

INVESTIGACIONES

Aprendizaje-Servicio en experiencias intergeneracionales: un estudio de caso en la formación de Educación Social

Service-Learning in intergenerational experiences:
a case study in the training of social education¹

*Higinio Arribas-Cubero^a, Jonatan Frutos-de Miguel^b,
Xoán Manuel González-González^b*

^aDepartamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Valladolid.
higiniofrancisco.arribas@uva.es

^bDepartamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid.
jonatan.demiguel@uva.es, xoanmanuel.gonzalez@uva.es

RESUMEN

El presente artículo ofrece una experiencia formativa intergeneracional a través del aprendizaje-servicio (ApS). Una pedagogía experiencial que involucra a los estudiantes en su propio aprendizaje, más allá del modelo de aula tradicional. Su objetivo es analizar las bondades formativas que este método brinda durante un proyecto ubicado en el Grado de Educación Social impartido, en la Universidad de Valladolid, en base al Programa de Acercamiento Intergeneracional. Mediante la metodología de estudio de caso, se recoge la voz de las personas participantes; destacándose la importancia de la práctica reflexiva, compartida con los estudiantes y los aprendizajes que conectan las necesidades comunitarias con el currículum. Se profundiza en el necesario equilibrio entre desarrollo profesional y compromiso social, desde una Universidad abierta al exterior, ofreciendo experiencias prácticas a los estudiantes en un contexto del mundo real que hace del ApS una metodología de alto impacto.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, educación social, intergeneracional, actividad física, universidad.

ABSTRACT

The following article offers a intergenerational learning experience through service-learning (SL). It is an educational method based on experience that allows the students to be involved in their own learning beyond the traditional classroom model. Its aim is to analyze the educational benefits that this method provides, during a project based on the intergenerational Outreach Program that took place in the Bachelor's Degree of Social Education, taught at the University of Valladolid. Through case study methodology, the participant's voices are taken into account, while highlighting the importance of self-reflective praxis shared with the students and the knowledge that links community needs to curriculum. It explores the necessary balance between professional growth and social commitment, coming from a University that is open to the outside world, offering its students practical experiences in a real world setting, which turns SL into a high-impact methodology.

Key words: service-learning, social education, intergenerational, physical activity, university.

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

El aprendizaje-servicio (en adelante, ApS) es un tipo de aprendizaje experimental que ofrece al alumnado la oportunidad de mejorar la comprensión de conceptos y teorías en un entorno práctico (Gerholz *et al.*, 2017). La fuerte conexión académica y la naturaleza recíproca del aprendizaje, ofrece beneficios únicos para todas las personas participantes y lo distingue de otros tipos de enfoques experienciales, como el voluntariado y los prácticum. El ApS se centra en mejorar la comprensión de los conocimientos teóricos a través de la experiencia de servicio en la comunidad y la reflexión sobre la misma.

La calidad formativa que se establece, mediante la unión del proceso de enseñanza-aprendizaje y el servicio, a través de la integración heurística de todo el desarrollo pedagógico, puede dar lugar a nuevas formas de adquisición de conocimiento en contacto con la realidad social. Ello va a promover una mejor, y más realista, preparación del estudiantado (Franco-Sola *et al.*, 2021; Zarzuela y García, 2020). Además, la relación de intercambio de conocimientos que se establece entre el estudiantado, el profesorado y los colectivos puede contribuir a la formación de un nuevo perfil de profesional comprometido con la calidad de una acción social, que responda a las necesidades reales de la población (Martín-García *et al.*, 2021; Rodríguez-Gallego, 2014).

La rápida evolución de la sociedad ha supuesto un elemento de cambio en la práctica educativa, que requiere también cambios en la formación de los profesionales del futuro. Todo ello ha de tener como finalidad la mejora en la forma de entender, atender y ayudar a los distintos colectivos, siendo necesario cambiar el enfoque de enseñanza y aprendizaje, y revisar las prácticas educativas, así como sus efectos en las acciones y servicios (Santos-Pastor *et al.*, 2021; Whitley *et al.*, 2017).

La integración del aprendizaje y del servicio permite una estrategia importante para la formación, que además responde a los principios y directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (Capilla, 2021). Esta integración puede entenderse como un trabajo colectivo, mediante la realización acciones conjuntas entre los estudiantes y el colectivo destinatario a través del diseño de actividades que promueven la integración docencia-servicio.

En consecuencia, es necesario conocer en qué entorno se han de desarrollar estas actividades, vinculando a las instituciones educativas y a los colectivos sociales, ya que el espacio pedagógico va más allá del aula, construyendo escenarios reales de trabajo, donde se procesan y comparten experiencias y responsabilidades entre el profesorado, el alumnado y la comunidad (Mayor-Paredes y Guillén-Gámez, 2021).

El ApS, dentro de los distintos métodos educativos, se ha identificado como una práctica de enseñanza que ayuda al desarrollo de habilidades competenciales, a la vez que facilita la adquisición de una responsabilidad cívica (Blewitt *et al.*, 2018). Teniendo en cuenta los posibles beneficios académicos, se han propuesto diferentes herramientas para facilitar el desarrollo de este método educativo como, por ejemplo, el uso de la reflexión sobre la propuesta de acción. Basándose en una forma de aprendizaje experiencial, se permite a los estudiantes adquirir experiencias prácticas sobre cuestiones del mundo real, relacionadas con los contenidos de su titulación universitaria, a través de la propia realidad profesional, la reflexión personal, el servicio a la comunidad y el desarrollo de habilidades profesionales (Wang y Calvano, 2018).

Esta práctica no se focaliza únicamente en el estudiantado, sino que se centra en el beneficio comunitario, con un enfoque bilateral de aprendizaje alumnado-servicio a la

comunidad (Blewitt *et al.*, 2018). Por lo tanto, el proceso de aprendizaje y el servicio comunitario se sitúan al mismo nivel, haciendo hincapié en la prestación de un servicio real no inventado, no superficial y reflexivo. Por ello, la acción docente que se lleve a cabo debe ser mutuamente beneficiosa, tanto para los estudiantes como para las organizaciones que participan en el proceso de aprendizaje, de manera que se desarrolle una experiencia de enseñanza-aprendizaje total y comunitaria (Chika-James, 2020).

Sobre esta base, cuatro aspectos son predominantes, definiéndose como componentes fundamentales del ApS: a) la integración de los contenidos del curso con el servicio a la comunidad, b) que los estudiantes participen en la reflexión de todo el proceso, c) que el estudiantado asuma la responsabilidad del diseño de las acciones junto al profesorado y d) la reciprocidad. El enfoque educativo del ApS incluye el diseño del contenido de la acción docente para reflejar los resultados de aprendizaje de un curso académico y cumplir con los objetivos propuestos (Chika-James, 2020). Yendo más allá del enfoque didáctico tradicional, en el que se proporcionan conceptos teóricos a los estudiantes, para establecer conexiones explícitas entre el contenido del curso, los objetivos de aprendizaje y el servicio a las comunidades.

En consecuencia, la práctica docente a través del ApS no sólo consiste en vincular el contenido del curso con el servicio a la comunidad, sino también en integrar proyectos de trabajo real en el proceso de aprendizaje, para que el alumnado preste un servicio profesional y auténtico a la sociedad, mientras se forma. Para ello, el componente de reflexión va a facilitar la conexión de los conceptos teóricos y la práctica real (Reeves y Le Mare, 2017). También, va a ayudar a valorar el proceso de aprendizaje y cómo este ha mejorado el conocimiento de los discentes sobre sus identidades individuales, perspectivas y comprensión del mundo. El estudiantado asume la responsabilidad de comprender las necesidades y expectativas de la sociedad, mediante la creación de enfoques que satisfagan las necesidades de la comunidad a través de una participación activa, que implica comprometerse con el desarrollo personal y social (Blewitt *et al.*, 2018).

Este componente de reciprocidad implica el beneficio mutuo de docentes, discentes y de la comunidad, así como de la universidad, comprometidos todos con el proceso de aprendizaje. Dicho beneficio recíproco, conlleva que los estudiantes adquieran experiencias profesionales efectivas, mientras que la comunidad se beneficia de la generación de nuevas ideas y proyectos (Crownover y Jones, 2018). Todo lo anterior se operativiza a través de experiencias prácticas de los estudiantes en un contexto realista y tangible, que resuelva problemas profesionales y sociales. Lo que convierte al ApS en una práctica docente de alto valor pedagógico (Blewitt *et al.*, 2018).

Así pues, el ApS permite desarrollar la confianza del alumnado y mejora su autoconcepto profesional, además de sus habilidades de colaboración y liderazgo (Chika-James, 2020). Los valores hacia la conducta ética y la ciudadanía activa son también beneficios adicionales del ApS (Crownover y Jones, 2018). Por el contrario, algunos estudios han identificado ciertos problemas con el ApS (Blouin y Perry, 2009; Conville y Kinnell, 2010). En el contexto de la enseñanza, los participantes menos comprometidos pueden afectar negativamente a los resultados deseados. Conville y Kinnell (2010) indicaron que el estudiantado menos implicado no prestaba un servicio adecuado al colectivo receptor, lo que conducía a una distorsión de las asociaciones a largo plazo entre las universidades y las comunidades.

Teniendo en cuenta las exigencias de los cuatro componentes del ApS, antes mencionadas, y su importante contribución al desarrollo del aprendizaje de los discentes y a la construcción del servicio, es necesario prestar más atención al proceso de implementación de este método didáctico (Conville y Kinnell, 2010). La creación de una relación personal y de apoyo entre los docentes y el estudiantado será un aspecto importante para fomentar el compromiso activo con la asignatura. Sorprendentemente, apenas hay investigaciones que demuestren cómo los docentes establecen una relación personal y de apoyo entre el alumnado y la comunidad para fomentar el compromiso activo. La investigación existente se centra en cuestiones logísticas y operativas, como el diseño de proyectos y su secuencia de desarrollo (Aday *et al.*, 2015; Flannery y Pragman, 2010). Dado el impacto del ApS, anteriormente descrito, y la necesidad de un mayor análisis de su proceso, este trabajo presenta una práctica de enseñanza a través de los encuentros intergeneracionales, dentro de la formación universitaria de educadores y educadoras sociales, como herramienta para el desarrollo de las habilidades profesionales necesarias para adquirir con éxito su competencia profesional en el marco de la educación superior.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. EL APS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

El ApS en el ámbito universitario se ha convertido en un elemento importante dentro la educación superior, comprometida con los fines cívicos de la educación (Blewitt *et al.*, 2018; Santos-Pastor *et al.*, 2021). Un compromiso social que vincula la teoría y la práctica, el aprendizaje cognitivo y afectivo; de la enseñanza y el aprendizaje formal (Santos-Pastor *et al.*, 2021). Este paradigma de la enseñanza parece romper con la vida académica tradicional y promover la acción reflexiva de la realidad profesional hacia la práctica real.

Sin embargo, aunque la idea del ApS se ha incorporado a la corriente académica, su huella institucional real parece incierta. El ApS se está presentando con demasiada frecuencia como una práctica extracurricular. En este contexto, a medida que la práctica y la teoría se entremezclan, se alcanza un límite institucional, apareciendo una brecha entre la retórica y la realidad de las aspiraciones del movimiento del ApS actual. Lo que provoca que su potencial transformador como práctica pedagógica sostenida, inmersiva y consecuente, quede limitada (Mayor-Paredes y Guillén-Gámez, 2021).

Este potencial podría explicarse a través de los límites de los fundamentos teóricos y las prácticas pedagógicas actuales, las cuales pueden inhibir y restringir inadvertidamente a los docentes y estudiantes (Hickmon, 2015). Esto se refleja en que, aunque la idea del ApS recibe un gran apoyo de la universidad, no es frecuente que se incorpore a las prácticas y políticas institucionales. El ApS es utilizado mayoritariamente por el profesorado a título personal y con un valor de cambio, a veces, no definido (Hickmon, 2015).

A partir de lo anterior, se podría argumentar que participar en proyectos comunitarios puede establecer un sentido de identidad con otros en la sociedad, y que la universidad como fuente de aprendizaje y parte activa de la sociedad debería promover este proceso, no como algo forzado en los estudiantes, sino como una parte de su desarrollo profesional (Leung *et al.*, 2010). Esto difiere de la práctica tradicional de sentarse en el aula a escuchar y esperar a que la formación universitaria haya concluido.

Así pues, el ApS tiene como objetivo el uso responsable de los propios talentos a lo largo de la vida al servicio de la comunidad, de una manera que se relaciona con el propio aprendizaje y, a su vez, con la propia acción formativa. El ApS universitario ha de tener un enfoque como método de enseñanza y aprendizaje a través de la experiencia en contextos reales. Durante el proceso de servicio, los estudiantes adquirirán y desarrollarán habilidades para su desempeño académico y establecerán un sentido de responsabilidad comunitaria para prepararse psicológica y cognitivamente en el cometido social (Leung *et al.*, 2010).

2.2. EXPERIENCIAS INTERGENERACIONALES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO DE LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL

En el modelo desarrollado por Rowe y Kahn (1997), el envejecimiento con éxito se consideró una combinación de ausencia de enfermedad, mantenimiento de las capacidades y compromiso activo con la vida. Dicho concepto de compromiso activo con la vida es multifacético, siendo las relaciones interpersonales y la actividad productiva los dos componentes más importantes. Los estudios han demostrado que mantener un alto nivel de funcionamiento físico y cognitivo se considera parte del proceso de envejecimiento saludable (Charbonneau-Lyons *et al.*, 2002; González-González, 2016).

A medida que las personas mayores se jubilan, buscan formas significativas de mantenerse activos realizando actividades de aprendizaje permanente, participando en ejercicios de entrenamiento de la memoria, realizando actividades físicas; lo que les permite seguir socialmente activos y mantener la mente en funcionamiento (Colvin, 2020).

El ApS intergeneracional es una forma de educación experimental en la que los estudiantes se comprometen activamente en un proyecto de servicio a la comunidad que les ayuda a conectar la teoría con la práctica, aumentando la apreciación y comprensión de los conceptos de una asignatura desarrollando y poniendo en práctica actividades que respondan a una necesidad real de las personas mayores. Mediante el intercambio de habilidades, conocimientos y experiencias, los proyectos de ApS intergeneracional pueden dar lugar a relaciones mutuamente beneficiosas que son intelectualmente estimulantes para jóvenes y mayores, y pueden proporcionar a las personas participantes una oportunidad de aprender sobre el proceso de envejecimiento (Colvin, 2020).

Las experiencias de ApS con personas mayores han de estar diseñadas para aumentar la comprensión general del estudiantado sobre el proceso de envejecimiento, las posibilidades de práctica de actividad física y minimizar las creencias en los estereotipos negativos de las personas mayores (Ruiz *et al.*, 2016). Se ha comprobado que el alumnado universitario que participa en seminarios intergeneracionales tiene una mayor aceptación de dicho colectivo y un mayor interés por trabajar con ellos (Colvin, 2020).

En un estudio cualitativo se reclutó a estudiantes universitarios para que participaran en un programa intergeneracional desarrollado para cubrir las necesidades de las personas mayores que estaban confinadas en casa o aisladas socialmente. Los estudiantes visitaban a los usuarios del programa semanalmente, proporcionándoles compañía y asistencia en el hogar. El estudio indicó que entre todas las personas participantes se desarrollaron relaciones intergeneracionales significativas (Bullock y Osborne, 1999).

El ApS, como práctica pedagógica, ya ha sido puesta en práctica en la educación social. Varios autores han documentado el ApS en los planes de estudio como, por ejemplo:

la política de bienestar social (Anderson, 2006), los métodos de investigación sociales (Knee, 2002), el comportamiento humano en el entorno social (Ames y Diepstra, 2006), el trabajo en grupo (Bye, 2005) y temas específicos, como la gerontología (Cohen *et al.*, 2006) y los derechos de las personas con discapacidad (Hayashi y Favuzzi, 2001) son sólo algunas de las muchas áreas cubiertas utilizando un marco de ApS. Lemieux y Allen (2007) presentaron una revisión sistemática de ocho estudios sobre el aprendizaje-servicio en la educación social. Estos trabajos fueron publicados entre 1994 y 2004, reflejando principalmente la relación entre el estudiantado y el proceso de ApS. Actitudes, percepciones, satisfacción y beneficios fueron algunas de las variables que se evaluaron utilizando grupos de discusión cualitativos y diseños de pretest/postest. Aunque no hay escasez de información que incorpore el ApS como un medio de enseñanza en los planes de estudios, sí hay una escasez de literatura sobre la aplicación del método en las distintas asignaturas de educación social.

3. MÉTODO

El propósito fundamental de nuestra investigación es comprender el impacto de la metodología ApS en la formación de educadores y educadoras sociales desde experiencias de aprendizaje intergeneracional, enmarcadas en una materia obligatoria del Grado de Educación Social, de segundo curso, denominada “Técnicas de dinamización social”. Las tensiones principales que emergen en el transcurso de la investigación son: cómo se pueden establecer sinergias entre los aprendizajes académicos y el compromiso social, cuáles son las posibilidades y claves del trabajo intergeneracional en el marco de la formación universitaria y cómo todo ello conduce a poder comprender y proyectar el papel de la universidad (personas e institución) en procesos de transformación y cohesión social paralelamente a la capacitación profesional.

La opción metodológica adoptada es la cualitativa-interpretativa (Creswell, 2013; Denzin y Lincoln, 1994) orientada a profundizar, interpretar y comprender un fenómeno educativo concreto a través de un relato polifónico entre las personas participantes en un proyecto de largo recorrido. En este sentido y mediante el estudio de un caso centrado en la implementación de la metodología ApS, pretendemos profundizar en una realidad y dotar de significado a un proyecto, a través de las voces de sus protagonistas, desde un contexto natural definido y en acción. Stake (2005, p. 11) define el estudio de caso como “estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Estos diseños de investigación siguen una aproximación progresiva y emergente caracterizada por la flexibilidad y adaptación a los problemas y tensiones identificados por los informantes a medida que el estudio evoluciona (Jorrín *et al.*, 2021).

Stake (2005) y Yin (2013) se refieren a este método como un sistema “delimitado” que no se focaliza en la generalización de los resultados obtenidos puesto que la especificidad de los casos del estudio hace, en la mayoría de las ocasiones, que sean excepcionales. No obstante, a pesar de que este tipo de estudios no permiten al investigador generalizar sus resultados, sí que facilitan lo que Stake (1998) denomina generalización naturalista, propiciada por estudios en profundidad de situaciones concretas que permite a terceras personas, en contextos similares, aprender de las conclusiones obtenidas (Jorrín *et al.*, 2021).

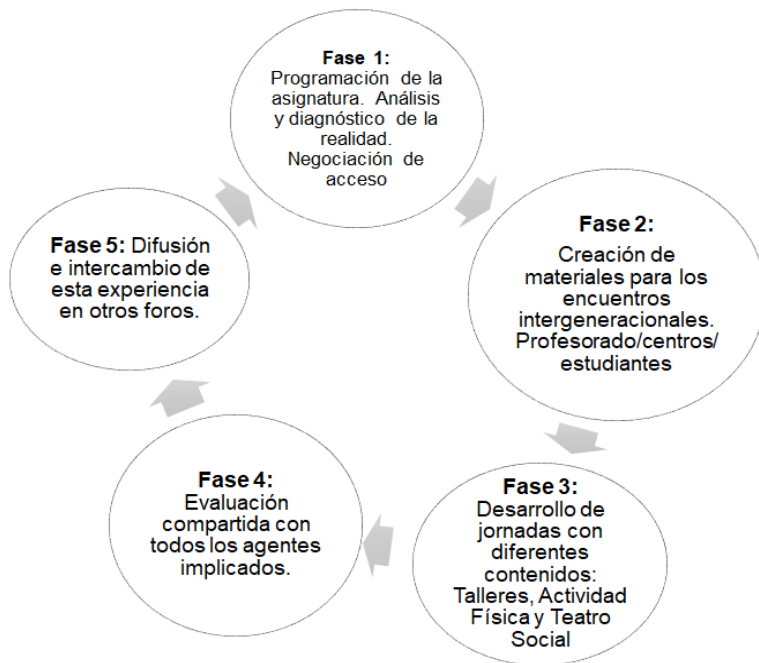
3.1. DEFINICIÓN DEL CASO Y CONTEXTO

El caso objeto de estudio trata de analizar un proyecto de la Universidad de Valladolid, concretamente del Grado de Educación Social impartido en la Facultad de Educación y Trabajo Social, en el contexto del Programa de Acercamiento Intergeneracional coordinado desde 1997 desde el Secretariado de Asuntos Sociales (también de la universidad) en colaboración con la Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León (entidad regional) y el Ayuntamiento de Valladolid (entidad local). Este proyecto cumplió diecinueve ediciones en el curso 2019/20, y fue la culminación de un Proyecto de innovación docente (PID) denominado “*Aprendizaje servicio: relaciones intergeneracionales en el marco de formación de Educadores Sociales*”.

Esta iniciativa se basa en un proceso formativo donde el alumnado de 2º curso de la asignatura “Técnicas de dinamización Social”, organizado en grupos de trabajo y con el seguimiento de sus profesores, diseña encuentros entre personas mayores y jóvenes universitarios. Mediante esta dinámica se establecen relaciones entre distintas generaciones al tiempo que se desarrollan competencias profesionales y se fomenta la cohesión social y ciudadana, todo ello enmarcado en la metodología de ApS, desde la que se trabajan contenidos curriculares a la vez que se presta un servicio, atendiendo a una necesidad real. En cada curso son aproximadamente 30 los estudiantes que participan a “tiempo completo” en esta experiencia y otros 30 en actividades puntuales que han diseñado los anteriores. Las personas mayores que participan en los tres encuentros desarrollados cada año oscilan entre 50 y 70.

Así pues, el eje del proyecto es compartir, con personas mayores de centros municipales, los contenidos de la asignatura, especialmente aquellos centrados en los talleres, la actividad física y el teatro, para dar respuesta a la necesidad de encuentro entre generaciones, apoyando la formación de educadores y educadoras con el objeto de formar mejores profesionales y personas en un mundo excesivamente compartimentado, apostando por una educación inclusiva, no sólo en los programas educativos “para otras personas” sino también en y desde nuestra propia práctica. Así entendemos servicio y aprendizaje desde un planteamiento integrado y dinámico que se complementan y retroalimentan, dando respuesta al unísono y de manera equilibrada a los requerimientos del proceso de aprendizaje del alumnado y a las necesidades y deseos del resto de protagonistas. Estos encuentros se estructuran en cinco fases (Figura 1).

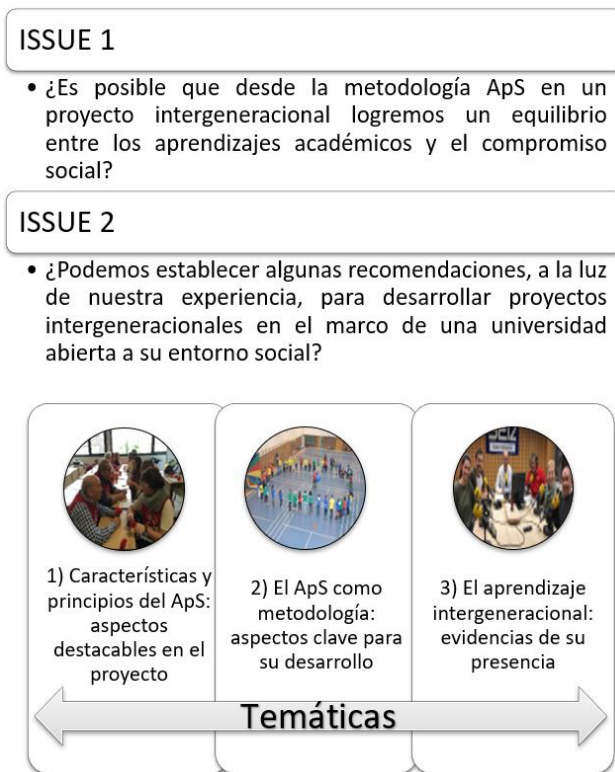
Figura 1. Fases del proyecto.



3.2. ISSUES Y TEMÁTICAS ESPECÍFICAS

En el desarrollo de una investigación con estudio de caso es necesario determinar los problemas de la investigación, en forma de tensiones, sobre los que nos interesa indagar. Siguiendo el planteamiento de Stake (1998) estas tensiones (y/o controversias) se definen como *issues*, necesarios para comprender nuestro caso y que han ido emergiendo de manera progresiva tanto en el diseño como en la recogida y análisis de los datos, contribuyendo a definir las cuestiones que nos interesan del caso de estudio. Una vez centradas las tensiones de la investigación debemos concretarlas en temáticas específicas que nos ayuden a indagar en la complejidad y concreción del caso (Figura 2), que tanto en la recogida como en el análisis de los datos nos permitan iluminar los *issues*.

Figura 2. Issues y temáticas.



3.3. PARTICIPANTES: RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Por las características del proyecto que hemos ido implementando a lo largo del tiempo y, desde nuestra visión del ámbito de la investigación, hemos considerado la necesidad de tratar de ofrecer un texto polifónico y coral en el que las voces de los protagonistas se oigan, desde un relato compartido entre los diferentes participantes: alumnado de Educación Social, participantes en centros municipales para personas mayores, profesorado universitario, técnico en asuntos sociales de la Universidad de Valladolid y un observador externo presente durante los últimos tres años de implementación del programa.

En este sentido, la recogida y análisis de los datos emanan de los encuentros entre estas personas, los procesos reflexivos antes, durante y después de la práctica (individuales o compartidos), así como de entrevistas en profundidad y la observación sistemática a lo largo del proyecto (Tabla 1).

Tabla 1. Informantes y recogida de información

Técnica	Participante/informante	Referencia de codificación
Entrevista	Profesores de la asignatura	EP1 EP2
Entrevista	Técnico del Secretariado de Asuntos Sociales (Universidad de Valladolid)	EAS
Memoria de la asignatura	Estudiantes universitarios	ME
Informes de observación	Observador externo	IOE
Materiales didácticos y momentos compartidos (radio, materiales diseñados para el intercambio y diálogo)	Jóvenes universitarios, personas mayores y profesorado	JD PM PR
Bitácora reflexiva del profesorado	Profesorado	CCP1 CCP2

La información recopilada fue transcrita a texto y trabajada a través del programa informático Nvivo, con el fin de reducir la información. De este programa nos ha interesado especialmente la creación de códigos para el análisis y la interpretación, a través de un proceso de categorización emergente desde los grandes temas de investigación, buscando un proceso de reflexión y comprensión compartido, en el que frecuentemente la reducción de datos y la interpretación se ha dado de forma sincrónica.

4. RESULTADOS

Para avanzar en la comprensión del caso, presentamos los principales resultados en base a las categorías de análisis. Comenzamos visibilizando los elementos que nos vinculan con el ApS, profundizamos en su alcance como metodología, analizando la pertinencia y las (inter)relaciones que emergen tras la experiencia intergeneracional como vínculo que alumbró la posibilidad de permeabilidad de la institución universitaria, en pro del compromiso social y la mejora de la formación de profesionales.

4.1. CARACTERÍSTICAS Y PRINCIPIOS DEL APS: ASPECTOS DESTACABLES EN EL PROYECTO

En este apartado tratamos de vincular los rasgos de nuestro proyecto con características y principios universales del ApS. Siguiendo a Chika (2020) partimos de cuatro ideas clave que ayudan a profundizar en la comprensión de los procesos acaecidos.

4.1.1. Integración de los contenidos con el servicio a la comunidad

Algo fundamental es partir de las necesidades que emergen en el servicio, sin perder la atención al marco curricular de partida y las posibilidades del estudiantado universitario.

Debemos ahondar en la potencialidad del encuentro, identificar lo necesario que es romper las barreras entre generaciones y descubrir si tenemos o no herramientas para ello (CCP1, 5).

Así, por un lado, hemos de definir de forma conjunta la necesidad y el propósito esencial del proyecto junto a los contenidos a desplegar en la materia.

Es necesario incorporar a nuestros conocimientos profesionales las técnicas de dinamización social, a través de las cuales generar un cambio social (ME, 2).

Se usa para poder trabajar los contenidos de forma práctica, vivenciada y en contacto con los colectivos de los que hablamos (EP2, 5).

Otro reto esencial fue emparentar los proyectos con las competencias profesionales y cívico sociales, actuando en la doble vertiente académica y ciudadana.

Nos sentimos mucho más cerca del proyecto de educadores sociales que llevamos dentro, trasladar un pedacito de la realidad a nuestro entorno y responsabilizarnos de cada paso. Relacionar aprendizaje con servicio a la comunidad permite conseguir conocimientos, muchas veces, de manera inconsciente. Es un método para cubrir necesidades de los colectivos de manera más fluida y dinámica (ME, 4).

En Educación Social se necesita “mirar” o hablar de las personas a las que va destinada nuestra acción. Con lo cual, tenerlas delante y estar con ellos piel con piel es esencial (EP1, 2).

Se apuesta por la amalgama entre habilidades específicas orientadas a la profesionalización y el servicio a la comunidad, a través de experiencias prácticas sobre cuestiones en el mundo real, a ser posible en contextos cercanos.

No existe mejor forma de aprender a trabajar con y para la comunidad que entrando en contacto con ella, trabajando con las personas en primera mano, y ofreciendo un servicio que ayude a aumentar el bienestar (ME, 4).

La conexión entre la adquisición de conocimiento teórico y realidad. La prestación de un servicio genera una conexión directa con la realidad que siempre ha sido la gran crítica que se ha atribuido a las Universidades (EAS, 4).

4.1.2. Participación en la reflexión

Es preciso que el estudiantado participe en la reflexión de todo el proceso, nosotros ampliamos esta idea compartida junto al profesorado y el resto de participantes, cuestión esencial en búsqueda del equilibrio participativo necesario a implementar en los proyectos de ApS.

Acción-reflexión-acción, proporcionamos experiencias prácticas, volvemos al aula, reflexionamos sobre ellas, vemos alternativas, evaluamos y tratamos de mejorar el diseño. Al final, no es el que concibió un alumno o un profesor por separado, sino que está hecho entre todos (EP2, 2).

Así (desarrollando proyectos reales) los propios docentes universitarios tienen una formación de su propia acción docente más reflexiva, a pie de pista, tratando de catalizar todos los procesos que van ocurriendo (EP1, 3).

Una cuestión que genera un debate continuo es el efecto y transferencia de los procesos reflexivos, ya que creemos necesario que se muestren como un continuo en nuestras prácticas, a la vez que nos formamos como profesionales de la educación, comprobando que es preciso hacerlo de forma detenida, holística y procesual.

Es importante poder evaluar el aprendizaje y el servicio. ¿Qué se llevan las personas destinatarias?... no es algo fácil, ni para un lado, ni para otro. El primer problema es que muchas veces son experiencias puntuales que hacen que haya una explosión muy grande en ese encuentro, la mayoría de los casos muy fluido, pero al que hay que dar continuidad (EP2, 3).

La organización del encuentro favorece el aprendizaje como vinculación con otras realidades e implica un cambio a través de la reflexión de la propia práctica, desde situaciones que invitan a comprometerse con la mejora de la calidad de vida de las personas, mediante una intervención que permita reflexionar en el por qué y el para qué (IOE, 3).

4.1.3. Acciones compartidas en el diseño, puesta en práctica y evaluación

El diseño de la propuesta formativa parte del trabajo por proyectos tutelados donde grupos de estudiantes, junto a sus profesores, elaboran una propuesta intergeneracional en la que la responsabilidad cívica y las acciones compartidas pretenden ser una referencia de implementación.

Con mucha organización detrás para que todo salga bien, ambos profesores nos han dejado proponer y llevar a la práctica diferentes propuestas que hemos ideado de manera personal y en grupos (ME, 7).

Encontrar el equilibrio a la hora de proponer una propuesta más abierta o cerrada para iniciar la construcción del proyecto ha sido una tensión percibida de forma diferente por los estudiantes y el profesorado.

La libertad es un pilar básico en el desarrollo de la asignatura. En ocasiones he escuchado a personas quejarse, se encontraban pérdidas o no sabían cómo desarrollar alguna actividad, (...) siempre hemos estado acostumbrados a que nos digan específicamente qué es aquello que tenemos para centrarnos únicamente en hacer lo que nos piden (ME, 7).

En algunos casos se identifica como una oportunidad en la que se desarrollan más habilidades relacionadas con el desempeño de su profesión.

Que te den libertad de actuación es lo mejor que una educadora social puede tener, una vez superas ese momento de caos inicial los aprendizajes fluyen (ME, 8).

El proceso de toma de decisiones está regulado por los profesores, pero a la vez está abierto. En este sentido, se rompe la dependencia del alumnado por lo que le plantea el profesor (EP2, 5).

Hay una necesidad de acompañamiento del alumnado en todo el proceso, para poder contextualizar la práctica diseñada y orientarla a una realidad concreta, con flexibilidad y margen para equivocarse, y así poder comprobar que ha pasado en la práctica, reorientando su significado y permitiendo la posibilidad de reformulación.

Valoramos que el alumnado vincule los aprendizajes a centros de interés propios, que vean realizaciones prácticas y posibilidad de aplicarlo a contextos concretos. Tienen que adaptarse a las circunstancias que les vengán, diseñan y ponen en práctica una asignatura que no está cerrada (EP2, 6).

En este sentido estas acciones suponen un aprendizaje mutuo, una forma de generar conocimiento práctico compartido con vinculación social.

Las actividades llevadas a cabo se han convertido en espacios de producción y transmisión de conocimiento basados en la práctica, vinculando formación del alumnado con compromiso cívico (IOE, 2).

Aporta tanto la transmisión y generación de nuevo conocimiento, lo que se enmarca en las funciones de las universidades (...), y al profesorado, la satisfacción de trabajar conocimientos desde la perspectiva del cambio social (EAS, 3).

4.1.4. Reciprocidad

Este último componente del ApS implica el beneficio mutuo, entendiendo que lo idóneo es que aprendizaje y servicio se fundan y confundan, emergiendo aprendizajes propios y comunes, más aún desde un enfoque intergeneracional.

Con este trabajo se pueden vincular las comunidades, entidades y grupos sociales, para mejorar en bienestar social, fortaleciendo el trabajo en redes (ME, 8).

Con beneficios recíprocos, el estudiantado obtiene experiencias personales del mundo real y las organizaciones comunitarias se benefician de la prestación de servicios mejorados y la generación de nuevas ideas.

Reconocer el impacto en la vida de las personas, bien por la utilidad social que representa o por la conciencia cívica que muestran sus participantes (IOE, 2).

Se pueden crear vías de comunicación con otros grupos y comunidades, donde las personas se involucren con las problemáticas y necesidades de otras (ME, 9).

Creemos que ofrecer experiencias prácticas al alumnado en un contexto real hace que el ApS sea una práctica de enseñanza de alto impacto.

Como todos los programas que tienen como fin generar cierto “cambio social” el enfoque intergeneracional debe ser bidireccional (no hay un colectivo más importante que otro), transversal (se puede trabajar desde cualquier área de conocimiento) y debe estar integrado en los planes de estudio. (EAS, 3).

4.2. EL APS COMO METODOLOGÍA: ASPECTOS CLAVE PARA SU DESARROLLO

Dentro de este apartado, se ha buscado comprender el alcance del ApS como método de enseñanza y aprendizaje dentro de un proyecto de formación en graduados de Educación Social, destacando su identidad, singularidad pedagógica y limitaciones.

4.2.1. *Identidad del método*

La posibilidad de adaptar una necesidad real a un contexto de aprendizaje e identificar las adaptaciones necesarias durante su puesta en práctica, permite la resolución de problemas en base a situaciones concretas. Ello permite rediseñar los programas de formación y obtener herramientas prácticas para trabajar con colectivos, personas y contenidos reales.

Es una metodología para trabajar con todos los colectivos. Al relacionar aprendizaje con servicios a la comunidad permite conseguir conocimientos, muchas veces, de manera inconsciente. Es un método para cubrir necesidades de los colectivos de manera fluida y dinámica (ME, 16).

Lo anterior, lleva a que exista la necesidad de crear una conexión entre el servicio y el currículo formativo, siendo la reflexión el elemento en el que se debe apoyar esta parte del método.

Al alumnado les genera un enriquecimiento académico (en el marco de las asignaturas donde se ubica) y un enriquecimiento personal, eliminando estereotipos preconcebidos (EAS, 4).

Uno de los objetivos del ApS ha de ser crear un vínculo dialógico entre aprendizaje y servicio, adaptándose al contexto y centrado en aquellas habilidades de la preparación profesional. Por lo tanto, para el alumnado, el ApS tiene especial relevancia en la participación dentro del diseño de aplicación del método en su crecimiento personal y académico, teniendo la oportunidad de influir en la sociedad y en su propia formación.

El aprendizaje se construye a través de la participación en la vida de las personas mayores, transformando los esquemas teóricos adquiridos previamente a las

experiencias en la realidad social. La participación en el propio aprendizaje, a través de las vivencias, favorece la adquisición de los conocimientos necesarios para afrontar los retos profesionales en un modo de acción reflexiva (IOE, 2).

Para el profesorado, el aprendizaje servicio se convierte en una herramienta que permite desarrollar estrategias para involucrar a todos los estudiantes en experiencias de aprendizaje sensibles y respetuosas, como es uno de los objetivos de la educación superior.

La movilización social que supone el hecho de estar trabajando, estar aprendiendo para algo o para alguien o para diseñar algo. En el fondo, en esta asignatura tratamos de mezclar dos cosas que son el ApS y el Aprendizaje por Proyectos (EP2, 9).

En consecuencia, la experiencia se relativiza como una inmersión de lo aprendido, seguida por la conceptualización, que actúa a modo de catalizador del proceso de enseñanza, y que culmina con la plena consciencia de las necesidades sociales existentes basadas en la propia experimentación dentro del entorno.

4.2.2. Singularidad pedagógica del ApS

El ApS se contextualiza como un método adaptado a un escenario social y pedagógico actual, que requiere de procesos formativos, centrados en el trabajo de los estudiantes, donde las conexiones con la comunidad se convierten en un elemento valioso de forma bidireccional.

Hemos incorporado valores y herramientas esenciales para trabajar con cualquier colectivo. Sin el desarrollo de ciertas capacidades que aportan este tipo de experiencias, como la de empatía o escucha activa, sería impensable que se desarrolle el papel del educador; y, este desarrollo no se puede dar sin el contacto directo con los colectivos (ME, 21).

Así pues, ha de resultar útil para dar respuesta a cambios en los modelos formativos. El alumnado ocupa un papel representativo en el proceso y, el profesorado, convierte el modelo de transmisión de la información en otro de orientación y acompañamiento.

Este método de aprendizaje resulta muy útil para coger práctica ante las situaciones que después se van a vivir en el ejercicio de la profesión de educador social (ME, 35).

Sin olvidar, que la importancia del servicio viene precisamente por la posibilidad de configurar, como una situación de aprendizaje, a una necesidad social. Sin forzar esta situación, ha de darse de manera natural.

Con este tipo de trabajos, las personas se pueden acercar desde distintos contextos sociales. Se fomenta el trabajo activo y colaborativo, se motiva la creatividad y la resolución de problemas (ME, 26).

Para ello, ha de marcarse las características que estarán presentes en el proyecto de ApS, considerando las diferencias del contexto donde se ejecute, así como el marco

curricular de la asignatura en la que se englobe. Ello produce una relación de reciprocidad, en la que el aprendizaje académico permite incrementar la calidad de las actividades en la comunidad, a la vez que estas ofrecen la posibilidad de situar el aprendizaje, y dotarlo de más valor y significado.

La organización y desarrollo del Encuentro Intergeneracional favorece el aprendizaje como un proceso que supone la vinculación con otras realidades sociales e implica un cambio a través de la reflexión de la propia práctica. La experiencia proporciona a los estudiantes oportunidades para examinar su labor profesional, haciendo posible que se vean a sí mismos como agentes de cambio mediante la autoconsciencia e identificación grupal y cultural (IOE, 3).

Así pues, la comunidad educativa dispone de una fuente de conocimiento que no se encuentra “universidad adentro”, siendo necesario salir, lo que propicia la construcción de las experiencias educativas y formativas en una relación de colaboración y reciprocidad.

4.3.3. Limitaciones

Generalmente, la mayor limitación es el tiempo y los horarios académicos. La compatibilidad horaria suele producir controversia, no solo por la necesidad de generar tiempos posibles entre el profesorado, alumnado y colectivo, sino también se precisa de una gran inversión temporal para planificar y programar el proyecto.

Los puntos débiles son la falta de tiempo, algo que nos ha impedido en ocasiones llevar a cabo nuestro trabajo o incluso poder finalizarlo (ME, 33).

Se generan procesos complejos que requieren de un seguimiento y valoración constante, con una implicación personal mucho mayor que con otros métodos pedagógicos.

Implica salirse del corsé organizativo de los horarios universitarios, porque en dos horas no da tiempo. Hay que movilizar, pedir permisos a otros compañeros (EP2, 18).

Requiere mucho trabajo en grupo, necesario para gestar los contenidos y diseñar las propuestas, no todo el alumnado a veces está dispuesto (EP2, 19).

Las condiciones para poder participar son exigentes y requieren de un compromiso de participación activa y disponibilidad que no siempre se consigue mantener a lo largo de todo el proyecto.

Esto no está exento de situaciones de estrés. Al final casi todo siempre acaba fluyendo, pero hasta que llegamos al día del encuentro, para estructurar todos esos conocimientos, para que todo salga bien, (...) se puede armar de forma muy sistemática, o de una forma también más fluida (EP2, 7).

Todo ello, junto a la difícil coordinación institucional y el desarrollo de propuestas desde una única asignatura se identifican como limitaciones del método.

4.3. EL APRENDIZAJE INTERGENERACIONAL: EVIDENCIAS DE SU PRESENCIA

Resulta difícil extraer solo unas pocas evidencias de estos “encuentros” y expresar de forma escueta su potencial. Lo agrupamos en tres cuestiones que marcan su presencia, pertinencia y necesidad de reformulación constante en la formación universitaria.

4.3.1. Barreras, prejuicios y estereotipos: la necesidad de tender puentes

Existe entre el alumnado, como pudimos ver en los trabajos realizados sobre ideas previas, la percepción a priori de que las personas mayores viven ancladas en otras épocas y desposeídas del protagonismo atribuido a las generaciones nuevas: sin ocio, sin intereses similares, en soledad... No dejan de ser etiquetas. Lo mismo ocurre con las personas mayores cuando deben elegir entre quedarse con el retrato que hacen los medios de comunicación sobre los jóvenes. Es curioso cómo vivimos mundos excesivamente compartimentados, algo a superar si queremos lograr la cohesión social y comprensión mutua.

Pensé que iba a ver más choques, por la generación de la que venimos cada uno, de primeras me puse barreras y prejuicios, de cómo iban a salir las cosas (JD, 3).

Los conocí y rompieron mis esquemas, no esperaba que fuese así, no tuve problemas en relacionarme, era gente muy abierta, sabían muchísimas cosas que compartíamos en común. Me fascinó su energía, no tenían vergüenza de nada, eran súper activos, te lo pasabas genial con ellos (ME, 4).

Que ambos colectivos se encuentren es importante, estamos necesitados de conectar con personas que, por las circunstancias de vida, estamos alejados (EP1, 5).

Una vez que la magia de los encuentros intergeneracionales tiene lugar, es fácil adivinar afinidades tras las arrugas de los rostros que han vivido tanto. Existe un lenguaje universal que utiliza el alfabeto común de las emociones.

Las relaciones intergeneracionales son clave para la sociedad. Se avanza descubriendo las similitudes y preocupaciones comunes entre las generaciones, no poniendo el punto de vista en las diferencias (ME, 11).

Estos encuentros ayudan a que dos generaciones, a veces muy divididas, se encuentren y que incluso a partir de ahí puedan hacer proyectos en común (JD, 4).

Es la primera vez que vengo y me ha resultado extraordinario. Me habéis cansado... me queda la sensación de bienestar, de estar a gusto, volveré el año que viene y los años que pueda (PMD1, 2).

Tras la experiencia suceden cambios, mediados por el impacto emocional del momento, que han de asentarse y relanzarse para percibir, o no, su utilidad en el desarrollo profesional y social de ambos colectivos.

Este encuentro sirvió para romper prejuicios y barreras, pensé que podían venir con cierto rechazo hacia la realización de determinadas actividades, supuso un gran crecimiento ver que ante ciertas dificultades físicas ponían empeño en poder realizarlas, sin reparo en apoyarse en nosotros para conseguirlo. (...), no focalizar la actividad en su problema y tomarse las circunstancias de una manera más positiva y dicharachera (ME, 6).

En la formación como educadora han tenido mucha repercusión, ya que me han ayudado a quitarme el estigma que tenía hacia las personas mayores (ME, 6).

Nos aporta conocimiento y quitar los prejuicios que tenemos hacia las personas mayores pues pensamos que no son capaces de hacer algo, pero muchas veces hacen más que nosotros (JD, 6).

A lo largo de este proceso la educación social puede cobrar sentido y (re)producir transferencias de aprendizajes. Vivir en una sociedad compartimentada no es lo idóneo, parece artificial tener que hacer encuentros intergeneracionales, pero de momento puede ser el camino.

En uno de estos encuentros, durante un diálogo para tratar de indagar qué aspectos de la sociedad merecerían un cambio, los conceptos “violencia” (de género, relacionada con la inseguridad ciudadana, con las guerras...) y “desigualdades” son los que más se repitieron (figura 3).

Figura 3. ¿Qué cambiarías? Intercambios dialógicos entre jóvenes y mayores.



Al final de aquella jornada, como parte de la evaluación, se recogieron las percepciones y emociones que se habían movilizado hasta aupar a un primer puesto la valoración del vínculo conseguido mediante la convivencia y el afecto. Parece fundamental romper barreras a través de la educación social y la puesta en práctica de habilidades como la empatía. Ayudados de alguna fotografía con imágenes de lo acontecido durante la jornada (Figura 4), se trató de definir las impresiones finales en términos de complicidad, depositando toda la confianza en un futuro posible en donde no haya lugar para las desigualdades.

Figura 4. Imágenes para la reflexión y evaluación del encuentro.



4.3.2. De “hablar de” a “hablar con”

El proyecto que estamos analizando tiene como eje poner en contacto a personas. Durante la formación en Educación Social, frecuentemente “hablamos de personas”, colectivos distintos, en situaciones singulares, desde la teoría. Con propuestas como éstas damos el paso a “hablar con personas”, lo cual nos aporta al menos una doble dimensión; por un lado, adquirir herramientas formativas de intervención social, propias de la titulación y, por otro, tomar contacto de cómo es el otro y cómo nos reconocemos en el nosotros, entre personas de diferentes generaciones.

A veces abusamos de teorizar que es necesario hacer para trabajar con una persona mayores en animación. Esta es una manera de verlo in situ, sentirlo piel con piel. Así, se entiende mejor que hay personas con necesidades de apoyo, gente que sorprende porque es muy dinámica, muy creativa y está en una condición física excelente. Rompemos mitos y aprendemos que las necesidades de los mayores no son tan diferentes (PR, 3).

Es una ocasión para que vosotras vayáis conociendo cómo son las personas mayores y cómo tenéis que expresaros con nosotras. Tenéis que tener paciencia. Sabéis que

tenemos ánimo para seguir luchando. Experimentad esta sensación... para que nos vayáis conociendo (PMD 1, 2).

A través de este planteamiento tratamos de desplegar los contenidos de forma vivenciada y compartida. Son momentos en los que comprobamos y reivindicamos la pertinencia de los recursos, los adaptamos a una realidad, propiciamos un acercamiento intergeneracional y el tan reivindicado envejecimiento activo.

La actividad física tiene gran cantidad de posibilidades y formas de utilizarse. En el encuentro no supuso ninguna barrera a la hora de conectar entre diferentes grupos de edad, es más, fue una herramienta que facilitó la fluidez (ME, 9).

Me ha aportado poder adquirir varias herramientas a la hora de trabajar con este colectivo, podemos poner en práctica conocimientos que hemos aprendido en clase y ver la importancia que tienen estos encuentros a la hora de relacionarse con gente nueva (JD4, 2).

Durante la puesta en práctica se llega al descubrimiento de matices que no se perciben en el diseño y que, tras un debate reflexivo al respecto, nos ayudan a comprender algunos matices a la hora de trabajar en clave más inclusiva, un detalle que no puede olvidarse en un proyecto intergeneracional, tratando de planificar no solo para ellos, sino con ellos.

Detectamos un problema en relación con lo que es el aprendizaje del alumnado y el servicio. Este año los alumnos muestran en sus memorias que han hecho actividades para mayores, no actividades para hacer con mayores (EP1, 3).

Con esta experiencia se da a conocer el trabajo que realiza una educadora social, se evidencia la importancia que tiene trabajar con las personas durante toda la vida (...) desde la mirada inclusiva, no se trata de trabajar con personas mayores únicamente, sino de manera intergeneracional, ver como el ser humano va cambiando a lo largo de su vida, pero que es en esencia lo mismo y en experiencias como estas se experimenta eso. Y ello es reflejo del potencial que tiene la profesión y evidencia de las capacidades de las compañeras para llevarla a cabo (ME, 9).

4.3.3. *La metáfora de la Universidad permeable*

Por último, creemos reivindicar el papel de una Universidad más abierta al exterior, especialmente al entorno más próximo. Hablamos de abrir vías y tender puentes, como institución que borra sus contornos, apostando por la relación dialéctica con el medio, las personas y los agentes sociales en una transferencia de conocimiento bidireccional.

El objetivo es doble: trabajar contenidos de talleres, actividad física y teatro, en tiempo real y con personas reales y, por otro, generar vínculo con la sociedad, pues debemos ir un poquito más allá, no solo impartir nuestras clases y ya está, sino intentar que la Universidad salga fuera y la sociedad pueda entrar. Creo que logramos eso y darnos cuenta de que nuestro alumnado aprenden más así (PR, 5).

La Universidad de Valladolid lo ubica en el contexto real en el que nos encontramos, con la población más envejecida de España y con la necesidad de generar procesos que tengan como finalidad mejorar la calidad de vida de las personas mayores (EAS, 4).

En este sentido también se pretende proyectar hacia afuera lo que hacemos, poner en valor los recursos de dinamización social y la profesión de Educación Social, como forma de acercarla tanto a la ciudadanía, como a las decisiones administrativas y políticas.

En este tipo de jornadas damos a conocer quiénes somos. La Educación Social sigue siendo poco reconocida y valorada y esta es una de las mejores maneras de ponerla en valor y que sea conocida por la ciudadanía. Darnos voz y que nos oigan y conozcan mediante este tipo de acciones (ME, 7).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como hemos visto en la introducción el ApS, como método docente, puede resultar útil a la hora de dar respuesta a cambios en los modelos de formación universitaria (Blewitt *et al.*, 2018; Capilla, 2021; Chika-James, 2020; Conville y Kinnell, 2010; Franco *et al.*, 2021; Gerholz *et al.*, 2017; Mayor y Guillén, 2021).

Por un lado, donde el alumnado ocupe un papel más activo en su proceso formativo y, por otro, el profesorado pueda pasar de un modelo de transmisión de información, a otro de orientación y acompañamiento; combinando la instrucción con experiencias significativas de servicio a la comunidad (Mayor-Paredes y Guillén-Gámez, 2021). Lo que representa un enfoque holístico que revitaliza los vínculos entre los jóvenes y las instituciones que sirven a la comunidad en general (Santos-Pastor *et al.*, 2021).

Identificamos el proyecto como un espacio de aprendizaje recíproco (Crownover y Jones, 2018), con experiencias formativas significativas y generación de nuevas ideas y proyectos, donde los participantes han podido compartir sus identidades, intereses y desafíos personales. Además, los motivos para el aprendizaje y la enseñanza también son compartidos en clave de compromiso y responsabilidad (Blewitt *et al.*, 2018).

Todo ello ha permitido al alumnado tener un rol activo en la construcción de su aprendizaje, donde la comunidad se ha convertido en un agente educador más, favoreciendo una auténtica conexión entre teoría y práctica (Butín, 2003). El compromiso previo y reafirmado en la acción, para reducir la distancia entre los estudiantes, la materia de estudio y la comunidad, es esencial cuidarlo y evaluarlo de forma continua desde un enfoque reflexivo (Wang y Calvano, 2018), donde el conocimiento ha de contextualizarse, favoreciendo la fusión entre el saber y el saber hacer. Siguiendo a Bringle y Hatcher (1995) hemos reafirmado la necesidad de que exista un estrecho vínculo entre el servicio y el currículum, siendo la reflexión el elemento en el que se articula dicha afirmación.

Se ha comprobado que la importancia del servicio viene dada por la posibilidad de configurarse como una situación de aprendizaje, siempre sin forzar que ello se produzca. Así las relaciones entre aprendizaje y servicio han de ser naturales, bidireccionales y relevantes para el aprendizaje académico de la asignatura de referencia. Lo relevante es que ambos aspectos se alineen en un único proyecto educativo, entendiendo que el servicio no es un añadido a las rutinas académicas sino un elemento integrado en la materia (Santos *et al.*, 2020).

A través del ApS, las experiencias intergeneracionales y la actividad física, a modo de hilos conductores, se ha podido reflexionar sobre cómo lo que vivimos y experimentamos puede tener una aplicación tanto en nuestra vida cotidiana, como en la acción de formar. Esta orientación pedagógica nos puede ayudar a prepararnos, como educadores y educadoras, para ir más allá de los conocimientos de la materia y orientarnos al compromiso social, algo sobre lo que hay que profundizar como vemos en Aday *et al.*, (2015) y Flannery y Pragman (2010), donde apuntan que hay pocos estudios que comprueben los mecanismos a través de los cuales se fomenta el compromiso activo.

Se ha valorado el potencial del ApS poniendo en contacto a los estudiantes con colectivos con los que no acostumbran a colaborar, reconociendo así prácticas y normas sociales que difieren de las suyas en un marco de colaboración (Chika-James, 2020). Esto ha ayudado a comprender que sus nociones individuales no se articulan en exclusiva en torno a sus atributos y características personales (Butín, 2003), sino también desde enfoques conjuntos y compartidos, mediados por un proceso de intercambio intergeneracional, sobre el que sin duda hay que profundizar y darle continuidad para comprobar su verdadero alcance. Aun así, hemos comprendido que el método nos ofrece aprendizajes académicos a través de la introducción de un servicio a la comunidad, estrechamente relacionado con el currículum. En nuestro caso enfocado no sólo como un servicio para otros, sino para todos, asegurando así responder a la filosofía de las experiencias intergeneracionales de aprendizaje mutuo donde los roles de quién sirve y de quién es servido se confunden.

Como elemento de unión empleamos la actividad física que, adaptada adecuadamente, presenta a las personas tal y como son frente a los retos que deben afrontar, independientemente de la edad, creencias u origen. El uso de la motricidad en la construcción de actividades orientadas al desarrollo cognitivo, emocional y social ha permitido establecer vínculos capaces de responder a las necesidades de aprendizaje e intercambio, propiciando el interés entre generaciones y la oportunidad de aprender sobre el proceso de envejecimiento (Colvin, 2020). El cuerpo y sus posibilidades de movimiento, que acompañarán al ser humano a lo largo de toda su vida, se convirtieron en el eje de convivencia a través de las tareas motrices planteadas.

Todo ello hace necesario que su desarrollo se enmarque en una estructura organizativa de una Universidad más flexible y adaptada a cada situación, donde todas las partes implicadas reciban algo valioso, superando así prácticas de carácter asistencialista. Es decir, un aprendizaje recíproco de construcción de competencias para la vida, poniendo en juego objetivos y contenidos curriculares –propias de la institución en la que se desarrolla– de manera consciente y planificada. Teniendo que salir “a la calle” para encontrarlo en una relación de colaboración y reciprocidad (McIrath, 2015).

Hemos comprobado que para lograr un cambio en la permeabilidad de nuestras universidades es importante diseñar en paralelo, por un lado, transformaciones en la estructura académica y metodológica dentro de las materias y, por otro, cuidar y relanzar los procesos de responsabilidad social, como proyecto compartidos, unificados y multidisciplinares. Somos conscientes también, como se apunta en Mayor-Paredes y Guillén-Gámez (2021), que en ocasiones se alcanza un límite institucional, pudiendo verse limitadas sus aspiraciones, lo que provoca que su potencial transformador se vea reducido para lo cual hemos de revisar estas cuestiones de forma continua.

Una limitación de esta investigación es no haber contrastado este método de enseñanza con otros distintos, algo que nos llevaría a una mayor comprensión del mismo,

en comparación con otras alternativas, y en relación a su propio alcance en el ámbito universitario. Otra debilidad que se presenta está relacionada con la ausencia de dotar de más voz a las entidades. En el análisis de contenido se tuvo en cuenta a los docentes, al alumnado y a las personas mayores, pero no se contó explícitamente con la visión de las entidades, uno de los pilares en lo que se apoya el ApS y, que, en líneas generales, suele estar excluido del proceso de análisis (Santos-Pastor *et al.*, 2021).

Desde nuestro trabajo, valoramos el ApS como un método de pedagogía activa y reflexiva basado en la experiencia, donde la participación intergeneracional le otorga valor, permite abrir y proyectar las instituciones educativas al entorno social, facilitando el trabajo en red, equilibrando aprendizajes académicos y compromiso social. Un impacto formativo y transformador que incide directamente en el desarrollo de las personas participantes, las instituciones implicadas y el entorno social donde se desarrolla, entendido no como acciones aisladas y compartimentadas sino como una necesaria sinfonía polifónica en permanente y necesaria revisión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aday, D., Weeks, J., Sherman, C., Marty, R. y Silverstein, R. (2015). Developing conceptual and methodological foundations in community engagement. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 8(1), 15-24.
- Ames, N. y Diepstra, S. A. (2006). Using intergenerational oral history service-learning projects to teach human behavior concepts: A qualitative analysis. *Educational Gerontology*, 32(9), 721-735. <https://doi.org/10.1080/03601270600835447>.
- Anderson, D. K. (2006). Mucking through the swamp: Changing the pedagogy of a social welfare policy course. *Journal of Teaching in Social Work*, 26(1), 1-17. https://doi.org/10.1300/J067v26n01_01.
- Blewitt, J. M., Parsons, A. y Shane, J. M. Y. (2018). Service learning as a high-impact practice: Integrating business communication skills to benefit others. *Journal of Education for Business*, 93(8), 412-419. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1498315>.
- Blouin, D. D. y Perry, E. M. (2009). Whom does service learning really serve? Community-based organizations' perspectives on service-learning. *Teaching Sociology*, 37, 120-135. <https://doi.org/10.1177/0092055X0903700201>.
- Bliss, D. L. y Meehan, J. (2008). Blueprint for creating a social work-centered disaster relief initiative. *Journal of Social Service Research*, 34(3), 73-85. <https://doi.org/10.1080/01488370802086401>.
- Bringle, R. G. y Hatcher, J. A. (1995). A Service-Learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 112-122.
- Bullock, J. R. y Osborne, S. S. (1999). Seniors', volunteers', and families' perspectives on an intergenerational program in a rural community. *Educational Gerontology*, 25(3), 237-251. <https://doi.org/10.1080/036012799267855>.
- Butín, D. W. (2003). Of what use Is It? Multiple Conceptualizations of Service Learning within education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1694.
- Bye, L. (2005). Teaching group work through service-learning. *Arete*, 29(2), 44-49.
- Capilla, A. (2021). Universidad Iberoamérica 2030: la propuesta de la OEI para la educación superior en Iberoamérica. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 111-128. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27715>.
- Charbonneau-Lyons, D., Mosher-Ashley, P. M. y Stanford-Pollock, M. (2002). Opinions of college students and independent living adults regarding successful aging. *Educational Gerontology*, 28, 823-833.

- Cohen, H. L., Hatchett, B. y Eastridge, D. (2006). Intergenerational service-learning: An innovative teaching strategy to infuse gerontology content into foundation courses. *Journal of Gerontological Social Work*, 48(1), 161-178. https://doi.org/10.1300/J083v48n01_11.
- Colvin, J. W. (2020). Perceptions of service-learning: Experiences in the community. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 8(1), 1-12. <https://doi.org/10.37333/001c.18783>.
- Chika-James, T. A. (2020). Facilitating service-learning through competencies associated with relational pedagogy: a personal reflection. *Higher Education Pedagogies*, 5(1), 267-293. <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1820886>.
- Conville, R. L. y Kinnell, A. M. (2010). Relational dimensions of service-learning: Common ground for faculty, students, and community Partners. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 3(1), 27-40.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Crownover, A. y Jones, J. (2018). A relational pedagogy: A call for teacher educators to rethink how teacher candidates are trained to combat bullying. *Journal of Thought*, 52(1), 17-28.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Flannery, B. L. y Pragman, C. H. (2010). Service-learning and integrated course redesign: Principles of management and the campus kitchen metaproject. *Journal of Management Education*, 34(1), 11-38. <https://doi.org/10.1177/1052562909337907>.
- Franco-Sola, M., Figueras-Comas, S., Campos-Rius, J. y Sebastiani-Obrador, E. M. (2021). Percepciones sobre las aportaciones del aprendizaje-servicio en educación física: una perspectiva autobiográfica desde los relatos cruzados del profesorado universitario. *Contextos Educativos*, 27, 65-81. <https://doi.org/10.181172/con.4656>.
- Gerholz, K. H., Liszt, V. y Klingsieck, K. B. (2017). Effects of learning design patterns in service-learning courses. *Active Learning in Higher Education*, 19(1), 47-59.
- González-González, X. (2016) *Pedagogía de la Longevidad: proyectar un envejecimiento exitoso*. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/22167>.
- Jorrín, I., Fontana, M. y Rubia, B. (2021). *Investigar en educación*. Editorial Síntesis.
- Hayashi, R. y Favuzzi, T. (2001). A course on disability advocacy: Combining distance education, community service learning, and on-campus seminars. *Journal of Teaching in Social Work*, 21(3), 105-122. https://doi.org/10.1300/J067v21n03_09.
- Hickmon, G. (2015). Double consciousness and the future of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 22(1), 86-88.
- Knee, R. T. (2002). Can service learning enhance student understanding of social work research? *Journal of Teaching in Social Work*, 22(1), 213-225. https://doi.org/10.1300/J067v22n01_14.
- Lemieux, C. M. y Allen, P. D. (2007). Service learning in social work education: The state of knowledge, pedagogical practicalities, and practice conundrums. *Journal of Social Work Education*, 43(2), 309-325. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2007.200500548>.
- Leung, K. K., Tsai, S. L. y Wang, W. D. (2010). Community Service-Learning and Cultivation of Humanity and Social Awareness in Medical Students. *Medical Education*, 14(2), 143-153.
- Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J. M. y Rubio-Serrano, L. (2020). El mapa de los valores del aprendizaje-servicio. *Alteridad*, 16(1), 12-22. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01>.
- Mayor-Paredes, D. y Guillén-Gámez, F. D. (2021). Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social del estudiantado universitario: un estudio con métodos univariantes y correlacionales. *Aula Abierta*, 50(1), 515-524. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.515-524>.
- McIrath, L. (2015). La universidad cívica, ¿un vacío legal y político? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 26-40.
- Reeves, J. y Le Mare, L. (2017). Supporting teachers in relational pedagogy and social emotional education: a qualitative exploration. *International Journal of Emotional Education*, 9(1), 85-98.

- Rodríguez-Gallego, M. R. (2014). El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157.
- Rowe, J. W. y Kahn, R. L. (1997). Successful aging. *The Gerontologist*, 37(4), 433-440.
- Ruiz, P., Chiva, O. y Rivera, E. (2016) Aprendizaje-servicio en los grados universitarios de Educación Física: ejercicio físico con personas mayores. *Ágora para la educación física y el deporte*, 18(3), 244-258.
- Santos-Pastor, M. L., Lorenzo M. y Mella, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Editorial Octaedro.
- Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., Garoz-Puerta, I. y García-Rico, L. (2021). La reflexión en el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. Claves para el aprendizaje personal, académico y profesional. *Contextos Educativos*, 27, 9-29. <https://doi.org/10.18172/con.4574>.
- Stake, R. (1998). *Investigación con Estudios de Casos*. Ediciones Morata.
- _____. (2005). Qualitative case studies. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Sage.
- Wang, L. y Calvano, L. (2018). Understanding how service-learning pedagogy impacts student learning objectives. *Journal of Education for Business*, 93(5), 204-212. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1444574>.
- Whitley, M. A., Walsh, D. S., Hayden, L. A. y Gould, D. (2017). Narratives of experiential learning: Students' engagement in a physical activity-based service-learning course. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 419-429. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0141>.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: design and methods*. Sage.
- Zarzuola, A. y García, M. (2020). Comprendiendo el encuentro entre significados del Aprendizaje y Servicio crítico en contextos comparados. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 57-77. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100057>.

