la RS de empresas españolas en Argentina, Chile, Brasil, Perú y México, en torno a las siguientes áreas: trabajadores, ambiente, filantropía, Derechos Humanos y corrupción. Se hicieron 3800 encuestas telefónicas en zonas urbanas, más 65 entrevistas individuales en profundidad con representantes de grupos de interés tales como organizaciones de consumidores, de Derechos Humanos, ambientales, sindicatos, administración pública y academia.

Se usaron escalas de Likert de 10 puntos, donde 1 era “debe cambiar comportamiento” y 10 era “no debe cambiar comportamiento”. Los resultados generaron una calificación general de 6,57 sobre 10, que para la autora sería una modesta aprobación, que se podría explicar por el funcionamiento monopolístico de las empresas españolas, la poca reinversión de ganancias, la repatriación de altos beneficios y la falta de respeto a los derechos laborales, de modo que la sociedad civil no percibe a las empresas españolas como líderes de RS, aunque sí se reconoce liderazgo en temas de apoyo a la educación, la cultura y la erradicación del trabajo infantil.

Gil, López y Bolio (2012) analizaron la actitud de los estudiantes universitarios con respecto a la formación sobre RS y la influencia de esta en la selección de trabajo. Entrevistaron a 47 estudiantes, aplicando un cuestionario dividido en cinco áreas: ciudadanía, ambiente, formación profesional, participación social y valoración de empresas. Usaron escalas del tipo Likert de 6 puntos, donde 1 es total desacuerdo y 6 es total acuerdo.

Obtuvieron que un 58 % considera su conocimiento sobre RS como bueno y tres cuartas partes opina que la práctica de la RS es un factor de éxito empresarial. La mayoría consideró su formación como medianamente suficiente en cuanto a RS, y manifestó que preferirían trabajar en empresas socialmente responsables.

Furco (2002), en un estudio comparativo de programas educativos de servicio a la comunidad en el nivel de secundaria, parte de la consideración de que la educación basada en la

experiencia muestra resultados significativos en el desarrollo psicológico, social e intelectual de los estudiantes.

Algunas características programáticas tales como: tener objetivos claramente articulados y estructuras de programa bien delineadas crean las condiciones bajo las cuales los resultados se manifiestan en los estudiantes. Existen tres formas predominantes de programas educativos basadas en el servicio: 1) servicio comunitario, 2) Aprendizaje-Servicio (ApS) y 3) pasantías basadas en el servicio, que se pueden diferenciar por el tipo de propósitos educativos que tienen. De esta manera, el servicio comunitario se enfoca más en el desarrollo cívico y ético, el ApS en el desarrollo académico y cívico, y las pasantías en el desarrollo vocacional y de carrera profesional.

Los programas de servicio en general enfocan sus fines y resultados en seis dominios educativos: 1) académico, 2) vocacional, 3) personal, 4) cívico-cultural, 5) ético, y 6) social. Pese a la creciente evidencia acerca de que los programas de servicio bien diseñados pueden lograr resultados positivos en los estudiantes, aun no hay certeza clara de qué dominio educativo es afectado más por qué tipo de programa.

Furco (2002) midió los seis anteriores dominios durante un año, utilizando medidas cuantitativas y cualitativas, para comparar los resultados educativos en los tres tipos de programa señalados (servicio comunitario, ApS y pasantías) con un grupo control compuesto por estudiantes no involucrados en ningún programa de servicio.

La muestra utilizada fue de 529 estudiantes de secundaria de la zona de California, Estados Unidos. Los datos cuantitativos fueron procesados a través de encuestas pre y pos-test, y los datos cualitativos fueron recogidos por medio de grupos focales y entrevistas. El cuestionario se componía de 41 ítems para medir actitudes hacia el colegio, la comunidad, otras personas y sobre sí mismos, con respecto a los seis dominios mencionados (académico, vocacional, personal, cívico, ético y social). El test de confiabilidad aplicado reveló niveles de medio a moderado, aplicando un Alfa de Cronbach, cuyo rango estuvo entre .43 y .72.

El análisis estadístico empleado para medir la diferencia entre los dominios, así como entre el grupo experimental y el de control fue un análisis de covarianza (ANCOVA). Para las diferencias significativas ($p < .05$) se implementó un test de Tukey que permitió definir en qué tipo de programa se presentaron las diferencias.

Los hallazgos cuantitativos fueron comparados con los cualitativos, que fueron hechos con un enfoque inductivo que sirvió para codificar y etiquetar los patrones emergentes e identificar temas recurrentes. Aunque se trató de un diseño cuasi-experimental con grupo control no equivalente y no se pueden establecer relaciones causales firmes entre programas de servicio y su impacto en los estudiantes, el diseño sí resultó exitoso capturando patrones recurrentes de resultados a través de varios tipos de programas de servicio.

Los resultados del ANCOVA mostraron que para cada uno de los seis dominios de resultado la media del puntaje del pos-test, ajustado por la covarianza, fue significativamente mayor ($p < .05$) en el grupo de servicio que en el de no servicio. Comparados con estudiantes en la condición de no servicio, los que estaban involucrados en programas de servicio durante

el año del estudio mostraron actitudes más positivas ($p < .05$) hacia el colegio, sí mismos, otras personas, el futuro y su comunidad, medidas con la encuesta pre/pos-test.

Aunque los tamaños de los efectos fueron pequeños, los resultados cuantitativos fueron consistentes con los resultados cualitativos, pues ambos evidencian una mejoría en las actitudes con respecto a los seis dominios analizados en los estudiantes involucrados en programas de servicio, que no se manifestó en los estudiantes en la condición de no servicio.

Los hallazgos cualitativos sugieren que el grupo de servicio tenía discusiones más elaboradas y profundas acerca del desarrollo estudiantil en todos los seis dominios, que el grupo de no servicio. Los datos del grupo de servicio tendían a incluir conexiones explícitas sobre cómo los programas de servicio ayudaron a trabajar más efectivamente con otros, desarrollar liderazgo, definir objetivos a futuro, apreciar mejor su trabajo académico, tener firmeza en sus principios y desarrollar un espíritu de involucramiento comunitario. En contraste, el grupo de no servicio incluyó referencias más casuales sobre la influencia de las clases en el desarrollo académico.

Por otra parte, los estudiantes en programas de servicio dieron descripciones más entusiastas, apasionadas y dirigidas a la comunidad externa, que los de no servicio, quienes fueron menos emotivos y más enfocados en los asuntos internos del colegio. Esto sugiere que los programas de servicio pueden ampliar la consciencia e interés de los estudiantes sobre asuntos de la realidad más allá de su colegio.

Luego de revisados los anteriores trabajos, se pueden hacer algunas valoraciones para ser consideradas en el presente artículo. Los estudios encontrados son principalmente descriptivos (exceptuando el trabajo de Furco (2002), de modo que prácticamente no contienen correlaciones entre variables ni análisis inferenciales, así como tampoco se encontraron trabajos de carácter plenamente experimental con pruebas de hipótesis, que permitieran demostrar el efecto de una o diversas variables en otra u otras.

El material encontrado corresponde primariamente a diagnósticos de opinión, que ayudan a sondear una parte de lo que una determinada población cree o piensa sobre diferentes aspectos de la RS, pero al no haberse encontrado evaluaciones del efecto de la intervención, no es posible realizar conclusiones sobre el valor de determinadas prácticas para favorecer o fortalecer la RS en algún ámbito concreto.

El tipo de técnicas empleadas corresponde sobre todo a encuestas y escalas de tipo Likert, que si bien son instrumentos muy útiles y funcionales, presentan limitaciones propias del paradigma del auto-reporte, que es muy sensible a la deseabilidad social, siendo que el tema de la RS resulta muy susceptible a lo políticamente correcto, todo lo cual podría influir en un importante sesgo investigativo y una reducción de la confiabilidad de los resultados obtenidos por medio del uso exclusivo de este tipo de instrumentos.

Varios de los estudios reseñados enfocan el tema de la RSU solamente desde la vertiente interna, es decir, de la valoración de las prácticas de la universidad con respecto a sí misma y sus poblaciones internas (estudiantes, docentes y funcionarios), sin enfocarse en la vertiente externa, es decir, en la valoración del trabajo que hace la universidad con respecto

a la comunidad exterior y la sociedad en general, restringiendo así el alcance del concepto de RSU.

Luego de una búsqueda cuidadosa en diferentes fuentes de información de tipo digital, no fue posible localizar estudios específicos con respecto a la relación entre el TCU y la responsabilidad social, por lo que se asume que es un tema en concreto poco estudiado, aunque el trabajo de Furco (2002) representa una valiosa excepción dentro de la presente revisión.

Dadas las anteriores observaciones, es posible plantear algunas recomendaciones para ser tomadas en cuenta en este trabajo y que también podrían considerarse en futuros estudios similares. En este orden, es importante, además del trabajo a nivel descriptivo, agregar también nuevos trabajos de tipo correlacional o experimental, para tratar de profundizar y fortalecer el conocimiento sobre la RS, de manera que sea posible identificar factores que pueden incidir en, por ejemplo, el aumento o disminución de prácticas de RS en distintos ámbitos.

Resultaría aconsejable la realización de estudios de evaluación de determinadas prácticas en el aumento de opiniones favorables o el desarrollo de habilidades o conocimiento para la RS. Por ejemplo, se podría hacer un estudio que determine si la participación en un determinado tipo de acciones de RS influye en la valoración que de este concepto tienen quienes participan en tales actividades. También sería valioso contar con evaluaciones del efecto o impacto de determinados programas de RS en el mejoramiento de las condiciones de vida de determinados grupos sociales.

Además del uso de técnicas de sondeo cuantitativo, se podrían emplear también otro tipo de técnicas y enfoques, tales como la observación del comportamiento en actividades de RS (tanto participante como no participante), la ejecución de tareas intencionadas (por ejemplo la valoración de candidatos para un puesto hipotético con base en sus atributos vinculados a la RS), o el análisis de la influencia de estímulos en el comportamiento o la percepción (por ejemplo el ver un video sobre algún aspecto concreto de la RS).

En el caso de la RSU, resulta pertinente entenderla y valorarla también en ámbitos externos de las universidades, de forma tal que se puedan realizar más estudios sobre el papel e impacto de las universidades en sus entornos sociales y ambientales, así como del retorno que esto podría tener en los procesos internos universitarios. Es necesario comprender a las universidades como agentes sociales que sólo pueden lograr pertinencia y relevancia en sus actos en la medida en que su trabajo responda a necesidades sociales reales e influya en espacios más allá de los de tipo académico.

Resulta importante y vendría a llenar un aparente vacío de conocimiento, al menos en el ámbito local, el llevar a cabo estudios tanto de tipo básico como aplicado, para comprender la relación entre el TCU y la RS, con la intención de que estos permitan identificar e intervenir mejor en aquellas variables que contribuyan a estrechar la relación teórica y práctica entre estas dos categorías, en doble vía, es decir, tanto comprendiendo la forma y condi-

ciones en que el TCU puede jugar un papel de factor contribuyente o inhibidor sobre la RS, como en la forma en que la RS puede servir o no al TCU.

6. MÉTODO

Se realizó un estudio de tipo exploratorio, descriptivo y correlacional, para analizar la relación entre la realización del TCU (variable independiente) y la percepción sobre la RS (variable dependiente). El nivel exploratorio se presentó en cuanto a la validación psicométrica de las escalas utilizadas para medir la variable dependiente, lo que se hizo por medio de un análisis de factores exploratorio. Es importante hacer notar que todas las escalas e ítems utilizados en el presente estudio fueron originales y creados específicamente para este trabajo, por lo que resultó de especial interés su validación como estrategia de medición efectiva. El nivel descriptivo se dio en la presentación de las distribuciones de frecuencia de las variables en análisis, mientras que el nivel correlacional se observó en el análisis de las relaciones entre estas variables.

El objetivo general fue analizar la relación entre la realización del TCU y la percepción de algunos aspectos relevantes de la RS, comparando a quienes ya lo llevaron a cabo con quienes no lo han realizado. Los objetivos específicos fueron: 1) validar psicométricamente las escalas construidas para medir la percepción de diferentes aspectos de la RS, 2) describir la valoración de algunos aspectos relevantes de la RS que tienen los estudiantes de la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT), y 3) valorar el grado de correlación entre la percepción de diferentes aspectos de la RS según la realización del TCU.

La interrogante de investigación fue si existe un nivel de relación significativo entre la realización del TCU con la percepción de distintos aspectos relevantes de la RS de los estudiantes de ULACIT. La hipótesis de investigación planteada fue que la realización del TCU por parte de los estudiantes de ULACIT aumenta la percepción positiva y vinculada al desarrollo personal de la RS.

Los aspectos observados sobre la RS fueron los siguientes:

- Esencia de la RS. Se midió con escalas de tipo Likert de 5 puntos, donde 1 significaba desacuerdo total y 5 significaba acuerdo total. Se usaron dos tipos de reactivos, uno sobre la perspectiva promocional de la RS, por ejemplo: “capacitar brigadas de atención de emergencias en comunidades en riesgo”; y otro sobre la perspectiva asistencial, por ejemplo: “dar una ayuda monetaria a una persona que vive en la calle”.
- Valoración general de la RS. Se evaluó también con escalas de tipo Likert de 5 puntos con la misma estructura anterior. Algunos reactivos empleados fueron: “la responsabilidad social es algo muy importante” o “es fundamental promover programas de responsabilidad social”.
- Vinculación personal con la RS. Igualmente se estudió con escalas de tipo Likert de 5 puntos. Entre los ítems usados estuvieron: “me considero una persona con una alta responsabilidad social”, o “la responsabilidad social forma parte integral de mis valores”.

- RS en la formación profesional. Se midió en idénticas condiciones a las anteriores escalas, a través de reactivos como “considero que la responsabilidad social debería ser un aspecto importante en mi formación profesional” o “la responsabilidad social debe formar parte del perfil del graduado de mi carrera”.
- RS en el ejercicio profesional. Medida de la misma forma que las anteriores. Entre los ítems evaluados en esta escala, estuvieron: “la responsabilidad social debe estar presente en todo lo que yo haga como profesional” o “en el ejercicio de mi profesión debería participar en acciones de responsabilidad social”.
- Práctica regular de la RS. También valorada como las anteriores. Algunos de sus reactivos fueron: “siempre estoy pensando en cómo ser más responsable socialmente” o “siento placer cuando hago responsabilidad social”.

Como variables de control se incluyeron preguntas como las siguientes: “¿había escuchado usted el término “responsabilidad social” antes de hacer este cuestionario?”, “¿considera que el TCU contribuyó a mejorar su conocimiento sobre responsabilidad social?”, o “¿antes de realizado su TCU, contaba usted con experiencia de servicio a la comunidad?”, para poder valorar si otras variables relevantes podrían tener influencia también en la percepción de la RS.

Los reactivos y preguntas descritos fueron aplicados a través de un cuestionario convencional de respuestas cerradas, contestado tanto vía internet como de forma presencial. Los estudiantes fueron contactados por medio de correo electrónico o bien por visita directa y aleatoria durante sus clases regulares.

Para verificar la validez se hicieron análisis de factores, para ver si el comportamiento de las respuestas a los ítems permite afirmar que cada escala se responde como un constructo consistente o no. Como análisis de confiabilidad se hicieron análisis de varianza (ANOVA) para comparar las medias de los puntajes en estas escalas de quienes se encuentran en la condición “con TCU” versus quienes están “sin TCU”, bajo la hipótesis de que “con TCU” los puntajes deberán ser significativamente más altos que “sin TCU”, con una significancia del 95 %. Los análisis fueron realizados en el sistema informático Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

7. RESULTADOS

Fueron entrevistados un total de 312 estudiantes de grado. El intervalo de confianza de esta muestra fue de un 95 %, con un margen de error del 3.51 %. La muestra representa un 13.35 % del total de estudiantes. En cuanto a su autoidentificación étnica, se obtuvo que un 49.8 % se clasificó como blancos, un 41.3 % como mestizos, un 3.8 % como afrodescendientes, un 2.4 % como indígenas y un 3 % como asiáticos.

Con respecto al nivel en la Universidad, se tuvo que un 38.1 % indicó estar cursando su primer año; un 26.4 % está en segundo; un 14 %, en tercero; un 13.4 %, en cuarto; y un 8 %, en otros niveles. Un 74.6 % reportó estar en bachillerato y un 25.4 % en licenciatura.

Un 94.6 % de los entrevistados informó haber escuchado el término “responsabilidad social”, y un 63 % dijo no haber realizado aun el TCU, mientras que el 37 % ya lo había hecho en el momento de la entrevista.

En relación con la universidad en que hicieron el TCU, un 55.5 % señaló haberlo hecho en ULACIT, un 40 % en otra universidad privada y un 4.5 % en la Universidad de Costa Rica (UCR).

Sobre las preguntas de control en cuanto al TCU, se generaron los resultados siguientes: un 92.9 % dijo que le gustó hacerlo; un 84.8 %, que aumentó sus conocimientos sobre RS; un 80.2 %, que aumentó sus habilidades para hacer RS; un 80.2 %, que aumentó su valoración de la RS, un 59.8 %, que contaba con experiencia previa de servicio comunitario; y un 87.3% indicó que le interesaría volver a tener este tipo de experiencias.

A continuación, la tabla 1 presenta los resultados de posición y dispersión para todos los reactivos de la escala sobre la esencia de la RS.

Tabla 1.

Puntajes promedio, desviaciones estándar y varianzas de los ítems de la escala sobre la esencia de la responsabilidad social (N = 312)

	Capacitar brigadas de atención de emergencias en comunidades en riesgo	Dar una ayuda monetaria a una persona que vive en la calle	Desarrollar habilidades de liderazgo en personas de comunidades vulnerables	Enseñar a las personas de comunidades pobres a reciclar sus desechos	Entregar regalos de Navidad a niños en situación de pobreza	Hacer una donación económica a una organización de ayuda social	Llevar útiles escolares a niños de una comunidad en desventaja	Participar en programas de alfabetización de adultos enseñándoles a leer y escribir	Pintar una escuela en una comunidad necesitada	Realizar tutorías educativas para las personas con más problemas académicos
Media	3.95	2.62	4.15	4.15	3.63	3.72	4.32	4.30	3.56	4.06
Mediana	4.00	3.00	4.00	5.00	4.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00
Moda	5	3	5	5	5	4	5	5	4	5
Desviación estándar	1.203	1.228	.983	1.076	1.215	1.121	.844	.931	1.150	1.016
Varianza	1.448	1.509	.967	1.157	1.476	1.256	.713	.867	1.323	1.032

Nota: Elaboración propia.

Destaca que el reactivo de “llevar útiles escolares” fue considerado por los entrevistados como el que mejor refleja la esencia de la responsabilidad social (M = 4.32), mientras que el reactivo de “dar una ayuda monetaria” fue visto como el que menos refleja este concepto (M = 2.62). El primero fue también el que obtuvo la menor desviación estándar, mientras que el segundo fue el que obtuvo la mayor, lo que quiere decir que los datos fueron más dispersos en este último caso y menos en el otro. Esto se podría interpretar como que hubo mayor consenso para asociar la donación de útiles escolares con responsabilidad social y menos consenso con respecto a la limosna callejera. Llama la atención que ambas están relacionadas con acciones de tipo filantrópico, es decir, de hacer donativos, lo que las pondría en la misma dimensión teórica de carácter asistencial.

Con respecto al análisis de conjunto para la anterior escala, se obtuvo un Alfa de Cronbach de .80, lo que significa que los puntajes de los 10 ítems de la escala exhiben un alto nivel de

consistencia interna; es decir, que se correlacionan positivamente y de forma importante entre sí, lo que apoya la idea de que se refieren a un mismo constructo conceptual que los asocia de forma subyacente. Lo anterior es un indicador a favor de que la escala tiene la capacidad de hacer una medición confiable.

La medida de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin obtuvo un puntaje de .84 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa ($p < .001$), lo que permite afirmar que los datos obtenidos como respuesta a la escala sobre la esencia de la responsabilidad social son lo suficientemente adecuados para proceder con el análisis de factores.

Según la información de la tabla 2, se obtuvieron 2 factores subyacentes que juntos explican un 55.53 % de la varianza de todos los reactivos de la escala. Esto quiere decir que los 10 ítems de esta escala se pueden reducir a solamente 2 factores con un poder explicativo adecuado, pues ambos obtuvieron autovalores superiores a 1, que logran dar cuenta de más del 50 % de la varianza total de la escala, lo que se considera una solución robusta (Meyers, Gamst y Guarino, 2007).

Tabla 2.

Varianza total explicada para la escala de la esencia de la responsabilidad social

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.987	39.871	39.871	3.987	39.871	39.871	2.993	29.927	29.927
2	1.566	15.660	55.531	1.566	15.660	55.531	2.560	25.604	55.531
3	.901	9.008	64.539						
4	.704	7.045	71.584						
5	.626	6.263	77.847						
6	.550	5.504	83.351						
7	.531	5.307	88.658						
8	.443	4.430	93.089						
9	.377	3.770	96.858						
10	.314	3.142	100.000						

Nota: Elaboración propia. Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Figura 1. Puntajes de los factores de la esencia de la responsabilidad social

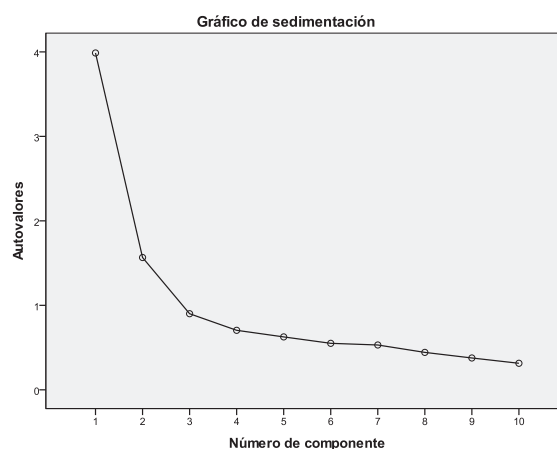


Figura 1. Elaboración propia.

El anterior gráfico de sedimentación de los puntajes de los factores permite visualizar con mayor claridad el comportamiento de la varianza de toda la escala, siendo que el primer autovalor explica un 39.87 % de esta y el segundo un 15.66 %. Los restantes autovalores obtuvieron todos un puntaje inferior a 1, por lo que, utilizando el criterio recomendado por Meyers, Gamst y Guarino (2007), se pueden descartar.

Tabla 3.

Matriz de componentes rotados de la escala sobre la esencia de la responsabilidad social^a

	Componente	
	1	2
Realizar tutorías educativas para las personas con más problemas académicos	.822	
Participar en programas de alfabetización de adultos enseñándoles a leer y escribir	.778	
Desarrollar habilidades de liderazgo en personas de comunidades vulnerables	.716	
Capacitar brigadas de atención de emergencias en comunidades en riesgo	.624	.308
Enseñar a las personas de comunidades pobres a reciclar sus desechos	.603	.408
Entregar regalos de Navidad a niños en situación de pobreza		.787
Dar una ayuda monetaria a una persona que vive en la calle		.687
Hacer una donación económica a una organización de ayuda social		.685
Llevar útiles escolares a niños de una comunidad en desventaja	.396	.631
Pintar una escuela en una comunidad necesitada	.442	.566

Nota: Elaboración propia. Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Una vez rotados los 2 factores obtenidos a través del método Varimax (recomendado por Meyers, Gamst y Guarino, 2007), se puede apreciar que la naturaleza de su contenido es el esperado, pues se confirma que la responsabilidad social se puede entender a través de dos grandes dimensiones con respecto al tipo de actividades que la representan: la primera (y más importante en términos de explicación estadística de la varianza) relacionada con la RS promocional (actividades educativas), y la segunda asociada a la RS asistencial (actividades filantrópicas).

El reactivo que obtuvo el mayor puntaje de asociación con el factor 1 fue el de “realizar tutorías educativas para las personas con más problemas académicos” (.82), mientras que el que lo obtuvo en el factor 2 fue el de “entregar regalos de navidad a niños en situación de pobreza” (.79).

Constituye un resultado relevante del presente estudio la validación psicométrica de la presente escala, pues señala que esta puede ser utilizada para mostrar empíricamente la forma en que el concepto de RS se puede estructurar internamente en la percepción social de las personas, ya que los datos obtenidos sugieren que la dimensión promocional y asistencial son entendidas independientemente una de la otra, lo que se podría profundizar en futuros estudios similares.

Para efectos del presente estudio, los anteriores resultados permiten utilizar válidamente esta escala sobre responsabilidad social, como variable dependiente para los siguientes análisis de tipo correlacional e inferencial.

Por su parte, la escala correspondiente a la variable de valoración general de la RS logró un puntaje de consistencia interna alto (Alfa de Cronbach: .88), que se puede interpretar como que los ítems están lo suficientemente correlacionados como para pensar que configuran

un mismo constructo. Para confirmar lo anterior, se procedió con un análisis de factores. Seguidamente se presentan las medias y desviaciones estándar para todos los ítems de esta escala (ver tabla 4).

Tabla 4.

Medias y desviaciones estándar de la escala de valoración general de la responsabilidad social

	Desviación	
	Media	Estándar
La responsabilidad social es algo muy importante	4.65	.709
Es fundamental promover programas de responsabilidad social	4.60	.703
La responsabilidad social es una obligación de todos	4.49	.852
Se deben aprobar leyes que fortalezcan la responsabilidad social	4.28	.985
Toda empresa u organización debe cumplir normas de responsabilidad social	4.44	.884

Nota: Elaboración propia.

Los indicadores de Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación muestral (.82) y la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < .001$) mostraron que los datos de la escala permiten llevar a cabo el análisis de factores. Como lo muestra la tabla 5, se obtuvo un único factor subyacente con un puntaje mayor o igual a 1, que explica un 67.68 % de la varianza de toda la escala, lo cual es un resultado satisfactorio.

Tabla 5.

Varianza total explicada de la escala de valoración general de la responsabilidad social

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.384	67.682	67.682	3.384	67.682	67.682
2	.687	13.742	81.425			
3	.400	8.009	89.434			
4	.296	5.916	95.350			
5	.233	4.650	100.000			

Nota: Elaboración propia. Método de extracción: análisis de componentes principales.

Por su lado, la tabla 6 muestra las cargas factoriales obtenidas por cada reactivo con respecto al factor único, siendo que el elemento con mayor peso relativo fue el de que “la responsabilidad social es algo muy importante”. Todos los ítems obtuvieron cargas superiores al .80, por lo que se podría decir que es una escala bastante consistente internamente y, por lo tanto, una forma de medición óptima.

Tabla 6.

Matriz de componentes de la escala de valoración general de la responsabilidad social^a

	Componente
La responsabilidad social es algo muy importante	.800
Es fundamental promover programas de responsabilidad social	.849
La responsabilidad social es una obligación de todos	.836
Se deben aprobar leyes que fortalezcan la responsabilidad social	.825
Toda empresa u organización debe cumplir normas de responsabilidad social	.803

Nota: Elaboración propia. Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Con respecto a la escala de vinculación personal con la responsabilidad social, se tiene que esta obtuvo un Alfa de Cronbach elevada (.86), lo que contribuye a su validación como forma de medición. Del mismo modo, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (.80) es óptima, así como la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < .001$). La tabla 7 presenta las medias y desviaciones estándar correspondientes.

Tabla 7.

Medias y desviaciones estándar de la escala de vinculación personal con la responsabilidad social

	Media	Desviación Estándar
Me considero una persona con una alta responsabilidad social	3.69	.876
La responsabilidad social forma parte integral de mis valores	3.96	.880
Me considero obligado a hacer responsabilidad social	3.56	1.147
Me gustan los temas relacionados con responsabilidad social	4.04	1.002
Me agrada cuando puedo hacer responsabilidad social	4.31	.905

Nota: Elaboración propia.

La tabla 8 muestra que la varianza de la escala es explicada en un 63.96 % por el primer factor, que es también el único con un autovalor mayor a 1, lo que quiere decir que todos los ítems pueden ser agrupados confiablemente en un único factor.

Tabla 8.

Varianza total explicada de la escala de vinculación personal con la responsabilidad social

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.198	63.963	63.963	3.198	63.963	63.963
2	.655	13.095	77.058			
3	.621	12.417	89.475			
4	.293	5.868	95.343			
5	.233	4.657	100.000			

Nota: Elaboración propia. Método de extracción: análisis de componentes principales.

La tabla 9 permite visualizar las cargas relativas de cada ítem con respecto al factor subyacente, donde se puede ver que el factor con mayor carga es el de "la responsabilidad social forma parte integral de mis valores". Con excepción del último factor, todos cargaron al .80 o más, por lo que se puede decir que la escala muestra una estructura satisfactoria.

Tabla 9.

Matriz de componentes de la escala de valoración general de la responsabilidad social

	Componente
La Responsabilidad social forma parte integral de mis valores	.867
Me gustan los temas relacionados con Responsabilidad Social	.823
Me agrada cuando puedo hacer Responsabilidad Social	.815
Me considero una persona con una alta Responsabilidad Social	.808
Me considero obligado a hacer Responsabilidad Social	.671

Nota: Elaboración propia. Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Por otra parte, la escala sobre la importancia de la responsabilidad social en la formación profesional logró un Alfa de Cronbach muy alto (.91), que es un muy buen indicador para sugerir que hay una cohesión importante entre todos sus elementos. La medición de Kaiser-Meyer-Olkin generó un .88, mientras que la medición de Bartlett fue significativa ($p < .001$), por lo que el análisis de factores es lo suficientemente viable.

Tabla 10.

Medias y desviaciones estándar de la escala sobre la responsabilidad social en la formación profesional

	Desviación	
	Media	Estándar
Considero que la responsabilidad social debería ser un aspecto importante en mi formación profesional	4.33	.911
La responsabilidad social debe formar parte del perfil del graduado de mi carrera	4.08	1.077
Es importante llevar cursos sobre responsabilidad social en mi carrera	3.78	1.193
Todos mis profesores deberían tener conocimientos y experiencia sobre responsabilidad social	4.04	1.064
Aprender sobre responsabilidad social le agrega valor a mi formación profesional	4.12	1.051

Nota: Elaboración propia.

La tabla 11 muestra que se obtuvo un solo factor con un autovalor mayor a 1, y que explica el 73.62 de la varianza de toda la escala, lo que hace que sea bastante sólido para representarla.

Tabla 11.

Varianza total explicada de la escala sobre la responsabilidad social en la formación profesional

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.681	73.624	73.624	3.681	73.624	73.624
2	.462	9.234	82.858			
3	.339	6.790	89.648			
4	.309	6.189	95.837			
5	.208	4.163	100.000			

Nota: Elaboración propia. Método de extracción: análisis de componentes principales.

La tabla 12 muestra que todos los ítems cargan a más del .83 en el factor 1, lo que confirma la elevada consistencia de esta escala. El ítem con mayor peso y por lo tanto el mejor candidato a representar el significado del factor fue: "la responsabilidad social debe formar parte del perfil del graduado de mi carrera". Los favorables puntajes de esta escala podrían servir para afirmar que existió un alto grado de consenso entre los entrevistados con respecto a la forma de calificar los ítems de esta.

Tabla 12.

Matriz de componentes de la responsabilidad social en la formación profesional

	Componente
La Responsabilidad social debe formar parte del perfil del graduado de mi carrera	.899
Aprender sobre Responsabilidad social le agrega valor a mi formación profesional	.872
Todos mis profesores deberían tener conocimientos y experiencia sobre Responsabilidad Social	.842
Es importante llevar cursos sobre Responsabilidad social en mi carrera	.839
Considero que la Responsabilidad social debería ser un aspecto importante en mi formación profesional	.836

Nota: Elaboración propia. Método de extracción: Análisis de componentes principales.

En cuanto a la escala de la responsabilidad social en el ejercicio profesional, el Alfa de Cronbach fue elevado (.90), la medida del Kaiser-Meyer-Olkin también (.88) y el test de Bartlett fue significativo ($p < .001$), todo lo cual permite proseguir con el análisis de factores.

En la tabla 13 se puede observar que las medias presentan valores cercanos, dado que la mayor fue de 4.06 y la menor de 3.87, y 3 de 5 desviaciones estándar se mantuvieron debajo de 1 punto, lo que hace pensar que hubo una dispersión leve de los datos.

Tabla 13.

Medias y desviaciones estándar de la escala de la responsabilidad social en el ejercicio profesional

	Desviación	
	Media	Estándar
La responsabilidad social debe estar presente en todo lo que yo haga como profesional	3.89	.989
En el ejercicio de mi profesión debería participar en acciones de responsabilidad social	4.06	.939
Me interesaría promover programas de responsabilidad social en mi lugar de trabajo profesional	3.90	1.046
Me gustaría que me vean como un profesional con responsabilidad social	4.11	.950
Desarrollar acciones de responsabilidad social es parte de mis objetivos profesionales	3.87	1.050

Nota: Elaboración propia.

La tabla 14 muestra que todos los reactivos se pueden reducir a una sola dimensión, que logra explicar el 72.44 % de toda la varianza de la escala y que fue el único factor con un autovalor superior a 1.

Tabla 14.

Varianza total explicada de la escala de la responsabilidad social en el ejercicio profesional

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.622	72.442	72.442	3.622	72.442	72.442
2	.470	9.401	81.844			
3	.350	6.995	88.839			
4	.302	6.041	94.881			
5	.256	5.119	100.000			

Nota: Elaboración propia.

La tabla 15 presenta la solución para la escala, con todos los ítems cargando a más del .80 en el mismo factor, con el reactivo "desarrollar acciones de responsabilidad social es parte de mis objetivos profesionales" obteniendo la mayor carga (.88), que lo convierte en el más representativo de todos.

Tabla 15.

Matriz de componentes de la escala de la responsabilidad social en el ejercicio profesional

	Componente
Desarrollar acciones de responsabilidad social es parte de mis objetivos profesionales	.882
En el ejercicio de mi profesión debería participar en acciones de responsabilidad social	.867
Me gustaría que me vean como un profesional con responsabilidad social	.856
Me interesaría promover programas de responsabilidad social en mi lugar de trabajo profesional	.839
La responsabilidad social debe estar presente en todo lo que yo haga como profesional	.808

Nota: Elaboración propia. Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Para la escala de práctica regular de la RS, se tiene que igualmente presenta características de consistencia, pues el Alfa de Cronbach fue de .89, el índice de Kaiser-Meyer-Olkin de .88 y la prueba de Bartlett significativa ($p < .001$). Estos datos respaldan la realización del análisis de factores.

Los datos de la tabla 16 presentan las medias y desviaciones estándar, evidenciándose que la diferencia entre las medias más alta y más baja fue menor a un punto (.77). Aunque 4 de 5 desviaciones estándar fueron mayores a 1 punto, los indicadores del párrafo anterior son lo suficientemente sólidos como para respaldar la viabilidad del análisis factorial.

Tabla 16.

Medias y desviaciones estándar de la escala de práctica regular de la responsabilidad social

	Desviación	
	Media	Estándar
Siempre estoy pensando en cómo ser más responsable socialmente	3.45	1.047
Siento placer cuando hago responsabilidad social	4.22	.929
Frecuentemente pongo la responsabilidad social en práctica	3.53	1.022
Siento una necesidad personal de hacer responsabilidad social	3.61	1.110
Siempre estoy interesado en involucrarme en actividades de responsabilidad social	3.59	1.085

Nota: Elaboración propia.

La tabla 17 valida ampliamente la escala, pues muestra que sólo un factor puntuó su autovalor arriba de 1, explicando un 69.36 % de toda la varianza, lo que le da a esta solución una vigorosidad adecuada.

Tabla 17.

Varianza total explicada de la escala de práctica regular de la responsabilidad social

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.468	69.365	69.365	3.468	69.365	69.365
2	.526	10.511	79.877			
3	.372	7.435	87.311			
4	.336	6.724	94.035			
5	.298	5.965	100.000			

Nota: Elaboración propia. Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Finalmente, la tabla 18 presenta los componentes ordenados según sus cargas con respecto al factor encontrado, lo que da como resultado que todos los elementos cargan aceptablemente ($> .75$). El ítem "siempre estoy interesado en involucrarme en actividades de responsabilidad social" resultó como el más representativo de la escala.

Tabla 18.

Matriz de componentes de la escala de práctica regular de la responsabilidad social

	Componente
Siempre estoy interesado en involucrarme en actividades de responsabilidad social	.864
Siento una necesidad personal de hacer responsabilidad social	.859
Siempre estoy pensando en cómo ser más responsable socialmente	.848
Frecuentemente pongo la responsabilidad social en práctica	.837
Siento placer cuando hago responsabilidad social	.751

Nota: Elaboración propia. Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Vistos global e integradamente, los resultados del análisis factorial fueron ampliamente satisfactorios, pues sugieren con abundante respaldo estadístico que, pese a que las escalas e ítems utilizados no tenían validación previa, constituyen mediciones consistentes y, por lo tanto, aceptables para ser empleadas para evaluar la variable dependiente, ya que logran captar aspectos relevantes de la percepción sobre la RS.

Entrando ahora a la cuestión de la percepción del TCU con respecto a la RS, se encontró que la relación entre la percepción de haber aumentado habilidades para hacer RS por medio del TCU y la universidad en que se hizo el TCU fue estadísticamente significativa ($p < .001$), dado que la proporción para quienes lo hicieron en ULACIT fue de un 91.7 % y la de quienes lo hicieron en otras universidades privadas fue de un 68.2 %, lo que representa un diferencia de 23.5 puntos porcentuales. No se incluyen en esta comparación los casos de quienes lo hicieron en la UCR, por ser muy pocos (5 personas). El estadístico utilizado fue un X^2 (Chi-cuadrado), por tratarse de variables de tipo nominal.

Es importante hacer notar que la muestra utilizada no tiene representatividad para todas las universidades privadas, por lo que solamente se sugiere una tendencia y se reconoce que para poder hacer una conclusión sólida de este tipo, se requeriría un estudio más amplio con representatividad muestral para todas las universidades privadas en Costa Rica.

Tabla 19.

Tabla de contingencia: habilidades para la responsabilidad social según la universidad en que se realizó el TCU

			¿Le ayudó el TCU a mejorar sus habilidades para hacer Responsabilidad Social?		Total
			Sí	No	
	Otra universidad privada	Recuento	30	14	44
		%	68.2 %	31.8 %	100 %
¿Dónde realizó el TCU?	ULACIT	Recuento	55	5	60
		%	91.7 %	8.3 %	100%
	UCR	Recuento	2	3	5
		%	40.0 %	60.0 %	100%
			1.8%	2.8%	4.6%

Nota: Elaboración propia. $p < .01$

Por otra parte, la percepción de haber aumentado conocimientos sobre RS, la disposición a volver a realizar experiencias de servicio comunitario y el aumento de la valoración de la RS a través del TCU no mostraron relación con la universidad en que se hizo el TCU ($p > .05$).

Se debe hacer notar que la percepción de mejoría en las habilidades para hacer RS también está influida por la existencia de experiencia previa de servicio a la comunidad, ya que quienes contaban con experiencias anteriores mostraron una mayor percepción de mejoría, independientemente de la universidad en la que hicieron el TCU (véase la tabla 20, el estadístico aplicado fue un X^2). Es decir, es posible afirmar que la percepción de mejoría en las habilidades para hacer RS no sólo depende de la universidad en donde se hizo el TCU, sino que también guarda relación con la experiencia previa de servicio comunitario.

Tabla 20.

Tabla de contingencia: habilidades para hacer responsabilidad social según experiencia previa de servicio a la comunidad

		Experiencia previa al TCU de servicio a la comunidad		Total
		Sí	No	
¿Considera que el TCU le ayudó a mejorar sus habilidades para hacer responsabilidad social?	Sí	Recuento 57 % 64.0 %	32 36.0 %	89 100.0 %
	No	Recuento 9 % 40.9 %	13 59.1 %	22 100.0 %

Nota: Elaboración propia. $p < .05$

Según la tabla 21, quienes ya han realizado el TCU tienden a percibir la RS menos asociada a lo asistencial que quienes no lo han llevado a cabo, los cuales, en consecuencia, asocian más la RS con lo asistencial. No hubo efectos significativos del TCU en la percepción de la RS promocional.

Tabla 21.

Análisis de responsabilidad social promocional y asistencial según realización del TCU

TCU realizado		Responsabilidad social Promocional	Responsabilidad social Asistencial
Sí	Media	20.31	16.75
	N	110	110
	Desv. Est.	3.907	4.049
	Varianza	15.261	16.393
No	Media	20.62	18.21
	N	187	187
	Desv. Est.	4.011	3.918
	Varianza	16.086	15.349
Total	Media	20.51	17.67
	N	297	297
	Desv. Est.	3.969	4.023
	Varianza	15.751	16.182

Nota: Elaboración propia. $p < .01$ para RS asistencial, y $p > .05$ para RS promocional. El estadístico aplicado fue una prueba F.

La tabla 22 muestra que quienes han llevado el TCU en ULACIT tienen una percepción menos asistencial de la RS que quienes lo han llevado en otras universidades privadas. Se toma la decisión de no considerar los casos de la UCR en esta comparación por ser muy pocos (solamente 5, versus 61 de ULACIT y 44 de otras universidades privadas). Sólo hubo significancia estadística para la RS asistencial, no así para la RS promocional.

Tabla 22.

Análisis de la responsabilidad social promocional y asistencial según la universidad en que se realizó el TCU

¿Dónde hizo TCU?		Responsabilidad promocional	social	Responsabilidad asistencial	social
Otra universidad privada	Media	20.59		18.32	
	N	44		44	
	Desv. típ.	3.565		3.893	
	Varianza	12.712		15.152	
ULACIT	Media	20.21		15.85	
	N	61		61	
	Desv. típ.	4.156		3.928	
	Varianza	17.270		15.428	
UCR	Media	17.40		15.40	
	N	5		5	
	Desv. típ.	4.278		1.673	
	Varianza	18.300		2.800	
Total	Media	20.24		16.82	
	N	110		110	
	Desv. típ.	3.951		4.012	
	Varianza	15.613		16.095	

Nota: Elaboración propia. $p < .01$ para RS asistencial, y $p > .05$ para RS promocional. El estadístico aplicado fue una prueba F.

Por otra parte, la tabla 23 permite acreditar que quienes han realizado el TCU muestran cierta tendencia a valorar más la importancia de la RS, en comparación con quienes no lo han realizado. La prueba estadística utilizada para comparar estas medias fue una F.

No se encontró diferencia significativa en el grado de importancia general atribuido a la RS según la universidad en donde se hizo el TCU.

Tabla 23.

Valoración general de la importancia de la responsabilidad social según la realización del TCU

Realizó el TCU	Media	N	Desv. Est.	Varianza
Sí	22.94	109	2.864	8.201
No	22.06	187	3.712	13.781
Total	22.39	296	3.446	11.872

Nota: Elaboración propia. $p < .05$, la media tiene un rango entre 5 y 25 puntos por ser la suma de los 5 ítems de esta escala.

Por su parte, la tabla 24 muestra que quienes han realizado el TCU perciben una mayor vinculación personal con la RS. La prueba estadística usada fue una F. No se encontró diferencia significativa en la variable de vinculación personal con la RS según la universidad en donde se hizo el TCU ($p > .05$).

Tabla 24.

Vinculación personal con la responsabilidad social según realización del TCU

Realización del TCU	Media	N	Desv. típ.	Varianza
Sí	20.22	110	3.428	11.750
No	19.09	185	4.002	16.014
Total	19.51	295	3.831	14.679

Nota: Elaboración propia. $p < .05$, la media tiene un rango entre 5 y 25 puntos por ser la suma de los 5 ítems de esta escala.

La realización del TCU mostró relación con la importancia atribuida a la RS en la formación profesional, según lo muestra la tabla 25. El estadístico que se usó fue una F. No se encontró relación con la RS en la formación profesional según la universidad en donde se hizo el TCU ($p > .05$).

Tabla 25.

Análisis de la importancia de la responsabilidad social en la formación profesional según realización del TCU

Realización del TCU	Media	N	Desv. típ.	Varianza
Sí	21.31	109	4.091	16.735
No	19.58	185	4.754	22.604
Total	20.22	294	4.590	21.067

Nota: Elaboración propia. $p < .05$, la media tiene un rango entre 5 y 25 puntos por ser la suma de los 5 ítems de esta escala.

Quienes han hecho el TCU tienden a darle más importancia a la RS en el ejercicio de sus profesiones, en comparación con las personas que no lo han hecho (véase la tabla 26). Se aplicó una prueba F como estadístico para verificar la diferencia entre las medias. No se encontró relación significativa entre la variable de RS en el ejercicio profesional y la universidad en donde se hizo el TCU.

Finalmente, en el caso de la variable de práctica regular de la RS, esta no mostró relación significativa con el TCU ni con la universidad en donde se hizo.

Tabla 26.

Importancia de la responsabilidad social en el ejercicio profesional según realización del TCU

Realización del TCU	Media	N	Desv. Est.	Varianza
Sí	20.36	110	3.874	15.004
No	19.29	184	4.463	19.922
Total	19.69	294	4.277	18.296

Nota: Elaboración propia. $p < .05$, la media tiene un rango entre 5 y 25 puntos por ser la suma de los 5 ítems de esta escala.

8. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permitieron validar psicométricamente las escalas de medición, lo que hace posible emplearlas en nuevos estudios para valorar los aspectos aquí abordados sobre la percepción de la RS.

Dada la importancia creciente en la temática de la RS y los esfuerzos deliberados realizados en diversas organizaciones públicas, privadas y no gubernamentales por construir un enfoque pertinente de RS en sus políticas y prácticas, la realización de estudios como el presente cobra relevancia, ya que se podría replicar parte de lo aquí hecho para compararlo con otro tipo de iniciativas de RS.

El hallazgo de que la realización del TCU tiene un efecto en la percepción de RS de los estudiantes es muy importante, porque valida el esfuerzo realizado por estudiantes y universidades para cumplir con este importante requisito de graduación, el cual podría adquirir mayor trascendencia, precisamente por la demostración empírica de esta influencia positiva. En futuros estudios, este aspecto podría ser analizado con mayor confiabilidad si se amplían las muestras para que tengan representatividad a varias universidades. El gran esfuerzo que se hace para realizar el TCU bien podría justificar un estudio de este tipo.

En el caso de ULACIT, se ha podido demostrar un efecto de su programa de TCU en la percepción de aumento en las habilidades para hacer RS, así como en la menor importancia atribuida a la RS de carácter meramente asistencial, lo que sugiere que los estudiantes de esta universidad se consideran más capacitados para llevar a cabo iniciativas de RS que quienes han hecho el TCU en otras universidades, y que comprenden que la RS no se reduce a la mera filantropía, aunque esto no quiere decir que la asocien más con el desarrollo de capacidades en los sectores más vulnerables de la población, pues no se evidenció un efecto en tal tipo de consideración.

Queda como reto a futuro para consolidar el modelo de TCU en ULACIT el desarrollar su capacidad para dotar a los estudiantes no sólo de nuevas habilidades, sino también de nuevos conocimientos y de una mayor valoración de la importancia de la RS, tanto en el ámbito personal como a nivel profesional. A futuro, será importante hacer nuevos estudios que continúen, profundicen y superen los alcances del presente, de manera que se cuente con mayor información y conocimiento para poder dirigir los esfuerzos adecuadamente hacia aquellas variables que tengan la capacidad de influir más efectivamente no sólo en la percepción de RS de las nuevas generaciones de profesionales, sino (y más importante) en la práctica de esta.

9. CONCLUSIÓN

El programa de TCU muestra tener efecto en la percepción de RS de los estudiantes que lo llevan a cabo en comparación con quienes no lo han realizado, particularmente en los siguientes aspectos:

- Mayor grado de importancia atribuido a la RS.

- Mayor vinculación personal, educativa y profesional con la RS.
- Mejor distinción de la RS meramente asistencial.
- Percepción de contar con mayores habilidades para llevar a cabo RS.

Globalmente considerados, los anteriores resultados sugieren que el TCU aplicado por medio del ApS puede contribuir positivamente a la formación de profesionales más conscientes y mejor capacitados para asumir su RS.

REFERENCIAS

- Alcócer, M. (2009). Percepción de profesores sobre la importancia de fomentar la Responsabilidad social en el proceso formativo de una facultad de nivel superior. *Ciencia@UAQ*, 2(2), 60-68.
- Bigné, E. (2005). Percepción de la Responsabilidad social Corporativa. *Universia Business Review*, 1, 14-27.
- Castells, M. (2002). *La era de la información: la sociedad red*. México: Siglo XXI Editores.
- Cereceda, L. (2005). *Percepción de los estudiantes en torno a la Responsabilidad social Universitaria de la Universidad Católica*. Chile: Proyecto Universidad Construye País.
- Farber, V. (2010). *Percepción de la responsabilidad social de las empresas españolas en Latinoamérica*. Madrid: Fundación Carolina.
- Furco, A. (2002). Is Service-Learning Really Better Than Community Service? A Study of High School Service Program Outcomes. En A. Furco y S.H. Billig, *Advances in Service-Learning Research, Service-Learning: The Essence of the Pedagogy* (pp.23-50). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Gil, M., López, G. y Bolio, C. (2012). *La percepción de la responsabilidad social corporativa en estudiantes de educación superior*. México: Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Veracruzana.
- Holme, R. y Watts, P. (2004). *Corporate social responsibility: making good business sense*. Génova: World Business Council for Sustainable Development.
- Jiménez, M., De Ferrari, J. y Delpiano, C. (2002). *Marco conceptual sobre la responsabilidad social Universitaria*. Chile: Proyecto Universidad Construye País.
- León, F. (2008). La percepción de la responsabilidad social empresarial por parte del consumidor. *Visión Gerencial*, 7(1), 83-95.
- Ley de la República de Costa Rica 6693. (1981). *Creación del Consejo Nacional de la Enseñanza Superior Universitaria Privada y su Reglamento*. San José, Costa Rica: CONESUP
- Meyers, L., Gamst, G. y Guarino, A. (2007). *Applied multivariate research: design and interpretation*. Londres: Sage Publications.
- Naval, C. y Ruiz, M. (2012). Aproximación a la responsabilidad social universitaria: la respuesta de la Universidad a la sociedad. *Revista Bordón*, 64(3), 103-115.
- Puig, J. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 1-4.

Villar, J. (2005). *Observando la Responsabilidad social Universitaria*. Chile: Universidad Católica de Chile.

Weiss, H. y Werner, K (2004). *El libro negro de las marcas*. Barcelona: Random House Mondadori.

Zizek, S. (2005). *La suspensión política de la ética*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.



ANEXO: CUESTIONARIO APLICADO

CUESTIONARIO DE OPINIÓN PERSONAL SOBRE RESPONSABILIDAD SOCIAL

Presentación: ULACIT está haciendo un estudio para conocer la percepción que tienen sus estudiantes de bachillerato y licenciatura sobre el tema de la responsabilidad social. Se le solicita que brinde su opinión personal sobre cada uno de los aspectos que se le preguntan. El cuestionario es completamente anónimo y la información será tratada con total discreción, y no existen respuestas correctas ni incorrectas, pues lo que se busca es conocer lo que las personas piensan de manera totalmente sincera sobre este tema.

Instrucciones: Para cada una de las siguientes acciones, indique por favor cuánto considera usted que refleja la esencia de la responsabilidad social, donde **1 significa nada** y **5 significa totalmente**:

	1	2	3	4	5
Capacitar brigadas de atención de emergencias en comunidades en riesgo					
Dar una ayuda monetaria a una persona que vive en la calle					
Desarrollar habilidades de liderazgo en personas de comunidades vulnerables					
Enseñar a las personas de comunidades pobres a reciclar sus desechos					
Entregar regalos de Navidad a niños en situación de pobreza					
Hacer una donación económica a una organización de ayuda social					
Llevar útiles escolares a niños de una comunidad en desventaja					
Participar en programas de alfabetización de adultos enseñándoles a leer y escribir					
Pintar una escuela en una comunidad pobre					
Realizar tutorías educativas para las personas con más problemas académicos					

Por favor, continúe marcando en cada caso según su opinión. Recuerde: **1 significa totalmente en desacuerdo** y **5 significa totalmente de acuerdo**:

	1	2	3	4	5
La responsabilidad social es algo muy importante					
Es fundamental promover programas de responsabilidad social					
La responsabilidad social es una obligación de todos					
Se deben aprobar leyes que fortalezcan la responsabilidad social					
Toda empresa u organización debe cumplir normas de responsabilidad social					

Por favor, marque en la casilla de la opción que mejor refleje su opinión con respecto a cada uno de los siguientes enunciados, siendo que **1 significa totalmente en desacuerdo** y **5 significa totalmente de acuerdo**:

	1	2	3	4	5
Me considero una persona con una alta responsabilidad social					
La responsabilidad social forma parte integral de mis valores					
Me considero obligado a hacer responsabilidad social					
Me gustan los temas relacionados con responsabilidad social					
Me agrada cuando puedo hacer responsabilidad social					

Por favor, continúe marcando en cada caso según su opinión. Recuerde: **1 significa totalmente en desacuerdo** y **5 significa totalmente de acuerdo**:

	1	2	3	4	5
Considero que la responsabilidad social debería ser un aspecto importante en mi formación profesional					
La responsabilidad social debe formar parte del perfil del graduado de mi carrera					
Es importante llevar cursos sobre responsabilidad social en mi carrera					
Todos mis profesores deberían tener conocimientos y experiencia sobre responsabilidad social					
Aprender sobre responsabilidad social le agrega valor a mi formación profesional					

¿Había escuchado usted el término “responsabilidad social” antes de hacer este cuestionario?

Sí () No ()

¿Ya cumplió usted con el requisito del Trabajo Comunal Universitario (TCU)?

Sí () No () (fin del cuestionario)

¿Dónde realizó usted el TCU? ULACIT () UCR () Otra Universidad privada () Especifique en cuál:
_____ Otra opción (especifique): _____

¿En qué año hizo el TCU? _____

¿Le gustó hacer el TCU? Sí () No ()

¿Considera que el TCU contribuyó a mejorar su conocimiento sobre responsabilidad social?

Sí () No ()

¿Considera que el TCU le ayudó a mejorar sus habilidades para hacer responsabilidad social?

Sí () No ()

¿Considera que el TCU le hizo aumentar su valoración de la responsabilidad social?

Sí () No ()

¿Antes de realizado su TCU contaba usted con experiencia de servicio a la comunidad?

Sí () No ()

¿Después de realizado su TCU le interesa volver a tener experiencias de servicio a la comunidad?

Sí () No ()

Por favor, verifique que no haya dejado preguntas sin contestar.

Gracias por brindar sus respuestas, la información aportada será de mucha utilidad.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**ESTRATEGIAS DOCENTES EN LA INCLUSIÓN DE NIÑOS Y
NIÑAS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD**

**TEACHING STRATEGIES IN THE INCLUSION OF CHILDREN IN SITUATION OF
VULNERABILITY**

**ESTRATÉGIAS DOCENTES NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE**

María Folco

Fecha de Recepción: 28 de Septiembre de 2013
Fecha de 1ª Dictaminación: 4 de Noviembre de 2013
Fecha de 2ª Dictaminación: 12 de Noviembre de 2013
Fecha de Aceptación: 24 de Noviembre de 2013



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 2**

Resumen

La inclusión de niños en el aula requiere el aporte y compromiso no solo del niño, sino de todo aquel que forma parte del contexto, desde el grupo familiar, la institución, la comunidad y principalmente los docentes, encargados de responder a las demandas en el aula. El objetivo de este trabajo es vislumbrar si existe incidencia de las actitudes y percepciones docentes frente a un niño en situación de vulnerabilidad psicosocial por maltrato infantil en el aula de una escuela común, en la puesta en práctica de estrategias educativas que posibiliten y faciliten su inclusión educativa. Se tomó una muestra no probabilística accidental simple de 90 docentes de los niveles, inicial, primario y secundario, de escuelas de zonas carenciadas del sur del Gran Buenos Aires. El 73,33 % es de sexo femenino y el 26,67 % masculino, con una edad promedio de 31,60 años (DT=7,953; Mediana= 29 años; Máx.=59 años; Mín.=22 años). Respecto del nivel de educación formal, el 90 % tiene título de profesor y el resto presenta licenciatura. Se administraron el Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión (Cardona, Gómez- Canet y González Sánchez, 2000) y La Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (Cardona, 2000). No se hallaron relaciones significativas entre la percepción y actitud docente y las practicas inclusivas de niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial. Se hallaron diferencias significativas según los niveles de enseñanza en las percepciones y actitudes acerca de la inclusión y en las estrategias de adaptación.

Palabras clave: Percepción, vulnerabilidad psicosocial, inclusión, educación, maltrato infantil.

Abstract

The inclusion of children in the classroom requires input and commitment not only of the child, but of all those who form part of the context, from the family group, the institution, the community and mainly teachers, responsible for responding to the demands in the classroom. The objective of this work is to glimpse if there is incidence of attitudes and teacher perceptions against a child vulnerable psychosocial for child abuse in the classroom of a common school, in the implementation of educational strategies that enable and facilitate educational inclusion. A sample was taken not simple accidental probabilistic 90 teachers in levels, initial, primary and secondary schools in areas deprived of the South of the Gran Buenos Aires. 73,33% Is female and 26.67% male, with an average age of 31,60 (DT = 7, 953; Median = 29 years; Max = 59 years; Min = 22 years). With respect to the level of formal education, 90% has title of Professor and the rest have Bachelor's degree. The questionnaire of teacher perceptions about the Inclusion (Cardona, Gómez - Canet y González Sánchez, 2000) and the scale of adaptations of teaching (Cardona, 2000) were administered. We found no significant relationship between perception and attitude teacher and inclusive practices children's psychosocial vulnerable. We found significant differences according to levels of education in the perceptions and attitudes about inclusion and in adaptation strategies.

Keywords: Perception, vulnerability psycho-social, inclusion, education, child abuse.

Resumo

A inclusão de crianças na sala de aula requer o aporte e compromisso não somente da criança, mas de todo aquele que forma parte do contexto, desde o grupo familiar, a instituição, a comunidade e principalmente os docentes, encarregados de responder às demandas na sala de aula. O objetivo deste trabalho é vislumbrar se existe incidência das atitudes e percepções docentes frente a uma criança em situação de vulnerabilidade psicosocial por maltrato infantil em classe de uma escola comum, na prática de estratégias educativas que possibilitem e facilitem sua inclusão educativa. Tomou-se uma amostra não probabilística accidental simples de 90 docentes da educação infantil, fundamental e ensino médio de escolas de zonas carenciadas do sul da Grande Buenos Aires. 73,33 % pertencem ao sexo feminino e 26,67 % ao masculino, com uma idade média de 31,60 anos (DT=7,953; Mediana= 29 anos; Máx.=59 anos; Mín.=22 anos). Em relação ao nível de educação formal 90 % é licenciado e os restantes possuem graduação em outras áreas. Aplicaram-se o questionário de Percepções do Professorado acerca da Inclusão (Cardona, Gómez- Canet y González Sánchez, 2000) e a Escala de Adaptações do Ensino (Cardona, 2000). Não se encontraram relações significativas entre a percepção e atitude docente e as práticas inclusivas de crianças em situação de vulnerabilidade psicosocial. Encontrou-se diferenças significativas segundo os níveis de ensino e as percepções e atitudes acerca da inclusão e das estratégias de adaptação.

Palavras-chave: Percepção, vulnerabilidade psicosocial, inclusão, educação, maltrato infantil.

1. MARCO TEÓRICO

El maltrato infantil es tan viejo como la humanidad. El infanticidio es uno de los actos más violentos practicados sobre los niños y aceptado en tiempos remotos por motivos religiosos o disciplinarios (Acosta Tiele, 1998, citado en Suárez, 2001). Es en la segunda mitad del siglo XIX cuando aparecen por vez primera publicaciones en relación con este tema (Caffev, 1946; Kempe y Silverman, 1966; Tardieu, 1860).

En la actualidad se mantiene vigente el problema. Millones de niños, niñas y adolescentes viven sometidos a trabajos forzados, prostitución, hambre, frío, mendicidad, careciendo de educación y atención médica por irresponsabilidad social y familiar, y se agrava constantemente la situación por el empeoramiento de las condiciones de vida, incremento de la pobreza, drogadicción, alcoholismo y delincuencia, sometiéndosele cada vez más a violentas formas de castigo corporal físico, o a las más sutiles torturas psicológicas, negligencias y negación de sus más elementales derechos (Abreu et al., 1992; Larrain y Vega, 1995)

La familia como eje central de la vida y la sociedad es la responsable del desarrollo del niño, niña y adolescente. Contradiendo mitos, la violencia familiar existe en todas las clases sociales y provoca un grave y profundo deterioro de la misma. Es precisamente una de las instituciones sociales donde resulta más difícil identificarla porque se considera un asunto privado, y ello exacerba los sufrimientos de las víctimas que padecen en silencio. Es un fenómeno complejo, en el que actúan diversos factores culturales, políticos, sociales, económicos, étnicos y religiosos (Larrain y Vega, 1995; Muñiz Ferrer, Jiménez García y Ferrer Marrero, 1996).

En Estados Unidos se reportan anualmente 1.600.000 casos de maltrato con 2.000 defunciones, constituyendo solo la punta del iceberg los que acuden a requerir asistencia médica y hospitalaria. Entre un 60-70 % son menores de 3 años, el 60 % son varones, aunque dentro del abuso sexual se reporta un 83 % de niñas, y se reporta un 100 % de familias disfuncionales con uso del castigo físico como medida disciplinaria (Almenarez Aleaga, Louro Bernal y Ortiz Gómez, 1999, citados en Suárez, 2001).

En Colombia se reporta que en el 36 % de los hogares se golpea a los niños, mientras que en Guyana el 2 % de la población infantil tiene alguna incapacidad o secuela por maltratos (Muñiz Ferrer, Jiménez García y Ferrer Marrero, 1996; Ortega González, 1995; Muñiz Ferrer, Jiménez García, Ferrer Marrero y González Pérez, 1998). En la Argentina no hay estadísticas confiables que reflejen la realidad y la magnitud de la problemática.

En la reunión del Grupo de Consulta Regional sobre Maltrato Infantil, efectuada en Brasil en julio de 1992, se define este mal como “toda acción o conducta de un adulto con repercusión desfavorable en el desarrollo físico, psicológico y sexual de una persona menor” (Pérez Fuentes y González Pérez, 1995:23).

Se estableció que tiene diferentes formas de expresión:

1. Abuso (físico, psicológico o sexual).
2. Abandono (físico o emocional).

3. Negligencia.
4. Explotación.
5. Síndrome de Manhausen.

Por ende, el maltrato infantil puede ser definido como todas las formas de maltrato físico y/o emocional, abuso sexual, negligencia o trato negligente, o cualquier tipo de explotación comercial o de cualquier otra índole, que ocurren en el contexto de relaciones de responsabilidad, confianza o poder, y que resulten de daño real o potencial para la salud, la supervivencia, el desarrollo o la dignidad de niños, niñas y adolescentes. Se consideran malos tratos a los tipos clasificados por acción o por omisión, ya se den en el ámbito intrafamiliar, extrafamiliar, institucional o social (Intebi y Osnajanski, 2003).

1.1. Los niños y niñas en situación de maltrato infantil se ubican en un estado de vulnerabilidad psicosocial

El concepto de vulnerabilidad es “un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad a ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas adversas” (Busso, 2001, p. 8). Es un concepto dinámico y extenso, no es igual a los conceptos de pobreza o marginación, aunque los incluye. Estos últimos se refieren a situaciones de carencia efectiva y actual, mientras que la vulnerabilidad trasciende esta condición de presente, proyectando a futuro la posibilidad de padecerla a partir de ciertas debilidades que se constatan en el mismo.

En su sentido amplio la noción de vulnerabilidad psicosocial incluye dos situaciones (Gavián, Quiles y Cha, 2006 citados en de Lellis et al., 2008):

- La de los “vulnerados”, que se asimila a la condición de pobreza, marginalidad y exclusión, es decir la de aquellos que ya padecen una carencia efectiva que implica la imposibilidad actual de sostenimiento y desarrollo, y una debilidad a futuro a partir de esta incapacidad;
- La de los “vulnerables”, para quienes el deterioro de sus condiciones de vida, la precariedad de estrategias internas y el descuido no están definitivamente materializados, sino que aparecen como situaciones de alta probabilidad en un futuro cercano a partir de las condiciones de fragilidad que los afecta.

La vulnerabilidad psicosocial se expresa de varias formas, ya sea como fragilidad e indefensión ante cambios y dificultades producidos en el entorno; como desamparo institucional desde el Estado que no contribuye a fortalecer ni cuidar sistemáticamente a los ciudadanos; como debilidad interna para afrontar los cambios necesarios del individuo o comunidad para aprovechar el conjunto de oportunidades que se le presenta; como inseguridad permanente que paraliza, incapacita y desmotiva la posibilidad de pensar estrategias y actuar a futuro para lograr mejores niveles de bienestar. De esta manera, la noción de vulnerabilidad surge de la interacción entre una constelación de factores internos y externos que convergen en un individuo, hogar o comunidad particular en un tiempo y espacio determinado (Busso, 2001).

Las poblaciones en condiciones sociales y económicas adversas son las que están expuestas a mayores riesgos. Precisamente los niños y niñas constituyen un grupo poblacional particularmente vulnerable a los cambios en el contexto socioeconómico y al impacto de acontecimientos significativos sobre la calidad y los estilos de vida de su entorno familiar y comunitario (Organización Mundial de la Salud, [OMS], 2001 citada en de Lellis et al., 2008). La población infantil es uno de los grupos más afectados por su doble indefensión, la pertinente al momento evolutivo y a la desigualdad social (Luzzi, 2005)

Además, de los riesgos propios de cada ciclo vital, los indicadores que se relacionan con la situación de los hogares dan cuenta de altos niveles de vulnerabilidad dentro del grupo de niños y adolescentes en Argentina (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, [INDEC], 2003).

Los datos del INDEC (2003) provenientes de censos nacionales y de la encuesta permanente de hogares señalan que, en 2001 el 52.5% de la población que reside en hogares con ingresos insuficientes está constituida por niños y adolescentes.

En consonancia con estos datos, los resultados del estudio epidemiológico realizado en la ciudad de Buenos Aires en 2007, señalan que el 4.3% de niños y niñas que se incluyen en la categoría de muy alta vulnerabilidad y el 10.7% en la categoría de vulnerabilidad. Es decir, el 15% de los niños y niñas que viven en la ciudad de Buenos Aires, se encuentran en condiciones de vulnerabilidad psicosocial; los cuales requieren planificar servicios y recursos que permitan asegurar oportunidades de atención adecuadas a la índole de sus problemáticas. En relación a las evidencias que pueden extraerse del estudio, queda claramente de manifiesto el peso que adquieren los determinantes sociales como factores asociados con problemas comportamentales de los niños y niñas, pues se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre variables tales como el nivel socioeconómico, el nivel de instrucción de ambos progenitores, el nivel de hacinamiento, la repitencia escolar y el tipo de grupo familiar (de Lellis et al., 2008).

Un punto crucial es que la prevención de la vulnerabilidad psicosocial debe y puede basarse en hechos científicos, demostrables públicamente. Con ello, se contribuye a eliminar o reducir los razonamientos puramente ideológicos que redundan en fanatismos y prejuicios, que lamentablemente algunos postulan como 'prevención'. Por ello, poderse evaluar objetivamente, generando posibilidades de mejoría de métodos y materiales, además de la necesaria transparencia y rendición de cuentas y análisis de costos y beneficios redundan en productividad.

En este sentido, la escuela como institución social debe velar por los derechos de estos niños y niñas que debidos a sus situaciones de maltrato infantil se encuentran en una compleja problemática de estado de vulnerabilidad psicosocial. Los docentes deben poseer las competencias necesarias para poder enfrentar las problemáticas que acontecen en los establecimientos donde trabajan. Por ello, no solo deben reconocer y ejercer todo lo apunta-

do por la Educación Inclusiva sino también incorporar una cosmovisión integrada por los aportes del Aprendizaje-Servicio.

1.2. La educación inclusiva es un movimiento que fue cobrando relevancia en el mundo en los últimos años, logrando el aporte de organizaciones reconocidas mundialmente

La inclusión de niños con capacidades diferentes en el aula requiere el aporte y compromiso no solo del niño, sino de todo aquel que forme parte de su contexto: grupo familiar, la institución, profesionales, pares y principalmente los docentes, encargados de responder a las demandas en el aula y de lograr que los alumnos aprehendan los contenidos.

Para ello, es indispensable la flexibilidad y el desarrollo de estrategias y prácticas educativas inclusivas que ofrezcan oportunidades reales a todo el alumnado por igual, en lo singular como en lo grupal, en lo intelectual como en lo social. Es imprescindible que docentes y otros actores sociales, se enfoquen en lo educativo y en lo social, dado a que no se pueden perder de vista los individuos en su singularidad, pero tampoco lo rico del abordaje grupal, que aporta a la inclusión.

Es indispensable, para poder atender a las necesidades educativas especiales, la actitud de la sociedad en la valoración de la diversidad humana, ya que el objetivo no es eliminar las diferencias, sino aceptarlas junto con la diversidad de posibilidades del ser dentro de un mismo contexto, específico, para que cada uno pueda adquirir el máximo desarrollo posible de sus potencialidades, brindándole igualdad de oportunidades y condiciones.

Los cambios de paradigmas sociales, han generado diferentes formas de abordar al sujeto y las realidades estudiadas acerca de la educación especial e inclusión educativa y social, nos llevan a replantearnos el rol a ejercer, pero no sólo en relación a ese sujeto con capacidades diferentes, sino al sujeto en su contexto, inmerso en una familia, una institución, sus pares, sus educadores y la sociedad (Mateos, 2008).

La importancia de la construcción de vínculos saludables, en el desarrollo y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la comunicación como instrumento de análisis en los procesos de apropiación de los contenidos curriculares y la diversidad de necesidades especiales y personales de cada alumno y de cada profesor demandarán creatividad, ingenio, flexibilidad y el despliegue de herramientas semióticas que no excluyan a ninguno de los sujetos educativos de la posibilidad de compartir significados (Valdez, 2004).

La educación inclusiva brinda la posibilidad de replantearnos el rol del educador, de la institución educativa, de los contenidos curriculares, de la apertura a la diversidad, del acercamiento al otro como diferente y no como "incapaz". Las intervenciones deben apuntar a favorecer dicha inclusión, desde un abordaje social, institucional, vincular, curricular, familiar, individual, entre otros, fomentando la incorporación al sistema pero de una manera saludable.

En este sentido, las familias cumplen un rol muy importante en la inclusión de sus hijos, dado a que el niño aprende no solo en el centro educativo, sino también relacionándose con

su medio social, a partir de la adquisición y el desarrollo de habilidades sociales, espacio importante para su inclusión sociocultural. Para algunos autores,

La inclusión educativa va más allá de tratados, convenciones internacionales y leyes, si bien es cierto, ellas legitiman los derechos que tienen las personas que presentan capacidades diferentes; lo que en realidad se necesita, es un cambio de actitud hacia las personas diferentes (Quijano, 2008, p.139).

También se plantea en muchos trabajos la multiplicidad de factores que intervienen cuando se habla de inclusión, entre los cuales se encuentran los ya nombrados (la sociedad, la familia, el sistema educativo, el entorno, la escuela) y el docente, éste último, con un rol significativo para la posibilidad de una inclusión positiva y saludable:

Si se logra que el docente deje de ser un tecnólogo que se limita a gestionar en el jardín los fines, los objetivos y los diseños curriculares que le proporcionan las administraciones públicas o los gabinetes psicopedagógicos integrados por supuestos expertos, y en su lugar pasa a ser una persona crítica y dispuesta a reivindicar sus derechos como persona que está al servicio de la infancia, e igualmente los derechos de sus alumnos frente a las injerencias de los adultos, es relativamente fácil que la escuela sea un lugar saludable para todos, independientemente de la capacidad intelectual de cada alumno (Molina, 1996, p. 18).

De esta manera, es clave la percepción que poseen los docentes, acerca de la inclusión de un niño con capacidades diferentes, en la sala, como posibilitadores o inhibidores del desarrollo de sus potencialidades y las estrategias de prácticas educativas que posibilitan la inclusión.

El encuadre de esta investigación será la Ley de Educación (26.206) y sus artículos acerca de la educación especial y la posibilidad de máximo desarrollo y de integración, basándose en las posibilidades de cada persona y su articulación, con otras leyes como la Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes (26.061), garantizando el principio de igualdad y no discriminación.

La Educación constituye un derecho de vital importancia para lograr la inclusión social pues permite el posicionamiento de las personas en relaciones de igualdad al desarrollar sus potencialidades para conocer, reflexionar e intervenir en la sociedad.

A partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se propone garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos. Estamos pues, ante un nuevo paradigma en la caracterización de la infancia como sujeto de pleno derecho.

La inclusión hace frente a la exclusión, discriminación y desigualdad educativa aún presentes en nuestras instituciones. De allí la necesidad de modificar o transformar las prácticas institucionales para atender la diversidad, de involucrarse participativamente para comprender la realidad social y educativa, de crear oportunidades, de dinamizar la articulación con el nivel inicial y primario, de repensar la evaluación.

La inclusión educativa se constituye en una innovadora e inexcusable visión de la educación basada en la diversidad, la cual implica la aceptación y valoración de las diferencias y reconoce a todos los/as niños/as como sujetos plenos de derechos. Este reconocimiento de la diversidad conlleva el compromiso de ofrecer educación para todos y todas en igualdad de oportunidades. Todas las personas tienen derecho a la educación. El ser humano necesita de la interacción con Otros para su crecimiento y formación; es a través de la educación que el ser humano se constituye en “plenamente humano”. Este carácter humanizador otorga a la educación un valor en sí misma y la constituye en derecho humano fundamental para todas las personas.

Una educación basada en los derechos se sustenta en tres principios:

1. Acceso a una educación obligatoria y gratuita.
2. El derecho a una educación de calidad.
3. Igualdad, inclusión y no - discriminación.

El derecho a la educación ha de ser, para que cumpla su cometido, el derecho a una educación de calidad. Desde una perspectiva coherente con un enfoque basado en los derechos, una educación de calidad necesariamente tiene que ser equitativa. El concepto de equidad alude a la idea de igualdad de oportunidades de aprender. El derecho a la educación implica igualdad, inclusión y no-discriminación.

A partir de las investigaciones encontradas sobre la temática planteada puede vislumbrarse que la antigua concepción del niño como sujeto a adaptarse a las normas y currículum formal impuesto rigurosamente desde la institución se ha superado, al menos teóricamente, dando lugar a modelos educativos innovadores que generan espacios inclusivos.

Por ejemplo, Quijano (2008) se propuso generar conciencia en la comunidad educativa y específicamente en la sociedad costarricense, sobre la importancia de llevar a la práctica actitudes de respeto y solidaridad hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, para posibilitar una educación equitativa.

También este autor se propuso informar y concientizar a los docentes sobre la importancia de que todos los niños puedan y deban ser atendidos en ambientes educativos regulares, partiendo de la necesidad de un cambio de actitud hacia las personas diferentes, principalmente un cambio en la actitud docente, partiendo de la relevancia que tiene la misma frente al proceso de inclusión educativa, y a las personas con necesidades educativas especiales en general.

A partir del análisis de diferentes definiciones se plantea que la categoría actitud de la psicología encontraría su expresión en el plano de manifestación de la personalidad, lo cual aporta una clara y novedosa definición para el presente trabajo de estudio, considerando a la actitud como:

La forma organizada y estable en que el motivo se estructura en la manifestación concreta de la personalidad hacia los objetos, las situaciones u otras personas concretas a través de su sistema integral de expresión, que incluye tanto

sus comportamientos, como sus sistema de valoraciones y expresión emocional, constituyendo así los momentos más estables de expresión de las distintas tendencias motivacionales de la personalidad (González Rey, 1987, p. 45).

Vallejo Portuondo (2011) opina acerca de la función de las actitudes en el proceso de aprendizaje y particularmente de aquellas con direccionalidad negativa, a las cuales el autor identifica como actitudes interferentes hacia el aprendizaje, dado a la connotación desfavorable que conduce en muchos casos al fracaso y a la deserción escolar. Donde también se denominan a las actitudes positivas hacia la actividad del aprendizaje como preferentes y las que tienen una actitud negativa como interferentes.

Chiner (2011) investigó la actitud y las percepciones del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas, donde los resultados obtenidos, si bien demostraron una actitud del profesorado positiva, las estrategias educativas eran pobres y poco frecuentes.

Por otro lado, el Aprendizaje-Servicio es:

Una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad. El Aprendizaje-Servicio parte de la idea que la ayuda mutua es un mecanismo de progreso personal, económico y social mejor que la persecución obsesiva del provecho individual. Además de situar al lector en lo que es el Aprendizaje-Servicio, esta obra presenta varios ejemplos, lo enmarca en el seno de las principales tradiciones de la pedagogía contemporánea y aborda los elementos que lo caracterizan: las necesidades que atiende, la idea de servicio que propone y los aprendizajes que proporciona; así como las cuestiones que deben tenerse en cuenta cuando se quiere generalizar el Aprendizaje-Servicio en un territorio (VV.AA., 2009, p. 5).

Es indispensable, para poder atender a las necesidades educativas que poseen chicos en situación de vulnerabilidad psicosocial, la actitud de la sociedad en la valoración de los derechos humanos, ya que el objetivo no es ocultar las problemáticas, sino aceptarlas y aceptar la idea de intervenir en el contexto, específico, para que cada uno pueda adquirir el máximo desarrollo posible de sus potencialidades, brindándole igualdad de oportunidades y condiciones.

La psicología puede aportar a la educación sus conclusiones acerca de las condiciones psíquicas y vinculares que inciden en el complejo fenómeno de la educación, entendida ésta como el desarrollo de la personalidad con todas sus posibilidades (Casullo, 2002).

La importancia de la construcción de vínculos saludables, en el desarrollo y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La comunicación como instrumento de análisis en los procesos de apropiación de los contenidos curriculares. La diversidad de necesidades especiales y personales de cada alumno y de cada profesor demandarán creatividad, ingenio, flexibilidad y el despliegue de herramientas semióticas que no excluya a ninguno de los sujetos educativos de la posibilidad de compartir significados (Valdez, 2004).

El rol del Psicólogo dentro del sistema educativo debe ejercerse teniendo en cuenta las peculiaridades del ejercicio profesional. Como psicólogos del ámbito educativo debemos desarrollar la profesión en un marco institucional que tiene como principal objetivo la educación, desde un marco teórico y práctico en el que la salud, el tratamiento y la prevención de los problemas y trastornos del comportamiento tienen una importancia central, tanto desde la perspectiva individual, como grupal y colectiva. En algunas ocasiones, como parte del equipo interdisciplinario de apoyo externo o interno para colaborar en el logro de desempeños educativos de los estudiantes.

En otras ocasiones, como encargado de realizar el diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje y del desarrollo; de brindar asesoramiento psicopedagógico y técnico a los docentes, así como también a las familias, ya que éstas cumplen un rol muy importante en la inclusión de sus hijos, dado a que el niño aprende no solo en el centro educativo, sino también relacionándose con su medio social, a partir de la adquisición y el desarrollo de habilidades sociales, espacio importante para su inclusión sociocultural.

Ante estos niveles de acercamiento e implicancia en la educación de un niño, surgen los interrogantes, motor del presente trabajo de investigación: ¿Cuáles son las actitudes que presentan los docentes hacia la inclusión de niños, niñas y adolescentes en situaciones de vulnerabilidad psicosocial y en qué medida ello afecta al uso de estrategias educativas para adaptarse a dicha problemática?

Por ello la hipótesis que guío el mismo es:

H: Las percepciones y actitudes docentes frente a niño, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad psicosocial, están relacionadas con las prácticas educativas empleadas para su educación.

2. METODOLOGÍA

2.1. Objetivos

Objetivo general

- Explorar, describir y comparar, la actitud que presentan los docentes frente a niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial debida a maltrato infantil y en qué medida está relacionada al uso de prácticas educativas inclusivas.

Objetivos específicos

- Explorar y caracterizar las actitudes docentes frente a niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial debida a maltrato infantil.
- Describir el uso de estrategias de educación que utilizan los docentes para adaptarse a dicha problemática.

- Identificar la relación entre la actitud docente con el mayor o menor uso de prácticas inclusivas.

2.2. Tipo de investigación

La investigación es de tipo ex post facto y tuvo una duración de 6 meses, desde noviembre de 2012 hasta abril de 2013.

2.3. Tipo de estudio o diseño

Se realizó un estudio empírico descriptivo-correlacional, no experimental, transversal con un abordaje cuali-cuantitativo.

2.4. Población

La población serán las docentes de educación de los 3 niveles (Inicial, primario y secundario) común, que tengan dentro del aula, niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad psicosocial debida a maltrato infantil, en situación de inclusión.

2.5. Muestra

Se tomó una muestra no probabilística accidental simple de 90 docentes de los diferentes niveles, inicial, primario y secundario, de diferentes escuelas de Localidades de la zona sur del Gran Buenos Aires (Avellaneda, Berazategui, Lomas de Zamora y Quilmes). El 73,33 % es de sexo femenino y el 26,67 % masculino, con una edad promedio de 31,60 años (DT=7,953; Mediana= 29 años; Máx.=59 años; Mín.=22 años). Respecto del nivel de educación formal, el 90 % tiene título de profesor y el resto presenta licenciatura.

2.6. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Se utilizó un cuestionario autoadministrado compuesto por:

- Cuestionario de datos socio-demográficos (construido ad-hoc para la presente investigación).
- Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión: El cuestionario a utilizar es una versión reducida del Cuestionario de Percepciones del Profesorado sobre la Pedagogía Inclusiva (Cardona, et al, 2000; adaptación de Chiner, 2011). La versión final del instrumento consta de 12 ítems, estructurados en 3 factores: Bases de la Inclusión (BI) (7 ítems), Formación y Recursos materiales (FRM)(3 ítems) y Apoyos personales (AP) (2 ítems).
- La Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (Cardona, et al, 2000; adaptación de Chiner, 2011), se utilizará para medir las prácticas educativas inclusivas que aplican los profesores en el aula para atender las necesidades educativas de los alumnos. Versión reducida con 21 ítems organizados en cuatro componentes: Estrategias de enseñanza y Evaluación

de los aprendizajes (EEA), Estrategias de Adaptación de las Actividades (EAA), Estrategias de Agrupamiento (EAGR) y Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula (EOMA). Los profesores deben indicar si utilizan cada una de las estrategias incluidas en la escala y con qué frecuencia. Para ello, se utiliza una escala tipo Likert de 5 puntos (1= nunca; 2= a veces; 3= frecuentemente; 4= casi siempre; 5= siempre). Su administración es sencilla y el tiempo para responderlo no supera los 10 minutos aproximadamente.

Para el abordaje cualitativo se realizaron entrevistas en profundidad con 45 de los 90 docentes participantes, tratando de que estén representados en las mismas los tres niveles relevados y las diferentes escuelas indagadas.

2.7. Análisis de datos

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó la herramienta estadística SPSS (Statistical Product and Service Solutions V19). Se utilizó Rho de Spearman para las correlaciones y U de Mann Whitney y H de Kruskal Wallis para las comparaciones. El análisis de las entrevistas se procesó con el programa Atlas.ti en su versión 7.

2.8. Procedimiento

Los instrumentos fueron completados en su mayoría por los propios participantes, pues los mismos estaban diseñados para su autoadministración, cumpliendo con los criterios de inclusión/exclusión. Luego de firmar el consentimiento informado pertinente, fueron entregados personalmente a los docentes que estuvieron presentes los días en que se realizó el procedimiento. Por otro lado, se pactaron entrevistas con la mitad de estos docentes para profundizar acerca de las problemáticas que se encuentran a diario en sus escuelas y como las resuelven.

3. RESULTADOS

De las entrevistas realizadas se puede extraer una temática común: la falta de herramientas pedagógicas para enfrentar las problemáticas con las que niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial concurren a la escuela: "(...) nadie me preparó en el profesorado para enfrentar situaciones de violencia familiar, abuso o drogas (...)"; "no me siento capacitada para trabajar con chicos con este tipo de problemáticas (...)"; "me siento sola, luchando contra el mundo y sin saber que hacer" son sólo algunas de las tantas frases que se repiten en los discursos de los docentes entrevistados. La "queja" recurrente de los docentes es que no están capacitados para poder trabajar en escuelas en contextos donde la vulnerabilidad es moneda corriente para los niños y niñas.

No obstante, existen otros comentarios al respecto: "el tiempo que le tenés que dedicar a estos chicos se los sacas a todos los otros"; "lleva mucho tiempo detenerse y atender las problemáticas de estos chicos, tiempo que se lo sacas a la planificación"; "sin el apoyo de la dirección, no sé qué rumbo tomar"; "estoy sola con estos chicos, porque la institución no brinda ayuda"; "me tengo que hacer cargo de lo que no hace la escuela, es injusto". Como se puede apreciar otras quejas se refieren al tiempo que insume trabajar en pos de la inclusión

y a la falta de apoyo institucional que los docentes perciben a la hora de trabajar con chicos en situación de vulnerabilidad.

Sin embargo, la mayoría está a favor de la inclusión y la consideran necesaria: “yo creo que es una forma de equidad social”; “me parece una postura saludable”; yo quiero incluir a todos en mis cursos”; “creo que el giro hacia la inclusión, fue un cambio positivo”.

Por lo tanto, la actitud hacia la inclusión es positiva, pero esta no se traduce en las prácticas correspondientes, ya sea por falta de capacitación, de tiempo o de apoyo institucional. Lo que se plasma en una no asociación entre la actitud docente y la puesta en práctica de estrategias de inclusión (ver tabla 1). Esto coincide con lo encontrado por Chiner (2011) en su investigación. No se hallaron relaciones significativas entre las estrategias empleadas y otras variables relevadas: nivel socioeconómico, género, nivel educativo.

Tabla 1.

Correlaciones de la variable Percepción del Profesorado acerca de la Inclusión

	Percepción del Profesorado acerca de la Inclusión	p
Estrategias de Organización y manejo efectivo del aula	.071	.508
Estrategias de Agrupamiento	.032	.768
Estrategias de Adaptación de las Actividades	-.027	.797
Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes	.048	.650
Adaptación de la Enseñanza	-.022	.839

Nota: Elaboración propia. Coeficiente utilizado: Rho de Spearman

Mucho de lo que les sucede a los docentes en estos contextos tiene que ver con un estado de alienación en algunos casos y por lo tanto de intervenciones poco adecuadas, con un alto grado de violencia, rememorando en el chico aquello que ya padece en la casa: “son chicos muy indisciplinados, yo los tengo cortitos, pues es la única forma en que andan (...)”; “a estos pibes le haría bien el servicio militar obligatorio, eso les daría la disciplina que les falta”; “yo ya no sé qué hacer, sólo trato de que pasen las horas e irme a casa”

Otros docentes, acusan indefensión, en tanto se sienten amenazados en su rol profesional para intervenir en aulas donde un gran porcentaje de alumnos padecen maltratos o han sido maltratados y eco de ello se encuentran en forma recurrente en situaciones de violencia: “mi trabajo es una locura, en lugar de enseñar tengo que andar separando chicos que se pelean, aguantar insultos de estos y de sus padres”; “la violencia en la escuela me supera”

Parte de lo que deduce de estas entrevistas es que muchos de los docentes poseen una “brecha” con las realidades de los colegios a los cuales asisten a trabajar, no tienen idea de lo que implica vivir en un contexto de vulnerabilidad psicosocial o lo que esto significa para los niños y niñas que concurren a la escuela. El pedido recurrente de los docentes es que le brinden soluciones a los problemas con los que se encuentran y muchos de ellos deslizan el

deseo de un traslado pronto de dichas escuelas: “todos los días pienso en venir”; “en cuanto pueda me voy”; “deberían venir psicólogos y asistentes sociales a hacer este trabajo”

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se observó en los resultados la gran predisposición docente acerca de la temática sobre la inclusión, a pesar de lo cual su puesta en práctica, es decir, el empleo de estrategias educativas no resultó de la misma manera positivo.

A pesar de lo importante que resultaron los cambios en los últimos años, en cuanto a legislación sobre la protección de los derechos de los niños, inclusión escolar y las nuevas corrientes pedagógicas para lograr que todos los niños y niñas se incorporen al sistema ordinario de educación, no se pudo lograr su finalidad última: que cada alumno reciba una educación acorde a sus necesidades, dado a la falta de apoyo, recursos y la baja implementación de estrategias. De ésta manera también se confirma que se ha llegado a un punto en el que es necesario que se busquen nuevas estrategias para educar más eficazmente a todos los estudiantes teniendo en cuenta las realidades de los mismos.

Se destacó la percepción de los docentes acerca de la falta de formación sobre la inclusión educativa y la falta de apoyos personales que faciliten la tarea de inclusión. En base a lo cual surgió cierta relación entre la falta de implementación de estrategias educativas con la falta de apoyo personal.

Es necesario en este punto destacar lo importante que resulta la responsabilidad del equipo docente de la escuela, en su totalidad, para acomodarse a las necesidades de todos y cada uno de sus alumnos y la importancia del apoyo no solo sobre los niños con necesidades educativas especiales sino sobre cada uno de los miembros de la escuela (Chiner, 2011).

Podría pensarse que desde la percepción docente hay aceptación en cuanto al paradigma inclusivo y lo que a nivel social y legal fue abarcando, pero también pensar en la falta de formación para abordar la temática y favorecer estrategias que lo posibiliten (Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino, 2005).

Déficit, brecha, distancia, desconocimiento, alienación son algunos de los conceptos que se revelaron a lo largo de las entrevistas y son algunos de los que justifican los problemas que tiene los docentes a la hora de abordar en el aula la inclusión de estos niños y niñas. Si no comprenden la realidad de los mismos, es poco probable que puedan intervenir eficazmente.

Sería interesante para nuevas investigaciones la posibilidad de un trabajo longitudinal para evaluar el proceso en el aula y así, entre otras cosas, descartar el déficit de una escala de auto reporte, donde puede quedar plasmado en ocasiones, únicamente lo socialmente deseable.

Como corolario de los resultados de la investigación queda lo importante que es adquirir una visión acerca de la formación de profesionales, incluyendo a los docentes, desde una perspectiva del Aprendizaje-Servicio. Si en la formación docente o en los posteriores cursos de actualización no se brinda al docente la posibilidad de ejercer su rol en aquellos contex-

tos que demandan de él algo más que lo pedagógico, en ningún momento podrá dar cuenta de su responsabilidad como actor social en los mismos. El docente debe tener formación integral, ello incluye aprendizaje –servicio, pues sino el denominador común de su práctica será la “brecha” con la población objetivo y la no inclusión de niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad psicosocial a las prácticas áulicas como sus derechos se los garantiza. Es menester de este trabajo recalcar la importancia de toda la comunidad educativa (padres, instituciones, profesionales, docentes, comunidad en general) para poder llevar a cabo prácticas de inclusión de nuestros “pibes”, en virtud de ofrecerles oportunidades el día de mañana y en consonancia con la promoción de sus derechos y el ejercicio de su ciudadanía, todo integrado en un marco de justicia social.

REFERENCIAS

- Abreu, S., Amador, M., Borroto, C., Burke, B., Castellanos, S. y Cobas, S. (1992). *Para la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M.A. y Alvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17 (4), 601-606.
- Busso, G. (2001, enero). Vulnerabilidad social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI. Comunicación presentada en el *Seminario Internacional “Las diferentes expresiones de la Vulnerabilidad Social en América Latina y el Caribe”*. Santiago de Chile: Naciones Unidas- CEPAL.
- Casullo, A. (2002). *Psicología y Educación. Encuentros y desencuentros en la situación educativa*. Buenos Aires: Santillana.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España.
- De Lellis, C., Martínez-Mendoza, R., Ramos, L., Saumell, G., García-Poultier, J. y Mozobancyk, S. (2008). Problemáticas de salud mental en la infancia: un estudio epidemiológico. En VV.AA., *Memorias de las XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur* (218 – 220). Buenos Aires: UBA.
- Gómez-Muzzio, E., Muñoz, M.M. y Santelices, M.P. (2008). Efectividad en las intervenciones en apego con infancia vulnerada y en riesgo social: un desafío prioritario para Chile. *Terapia Psicológica*, 2(26), 241-251.
- González Rey, F. (1987). La categoría actitud en la Psicología. *Revista Cubana de Psicología*, 4(1), 47- 60.
- INDEC (2003). *Situación de los Niños y Adolescentes en la Argentina 1990/2001. Serie Análisis Social, N° 2*. Buenos Aires: INDEC.
- Intebi, I. y Osnajanski, N. (2003). *Maltrato de niños, niñas y adolescentes. Detección e intervención*. Buenos Aires: ISPCAN
- Larrain, S. y Vega, J. (1995). *Maltrato infantil y relaciones familiares*. Santiago de Chile: Editorial Médica.
- Ley Federal de Educación- 24.195 (1993). *Regímenes especiales. Capítulo VII. Art. 28 inc. B y 29*. Argentina.

- Luzzi, A. (2005). *Reflexión crítica sobre los conceptos de infancia, adolescencia y tercera edad y su vinculación con los derechos constitucionales*. Buenos Aires: UBA.
- Mateos, G. (2008). Educación Especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(1), 5-12.
- Molina, S. (1996). Sistemas de apoyo para una escuela integradora de los alumnos discapacitados: análisis crítico desde la perspectiva de los deficientes mentales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26, 17-32.
- Muñiz Ferrer, M.C., Jiménez García, Y. y Ferrer Marrero, D. (1996). Sobre la percepción de la violencia intrafamiliar por los niños. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 12(2), 126-31.
- Muñiz Ferrer, M.C., Jiménez García, Y., Ferrer Marrero, D. y González Pérez, J. (1998). La violencia familiar ¿un problema de salud? *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 14(6), 538-41.
- Ortega González, S. (1995). Maltrato al más pequeño infante de alto riesgo. *Sicol Iberoamericana*, 3(3), 23-31.
- Quijano, G. (2008). La inclusión: un reto para el sistema educativo costarricense. *Revista Educación*, 32(1), 139-155.
- Suárez, G. (2001). El Maltrato Infantil. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 17(1), 74-80.
- Valdez, D. (2004). Construir comprensiones compartidas en contextos escolares: El desafío de la diversidad. En N. Elichiry, *Aprendizajes escolares, desarrollos en Psicología Educativa* (53- 65). Buenos Aires: Manantial.
- Vallejo-Portuondo, G. (2011). Las actitudes interferentes hacia el aprendizaje y su corrección: una propuesta desde la pedagogía. *MEDISAN*, 15(11), 1656-1663.
- VV.AA. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Barcelona: GRAO.

ISSN: 2254-3139



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

RECENSIONES

**SERVICE-LEARNING AND SOCIAL JUSTICE:
ENGAGING STUDENTS IN SOCIAL CHANGE**

**CRITICAL VOICES IN TEACHER EDUCATION.
TEACHING FOR SOCIAL JUSTICE IN CONSERVATIVE TIMES**



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 2**

CIPOLLE, C. B. (2010). *SERVICE-LEARNING AND SOCIAL JUSTICE: ENGAGING STUDENTS IN SOCIAL CHANGE*. LANHAM, MD: ROWMAN & LITTLEFIELD PUBLISHERS, INC. 172 PÁGINAS. ISBN: 9781607095200.

El libro titulado “Aprendizaje-Servicio y Justicia Social: Comprometiendo a los estudiantes en el Cambio Social” está escrito en inglés y ha sido publicado en 2010 en Lanham, MD por Rowman & Littlefield Publishers, Inc. La autora de la publicación Susan Benigni Cipolle es profesora universitaria de la University of St. Thomas en St. Paul (Minnesota) y cuenta con una larga actividad investigadora en tema del Aprendizaje-Servicio y Justicia Social. Además, cuenta con experiencia práctica en el desarrollo de programas de Aprendizaje-Servicio, ha desarrollado e institucionalizado un programa de Aprendizaje-Servicio en Benilde-St. Margaret’s School (Minnesota).

En la obra, de 172 páginas está escrita en estilo conversacional, la autora explica el potencial del Aprendizaje-Servicio en términos de fortalecimiento de los estudiantes y mejora académica, además de como una herramienta para el compromiso hacia la justicia social. El libro está organizado en dos grandes apartados, el primero de ellos busca ofrecer contenidos que ayuden a comprender un modelo de Justicia Social para el Aprendizaje-Servicio, el segundo, promover el compromiso de los estudiantes con el cambio social a través del Aprendizaje-Servicio. Bajo estos dos claros objetivos la autora busca lograr que los docentes orienten sus prácticas pedagógicas hacia la Justicia Social y desarrollen de esta manera una pedagogía del Aprendizaje-Servicio. Desde las primeras páginas el lector podrá evidenciar como Cipolle aboga por la Justicia Social a través del Aprendizaje-Servicio, “la educación es un acto de Justicia Social (...) sirva este libro como un camino para lograr el cambio social a través del Aprendizaje-Servicio, como una herramienta para fomentar la conciencia crítica de los estudiantes y su compromiso por participar en el cambio social” (p. 8-11)

A lo largo de los once capítulos que tiene la obra Cipolle se sirve de datos de las entrevistas realizadas en el programa de Aprendizaje-Servicio en la escuela del Benilde St. Margaret para evidenciar la teoría de la Justicia Social y Aprendizaje-servicio. Sin embargo, no son los estudiantes los verdaderos protagonistas del libro, sino los docentes.

A través de sus páginas la autora reta a los educadores a asumir una orientación para la Justicia Social en sus prácticas pedagógicas, a comprender “el Aprendizaje-Servicio como una acción colectiva con la comunidad educativa donde los estudiantes reflexionen sobre sus propias metas y a combatir los diferentes tipos de opresión que vivirán en su vida como ciudadanos: racismo, sexismo, clasismo, discriminación por edad...). Y señala, “combatir la opresión no requiere tan sólo de un cambio en la forma en la que enseñamos a nuestros estudiantes, sino un compromiso propio por desarrollar la conciencia crítica que deseamos en nuestros estudiantes” (p. 14).

El libro ofrece a las administraciones educativas y docentes todo lo que pueden necesitar para construir programas de Aprendizaje-Servicio que formen a futuros ciudadanos comprometidos con la equidad y la justicia. Puede decirse que, en sí mismo, el libro supone una triple contribución al conocimiento: (i) aporta conocimientos sobre cómo los individuos

llegamos a estar comprometidos con la Justicia Social, ii) identifica cómo promover el desarrollo de una conciencia crítica a través de prácticas pedagógicas de Aprendizaje-Servicio y Justicia Social, y c) aporta estrategias prácticas que los docentes pueden utilizar de apoyo y guía en sus aulas para generar una conciencia autocrítica en los estudiantes.

La lectura de este libro invita al lector a cuestionarse sobre ¿Cuáles son nuestras preconcepciones sobre la Justicia Social? ¿Cómo mejorar la experiencia y la forma de ver la realidad que traen (o no) nuestros estudiantes a las aulas como consecuencia de vivencias propias de desigualdad, marginación o privilegio? ¿Cómo reconocemos el impacto que el privilegio ha tenido sobre nosotros mismos, y sobre los demás? ¿Qué alternativas y con qué compromiso contamos para participar de manera diferente en el mundo? La pedagogía del Aprendizaje-Servicio centrado en la Justicia social, tal y como nos señala la autora, tiene como objetivos el desafío de cambiar los actuales sistemas y estructuras que crean y perpetúan la desigualdad y la injusticia, busca la autocrítica y pide a los estudiantes examinar sus propios sesgos y supuestos, para reconocer privilegio, abrir sus mentes y sus corazones a una nueva posibilidad para ellos y para el mundo.

En resumen, se trata de un libro dirigido a docentes en ejercicio que busquen mejorar su propia práctica docente a través del Aprendizaje-Servicio para la Justicia Social. Una lectura totalmente recomendada también a todos los interesados en evidenciar programas exitosos de Aprendizaje-Servicio. Sin duda alguna, la lectura de sus páginas invitará al lector a poner en marcha nuevos programas de Aprendizaje-Servicio, recoger nuevas ideas, y reflexionar de manera constante sobre sus prácticas docentes y concepción de la educación.

Cynthia Martínez-Garrido

DOWN, B. Y SMYTH, J. (EDS.). (2012). *CRITICAL VOICES IN TEACHER EDUCATION: TEACHING FOR SOCIAL JUSTICE IN CONSERVATIVE TIMES*. NUEVA YORK: SPRINGER. 306 PÁGINAS. ISBN 978-94-007-3974-1

Voces Críticas y un concepto arriesgado: Justicia Social.

“Educar para la Justicia Social en tiempos conservadores”. No, no es un editorial para la política educativa española. Y, sin embargo, tan apropiado. En España se acaba de aprobar una nueva ley general de Educación, la LOMCE. Nace con el consenso de la oposición de ser derogada cuando los números parlamentarios cambien. Es la séptima ley de la democracia. Una ley denominada de “*low cost*” que dejará a su suerte a los alumnos más desfavorecidos. Bajo el manto de la crisis económica se aplican políticas educativas neoliberales. Recortes en financiación, segregación por capacidades y género, sistema de valores ausentes del consenso constitucional, en definitiva una escuela que favorece a los que más tienen (capacidades, recursos económicos, género, cultura mayoritaria, etc.). Una ley aprobada en el parlamento con poder de la mayoría absoluta, pero que en la calle es contestada. Mientras, en la calle, una plataforma “*En pro de la Escuela pública*” ha registrado 1,7 millones de firmas para promover una consulta ciudadana sobre ella. ¿Voces críticas?

El libro que presentamos aborda historias de profesores comprometidos con promover la Justicia Social en la formación del docente. Muestra el esfuerzo de aquellos que han enseñado materias sobre Justicia Social en la universidad, y que tras su experiencia nos aportan sus conocimientos y sus prácticas en el aula. El objetivo de esta publicación es proporcionar un espacio donde los profesores puedan reconstruir su propias pedagogías, empoderar a los individuos y desarrollar una conciencia crítica que sirva para inspirar a las futuras generaciones de docentes con el fin de que se comprometan en el activismo de la promoción de la justicia.

La obra, titulada “*Voces críticas en la formación de los docentes: Enseñanza para la justicia social en tiempos conservadores*”, parte de la tesis de que una “pedagogía crítica” es una “pedagogía política”. No es novedoso, ya Freire introdujo la idea de la enseñanza como un acto político, de forma que los educadores sean “no-neutrales” frente a un mundo que proclama el valor de la neutralidad objetiva. Este texto reclama una re-conceptualización de la educación como un acto social y político que requiere que emerja y crezca el cambio social. La pedagogía de la Justicia Social lleva inherente la crítica como planteamiento base. Una de sus formas consiste en analizar las condiciones sociales a través de la lentes del poder de manera que permita conocer cómo los diferentes poderes influyen en la sociedad; cómo funcionan, quienes están detrás del poder y quienes lo financian. El hecho de descubrir cómo se perpetua el poder y cuáles son los bloques políticos locales y de la sociedad en su conjunto favorece una visión crítica. Pero aún más, identificar cómo es nuestra propia opresión como profesores (empleados), y en qué consiste el currículo hegemónico de nuestros propios centros abre a una perspectiva de la educación transformadora.

En el otro lado, una forma de llevar a cabo las políticas conservadoras, se traduce en la tendencia a reducir la autonomía de los profesores mediante la “descualificación” de los profesores, estandarizando los currículos e impulsando una formación de los docentes regresando a una preparación que se reduce a los “básicos” y, por tanto, una mera formación

de técnicos. Sin embargo, ante esta creciente política educativa conservadora los autores proponen formar docentes críticos, reflexivos comprometidos con la enseñanza de la Justicia Social. Por eso proclaman la necesidad de reorientar la formación del profesorado con la presencia de programas que recuperen espacios de reflexión para la transformación social.

El libro está organizado en tres partes. La primera hace referencia a políticas en la formación de docentes desde políticas críticas, con un enfoque de carácter conceptual sobre el contexto. Destacamos un interesante capítulo 3 sobre el redescubrimiento del discurso sobre Justicia Social, en un intento de hacer de un deseo algo práctico. Una segunda parte, que analiza diferentes prácticas de enseñanza desde planteamientos diversos como el activismo de los estudiantes, el género, la raza y la clase social. La tercera parte alude a un currículum de “denuncia”. Algunos capítulos son especialmente sugerentes desde diferentes ámbitos disciplinares como la Literatura o desde la Educación Física planteando la transformación de la formación de los profesores. Concluye la obra con dos consideraciones finales: la sostenibilidad y la ratificación del cambio.

Con cada una de las biografías se desea explicar qué significa para los autores, tanto personalmente como intelectualmente, estar comprometidos con la enseñanza para la justicia social. A través de sus historias pretenden contribuir a la generación de un nuevo conocimiento sobre cómo la formación del profesorado puede ser expresamente diseñada para lograr profesores críticos. Para ello muestran cómo formarles con una variedad de perspectivas ideológicas, que permitan examinar los peligros que hacen que las desigualdades e injusticias que están presentes en los centros y en la sociedad en su conjunto se perpetúen (Bartolome, 2007). Sin embargo, no se trata de un libro de la desesperación sino que narra la realidad como es y la denuncia, pero también anuncia un mundo mejor (Freire, 2004). Lo que es urgente es que ante estos peligros en tiempos conservadores se de una visión alternativa de educación democrática que ponga el énfasis en la Justicia Social. Una visión crítica y una investigación crítica en equidad, libertad y valor cívico, preocupada por el bien colectivo.

La cuestión fundamental es cómo educar para la Justicia Social en un mundo que no es ni justo, ni social. Cómo evitar ser puras voces que resuenan como pequeños mosquitos molestos, pero que no discutimos en , acerca de cómo reconocer que un ciudadano bien educado y democrático no puede existir sin una pedagogía del compromiso. No es fácil. Es un trabajo duro, importante, esencial. Freire nos recuerda que somos trabajadores social/culturales, que somos parte del mundo. De hecho, formamos parte de unos pocos privilegiados, puesto que como docentes tenemos la posibilidad de facilitar el aprendizaje y el empoderamiento de los estudiantes dándoles voz. Sin duda, este es el momento de preguntarnos qué genera más preguntas a nuestros docentes noveles, a nuestros colegas, a nuestros administradores..., y, si cabe más importante aún, a nuestros estudiantes de manera que les lleve a ser

críticos y demanden escuchar su voz para promover una transformación de la sociedad en una más equitativa y más justa.

REFERENCIAS

Bartolomé, L. (2007). Critical Pedagogy and Teacher Education: Radicalizing Prospective Teacher. En P. MacLaren y J.L. Kincheloe (eds.), *Critical Pedagogy. Where are we now?* (263-268). NuevaYork: Peter Lang.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.

Reyes Hernández-Castilla

