

INVESTIGACIONES

Psicología social comunitaria y ApS. Creando puentes a partir de una experiencia universitaria interdisciplinar¹

Community social psychology and Service-Learning. Building bridges from an interdisciplinary university experience

*Judit Martínez-Abajo^a, Cristóbal Bravo Ferretti^b,
Samuel Pérez Norambuena^b*

^aUniversidad del País Vasco (EHU/UPV).
judit.martinez@ehu.eus

^bUniversidad del Bío-Bío (Chile)
cbravo@ubiobio.cl, sperez@ubiobio.cl

RESUMEN

El presente artículo muestra una experiencia pedagógica de Aprendizaje Servicio universitario de intervención comunitaria, cuya propuesta se basó en los fundamentos de la psicología social-comunitaria. Para ello se realizó un trabajo interdisciplinar con alumnado de las carreras de Pedagogía en Educación Física, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Bío-Bío en Chile. Se realizó un diseño de intervención en el que participó el alumnado y una posterior intervención siguiendo las directrices de la psicología social-comunitaria. Los datos de este estudio cualitativo de enfoque fenomenológico se obtuvieron de un focus group y se realizó un análisis categorial de la información. Los principales hallazgos dan cuenta que el estudiantado valoró la experiencia interdisciplinar y la adquisición de diferentes competencias profesionales y genéricas a lo largo del proceso de formación y del servicio.

Palabras clave: intervención comunitaria, aprendizaje-servicio universitario, interdisciplinariedad, competencias profesionales y competencias genéricas.

ABSTRACT

This article shows a pedagogical experience of university Service-Learning in community intervention, whose proposal was based on the foundations of social-community psychology. For this purpose, interdisciplinary work was carried out with students from the Physical Education, Psychology and Social Work degree courses at the Universidad de Bío-Bío in Chile. An intervention design with the participation of the students and a subsequent intervention following the guidelines of social-community psychology. The data from this qualitative study with a phenomenological approach were obtained from a focus group and a categorical analysis of the information was carried out. The main findings show that the students valued the interdisciplinary experience and the acquisition of different professional and generic competences throughout the training process and service.

Key words: Community intervention, university Service-Learning, interdisciplinarity, professional competences and generic competences.

¹ Este estudio se ha realizado dentro del proyecto I + D + i Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad de inclusión social. Convocatorias de “Proyectos I + D + i” en el marco de los Programas Estatales de Generación de Aprendizajes y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema I+D+i Orientados a los Retos de la Sociedad, en el Plan Estatal de Investigación e Innovación Científica y Técnica 2017 –2020. Referencia PID2019-105916RB-I00 / AEI / 10.13039 / 501100011033. Duración 3 años (2020-2023).

1. INTRODUCCIÓN

La universidad ha ampliado decididamente su rol de productora y reproductora de conocimiento científico pasando a convertirse en una institución de referencia (Tonon, 2012). Desde hace años se han venido llevando a cabo diversas prácticas de enseñanza que promueven la formación de ciudadanía efectiva. Iniciativas que han sido denominadas como acciones de cooperación, voluntariado, educación para el desarrollo, intervención comunitaria o trabajo comunitario cuya filosofía se acerca a algunos enfoques innovadores para la enseñanza de competencias como el del Aprendizaje Servicio (ApS), pero que no siempre han contado con la sistematización de estos modelos pedagógicos (Blázquez, 2017).

Así, las intervenciones comunitarias presentan rasgos similares al Aprendizaje Servicio ApS (Galaburri y Sciancalepore, 2008; González y Montes, 2004). De hecho, el lenguaje de la psicología social-comunitaria se ha implementado en el ApS, muestra de ello son las numerosas iniciativas que bajo la denominación de intervención comunitaria se engloban en los servicios de propuestas de ApS (Campo, 2014; González y Montes, 2004; Huergo y Morasso, 2012). No obstante, muchas veces estos encuentros se dan marcados por una formación previa insuficiente y desde esquemas académicos opuestos a los principios del trabajo comunitario (Rodríguez y López, 2019).

El ApS es uno de los modelos pedagógicos activos e innovadores que está entrando en las instituciones educativas para la enseñanza de competencias (Blázquez, 2017). Viene a instituir un marco de aprendizaje también al interior de las políticas universitarias, validando nuevos espacios y experiencias de encuentro de futuros profesionales con la comunidad. Este método ha sido definido como una estrategia que favorece el compromiso con el entorno para una transformación social significativa (Minnicelli, 2015) que persigue estimular el aprendizaje académico, social y personal, aplicando conocimientos y valores específicos relacionados con ciertas necesidades sociales, con el objetivo de contribuir al bien común (Martínez y Chiva, 2020).

Queda de manifiesto la importancia de que en la formación profesional existan instancias de aprendizaje diversas y que además se promuevan investigaciones que incorporen las percepciones de los estudiantes sobre los procesos formativos (McCarthy y McCarthy, 2019). En la investigación expuesta entendemos que la metodología de ApS requiere de un marco conceptual abierto que se construya permanentemente a partir del diálogo de diversos saberes. En este sentido, el aporte de las diversas disciplinas radica no solamente en el establecimiento de estrategias en los respectivos ámbitos de aplicación tradicional, sino que en la construcción de un lenguaje común que se oriente hacia el establecimiento de formas más eficientes de vinculación con las comunidades y más enriquecedoras desde el punto de vista formativo.

En el presente artículo se analizan las valoraciones del alumnado sobre la formación de estos futuros profesionales y el rol de los espacios formativos en la promoción de personas socialmente responsables; basándonos en una experiencia concreta de ApS de carácter interdisciplinar sustentada en el marco conceptual de intervención de la psicología social-comunitaria en la que se vincularon tres carreras de la Universidad del Bío-Bío en Chile; Educación Física, Psicología y Trabajo Social con distintas comunidades locales (Pérez *et al.*, 2021).

2. LA INTERVENCIÓN COMUNITARIA: UNA POSIBILIDAD DE ENCUENTRO

El campo de la psicología social-comunitaria provee una serie de elementos teóricos que se consideran valiosos para una definición de comunidad. Si bien existe una diversidad de definiciones y paradigmas, por lo general, se considera que una comunidad es un grupo humano en el que sus integrantes comparten un conjunto de atributos y se reconocen como pertenecientes a un mismo grupo constituyendo una identidad común, lo que a la vez le permite diferenciarse respecto de otros (Montenegro, 2004; Rodríguez y Montenegro, 2016). Krause (2007) señala algunos elementos básicos como: pertenencia, interrelación y cultura común. Por su parte, Rozas (2018), desde una perspectiva relacional destaca el proceso de construcción subjetiva, relacionado con la configuración de aspectos tales como identidad, proyecto común y una definición del lugar que cumple cada uno de los miembros en el entramado de relaciones sociales.

Algunas definiciones clásicas, como la de Sánchez (1991) señalan que un aspecto básico de la comunidad es el tener un territorio compartido, es decir un marco geográfico donde transcurre el día a día. No obstante, la globalización y el desarrollo de tecnologías de información brindan en la actualidad una posibilidad sin precedentes para conformar verdaderas comunidades virtuales. Hoy es innegable la existencia de comunidades agrupadas en torno a intereses comunes que prescindan de cercanía física para emprender acciones colectivas diversas y más allá de lo local.

La noción de comunidad es compleja y muchas veces no se ajusta a las expectativas de quienes se enfrentan al trabajo comunitario. Este trabajo implica entrar en contacto directo con personas reales y sus circunstancias históricas, sociales, políticas y culturales, poniendo los conocimientos al servicio de transformaciones que apuntan a que las comunidades logren alcanzar mayores niveles de bienestar personal, relacional y colectivo (Nelson y Prilleltensky, 2005). Lo anterior supone una serie de desafíos derivados de las rupturas entre teoría y práctica que se manifiestan en los procesos de formación profesional.

La psicología social-comunitaria, particularmente la tradición latinoamericana, se identifica con una mirada emancipadora que establece como punto de partida del trabajo con comunidades, el reconocimiento de desigualdades sociopolíticas y desequilibrios de poder que afectan a los grupos marginados con los que habitualmente se trabaja desde este enfoque. Es una visión que difiere de los enfoques hegemónicos norteamericanos y europeos (Musitu, 2004). Como sostiene Wiesenfeld (2014, p. 7).

La Psicología Social Comunitaria propone entender e influir, desde y con las comunidades en situación de desventaja económica y social, en contextos, condiciones y procesos psicosociales vinculados con su calidad de vida, para que adquieran o refuercen competencias que faciliten la consecución de recursos necesarios para ejercer su ciudadanía en condiciones de justicia y equidad.

En las ciencias sociales se da una considerable acumulación de experiencias y conocimientos para el trabajo con comunidades que van desde perspectivas ligadas a la educación para el desarrollo (Celorio y López de Munain, 2007), hasta lo que habitualmente se encuentra bajo la denominación de intervención comunitaria, social o intervención psicosocial (Avello *et al.*, 2017; Maldonado *et al.* 1994; Musitu *et al.*, 1993;

Sánchez, 1993). Este ámbito de aplicación de conocimientos otorga un marco conceptual, metodológico y ético al trabajo comunitario. De esta manera, la intervención social es

una acción externa, intencional y autorizada para cambiar (a mejor, se supone) el funcionamiento de un sistema social (grupo, colectivo, institución, comunidad, organización, servicio, etc.) que, perdida su capacidad de autorregularse, es incapaz de resolver sus propios problemas o alcanzar metas vitales deseadas. La intervención supone una interferencia (responsiva o impositiva) en la vida de la gente y en la sociedad y persigue un cambio (Sánchez, 2020, p. 130).

Nelson y Prilleltensky (2005) añaden sobre la necesidad de una planificación metódica para lograr el bienestar de la población, mediante cambios en diferentes aspectos como las políticas, o en las diferencias de poder. Este tipo de intervención requiere de profesionales comprometidos con la realidad social, el reto es cómo lograr que esta afirmación sea más que una buena intención (Rodríguez, 2019). Desde la psicología comunitaria, Montero (2004) menciona varias pautas o habilidades necesarias para el trabajo con grupos humanos: condiciones éticas como la sensibilidad social y el sentido de justicia; cualidades personales; cualidades a adquirir mediante la formación y práctica, y capacidad de análisis para basar sus acciones en la base del respeto.

Las experiencias de aprendizaje contextualizado como el trabajo comunitario son, en este sentido, una oportunidad para trascender los paradigmas tradicionales basados en el aula, donde prima una separación de teoría y práctica y una verticalidad del conocimiento. Como sostienen Winkler *et al.* (2014),

El trabajo de campo es una oportunidad para que los [y las] estudiantes decanten conceptos y valores aprendidos en la propia realidad social y tomen conciencia de su complejidad. Se requiere de un espacio protegido de acción, donde los alumnos lean la realidad acompañados por profesionales con más experiencia y reflexionen acerca de su vinculación con la comunidad, tengan mayor claridad respecto de su rol y anticipen consecuencias éticas de las intervenciones (p. 51).

Esto implica un proceso de familiarización con la comunidad que permita a los agentes externos sensibilizarse con una realidad ajena a sus marcos socio-culturales, lo que resulta clave para generar condiciones para un trabajo comunitario que basa las decisiones en el respeto, la colaboración y el conocimiento del otro (Montero, 2004). Asimismo, implica ciertas conductas, valores y actitudes de parte de los equipos de intervención como el de romper con prejuicios y estereotipos culturales (Martín-Baró, 2015; Olivares-Espinoza *et al.*, 2018).

Esto se relaciona, por una parte, con el reconocimiento de una diversidad de saberes que concurren al definir y enfrentar problemas sociales y necesidades de la comunidad y, por otra, con la necesidad de construir contextos de diálogo y validación de la diversidad (Winkler *et al.*, 2014), donde el trabajo interdisciplinar genera condiciones de diálogo auténticas (Rubio, 2008; Sánchez, 1993). Los equipos de trabajo proponen espacios de opinión para abordar problemas sociales que aquejan a la comunidad, estas demandas son sometidas a análisis crítico respecto a implicaciones sociales y políticas, con la intención de no fomentar relaciones de dependencia, ni estructuras de desigualdad, ni dominación (Sánchez, 1993).

De esta manera, la intervención social está relacionada con el concepto de evaluación en varios momentos: al inicio, como evaluación de necesidades; en el proceso como seguimiento o ejecución, y al final en relación a los resultados (Sánchez, 2020). Si bien se tiende a pensar que la intervención comunitaria es un proceso flexible, también es cierto que posee una serie de requisitos de rigurosidad técnica y de base teórica que lo diferencian de la acción comunitaria surgida desde las propias organizaciones de base (Montero, 2004). Uno de los aspectos metodológicos que es necesario tener en cuenta es el de las etapas del proyecto de intervención con la comunidad, generalmente responden a fases de: “a) acercamiento, reconocimiento y diagnóstico de la realidad; b) ejecución de la propuesta; y c) cierre y evaluación” (Uribe, 2018, p. 112).

La primera de estas fases implica una serie de acciones orientadas a generar las condiciones básicas para implementar una intervención. A través del acercamiento, se busca establecer un contacto inicial con las comunidades permitiendo el conocimiento mutuo de las partes involucradas y el establecimiento de acuerdos de trabajo conjunto. Mediante el reconocimiento de la comunidad, se identifican aspectos claves que facilitan el trabajo, tales como la localización, los aspectos culturales y los actores relevantes de las comunidades. El diagnóstico comunitario, por su parte, recoge, organiza y procesa la información relativa al contexto social de intervención, permitiendo identificar problemas, necesidades y recursos de la comunidad (Montero, 2004). El sello distintivo de este tipo de diagnóstico es su carácter participativo, el que se implementa a partir de procesos de diálogo y reflexión conjunta, debiendo el equipo abandonar las pretensiones de un saber experto (Blanco, 2017). Dicha reflexión “es la herramienta que previene la perversión de los proyectos ya sea de la mano del academicismo o del activismo” (Zarsuela y García, 2020, p. 7). Es necesario tener la capacidad de construir relaciones de horizontalidad tanto al interior de los equipos como con la comunidad. En la intervención psicosocial hay una redefinición del rol profesional en la que desaparece -o al menos se atenúa- el rol de experto del profesional, prefiriéndose términos como facilitadores, acompañantes, dinamizadores (Quintana-Abello *et al.*, 2018) o multiplicadores (González y Montes, 2004). De este modo, el diagnóstico comunitario y participativo es la base de un plan de acción con objetivos, acciones, responsables y plazos pertinentes a la realidad socio cultural, que deben ser validados por la comunidad en donde se pretende implementar (Pupo *et al.*, 2011).

Respecto del proceso de ejecución, existe una importante diversidad de técnicas y estrategias que tienden a utilizarse de manera creativa en función de las características de las comunidades y de la naturaleza de los objetivos de la intervención (Artetxe y Beloki, 2020). Como aspectos comunes se reconoce que las distintas actividades apuntan al involucramiento activo de los miembros de la comunidad. Cabe destacar en este punto la función del encuadre en actividades grupales donde se establece un marco ético de trabajo que favorezca un clima de confianza y de respeto para el intercambio de opiniones; y el establecimiento de un compromiso de trabajo tanto de las comunidades como de los equipos (Montero, 2004). La confianza no se da per se en la intervención comunitaria, al contrario, muchas veces los equipos profesionales deben enfrentar cuestionamientos y recelos por parte de las comunidades hacia las instituciones y organismos públicos que llevan a cabo estos procesos. Así también los equipos de trabajo, muchas veces deben lidiar con la existencia de conflictos intragrupales y tensiones entre los participantes cuya historia precede al encuentro entre la comunidad y los actores externos, pero que comúnmente se manifiestan en estos espacios. Como señala Montero:

Las relaciones adversas entre vecinos[as] o compañeros[as], en general miembros de la red, y las luchas de poder entre organizaciones y agrupaciones comunitarias imposibilitan los espacios de intercambio y fomentan, por el contrario, las críticas, el protagonismo y la desconfianza. (2006, pp. 194-195)

En este sentido, la intervención requiere del establecimiento de ciertas “reglas grupales” que instauren una serie de aspectos prácticos propios de la intervención, tales como los lugares, horarios y responsabilidades (Segura del Pozo, 2020). Asimismo, es importante que tales reglas se orienten a la creación de climas emocionales y formas de comunicación que propicien relaciones colaborativas tanto al interior de las comunidades, como entre estas y los agentes externos. Respecto a esto último, se trata de establecer espacios de apoyo mutuo donde quienes ejecutan las intervenciones comparten reacciones emocionales, intercambian estrategias de afrontamiento, ajustan expectativas y evalúan avances, procurando proporcionar al grupo un sentido de comunidad (Fernández *et al.*, 2011). No hay que perder de vista que, desde la psicología social-comunitaria,

el poder y el centro de control están ubicados en la comunidad. Quizás sea éste uno de los principios más controvertidos, probablemente debido a lo profundamente arraigada que está la concepción asimétrica del poder. Y en particular en relación con el saber (Montero, 2004, p. 73).

La fase de evaluación y cierre de la intervención comunitaria está destinada a la identificación de aspectos positivos y negativos del proceso a la luz de los objetivos trazados (Daher *et al.*, 2018). Esto permite dimensionar los cambios tanto en niveles grupales, sociales e individuales a partir de las expresiones de los actores involucrados en el proceso (Pascual, 2007). Esta fase final implica una desvinculación progresiva por parte de los equipos orientada a la consolidación de aprendizajes y el desarrollo de habilidades personales y grupales adquiridas durante la intervención, para lo cual se suele considerar la realización de hitos de finalización tales como ceremonias, talleres de cierre o jornadas de intercambio de experiencias. Esta fase coincide con el proceso de devolución de los resultados a la población (Pupo *et al.*, 2011) en ambos sentidos, ya que:

pensar la devolución sólo como una acción desde los profesionales externos hacia la comunidad en realidad puede considerarse como una demostración de la creencia de que sólo producen conocimiento quienes tienen un cierto tipo de educación, y de hecho suponía una visión debilitante de la comunidad, y era también una contradicción en lo referente al carácter dialógico de la relación entre ambos tipos de agentes (Montero, 2004, p. 73).

Estos enfoques englobados en el paraguas de la intervención comunitaria ofrecen una serie de elementos conceptuales y valóricos que han sido reconocidos como recursos importantes para la elaboración de prácticas de ApS en la formación superior (Quintana-Abello *et al.*, 2018). Se intuye así que el ApS puede obtener inspiración de aportes de la psicología social-comunitaria ya que desde esta perspectiva se aportan también contenidos como: diagnóstico participativo, horizontalidad, ruptura de estereotipos y prejuicios, participación activa, contextualización y familiarización, reflexión y sobre todo se pone en el centro a la comunidad, superando conceptos de devolución en un único sentido (Montero, 2004).

También se relaciona directamente con los fundamentos freirianos de la pedagogía crítica la que promueve una educación que libera a los seres humanos y de los grupos sociales sometidos a relaciones de control, injusticia y explotación. En esa relación los estudiantes aprenden de las comunidades, se previene el olvido de colectivos marginados, promoviendo la interacción y el dialogo como base del cambio, e invitando a tener un posicionamiento no neutral a partir del conocimiento y respeto por esos espacios sociales (Chiva *et al.*, 2016).

A su vez, las propuestas de ApS pueden tener diferentes áreas temáticas que van desde la cooperación y la solidaridad hasta la promoción de la salud (Puig, 2015). El ApS favorece que el alumnado aprenda contenidos curriculares de manera experiencial; pretende la adquisición de competencias, el beneficio social y la reflexión crítica (Zorrilla-Silvestre, 2019). Los límites entre la intervención comunitaria y el ApS son muy sutiles, no siempre es fácil distinguir algunas prácticas de intervención comunitaria con otras de ApS (Galaburri y Sciancalepore, 2008). En diferentes documentos de ApS se habla de intervención comunitaria, (Campo, 2014; González y Montes, 2004; Huergo y Morasso, 2012). Tal como señalan Daffunchio y Medina, “el límite que diferencia en los ámbitos educativos el Aprendizaje Servicio de otras actividades de intervención comunitaria lo traza la intencionalidad pedagógica de la experiencia” (2013, p. 94).

Esta propuesta se nutre de los contenidos de la pedagogía crítica, la psicología y el trabajo social para elaborar una propuesta interdisciplinar de ApS, donde el alumnado universitario aprende contenidos curriculares mientras realiza un servicio en un contexto real (Chiva y Pallarés, 2018). El ApS proporciona un marco formativo inserto en las políticas universitarias que brinda importantes oportunidades para el desarrollo de competencias (Capella, 2016; Corbatón *et al.*, 2015; Sebastiani y Rubio, 2017). Pero, para conseguir un servicio de calidad hay que cumplir varios requisitos como la elaboración de diagnósticos participativos con las instituciones beneficiarias, asesoramiento por parte del personal docente, vínculos con organizaciones comunitarias y actividades adecuadamente planeadas y gestionadas (Molina *et al.*, 2012).

3. EL ApS COMO CONTEXTO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

El ApS, al igual que otras metodologías de aprendizaje activo y experiencial ha sido una de las maneras en que las universidades han podido acercarse y responder a los desafíos instalados desde acuerdos internacionales como la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 2009) y el Programa de las Naciones Unidas (2021), que apuntan a la promoción de la ética, la paz, la defensa de los derechos humanos, los valores democráticos en el bienestar de las naciones y el progreso de las sociedades, a través de la formación profesional (Niebles *et al.*, 2018). Para ir avanzando en estas demandas globales, las universidades han tenido que mirarse, adaptarse y realizar distintas iniciativas encaminadas a una mayor permeabilidad, innovación, transparencia y optimización de la gestión universitaria (Martínez *et al.*, 2017).

La interpelación al rol social de las instituciones educativas ha implicado que la formación de ciudadanos y ciudadanas preocupados de su entorno se ubique en el centro de la misión universitaria (Martí-Noguera *et al.*, 2018). Con ese derrotero sobre sus hombros, es que estos espacios de formación asumen el desafío trascendental y lo han realizado a

partir de su esencia que no es otra que la de generar ciencia y tan importante como ello, poner en práctica esos conocimientos con la finalidad de contribuir a la propia comunidad universitaria y su entorno, teniendo presentes los retos sociales (Ribeiro y Magalhães, 2014).

Este ideal universitario, el de su quehacer comprometido socialmente, requiere de nuevos enfoques que tengan en sus cimientos la idea de lo holístico desde y en lo transversal (Tuvilla, 1998), con sistemas que promuevan la promoción social de principios éticos, sociales y sostenibles (Fernandes *et al.*, 2020 y Niebles *et al.*, 2018; Vallaey, 2021). La vinculación activa con el medio social constituye una de las principales aspiraciones de estos modelos, lo que permite generar contextos de transferencia de la teoría a la práctica en lugares en los que el estudiantado universitario se desenvolverá (Held *et al.*, 2019). Esto implica la posibilidad de generar distintos aprendizajes que favorecen el desarrollo de los futuros profesionales entre los que destacan: a) aprendizajes a partir de la experiencia; b) aprendizajes a partir del trabajo colaborativo; c) aprendizajes reflexivos sobre sus actuaciones y d) aprendizajes de la guía de los adultos (Puig *et al.*, 2011). Se trata de reinventar el aprendizaje identificando competencias globales: competencia, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico (Quinn *et al.*, 2021).

El enfoque competencial se relaciona con el globalizador, el desarrollo de capacidades e inteligencias, y pretende metas como; la integración de conocimientos, creatividad, reflexión, o la responsabilidad (Maldonado *et al.*, 1994). Está centrado en el sujeto, en su globalidad y pretende un nuevo planteamiento educativo donde los objetivos estén vinculados al diagnóstico de las necesidades y a las diferentes posibilidades educativas del alumnado. Requiere varias condiciones: globalidad, significatividad, funcionalidad, autonomía e implicación cognitiva (Blázquez, 2017); además de la inclusión de contenidos vinculados con lo personal, social e interpersonal.

Desarrollar competencias supone integrar conocimientos, en la bibliografía se puede encontrar una extensa variedad de clasificaciones de competencias, en este estudio nos centraremos en las genéricas y las profesionales. Las competencias claves o básicas, también llamadas genéricas (Folgueiras y Martínez, 2009; Villa y Villa, 2007) vertebran el sistema educativo y le dan coherencia (Escamilla, 2009). Son aquellas que el estudiantado debe adquirir para saber desenvolverse en la vida, hacen referencia al compromiso, el respeto a la diversidad, encontrar información, aprender a trabajar en equipo, controlar emociones, resolver conflictos... (Blázquez, 2017; Folgueiras y Martínez, 2009). Villa y Villa distinguen tres tipos de competencias genéricas: instrumentales, interpersonales y sistémicas, y subrayan del enfoque competencial el interés por la adquisición de conocimientos transferibles a otras situaciones, además del desarrollo integral del alumnado (2007).

El ApS es uno de los métodos activos que favorece la adquisición de competencias, trata tanto de capacitar para el ámbito laboral, como para la responsabilidad social de quienes se gradúan (Aramburuzabala *et al.*, 2019). Lorenzo y Matallanes (2013) encontraron que los programas de ApS promueven el desarrollo de competencias psicosociales, y tienen un impacto positivo tanto en variables de desarrollo personal, como social. Esta metodología ha sido reconocida en su capacidad para movilizar otros intereses en los estudiantes más allá de los académicos y de lo social que nutre y le da sentido a la reflexión teórica. De este modo, la experiencia en estos aprendizajes promueve distintas competencias entre las que destacan: competencias personales, interpersonales, para el pensamiento crítico, creativo y reflexivo; para la ciudadanía y la transformación social; y las profesionales (Rubio, 2009; Held *et al.*, 2019).

Las competencias profesionales están vinculadas a las capacidades relacionadas con la vida laboral, son las que es necesario adquirir para la formación académica concreta, hacen referencia a los saberes propios de cada titulación (Gómez-Gómez, 2010), son las imprescindibles en la capacitación para una profesión (Molina *et al.*, 2012). En este caso nos centramos dentro de las competencias profesionales en el diseño de la intervención. Este diseño es un elemento común a realizar en cualquier intervención (Musitu *et al.*, 1993). En este caso, quienes realizan el servicio vienen de ramas del conocimiento distintas, pero tienen puntos comunes, uno de ellos es la necesidad de saber realizar propuestas para llevar a cabo en las comunidades; para ello es imprescindible una formación previa, el diagnóstico y la reflexión.

Una serie de investigaciones recientes que reconocen el aporte de estas metodologías en la formación de carácter integral de los estudiantes universitarios, destacando entre otros aspectos el crecimiento personal y profesional (Barragán *et al.*, 2018; Uribe, 2018), en la capacidad de reflexión sobre los procesos de aprendizaje práctico (Mayor, 2019), en valores y actitudes (Jouannet, Salas, y Contreras, 2013), el compromiso ético y trabajo en equipo (Morín *et al.*, 2017), la capacidad de diálogo profesional, así como de compartir experiencias y construir identidades (Núñez *et al.*, 2021) y en responsabilidad social y ética (Martí-Noguera *et al.*, 2018). Se trata de derribar barreras entre el sistema educativo, el trabajo y la comunidad; tendiendo puentes entre el conocimiento cotidiano, académico y científico (Tuning América Latina, 2007).

4. OBJETIVOS

Los propósitos principales que guiaron este estudio fueron:

- 1) Comprender la incidencia de un proyecto de trabajo comunitario interdisciplinar de ApS en el desarrollo de competencias genéricas y profesionales en estudiantes de Educación Física, Psicología y Trabajo Social, a partir de las percepciones del alumnado participante.
- 2) Realizar el diseño de la intervención, ponerlo en práctica y conocer a través de las voces del alumnado universitario que realiza el servicio las fortalezas y debilidades de la propuesta interdisciplinar comunitaria.

5. MARCO METODOLÓGICO

Se realiza una investigación evaluativa con el objetivo de mejorar la intervención, para lo cual se tienen en cuenta criterios e indicadores que coinciden con las categorías de análisis propuestas (Bisquerra, 2016). De esta manera, se analizan cualitativamente las experiencias percibidas por quienes participan en esta experiencia de ApS (Trejo, 2012).

La **intervención** que da origen a esta investigación se plantea como una respuesta al escaso diálogo existente en la formación profesional con otras disciplinas y en una vinculación innovadora al insertarse al trabajo con comunidades locales (Pérez *et al.*, 2021). Este espacio formativo social desarrollado en el marco de un proyecto de extensión universitaria involucró a veintidós estudiantes de tercer y cuarto año de tres carreras de la

Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Chile: Pedagogía en Educación Física, Psicología y Trabajo Social, quienes cursaban, respectivamente, las asignaturas de práctica en: Talleres Extraescolares, Psicología Comunitaria e Intervención Social Territorial y Comunitaria. Los objetivos de estas asignaturas convergían en el diseño de una intervención socio comunitaria interdisciplinaria y su puesta en práctica. Todo este proceso de ApS fue evaluado y convalidado por las distintas asignaturas prácticas.

Lo que implicó la participación activa de siete comunidades locales, compuestas por juntas de vecinos, centros de adulto mayor, grupos de jubilados, que gestionan necesidades y metas de interés como; el cuidado del entorno, situaciones del barrio, desarrollo de actividades recreativas, temas relacionados con la salud física y mental.

Estas comunidades y el alumnado asumieron voluntariamente el desafío de acompañarse en el desarrollo de sus actividades, sabiendo que esta actividad reemplazaría la práctica habitual de estas asignaturas. Los estudiantes organizados en tríos, uno por carrera, asistieron a un proceso formativo de cinco semanas de duración en distintos temas, como; diagnóstico comunitario, liderazgo social, o el cuerpo en las comunidades. Incluyo además un seminario de inicio y que fue desarrollado en la universidad, para luego implementar una intervención con estos grupos por un tiempo de unas seis semanas. Además, en dicho momento se reunían semanalmente con un profesor tutor para retroalimentar y dialogar sobre lo sucedido. Finalizó el proceso con un seminario de experiencias de dos horas, donde se invitó a todas las personas que participaron. En ese proceso intentaron responder a los desafíos de esas comunidades y al reto de asumirlo con personas de otras disciplinas. En síntesis, el número de horas aproximadas que participaron los estudiantes en esta experiencia fue de 35 horas. A continuación, un cuadro que da cuenta y sintetiza las fases de esta propuesta de ApS:

Tabla 1. Fases de la propuesta

Fases	Descripción	Acciones
Diagnóstico	Levantamiento de la propuesta	Definición criterios de participación
Acercamiento a los participantes	Catastro de estudiantes y agrupaciones interesados	Selección de 7 agrupaciones y 7 estudiantes por carrera.
Formación en trabajo comunitario	Proceso formativo en trabajo comunitario y ApS	Formación en temas comunitarios, ética de la intervención, trabajo en equipo y liderazgo
Diagnóstico de las agrupaciones	Aplicación de instrumentos para detectar necesidades (entrevistas, encuestas y talleres)	Levantamiento de información con la comunidad En triadas de manera participativa colaborativa
Implementación de la intervención comunitaria	Coordinación entre académico supervisor, grupos y comunidades	Planificación y ejecución de 5 sesiones de trabajo abordado de manera transdisciplinaria y colaborativa.
Evaluación de la experiencia formativa	Evaluación conjunta del trabajo realizado y sus alcances	Realización del Grupo Focal

Fuente: Adaptado de Pérez *et al.*, 2021.

El **instrumento** utilizado para conocer las percepciones de estos actores fue un grupo focal, realizado en agosto del 2018 una vez terminada la intervención, ya que dicha herramienta permite confrontar la información individual con la grupal, poniendo en contacto las diferentes perspectivas, experiencias y puntos de vista (Valles, 2007). Para esto, se aplicó al grupo participante un guion previamente establecido (Bisquerra, 2016), con preguntas abiertas acerca de lo vivido en este proceso de ApS. El recorrido se inició con un video de todo el proceso, a partir de esto se abrió un dialogo que tuvo como principales focos investigativos la importancia de la experiencia, los aprendizajes obtenidos, o las dificultades.

Los **participantes** del grupo focal fueron seis estudiantes de tercer y cuarto año de las tres carreras involucradas en el proyecto de Extensión. Se hizo una convocatoria abierta, libre, resguardando los siguientes criterios: asistencia a toda la formación e intervención, dos personas por carrera, procurándose una composición heterogénea en cuanto al género e informando a las personas participantes sobre la utilización de los datos de la investigación. La siguiente tabla se muestra el detalle de las personas participantes de este grupo focal.

Tabla 2. Participantes en el Grupo Focal

Participante	Género	Carrera	Asignatura de origen	Curso
Acamalachi	Mujer	Trabajo Social	Intervención Social, Territorial y Comunitaria	Tercer Año
Isluga	Mujer	Trabajo Social	Intervención Social, Territorial y Comunitaria	Tercero Año
Tacora	Hombre	Educación Física	Talleres Extraescolares	Cuarto Año
Juriques	Hombre	Educación Física	Talleres Extraescolares	Cuarto Año
Chiliques	Hombre	Psicología	Psicología Comunitaria	Tercero Año
Zapaleri	Hombre	Psicología	Psicología Comunitaria	Tercero Año

Fuente: Elaboración propia.

Para el proceso posterior de **análisis de la información** nos basamos en la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002), para lo cual se utilizó la perspectiva inductiva la que se realizó a partir de una clasificación teórica emergente (Cuña, 2007), lo que nos permitió acceder a las teorías implícitas de los participantes y de esta manera, encauzar el devenir posterior de la descripción e interpretación de la información.

Ese proceso se ha realizado a partir del análisis con el software Nvivo Release (Bazeley y Richards, 2000), cuyo resultado es el sistema categorial que organiza la información y donde se observa la relación jerárquica entre las dimensiones y categorías. Para ello, se realizó una categorización y se codificaron las unidades de significado, asignándoles códigos concretos entre paréntesis, en los que primero aparecía FG, relativo al instrumento

utilizado, *focus group*; seguido de un nombre de un volcán chileno para identificar a cada una de las personas participantes, manteniendo su anonimato y sin explicitar su género (León y Montero, 2015). De este proceso de construcción constante emergen las siguientes categorías, tabla 3, en las que fueron integradas las teorías de los participantes, las nuestras y las originadas en los marcos referenciales formales:

Tabla 3. Sistema Categorical sobre la experiencia de ApS

<i>Dimensión</i>	<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Recursos</i>	<i>Nº Referencias</i>	<i>%</i>
Competencias Profesionales	Diseño de la intervención		6	61	53,04
		Formación para la intervención	3	35	30,43
		Diagnóstico participativo	1	4	3,47
		Reflexión Permanente	2	22	19,13
Competencias Genéricas	Personales		4	54	46,95
		Confianza	1	8	6,95
		Adaptación	2	8	6,95
	Interpersonales	Escucha activa	1	10	8,69
		Diálogo profesional	1	2	1,73
		Apoyo mutuo	1	3	2,60
		Trabajo colaborativo	3	23	20
Total			6	115	100

Fuente: Elaboración propia.

6. RESULTADOS

6.1. COMPETENCIAS PROFESIONALES

Para el alumnado participante ambos tipos de competencias son igualmente importantes, hablan tanto de competencias genéricas como de las profesionales, siendo el porcentaje de referencias de cada una de estas dimensiones muy similares, 53,04% en el caso de las profesionales y 46,95% en el caso de las genéricas.

Antes de dar comienzo a la intervención comunitaria se llevó a cabo un diseño, en el que se realizó un proceso de formación que tuvo en cuenta la dimensión transdisciplinar

y complementó las experiencias previas del alumnado y la formación recibida en sus disciplinas de estudio. Es justo esta subcategoría la que mayor cantidad de referencias recibe, junto con la reflexión permanente, el alumnado percibe la importancia de esos dos aspectos del ApS y realiza sus aportes.

En las formaciones el alumnado, además de interiorizar diferentes contenidos, fue conociendo a las personas que iban a formar parte de esos grupos diversos y desconocidos. “Mediante el proceso de capacitaciones, porque igual fueron como cuatro o cinco, entonces fue en donde pudimos ir conversando y conociéndonos y generar ese espacio que habíamos trabajado plenamente en conjunto” (FG, Acamarachi). Un proceso que promovió que se valoraran y acercaran, “eso se dio gracias a un proceso que vivimos en esta etapa de familiarización o de formación” (FG, Juriques). Esos espacios además de favorecer dinámicas de grupos han favorecido el conocimiento de la realidad y de lo que debían realizar. “Los espacios de capacitaciones han sido como entrega de información más que nada y quizás en algunos trabajos prácticos” (FG, Acamarachi). Durante esas actividades de formación se generaron espacios de comunicación y diálogo al interior de sus grupos “cuando sentí más comunicación dentro de mi equipo fue en realidad en las dinámicas y las capacitaciones” (FG, Acamarachi).

El hecho de que formaran grupos cohesionados a partir de lo sucedido en la etapa de formación favoreció, en su opinión, el acceso a las comunidades. “Al habernos conocido antes nos da esa confianza entre nosotros como grupo, sentirnos más livianos y así la gente también nos recepciona de mejor manera creo yo” (FG, Juriques).

En la cronología del proceso, tras la fase de formación se realizó un acercamiento a las comunidades asignadas, el levantamiento de la información y diagnóstico de las necesidades y alcances de la estancia en esos espacios sociales “aprendí la importancia de hacer un diagnóstico antes con las personas (...) y de verlo con una perspectiva global” (FG, Juriques). Supuso para el alumnado “un proceso de aprendizaje para mí y para mis compañeros” (FG, Acamarachi), fueron conscientes de la dificultad de la tarea. Percibieron que era necesario “tener en consideración bien a las comunidades” (FG, Acamarachi).

Este trabajo incentivó la reflexión permanente entre quienes participaban en ella, el alumnado se dio cuenta de la importancia de la evaluación, la riqueza que aportaba la interdisciplinariedad, y las herramientas que obtuvieron gracias a la formación. Entre sesión y sesión de la intervención, el grupo tuvo tiempo para conversar sobre la propia experiencia y sobre sus desempeños. Esas conversaciones, el diálogo y reflexión les servían para evaluar el propio proceso, hacer correcciones y anotaciones, y tomar decisiones para mejorar. “Se generaba una conversación (...), siempre conversamos respecto a cómo nos salió, qué puedo mejorar; en ese sentido nos interesaba mucho saber qué pensaba la otra persona porque es parte del aprendizaje” (FG, Acamarachi).

Reflexionan sobre el valor de la comunicación y el compartir una intervención con la participación de otros estudiantes, tienen claro que es una oportunidad para el alumnado, ya que tienen una ocasión que no aparece en la planificación y en sus planes de estudios, también son conscientes de las limitaciones del impacto en la comunidad que tiene la intervención. “Quizás por el espacio y el tiempo como decía la compañera, no es tan significativo para la comunidad, pero sí lo es para nosotros como universitarios. Es un espacio que no se nos da, no se da en la malla por decirlo así” (FG, Juriques).

Algunos de ellos creen que se tienen que dar unas circunstancias específicas para poder desarrollar exitosamente estos procesos en algunas comunidades concretas. Tienen dudas acerca de las características del servicio y de si realmente aporta a la entidad receptora.

En el proceso sentía que este trabajo era más como un experimento y creo que eso a mí no me agradó un poco porque siento que estábamos trabajando con personas y esas personas al igual que nosotros estaban invirtiendo voluntad y tiempo. (...) Puede que suene feo, pero hay comunidades que no son como aptas o en este momento no están bien para participar en un trabajo así, entonces yo me sentía súper incómodo y hasta mal un poco (FG, Zapaleri).

Se centraban en obtener los mejores resultados, por ello tuvieron que conocer muy bien la comunidad. También de la parte de la comunidad tenían distintos problemas, pero también tenían distintos recursos y habilidades. “Por lo menos en el caso de nosotros intentamos verlo del lado de los recursos y las fortalezas que el grupo tenía, y también fortalecerlas y usarlas como un medio para trabajar.” (FG, Isluga).

6.2. COMPETENCIAS GENÉRICAS

La intervención comunitaria tuvo una serie de efectos en el grupo de estudiantes que la puso en práctica. En esta propuesta de ApS el alumnado valora la valía del trabajo colaborativo, un 20% de las intervenciones son sobre este tema, las habilidades comunicativas, con la escucha activa suponen la otra subcategoría que más atención recibe dentro de las competencias genéricas, con un 8,69%. Se desarrollaron así competencias personales e interpersonales. Esa intervención comunitaria reportaba beneficios a las personas que la llevaban a cabo, por una parte, se trataba del desarrollo de habilidades personales como la confianza, adaptación, y escucha activa; y por la otra, se desarrollaban habilidades relacionales como; el apoyo mutuo, diálogo o el trabajo colaborativo: “siento que aprendí mucho. Era un grupo amplio entonces todas entregaban distintos elementos que yo pude tomar, lo que consideré que me puede favorecer tanto de manera personal como profesional” (FG, Acamarachi).

El alumnado desarrolló su capacidad para improvisar, aprendieron a adaptarse a la situación, “hubieron ciertas cosas que no resultaron como nosotros esperábamos y buscábamos estrategias para poder realizar la actividad. De igual forma no nos podíamos quedar de brazos cruzados” (FG, Acamarachi). Debieron superar sus miedos para enfrentarse a nuevas situaciones.

En ese momento hay que improvisar, hay que saber adaptarse. Yo sentí que me pude adaptar muy bien a la situación. Hicimos un cambio, hicimos un compartir, empezamos a comer, a conversar y no sé, de alguna forma sacamos adelante y eso que no me sentía capaz. Me sorprendió mi capacidad para lograrlo (FG, Chiliques).

Otros elementos importantes aparecidos en sus relatos fueron la confianza que se generó en el devenir del proceso interdisciplinar, esto permitió escuchar al resto de participantes.

Pero en sí la confianza yo creo que se empieza a generar después, cuando ya tocamos temas más importantes como por ejemplo, lo que yo pensaba de trabajo social, lo que otra compañera pensaba de psicología. Creo que esas instancias sí fueron nutritivas para nosotros (FG, Zapaleri).

La interdisciplinariedad fue una de las bases del proyecto, cada disciplina desde su espacio aportaba para que la propuesta fuera lo más exitosa posible. “Las tres carreras trabajan con el factor humano, pero la forma de pensar y opinar eran diferentes” (FG, Tacora). Gracias a la experiencia aprendieron otras perspectivas diferentes a la de su formación académica.

Fue muy distinto el participar con otras carreras en sí, por si bien en trabajo social nosotros trabajamos con compañeros que suelen tener la misma visión respecto al tema, y aquí yo encuentro que fue muy enriquecedor trabajar con psicología y educación física (FG, Isluga).

Supuso una experiencia diferente a lo habitual que favoreció diferentes reflexiones y diálogo profesional desde la horizontalidad. El alumnado percibía que trabajaba de esa forma, pero elegía líderes puntuales para el desarrollo de las dinámicas. “La relación sí fue horizontal, pero siento que en algunos aspectos me tocó el rol entre comillas de líder. (...) Se podría decir que me correspondió es rol, pero sí por supuesto, que todos participamos realizando las actividades” (FG, Acamarachi). Todos tomaban el papel de líder en algún momento, pero eso no significaba que no trabajaran de forma horizontal.

Sintieron y dieron apoyo a sus compañeros y compañeras. Se trataba de habilidades relacionales que se compenetraban y nutrían mutuamente, el apoyo era parte del trabajo de equipo.

Yo creo que lo que más rescato, al menos en el área emocional, es la seguridad que me daba al momento de la intervención que yo podía estar muy nervioso, pero sentí que no lo demostré, porque tenía la seguridad de que estaban mis compañeros ahí apoyándome. Si ellos necesitaban mi apoyo, también iba a estar ahí. De hecho, tengo muy marcado un momento que yo por un segundo me quedé en blanco, miré a Isluga y con la mirada me vino a ayudar, y ya después retomé el hilo y ya me fue bien (FG, Chiliques).

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este tipo de experiencias de ApS en intervención comunitaria promueven diversos aprendizajes. En ese sentido, podemos indicar que a pesar de haber obtenido los datos de un único focus group, los resultados indican que esta experiencia incidió y aportó positivamente en las competencias profesionales y genéricas (Folgueiras y Martínez, 2009; Villa y Villa, 2007).

Respecto a los aprendizajes de carácter profesional destacan los relacionados con el proceso formativo y con la reflexión sobre la experiencia. El alumnado destaca la presencia de procesos reflexivos permanentes en el proceso tanto de temas académicos como sociales (Mayor, 2019; Puig, 2015). Valoran positivamente la realización de diagnósticos participativos, relevantes a la hora de acercarse a las comunidades en términos de que favorecen la comprensión de la realidad donde se va a actuar (Martínez *et al.*, 2017; Paredes, 2019; Pupo *et al.*, 2011). Desde las propias limitaciones de esta propuesta, se considera que es de suma importancia profundizar el carácter inclusivo de los diagnósticos

participativos, aspirando vincularse con una diversidad de agentes sociales que componen una comunidad. En este sentido, creemos que este tipo de experiencias debieran lograr que el alumnado reconozca la existencia de una estructura de inequidades sociales que dificulta el acceso y participación social efectiva de ciertos grupos, y considere la necesidad de diseñar estrategias pertinentes para llegar a toda la población.

Los resultados señalan que el alumnado universitario ha comprobado la importancia de elegir adecuadamente las comunidades o entidades en las que realizar el servicio para lograr una intervención exitosa; añaden que sería interesante contar con un listado de requisitos de participación tanto para el alumnado que oferta el servicio como para las entidades receptoras. Entendieron la importancia de la familiarización, estos resultados coinciden con otras propuestas en lo relativo a que aportan al crecimiento profesional (Barragán *et al.*, 2018; Montero, 2004; Rodríguez, 2019; Uribe, 2018).

Igualmente, resulta muy interesante el hecho de que esta propuesta permitiera el desarrollo de competencias genéricas entre las que destacan la incidencia en las habilidades personales e interpersonales, las cuales contribuyen a que estos futuros profesionales puedan desenvolverse en distintos espacios sociales (Held *et al.*, 2019; Folgueiras y Martínez, 2009; Rubio, 2009; Villa y Villa, 2007). Además, se percibe un crecimiento personal con este tipo de procesos formativos (Lorenzo y Matallanes, 2013; Mayor, 2019).

Asumir trabajos comunitarios con otras disciplinas y especialidades ha permitido, en lo interpersonal, una mejoría en los ámbitos de la comunicación y colaboración (Morín *et al.*, 2017; Rubio, 2008; Sánchez, 1993; Uribe, 2018), en términos de que los proyectos de ApS mejoran el trabajo en equipo, e inciden en los vínculos que se generan a partir de esas experiencias (Núñez *et al.*, 2021). De esta manera, y a partir de lo expuesto anteriormente proponemos una comprensión de este tipo de experiencias como espacios formativos que reúnen las condiciones para que futuros profesionales se aproximen a contextos sociales diversos, desplegando sus distintas capacidades y saberes traídos desde sus espacios formativos, y los complementen con las competencias adquiridas en estos procesos teórico-prácticos de intervención social. Las personas que realizaron el servicio hacen una valoración positiva del trabajo interdisciplinar. Este tipo de iniciativas pueden ser de inspiración para otras y así derribar muros y la compartimentación del conocimiento al interior de las facultades para favorecer propuestas más amplias e interdisciplinares que concuerdan con el enfoque competencial y globalizador del ApS (Blázquez, 2017; Maldonado *et al.*, 1994; Rubio, 2008; Sánchez, 1993).

Los resultados podrían invitar a la comunidad universitaria a involucrarse de manera consciente en procesos formativos de metodologías de enseñanza activas, como una forma de asegurar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Blázquez, 2017; Capella, 2016; Corbatón *et al.*, 2015; Sebastiani y Rubio, 2017). El ApS es una metodología con unos principios y características concretos que puede ser aplicada en numerosos ámbitos (Puig, 2015) y se inspira en otras filosofías y disciplinas científicas (Avello *et al.*, 2017; Musitu *et al.*, 1993; Sánchez, 1993).

En este sentido, creemos que es importante reflexionar sobre la vinculación entre el ApS y la Psicología social-comunitaria, ya que el ApS se nutre de esta disciplina para la elaboración de intervenciones comunitarias, pero no siempre se tienen claros sus fundamentos teóricos.

Resulta enriquecedor inspirarse en diversas áreas como la educación, psicología y el trabajo social, que manejan conceptos como; diálogo, horizontalidad, devolución,

diagnósticos participativos, redefinición del rol profesional, o incluso la importancia de la comunidad. Todos ellos podrían ser incluidos con mayor rigor teórico en las propuestas de ApS, para ello, sería conveniente reflexionar, entre otras cosas, sobre la concepción del poder al interior de estas iniciativas pedagógicas (Montero, 2004) y sobre el rol social que puede y debe tener la formación universitaria para responder a la realidad social (Martí-Noguera *et al.*, 2018). Sin olvidar la necesidad del establecimiento de reglas grupales adecuadas (Segura del Pozo, 2020). Esas pautas deben estar bien orientadas para la mejora del trabajo colaborativo, la comunicación y el apoyo mutuo (Fernández *et al.*, 2011). Si no existe sentido de comunidad pueden surgir imprevistos como el que ha tenido lugar en esta propuesta, donde no ha habido equidad en la participación. Las voces de ellas relatan la dificultad de la participación por lo alejado de las comunidades, los horarios casi nocturnos y las comunicaciones. Si se pretende trabajar por la justicia social, debe comenzarse garantizando la inclusión y la equidad en las actividades universitarias, también ahí hay es necesario tender puentes para que todo el alumnado tenga realmente las mismas oportunidades. Sería interesante seguir investigando sobre los vínculos entre la psicología socio-comunitaria y el ApS, pero también sobre la inclusión y la equidad en las propuestas de ApS universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aramburuzabala, P., Santos-Pastor, M. L., Chiva-Bartoll, O. y Ruiz-Montero, P. J. (2019). Perspectivas y retos de la intervención e investigación en aprendizaje-servicio universitario en actividades físico-deportivas para la inclusión social. *Publicaciones*, 49(4), 19–27. doi:10.30827/publicaciones.v49i4.11726
- Artetxe, K. y Beloki, N. (2020). De la intervención comunitaria a la socioeducativa. En K. Artetxe (coord.) *Agintzari. Pasado y presente de una entidad pionera en la intervención socioeducativa en Bizkaia*. Octaedro.
- Avello, D., Román, A. y Zambrano, A. (2017). Intervención sociocomunitaria en programas de rehabilitación psicosocial: Un estudio de casos en dos equipos del sur de Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 16(1) 19-30. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-900>.
- Barragán, D., Quiroga, L., Neira, F. y López, C. (2018). *Aprendizaje servicio (ApS): dimensiones experienciales de los estudiantes en Observación e investigación para avanzar de lo simple a lo complejo I*: Ediciones Unisalle.
- Bazeley, P. y Richards, L. (2000). *The NVivo Qualitative Project Book*. London: Sage.
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de investigación educativa*. La Muralla.
- Blanco, M. L. (2017). Participación y desarrollo social. La sostenibilidad de los procesos comunitarios. Evaluación de una experiencia profesional, política y social. En A.I. Lima, E. Pastor y C. Verde. (Coords). *Comunidades sostenibles: dilemas y retos desde el trabajo social* (pp. 154-155). Aranzadi.
- Blázquez, D. (2017). *Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*. INDE.
- Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.
- Capella, C. (2016). *Promoción del Emprendimiento Social y los Aprendizajes Académicos en Educación Física a través del Aprendizaje Servicio*. (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I.
- Celorio, G. y López de Munain, A. (Coords.). (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Hegoa.

- Corbatón, R. Moliner, L. Martí, M., Gil, J. y Chiva, O. (2015). Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del aprendizaje-servicio en futuros maestros a través de la Educación Física. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1).
- Cuñat, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas, en decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM, 2, 44.
- Chiva, O. y Pallarés, M. (2018). *Aprendizaje-servicio: pasaporte para un futuro mejor*. Colección INNTEd. Ediciones Egregius.
- Chiva, O., Gil, J., Corbatón, R. y Capella, C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 70-94. DOI10.1344/RIDAS2016.2.4
- Daffunchio, A. y Medina, M. S. (2013). Las pasantías educativas y el aprendizaje servicio en la formación del contador público. *SaberEs*, 5, 91-95.
- Daher, M., Jaramillo, A. y Rosati, A. (2018). Agentes de intervención en programas psicosociales: Tipos de apoyo y efectos según nivel de vulnerabilidad. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad* 17(1) 1-16. DOI: 10.1080/14034950510033381.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y primaria (3-12 años)*. Graó.
- Fernandes, R., Intravaia, D., de Oliveira, J., de Sousa, J. y Regina, F. (2020). Divulgação da responsabilidade social e desempenho de universidades brasileiras. *Gestão e desenvolvimento*, 17(1), 70-86.
- Fernández, I., Morales, J. y Molero, F. (2011). (Coords.). *Psicología de la intervención comunitaria*. UNED. Biblioteca de psicología. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- Folgueiras, P. y Martínez, M. (2009). El desarrollo de competencias en la universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario. *Revista Iberoamericana de Educación para la Democracia. RIED*, 2(1), 56-76.
- França-Tarragó, O. (1996). *Ética para psicólogos: Introducción a la psicoética*. Desclée de Brouwer.
- Galaburri, M. L. y Sciancalepore, M. A. (2008). La formación del estudiante universitario como miembro de una comunidad disciplinar en el contexto de un proceso de extensión. En A. González y R. Montes. *El Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas* (pp. 53-60). EUDEBA. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Gómez-Gómez, F. (2010). Competencias profesionales en trabajo social. *Portularia* 10(2), 51-63. DOI:10.5218/prts.2010.0016
- González, A. y Montes, R. (2004). Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. *Actas del 7mo. Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario*. Buenos Aires.
- Held, F. P., Roberts, C., Daly, M. et al. (2019). Learning relationships in community-based service-learning: a social network analysis. *BMC Med Educ* 19(1), 113. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1522-1>
- Huergo, M. y Morasso, M. (2012). *Experiencias de aprendizaje-servicio en la Facultad de ciencias Económicas y Sociales, UNMDP*. Universidad Nacional de Mar de Plata.
- Jouannet, M., Salas, M. y Contreras (2013). Modelo de implementación de aprendizaje servicio (A+S) en la UC. Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la educación*, (39), 197-212. DOI: 10.4067 / S0718-45652013000200007
- Krause, M. (2007). Hacia una redefinición del concepto de Comunidad: cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta. En: Insunza, J. y Berroeta, H. *Trayectoria de la Psicología Comunitaria en Chile*. Universidad de Valparaíso: Valparaíso, 245-258.
- León, O.G. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. McGrawHill.

- Lorenzo, V. y Matallanes, B. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de aprendizaje-servicio, 2(2), 155-176.
- Maldonado, M., Escamilla, E., Gutiérrez, M., Lascorz, A. y Marchioni, M. (1994). *La utopía posible. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales*. La Laguna: Bencomo.
- Martí-Noguera, J., Licandro, O. y Gaete, R. G. (2018). La responsabilidad social de la educación superior como bien común. Concepto y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 47(186), 1-22. <http://dx.doi.org/10.36857/resu.2018.186.353>
- Martín-Baró, I. (2015). *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*. UCA editores.
- Martínez, M. & Chiva, O. (2020). *Inclusivity and social justice through service-learning in the era of biopolitics in Humanistic futures of learning Perspectives* from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks.
- Martínez, M., Lloret, C. y Mas, S. (2017). Responsabilidad Social Universitaria (RSU): Principios para una Universidad Sostenible, Cooperativa y Democrática desde el Diagnóstico Participativo de su Alumnado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(75), 1-25.
- Mayor, D. (2019). El desarrollo de competencias del estudiantado universitario mediante prácticas de Aprendizaje-Servicio: percepción del alumnado. En REDINE (Ed.), *Estrategias y metodologías didácticas: perspectivas actuales*. (pp. 1-10). Eindhoven, NL: Adaya Press.
- McCarthy, K. & McCarthy, M. (2019). Elevating student understanding: irish occupational therapy students' experience of a service learning project. *Journal of Occupational Therapy Education*, 3(3), 1-26. <http://dx.doi.org/10.26681/jote.2019.030303>
- Minnicelli, A. (2015). De las emociones y las creencias. *Revista FONRES*, 39, 3-24.
- Molina, E., Montiel, E. y González, C. (2012). Aprendizaje-Servicio solidario. Un aporte a la formación de competencias profesionales integradas. En M^a. A. Herrero, M^a. A. Tapia. (Comp.). *Actas de la II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*. Facultad de Ciencias Económicas Universidad de Buenos Aires.
- Montenegro, M. (2004). Comunidad y bienestar social. En G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera y M. Montenegro. *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Ed. UCO.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Latinoamericana*. Paidós.
- _____. (2006). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad*. Paidós
- Morín, V., Guix, E., Galimany, J., Estrada, J., Sancho, R., Solá, M., Fernández, A. y Vallès, A. (2017). Aprendizaje-servicio, compromiso social e innovación. Experiencias en las asignaturas Enfermería Comunitaria y Trabajo Final de Grado. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 20(1), 70-72.
- Musitu G. (2004). Surgimiento y desarrollo de la Psicología Comunitaria. En G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera y M. Montenegro. *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Ed. UCO. España.
- Musitu, G., Berjano, E., Gracia, E. y Bueno, J. R. (Coords.) (1993). *Intervención psicosocial. Programas y experiencias*. Editorial Popular.
- Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. A/RES/70/1. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Nelson, G. y Prilleltensky, I. (2005). *Community Psychology: In Pursuit of Liberation and Well-Being*. N.Y.: Palgrave Macmillan.
- Niebles, W., Cabarcas, M. y Hernández, H. (2018). Responsabilidad social: elemento de formación en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1).
- Núñez, C., Águila, D., Fuentes, C., Villegas, M., Martínez, I. y Pereira, F. (2021). Contribuciones de las actividades de extensión académica en la formación de terapeutas ocupacionales, desde la perspectiva de los estudiantes. *Cuadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO2119>

- Olivares-Espinoza, B., Müller, M. I. W., Reyes-Espejo, M. I., Torres, H. B. y Rivas, M. M. (2018). ¿Si pensamos la comunidad con derechos? Psicología Comunitaria, derechos y políticas públicas. Una relación compleja. *Universitas Psychologica*, 17(2). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-2.pcdp>
- Paredes, D. (2019). Dimensiones pedagógicas que configuran las prácticas de aprendizaje-servicio. *Páginas De Educación*, 12(2), 23-42. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1834>
- Pascual, B. (2007). La evaluación de la intervención comunitaria: un marco para la reflexión Pedagógica Social. *Revista Interuniversitaria*, (14), 129-138.
- Pérez, S., Bravo, C. y Mora, M. (2021). Una experiencia transdisciplinar de trabajo comunitario en contextos de formación profesional. *DIDAC*, 20-31. https://doi.org/10.48102/didac.2021.78_JUL-DIC.78
- Programa de Naciones Unidas (2021). *La Unesco y los objetivos de desarrollo sostenible*. <https://es.unesco.org/sdgs>
- Puig, J. M. (Coord.). (2015). 11 ideas clave. *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje-servicio?: Graó*.
- Puig J. M^a; Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-67.
- Pupo, A., González, T., Martínez, E. y Laso, M. (2011). *Diagnóstico participativo de género la experiencia en la comunidad de Maceo* (Holguín, Cuba). Hegoa.
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M. y Drummy, M. (2021). *Sumergirse en el aprendizaje profundo. Herramientas atractivas*. Morata.
- Quintana-Abello, I., Mendoza, R., Bravo, C. y Mora, M. (2018). Enfoque Psicosocial. Concepto y Aplicabilidad en la Formación Profesional de Estudiantes de Psicología. *Revista Reflexión e Investigación Educación* 1(2).
- Ribeiro, C. y Magalhães, A. (2014) Política de responsabilidade social na universidade: conceitos e desafios. *Educação, Sociedade & Culturas*, (42), 133-156.
- Rodríguez A. R. y Montenegro, M. (2016). Retos Contemporáneos para la Psicología Comunitaria: Reflexiones sobre la Noción de Comunidad. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 50(1), 14-22.
- Rodríguez, A. y López, S. (2019). Psicología Comunitaria e Integralidad: Una Alianza Necesaria para la Formación, la Producción de Conocimientos y la Acción Transformadora. *Psykhé*, 29(1). <https://doi.org/10.7764/psykhé.29.1.1228>
- Rodríguez, R. (2019). Validación de una escala de medida del impacto del aprendizaje-servicio en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes en formación docente. *Revista Mexicana de Psicología*. 36(1), 63-73.
- Rozas, G. (2018) *Decolonialidad desde la Psicología Social Comunitaria*. Santiago, Lom-Universidad Austral de Chile.
- Rubio, L. (2008). Guía zerbikas 0: *Aprendizaje y servicio solidario, guía de bolsillo*. Zerbikas Fundazioa.
- _____. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.) *Aprendizaje servicio (ApS) Educación y compromiso cívico* (pp. 91-106). Graó.
- Rubio, L., Campo, L. y Sebastiani, E. M. (2014). Educación física y aprendizaje servicio. Una combinación más que saludable. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 44, 7-14.
- Sánchez Vidal, A. (1991). *Psicología Comunitaria, Bases Conceptuales y Operativas. Métodos de Intervención*, PPU.
- Sánchez Vidal, A. (1993). Potencial y límites de la intervención psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 10, 5-15.
- Sánchez Vidal, A. (2020). *Psicología social aplicada: teoría, método y práctica*. Pearson Educación.
- Sebastiani, E. y Rubio, L. (2017). Aprendizaje Servicio “ApS”. En D. Blázquez (Ed.) *Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias* (pp. 137-154). Inde.

- Segura del Pozo, J. (2020) *Perspectiva, Encuadre y Ámbito. Un esquema alternativo para operar en Salud Comunitaria*. Ediciones Salud Pública y otras dudas.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Tonon, G. (2012). Las relaciones universidad-comunidad: un espacio de reconfiguración de lo público. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 11(32), 511-520.
- Trejo, F. (2012). Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería. *Enfermería Neurológica*, (2), 98-101.
- Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Informe. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Tuvilla, J. (1998). *Derechos humanos en el aula*. Junta de Andalucía.
- Uribe, P. (2018). Percepción de los estudiantes de educación inicial frente al desarrollo de experiencias formativas en modalidad A+S. *REDIE, Revista electrónica de investigación educativa*, 20(4). <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1826>
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*.
- Vallaey, F. (2021). *¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?* Pontificia Universidad de Perú.
- Valles, M. (2007). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis.
- Villa, A. y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, 40, 15-48.
- Wiesenfeld, E. (2014). La psicología social comunitaria en América Latina: ¿Consolidación o crisis? *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, 13(2), 6-18.
- Winkler, M. I., Alvear, K., Olivares, B. y Pasmanik, D. (2014). Psicología Comunitaria hoy: Orientaciones éticas para la acción. *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, 14(2), 44-54.
- Zarsuela, A. y García, M. (2020). Comprendiendo el encuentro entre significados del Aprendizaje y Servicio crítico en contextos comparados. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 57-77. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100057>
- Zerbikas Fundazioa. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.) *Aprendizaje servicio (ApS) Educación y compromiso cívico* (pp. 91-106). Graó.
- Zorrilla-Silvestre, L., Valverde, T., Carreguá, J., y Gómez, A. (2019). Estrategias emocionales en educación física a través del aprendizaje servicio: aplicación del programa siente jugando en alumnado de primaria. *Publicaciones*, 49(4), 165-181. doi:10.30827/publicaciones.v49i4.11734

