

# Aprendizaje-servicio bajo una modalidad virtual en las prácticas profesionales

## Service-learning under a virtual modality in professional practices

Perla Melendez-Grijalva

✉ [pmelendez@upnech.edu.mx](mailto:pmelendez@upnech.edu.mx)

 <https://orcid.org/0000-0003-1239-0774>

Celia Carrera-Hernández

✉ [ccarrera@upnech.edu.mx](mailto:ccarrera@upnech.edu.mx)

 <https://orcid.org/0000-0002-2444-2204>

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México.

### Resumen

Este estudio tiene como propósito principal conocer el impacto de la metodología de aprendizaje servicio en modalidad virtual en el desarrollo de competencias profesionales y transversales, durante las prácticas profesionales de estudiantes que se forman como profesores. Se empleó el método fenomenológico para la aproximación al objeto de estudio. Se tomó como muestra un grupo focal, que permitió identificar categorías para diseñar una entrevista, aplicada en un segundo momento. Los resultados indican que la metodología aprendizaje servicio favorece competencias como trabajo en equipo, reflexión y responsabilidad social. Los estudiantes expresan que los principales desafíos fueron lograr la participación activa de los involucrados, construir identidad como colectivo y ampliar conocimientos sobre didáctica para intervenir en ambientes virtuales. Finalmente, los aspectos más valorados por parte de la comunidad son que se les tomara en cuenta durante las fases del proyecto; el compromiso, flexibilidad y profesionalismo del practicante; y que el proyecto estuviera contextualizado y emergiera del trabajo colectivo.

**Palabras clave:** aprendizaje servicio, ambientes virtuales de aprendizaje, prácticas profesionales, competencias

### Abstract

Study whose purpose is to know the impact that the service-learning methodology in virtual mode has on the development of professional and transversal skills during the professional

practices of students who are trained as teachers. With the phenomenological method, the object of study is

approached, through a focus group, which allowed identifying categories to design an interview, applied in a second moment. The results indicate that the methodology (ApS) favors skills such as teamwork, reflection and social responsibility. The students express that the main challenges were

achieving the active participation of those involved, building identity as a group and expanding knowledge about didactics to intervene in virtual environments. Finally, the aspects most valued by the community are that they were taken into account during the phases of the project; the commitment, flexibility and professionalism of the practitioner; and that the project was contextualized and emerged from collective work.

**Keywords:** service learning, virtual learning environments, professional practices, competencies

## **Introducción**

El aprendizaje-servicio (ApS) es una propuesta educativa que pretende combinar el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad, articulando un proyecto donde los estudiantes aprenden y trabajan en necesidades reales de su contexto, para mejorarlo, apoyándose de competencias y conocimientos que adquieren en la escuela (Martín y García, 2014).

La universidad no puede permanecer ajena a los problemas y necesidades de los contextos inmediatos, su función es preparar a los universitarios para que participen y se impliquen con su comunidad, transformándola y transformándose a partir de un proceso reflexivo y con participación mutua (García y Lalueza, 2019).

Por otro lado, las tecnologías en el ApS se convierten en una oportunidad para fortalecer la participación de estudiantes en actividades que atiendan problemas comunitarios, a través de espacios de comunicación y de encuentro más accesibles, instantáneos y personalizados entre actores políticos, académicos y ciudadanía en general. Las tecnologías favorecen la participación de todos, utilizando las redes sociales para conectar con las necesidades y derechos de los otros y haciendo uso de un diálogo reflexivo que invite a la apertura de puntos de vista diferentes (Escofet, 2020).

De lo anterior, se hace un estudio para conocer la pertinencia de la metodología de ApS, bajo

una modalidad virtual, en la atención de problemáticas educativas y sociales contextualizadas y, sobretodo, en el desarrollo de competencias profesionales y transversales de estudiantes que se forman como docentes. Se tiene como pregunta de investigación:

¿Cuáles son las percepciones y experiencias que tuvieron los estudiantes que se forman como docentes, para desarrollar e implementar proyectos educativos a través de una metodología de aprendizaje-servicio, en la modalidad virtual?

Los objetivos del estudio son: conocer, desde la perspectiva del estudiante, el impacto que tuvo el proyecto educativo diseñado e implementado en sus prácticas profesionales, bajo los principios del ApS y en modalidad virtual, en su formación profesional; determinar, desde la perspectiva del estudiante, el impacto que tuvo el proyecto educativo diseñado e implementado en sus prácticas profesionales, bajo los principios del ApS y en modalidad virtual, en la comunidad o entidad donde se desarrolló e identificar las competencias que los estudiantes pusieron en práctica al diseñar e implementar un proyecto educativo bajo los principios del ApS, en modalidad virtual.

Respecto a la metodología, es un estudio cualitativo con orientación hermenéutica-interpretativa y método fenomenológico, que se enfoca en conocer el significado que da el sujeto a un fenómeno determinado, a partir de sus vivencias en torno a la vida cotidiana (Van Manen 2004).

En un primer momento, a manera de exploración, se utiliza la técnica de entrevista grupal (grupo focal), con el apoyo de recursos tecnológicos como el Zoom. El instrumento fue una guía de preguntas semiestructuradas aplicada a un grupo de 12 estudiantes de octavo semestre de una licenciatura en pedagogía, quienes estaban al momento del estudio en la última fase de implementación de proyectos ApS en diversas instituciones educativas. Se indagó en relación con dos dimensiones, 1. Vinculación entre el proyecto educativo bajo la metodología del ApS y su formación profesional y, 2. Experiencia al implementar un proyecto ApS en modalidad virtual. La primera esta relacionada directamente con el propósito mismo de la metodología ApS y la segunda se elige por las condiciones actuales que se viven por el confinamiento causado por la pandemia COVID-19.

El análisis de estas experiencias permitió identificar regularidades recurrentes que fueron organizadas en categorías apriorísticas y sus subcategorías para formular la guía de preguntas

de una entrevista individual que se aplicó en un segundo momento para profundizar en el estudio. Se consideró también, para su construcción, el análisis de literatura sobre el tema (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007; Deeley, 2016; Lucas y Arantzazu, 2012; Lorenzo y Lorenzo, 2019; Escofet, 2020; Ruíz y García, 2020). Se sometió a un proceso de validez a través del método de consulta a expertos; fue reelaborada considerando sus recomendaciones para luego ser aplicada a estudiantes que se forman como docentes y que se encontraban en el octavo semestre al momento del estudio. Participaron 14 sujetos (diferentes a los del grupo focal) quienes fueron elegidos por conveniencia.

Sobre su aplicación, se utilizó la aplicación de Zoom, durante los meses de junio y julio del 2021, organizando de una a dos entrevistas diarias. Tanto en el grupo focal como en las entrevistas, se solicitó el permiso de cada participante para grabarlas. También fueron informados sobre la confidencialidad, propósito y fines meramente académicos del estudio.

Sobre los participantes, los criterios de selección fueron ser alumno regular en octavo semestre de un programa educativo formador de docentes y estar realizando sus prácticas profesionales bajo la metodología ApS.

## **Desarrollo**

### *Marco teórico*

Si inicia con la conceptualización del aprendizaje servicio (Aps), el cual tiene un enfoque multidisciplinar que vincula las asignaturas, el aprendizaje experiencial in situ y las competencias transversales como la resolución de problemas, creatividad, organización y planificación, para implementar proyectos que atiendan problemáticas de una comunidad, con un sustento académico y ético (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007).

Los procesos de aprendizaje-servicio se explican desde diferentes perspectivas, siendo las más referidas el aprendizaje experiencial, el aprendizaje transformativo, las teorías críticas y la histórico-cultural. El primero, desarrollado bajo ideas de teóricos como Dewey (1936), Kolb (1984) y Freire (2000) citados en García y Lalueza (2019), se basa en la idea holística del aprendizaje, siendo el aprendiz quien le da significado a lo que le rodea, a partir de la reflexión en acción, es decir, mientras el sujeto interactúa con el contexto, lo observa y experimenta, le va dando sentido y a la vez, construye su conocimiento (Dewey, 1936, citado por Deeley, 2016).

El aprendizaje transformativo, se enfoca más en los procesos de transformación personal a partir de experiencias y vinculaciones afectivas con los otros. El sujeto cuestiona sus concepciones cuando son incoherentes con la realidad o cuando se enfrenta a constructos nuevos, lo que le lleva a la reflexión crítica, pues es ésta la única mediadora en los procesos de aprendizaje. Lo anterior ocurre al establecer relaciones con otros miembros de una comunidad que comparten significados diferentes, lo que permiten construir una nueva conexión a nivel cognitivo y afectivo (Deeley, 2016).

En relación con las teorías críticas, estas se basan más en la transformación social que personal. Sostienen la necesidad de una pedagogía que permita al estudiante implicarse activamente con poblaciones no representadas en el poder y cuestionar el sistema establecido por los privilegiados. La concienciación (Freire, 1987) y el empoderamiento (McLaren, 1989) son conceptos clave; el primero implica tomar conciencia de uno mismo y del mundo mediante la alfabetización de la información; el segundo, refiere al proceso de aprender a transformar el orden social, vivir sin fronteras y confrontar la cultura hegemónica que genera relaciones de inequidad legitimadas por la historia y la propia cultura. Finalmente, la perspectiva histórico-cultural, de la que toma sustento el presente estudio, se fundamenta en los planteamientos de Vygotsky (1987), quien dice que las relaciones humanas son mediadas por artefactos culturales y, el aprendizaje, se da dentro de estas relaciones, es decir, tiene una naturaleza social (citados en García y Lalueza, 2019).

Al respecto, Taylor (2017) explica que el aprendiz se apropia de los artefactos culturales del grupo o comunidad a la que llega, lo que implica un cambio en él. El estudiante llega con un marco de referencia, que ha construido en la universidad, pero se enfrenta a nuevos significados de la comunidad en la que va intervenir, lo que lleva a procesos de negociación entre los diferentes participantes a fin de alcanzar las metas compartidas. Entonces, todo el sistema, incluido el aprendiz, construyen nuevos significados y aprenden a identificarse entre ellos (identidad compartida según metas compartidas), creando así una nueva microcultura (Wilson, Bradbury y McGlasson, 2015).

El ApS sigue principios a considerar como su sentido de mejora social, esta dirigido a todas las etapas e instituciones educativas de manera flexible y adaptada a cada situación, se instala en un marco de colaboración y reciprocidad, es un proceso de adquisición de conocimientos que implica objetivos educativos y competencias para la vida, es un método de educación

activa, reflexiva y socialmente responsable, requiere trabajo en red por parte de la institución educativa y de las entidades sociales y tiene un impacto formativo y transformador en todos los involucrados (Lucas y Arantzazu, 2012).

El ApS puede ser un pilar fundamental en la construcción del conocimiento y la transformación social, haciendo posible el intercambio de aprendizajes entre estudiantes y comunidad a través del diálogo y la colaboración, para construir una identidad compartida, orientada a metas comunes que van a generar cambios en ambas partes.

Actualmente, el uso de las tecnologías en el ámbito educativo ha tomado gran importancia, no sólo por la necesidad derivada de la contingencia sanitaria causada por la pandemia del COVID-19 que obligó a las escuelas a cambiar la modalidad presencial por una a distancia, sino también por las posibilidades que ofrecen los recursos digitales como el acceso inmediato a la información, favorecer las interacciones entre personas de todo el mundo, ingresar a programas educativos internacionales sin la movilidad geográfica, entre otros beneficios (Ruíz y García, 2020).

Las metodologías de ApS se han sumado a esta era digital, haciendo uso de las tecnologías no sólo para la implementación de los proyectos, sino como experiencia de aprendizaje, donde las tecnologías pasan a ser el objeto de aprendizaje o la prestación del servicio como tal, adquiriendo un sentido pedagógico y no sólo instrumental (Lorenzo y Lorenzo, 2019).

Para que los proyectos de ApS se desarrollen en y con la red, deben ser pensados y diseñados desde la perspectiva digital y con una intencionalidad educativa. El proceso de aprendizaje y de servicio debe reflexionarse y clarificarse sobre cómo sería su desarrollo en un ambiente virtual, tomando en cuenta elementos como la mediación comunicativa y la colaboración entre estudiantes y la comunidad, el desarrollo de las competencias éticas y cívicas, el pensamiento crítico para comprender la realidad aún y cuando sólo se comparte un espacio virtual, la reflexión en la acción, entre otros (Ruíz y García, 2020).

Por otro lado, las tecnologías digitales también favorecen la participación y promueven la ciudadanía activa y el compromiso cívico, como menciona Martínez (2011), facilitan la distribución y acceso a la información de manera autónoma, instantánea y personalizada, permiten la comunicación interactiva entre personas de diferentes contextos, propiciando la apertura a la diversidad y la interculturalidad, facilitan la organización y eficacia de redes

cívicas y tiene implicaciones positivas para la identidad personal y social al convertir a las personas en ciudadanos del mundo y miembros de una comunidad virtual donde el tiempo y espacio desaparecen.

En ideas similares, Escofet (2020) menciona que, en este contexto de virtualidad, el aprendizaje servicio necesita de una pedagogía integrativa donde, por un lado, los ciudadanos como parte de una comunidad digital, asumen responsabilidades que implican una participación activa y cívica para reflexionar y reconocer las necesidades de su contexto y aprender de las experiencias exitosas de otros contextos y, por otro lado, los educandos deben comprometerse a utilizar la tecnología para la indagación, el servicio, la reflexión y la acción, en conjunto y colaboración con los miembros de la comunidad.

Sumado a lo anterior, las características y necesidades del mundo actual requieren de sujetos con actitudes, habilidades y competencias para desenvolverse en una ciudadanía global, lo que implica conocer y entender no sólo lo que ocurre en el contexto inmediato, sino los problemas mundiales, asumiendo una identidad colectiva, con un pensamiento crítico, creativo y sistémico (UNESCO, 2016).

Las universidades, ante el cambio tecnológico y la globalización, se enfrentan al reto de formar individuos con habilidades para el trabajo, habilidades interpersonales y las de alto nivel cognitivo como originalidad, fluidez de ideas, aprendizaje activo, pensamiento crítico, etc. (Bakhshi, Downing, Osborne y Schneider, 2017). Al respecto, el Banco Mundial, en su reporte *World Development Report 2019: The Changing Nature of Work* (World Bank, 2019, citado por Sandia y Montilva, 2020), plantea que las habilidades que no pueden ser reemplazadas por robots, como el pensamiento crítico y habilidades socio-conductuales como la gestión y reconocimiento de las emociones para el trabajo en equipo, son más valoradas y requeridas en esta sociedad del siglo XXI.

La UNESCO (2017) afirma que, para lograr un desarrollo global sostenible, las universidades deben tener una orientación más humanística, que articule el ser, el saber y el hacer, y que forme individuos con capacidad de aprender constantemente para innovar y comprometerse con su comunidad. Por otro lado, las tecnologías digitales en la educación superior, hacen necesario un rediseño en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Surgen nuevos conceptos como aprendizaje híbrido, aprendizaje polisincrónico, makerspaces, entre otros, que se han convertido en estrategias para vincular los recursos tecnológicos y los enfoques educativos, con

la intención de construir conocimiento significativo a través de experiencias de aprendizaje más activas, reflexivas, flexibles y que fomenten el trabajo en equipo (Sandia y Montilva, 2020).

Así, la unión entre educación y tecnología permiten cambios conceptuales y metodológicos en las tareas sustanciales de una universidad como es la docencia, la investigación, la gestión y la difusión del conocimiento, no solo a nivel escuela, sino aplicables en diferentes contextos, uno de ellos la comunidad misma (Del Arco, Flores y Silva, 2019). Asimismo, se deben considerar otros factores, como es la motivación de los estudiantes, pues este proceso de inclusión de las tecnologías debe estar acompañado de actividades que propicien la atención, el interés y la participación activa de éstos, siendo una tarea de los profesores, la creación e innovación de ambientes de aprendizaje significativos y atractivos para los alumnos (Hernández, Gómez y Balderas, 2014).

Puede observarse que, los desafíos presentes en las universidades, pueden atenderse al implementar la metodología del ApS, ya que esta contribuye al desarrollo de las competencias genéricas relacionadas con la ciudadanía global, el compromiso, la creatividad, la comunicación, las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo, así como el pensamiento crítico y sistémico (Lucas y Arantzazu, 2012). Asimismo, la tecnología como mediadora del vínculo que se establece entre estudiante y comunidad, se debe caracterizar por crear un espacio virtual más particularizado y ajustado a los objetivos del proyecto del ApS, teniendo mayor expansión y alcance, además de que promueve el desarrollo de las competencias de la educación del siglo XXI arriba mencionadas (Sandia y Montilva, 2020).

Respecto a las prácticas profesionales (PP) durante la formación inicial de profesores, en México, son concebidas como una actividad sustantiva de las escuelas formadoras de maestros, caracterizada por espacios de tiempo organizado, en contextos determinados (SEP, 2012). Según Finkelstein (2016), citado por Domínguez y Quintanal (2020):

Cuentan con elementos esenciales como la identidad profesional, el liderazgo docente, el diagnóstico de la realidad educativa, las cuestiones de administración educativa, la escuela y comunidad y las estrategias para la enseñanza, que le confirieren no sólo identidad, sino también cierta singularidad, frente a otro tipo de experiencias de aprendizaje (p.75).

Una de las riquezas de las prácticas, es que pone al estudiante en contacto con diversos escenarios para que pueda observar, intervenir, reflexionar, conocer y valorar la realidad escolar y ponga en práctica sus conocimientos, habilidades y herramientas adquiridas durante su formación profesional (Aneas y Vilá, 2018).

Si bien, cada universidad formadora de docentes tiene sus propios modelos teóricos y metodológicos, sin embargo, una característica que se comparte, a pesar de las reformas educativas y de los contextos diferenciados en que están los estudiantes y las mismas escuelas, es la realización de las prácticas profesionales. Estas no solo consolidan los conocimientos teóricos y los materializan en su efecto práctico, también promueven la obligación moral del estudiante y su compromiso con la comunidad (Domínguez y Quintanal, 2020).

### *Resultados del análisis*

Se presentan los resultados en dos apartados, primero un análisis de lo expresado en el grupo focal, de donde surgen las categorías y subcategorías que permitieron construir la entrevista individual y, finalmente, se presentan los resultados de esta última.

En el grupo focal, participaron 12 estudiantes de octavo semestre de la licenciatura en pedagogía, utilizando una guía de preguntas detonadoras en relación con dos dimensiones: vinculación entre el proyecto de intervención educativa bajo la metodología del ApS y su formación profesional y, experiencia al implementar un proyecto en modalidad virtual o mixta. Se pidió el consentimiento para grabar a los participantes durante la entrevista, se transcribieron los comentarios y se analizó con el apoyo del Atlas.ti, permitiendo identificar los patrones recurrentes en relación con cada dimensión y con la literatura expuesta.

Sobre la primera dimensión, los estudiantes, de manera general, afirman que el ApS tiene una relación directa con los propósitos de las prácticas profesionales y con el perfil de egreso del programa, permitiendo el desarrollo de competencias profesionales como la elaboración de diagnósticos psicopedagógicos y socioeducativos, el diseño de proyectos educativos y su implementación y la evaluación, todas estas fases con el acompañamiento y participación de los integrantes de la institución a la que asistían.

El propósito de los proyectos, considerando el perfil de los futuros docentes, estuvo enfocado en el tema de la inclusión y el rezago escolar; las instituciones en que estuvieron inmersos fueron una escuela de artes y oficios para personas con discapacidad y escuelas de nivel básico.

En el grupo focal se discutió sobre otras competencias que tuvieron que desarrollar, entre las que destacan, la capacidad de reflexión, la creatividad, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico. También hubo una constante que fue el compromiso y la responsabilidad asumida tanto por la institución como por el universitario y su asesor de prácticas profesionales, para pensar y actuar en la realidad desde la relevancia y la utilidad social.

Dentro de las estrategias utilizadas, los estudiantes hacen mención de talleres de sensibilización y capacitación a docentes y padres de familia, así como atención a estudiantes con rezago, con el apoyo de los padres de familia. Lo anterior implementado en modalidad virtual con el apoyo del Zoom.

*Considero que las prácticas profesionales incidieron en mi formación profesional y personal, tuve la oportunidad de poner en práctica conocimientos adquiridos durante mi carrera; enfrentarme a la realidad es muy diferente porque tienes mejorar otras habilidades como empatía, comunicación, trabajo en equipo, negociación, etc. (Sujeto 3, grupo focal-GF).*

*Tuvimos que ser muy creativos para que el proyecto fuera atractivo porque fue en modalidad virtual y creo que lo que más ayudó fue el compromiso de todos porque hubo consenso sobre los propósitos del proyecto y las tareas que cada quien asumiría (Sujeto 6, GF).*

En relación con la segunda dimensión, Experiencia al implementar un proyecto en modalidad virtual o mixta, todos los participantes afirman conocer distintos recursos tecnológicos y herramientas digitales para implementar los proyectos, sin embargo, refieren que una de las principales dificultades fue pensar y diseñar esos proyectos en una modalidad virtual. Mencionan que el principal reto fue ser creativos para presentar estrategias y actividades atractivas, sobre todo por la diversidad de condiciones y características de los participantes. Hubo acuerdos para definir las necesidades prioritarias, elegir los recursos tecnológicos disponibles, consensuar los contenidos y la metodología de trabajo, establecer los horarios y compromisos, identificar metas en común y sobretodo, la más difícil, sentirse parte de un grupo que comparte objetivos.

*Manejar las TIC no fue difícil, pero aterrizar el proyecto en actividades no presenciales si lo fue. Tuvimos que pensar en todo, desde quienes tienen los recursos, en qué horarios pueden la mayoría, qué actividades permiten reflexionar y que al mismo tiempo sean divertidas (Sujeto 10, GF).*

*Batallamos un poco para diseñar las estrategias en modalidad virtual, hicimos ajustes, pero al final se notaba que habían funcionado los ajustes y que los comentarios que hacían sobre los temas eran reflexivos, daban ejemplos reales y hacían propuestas para la mejora (Sujeto 2, GF).*

La exploración a través del grupo focal permitió codificar y categorizar incidencias en las expresiones de los participantes, teniendo las siguientes categorías y subcategorías para profundizar en un segundo momento (Tabla 1)

**Tabla 1**

*Categorías y subcategorías que emergen del grupo focal. Fuente: Elaboración propia.*

Dimensiones grupo focal	Categorías	Subcategorías	Preguntas guía de entrevista individual
Vinculación entre proyecto y formación profesional	Competencias profesionales	Diagnosticar	¿Cómo llevaste a cabo el diagnóstico y cuáles fortalezas y desafíos viviste?
		Diseñar e implementar proyectos	¿Cómo llevaste a cabo el diseño e implementación del proyecto ApS y cuáles fortalezas y desafíos viviste?
	Competencias genéricas	Evaluar proyectos	¿Cómo llevaste a cabo la evaluación del proyecto ApS y cuáles fortalezas y desafíos viviste?
		Reflexión	¿Consideras que hubo espacios de reflexión durante las fases del proyecto ApS?
		Trabajo en equipo	¿Porqué?
	Compromiso	¿Hubo participación activa y compromiso por parte de los miembros de la institución durante las fases del proyecto? Describe cómo fue	
	Relevancia social	El proyecto implementado, ¿atendió una problemática real y relevante?	

Dimensiones grupo focal	Categorías apriorísticas	Subcategorías	Preguntas guía de entrevista individual
Experiencia al implementar un proyecto en modalidad virtual o mixta	Uso de las TIC Proyecto	Acceso a recursos tecnológicos Conocimiento para el uso de los recursos tecnológicos Experiencia transformadora Metas compartidas Identidad compartida	¿Contabas tú y los miembros de la comunidad, con los recursos tecnológicos para implementar el proyecto? ¿Cuáles fueron las fortalezas y debilidades de implementar un proyecto en modalidad virtual? ¿Qué transformación a nivel personal y a nivel institución/comunidad pudiste percibir al terminar la implementación del proyecto? ¿Cómo se establecieron los propósitos del proyecto? ¿Consideras que los integrantes de la entidad compartían los propósitos del proyecto?

Respecto a los resultados de las entrevistas, éstas se aplicaron a un total de 14 estudiantes del octavo semestre que se forman como docentes. Fueron 10 preguntas para conocer, desde la percepción del estudiante, el proceso vivido y el impacto que tuvo el proyecto ApS en las distintas competencias profesionales, genéricas y sociales que se identificaron en el grupo focal (Ver tabla 1). Las preguntas fueron validadas por jueces expertos en proyectos ApS. Para el análisis, se transcribieron las expresiones y se organizaron en las categorías apriorísticas y sus subcategorías, emergidas del grupo focal. Se presentan los resultados:

Sobre la categoría de competencias profesionales, entendiendo a estas como los saberes y técnicas propias de un ámbito profesional que se encuentran explícitas en el currículo de un programa de estudio (González, 2006), los participantes afirman que el haber implementado las cuatro fases del proyecto aprendizaje-servicio, ha favorecido el desarrollo de diferentes competencias profesionales como la elaboración de diagnósticos, el diseño de estrategias,

su implementación y evaluación, además, los contenidos de diferentes cursos les dieron las bases teóricas para sustentar cada fase. Consideran que las prácticas profesionales bajo la metodología de ApS, contribuye de manera significativa en su formación y en la resolución de problemáticas de su contexto. El diagnóstico, todos los estudiantes lo iniciaron en modalidad presencial, sin embargo, a mitad del semestre enero-junio 2020, con la suspensión de clases presenciales, tuvieron que continuar en modalidad virtual. Las videollamadas fueron de las herramientas digitales más utilizadas y mejor valoradas ya que permitían la discusión y reflexión de todos los integrantes. Las estrategias más recurrentes fueron los grupos de discusión donde se propiciaba las lluvias de ideas para identificar necesidades y priorizarlas según los argumentos que los mismos integrantes manifestaban, llegando a acuerdos consensuados. Los principales desafíos fueron la participación de todos y compartir una identidad como grupo. La falta de recursos tecnológicos también fue una limitante.

*Tuve mucho apoyo por parte de la directora de la escuela, quien citó a todo el personal y a través de videollamadas, nos estuvimos reuniendo los miércoles en las mañanas; hubo poca asistencia pero de los que se conectaban, la mayoría participaba y se mostraban interesados (Sujeto 3, Entrevista individual, Ei).*

*El mayor desafío para el diagnóstico fue la participación de todos. No siempre se conectaban, a veces unos y luego otros, fue difícil coincidir, unos proponían una cosa, otros otra, dependiendo el área en que estuvieran. Se notaba que no había mucha unión entre ellos (Sujeto 10, Ei).*

Sobre el diseño e implementación del proyecto, hubo consenso en que los diferentes cursos que llevaron en otros semestres fueron un apoyo para entender la realidad desde una perspectiva teórica y académica; también hubo coincidencia acerca de la necesidad de enriquecer, de manera autodidáctica, sus conocimientos sobre el problema detectado, lo que fortaleció sus habilidades de investigación y su pensamiento crítico. Para el diseño del proyecto, se encontró que la participación siguió baja por parte del colectivo, cayendo la responsabilidad en el estudiante y su asesor de prácticas. Faltó mayor identidad y compromiso como colectivo. Sin embargo, a la hora de implementarlo, hubo mayor participación, a excepción de una de las entidades donde el trabajo era con los padres de familia y las condiciones se complicaron por la falta de acceso a recursos tecnológicos y dificultad para coincidir en horarios.

*El mayor reto del diseño del proyecto fue la participación por parte de los integrantes de la entidad. Fue complicado ponerse de acuerdo sobre qué hacer para resolver el problema*

*identificado y que asumieran las tareas y compromisos en lo individual (Sujeto 12, Ei).*

*Para el diseño se invitó a todos, muy pocos atendieron la reunión, pero los que estuvieron, fueron proactivo. Se hizo una lluvia de ideas donde proponían distintas soluciones se eligieron las más viables, se discutió qué se necesitaba para implementarla, cuánto tiempo llevaría, quiénes y cómo participarían, etc. Al final, el diseño surgió con aportaciones de todos (Sujeto 5, Ei).*

Sobre la evaluación, coinciden los entrevistados que se dio en tres momentos, la diagnóstica, la formativa y la sumativa. La diagnóstica es durante la primera fase para la detección de la problemática; respecto a la formativa, según los entrevistados, utilizaron diarios de campo, listas de cotejo y guías de observación, principalmente, para registrar aspectos como interés, participación, asistencia, comprensión del tema, entre otros. En la evaluación sumativa, al igual que en la diagnóstica, se hizo a través de videollamadas, siguiendo una guía de preguntas para detonar la participación de todo el colectivo. Hubo estudiantes que, de manera individual, enviaron un cuestionario a través de google form, a cada participante, para conocer su opinión sobre el proyecto, el impacto y su desempeño como practicante.

Sobre las fortalezas del proceso de evaluación que percibieron los estudiantes, destaca la recuperación de información suficiente y variada, una derivada de sus observaciones y, otra, proporcionada directamente por los participantes, lo que enriqueció el análisis y la valoración del impacto. También reconocen que las sugerencias que recibieron, son pertinentes y brindan una retroalimentación para mejorar en su crecimiento profesional y personal. En los desafíos, siguen reiterando la poca participación y conectividad de internet deficiente.

Sobre la categoría de Competencias genéricas, definidas como aquellas comunes a muchas profesiones, que permiten ejercer la profesión en contextos diversos, con autonomía, flexibilidad y ética, haciendo referencia a atributos personales de carácter cognitivo, social y actitudinal para enriquecer el comportamiento profesional (Corominas, 2001), se encontró que la metodología ApS favorece a la reflexión, pues los espacios de discusión para detectar una problemática y tomar decisiones para atenderla, permite que todos los involucrados reflexionen, no sólo el problema en sí, sino su participación en él y lo que pueden hacer para mejorarlo.

*Hubo reflexión en cada fase del proyecto, desde elegir problemática hasta evaluar el proyecto, fue analizada por todos, encontrando pros, contras, causas, afectados, etc. (Suejo 6, Ei).*

Sobre el trabajo en equipo, los estudiantes expresan que mejoraron sus habilidades de comunicación, negociación y liderazgo, y consideran que esto promovió el trabajo colaborativo. Sin embargo, el número de sujetos involucrados en el proyecto fue bajo. La mayoría de las entidades estaban compuestas por más de 30 personas, pero sólo se mantuvieron activos y constantes entre 12 y 15. Es importante mencionar que aunque el número fue bajo, la colaboración y participación fue comprometida.

*El proyecto se pudo realizar gracias al trabajo en equipo. Las personas de la entidad se comprometieron y se mantuvieron así durante todas las fases. Fueron menos de la mitad los que participaron pero todos bien organizados y proactivos (Sujeto 11, Ei).*

Respecto al Compromiso y Relevancia social, se manifestó en diferentes ocasiones, expresiones que muestran el compromiso por parte de la entidad, al menos de una parte de ellos. Respecto a la relevancia, se encontró que todos los proyectos atendieron una problemática relevante. Las propuestas y decisiones emergieron de la realidad y de los sujetos que la viven. De igual forma, la misma metodología del ApS posibilita que esto suceda.

*Fue relevante, fue un proyecto que nace de las características y necesidades del contexto y fue la misma comunidad la que identificó el problema y cómo solucionarlo (Sujeto 4, Ei).*

En la categoría relacionada con el uso de recursos tecnológicos, se hizo presente el problema de conectividad deficiente y falta de acceso a herramientas tecnológicas. Quienes carecían de estos elementos o de cómo usarlos, no participaron en los proyectos o lo hicieron esporádicamente y sin mayor compromiso. El uso de las tecnologías no fue problema para los estudiantes, tenían los conocimientos básicos y lo que desconocían, lo aprendían con facilidad. Las herramientas que más utilizaron fueron videollamadas, mensajes de whatsapp y llamadas telefónicas. La principal problemática fue diseñar estrategias novedosas, atractivas y que permitieran profundizar en los contenidos.

Finalmente, se presentan los resultados la categoría de Proyecto, que involucra la experiencia transformadora así como la identidad y metas compartidas. Sobre la primera, destaca la capacidad de ser sensibles a los problemas sociales y las habilidades y competencias para liderar un proyecto que requiere colaboración entre todos y saber negociar para consensar y compartir metas; respecto a la entidad, el proyecto, aunque no solucionó totalmente la problemática, les enseñó la importancia de trabajar en equipo y asumir una responsabilidad

en lo individual y como. También se mencionó en varias ocasiones que el ApS cambió la forma de ver los proyectos, ya no es un proceso que depende de un experto, éste orienta y favorece la comunicación, organización, trabajo en equipo, etc., pero son los involucrados directos quienes determinan qué hacer, cómo y cuándo.

*Esta metodología me cambió como persona. Ver a mi alrededor con más consciencia para entender los problemas y solucionarlos. Quitar el ego de que yo lo sé todo es otro aprendizaje, no puedo solucionar un problema yo sola, necesito ayuda de todos los involucrados, porque son los que saben sus necesidades y cómo atenderlas (Sujeto 9, Ei).*

*Cuando tuvimos un grupo focal para evaluar el impacto del proyecto, fue muy gratificante escuchar lo agradecidos que estaban porque aprendieron cosas que les ayudarán toda su vida, como trabajar en equipo, analizar algo desde diferentes perspectivas, negociar, etc. (Sujeto 13, Ei).*

En relación con las metas y la identidad compartida, se logró, a través del consenso y la negociación, establecer objetivos y un plan de trabajo que involucre a todos; se resalta que, aún y cuando casi el 50 % no tuvo constancia ni participación activa, el otro 50 % sí, favoreciendo los resultados y el impacto del proyecto. En algunos casos, se fueron sumando personas al proyecto lo que fortaleció la identidad del colectivo y las relaciones interpersonales y colaborativas.

*Cuando hicimos el diagnóstico, se notó quienes si tenían la camiseta puesta y fueron los que se mantuvieron participativos hasta el final. Se involucraron en todo el proyecto, propusieron qué problemática era prioritaria y cómo atenderla (Sujeto 14, Ei).*

*Al final del proyecto aplicamos una encuesta para saber cómo valoraban los participantes el proyecto y para la mayoría, el proyecto además de ayudar en la problemática, les hizo ser más conscientes de la responsabilidad que tienen como individuos (Sujeto 6, Ei).*

## Conclusiones

Atendiendo a los objetivos del estudio, se encontró que poco más de la mitad de los estudiantes reportan una valoración positiva por parte de la institución hacia el proyecto y desempeño. Entre los resultados más reiterativos están la flexibilidad y el compromiso del estudiante y la pertinencia y relevancia del proyecto. Al respecto, Tapia (2008) distingue como rasgos fundamentales del ApS, el protagonismo del estudiante, el servicio solidario y la colaboración

en la solución de problemáticas sociales.

Como áreas de oportunidad, se hace mención a los problemas técnicos en el uso de recursos digitales y a actividades saturadas de información que no permitían la participación activa de todos. Si bien, la falta de infraestructura y de formación en el uso de las tecnologías son las causas del poco éxito de las Tic en los proyectos ApS.

Respecto al impacto que tuvo el proyecto en la formación de los estudiantes, estos hacen una autovaloración positiva, coincidiendo en tres aspectos: desarrollo de competencias profesionales, los cursos que llevaron durante su carrera fueron pertinentes para comprender teóricamente las problemáticas y el mismo desarrollo del proyecto y, desarrollaron habilidades comunicativas, de organización y trabajo en equipo. También hubo coincidencia sobre las dificultades principales, entre ellas la participación de todo el colectivo, problemas de conectividad y escasa formación para el diseño de estrategias digitales novedosas. De lo anterior, se corrobora que el ApS permite el desarrollo de múltiples dimensiones como la humana, intelectual y afectiva, promoviendo la también la responsabilidad cívica y social.

El ApS resulta una metodología que favorece la implementación de proyectos educativos y el desarrollo de competencias; los estudiantes aprenden no sólo de sus experiencias, también de las de otros, desarrollando una actitud empática y siendo sensibles a la diversidad de realidades que existen.

Finalmente, es pertinente afirmar que el ApS, es una metodología que promueve las competencias que en el siglo XXI se les exige a las universidades desarrollar en los alumnos, por lo que debiera estar dentro de las estrategias que utilizan los profesores, dando la posibilidad a los estudiantes de formarse no solo como profesionales, sino como ciudadanos activos en su comunidad.

### **Referencias bibliográficas**

- Aneas, A. y Vilá, R. (2018). Entornos de desarrollo y aplicación de las competencias en el Prácticum de grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Revista Prácticum*, 3(1), 1-19. <https://revistas.uma.es/index.php/iop/article/view/9831/9669>
- Bakhshi, H., Downing, J., Osborne, M. y Schneider, P. (2017). *The Future of Skills: Employment in 2030*. London: Pearson and Nesta. <https://futureskills.pearson.com/>
- Corominas, E. (2001). Competencias Genéricas en la Formación Universitaria. *Revista de*

*Educación*, 325, 299-321. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19417>

Deeley, S. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.

Del Arco, I., Flores, O., y Silva, P. (2019). El desarrollo del modelo flipped classroom en la universidad: Impacto de su implementación desde la voz del estudiantado. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 451- 469. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.327831>

Domínguez, A. y Quintanal, J. (2020). Las prácticas en la formación de futuros maestros en el contexto universitario mexicano. *Revista Practicum*, 5(1), 68-94. <https://10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9831>

Escofet, A. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: ¿una relación posible? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 169-178. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24680>

García, D. y Lalueza, J. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educXX1.22716>

González, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa., *Revista de Educación*, 8, 175-188. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2010/b15168074.pdf?sequence=1>.

Hernández, C., Gómez, M. y Balderas, M. (2014). Inclusión de las tecnologías para facilitar los procesos de enseñanza - aprendizaje en ciencias naturales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-19. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/16097/15545>

Lorenzo, C., y Lorenzo, E. (2019). Opening Up Higher Education: An E-learning Program on Service-Learning for University Students. En Karwowski, W., Ahram, T. y Nazir, S. *Advances in Human Factors in Training, Education, and Learning Sciences*, (27-38). New York, USA: Springer

Lucas, S. y Arantzazu, O. (2012). La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior. *Revista del Congreso*

*Internacional de Docencia Universitaria i Innovacio*, (1). <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/122>

Martín, D. y García, A. (2014). Experiences in social innovation: A platform for ethics through a school of engineering studies. *Journal of Cases on Information Technology*, 16(3), 4-17. <https://doi.org/10.4018 / jcit.2014070102>

Negrete, T. (2010). La intervención educativa. Un campo emergente en México. *Revista de educación y desarrollo*, 35-43. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antecedentes/13/013\\_Negrete.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/13/013_Negrete.pdf)

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

Ruíz, M. y García, J. (2020). Aprendizaje-Servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la educación superior. *Revista Iberoamericana en Educación a Distancia*, 23(1), 183-198. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24391>

Sandia, B. y Montilva, J. (2020). Tecnologías Digitales en el Aprendizaje-Servicio para la Formación Ciudadana del Nuevo Milenio. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 129-144. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24138>

Sierra, J., Palmezano, Y. y Romero, B. (2018). Causas que determinan las dificultades de la incorporación de las tic en las aulas de clases. *Revista Panorama*, 12(22), 32 - 41. <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v12i22.1064>.

Tapia, M. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En: Miquel Martínez (Ed.). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Ed Octaedro. Compilador, Barcelona (España), 27-56. [http://www.ucv.ve/uploads/media/Aps\\_y\\_universidad.pdf](http://www.ucv.ve/uploads/media/Aps_y_universidad.pdf). Consultado 10-03-2017

Taylor, A. (2017). Service-Learning Programs and the Knowledge Economy: Exploring the Tensions. *Vocations and Learning*, 10(3), 253-273. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12186-016-9170-7>

UNESCO (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244957s.pdf>

- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives. The Global Education 2030 Agenda*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>
- UPN (2002). *Licenciatura en intervención educativa 2002*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- UPNECH (2021). *Licenciatura en intervención educativa*. Chihuahua, México. *Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua*. <https://www.upnech.edu.mx/licencias/lie/>
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Wilson, R., Bradbury, L. y McGlasson, M. (2015). Integrating service-learning pedagogy for preservice elementary teachers' science identity development. *Journal of Science Teacher Education*, 26(3), 319-340. <https://doi.org/10.1007/s10972-015-9425-4>.