

INVESTIGACIONES

La Universidad y el Aprendizaje en Servicio en la promoción de la ciudadanía y la inclusión: informes de experiencia sobre la intervención educativa en el contexto deportivo

University and Service Learning in promoting citizenship and inclusion: experience reports on educational intervention in a sports context

Teresa Silva Días^a, Sofia Castanheira Pais^a, Eunice Macedo^a

^a Centro de Investigação e Intervenção Educativas,
CIIE- Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Porto, Portugal.
teresadias@fpce.up.pt, sofiapais@fpce.up.pt, eunice@fpce.up.pt

RESUMEN

Situado en el campo de las Ciencias de la Educación, este estudio tiene como objetivo explorar el potencial del aprendizaje en servicio como estrategia de enlace de la Universidad a la(s) comunidad(s) considerando la consultoría y la mediación como herramientas de intervención educativa en la promoción de espacios de ciudadanía e inclusión en/por el deporte. Los tres relatos de experiencia producidos por estudiantes del 2º ciclo en la unidad curricular Metodologías de Intervención Educativa muestran que los proyectos desarrollados se distinguen en la heterogeneidad de los contextos, recursos y estrategias, pero se uniformizan en las etapas de la intervención comunitaria, contribuyendo a incrementar la ciudadanía, la inclusión social y el empoderamiento de los/as actores. La intersección de las Ciencias de la Educación en contextos de deporte potencia la participación ciudadana y la implicación de atletas y dirigentes de clubes deportivos, interventores/as con responsabilidad social y agentes de la comunidad en una dinámica de cambio e inclusión social.

Palabras clave: responsabilidad social universitaria, aprendizaje en servicio, consultoría educativa, mediación socioeducativa, ciudadanía e inclusión social.

ABSTRACT

Located in the field of Education Sciences, this study aims to explore the potential of service learning as a strategy linking the University to the community(ies). Consultancy and mediation are considered tools for educational intervention. They promote spaces for citizenship and inclusion in/by means of sport. The three reports of experience produced by Master students in the curricular unit Educational Intervention Methodologies show that the projects developed are different in the heterogeneity of contexts, resources and strategies they use, but they are uniform in what concerns the stages of community intervention. Hence they contribute to increase citizenship, social inclusion and the empowerment of the stakeholders. The intersection of education sciences in sport contexts enhances citizen participation and the involvement of athletes and sport club managers, as actors with social responsibility and community agents engaged in a dynamic of change and social inclusion.

Key words: University Social Responsibility, Service Learning, Educational Consulting, Socio-educational Mediation, Citizenship and Social Inclusion.

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto de las instituciones de enseñanza superior, el aprendizaje en servicio combina la participación en las comunidades (servicio) con la participación de estudiantes en la adquisición/desarrollo de sus competencias académicas y sociales en el entorno educativo (aprendizaje). La participación en experiencias de servicio, intencionalmente estructuradas desde el punto de vista educativo, permite no solo identificar y reflexionar sobre las necesidades/recursos de las comunidades, pero también encuadrar formas de trabajo, con vistas a la mejora de sus condiciones o al éxito de sus iniciativas (Benício, 2020; Resch y Knapp, 2020). Este enfoque constituye una oportunidad de experimentar y mejorar un sentido de responsabilidad cívica (Bringle y Hatcher, 1996), que puede ser adoptado de diferentes formas en los currículos de las instituciones de enseñanza superior (Civitelli *et al.*, 2021; Manegold *et al.*, 2020).

Los proyectos de aprendizaje en servicio pueden ser diversos, teniendo un conjunto de principios orientadores. Eyer, Giles y Schmiede (1996) señalan que el aprendizaje en servicio debe ser: i) continuada – transversal a todo el proceso educativo y a la actividad de servicio; ii) conectada – ilustra los objetivos académicos de los/las estudiantes, explora contenidos teóricos a partir de la experiencia de servicio; iii) desafiante – induciendo a encontrar soluciones a problemas, de forma crítica y, iv) contextualizada – ajustándose a cada proyecto. Bringle y Hatcher (1996) consideran que el aprendizaje en servicio requiere i) unir el servicio al contenido y objetivos del aprendizaje; ii) estructuración del punto de vista descriptivo y evaluativo; iii) regularidad; iv) *feedback* por parte de las/los docentes para que las/los estudiantes mejoren su sentido crítico y, v) oportunidades para que las/los estudiantes exploren sus valores.

Más allá de las implicaciones para las/los estudiantes (su sentido de eficacia, empoderamiento, etc.), el aprendizaje en servicio proporciona una oportunidad para las universidades se involucraren en iniciativas de responsabilidad social reconociendo que el trabajo cercano con interlocutores sociales de la comunidad permite más plusvalías diversas para ambos (Coelho y Menezes, 2021). El acercamiento entre el universo académico y las comunidades favorece una comunicación más clara e informada, importante para repensar contenidos teóricos y metodológicos; permitiendo enfocar y anticipar competencias que pueden ser trabajadas con vistas al éxito futuro como diplomados/as (Rego *et al.*, 2020; Warner, 2020).

Durante décadas, la Universidad ha demostrado la complejidad de su naturaleza al señalar que su misión incluye la formación de ciudadanos/as desde el punto de vista de su educación superior a nivel humano, social, cultural y político (Rego *et al.*, 2020; Zgaga, 2009). Contribuir al crecimiento y desarrollo de las/los estudiantes significa alentarlos/as a ser más éticos, social y ambientalmente conscientes y, proporcionando condiciones para ser agentes en la construcción de un mundo más justo y sostenible. La mayoría de las instituciones de educación superior europeas parecen estar sensibilizadas y conscientes “de la importancia de su propia dimensión social”, priorizan políticas que dan cuenta de esta prioridad y la incluyen en las prácticas cotidianas, fomentando el establecimiento y el refuerzo de relaciones entre las instituciones de enseñanza superior, los grupos de interés externos y las comunidades (Amorim *et al.*, 2015). Respeto de la diversidad, igualdad y justicia social, promoción del desarrollo comunitario y social, lucha contra el racismo y discriminación son parte de esta responsabilidad social de la universidad, junto con

la transparencia y difusión del conocimiento (Menezes *et al.*, 2018). La agenda de la responsabilidad social implica, indudablemente, la acogida de alternativas y la búsqueda de soluciones diversas a los desafíos que se plantean a la humanidad.

El aprendizaje en servicio constitui lugar para el ejercicio de la ciudadanía educativa, un proceso en el que la consultoría y mediación socioeducativa, tienen un lugar particular.

2. CIUDADANÍA EDUCATIVA EN EL APRENDIZAJE EN SERVICIO

Según Resch y Knapp (2020)

el aprendizaje en servicio se destaca como enfoque de enseñanza y aprendizaje que relaciona teoría y práctica, permitiendo a las y los estudiantes participar en un servicio que atienda a las necesidades de la comunidad y reflexionar sobre la experiencia en el aula, con el fin de obtener un conocimiento mas profundo (...) y un sentido mejorado de la implicación cívica (Bringle *et al.*, 2006).

Buscó instituir-se este enfoque en la educación de estudiantes de los másters en Ciencias de la Educación y en Educación y Formación de Adultos, en la unidad curricular Metodologías de Intervención en Educación, en torno del ejercicio por las/los estudiantes de un conjunto de derechos. Una visión que los/as sitúa a como actores políticos, desafiando el discurso público acerca de la crisis de la participación joven (Menezes, 2014).

De forma relevante para la articulación del aprendizaje en servicio con la garantía de derechos (Bernstein, 1996), y su reformulación en ciudadanía educativa, con centralidad joven (Macedo, 2018), el aprendizaje servicio apoyase en una «pedagogía de la incoherencia», (Bernstein, 2003) abierta a racionalidades más inclusivas del «misterio crucial del sujeto», del potencial individual «para crear nuevas realidades». Entonces es esencial reforzar que las instituciones educativas garanticen los derechos de participación, inclusión y realización a través de la pedagogía (Bernstein, 2003).

Como sistematiza Macedo (2018), el derecho de realización de sí, que supone la «comprensión crítica y un sentido de posibilidad» (Bernstein, 1996, p. 6), corresponde a la construcción de la «confianza para actuar», que potenciaría una movilidad social ascendente. Siendo corporizado a nivel individual, en los «puntos de tensión que condensan pasado y abren futuros posibles», trasciende el potencial individual para volverse más y mejor y depende de la creación de condiciones de confianza en el interior de las organizaciones. La promoción del pensamiento crítico, en las instituciones, permitiría a las/los jóvenes confrontar limitaciones de carácter social, intelectual o personal, que inhiben su movilidad (*Ibidem*). El derecho de inclusión social, intelectual, cultural y personal implica autonomía social, en el respeto de la diversidad y en el marco de una igualdad universal. El derecho de participación es configurado como discurso y como práctica, resulta en acción. Articularse con los otros derechos, supone la posibilidad de construir, mantener y transformar el orden social de las/los sujetos. Supone un discurso cívico que permita el ejercicio a nivel político, a través de la «práctica cívica» (*Ibidem*).

La ciudadanía educativa implica *voz*, noción sociológica que incorpora historia, experiencia, visiones y expectativas frente al mundo de las personas jóvenes (Macedo, 2018) como *seres únicos* (Bernstein, 1996), miembros de un grupo social heterogéneo

(Young, 2000). Yendo más allá de la ciudadanía como derechos y obligaciones, la ciudadanía educativa expresa identidades y la reclamación de reconocimiento y justicia social, así como las formas plurales de pertenencia y participación a comunidades políticas a diversos niveles (Macedo, 2018).

La novedad en la formulación de la ciudadanía educativa en relación con la teoría de los derechos pedagógicos democráticos (Bernstein, 1996) es la desviación de la garantía de derechos por las instituciones, para elegir a las personas jóvenes como sujetos-autores y autoras de la su ciudadanía (Macedo, 2018; Macedo y Araújo, 2014). Este paso del enfoque en la pedagogía y en la provisión de condiciones por el sistema educativo al enfoque en la acción de las personas jóvenes en la realización y ejercicio de derechos es teóricamente apoyado en reivindicaciones feministas de reconocimiento (Lynch y Lodge, 2002; Young, 2000), interdependencia (Lister, 1997, 2007) e inclusión (Young, 2000). La ciudadanía educativa parece estar subyacente a la experiencia de aprendizaje en servicio realizada.

3. DEPORTE Y CIUDADANÍA: CONSULTORÍA Y MEDIACIÓN SOCIOEDUCATIVA COMO ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Cuando se piensa en la integración de estudiantes universitarios en el aprendizaje en servicio, es importante concienciar y desarrollar competencias junto a estas/es que apelan a *lo que y como* debe ser la intervención en las comunidades. Es importante que la acción del servicio asuma que el objetivo principal de esta intervención es implicar y empoderar a las comunidades en el proceso de cambio (Menezes, 2010).

Pensar las comunidades implica una lente ecológica que permita situarlas en un espacio-tiempo de vivencia (físico y geográfico, relacional, cultural, social y político) que vaya más allá y aprehenda las complicidades en las cuales interacciones de cada una de estas dimensiones influencia y es influenciada, en una producción de significados que caracteriza la idiosincrasia de aquella comunidad (Ryerson Espino y Trickett, 2008; Trickett *et al.*, 1985). Es importante que las/los estudiantes adopten un pensamiento amplio y comprensivo, sensible y receptivo a las múltiples perspectivas que coexisten en una misma comunidad; implica también que perciban la comunidad como espacio heterogéneo con pensamientos divergentes, y espacio de complementariedad(s), de relaciones de proximidad, identidades sociales y grupos de pertenencia (Burton y Kagan, 2015).

Integrar e intervenir en la comunidad implica saber técnico, responsabilidad, sentido crítico y reflexivo, capaz de percibir que las intervenciones con significado equilibran el saber experto de quien entra en el contexto con el saber hacer de las/los agentes de aquella comunidad. No se pueden imponer acciones y soluciones, sino construir proyectos que involucren a las/los interlocutores en una relación colaborativa equitativa. Esto implica un enfoque a la intervención que prevea contribuir al desarrollo de esas mismas comunidades (Burton y Kagan, 2015). Las comunidades son locales de afectos, interdependencias y coerción. También son locales de saberes, identidades y recursos. Entonces es importante que quien interviene perciba cada una de estas dimensiones y las movilice conjuntamente para colaborar en el desarrollo positivo de cada comunidad (Trickett *et al.* 1985; Trickett *et al.* 2011).

El deporte desempeña un papel fundamental en el bienestar psicosocial y en las competencias socio afectivas e interpersonales. En una perspectiva centrada en el

individuo, se refiere al desarrollo de mecanismos de colaboración y autoeficacia, liderazgo y trabajo en equipo. Una concepción de desarrollo positivo de las/los jóvenes por el deporte (Corte-Real *et al.*, 2016) puede implicar ciudadanía educativa. El deporte es un espacio de afirmación de identidades y valores personales y colectivos, desencadenando sentimientos de pertenencia que definen la participación e implicación en la comunidad deportiva. Cuando orientados según una filosofía de facilitación, supervisión, especialización, y estructurados para la reflexión crítica, los valores deportivos y las experiencias asociadas al deporte promueven empoderamiento y predisponen a una participación más activa en la sociedad civil (Coakley, 2015).

Como actividad social y educativa relevante, el deporte promueve la paz, el entendimiento entre naciones y culturas, y el estímulo a la participación y educación de niñas/os y jóvenes (Bailey, 2009). Los espacios deportivos son contextos de inclusión social en los que personas de todos los orígenes y capacidades pueden participar y acceder a beneficios personales, sanitarios y sociales; la mayoría de las iniciativas deportivas comunitarias se caracterizan por su accesibilidad (a nivel de precios y a nivel de espacios físicos) y utilizan enfoques flexibles centrados en las personas. Esta dinámica va más allá del objetivo de promover el deporte en la comunidad y se adopta como forma de abordar cuestiones sociales, políticas y culturales asociadas a situaciones de desigualdad y discriminación (Schailée *et al.*, 2019).

Los programas de intervención *con* deporte pueden promover el cambio social y facilitar procesos de inclusión social, mas muchos de ellos no pueden ofrecer experiencias educativas intencionales. Es urgente el diseño de programas que recurran al deporte como herramienta educativa, donde las/los participantes sean actores en el desarrollo de esos programas, con poder en la toma de decisiones y colaboración en todas sus etapas de diseño e implementación en la comunidad deportiva (Wright *et al.*, 2016). Este estudio es una contribución a la hora de utilizar el aprendizaje en servicio como forma de empoderar a las comunidades deportivas y a sus participantes.

Importa reflexionar acerca de dos tipologías de intervención educativa en las comunidades donde se desarrollan las experiencias de aprendizaje en servicio: consultoría y mediación socioeducativa.

3.1. CONSULTORÍA Y MEDIACIÓN SOCIOEDUCATIVA

La consultoría es un tipo de estrategia de intervención en la que se establece una relación de ayuda colaborativa entre un/a profesional -especialista de un área (consultor/a)- y una comunidad, representada por uno/a o más de sus interlocutores (consultentes), con el fin de mejorar un servicio ya prestado o la implementación/creación de un nuevo servicio identificado como necesario por la comunidad (Menezes, 2010; Pais *et al.*, 2016). Además de esta dimensión más estructural en el proceso de consultoría, hay una dimensión relacional entre consultor/a y consultente que es voluntaria y no prescriptiva y en la que la condición de “especialista” del/a consultor/a es iniciada por el consultente y puede pretender resolver un problema profesional, mejorar el funcionamiento del asesor con un cliente (persona, grupo u organización) o desarrollar las competencias del asesor para hacer frente a problemas similares en el futuro (Caplan, 1970).

Esta relación consultor/a-consultente presupone un proceso de cambio. La implementación de las soluciones es de la responsabilidad del consultente y el consultor

dota al consultante de herramientas/conocimientos que le permitan desarrollar acciones autónomamente (Pais *et al.*, 2016).

Un proceso de consultoría exitoso implica que el/la consultor/a se involucre en la comunidad y perciba sus dinámicas (prioridades, potencialidades y recursos); reconocer el papel de la comunidad, como figura del cónclave, en la definición, estructuración y realización del trabajo; lidiar con incertidumbres; respetar tiempos y ritmos de cambio, enseñar, compartir y transponer la responsabilidad del cambio al asesor y a la comunidad; respetar valores, creencias y conflictos, diferenciando roles y funciones; mantener control sobre sí misma/o, las/los demás y las dinámicas institucionales; enfocar planes de continuidad y/o salida cuando se alcanza el objetivo (Newman y Ingraham, 2017; Ryerson, Espino y Trickett, 2008).

El recurso a la consultoría como estrategia de intervención adoptada en el ámbito del aprendizaje en servicio permite, por ello, apoyar a la comunidad en sus procesos de reflexión y cambio, a partir de una lógica de trabajo cercana, sistemática y apoyada teóricamente por parte de los docentes.

Compartiendo procesos básicos de la consultoría, la mediación es una forma de intervención social; una prestación de servicios, donde la definición del problema y la búsqueda de soluciones son definidos por la comunidad que busca mediación.

La mediación, en particular en contextos educativos es un sistema complejo de interacciones que se desarrollan en un contexto/comunidad en el que las/los agentes individuales y colectivos negocian cambios hacia un objetivo común, normalmente asociado a un conflicto identificado (Neves, 2010; Neves *et al.*, 2009). La mediación implica la concientización de las/los interlocutores de que hay una situación que hay que resolver para potenciar las capacidades de los individuos y promover el cambio de su contexto (Amaro, 2017). Es un proceso que aborda las situaciones problemáticas (o conflictivas) de forma global y positiva como estrategias creativas y cooperativas que impulsan el desarrollo individual y colectivo (Silva y Aguiar, 2009).

El proceso se basa en una relación de ayuda entre la comunidad y sus actores y actoras, con el/la mediadora/a y crea un espacio de intercambio, aceptación y respeto por la diversidad de opiniones, donde la comunicación y el diálogo son herramientas clave para la gestión positiva de los conflictos (Silva y Aguiar, 2009).

Del mediador/a se espera un papel imparcial, percibiendo la voluntad y la necesidad de generar cambio por parte de los/as actores, garantizando que todos/as son oídos/as y tienen la oportunidad de presentar una solución posible y se sienten cómodos en la toma de decisión. Es importante subrayar que son las personas las que integran el contexto y están implicadas en el conflicto que lo identifican, definen, presentan soluciones y seleccionan el mejor camino, una fuente de desarrollo y empoderamiento individual y colectivo y de transformación social (Neves *et al.*, 2009).

Al percibir la mediación como un proceso de trabajo, pero también de aprendizaje, el/la mediador/a destaca entre los/as interlocutores/as sus opciones por el cambio, valora la perspectiva individual, colabora en la identificación de recursos y obstáculos y promueve el reconocimiento conjunto de la necesidad de una perspectiva concertada en la resolución de la situación problemática, del conflicto (Amaro, 2017); reconociendo la dimensión contextual y ecológica del cambio, garantiza una participación ciudadana, basada en principios democráticos que contribuyen al fortalecimiento de la justicia social (Correia y Caramelo, 2010).

Considerando la consultoría y la mediación socioeducativa como estrategias para el diseño y la implementación de proyectos de aprendizaje en servicio en la comunidad, el objetivo de este trabajo es explorar de qué manera contribuyen a la promoción de espacios de ciudadanía e inclusión en/por el deporte.

4. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico, basado en la investigación-acción participativa (Kemmis y Wilkinson, 1998), que guió este trabajo presupone que investigar el mundo implica mirar los problemas, políticas y recursos de las comunidades a través de aprendizajes colaborativos entre estudiantes y otras/otros ciudadanos (Trickett y Espino, 2004) como componente nuclear de la investigación y intervención comunitaria. Una visión situada y ecológica se torna esencial para el ejercicio de conocer y ganar familiaridad con las redes sociales de las comunidades (Kelly, 1986).

Los datos a continuación son el resultado del trabajo realizado en una unidad curricular del 1° año impartida en el máster en Ciencias de la Educación y en Educación y Formación de Adultos. Se adoptó aprendizaje en servicio, lo que implicó un vínculo estrecho y sistemático entre la universidad y la/s comunidad/s, por vía de las/los estudiantes. La relación se estableció, o formalizó, en el segundo semestre del año escolar y el trabajo se desarrolló entre febrero y junio de 2021. Las instituciones en que transcurrieron las incursiones de los grupos fueron diversas (deporte, clubes deportivos, ámbito social, cultural y educativo, escuelas, instituciones de solidaridad social, organizaciones no gubernamentales, etc.), seleccionadas de acuerdo con la disponibilidad e interés de las mismas y de las/los estudiantes. La entrada y las estrategias de intervención en cada una de ellas incluirán consultoría, mediación socioeducativa, educación por pares. Las temáticas en análisis son también diversas (inclusión digital, aislamiento social, comunicación institucional, etc.).

Las actividades de monitoreo involucraron observación participante y notas de terreno, producción de materiales pedagógicos (fichas técnicas, cronogramas, videos y fotos) y un conjunto de discusiones que, de forma sistemática con las/los estudiantes, permitieron el seguimiento de las experiencias de campo por el equipo docente. Las notas de terreno dieron origen a relatos de experiencia, compartidos voluntariamente en este artículo por algunos/alguna estudiantes. Ilustran sus vivencias en la comunidad. El relato de experiencia permite describir un conjunto de situaciones y acontecimientos, y conocer reflexiones y apreciaciones personales. Constituye una forma de acceder a un conocimiento situado de una determinada realidad en la que el/la autor/a del relato se ha embrollado, por vía de observación o participación activa. El relato potencia el vínculo a lo vivido y posibilita acceder a la experiencia y volver a ella con más sensibilidad conciencia y apertura (Domingos, 2016).

Los relatos redactados por los/las estudiantes de forma libre, fueron orientados para incluir las dimensiones clásicas de intervención comunitaria (entrada en el terreno, identificación de problemática, dificultades y recursos; diseño del proyecto, evaluación de procesos y resultados), y una reflexión sobre la ciudadanía, empoderamiento, y las potencialidades y desafíos del aprendizaje en servicio. Se objetiva potenciar un análisis relativamente descriptivo sobre las etapas de la intervención comunitaria y situar los

proyectos y sus especificidades, fomentando reflexión sobre la relación entre las estrategias de intervención (consultoría y mediación) en el ámbito del aprendizaje en servicio y el deporte, en este artículo.

La producción de relatos es individual o colectiva, por elección de sus autores/as. El texto narrado en forma escrita compartido resultó del trabajo a lo largo del semestre. La identidad de sus autores/as es salvaguardada. El nombre y las dinámicas de las instituciones participantes en el aprendizaje en servicio también se ocultan por razones éticas.

En términos de análisis, los relatos fueron mantenidos integralmente, como se presenta a continuación y tratados a través de análisis de contenido.

5. RELATOS DE EXPERIENCIA

Los relatos de experiencia siguientes presentan proyectos de aprendizaje en servicio en tres instituciones de la comunidad relacionadas con el deporte. El primero, WAVE, implicó como estrategia de intervención la consultoría educativa en una escuela de surf; el segundo, implicó la propuesta de creación de un servicio educativo en un club deportivo, también con recurso a consultoría y; el tercero, también realizado en un club deportivo, englobó una iniciativa de capacitación de la gestión de tiempo de jóvenes atletas, por vía de la mediación socioeducativa.

A) El proyecto WAVE (consultoría educativa en comunicación institucional)

El proyecto WAVE insertado en el contexto social, cultural y deportivo de una escuela de Surf, objetiva proporcionar la práctica de Surf Therapy a niños en riesgo de exclusión social, asociando los beneficios del surf como deporte y de contacto con la naturaleza (playa y mar) el desarrollo de competencias personales y sociales y la consiguiente mejora de la salud emocional y el bienestar.

Las actividades desarrolladas presentan un carácter colaborativo y reflexivo capaz de ayudar a los niños a dar sentido a la experiencia, a comunicar, a crecer individualmente y en grupo. Simultáneamente, las potencialidades de los aprendizajes no formales e informales del Surf Therapy, aliado al deporte y a la educación, promueven el ingreso escolar de las/ los niños y el cambio de comportamientos por la adquisición de competencias sociales y personales (autorregulación emocional, motivación para la realización).

El proyecto abarca niñas/os de entre 8 y 14 años de diversos contextos psicosociales, desde víctimas de malos tratos hasta el umbral de la pobreza y/o con dificultades de aprendizaje. A lo largo de los 3 años de vigencia del proyecto serán objeto de intervención cerca de 380 niñas/os, integrados 64 niños al semestre.

En el aprendizaje en servicio con los interlocutores del proyecto se definió como objeto de acción la divulgación del proyecto junto a las/los profesores de la red escolar - una necesidad emergente para la eficaz señalización de niños, y para la sensibilización y participación de las/los profesores que sirven esta comunidad escolar.

Trabajando un modelo de comunicación interaccionista en asociación activa con el cóncave, elaboramos cuatro acciones para tres momentos distintos, en el sentido de la sensibilización de los profesores para encaminamiento de los niños señalizados, para el proyecto.

Primer momento:

- comunicación formal a la autoridad local para dar cuenta de la estrategia de comunicación del proyecto a los profesores;
- creación de un boletín informativo (a integrar la Newsletter de la Educación de la Autarquía) con las estrategias de la intervención socioeducativa del proyecto y los resultados de su primer semestre.

Segundo momento:

- invitación a grupo restringido de profesores/as, de tres escuelas, que ya colaboraban con el proyecto en el encaminamiento de niñas/os señalizados, para participar en una práctica de Surf Therapy. Tercer momento:
- seminario formativo, con intervención de investigadoras/es que invitamos para la presentación de las evidencias científicas del Surf Therapy.

A lo largo de la consultoría educativa buscamos cumplir un conjunto de etapas metodológicas definidas *a priori* y garantizamos la participación de los/as interlocutores/as en todas las acciones, una colaboración fructífera, pautada por participación ciudadana y democrática, desde la entrada hasta la salida del proyecto, a fin de garantizar capacitación y autonomía para acciones futuras.

En cuanto a los resultados, destacamos: la aceptación de la Autarquía local y divulgación del proyecto WAVE en la Newsletter, así como oferta de recursos y medios para realización del evento; la aceptación de los investigadores para dar contribución científica al seminario formativo; certificación del evento mediante acción de la Autarquía local; adhesión esperada de los profesores en la acción práctica de Surf y en el Seminario titulado “Surf Therapy - entre Inclusión, Educación y el Desarrollo Personal y Social por el Deporte”.

En el proyecto previmos la evaluación de todo el proceso, utilizando como puntos de observación: la respuesta de la Autarquía local mediante propuesta enviada; la aceptación del consultante; la aceptación y colaboración de los investigadores, así como la adhesión de los profesores a la acción práctica de Surf y seminario.

Con el fin de verificar el impacto del alcance de este proyecto, observamos la participación de profesores presentes en las dos acciones de sensibilización.

De esta forma, en este proyecto de Consultoría Educativa cumplimos con eficacia con el principal propósito, actuando como facilitador de la construcción, transferencia y apropiación de saberes y competencias relevantes para el consultante.

Maria, Rita y Dinis

B) La gestión entre deporte y educación: primeras contribuciones a la creación de un servicio educativo (consultoría educativa)

A lo largo del semestre realizamos una experiencia de aprendizaje en servicio en contexto deportivo, basada en un modelo de mediación socioeducativa. Este trabajo comunitario ocurrió en el AFC, un club centenario de la ciudad de Oporto con diversas modalidades deportivas y que abarca más de 800 atletas distribuidos por las diferentes modalidades deportivas.

En la entrada al terreno y contexto del AFC, el primer paso fue realizar entrevistas con algunos miembros del club, para acceder a la historia de este club centenario y a las dinámicas de la comunidad que lo caracterizan.

Fue posible percibir que la Junta ha venido preocupándose por la participación de las familias en la dinámica del club, habiendo proporcionado algunas actividades que promueven la interacción del club con las respectivas familias de los/las atletas. Actualmente, el club ha apostado en la interacción a través de las redes sociales con publicaciones de curiosidades sobre el club, fechas conmemorativas, así como sesiones en directo con miembros invitados del club. La presencia del AFC en las redes sociales promueve y preserva la identidad y el sentido de pertenencia al club.

A partir de estos puntos de reflexión, construimos nuestra problemática con base en la relación entre el deporte y la educación, proporcionando a los miembros del AFC, momentos de cuestionamiento y reflexión sobre la relación entre estos dos puntos fuertes en la vida de los atletas-estudiantes.

Identificamos fragilidades y recursos en la estructura del club a reflejar:

- la ausencia de mediación entre las actividades deportivas y las actividades escolares de las/los atletas-estudiantes,
- la inexistencia de un espacio de estudio en el club donde las/los atletas-estudiantes podían convivir y realizar los trabajos de la escuela,
- hay muchos atletas-estudiantes que realizan los trabajos de la escuela, antes de los entrenamientos, en las bancadas de los pabellones deportivos,
- las instalaciones del club tienen algunas salas que no se utilizan y una sala funcionaba anteriormente como una biblioteca. En colaboración con la comunidad del AFC, se definió como objetivo de intervención reflejar y pensar colectivamente la relación educación-deporte y posibles estrategias de gestión.

Nuestra intervención, basada en un modelo de mediación socioeducativa, sería una fase de pre-proyecto en que el objetivo final sería la promoción de la responsabilidad educativa del club en la formación (académica) de sus atletas.

La propuesta de intervención contempla la celebración de dos foros de debate.

Primer foro:

- Participaron 10 miembros de la comunidad del AFC, incluyendo atletas, entrenadores, padres/madres y Dirección;
- Los/as participantes discutieron y debatieron sobre la relación educación-deporte y el papel que cada uno/a tiene en la gestión de esa relación.

Segundo foro:

- Participaron los mismos elementos con excepción del elemento de la dirección;
- Fue hecha la sistematización de la información del 1º Foro, y en conjunto se crearon interpretaciones y sentidos;
- Se discutió la posibilidad y pertinencia de crear un espacio educativo en el AFC.

A lo largo del proceso de intervención se previó la evaluación procesual y de los resultados de la intervención, mediante preguntas abiertas y cuestionarios breves, y se constató que:

- Las respuestas fueron positivas y significativas, tanto para nosotros como interventores/as, como para los miembros del AFC;
- Los/as atletas-estudiantes consideran que todos los agentes en el AFC tienen papeles fundamentales en su formación como atletas-estudiantes;
- Los padres y las madres consideraron pertinente escuchar diferentes perspectivas y encontraron consuelo en las mismas perspectivas;
- El entrenador consideró la sesión como importante para su reflexión como profesional, incluso teniendo conversaciones anteriores con padres/madres acerca de la temática;
- El miembro de la dirección consideró que el Foro de Discusión vino a reforzar sus perspectivas previas.

La realización de esta intervención en el ámbito del trabajo comunitario fue una experiencia completamente nueva de todo lo que ya realizamos anteriormente en el ámbito de las Ciencias de la Educación, no solo porque se nos presentó un nuevo método de investigación y aprendizaje, el aprendizaje en servicio, sino también porque, a través del contacto directo con el Club nos permitió encarar y analizar la Educación en el contexto deportivo.

El aprendizaje en servicio presenta como potencialidades i) poner en práctica, promoción de reflexión y cuestionamiento en el grupo y en los/as participantes; ii) aproximación entre el mundo académico y los contextos de intervención. Pero presentó también desafíos. La realidad pandémica fue el mayor opositor desta experiencia en contexto. Las limitaciones en la visita al terreno no permitieron una mayor inversión en la institución y profundización de la relación con sus agentes.

Marta, Ana, Cristina y Rui.

C) Capacitando la gestión de tiempo de jóvenes atletas (mediación socioeducativa)

Este estudio retrata un trabajo de campo que tiene como problemática principal, la gestión del tiempo de las/los jóvenes atletas de balonmano en un club deportivo en el distrito de Oporto. El equipo destinatario de esta intervención está compuesto por 16 atletas masculinos, con edades comprendidas entre los 13 y los 15 años. El equipo se presenta como un grupo bastante heterogéneo a nivel de las personalidades y posturas en el deporte y en la relación con el equipo.

Los contactos formales y agilización de los procesos de autorización y formalización de la intervención ocurrieron esencialmente por medio telemático, con recurso al correo electrónico y al WhatsApp del equipo. Las interacciones con el equipo para conocimiento individual y colectivo y observación de las dinámicas relacionales ocurrieron a partir de las sesiones de psicología que tenían una regularidad semanal, a través de la plataforma Zoom.

La definición de la problemática surge a partir del análisis de entrevistas a los jóvenes atletas, el entrenador del equipo y el gestor del club.

La actividad tuvo como foco la gestión del tiempo, siendo que el principal objetivo era incentivar en los jóvenes atletas la necesidad de pensar sobre el resultado de sus acciones y

el impacto de éstas en la vida de los otros. Con el desarrollo de la capacidad para gestionar el tiempo, es posible promover la mayor independencia, responsabilidad y madurez en relación con los aspectos que afrontan diariamente los atletas, en particular en su relación con contextos de proximidad como la escuela y la familia.

La propuesta fue que, a través de sorteo, los jóvenes retiraran una tarjeta que definiría su “papel” (presidente o representante de las modalidades). Deberían organizar una semana de entrenamiento en un mapa de las diferentes modalidades y de acuerdo con las reglas de las tarjetas sorteadas. Algunas de las tarjetas presentaban limitaciones (reglas dichas) de horario y espacio pretendido. Y presentaban también información personal (reglas no dichas), que podrían influenciar tales decisiones de acuerdo con las propias percepciones de los atletas.

La dinámica durante nuestra intervención fue una propuesta de representación de roles, siendo los jóvenes incentivados a posicionarse de acuerdo a sus personajes.

Percibimos que los atletas sintieron dificultad para conseguir corresponder a las solicitudes y tomas de decisión que era necesario hacer para la finalización de la tarea. Poner a los jóvenes en la calidad de aquellos que toman las decisiones, les permitió entender y reflexionar que muchas de las cosas que van viendo suceder y que a veces hasta están en desacuerdo, son decisiones tomadas con el fin de ser consideradas como las mejores posibles en varios escenarios y condicionantes.

Al haber incitado a los jóvenes a asumir tales representaciones, se espera que haya una interrelación entre lo que se les ha propuesto, lo que les ha significado tal puesta en escena y cómo puede afectar a su vida cotidiana. Al empoderar a los jóvenes, tenemos la connotación de dar a los propios, los medios para tener control sobre sus propias vidas. Este empoderamiento que pretendemos poner en los atletas, tiene como objetivo momentos de reflexión que les ayuden en la toma de decisiones del día a día, en su crecimiento como personas y deportistas.

Esta experiencia de aprendizaje en servicio ha demostrado lo difícil que es el desarrollo de estos procesos de intervención, en particular, que siempre nos encontramos con varias limitaciones más allá de la pandemia, que han corroborado, una vez más, la inutilidad de ir a los contextos con ideas y proyectos predefinidos, o con recetas ya listas para aplicar, de hecho lo único que deberíamos llevar es nuestra disponibilidad para ser uno más trabajando para el desarrollo de la comunidad.

Diana, Diogo y José.

6. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Sobre la base de una perspectiva de aprendizaje en servicio, los relatos aquí presentados presentan experiencias muy distintas tanto en los contextos en los que se han desarrollado como en las estrategias de intervención, instrumentos y recursos utilizados. Esta diversidad refleja la panoplia de herramientas pedagógicas que la intervención en la comunidad permite movilizar y desarrollar entre los estudiantes que se preparan para ser profesionales de Educación.

Subraya, además, la importancia que pueden tener estos profesionales cuando intervienen en un contexto deportivo promoviendo prácticas de inclusión social y favoreciendo procesos de desarrollo personal y social que colaboran para una formación

de atletas (principalmente, pero no solo, en atletas en los niveles de formación deportiva) más global y más ciudadana.

Recurriendo a cuatro pilares que fueron estructurantes en la organización de las Unidades Curriculares, basadas en la metodología de aprendizaje en servicio y donde se acompañó el desarrollo de los tres proyectos aquí relatados, nos proponemos un análisis de los relatos conciliando con las perspectivas teóricas que definen la responsabilidad social de la universidad, el aprendizaje en servicio y el deporte como espacio de ciudadanía, inclusión y transformación social.

6.1. UNIVERSIDAD, APRENDIZAJE EN SERVICIO Y LA PROMOCIÓN DE ESPACIOS DE CIUDADANÍA E INCLUSIÓN SOCIAL

El desarrollo de estos proyectos en la comunidad subraya la importancia del aprendizaje en servicio como forma de las/los estudiantes conjugaren saberes teóricos y saberes prácticos en las diferentes áreas (Resch y Knapp, 2020). Destaca, además, la amplitud que esta metodología puede tener en los contextos deportivos y en el tipo de intervenciones que son posibles haciendo la triangulación de metodologías educativas con espacios de educación no formal e informal y espacios deportivos. Las intervenciones aquí reflejadas por la escritura de las/las estudiantes se presentan como espacios de intervención social a través del deporte y están destinadas a un público objetivo (niños y adolescentes) con características de menor representatividad social tanto por cuestiones de edad (cuando se refiere a atletas en el club), bien por los contextos sociofamiliares de procedencia que las/los identifican como en riesgo de exclusión social (en el caso del proyecto WAVE). De una manera cercana, por el acompañamiento y monitoreo que el proceso de aprendizaje en servicio implica, la universidad, consciente de su misión de formar ciudadanos y ciudadanas y de la responsabilidad social que tiene en el desarrollo de las comunidades donde se inserta (Amorim *et al*, 2015), articula, interviene y refuerza los vínculos entre la comunidad, abarcando una población de unos 500 niños/as y adolescentes, más de un centenar de profesores de la red escolar del proyecto del surf, y un número significativo de padres/madres, entrenadores/as y dirigentes que integran los clubes deportivos.

Además, los tres relatos de experiencia refuerzan la dimensión colaborativa y de respeto por las dinámicas institucionales y características del contexto cuando enfocan los objetivos de intervención y la planificación de las intervenciones. Las/los estudiantes son juiciosos en los procesos de abordaje de los contextos trabajando en colaboración y asociación con las comunidades en aspectos importantes sobre sí mismos, como las preocupaciones locales o las expectativas de mejora, siempre en la búsqueda de la promoción del bien-estar en la comunidad y teniendo como objetivo empoderar a las comunidades y sus elementos, desarrollando capacidades, saberes y experiencias significativas. El desarrollo de las comunidades es también, de acuerdo con Menezes *et al*. (2018), una parte integrante de la Responsabilidad Social de las Universidades.

Finalmente, estas experiencias de aprendizaje en servicio hacen visibles los procesos de autonomía, participación y responsabilización de las/los propios estudiantes, desarrollando en ellas/os el potencial para “crear nuevas realidades” (Bernstein, 2003) a partir de la observación y adaptación que hacen de integración en los contextos donde se proponen desarrollar sus proyectos, al ejercer la ciudadanía. De hecho, la interiorización, por parte de las/los estudiantes, de un racional empírico que define las intervenciones en la comunidad

y que apela a la participación ciudadana parece transparentar en sus relatos. Véase el siguiente extracto:

Fuimos garantizando la participación del cónsul en todas las acciones implementadas, en una colaboración fructífera y pautada por los principios de participación ciudadana y democrática, desde la entrada hasta la salida del proyecto, a fin de garantizar su capacitación y autonomía para acciones futuras.

Los relatos efectuados demuestran, además, que cada contexto perspectiva prácticas de participación e implicación de sus elementos en la vida de la comunidad deportiva, como se percibe por los dos extractos presentados: “Las actividades desarrolladas presentan un carácter colaborativo y reflexivo capaz de ayudar a los niños a dar sentido a la experiencia, a comunicar, a crecer individualmente y en grupo” y “Se ha podido percibir que la Dirección ha venido preocupándose con la participación de las familias en la dinámica del club, habiendo proporcionado algunas actividades que promueven la interacción del club con las respectivas familias de los/as atletas.” Así, se percibe la concientización de estas/os estudiantes para la participación y corresponsabilización de las/los agentes en las comunidades en el desarrollo de todo el proceso de intervención bajo la justificación de que esta forma de actuar es un derecho con vistas al desarrollo del potencial máximo de cada persona en cada contexto deportivo (Bailey, 2009; Wright *et al.*, 2016).

6.2. DEL DISEÑO A LA IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS INTERVENCIÓN EDUCATIVA: LA CONSULTORÍA Y LA MEDIACIÓN EDUCATIVA COMO ESTRATÉGIAS DE INTERVENCIÓN EN EL APRENDIZAJE EN SERVICIO

Durante el proceso de intervención, ya sea un proceso de consultoría o de mediación socioeducativa, es fundamental considerar diferentes etapas con cuestiones orientadoras de la acción (Menezes, 2010). Este es un proceso que las/los estudiantes dejan ver en sus relatos, donde identifican claramente los instrumentos de que se socorren en la preparación para la ida al terreno, en lo que podremos designar de pre-entrada. En esta etapa las/los estudiantes se preguntan: ¿Cuál es el tipo de intervención que más se adapta? ¿Qué intereses están en juego? ¿Cuál es el objetivo de la intervención? Los instrumentos de utilización privilegiada en esta etapa fueron recursos tecnológicos (como los sitios y las redes sociales institucionales) que, al permitir un abordaje más distanciado, sitúa los contextos y los proyectos en un espacio-tiempo (relacional, cultural, social y político) específico y permite adecuar tomas de decisión conscientes y ajustadas desde el primer contacto (Ryerson Espino y Trickett, 2008). Esta contextualización es tan significativa que permitió la materialización de las experiencias de aprendizaje en servicio, incluso en un momento social crítico, donde los espacios institucionales se encontraban físicamente cerrados por la pandemia.

En las etapas siguientes, de contacto con los contextos, y donde se perspectiva la evaluación y organización de las intervenciones, los estudiantes se refieren a la realización de entrevistas (mayoritariamente realizadas en plataformas digitales) y a la integración en espacios de discusión y compartir (también ellos digitales como el Whatsapp y el foro online) para percibir: ¿Cuál es la disponibilidad del contexto para el cambio y la intervención? ¿Cómo puede desarrollarse una relación de trabajo? ¿Qué objetivos deben

definirse? ¿Qué opciones tengo para involucrar a la comunidad y a sus interlocutores? ¿Qué planificación y cómo puede llevarse a cabo la aplicación para resolver el problema y promover la capacidad de resolución de problemas?

En los dos proyectos en que la opción de intervención pasa por procesos de consultoría, los relatos de las/los estudiantes refuerzan que la relación consultor/consultante es una relación de ayuda colaborativa, no jerárquica y en la que las/los interlocutores de la comunidad son titulares del proceso y de las tomas de decisión (Newman y Ingraham, 2017) – destacamos el ejemplo del foro realizado en el club AFC, con varios momentos claves y que inició con una discusión acerca de la importancia de establecer puentes entre la educación (escuela) y el deporte, y que terminó con el análisis de la pertinencia de organizar un Servicio Educativo en ese contexto deportivo, contando con la participación de atletas, padres, entrenadores y dirección.

Estas intervenciones contemplaban, pues, un proceso de cambio de las/en las comunidades, pero también de capacitación y empoderamiento del consultante que desarrolla competencias y conocimientos para una acción autónoma en el futuro (Newman y Ingraham, 2017; Pais *et al.*, 2016). En este sentido, a partir de los relatos presentados, identificamos el proyecto asociado al surf como un proceso centrado en el consultante y el proyecto desarrollado en el club AFC, centrado en la gestión e implementación de una propuesta de intervención.

La intervención relatada en el tercer proyecto se basa en un proceso de mediación socioeducativa en el cual los/las mediadores/as (estudiantes) se implicarán en conjunto con los elementos del contexto en la identificación de problemas o áreas a potenciar, garantizaran una participación igualitaria y espacio para que cada elemento se sienta escuchado y negocian la implementación de estrategias que cambien comportamientos (Neves *et al.*, 2009). En este proyecto conviene destacar las estrategias adoptadas para mayor acercamiento a los atletas (la integración de los/as mediadores/as en momentos online de dinámica y teambuilding del equipo bajo orientación de la psicóloga), donde los valores del respeto por la diversidad e individualidad, la aceptación de las características individuales como contribuciones para el conjunto del equipo y el espacio para discusión y presentación de ideas fueron preponderantes para el desarrollo posterior de la actividad propuesta.

6.3. LA EVALUACIÓN DEL PROCESO Y DE LOS RESULTADOS EN PROYECTOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Desde el punto de vista de la evaluación, los informes anteriores dan cuenta de una serie de aspectos comunes a las tres experiencias de aprendizaje en servicio. Desde el punto de vista del proceso, la reflexión tiende a evidenciar preocupación con el cumplimiento de etapas clásicas de la intervención comunitaria y, en este caso específico, atendiendo a las estrategias de consultoría y de mediación socioeducativa. Véase que, en el caso del proyecto WAVE, las/los autores refieren

buscamos cumplir un conjunto de etapas metodológicas definidas, a priori, como recogida de información de videos publicados en internet, redes sociales, otras publicaciones online y en las reuniones con el equipo asesor; conocer el contexto envolvente; identificar y descodificar necesidades; elaborar la problemática

investigando literatura que fundamentase la consultoría educativa en comunicación institucional; definir una propuesta de implementación y la calendarización de las acciones a implementar, la ejecución del proyecto y la evaluación de cada acción, con los parámetros aceptación y no aceptación.

Del mismo modo, la participación activa y la colaboración de los diversos actores y actoras a lo largo del proyecto han sido una preocupación reflejada en los informes, lo que es de gran importancia para la recogida y producción de elementos significativos a efectos de evaluación del proceso. Además, la participación no solo de los/las interlocutores/as directos, sino también de los miembros e instituciones pertinentes de la comunidad ampliada (como la municipalidad o las escuelas).

Por lo que se refiere a los resultados de los proyectos, los informes revelan diversidad en la manera de evaluar su impacto, considerando, por una parte, que las actividades de intervención fueron relativamente cortas (debido a limitaciones relacionadas con el tiempo previsto para el desarrollo del trabajo en el marco de esta unidad de curriculum) y, admitiendo, por otra parte, que la naturaleza de las iniciativas de evaluación varió según la especificidad y las posibilidades del contexto. Esto significa que, en algunos casos, se observó, en términos de número y densidad, la participación de actores en acciones de sensibilización y discusión final de resultados, en otros casos, se realizaron entrevistas para recoger datos antes de la conclusión de los proyectos.

En todos los proyectos, la evaluación fue pensada como parte integrante del diseño de la intervención e implicó la interacción directa, no solo con las/los interlocutores de la comunidad, sino con sus públicos objetivo. Esta premisa fue discutida por el equipo docente con los grupos de estudiantes a medida que los trabajos iban iniciando y transcurriendo, reconociéndose que “La utilidad de la evaluación no se resume a determinar si la intervención fue eficaz o no, sino que sirve también el importante objetivo de contribuir para mejorar el propio proyecto” (Menezes, 2007, p. 72).

6.4. LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE EN SERVICIO: ¿POTENCIALIDADES Y DESAFÍOS?

De forma general, aunque más explícitas en los últimos dos relatos, la apreciación que los/as estudiantes hacen de la experiencia de aprendizaje en servicio es reveladora de la implicación en el terreno y en la vinculación estrecha a las comunidades y a sus lógicas de trabajo (Resch y Knapp, 2020). En los tres relatos, se percibe, con claridad, que fue posible acceder y producir conocimiento sobre las realidades de forma situada y que, además de acentuar limitaciones, revela la identificación de recursos y formas consistentes de trabajar con los/las agentes de las instituciones.

El aprendizaje en servicio parece, por tanto, ser potenciador de condiciones de entrada y de desarrollo de proyectos de intervención sobre el terreno sin descuidar la dimensión teórica del desarrollo humano y del funcionamiento comunitario (Burton y Kagan, 2015; Trickett *et al.*, 2011). Como muestra el segundo relato, “la experiencia de Aprendizaje en servicio se presentó como una propuesta interesante de poner en práctica las Contribuciones académicas, creando una relación con el contexto de intervención, potenciando y valorizando la Comunidad”.

A pesar de que los relatos identifican la situación pandémica como el principal desafío a esta experiencia en contexto, pues inhibieron tiempo de contacto con la comunidad y,

por lo tanto, trajeron menor profundidad a la relación establecida con la misma, hay notas positivas a destacar. La conciencia de que hay ingredientes nucleares a tener en cuenta en los proyectos comunitarios, pero no puede haber recetas de intervención (Ryerson Espino y Trickett, 2008). Y es este proceso de descubrimiento el que posibilita que el aprendizaje en servicio fomente “i) la capacidad de poner en práctica, Promoción de reflexión y cuestionamiento en el grupo y en los/as participantes; ii) la aproximación entre el mundo académico y los contextos de intervención”.

En esta línea, se subraya la idea de que los proyectos desarrollados contribuyeron a mejorar las circunstancias reales de los/las actores, en cuanto a su ciudadanía, su inclusión y su empoderamiento (País *et al.*, 2016) como se muestra en este extracto de la tercera información presentada anteriormente:

En conclusión, al haber incitado a los jóvenes a asumir tales representaciones, se espera que haya una interrelación entre lo que se les ha propuesto, lo que les ha significado tal puesta en escena y cómo puede afectar a su vida cotidiana. Al empoderar a los jóvenes, tenemos la connotación de dar a los propios, los medios para tener control sobre sus propias vidas. Este empoderamiento que pretendemos poner en los atletas, tiene como objetivo momentos de reflexión que les ayuden en la toma de decisiones del día a día, en su crecimiento como personas y deportistas.

Esta íntima relación entre los efectos de una intervención educativa, aunque circunscrita en el tiempo, con beneficios para el crecimiento de las/los atletas muestra cómo el aprendizaje en servicio puede constituir un enfoque relevante en el ámbito de las Ciencias de la Educación. Refuerza, además, el hecho de que el aprendizaje en servicio, a partir de su lógica de acción planeada, pueda encuadrarse en los contextos del deporte, potenciando su acción y el desarrollo de la responsabilidad social entre las comunidades donde se encuadran cuando se vuelven más inclusivos y potencian acciones más participadas y más ciudadanas.

7. REFLEXIÓN FINAL

Las experiencias relatadas por las/los estudiantes, a propósito de sus proyectos de aprendizaje en servicio, permiten poner dos dimensiones en perspectiva. La primera de ellas refuerza la idea de que las intersecciones interdisciplinarias pueden, efectivamente, surtir efectos positivos para pensar problemas reales, movilizar recursos de forma eficaz, sin por ello desvirtuar la especificidad de los contextos. Es decir, se asume, en este artículo, que la contribución de la intervención socioeducativa y del campo específico de las Ciencias de la Educación en la esfera del deporte puede traer una mirada enfocada y, simultáneamente, más amplia sobre potenciales espacios para el ejercicio de la participación como dimensión de la ciudadanía. Estas (aparentes) transgresiones disciplinarias parecen, de hecho, posibilitar alternativas con beneficio para atletas, dirigentes de clubes deportivos, interventores/as con responsabilidad social y agentes de la comunidad más amplia.

La segunda dimensión remite a la importancia de que la Universidad acoja enfoques -como el Aprendizaje en Servicio-, que la acerquen a las comunidades creando condiciones para que los/as estudiantes puedan pensar la intervención (mañana, como profesionales) de

forma colaborativa, consciente y consistente. Se destaca, por ello, este nuevo enfoque en las personas jóvenes, enfatizando sus papeles en la lucha por mejoras e intervenciones con efectos reales en la vida de las comunidades y en la reclamación de derechos varios. Implica, como expresado en la primera parte de este artículo, el uso de la voz, como afirmación de sí, que a su vez engloba participación en la formulación, expresión y transformación del orden social.

Por tanto, parece posible admitir la posibilidad de una fuerte articulación entre la responsabilidad social de la universidad y los procesos de mediación y asesoría educativa, teniendo como principio rector el ejercicio de la ciudadanía por parte de los/las estudiantes y el reconocimiento de la(s) ciudadanía(s) en las comunidades, dentro de el marco del desarrollo del aprendizaje en servicio.

FINANCIAMIENTO

Este trabajo se desarrolla bajo el programa Erasmus+ de la Comisión Europea, a través del proyecto Engage Students (2018-1-RO01-KA203-049309). Este trabajo es también apoyado por fondos nacionales a través de la FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., bajo la financiación del Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE, proyectos UIDB/00167/2020 y UIDP/00167/2020). Teresa Dias cuenta con el apoyo de la FCT y del Fondo Social Europeo a través del programa CEEC Individual (proyecto 2020.02610.CEECIND). Sofia Castanheira Pais cuenta con el apoyo de la FCT y del Fondo Social Europeo, a través del contrato establecido bajo la norma transitoria establecida por el Decreto-Ley 57/2016, modificado por la Ley 57/2017 (proyecto DL57/2016/CP1480/CT0010).

AGRADECIMIENTO

Las autoras agradecen la colaboración de las/los autores que produjeron y compartieron sus relatos de experiencia, ilustrando con rigor, claridad e implicación la forma como desarrollaron y experimentaron sus proyectos de aprendizaje en servicio. A Isabel Menezes, regente original de la unidad curricular Metodologías de Intervención Educativa, por la inspiración constante y por la apertura a enfoques pedagógicos colaborativos y genuinamente promotoras de una mayor conexión a las comunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaro, A. (2017). *Educação, Desporto e Cidadania: A intervenção de uma mediadora socioeducativa num contexto educativo não-formal*. Relatório de Estágio, [Trabajo Fin de Grado no publicado]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto. Portugal.
- Amorim, J. P., Arenas, B., Burgos, D., Borcos, A. F., Carrasco, A., Carvalho, L. X., Coimbra, J. L. & Dima, G. (Coord.), Don, R. M., Freires, T., Loja, E., Martin, B., Menezes, I., Negaides, A., Osuna López, M. Del C., Robles, J. M. y Rodrigues, F. (2015). *University social responsibility: A common european reference framework. Final public report of the EU-USR Project, 52709-LLP-2012-1-RO-ERASMUS-ESIN*, February 2015. <http://www.postgraduatecenter.at/unibility>

- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., Education, B. P. y Sport, P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Benício, D. G. (2020). *As contribuições da Aprendizagem em Serviço na formação de Estudantes no Ensino Superior*. [Trabajo Fin de Grado no publicado]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- _____. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research and critique*. Bristol: Taylor & Francis.
- Bringle, R. G. y Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education, *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239. <https://doi.org/10.2307/2943981>
- Bringle, R., Hatcher, J. y McIntosh, R. (2006). Analyzing Morton's Typology of Service Paradigms and Integrity. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13, 5-15.
- Burton, M. H. y Kagan, C. (2015). Theory and practice for a critical community psychology in the UK. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 182-205.
- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basic Books.
- Civitelli, G., Liddo, M., Mutta, I., Maisano, B., Tarsitani, G., Marceca, M., Cedeno, G. y Geraci, S. (2021). A service-learning experience in a free medical centre for undocumented migrants and homeless people. *Archives of Public Health*, 79(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s13690-021-00530-6>
- Coakley, J. (2015). Assessing the sociology of sport: On cultural sensibilities and the great sport myth. *International Review for the Sociology of Sport*, 50(4-5), 402-406. <https://doi.org/10.1177/1012690214538864>
- Coelho, M. y Menezes, I. (2021). University social responsibility, service learning, and students' personal, professional, and civic education, *Frontiers in Psychology*, 12, 1-8 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617300>
- Correia, J. A. y Caramelo, J. (2010). A construção social e legislativa da mediação: Figuras e políticas. In J. A. C. e. A. M. C. e. S. (Orgs.) (Ed.), *Mediação: (D)os Contextos e (D)os Actores*. CIEE/Edições Afrontamento.
- Corte-real, N., Dias, C., Regueiras, L. y Fonseca, A. M. (2016). *Do desenvolvimento positivo ao modelo de responsabilidade pessoal e social através do desporto: entre a teoria e a prática*. Porto: Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto. Universidade do Porto.
- Domingos, J. C. (2016). Relatos de Experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 1(1), 14-30.
- Eyler, J., Giles, D. E. y Schmiede, A. (1996). *A practitioner's guide to reflection in service-learning: student voices & reflections*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Kelly, J. (1986). Context and process: an ecological view of the interdependence of practice and research. *American Journal of Community Psychology*, 14(6), 581-89.
- Kemmis, S. y Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. *Action research in practice: Partnership for social justice in education*, 1, 21-36.
- Lister, R. (1997). *Citizenship: Feminist perspectives*. New York: New York University Press.
- Lister, R. (2007). Inclusive citizenship: Realizing the potential. *Citizenship Studies*, 11(1), 49-61. <http://dx.doi.org/10.1080/13621020601099856>.
- Lynch, K. y Lodge, A. (2002). *Equality and Power in Schools. Redistribution, Recognition and Representation*. London, New York: Routledge.
- Macedo, E. (2018). *Vozes jovens entre experiência e desejo: Cidadania educacional e outras construções*. Porto: Afrontamento.
- Macedo, E. y Araújo, H. C. (2014). Young Portuguese construction of educational citizenship: Commitments and conflicts in semi-disadvantaged secondary schools. *Journal of Youth Studies*, 17(3), 343-359. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.825707>

- Manegold, J. G., Schaffer, B. S., Arsenau, E. y Kauanui, S. K. (2020). Social innovation and poster presentations: Service-learning for business students in a team-based course, *Journal of Education for Business*, 95(7), 469–475. <https://doi.org/10.1080/08832323.2019.1680519>
- Menezes, I. (2007). *Intervenção comunitária. Uma perspectiva psicológica*. Porto: Livpsic.
- _____. (2010). *Intervenção comunitária: Uma perspectiva psicológica*. Porto: Livpsic.
- _____. (2014). Fazer política por outros meios? In Eunice Macedo (Coord.). *Fazer educação, fazer política: Linguagem, resistência e ação*. Porto: LivPsic.
- Menezes, I., Coelho, M., Amorim, J. P., Gomes, I., Pais, S. C. y Coimbra, J. L. (2018). Inovação e compromisso social universitário: A universidade “e o chão que ela pisa”. En Aurelio Villa Sánchez (Eds.), *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital* (pp. 395-407). Vigo: Foro Internacional de Innovación Universitaria.
- Neves, T. (2010). Modelos de mediação social. In J. A. C. E. A. M. C. E. S. (Orgs.), *Mediação: (D) os Contextos e (D)os Actores*. CIEE/Edições Afrontamento.
- Neves, T., Guedes, M. y Araújo, T. (2009). Mediação Comunitária e Mudança Social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 3(2009), 45-60.
- Newman, D. S. y Ingraham, C. L. (2017). Consultee-Centered Consultation: Contemporary Perspectives and a Framework for the Future. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/10474412.2016.1175307>
- Newman, D. S., Barrett, C. A. y Hazel, C. E. (2015). School consultation practices in the early career: Does training matter? *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 67(4), 326-347. <https://doi.org/10.1037/cpb0000048>
- Pais, S. C., Pereira, J. y Ferreira, P. (2016). A Consultadoria Colaborativa no projeto Simetria. In Sofia C. Pais e Pedro Ferreira (orgs), *A redução das assimetrias sociais no acesso à alimentação e à saúde: políticas e práticas* (pp. 99-108). Mais Leituras.
- Rego, M. A., Moledo, M., Núñez, Í. M. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Barcelona: Octaedro.
- Resch, K. y Knapp, M. (Eds.) (2020). *Aprendizagem em Serviço – Um Manual para o Ensino Superior. Resultado do projeto ENGAGE STUDENTS*. Download via: <https://www.engagestudents.eu/wpcontent/uploads/2021/03/Service-Learning.-A-Workbook-for-Higher-Education.pdf>
- Ryerson Espino, S. L. y Trickett, E. J. (2008). The Spirit of Ecological Inquiry and Intervention Research Reports: A Heuristic Elaboration. *American Journal of Community Psychology*, 42(1-2), 60-78. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9179-7>
- Schailée, H., Haudenhuyse, R. y Bradt, L. (2019). Community sport and social inclusion: international perspectives. *Sport in Society*. <https://doi.org/10.1080/17430437.2019.1565380>
- Silva, A. M. C. y Aguiar, M. B. (2009). Mediação educativa, direitos humanos e educação para a cidadania. *Educação em Revista*, 10(1), 45-62.
- Stoer, S. R. & Magalhães, A. (2005). *A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Trickett, E. J. y Espino, S. (2004). The collaboration and social inquiry: multiple meanings of a construct and its role in creating useful and valid knowledge. *American Journal of Community Psychology*, 34(1-2), pp. 1–68.
- Trickett, E. J., Espino, S. R. y Hawe, P. (2011). How are community interventions conceptualized and conducted? An analysis of published accounts. *Journal of Community Psychology*, 39(5), 576-591. <https://doi.org/10.1002/jcop.20455>
- Trickett, E. J., Kelly, J. G. y Vincent, T. A. (1985). The spirit of ecological inquiry in community research. In D. Klein & E. Susskind (Eds.), *Knowledge building in community psychology* (pp. 283–333). New York: Praeger.
- Warner, L. H. (2020). Developing Interpersonal Skills of Evaluators: A Service-Learning Approach, *American Journal of Evaluation*, 41(3), 432–451. <https://doi.org/10.1177/1098214019886064>

- Wright, P. M., Jacobs, J. M., Ressler, J. D. y Jung, J. (2016). Teaching for transformative educational experience in a sport for development program. *Sport, Education and Society*, 21(4), 531-548. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1142433>
- Young, I. (2000). *Inclusion and democracy*. New York: Oxford University Press.
- Zgaga, P. (2009) Higher education and citizenship: 'the full range of purposes'. *European Educational Research Journal*, 8(2), 175-188.

