

Capítulo II

Revisión bibliográfica del concepto Aprendizaje-Servicio y su importancia adquisitiva de nuevas competencias académicas*

LOURDES ISABEL ALBOR CHADID⁺

INTRODUCCIÓN

El estudio de la Metodología del Aprendizaje-Servicio desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, se está convirtiendo cada vez más popular en todo el mundo. Es ideal para la consecución tanto de los objetivos personales y académicos de la población estudiantil y los objetivos más amplios de la responsabilidad cívica y la justicia social volviéndolos más conscientes del valor en que están comprometidos con la promoción de la comprensión racial, el activismo y el servicio después de la graduación (Steven Sek-Yom Ngai, 2006).

Teniendo en cuenta lo anterior, actualmente en los escenarios universitarios existe una necesidad de formar a la población estudiantil en competencias y habilidades que le permitan el desarrollo de una estructura funcional para adecuarse y desafiar las oportunidades y retos a que se enfrenta en su quehacer en las comunidades académicas y sociales. Pero, en ocasiones el profesorado en sus creencias de formación pedagógica orientadas en metodologías rígidas, estáticas, no actualizadas, obstaculizan el avance de reflexiones alrededor del compromiso social, aunado a la falta de disposición del estudiante en el interés real en generar estrategias de intervención social.

Con base en lo anterior, estas circunstancias han generado efectos en la población

* Revisión bibliográfica del tema “Compromiso Social en la Universidad”.

+ Psicóloga. Especialista en Psicología Clínica. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Profesora-Investigadora Grupo Estudios de Género, Familia y Sociedad, Categoría A Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. lalbor1@unisimonbolivar.edu.co

estudiantil como la falta de sensibilización hacia las problemáticas reales de una sociedad, aplicación de estrategias metodológicas no asertivas y coherentes con el tipo de necesidad que presenta la población y la poca reflexión, interpretación y valor que da el estudiantado a sus prácticas. Sin embargo, a esto no hay que atribuirle fracasos, pero sí ampliar los conceptos, ampliar la flexibilidad de los enfoques investigativos y proponer nuevas propuestas metodológicas que apunten hacia estrategias de organización, ejecución y evaluación de resultados.

Por tanto, se especifica la importancia de la metodología activa, aprendizaje y servicio, que tiene raíces teóricas en los planteamientos de Dewey y Freire, así como el constructivismo (Tapia, 2010). Por su parte Briede W. y Mora (2016) citan que, Dewey reconoce la importancia de fomentar experiencias educativas que comiencen desde la experiencia real de sus protagonistas realizada cooperativamente. Y con Freire, considerando la pedagogía de la esperanza, la cual pone a la educación en la encrucijada de ser parte de los procesos emancipatorios de los más excluidos y marginados de la sociedad. Desde el construccionismo, este enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento, destacando el rol activo del personal docente y las habilidades mentales de los estudiantes que desarrollan a través de varias rutas de descubrimientos (p.3).

Este tipo de metodología se puede integrar en el marco de diferentes asignaturas o en el contexto del reconocimiento de actividades culturales y de cooperación, lo cual supone una nueva *praxis* educativa que garantiza la adquisición de competencias, generando nuevos espacios docentes.

De acuerdo a lo anterior, la presente revisión bibliográfica tiene como objetivo analizar los distintos conceptos de la técnica pedagógica en Aprendizaje-Servicio, donde se describirán aspectos específicos de este concepto en su estructura, su aplicación metodológica, así como también su producción resultante con fines de otorgar mayor interpretación y beneficios funcionales aplicados en los contextos académicos estudiantiles.

El estudio se inicia con sondeos de definiciones desde la Psicología, Pedagogía, Sociología y otras disciplinas, que proporcionan teorías y conceptualizaciones como forma de justificar el concepto del Aprendizaje-Servicio que promulguen por una mayor participación-reflexión y comprensión de los procedimientos pedagógicos para el aprendizaje y mayor conciencia del rol como estudiante en los contextos sociales. El texto se divide en tres secciones. En la primera se hace una revisión de la definición del concepto de la metodología del Aprendizaje-Servicio; en la segunda parte se efectúa una revisión bibliográfica sobre los antecedentes del Aprendizaje-Servicio en los diferentes contextos de aplicación e influencia especialmente en países como Estados Unidos, España, Israel, Chile, Argentina, Colombia que actualmente realizan investigaciones y aportes de los beneficios que tiene la aplicación de la metodología en las entidades educativas; luego en la tercera parte se hace una descripción relevante de las técnicas y/o rutas metodológicas

utilizadas en el Aprendizaje-Servicio para luego terminar en una última sección con los análisis de resultados y conclusiones.

CONCEPTO

Comenzando con la definición del concepto de Aprendizaje-Servicio fija condiciones de validez a partir de la aplicación de un método científico donde el aprendizaje adquirido por la población estudiantil en sus diferentes áreas de formación los condiciona a una facultad regulativa con esquemas de producción para ser aplicados en los contextos de prácticas formativas y de servicio dirigidos a comunidades.

Tapia (2010) afirma que:

Es así como la metodología activa, aprendizaje y servicio, tiene raíces teóricas en los planteamientos de Dewey y Freire, así como el constructivismo donde el conocimiento se construye a partir de la propia experiencia con verificación de las teorías. (p. 5)

Por su parte, Briede W. y Mora (2016) citan que

Dewey reconoce la importancia de fomentar experiencias educativas que comiencen desde la experiencia real de sus protagonistas realizada cooperativamente. Y con Freire, considerando la pedagogía de la esperanza, la cual pone a la educación en la encrucijada de ser parte de los procesos emancipatorios de los más excluidos y marginados de la sociedad (p.3).

Desde el construccionismo, este enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento, destacando el rol activo de la comunidad docente y las habilidades mentales de la población estudiantil que desarrollan a través de varias rutas de descubrimientos.

Es así como la carrera de Diseño Industrial ha concebido la asignatura de Taller bajo esta metodología, tal como lo plantea Moore (2010) en que los proyectos de aprendizaje y servicio a menudo se conectan con los cursos de las mallas curriculares, ya sea como componentes obligatorios u opcionales (Briede W. y Mora, 2016, p.3).

Conceptualmente, el Aprendizaje-Servicio puede ser entendido desde tres puntos de vista: (i) Como metodología, en el marco de una asignatura, así los estudiantes utilicen el contenido y herramientas vistas en clases en atención a necesidades de la comunidad (Furco *et al.*, 2002); (ii) Como movimiento pedagógico guiado por la idea de solidaridad, concepto clave en América Latina para referir, en este contexto, a prácticas educativas donde la comunidad estudiantil se organiza para trabajar juntos en hacer frente a los desastres naturales o crisis económicas (Cecchi, 2006; Tapia, 2010); y (iii) Como intervención, que potencia ciertas habilidades en el estudiantado (citado por Briede, W. y Mora, 2016, p.58).

Cabe agregar que Bringle y Hatcher (1995, p.112) señalan que el Aprendizaje-Servicio es una experiencia educativa basada en el supuesto de que los estudiantes al participar en una actividad de servicio organizado que ayuda a solucionar necesidades de la co-

munidad reflexionan sobre la actividad de servicio, de tal manera que logran una mejor comprensión del contenido del curso, una apreciación más amplia de la disciplina, y un mayor sentido de responsabilidad ciudadana.

Francisco y Moliner (2010) especifican que hablar de Aprendizaje y Servicio es hacerlo de valores y sobre la vivencia de los mismos, que implica siempre una apuesta educativa por la construcción y el desarrollo de una ciudadanía crítica, así como también desde la acción local y de espacios vivenciales más inclusivos (García & Cotrina, 2012). Y es que practicar (vivir) el Aprendizaje-Servicio implica un proceso cooperativo, y a veces expansivo, de toma de conciencia de problemas que son comunes y comunitarios que nos incumben a todos(as). Supone el diseño y desarrollo de un plan de acción que incluya la voz de todos-as los-as participantes, estableciendo alianzas con entidades del entorno y la evaluación reflexiva y celebrada de los aprendizajes (Mendía, 2012; Rubio, 2008) (Citado por García, y Cotrina, 2015, p. 2).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores y ampliando los medios lógicos de que se sirve el Aprendizaje-Servicio, Lave y Wenger (1991) argumentan "que el aprendizaje no puede ser separado de las interacciones sociales, actividades y prácticas compartidas entre los grupos de personas en un proceso que caracterizan como legítima participación periférica". Se explica como "legítima participación periférica se propone como un descriptor de la participación en la práctica social que implica el aprendizaje como un componente integral" (p.35).

Con base en lo anterior y teniendo en cuenta el aprendizaje como un componente integral, desde la relación de los diferentes niveles de interacción de los seres humanos teniendo el ámbito social como sistema de participación-reforzador, Lave (2008) describe legítima participación periférica como una forma de comunicación "Acerca de las relaciones entre los recién llegados y veteranos, las actividades, las identidades, los artefactos, y las comunidades de la práctica" (p.284). Tal participación significa que el aprendizaje está sucediendo porque, y en la presencia de las relaciones y las prácticas sociales. Además, la participación periférica legítima se refiere a la interconexión, "obtener [ing] su es decir, no en una definición concisa de sus fronteras, sino en sus múltiples, teóricamente generativas interconexiones con personas, actividades, conocimiento, y el mundo" (Lave y Wenger, 1991, p.121, citados por Whitley & Walsh, 2014, p.35).

ANTECEDENTES DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LOS DIFERENTES CONTEXTOS DE APLICACIÓN E INFLUENCIA

En Estados Unidos en recientes estudios y según Valdovinos (2016) afirma:

el aprendizaje del servicio se ha utilizado cada vez más para promover el aprendizaje fuera del aula. A pesar de la popularidad de la pedagogía del Aprendizaje-Servicio, se han realizado pocas investigaciones sobre el Aprendizaje-Servicio como un modo de evaluar la percepción de las habilidades de los estudiantes de Psicología en lo que respecta a las evaluaciones funcionales, (p.1).

La creciente incorporación de Aprendizaje de Servicio en los programas de la universidad ofrece una maravillosa oportunidad para exponer a la comunidad estudiantil universitaria interesados en carreras en el análisis del comportamiento aplicado (ABA) para el campo y evaluar el impacto de esas experiencias. Hasta la fecha, gran parte de la investigación publicada en Servicio de Aprendizaje dentro de la psicología se ha centrado de manera más amplia en los resultados académicos y personales relacionados con los cursos de la actividad de Aprendizaje-Servicio (Valdovinos, 2016, p.1).

Valdovinos (2016) afirma que es importante

que los estudiantes dominen tanto la terminología y las habilidades asociadas con procesos de comportamiento, sobre todo si esta experiencia es un trampolín para una carrera en el análisis del comportamiento, un campo en el que la comprensión y el uso adecuado de los términos es crítico (p.4).

El impacto que el Aprendizaje de Servicio proporciona al estudiantado ha sido bien documentado (véase Kuh, 2008; para una revisión). La contribución de los resultados de este estudio a la literatura es que, además de la comunidad estudiantil en adquirir habilidades para llevar a cabo evaluaciones funcionales, se sentían como si ellos desarrollaran una comprensión integral de los conceptos involucrados en la realización de evaluaciones funcionales, hacen valiosas contribuciones a una agencia, y creció profesionalmente a través de una experiencia de aprendizaje que no está conectada directamente con una clase (Valdovinos, 2016).

Desde estudios de propuestas de proyectos internacionales aplicados con metodología del Aprendizaje-Servicio, se tiene que ha representado una oportunidad para realizar intercambios culturales, la comunicación cultural, confianza cultural y la sorpresa cultural (Bosworth *et al.*, 2006; Reising *et al.*, 2008; Walsh, 2003), a lo que estas experiencias apoyan la construcción de nuevo conocimiento cultural y la habilidad cultural, que contribuyen al desarrollo de la competencia cultural (Kohlbray & Daugherty 2015).

Con base en lo anterior, y teniendo en cuenta los hallazgos encontrados, se identificó que a partir del ámbito de la comunicación cultural se ocupó de la necesidad de superar las barreras del idioma para la comunicación con los clientes. Para compensar la barrera del idioma, entre los estudiantes de habla no españoles, se encontró que los equipos de estudiantes incluyeron al menos un estudiante por equipo de habla española. La enseñanza en equipo fue especialmente valiosa en hacer la enseñanza de promoción de la salud con los niños y hacer frente a las necesidades psicosociales específicas para los residentes de edad avanzada (Hughes & Hood, 2007).

Otra valiosa experiencia de Aprendizaje-Servicio fue que la comunidad estudiantil identificó su auto-descubrimiento de la capacidad de cuidar al entender las necesidades de alguna persona de cultura diferente. Su auto-descubrimiento fue un bloque de construcción de la conciencia cultural y la competencia cultural (Campinha-Bacote, 2007).

Además del crecimiento en la confianza cultural y la confianza del estudiantado en la toma de decisión, se generaron efectos en la aparición de liderazgo de los estudiantes en la planificación de los proyectos de inmersión. *Cultural Surprise: Varias experiencias que los estudiantes describen pueden ser categorizados como "sorpresas culturales"*, lo que permitió tiempo a los estudiantes para procesar sus sentimientos y observaciones y construir el conocimiento cultural. Los estudiantes fueron sorprendidos por la sensación de "choque cultural" o la sensación de desorientación por la cultura y las condiciones de vida de la pobreza extrema. En conclusión, los proyectos de Aprendizaje-Servicio internacionales son una oportunidad única para que los estudiantes y profesores puedan trabajar con personas de diferentes culturas y estimular el desarrollo cultural, conocimientos y habilidades. El estudio se realizó entre la frontera de Tijuana-México y San Diego-Estados Unidos (Kohlby & Daugherty 2015).

Teniendo en cuenta lo anterior, Jennifer Cutsforth Kaschak & Karim Medico Letwinsky (2015) aseguran que "la investigación en el Aprendizaje-Servicio revela resultados positivos para la comunidad estudiantil de todas las edades, incluyendo un mayor rendimiento académico, la responsabilidad cívica, el aprendizaje comprometido, y el desarrollo personal y social, tales como la mejora de la auto-confianza y el aumento de la auto-eficacia" (p.17). Además, los últimos estudios que analizan la incidencia del servicio de aprendizaje de futuros profesores indicaron beneficios tales como mayor cultura y la auto-conciencia, el desarrollo personal a través del cultivo de relaciones significativas, y el aumento de la enseñanza de la auto-eficacia (Gross & Maloney, 2012; Stewart, Allen, & Bai, 2011; Wade, 2008).

Es así como este estudio examinó cómo participar en una experiencia de Aprendizaje-Servicio de colaboración, basado en un proyecto de formación orgánica y no intencional de una comunidad de práctica entre los maestros en formación, apoyando al mismo tiempo su compromiso con la pedagogía del Aprendizaje-Servicio. El modelo de la Fuerza de la Tierra pide a los participantes que identifiquen un problema ambiental en su comunidad, realicen investigaciones, adopten un plan de acción, y luego reflexionen sobre el proceso (Fuerza de la Tierra, 2008, citado por Jennifer Cutsforth Kaschak & Karim Medico Letwinsky, 2015).

Ahora, Huei-Lih Hwang, Hsiu-Hung Wang, Chin-Tang T, Shiue Chen & Su-Hsien Chang (2012) afirman que "en Taiwán, muchos proyectos de aprendizaje intergeneracional han sido diseñados para los proveedores de servicios y a los destinatarios" (p.60). Desde la iniciativa del Ministerio de Educación de Taiwán han implementado el desarrollo de servicios de aprendizaje curricular, a partir de propuestas de Proyecto de Aprendizaje-Servicio que se inicia durante un curso de la escuela de enfermería antes de que los estudiantes realicen su práctica clínica. El objetivo del servicio de aprendizaje intergeneracional es conectar a mayores y jóvenes en interacciones significativas para el beneficio tanto de la tercera edad como de la comunidad estudiantil (Hageman *et al*, 2002).

El servicio de aprendizaje intergeneracional ha recibido la aprobación generalizada porque confiere beneficios tanto educativos y sociales, como la modificación de los estereotipos de vejez en los estudiantes y la minimización de la depresión en los ancianos (Gutheil *et al*, 2006; Hernández y González, 2008; Knapp & Stubblefield, 2000; Peacock & O'Quin, 2006; Underwood & Dorfman, 2006). La mayoría de las evaluaciones del servicio de aprendizaje intergeneracional aplicado por los estudiantes, ha evidenciado cambios de las actitudes hacia las personas mayores, como también los estudiantes de enfermería reconocieron que la experiencia les ayudó a mejorar su capacidad para comunicarse con los ancianos. Del mismo modo, los residentes en el grupo afirman que la experiencia les dio la oportunidad de tener un sentido de cuidado mediante la interacción con los jóvenes estudiantes (citado por Huei-Lih Hwang, Hsiu-Hung Wang, Chin-Tang, Shivechen, Su-Hsien Chang, 2012).

En Chile, teniendo en cuenta las avalanchas de demandas sociales que por estos días se manifiestan en los medios de comunicación y las redes sociales, dan cuenta que la sociedad civil busca descolonizar el futuro, cuestionando los paradigmas establecidos y dibujando escenarios donde cada uno pueda incidir con protagonismo. Es así como la gran demanda intuitiva de la sociedad civil, hace emerger nuevas construcciones para fortalecer la formación y el trabajo, de modo tal que no solo se desarrollen las capacidades intelectuales, científicas y técnicas de los espacios universitarios, sino también tengan cabida zonas para construir cultura y ciudadanía (Romero Jeldres, 2011). Dado que el conocimiento es dinámico, las relaciones que se producen entre enseñantes y aprendices no tienen los mismos resultados ni metas, porque el aprendizaje depende de las múltiples interacciones que se dan en el proceso y sus variables. Ello hace posible pensar que el aprendizaje solo es posible de comprender desde la inmersión a los sistemas culturales de información, donde el sujeto interviene con sus necesidades y prácticas que produce, pudiendo objetivarse solo desde el lenguaje educomunicativo y sus significados (Romero Jeldres, 2011).

Romero Jeldres (2011) asegura:

Se hace necesario expresar, conceptualizar, organizar, estructurar y articular los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes declaradas en los perfiles profesionales y su nexos con la misión universitaria; también es preciso recoger las condiciones de ingreso de la comunidad estudiantil y sus desafíos como ciudadanos, sin ellos, la significatividad, se pierde en el oficio o empleo, dejando fuera lo más importante, los recursos personales, entendidos como lo que traen los estudiantes a la universidad: conocimientos, haceres, cualidades, cultura, emociones, redes de experiencia, redes sociales, sueños y motivaciones, carácter y un saber actuar previo. (p.17)

Por tanto, el Programa de Aprendizaje y Servicio, como actividad académica es una actividad planificada institucionalmente que a poco andar, ha impactado y estimulado la nueva producción de conocimientos, ya que al planificar la docencia se fomenta el apren-

dizaje de contenidos disciplinares y multidisciplinares, el desarrollo de competencias para la inserción en el mundo del trabajo, promoviendo la participación ciudadana activa en conjunción con la formación en valores solidarios; en ese camino, la transversalidad en uso, se devela cualitativamente, aun cuando no se mide psicométricamente (Romero Jeldres, 2011, p. 23).

Desde Argentina y según Folgueiras Bertomeu y Martínez Vivot (2009), se fundamenta el Aprendizaje-Servicio Solidario (APS) como una metodología para fomentar el aprendizaje por competencias. En Latinoamérica las competencias genéricas han partido de las propuestas desarrolladas en Europa. Así, resulta interesante destacar que al comparar los listados de competencias genéricas o transversales elaborados por el proyecto europeo y el proyecto latinoamericano, hay veintidós competencias convergentes fácilmente comparables y que se vinculan con el APS. Algunas son: responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con su medio socio-cultural y compromiso con la preservación del medioambiente (González, Wagenaar y Beneitone, 2004).

El APS fomenta el aprendizaje de la comunidad estudiantil a través de su participación activa en experiencias asociadas al servicio comunitario. De esta forma, la metodología utilizada le permite al estudiante involucrarse directamente con aquellos a quienes les ofrece un servicio, adaptándose a sus necesidades y a una realidad que a menudo es muy diferente a la que vive en el aula. En esto radican sus mayores impactos. En definitiva, se podría definir al APS como un proyecto educativo solidario protagonizado por el estudiantado que tiene como objetivo atender a una necesidad de los destinatarios a la vez que planifica y mejora la calidad de los aprendizajes (Tapia, 2002, 2006).

Con relación a la capacidad de aplicar conocimientos en la práctica, este presupuesto destaca lo que Massot y Feisthammel (2003) denominan la "situación real, donde una persona dispone de una competencia en una situación dada. Si la confrontación con el ejercicio real no se produce, la competencia no es perceptible o no se pone a prueba. Solo existe la competencia si se vincula a un objeto o una situación. No se puede identificar si la situación de desempeño es desconocida" (p.25).

En países como Israel, Amnon Boehm & Ayala Cohen (2013) (citados por Menor & Cooper, 2006; Noble, 2001) expresan que el Aprendizaje-Servicio implica una combinación de estudios académicos y el trabajo de campo, donde la combinación de la teoría y la práctica contribuye al desarrollo de la identidad profesional de la comunidad estudiantil. Es costumbre en las escuelas de trabajo social en Israel, como en las de muchos otros países, la formación práctica de involucrar a la comunidad en la realización de un proyecto bajo supervisión. Así, el estudiantado adquiere experiencia en los procesos que incluyen las siguientes fases principales: La recopilación de datos, definición de objetivos y metas, la preparación de un plan de trabajo, implementación y evaluación (Boehm &

Freund, 2007). La supervisión desempeña un papel central en el proceso de socialización y contribuye al desarrollo de los profesionales en general así como al despertar de sensaciones de éxito en la ejecución del proyecto (Itzhaky & Eliahou, 1999).

Amnon Boehm & Ayala Cohe (2013) explican que desde la actividad social y política se encontró que los resultados de la investigación muestran que la experiencia política reciente explica compromiso con la práctica de la comunidad, pero la actividad social del pasado no lo hace. Tal vez la experiencia social del pasado no representa un rasgo actual de la comunidad estudiantil. En comparación, es posible sugerir dos explicaciones de la contribución de la experiencia política. En primer lugar, la elección del estudiantado en la actividad política (fuera del marco actual de estudio) puede expresar un compromiso general político-social, que se da con la práctica comunitaria.

Así mismo Amnon Boehm & Ayala Cohen (2013) determinan que, la experiencia política puede servir a la comunidad de estudiantes como un aprendizaje, lo que refuerza su confianza y el reconocimiento de la necesidad de la acción social en los procesos de cambio. Parece que la actividad política puede ofrecer a la comunidad estudiantil un sentido de confianza para operar en sistemas complejos, hacer frente a las diferentes partes interesadas, presentar demandas en conflicto, y hacer gestiones en el sistema de poder de las organizaciones de la comunidad (p.35).

En Japón, Steven Sek-Yom Ngai (2006) sostiene que el Aprendizaje-Servicio es ideal para la consecución tanto de los objetivos personales y académicos de la comunidad estudiantil como los más amplios, inmersos en la responsabilidad cívica y la justicia social. La investigación ha demostrado que el Aprendizaje-Servicio puede tener un efecto apreciable en el crecimiento del estudiantado a nivel intelectual, en el desarrollo personal y el compromiso social (Markus, Howard & King, 1993; Rhoads, 1998; Gray, Geschwind, Ondaatje, Robyn, Klein, Sax, Astin & Astin, 1996; Astin, Vogelgesang, Ikeda & Yee, 2000).

En un estudio a gran escala de la iniciativa "*Learn and Serve America, Higher Education*," Gray *et al.*, 1996 reportaron mayores niveles de rendimiento académico y un mayor esfuerzo en el trabajo escolar entre los participantes de Aprendizaje-Servicio en comparación con los no participantes. Las personas participantes también tuvieron una mayor puntuación en la responsabilidad cívica, como lo indica su compromiso de ayudar a otros en dificultades y la comprensión de los problemas comunitarios. Del mismo modo, Astin *et al.*, 2000 encontraron una mejoría significativa en las habilidades de escritura, el pensamiento crítico, y grados, y el aumento en el liderazgo y la auto-confianza de los estudiantes que participan en el Aprendizaje-Servicio. Los participantes también se volvieron más conscientes del valor en que estaban comprometidos con la promoción de la comprensión racial, el activismo y el servicio después de la graduación Steven Sek-Yom Ngai, 2006).

En España, García y Cotrina (2015) señalan que hablar desde la perspectiva de Apre-

dizaje y Servicio es hacerlo desde los valores y sobre su vivencia que implica siempre una apuesta educativa por la construcción y el desarrollo de una ciudadanía crítica (Francisco y Moliner, 2010) desde la acción local y de espacios vivenciales más inclusivos (García y Cotrina, 2012). Supone el diseño y desarrollo de un plan de acción que incluya la voz de todas las personas participantes, estableciendo alianzas con entidades del entorno y la evaluación reflexiva y celebrada de los aprendizajes (Mendía, 2012; Rubio, 2008). En realidad, como muchas veces se ha señalado, el Aprendizaje y Servicio no es pedagógicamente algo nuevo (Batlle, 2013; Palos y Puig, 2006; Rubio, 2008) a pesar de parecerlo, e incluso ser presentado como tal en numerosos foros académicos. Y es que actualmente existe en el Estado español un desarrollo importante de este tipo de propuestas y, de hecho, está siendo una herramienta (Batlle, 2013) de contagio de una revolución pedagógica necesaria.

Por tanto, se afirma que cuando se vuelva la mirada atrás, se consideren estos años como el momento en que el Aprendizaje-Servicio adquirió su madurez en el territorio español. En ello está jugando un papel importante tanto la extensión de su práctica y su sistematización, como la investigación en torno a: los contextos en que se articula, sus distintas modalidades de desarrollo, el análisis de sus componentes pedagógicos, su evaluación, su vivencia reflexionada o la búsqueda de conexiones de quienes transitan en esta línea con otras propuestas que caminan en el mismo sentido (García y Cotrina, 2015).

Igualmente, en España, según Amundarain, y Liévano, (2015), se han encontrado experiencias en las que la aplicación de la metodología del Aprendizaje-Servicio en la formación de orientadores es una vía interesante a explorar. Entre las competencias genéricas a desarrollar, se puede citar el trabajo en equipo, el desarrollo de la capacidad de síntesis, el pensamiento crítico, la comunicación y expresión oral y escrita, o el compromiso ético. Estas competencias son clave para el desarrollo personal, académico y profesional de los estudiantes (Coriat & Sanz Oro, 2005, p.18), y en este sentido, se considera que la función tutorial del profesorado universitario es fundamental para contribuir a su desarrollo, así como el uso de las metodologías mencionadas, entre las que se destaca la propuesta del Aprendizaje-Servicio. No se propone su uso exclusivo, sino en combinación con otras actividades.

Desde Malasya, Said, Ahmad, Hassan, & Awang, (2015) afirman que hoy día, el Aprendizaje-Servicio se considera como una pedagogía crítica que está en una posición única para alcanzar logros. Por ejemplo, se desarrolla la exposición de la comunidad de los estudiantes, el desarrollo cívico y crecimiento profesional, el desarrollo social, así como el desarrollo de las comunidades de las partes interesadas como igualmente importantes (Burnett, Largas, & Home, 2005; Lawrence & Butler, 2010; Markus, Howard, & King, 1993; Zimmerman & Cleary, 2006). Muchos investigadores también han respaldado esta capacidad de Aprendizaje-Servicio. Incluso han llegado al extremo de decir que cuando se conceptualiza de esta forma el Aprendizaje-Servicio es un modelo pedagógico que in-

tegra deliberadamente el aprendizaje académico y servicio comunitario (Baggerly, 2006; Kezar & Rhoads, 2001).

Muchos estudios han indicado que el Aprendizaje-Servicio no solo desarrolla proyecciones cívicas, sino que también fortalece el aprendizaje académico de los estudiantes y mejora sus habilidades superiores de pensamiento tales como el pensamiento crítico y resolución de problemas (Eyler, 2002; Howard, 2003; Markus, *et al*, 1993). Los escritores han llegado a la conclusión de que el Aprendizaje-Servicio beneficia a todas las partes interesadas, como la comunidad, estudiantes, maestros y organizaciones por igual (Gottlieb & Robinson, 2006; Markus, *et al*, 1993 citados por Said, *et al*, 2015).

Recientemente, algunos autores han indicado que a pesar de la popularidad del Aprendizaje-Servicio como una pedagogía crítica eficaz, no está claro cómo el Aprendizaje-Servicio ayuda a los estudiantes a desarrollar el sentido y la sensibilización de la comunidad (Dale & Drake, 2005; King, 2004 citados por Said, *et al*, 2015). A pesar de los reclamos para lograr algunos de los objetivos sublimes de la educación como la formación de ciudadanos activos y responsables, la preparación de líderes para el futuro y la preparación de los miembros efectivos de la sociedad que contribuyen, no está tan claro cómo el Aprendizaje-Servicio alcanza estos objetivos.

DESCRIPCIÓN RELEVANTE DE LAS RUTAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS

En Argentina el Aprendizaje-Servicio constituye hoy una de las vías metodológicas más adecuadas para partir de contextos reales y diferentes. Permite desarrollar competencias a partir de la participación activa de los estudiantes en experiencias reales asociadas al servicio comunitario, combina los procesos de Aprendizaje-Servicio a la comunidad en un solo proyecto (Puig y Palos, 2006). En este estudio se hace uso de la investigación evaluativa; en concreto, se sigue la modalidad de la evaluación participativa. Esta metodología va más allá de considerar una investigación sobre los efectos de la intervención, y apuesta por profundizar en los procesos de cambio y en la participación de las personas en el desarrollo de la intervención (Martínez-Vivot y Folgueiras Bertomeu, 2015). Con la metodología del Aprendizaje-Servicio también se realizan estudios de casos evaluativos con un método de investigación cualitativa especialmente útil para describir el contexto real donde se está realizando una intervención y explicar los resultados que se han alcanzado en propuestas de proyectos de innovación (Folgueiras Bertomeu, y Martínez Vivot, 2009).

García, y Cotrina, (2015) ven al "reconocimiento del Aprendizaje-Servicio como una metodología en sintonía con la construcción de un entorno natural y social sostenible, como lo muestran Aramburuzabala, y Cerrillo, (2015), de la Universidad Autónoma de Madrid, quienes analizan la conexión entre Aprendizaje-Servicio y la sostenibilidad en el *currículum* utilizando un diseño de investigación de corte mixto, identificando vías de desarrollo personal, académico, profesional y social en estudiantes" (p.54).

También se reconoce al Aprendizaje–Servicio como un programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente necesidades de una comunidad, y planificado de forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes (Ramson, 2009).

Desde España se trabaja el Aprendizaje-Servicio, en búsqueda de articular la teoría con la práctica a partir del uso del modelo de Kemmis y McTaggart de la investigación-acción; la propuesta de Huberman y Levinson, que plantea generar acuerdos interinstitucionales; el enfoque de Porlán y Rivero, que plantea construir conocimiento profesional docente; el enfoque realista de Korthagen; la propuesta de Rozada de construir pequeñas pedagogías.

Klein (1992) afirma que “los términos teoría y práctica son polisémicos, lo cual es una de las causas de la ruptura teoría-práctica: Ninguno de los términos denota un significado claro en cualquier forma cuidadosa y consistente. Esta condición confunde más la comunicación entre los teóricos y los profesionales” (p.193). Así mismo, Álvarez-Álvarez (2015) afirman que dentro de las culturas profesionales de todos los niveles educativos también podemos señalar algunas diferencias que tienen implicaciones desde el punto de vista de las relaciones teoría-práctica: encontramos un enfoque más ilustrado, académico e investigador en la educación secundaria y la universidad, y un enfoque más orientado a la práctica, a la enseñanza y al alumnado en la educación infantil y primaria (p.17).

Ahora en los Estados Unidos, el Aprendizaje-Servicio se trabaja en primer lugar, con un marco de literatura basado en la universalidad que proporciona la estructura necesaria para la elaboración, ejecución y evaluación de cursos de Aprendizaje-Servicio, a partir de la información básica sobre el estudiante (contexto) y la experiencia de Aprendizaje-Servicio a la medición de variables de la reflexión y la complejidad cognitiva; luego se describe una actividad física específica, programa que sirve como el componente de servicio comunitario (Whitley & Walsh, 2014).

También se trabaja el Aprendizaje-Servicio en propuestas de proyectos utilizando la metodología de la etnografía (Spradley, 1979) para recolectar, categorizar y analizar datos con la participación de la comunidad en un distrito escolar público urbano en el Medio Oeste de Estados Unidos (Kinloch, Nemeth & Patterson, 2015). Además, desde la metodología cualitativa, se busca comprender cómo las características de colaboración, el Servicio-Aprendizaje basado en proyectos podrían orgánicamente apoyar el desarrollo de una comunidad de práctica entre los maestros en formación (Creswell, 1998). De igual manera, se utilizan datos de la encuesta como fuente secundaria para la triangulación y para validar y/o negar las constataciones identificadas a partir de los documentos de reflexión (Creswell, 1998; Maxwell, 2010 citados por Cutsforth Kaschak & Medico Letwinsky, 2015). Así mismo, se emplea el método funcional basado en la recopilación de información con respecto a un comportamiento que permite el desarrollo de hipótesis bastante precisa con respecto a los antecedentes y las consecuencias que evocan o refuerzan el comportamiento (O’Neill, R.E., Horner, R.H., Albin, R.W., Sprague, J.R., Storey, K., & Newton, J.S. 1997).

En Chile, la metodología de implementación de Aprendizaje y Servicio para la formación de ciudadanía activa con responsabilidad social se aborda y estructura con base en la definición de los objetivos de un taller. La enseñanza del diseño se aborda tradicionalmente a través de una metodología proyectual (Mabardi, 2012), donde la reflexión durante la práctica (Schön, 1983) genera un aprendizaje experiencial, siendo el trabajo por proyectos el recurso didáctico-evaluativo que contribuye a la integración de saberes entre lo teórico-práctico (Dym, *et al*, 2005, citado por Briede, y Mora, 2016).

En Japón, la Investigación-Acción incluye un muestreo y procedimientos para la recolección de datos, recogidos a través de un cuestionario estructurado completado por cada encuestado. El cuestionario se administra en una sesión de clase única al final del programa. Los estudiantes completan el cuestionario de forma anónima y luego regresan a un asistente de proyecto entrenado en el procedimiento de administración (Sek-Yom Ngai, 2006). En Israel, de igual forma la Investigación-Acción se evalúa a través de un cuestionario estructurado que se administra a estudiantes de trabajo social en una universidad y en colegios de Israel (Amnon Boehm & Ayala Cohen, 2013).

Desde Malasya, se utiliza el Aprendizaje-Servicio como revisión crítica, método de investigación que es de gran ayuda en la exploración de las dimensiones más profundas de los conceptos y prácticas. En este sentido, el trabajo intenta revisar el papel del Aprendizaje-Servicio como una pedagogía crítica en el desarrollo de la conciencia de la comunidad de los estudiantes. En segundo lugar, mediante la exploración de la literatura actual, el documento también quiere conocer la demanda del Aprendizaje-Servicio que los estudiantes y las comunidades cosechan colectivamente sus beneficios en la forma de prestación de servicios y como encontrar la oportunidad de desarrollar su ciudadanía, conocimientos y propensiones como ciudadanos activos. El papel de las extensiones que el cuerpo de conocimiento en el Aprendizaje-Servicio proporciona algunas nuevas perspectivas a los investigadores en este campo sobre su papel multidimensional como la pedagogía experiencial (Said, *et al*, 2015).

En lo que respecta a la aplicación del Aprendizaje-Servicio en Colombia, esta se viene implementando a partir del Horizonte Pedagógico Socio-Crítico de la Universidad Simón Bolívar en Barranquilla, donde parte de los insumos teóricos de la ciencia de la Educación Crítica, de la Teoría Crítica y del carácter histórico-social de la *praxis* y ciencia educativa están en el Proyecto Educativo Institucional (Universidad Simón Bolívar-Barranquilla, 2015).

Con base en lo anterior, desde los diseños curriculares específicamente en el Programa de Psicología en la asignatura de Psicología Comunitaria, desde el Aprendizaje-Servicio se plantea un enfoque constructivista en el que se trabaja en un campo aplicado, conscientes de la necesidad de articular la teoría y la práctica. La comunidad estudiantil en sus prácticas y experiencias formativas con el sector externo, aplica el método científico basado en la Investigación-Acción, con un enfoque cualitativo, en que desarrolla competencias cognitivas, emocionales, conductuales con la aplicación planeada de un

plan de trabajo que le permite ir verificando objetivos, logros, debilidades e ir reflexionando e interpretando los supuestos e hipótesis de los acontecimientos o fenómenos observados en los campos de acción. Por tanto, el Aprendizaje-Servicio permite al estudiantado un reforzador cíclico permanente en el que aprende de su propia experiencia, socializa la experiencia del aprendizaje de nuevos conocimientos aplicados al servicio de las comunidades y evalúa-sistematiza los resultados de la investigación con la participación de la comunidad verificando alcances u objetivos no alcanzados, lo que permite la retroalimentación de las prácticas realizadas tanto del personal docente como de la población estudiantil.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En procura de facilitar el conocimiento y una descomposición racional del concepto del Aprendizaje-Servicio, se genera el interés de realizar un análisis en funciones elementales como es la descripción de los atributos del concepto de Aprendizaje-Servicio tomados de los antecedentes en los diferentes contextos de aplicación e influencia y de la descripción relevante de las rutas metodológicas utilizadas. Posteriormente se describen aspectos específicos del significado de los atributos comprendidos de mayor incidencia de registros del concepto en su estructura, sus técnicas metodológicas más utilizadas, el país y año de origen, que permita dar una construcción nueva y lógica del concepto.

Con base en el análisis global del concepto del Aprendizaje-Servicio y teniendo en cuenta el valor heurístico en la búsqueda de encontrar relaciones y propiedades entre las categorías, se procede desde un análisis hermenéutico a dar sentido e interpretación al documento realizado:

El Aprendizaje-Servicio constituye una herramienta de aprendizaje social con metas a emprender acciones en la búsqueda de fortalecer la autoeficacia desde el refuerzo en las competencias genéricas como es la responsabilidad social y el compromiso ciudadano, compromiso con su medio socio-cultural y compromiso con la preservación del medioambiente. Metodológicamente utiliza la modalidad de la evaluación participativa como medio para desarrollar y favorecer el compromiso social del estudiante con el aprendizaje y combinación de las habilidades transversales y genéricas.

En cuanto a la adquisición de habilidades sociales y la recurrente observación de las conductas auto-eficaces y mejora de la auto-confianza en la comunidad estudiantil, a través del Aprendizaje-Servicio, fortalece en habilidades de observación y en estrategias de identificación de un problema ambiental o psicosocial en la comunidad. Con la aplicación del Aprendizaje-Servicio genera motivación por las investigaciones, ejecución de un plan de acción, y luego se reflexiona sobre el proceso con efectos del aumento en el liderazgo y la auto-confianza del estudiantado. Es de señalar de igual forma, que a partir de esta

Tabla 1. Descripción de los atributos del concepto de Aprendizaje-Servicio

CONCEPTO GENERAL	ATRIBUTOS DEL CONCEPTO	SIGNIFICADOS DEL ATRIBUTO	METODOLOGÍA	PAÍS
APRENDIZAJE – SERVICIO	Competencias genéricas	Responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con su medio socio-cultural y compromiso con la preservación del medioambiente. Competencias genéricas a desarrollar, favorece el compromiso del estudiante con el aprendizaje. Combinación de las habilidades transversales y genéricas.	Metodología Aprendizaje-Servicio, enfoque cualitativo, uso de la investigación evaluativa; se sigue la modalidad de la evaluación participativa.	Argentina, Chile, España, 2015.
	Mejora de la auto-confianza – auto-eficacia	Se identifica un problema ambiental en su comunidad, se realizan investigaciones, adoptan un plan de acción, y luego se reflexiona sobre el proceso el aumento en el liderazgo y la auto-confianza de los estudiantes.	Metodología cualitativa, datos de la encuesta como fuente de datos secundarios para la triangulación y para validar y/o negar las constataciones identificadas a partir de los documentos de reflexión. Incluye un diseño de la encuesta con los datos recogidos a través de un cuestionario estructurado completado por cada encuestado.	Japón, 2006; USA, 2015.
	Formulación de proyectos nacionales e internacionales	Combina los procesos de Aprendizaje-Servicio a la comunidad en un solo proyecto. Aprender a dialogar y comunicar una idea de diseño para gente en otros contextos. Trabajo con personas y culturas. Desarrollo cultural. La combinación de la teoría y la práctica contribuye al desarrollo de la identidad profesional del estudiante.	Uso de la investigación evaluativa; se sigue la modalidad de la evaluación participativa. Metodología proyectual donde la reflexión durante la práctica genera un aprendizaje experiencial, aplicando teoría-práctica.	Israel, 2013; Argentina, 2015; Chile, 2016; USA, 2015; Colombia, 2017.
	Integra la teoría con la práctica	El modelo de APS integra la teoría con la práctica, la formación con el compromiso, la cognición con la emoción y la conducta. Se ha desarrollado una Investigación-Acción (IA), (Porlán y Rivero, 1999) que plantea la necesidad de construir un conocimiento profesional docente.	Dentro de un paradigma hermenéutico y crítico, hemos desarrollado una IA que está relacionada con los principios de participación y democracias. Modelo de Kemmis y McTaggart de la Investigación-Acción.	España, 2013 – México, 2013; Colombia, 2017.

	Estrategia Pedagógica	Estructura necesaria para la elaboración, ejecución y evaluación de cursos.		USA, 2014; Colombia, 2017.
	Práctica educativa crítica	Se analizan fortalezas y debilidades. Un aprendizaje sistematizado y con prestación de servicio de calidad.	Metodología Aprendizaje-Servicio	Chile 2011; España, 2015.
	Plan de acción	Estrategia y la metodología se transformen en pedagogía.	Conexión entre APS y la sostenibilidad en el <i>currículum</i> utilizando un diseño de investigación de corte mixto.	España, 2015, Colombia, 2017.
	Teorías del Aprendizaje	Práctica social que implica el aprendizaje como un componente integral y aplicación de una teoría del aprendizaje y la participación de Aprendizaje-Servicio. Análisis del comportamiento aplicado (desarrollar habilidades pertinentes a una disciplina u organización). Evaluaciones funcionales de los estudiantes.	Metodología etnográfica. Enfoque cualitativo.	USA, 2016.
	Enfoques constructivistas y narrativos	Principio de intervención social.	Combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto.	España, 2015; Colombia, 2017.
	Integra deliberadamente el aprendizaje académico y servicio comunitario.	Tiene el potencial para desarrollar las propensiones de ciudadanía de los estudiantes, así como la creación de conciencia de la comunidad.	Revisión crítica como método de investigación es de gran ayuda en la exploración de las dimensiones más profundas de los conceptos y prácticas.	Malasya, 2015.

Fuente: Análisis propio

metodología, se realiza un análisis funcional del comportamiento aplicado del estudiante y su capacidad perceptiva de evaluar contextos, así como su conciencia por el valor en que están comprometidos con la promoción de la comprensión racial, el activismo y el servicio después de la graduación. Este tipo de Aprendizaje-Servicio es utilizado en países como Japón y Estados Unidos. Para afianzar estos aprendizajes, se emplea el diseño de investigación cualitativa, datos de encuestas como fuente secundaria para la triangulación y para validar y/o negar las constataciones identificadas a partir de los documentos de reflexión, así como también el diseño de encuestas con datos recogidos a través de un cuestionario estructurado completado por cada participante, y el tipo de investigación etnográfico.

La formulación de proyectos nacionales e internacionales combina los procesos de Aprendizaje-Servicio a la comunidad en un solo proyecto, donde se aprende a dialo-

gar y comunicar una idea de diseño para población en otros contextos; se trabaja con personas de diferentes culturas y se desarrolla a partir de la combinación de la teoría y la práctica que contribuye al desarrollo de la identidad profesional del estudiante. Usa como metodología la investigación evaluativa y se sigue la modalidad de la evaluación participativa. De igual forma también se utiliza la metodología proyectual donde la reflexión durante la práctica genera un aprendizaje experiencial, aplicando teoría-práctica, la formación con el compromiso, la cognición con la emoción. Lo desarrollan dentro de un paradigma hermenéutico y crítico, desarrollando el modelo de Kemmis y McTaggart de la investigación-acción que está relacionada con los principios de observación, participación y democracia. Este tipo de herramienta metodológica y su importancia con el tema del Aprendizaje-Servicio es practicado usualmente en países como Israel, Estados Unidos, Chile, Argentina, México, España y Colombia.

En países como España, Estados Unidos utilizan el Aprendizaje-Servicio como estrategia pedagógica con enfoques constructivistas y narrativos utilizando un plan de acción con establecimiento de objetivos, como estructura necesaria para la elaboración, ejecución y evaluación de cursos en procesos de principio de trabajos de intervención social combinando procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad presentados en un solo proyecto. Para la realización de esta estrategia pedagógica, utilizan como técnica la conexión entre el Aprendizaje-Servicio y la sostenibilidad en el *currículum* con un diseño de investigación de corte mixto.

Con base en la anterior descripción global del concepto del Aprendizaje-Servicio, se fundamenta un conocimiento que agrupa categorías inherentes a la Teoría del Aprendizaje, la Lógica de las Ciencias Sociales de Karl R. Popper, así como la Lógica del Conocimiento desde los planteamientos de Jurgen Habermas en la Teoría Analítica de la Ciencia y la Dialéctica en que la relación entre teoría y experiencia determina un aprendizaje social y que teniendo en cuenta la madurez cognitiva que tenga el estudiante al momento de observar, ejecutar y evaluar, realice el procesamiento racional en que fundamenta confrontaciones entre la teoría con la experiencia que lo pueda fortalecer o debilitar en sus propias habilidades y competencias para la construcción y desarrollo de una ciudadanía crítica.

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia que desde la metodología del Aprendizaje-Servicio, si no existe una estructura compleja cognitiva en el estudiantado, así como la capacidad reflexiva o no del personal docente, la adquisición de habilidades y competencias puede ser baja y los resultados de la experiencia social puede empoderar o debilitar, lo que posibilita la creación o no de nuevos procesos pedagógicos y curriculares.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, se podría preguntar, ¿qué puede precipitar que se debilite la aplicación de una metodología del aprendizaje servicio? Con base en la descripción analítica del concepto, se establecería que se dan

supuestos o hipótesis de que se debilitaría la aplicación de la metodología del Aprendizaje-Servicio, que desde el quehacer pedagógico del profesorado, no se aplique un método científico que permita la representación de un procedimiento que lleve al análisis, la reflexión de la aplicación y verificación de los aprendizajes de las nuevas competencias alcanzadas por el estudiantado. Es así como también la no articulación entre la teoría y la práctica generaría la no atribución de significados equivalentes al conjunto de consecuencias mediatas que se espera se observe en los contextos sociales. Es también importante resaltar la importancia de evaluar o sistematizar los resultados finales de una experiencia o práctica social desde el Aprendizaje-Servicio, ya que permite la continuidad o la formulación de nuevos proyectos a nivel local, nacional e internacional, así como también la verificación de las estrategias pedagógicas aplicadas en la formación educativa.

Por tanto, los factores de mantenimiento que permiten el avance de un Aprendizaje-Servicio se facilitarían cuando se trabaje bajo esquemas de propuestas de proyectos sociales que permitan el intercambio de creencias, esquemas con diferentes culturas, avance en comunicación cultural con flexibilidad de trabajar bajo ensayo y error que permita el desarrollo de las propuestas y ampliación perceptiva por parte del estudiante en aumento de sus niveles cognitivos al momento de reflexionar e interpretar los fenómenos observados.

Se puede evidenciar así mismo que desde la metodología del Aprendizaje-Servicio guarda concepciones políticas en las normas y deberes de cada ciudadano que desde las Ciencias Sociales permite el análisis de nuevos supuestos que amplían nuevas propuestas de investigación desde las subjetividades de cada ciudadano, estableciendo objetivos de trabajo, metas objetivas de alcanzar y su interpretación de observar el mundo de la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos*, 37(148), 172-190. Recuperado en: (2015, 25 de septiembre). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200011&lng=es&tlng=es.
- Amnon B. & Ayala C., (2013). Commitment to Community Practice Among Social Work Students: Contributing Factors. *Journal of Social Work Education*, 49(4), 601. doi:10.1080/10437797.2013.812507.
- Amundarain, M. G., y Liévano, B. M. (2015). Orientación y acción tutorial en la universidad: aportes desde el Aprendizaje-Servicio/Guidance and tutorial action in higher education: the contribution of service-learning. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 8-25.
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., y Tello, I. (2015). Aprendizaje-Servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad.

- Revista de curriculum y formación de profesorado [En línea] 2015, 19 (Enero-Abril): & [Fecha de consulta: 4 julio de 2017] Disponible en : [http:// www.redalyc.org/articulo.oa?id=56738729006](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56738729006).
- Astin, A. W., Vogelgestang, L. J., Ikeda, E. K, y Yee, J. A. (2000). *Executive summary: How service-learning affects students*. Los Angeles: Higher Education Research Institute.
- Baggerly, J. (2006). Service learning with children affected by poverty: Facilitating multicultural competence in counseling education students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 34(4), 244-255.
- Battle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Barcelona: PPC.
- Boehm, A. & Cohen, A. (2013). (In press) Commitment to community practice among social work students: contributing and inhibiting factors. *International Journal of Social Work Education*, Volumen 49, Iss.4.2013.
- Boehm, A, & Freund, A (2007). How using marketing approach helps social work students to develop community projects successfully. *British Journal of Social Work*, 37(4), 695-714.
- Bosworth, T, Haloburdo, E, Hetrick, C., Patchett, K, Thompson, M. & Welch, M. (2006). International partnerships to promote quality care: Faculty groundwork, student projects and outcomes. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 37(1), 32-38.
- Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (1995). A service learning curriculum for faculty. *The Michigan Journal of Community Service-Learning*, 2, 112-122.
- Briede, J. C., y Mora, M. L. (2016). Diseño y co-creación mediante aprendizaje y servicio en contexto vulnerable: Análisis de percepción de la experiencia. *Formación Universitaria*, 9 (1), 57-70.
- Burnett, J. A., Long, L. L., & Horne, H. L. (2005). Service learning for counselors: Integrating education, training, and the community. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 44(2), 158-167.
- Campinha-Bacote, J. (2007). *The process of cultural competence in the delivery of healthcare services, the journey continues*. (5thed.). Cincinnati, OH: Transcultural C.A.R.E. Associates.
- Cecchi, N. (2006). Aprendizaje-Servicio en Educación Superior. La experiencia latinoamericana. Presentación "Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje Servicio". Caracas, Venezuela.
- Coriat, M. y Sanz, R. (2005). *Orientación y Tutoría en la Universidad de Granada*. Universidad de Granada, España.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cutsforth Kaschak, J, & Medico Letwinsky, K. (2015). Service-Learning and Emergent Communities of Practice: A Teacher Education Case Study. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 88(5), 150-154, DOI:

- 10.1080/00098655.2015.1059310. Recuperado: <http://dx.doi.org/10.1080/00098655.2015.1059310>.
- Dale, P. A., & Drake, T. M. (2005). Connecting academic and student affairs to enhance student learning and success. *New Directions for Community Colleges*, (131), 51-64.
- Dym, C., Agogino, A., Eris, O., Frey, D. & Leifer, L. (2005). Engineering Design Thinking, Teaching, and Learning. *Journal of Engineering Education*, 94(1) 103-120.
- Erickson, G.P. (2004). Community health nursing in a nonclinical setting: service-learning outcomes of undergraduate students and clients. *Nurse Educator*, 29(2) 54-57.
- Eyler, J. (2002). Reflection: Linking service and learning—Linking students and communities. *Journal of Social Issues*, 58(3), 517-534.
- Folgueiras Bertomeu, P y Martínez Vivot, M. (2009). *El desarrollo de competencias en la universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario*. Recuperado de www.ried-jed.org
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje-Servicio en la universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4). Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992629.pdf (2015, 25 de septiembre).
- Freund, A. (2006). Work and workplace attitudes' influence on social workers: do they predict organizational reputation? *Business & Society Review*, 111, 1, 67-87.
- Furco, A. & Billig, S. (2002). *Service-Learning: the essence of the pedagogy*. *Advances in Service-Learning Research*. National Service-Learning Clearinghouse. Information Age Publishing, Charlotte New Castle, UK.
- Furco, A., & Root S. (2010). Research demonstrates the value of service-learning. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 16-20.
- García, M. y Cotrina, M. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 123-138.
- García, M. G., & Cotrina, M. J. (2015). Aprendizaje y Servicio (APS) en la formación del profesorado: haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Profesorado*. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(1).
- Gibson, C., & Academy for educational development (2005). *An investment prospectus. Strengthening education and democracy through service-learning*. Washington, DC: Academy for Educational Development.
- González, J., Wagenaar, R.; y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 151-164.
- Gottlieb, K., & Robinson, G. (Eds.) (2006). *A practical guide for integrating civic responsibility into the curriculum* (2nd ed.). Washington, DC: Community College Press.
- Gray, M. J., Geschwind, S., Ondaatje, E. H., Robyn, A., Klein, S. P., Sax, L. J., Astin, A. W., & Astin, H. S. (1996). *Evaluation of Learn and Serve America, Higher Education: First year report*,

1. Washington, DC: RAND.
- Gross, P. A., & Maloney V. A. (2012). Embracing diversity through service-learning. *The Clearing House* 85, 192-196.
- Gutheil, I.A., Chernesky, R.H., & Sherratt, M.L. (2006). Influencing student attitudes toward older adults: results of a service-learning collaboration. *Educational Gerontology*, 32(9), 771-784.
- Hageman, C.R., Horowitz, B., Tepper, L., Pillemer, K., & Schultz, L. (2002). Service learning in elder care: ten years of growth and assessment. *Journal of Gerontological Social Work*, 39(1/2), 177-194.
- Howard, J. (2003). Service-learning research: Foundational issues. In S.H. Billig & A. S. Waterman (Eds.), *Studying service-learning: Innovations in education research methodology* (pp. 1-12). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Huberman, M. Levinson N. (1988). Un modelo para el intercambio de conocimientos docentes entre universidad y escuelas. *Revista de Educación*, 286, 61-78.
- Hughes, K. & Hood, L. (2007). Teaching methods and an outcome for measuring cultural sensitivity in undergraduate nursing students. *Journal of Transcultural Nursing*, 18 (1), 57-62.
- Hernandez, C.R., & Gonzalez, M.Z. (2008). Effects of intergenerational interaction on aging. *Educational Gerontology*, 34(4), 292-305.
- Huei-Lih Hwang, Hsiu-Hung Wang, Chin-Tang T, Shiue Chen & Su-Hsien Chang (2012). *Reciprocity of service learning among students and paired residents in long-term care facilities*. Recuperado: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2012.04.001>.
- Itzhaky, H., & Eliahou, A. (1999). Do students reflect their field instructors? The relationship between supervisory and learning styles in social work field instruction. *The Clinical Supervisor*, 18, 75-84.
- Kemmis, S., & Mc Taggart, R., (1982). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Kezar, A., & Rhoads, R. A. (2001). The dynamic tensions of service learning in higher education: A philosophical perspective. *Journal of Higher Education*, 72(2), 148-171.
- King, J. T. (2004). Service-learning as a site for critical pedagogy: A case of collaboration, caring, and defamiliarization across borders. *Journal of Experiential Education*, 26(3), 121-137.
- Klein, F. (1992). A Perspective on the Gap between Curriculum Theory and Practice *Theory into Practice*, 31(1), 191-197.
- Knapp, J.L., Stubblefield, P.J.D. (2000). Changing students' perceptions of aging: the impact of an intergenerational service learning course. *Educational Gerontology*, 26, 611-621.
- Kohlbray P., & Daugherty, J. (2015). International Service-Learning: An Opportunity to Engage in Cultural Competence. *Journal of Professional Nursing*, 31(3), 242-246.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, tomo 2, 68,(24), 83-102.

- Kuh, G. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lave, J. (2008). Epilogue: Situated learning and changing practice. In A. Amin & J. Roberts (Eds.), *Community, economic creativity, and organization* (283-296). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lawrence, M. N., & Butler, M. B. (2010). Becoming aware of the challenges of helping students learn: An examination of the nature of learning during a service-learning experience. *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 155-175.
- Lesser, J. C. & Cooper, M. (2006). Theory and practice: An integrative model linking class and field. *Journal of Teaching in Social Work*, 26(3/4), 121-13.
- Mabardi J.F. (2012). *Maestría del Proyecto. Apuntes para la práctica de la enseñanza del proyecto*. Concepción, Chile: Ediciones Universidad del Bío-Bío.
- Markus, G. B., Howard, J. P., & King, D. C. (1993). Notes: Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(4), 410-419.
- Maxwell, J. A. (2010). Using numbers in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475-482.
- Martínez-Vivot, M., y Folgueiras Bertomeu, P. (2015) Evaluación Participativa, Aprendizaje-Servicio y Universidad Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* [en línea] (2016, 28 de febrero). Disponible en: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=56738729008>» ISSN 1138-414X
- Massot, P. y Feisthammel, D. (2003). *Seguimiento de la competencia y del proceso de formación*. Madrid: AENOR.
- Mendia, R. (2012). *Guía Zerbikas 6: Aprendizaje y Servicio Solidario: el acompañamiento educativo*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Moore, D. (2010). Forms and issues in experiential learning. *New Directions for Teaching & Learning*, (124), 3-13. doi:10.1002/tl.415 (2010).
- Noble, C. (2001). Researching field practice in social work education: Integration of theory and practice through the use of narratives. *Journal of Social Work*, 1(3), 347-360.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior*. Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole Publishing.
- Palos, J. y Puig, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Peacock, J., & O'Quin, J.A. (2006). Higher education and foster grandparent programs: exploring mutual benefits. *Educational Gerontology*, 32(5), 367-378.

- Porlán, R y Rivero A (1999). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada.
- Ransom, L. (2009). Sowing the seeds of citizenship and social justice. *Education, citizenship and social justice*, 4, 211-224.
- Rhoads, R. A. (1998). In the service of citizenship. *Journal of Higher Education*, 69, 277-297.
- Reising, D., Shea, R., Allen, P., Laux, M., Hensel, D. & Watts, P. (2008). Using service-learning to develop health promotion and research skills in nursing students. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 5(1), 1-15.
- Romero Jeldres, M. (2011). *Competencias transversales desde el Aprendizaje y Servicio*. Recuperado de www.revistagpt.usach.cl. (2015, 25 de septiembre).
- Rozada, J. M. (2007). "¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios?". En J. Romero y A. L. (coord.), *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática (pp.47-53)*, Santander, Consejería de Educación de Cantabria.
- Rubio, L. (2008). *Guía Zerbikas 0: Aprendizaje y servicio solidario. Guía de bolsillo*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Said, H., Ahmad, I., Hassan, Z., & Awang, Z. (2015). Service learning as critical pedagogy: Implications for student community awareness and citizenship development. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2), 471-478. DOI: 10.5901/mjss.2015.v6n2p471
Document Type: Article Source: Scopus.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Harper Collins, USA.
- Simó Algado, S. (2013). El aprendizaje servicio universitario: materializando el compromiso social de la universidad desde una educación basada en la excelencia. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 19. Núm. especial abril, 1027, 1036.
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York, NY: Holt.
- Steven Sek-Yom, N., (2006). Service-Learning, personal development, and social commitment: a case study of university students in Hong Kong. *Adolescence*, 41(161), 165-176.
- Stewart, T., Allen K. W., & Bai, H. (2011). The effects of Service Learning participation on pre-internship educators' teachers' sense of efficacy. *Alberta Journal of Educational Research* 57(3), 298-316.
- Stubblefield, J. L. K. P. (2000). Changing students' perceptions of aging: the impact of an intergenerational service learning course. *Educational Gerontology*, 26(7), 611-621.
- Tapia, M. N. (2002). *Service-learning in Latin America*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M, N. (2010). Service Learning Widespread in Latin America. *Phi Delta Kappan*, 91 (5), 31-32.
- Underwood, H.L., Dorfman, L.T. (2006). A view from the other side: elders' reactions to

- intergenerational service-learning. *Journal of Intergenerational Relationships*, 4(2), 43-60.
- Universidad Simón Bolívar (2015) Proyecto Educativo Institucional y Políticas Generales Institucionales.
- Valdovinos, M. G. (2016). *The Impact of a Year-Long Service-Learning Experience on Student Perception of Ability to Conduct Functional Assessments. Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/stl0000058>.
- Wade, R. (2008). Service-learning. In ed. L. S. Levstik and C. A. Tyson, *Handbook of research in social studies education*, (109-23). New York, NY: Routledge.
- Walsh, L. (2003). International service learning in midwifery and nursing education. *Journal of Midwifery & Women's Health*, 48(6), 449-454.
- Whitley M. A. & Walsh D S. (2014). A Framework for the Design and Implementation of Service-learning Courses. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(4), 34-39, DOI: 10.1080/07303084.2014.884835. <http://dx.doi.org/10.1080/07303084.2014.884835>.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and selfregulatory skill. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (45-69). Greenwich, CT: Information Age Publishing.