

## **Aprendizaje-servicio: abriendo caminos de sentido desde el aprendizaje basado en retos**

**Dides Iliana Hernández-Silvera**

[hernandezsilvera@uca.edu.ar](mailto:hernandezsilvera@uca.edu.ar)

<https://orcid.org/0000-0001-7759-516X>

Universidad Católica Argentina, Argentina

**Mariela Alejandra Ghilardelli**

[marielaghilardelli@uca.edu.ar](mailto:marielaghilardelli@uca.edu.ar)

<https://orcid.org/0000-0001-8534-8433>

Universidad Católica Argentina, Argentina

**Mariana Damonte**

[marianadamonte@uca.edu.ar](mailto:marianadamonte@uca.edu.ar)

<https://orcid.org/0000-0002-5734-6577>

Universidad Católica Argentina, Argentina

### **Resumen**

Durante la postpandemia derivada de la COVID-19 y con la paulatina incorporación social después del aislamiento preventivo obligatorio se llevó a cabo un proyecto educativo de aprendizaje-servicio, mediante talleres virtuales de estimulación cognitiva a adultos mayores con fines a potenciar el ejercicio cerebral en beneficio del aprendizaje cotidiano. Este trabajo tiene por objetivo describir y analizar el ofrecimiento didáctico y las acciones correspondientes a la Clínica Psicopedagógica en adultos mayores, por parte del alumnado del último año de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía, en la Universidad Católica Argentina. La experiencia reúne la metodología de aprendizaje-servicio y el enfoque de aprendizaje basado en retos con la doble intención de desarrollar competencias en el marco de las prácticas preprofesionales y brindar un servicio según demanda. El estudio transversal descriptivo realizado estimó el impacto de la propuesta en ambos grupos. Los datos fueron recogidos mediante un muestreo por conveniencia. Participaron en la propuesta 88 adultos de grupos pastorales de Argentina y otros países de Sudamérica (Ecuador, Perú, Venezuela, Guyana, Honduras) y una participante de España (87% mujeres y 13 % hombres), entre 30 y 91 años ( $M= 3.22$ ;  $DE= 1.4$ ).

## **Palabras clave**

Aprendizaje-servicio, retos, talleres remotos, estimulación cognitiva.

Recibido: 6/7/2022

Aceptado: 25/1/2023

Publicado: 2/5/2023

© 2023 El autor. Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## **Aprentatge servei: obrint camins de significat des de l'apreentatge basat en reptes**

### **Resum**

Durant la postpandèmia derivada de la COVID-19 i amb la gradual incorporació social després de l'aïllament preventiu obligatori, es va dur a terme un projecte educatiu d'apreentatge servei, mitjançant tallers virtuals d'estimulació cognitiva a persones grans amb la finalitat de potenciar l'exercici cerebral en benefici de l'apreentatge quotidià. Aquest treball té per objectiu descriure i analitzar l'ofertament didàctic i les accions corresponents a la Clínica Psicopedagògica per persones grans, per part de l'alumnat de l'últim any de la carrera de Llicenciatura en Psicopedagogia, a la Universitat Catòlica Argentina. L'experiència reuneix la metodologia d'apreentatge servei i l'enfocament d'apreentatge basat en reptes amb la doble intenció de desenvolupar competències en el marc de les pràctiques preprofessionals i brindar un servei segons demanda. L'estudi transversal descriptiu realitzat va estimar l'impacte de la proposta en els dos grups. Les dades van ser recollides mitjançant un mostreig per conveniència. Van participar en la proposta 88 adults de grups pastorals d'Argentina i altres països de Sudamèrica (Equador, Perú, Venèçuela, Guyana, Hondures) i una participant d'Espanya (87% dones i 13 % homes), entre 30 i 91 anys ( $M=3.22$ ;  $DE=1.4$ ).

### **Paraules clau**

Aprentatge servei, reptes, tallers remots, estimulació cognitiva.

## **Service-learning. Opening paths of meaning from challenge-based learning**

### **Abstract**

During the post-pandemic COVID-19 and gradual social incorporation due to compulsory preventive isolation, an educational project is being carried out based on Service-Learning methodology, from virtual workshops on cognitive stimulation for older adults to promote brain exercise for the benefit of daily learning. This work aims to describe and analyse the didactic offer and actions corresponding to the Psychopedagogical Clinic for older adults by students in their final year of the degree course in Psychopedagogy at the Catholic University of Argentina. The experience combines the Service-Learning methodology and the Challenge-Based Learning approach with the dual intention of developing competencies within the framework of pre-professional practices and providing a service on demand. Instances of remote diagnosis and stimulation of higher brain functions allowed the detection and cognitive deployment of older adults. The descriptive cross-sectional study estimated the impact of the proposal on both groups. Data were collected by convenience sampling. Eighty-eight adults from pastoral groups in Argentina and other South American countries (Ecuador, Peru, Venezuela, Guyana, Honduras) and a Spanish participant (87% women and 13% men), between 30 and 91 years of age ( $M= 3.22$ ;  $SD= 1.4$ ) took part in the proposal.

### **Keywords**

Service-learning, challenges, workshops, cognitive stimulation.

## 1. Introducción

La siguiente propuesta de aprendizaje-servicio inserta en el Proyecto *Abriendo Caminos de Sentido* surge del concepto de que la primera fuerza motivante del hombre es la lucha por encontrar un sentido a su propia vida. En coincidencia con Di Marco, et al (2022), evocando a Viktor Frankl, fundador de la escuela denomina *voluntad de sentido*, el significado de la educación es otorgado a la necesidad de formar la capacidad de valorar y elegir, lo cual conlleva una dirección o intencionalidad. El sentido de la vida es como menciona Fracke Ramm (en Narváez Castellanos y Yépez de Sánchez, 2008), todo aquello que da un significado concreto en un momento dado, a la existencia de cada persona. Esta es la fundamentación base del proyecto, además del impacto que aporta en el desarrollo personal y social la inactividad y distancia a causa de la pandemia por COVID-19. Dicha situación aleja la instancia y percepción de sentirse activo e implicado socialmente, situación ocurrida durante el confinamiento obligatorio. Por esta razón, la problemática de aislamiento sumada al desconocimiento o mínimo conocimiento de tecnología sumió aún más a muchos adultos mayores en soledad por encierro, necesario en su momento. Por otra parte, no solamente los adultos mayores estaban aislados sino también nuestros alumnos que debían continuar encontrando significado a esta nueva realidad, proyectando caminos, nuevas búsquedas y sobre todo logrando el equilibrio. No obstante, la gran diferencia fue seguir conectados con redes sociales e incluso continuar sus estudios en virtualidad con un proyecto personal a lograr y una dirección a futuro.

Dentro de este marco y desde hace más de 20 años, la cátedra de Gerontología y Familia de la Carrera de Psicopedagogía, en la Universidad Católica Argentina, ofrece prácticas académicas cuyo servicio consiste en entrenar y estimular funciones cognitivas en adultos mayores para mejorar la calidad de vida. Al respecto, estas acciones surgen inicialmente por convenios de la facultad con hogares de ancianos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en un servicio de mutuo aprendizaje el cual requiere la

implementación de talleres de estimulación cognitiva y, por otro lado, diálogo con profesionales del lugar con el objetivo de trabajo multidisciplinario.

Haciendo un poco de historia, desde el año 2000 los diferentes alumnos de grado de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía efectuaron sus prácticas académicas realizando talleres para personas adultas mayores iniciando con una valoración de funciones cerebrales superiores y posterior activación cognitiva. Estas acciones y herramientas llevadas a cabo presencialmente permitieran la interacción de las funciones cerebrales superiores y establecer vínculos.

La propuesta a Hogares Permanentes de ancianos ubicados en Buenos Aires, CABA fue brindada en sectores de autoválidos (adultos mayores que salen del hogar a comprar o que realizan trabajos informales de jornada reducida), semidependientes (adultos mayores que requieren adaptaciones para caminar como sillas de ruedas, andador o bien cuidados del personal a cargo, en casos de enfermedades preexistentes) y enfermería (adultos mayores que requieren una atención permanente por parte de enfermeros y médicos del lugar). Esta labor grupal e individualizada según el sector requirió en el sector de enfermería de ambas propuestas. Por tanto, para aquellos que tenían acceso a sala común se ofrecieron talleres grupales y actividad individualizada a quienes por imposibilidad de traslado permanecían en cama. En otras palabras, se contempló el trabajo individual y personalizado para adultos mayores, facultando al alumnado el empleo de estrategias de evaluación cognitiva y estimulación posterior según el rendimiento en tareas relacionadas con la memoria, el lenguaje, las funciones ejecutivas, gnosis y praxias. Estas acciones surgen de la demanda del sector y del socio comunitario, al poner en marcha los talleres y luego evaluar resultados de cada acción.

Adhiriendo a Godoy-Pozo et al (2019), en el aprendizaje-servicio se ponen en práctica conocimientos aprendidos que se relacionan con requerimientos concretos de una comunidad, mientras se forman en valores de solidaridad y participación democrática. De esta manera, se constituye en la metodología

de aprendizaje-servicio el ejercicio del rol del psicopedagogo en el trabajo con personas adultas mayores. Además, se produce el efecto de la experiencia a partir del aprendizaje-servicio al brindar desde el servicio la adquisición de competencias. Por ello, el beneficio que conduce a la labor comunitaria futura es ampliamente positivo.

Llegando a nuestros días, al no poder ingresar por confinamiento obligatorio ante la crisis sanitaria mundial a los hogares en los que brindamos el servicio por cierre de acceso a personas externas incluido todo personal que no formara parte de planta orgánica al mismo, nos vemos en la necesidad de replantear el accionar comunitario extra-facultad e intra-facultad. Relevado en Galban-Lozano et al (2022), el confinamiento inesperado que surge a partir de la pandemia exigió una rápida adaptación, por parte de docentes y alumnos a realizar acciones desde el espacio del hogar. Por esta razón la oferta debió recrearse en 2020 y 2021 en acciones *remotas* con roles específicos y las herramientas adaptadas a la virtualidad, para quienes tenían dispositivos móviles, Tablet o PC (Hernández-Silvera y Ghilardelli, 2021).

Hemos tomado la palabra *remota* siguiendo el concepto de Área-Moreira (2021), quien considera a esta instancia pautada por instancias de seguimiento estrecho. A diferencia de la virtual, los encuentros remotos están basados en valores de aprendizaje tradicional de alta productividad a partir de actividades que debían efectuar. Asimismo, la presencia de evaluaciones permanentes a través de sistemas de calificaciones digitales, creados por los mismos alumnos y supervisados por los docentes a cargo, priorizando siempre el bienestar tanto de la comunidad como del alumnado.

Por consiguiente, la invitación al aprendizaje-servicio, unidas a estrategias con enfoque de aprendizaje basado en retos (ABR), permitiría efectivizar competencias que iban más allá de estrategias de estimulación de funciones cerebrales superiores, ya que los participantes tenían conocimiento tecnológico escaso.

Dicha situación nos instó a una reorganización de acciones para acceder a la actividad de aprendizaje-servicio en forma remota y paulatinamente con el

transcurso de los meses comenzaron los talleres remotos. Esta adaptación y reinicio de actividad desde otra metodología fue lográndose meses después del inicio de la pandemia al requerir de ambas partes adaptación, aprendizaje y asistencia en recursos móviles. Este proceso instruccional a distancia fue una adaptación de los talleres presenciales. En otras palabras, se basa en dar a los animadores o talleristas un rol de supervisión y conducción de las acciones.

La plataforma virtual requirió de acompañamiento remoto tal y como en la educación presencial. En la asistencia remota se establecen tiempos de conexión, se parametriza un sistema de calificaciones estricto, se realiza seguimiento a través de mensajes de WhatsApp y se dejan un sinnúmero de trabajos con fines de seguimiento del participante y sus acciones a seguir. En ese momento debido al aislamiento decretado gubernamentalmente por la pandemia, el desconocimiento tecnológico de la mayoría de las personas adultas mayores requirió de mayor seguimiento de acciones y ser acompañado en distancia social.

De esta forma, pasamos de una propuesta educativa de inserción y servicio comunitario presencial a residencias de ancianos a acciones remotas a la comunidad por aislamiento social obligatorio. Posteriormente, en 2021, al seguir en confinamiento, sin acceso a los hogares en protección de los adultos mayores y con un poco más de conocimiento tecnológico en el manejo de Zoom y entornos virtuales, debimos reformular nuevamente la propuesta. En concordancia, las acciones continuaron remotas a través de talleres para adultos mayores y alumnos como agentes facilitadores, llegando a lugares impensados.

Por este motivo, mediante acuerdos de mutua colaboración intra-universidad y extra-universidad, surge la propuesta con implicancia del alumnado, docentes, facultad, Pastorales, grupos parroquiales y otros participantes que, convocados por los talleres durante su promoción mediática, se incluyeron en la propuesta.

El conjunto de actividades que lleva a cabo el estudiantado invita a transformar la realidad observada como comunidad en aislamiento y encierro restrictivo de estímulo socio ambiental. Por esta razón, en el contexto de participación del aprendizaje-servicio y enfoque ABR, unidos al aprender desde las tecnologías digitales, se favoreció la participación entre adultos, futuros profesionales y socio comunitarios en el entorno del aprendizaje-servicio.

La propuesta planteó los siguientes objetivos de trabajo: 1) Describir las características del contexto donde se inserta la propuesta de talleres remotos para los adultos mayores conducidos por los grupos de alumnos. 2) Describir la respuesta cognitiva en la comparación pre y postest, luego de los entrenamientos llevados a cabo al grupo adultos mayores desde acciones realizadas desde el proyecto de aprendizaje-servicio. Y 3) Analizar la respuesta de la población a partir del cuestionario final.

Surgen las siguientes hipótesis con la finalidad de corroborar los objetivos.  $H_1$ = Si las características de contexto (edad, distancia, desconocimiento tecnológico) en el espacio de talleres virtuales intervienen en la propuesta de manera positiva.  $H_2$ =Si hay incremento en la función cognitiva memoria luego del entrenamiento. Y  $H_3$ = Si será positiva la respuesta de los adultos y del estudiantado respecto a la tarea realizada

## **2. Marco Teórico**

Los proyectos de aprendizaje-servicio implican la práctica activa de los cuatro pilares de la educación (aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos) tal como lo plantea la UNESCO en el informe Delors (1996). De esta manera, logran ser también expresión del servicio solidario como amor a los demás, expresado en la regla de oro, un sentido universal, ecuménico y fraterno: Haz a tu prójimo lo que desearías para ti, y no hagas a los demás lo que no te gustaría que te hagan a ti (Mt 7,12).

Asimismo, adherimos a Jouannet et al. (2013) en que la experiencia educacional en el aprendizaje-servicio es el equilibrio entre los aprendizajes

de los estudiantes con el servicio encaminado a una necesidad de una comunidad. Por ello, la propuesta de trabajo, presentada en este estudio, surge de una demanda real de la comunidad que, por aislamiento obligatorio durante la pandemia observó la falta de estímulos de tipo ambiental de manejo autónomo, como por ejemplo fallas de memoria y otras funciones necesarias para la vida cotidiana.

Ponce et al. (2015) expresan que una forma de lograr el propósito en entornos de aprendizaje es mediante el desarrollo de *experiencias de aprendizaje en contexto real* (p.73). Es así que el resultado esperado en el aprendizaje está relacionado a incumbencias profesionales a ejecutar dentro de entornos de aprendizaje y consecuentemente el conocimiento de esta herramienta con las adaptaciones propias de su uso. De este modo, los aprendizajes disciplinares integrados en el desarrollo de competencias para el crecimiento efectivo en los diversos ámbitos de la vida profesional integran conocimientos variados, algunos relacionados a la disciplina y otros al empleo de herramientas y recursos aptos para el ejercicio de rol. Por otro lado, la educación en valores se practica mediante acciones de ciudadanía activa, y la inclusión social con calidad se realiza cuando los estudiantes colaboran en el desarrollo de las condiciones de vida de su comunidad local.

Adhiriendo a Paredes-Chacin et al. (2017), es en la dimensión social donde el aprendizaje-servicio se inscribe como metodología y despliega gran parte de sus atributos, por estar dirigida al desarrollo de actitudes y valores para vivir en sociedad. Por ello se relevan las necesidades para intervenir. Por tal motivo, en la detección de problemas sociales su tratamiento con fines a intervenir y favorecer el bienestar de la comunidad inserta al alumnado en su futuro rol profesional. En otras palabras, Gelmon et al. (2018) mencionan que el alumnado universitario desarrolla competencias profesionales específicas a su futura área de desempeño, mientras atiende la necesidad observada en la demanda y cuya relación influye en esas competencias que hacen a un contexto social carente de otras posibilidades. Por otro lado, se destaca que mediante el enfoque por competencias el conjunto de conocimientos,

habilidades, actitudes y valores interrelacionados se inscribe en posibles y viables desempeños futuros del estudiantado.

Con referencia a la propuesta sustentada en el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) como enfoque de aprendizaje que destaca el rol protagónico del alumno, permitió una aproximación al rol específico en torno a objetivos de aprendizaje en la estimulación de funciones cerebrales superiores. Este enfoque educativo busca alcanzar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo a partir de la implementación de talleres que se relacionan a la experiencia de aprendizaje mediado, el cual representa la interacción.

Queda claro que el distanciamiento social no favoreció al adulto mayor, debido a la falta de inclusión e integración durante dos años, sino debido a las marcadas necesidades sociales y culturales que sumieron en carencia de estímulos ambientales. Sin duda, el alumno (mediador) interactúa con el adulto mayor (mediado), con fines de recopilar, ampliar, generar estrategias, conocerlo y generar estímulos, utilizando estrategias centradas en la mediación verbal, visual y táctica, a fin de producir significación más allá de las necesidades inmediatas de cada situación. La calidad de este encuentro terapéutico influye y determina las acciones de estimulación cognitiva del adulto mediado (Abrami et al., 2015). Asimismo, se destaca que la transmisión de la cultura a través de la relación intergeneracional, los roles familiares, el aporte de otras instituciones, tales como clubes, grupos parroquiales y otros grupos que benefician la inserción social con acompañamiento, podría darse a partir del aprendizaje de recursos móviles (mensajes de texto y WhatsApp).

A los efectos de optimizar el desarrollo de una apertura socio cultural, al actuar como agentes de transmisión entendemos que se enriquece la interacción entre el individuo y medio, de forma proactiva al lograr relacionar el aprendizaje-servicio a retos basados en competencias. Por ello, el aprendizaje-servicio, desde el enfoque del ABR, permite al futuro profesional establecer metas y seleccionar los objetivos de manera que el individuo perciba e interprete las acciones de forma significativa. En suma, evalúa las

propuestas a realizar en base a la demanda y su puesta en marcha, así como los resultados de cada acción son pensadas desde desafíos a valorar o realizar entrenamientos para los participantes, quienes a su vez también tienen desafíos cognitivos. La conexión natural entre ABR y aprendizaje-servicio proviene del hecho que el enfoque de ABR aborda problemas reales, externos al grupo y al curso, que requieren intervención y mejora reales.

Una de las soluciones más urgentes a resolver es mencionada por Lacorte y Jaroslavsky (2021), al sostener que durante la pandemia por COVID-19, gran parte de las personas mayores no estaban familiarizadas con el uso de las tecnologías digitales. En este contexto se profundiza que las posibilidades inclusivas del aprendizaje-servicio como una herramienta para promover el aprender desde las tecnologías digitales habilitaría dos aspectos fundamentales: ampliar su conocimiento al adulto mayor y ejercitar sus funciones cerebrales superiores. A su vez, estos aspectos surgen mientras el alumnado participa en las prácticas académicas en el desarrollo de las competencias básicas mediante propuestas innovadoras. A la par, el empleo de las tecnologías digitales permitiría realizar acciones de gamificación de cada propuesta tanto de evaluación como estimulación de las funciones cerebrales. Contreras Espinoza (2016) explica que la gamificación no sólo es un juego o una estrategia digital, sino que permite la enseñanza de acuerdo con objetivos de aprendizaje. Ahora bien, en esta dinámica de aprendizaje la mecánica de juegos al espacio educativo-profesional tienen el propósito de conseguir mejores resultados. De esta manera, permitiría dirigir el conocimiento, atraer y captar la atención hacia alguna habilidad y lograr acciones concretas.

Entonces, surgen ideas que se plasman en el Proyecto Abriendo caminos de Sentido, tales como la educación basada en competencias, acciones pautadas desde el enfoque del ABR, el aprendizaje cooperativo y colaborativo, aprender a emprender estrategias únicas para la población asignada y aprendizaje mediante recursos de gamificación tanto para el alumnado como el socio comunitario extra-institución. Fuerte (2019) comparte una reflexión a la que adherimos acerca del enfoque pedagógico de ABR, que involucra activamente

al estudiante en una situación problemática real, relevante y de vinculación con el entorno. Así, retos tales como implicar en la implementación una solución como lo es, el declive atencional o fallas en memoria inmediata de los asistentes a talleres, impide aprender y acceder a nuevos conocimientos de manera eficiente. Por tal motivo, centrado en la adquisición de nuevas competencias, el desarrollo de incumbencias y habilidades blandas, el alumno evalúa según su conocimiento y reflexiones planteadas desde ateneos supervisados, la decisión más oportuna para cada situación. Coincidimos con Lata Doporto y Castro Rodríguez (2016) cuando expresan que se aspira al trabajo conjunto y transdisciplinario para conseguir un objetivo común en actividades de carácter colaborativo. Asimismo, se aspira a que el alumnado se ayude mutuamente, adquiera y ponga en práctica actitudes sociales positivas y valores inclusivos. En igual forma, el aprendizaje colaborativo favorece el proceso en equipo transdisciplinario y sus miembros se apoyan y confían unos en otros para alcanzar una meta propuesta, para conocer, compartir y ampliar la información al intercambiar con pares y docentes en encuentros de clase.

Mendía Gallardo (2017) reflexiona respecto de los procesos relacionados al aprender a emprender, marcando que las iniciativas de aprendizaje-servicio reúnen en sí mismas los componentes de un proyecto efectivo para su desempeño, el cual consta de elementos clave para el desarrollo de las competencias. De este modo, las actividades realizadas por el estudiante y futuro profesional permiten la confrontación con situaciones reales desde la toma de decisiones. En otras palabras, el aprendizaje mediado cuenta con una convocatoria, un diseño de retos, planificaciones motivadoras y formas de comunicación de la tarea a realizar hasta el siguiente encuentro. Adhiriendo a Mayor Paredes y Rodríguez Martínez (2016) en que el alumno al exponerse de manera sistemática va identificando sus fortalezas y limitaciones en competencias y habilidades. De esta forma, genera su capacidad de autoevaluación y por medio de evaluación de pares produce el aprendizaje desde el rol que le es propio. Por otro lado, el análisis de una rúbrica guía de objetivos a cumplir permite reflexiones visualizadas en la valoración de pares. Este acercamiento al trabajo transdisciplinar en el

proceso de aprender favorece el aprendizaje competencial. De hecho, coincidimos con Cañadas et al. (2018) en que los proyectos de aprendizaje-servicio son el impacto que se requiere para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje contribuyendo a aumentar la eficacia del proyecto.

En consecuencia, nos queda considerar el proceso de evaluación, teniendo en cuenta que el objetivo de la evaluación es ser formativa no restringida únicamente a un examen convencional. Para ello fue necesario valerse de instrumentos que colaboren con este proceso de enseñanza-aprendizaje, como son las rúbricas, que aportan conocimiento de las competencias que se aspira logre el alumnado. Siguiendo a Polo (2012), la evaluación permitió estandarizar según criterios específicos y guiar al alumno a entender las tareas relacionadas con el contenido del propio hacer profesional y lo que espera el docente. Con este propósito, la rúbrica reunió criterios entorno a tres saberes (saber, saber ser y saber hacer) que remitan a las acciones y formación del futuro profesional bajo el enfoque por competencias. De esta forma al hablar de Saber estamos apelando a la aptitud para aprender, comunicar, trabajar en grupo para evaluar las posibles acciones a realizar, tanto desde las pautas más generales del conocimiento, como la organización del material acorde a la población y el seguimiento del accionar en un continuo feedback que permitirá ajustes sobre la marcha en el empleo del conjunto de conocimientos teóricos y prácticos. Por otra parte, el Saber Hacer se relaciona a la responsabilidad social y conciencia crítica en el desempeño del ejercicio del rol y atiende a las competencias, según objetivos estratégicos, planes y las capacidades que puedan demostrar. Cejas Martínez et al. (2019), mencionan además la importancia de un equilibrio entre la formación del futuro profesional y los ámbitos laborales donde se insertará, considerando que vivimos en una sociedad cambiante. En cuanto a la tercera competencia, el Saber Ser requiere de las actitudes que el alumno desarrolla y se compromete desde lo personal, en el uso de herramientas necesarias para el integrarse en el ejercicio profesional comprometido en la tarea.

**Tabla 1.** Rúbrica guía de aspectos esperables para el desempeño en el aprendizaje-servicio

Acción Educativa	Ítems esperables	Sobresaliente	Distinguido	Aprobado	No logrado	Porcentaje
<b>Saber</b>	Pautas generales	Cumple con las pautas de forma y contenido. Emplea vocabulario específico	Presenta algunos errores de redacción y vocabulario, aunque luego corrige	Cumple con las pautas formales, aunque presenta algunas dudas en la comprensión del área	Hay demasiadas inadecuaciones en pautas, vocabulario específico, ortografía o de análisis formal de los test y técnicas empleadas	10%
	Organización del material	Presenta con claridad la propuesta, prepara entrenamientos con objetivos para el proceso. Es creativo y flexible ante situaciones diversas	Presenta propuestas claras y materiales. Requiere supervisión continua. Su dinámica es adaptable a la diversidad	Necesita refuerzo continuo y supervisión. Entrega varias veces el plan de trabajo, aunque cumple con esfuerzo	No es clara la propuesta. Los recursos de juegos son simples pero no cumplen con el objetivo. Falta continuidad en la propuesta	10%
	Seguimiento durante la práctica preprofesional	Dinámica empleada. Atención a las individualidades. Empleo oportuno y fundamentado de estrategias y técnicas	Presencia de manejo de la propuesta. Acciones y defensa adecuada. Utiliza adecuadamente técnicas y estrategias pensadas	Cumple con la consigna. Lleva adelante la propuesta. Requiere supervisión ante la falta de iniciativa o dificultad en la propuesta	No cumple parcial o totalmente con la propuesta. No sigue indicaciones de su tutor, ni comprende la continuidad del objetivo y meta del proyecto	20%
<b>Saber hacer</b>	Saber escuchar	Buena predisposición a sugerencias del coordinador. Originalidad de la tarea realizada	Acepta sugerencias, es original e inquieto en sus propuestas	A veces se deja llevar por impresiones y opiniones, pero en general aporta propuestas	Presenta impresiones, usa calificativos sin fundamento, prejuicios, no se apoya en lo aprendido. No acepta sugerencias	30%

<b>Saber ser</b>	Saber Ser	Ánimo del practicante ante la tarea. Refuerzo de objetivos. Búsqueda de información para ampliar datos obtenidos. Facultad de ver y escuchar	Ánimo ante la tarea. Relaciona acciones y objetivos. Tiene la facultad de ver y escuchar en general	Utiliza las sugerencias dadas para construir su proyecto A veces deja de lado la precisión y no define la acción	No reconoce sugerencias. El análisis de situación no reúne criterios pedidos. No busca información ni presenta en tiempo y forma su plan	30%
------------------	-----------	--	---	--	--	-----

### 3. Método

Se realizó un diseño descriptivo con tipo de estudio transversal, donde se realiza comparación de pretest y postest intersujetos, correspondiente a la muestra de adultos mayores participantes en los talleres remotos. Se hace recopilación de un conjunto estrategias conducentes a la valoración de la intervención y al estudio de los eventuales cambios que se requieran en base a detecciones en los adultos mayores que recibieron en los encuentros las acciones en función del tiempo. Los datos fueron recogidos mediante muestreo por conveniencia. La recopilación de la información es a partir del *Addenbrook's Cognitive Examination, subtest memoria*. De esta forma se observan resultados obtenidos a partir de inicio (pretest) antes del comienzo de estrategias de entrenamiento cognitivo mediante el uso de estrategias virtuales y en torno a las tecnologías digitales. Asimismo, con posterioridad y desde la participación en las propuestas, se efectúa semanas antes de culminar los talleres el registro de desempeño (postest) que conllevan a los resultados finales en términos de la comparación antes y después.

#### 3.1. Descripción de la muestra

Los participantes inscriptos en los talleres durante el año 2021 fueron 88 adultos mayores (87% mujeres y 13% hombres), procedentes de la provincia de Buenos Aires (36%), la ciudad de Buenos Aires (25%), Corrientes (3%), Santa Fe (8%), Neuquén (2%), Río Negro (1%), Chaco (2%), Córdoba (5%), San Luis (2%), Salta (6%), Jujuy (2%). Asimismo, se contó con participantes de grupos Pastorales de Venezuela (3%), Guyana (1%), Ecuador (3%) y Perú (1%). A partir de un relevamiento del nivel educativo alcanzado, los mismos

contaron con educación primaria (3%), educación secundaria (22%) y universitario o terciaria (75%).

En cuanto al relevamiento respecto a los motivos de inscripción a los talleres, se registra impacto de fallas en memoria, temor ante las modificaciones observadas en funciones cognitivas y aislamiento en discordancia de las actividades realizadas antes de la pandemia. Por otra parte, la inscripción en un 80% fue realizada por familiares con mejor dominio de las tecnología digitales, quienes tuvieron conocimiento de la propuesta de los talleres a partir de e-mails que llegaron desde la base de datos del socio comunitario intrainstitucional.

### 3.2. Instrumentos

En el marco del proyecto de aprendizaje-servicio y dentro de las incumbencias del rol del Psicopedagogo, para identificar la presencia de perfiles cognitivos en la población de adultos mayores se empleó la batería neurodiagnóstica inicial, repetida al finalizar los talleres a los 3 meses. Se administraron técnicas estandarizadas y otras adaptadas a la dinámica de taller y al empleo mediante la plataforma Zoom:

- *Addenbrook's Cognitive Examination (Test ACE)*. Es una batería breve y cuenta con validación en Argentina (Sarasola, et al., 2005; Souza y Vivas, 2017). La versión argentina evalúa 6 dominios cognitivos. El puntaje máximo es de 100: orientación (10), atención (8), memoria (35), fluencia verbal (14), lenguaje (28) y habilidades visuoespaciales (5). Para este estudio se rescatan las puntuaciones pre y postest a partir de los puntajes en memoria (inmediata, retrógrada y de trabajo).
- Cuestionario Sociodemográfico, que incluyó edad, género, historial académico, procedencia e interés de inscripción al taller.

Por otra parte, la implementación de juegos creados por los alumnos con diferentes herramientas tales como Educaplay, WordWall, Padlet, Quizizz, paquetes Scorm con juegos inscruados. Asimismo, se comparten juegos de entrenamiento de las funciones trabajadas durante las sesiones desde el

Entorno Personal de Aprendizaje (Symbaloo) y este material se envía como cierre de la actividad del año para uso autónomo. Tomaron contacto con fuentes de información seleccionadas para el grupo (programa radial, videos de Youtube, blog y explicaciones en Canva), donde, leer, repensar y acceder a la información. A su vez, contaron con herramientas producidas para intervenir en entrenamientos y reflexiones sobre lo aprendido durante los talleres.

### 3.3. Procedimientos

En primer lugar, se firman acuerdos intra-universidad de mutua colaboración, y se acuerda para el servicio 1 hora de talleres a realizarse tres veces por semana, entre los meses de septiembre hasta mediados de noviembre y como continuidad posterior entrega de un cuadernillo de entrenamiento cognitivo generado por los alumnos, que ingresarían además a la web del instituto quedando a disposición y fácil acceso para quienes lo necesiten. En segundo lugar, se contacta mediante mails a los potenciales participantes (extra-universidad), según los datos recibidos del socio comunitario intra-universidad, quienes cuentan con una base de datos de Pastorales y grupos con fines para divulgar próximas actividades. De esta manera, dichas acciones y proyectos promueven la calidad de vida en la persona del adulto mayor, mediante el acompañamiento al mismo y sus familias a través de la actualización del proyecto de vida. Finalmente, se preparó al alumnado del último año de Psicopedagogía para intervenir desde competencias para evaluar, analizar, planificar, organizar, gestionar, difundir y obtener un perfil cognitivo de un grupo de adultos mayores en forma remota, con fines de activación cognitiva. La capacitación del alumnado conlleva conocer la etapa madurativa, aprender acerca de técnicas e investigar estrategias viables para la realización del proyecto. Esta actividad de servicio reúne criterios de demanda de necesidades planteada en momentos de inscripción a los talleres y manifiesto durante la presentación inicial, ya que expresan su preocupación por olvidos y fallas de atención. De esta manera, empleando lo aprendido, se genera experiencia, conocimientos y nuevos interrogantes que en ateneos son supervisados. En consecuencia, los alumnos participan como ciudadanos en

la vida de su comunidad y aprenden el ejercicio de su rol específico profesional en quehaceres que ampliamente podrán reproducir a futuro.

Luego de la instancia de capacitación del alumnado, comienzan los talleres remotos, los cuales tienen un seguimiento intensivo mediante mails y WhatsApp. Comenzamos con dinámicas de presentación y estrategias grupales e individuales que durante un mes permitieron evaluar las funciones cognitivas, atendiendo a la demanda de los adultos. Estas estrategias y dinámicas necesitaron del análisis de técnicas viables para el uso a distancia, identificar el estado de las funciones cognitivas y formular recursos y herramientas de intervención para mejorar la calidad de vida. Asimismo se buscó enseñar a aprender o mediar para lograr adquirir destrezas y habilidades que les permita ser autónomos y positivos a través de las experiencias mnemotécnicas. Mientras, los participantes llevan a cabo estrategias diversas de aprendizaje mediado. Tomando la experiencia de Reuven Feuerstein relatadas por Baldión-Acevedo (2020), se demuestra que un sistema organizado de mediación pedagógica permite mejorar el conocimiento, a partir de herramientas de reto cognitivo en el desarrollo de capacidades.

Iniciando las sesiones de taller mediante la plataforma de Zoom, se administran los subtest del Test ACE, los que permitieron detectar el estado al inicio del taller en la función de memoria, teniendo en cuenta la demanda inicial de inscripción a los talleres. Las administraciones contaron con una valoración personalizada para respuestas preliminares de memoria inmediata (3 palabras), memoria retrógrada (4 nombres de personajes) y memoria de trabajo (recuerdo de nombre y dirección). Otro de los recursos realizados fueron los ateneos reflexivos con el alumnado donde supervisan las tareas a realizar y trabajan aspectos importantes al plan a seguir, constituido por criterios reforzados semanalmente con el trabajo en red (la elaboración de una rúbrica con aspectos esperables a alcanzar; la valoración del desempeño de los participantes del taller; el mantenimiento de una actitud consciente que habilite el sentido de pertenencia y trabajo conjunto del alumno; el desarrollo de la capacidad para cooperar de manera horizontal; la confluencia



se procedió a calcular media, desvío estándar y frecuencias porcentuales de las variables evaluadas. Para testear la ausencia de diferencias iniciales, en cuanto al antes y después de los talleres de entrenamiento, se realizó la prueba *t* de Student sobre diferencias de medias, pre-test y pos-test.

En primer lugar, se analizó la fiabilidad del instrumento pre-post, desde Alfa de Cronbach obtenido el cual fue de 0,732, lo que demostró que los resultados son muy confiables. A continuación, se realizan los estadísticos pre y postest con fines a analizar si aumentó la capacidad de memoria, teniendo en cuenta los test subtest de la batería ACE Test. Se observan modificaciones en pre-test y postest, con mejores puntuaciones en cuanto a recuerdo antes y después.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la muestra según las tres administraciones pre y postest de Memoria

<b>Memoria</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>
Inmediata (Pre)	88	,98	802
Inmediata (Post)	88	2,56	564
Retrógrada (Pre)	88	1,26	977
Retrógrada (Post)	88	3,30	697
De Trabajo (Pre)	88	1,08	1,106
De Trabajo (Post)	88	5,90	1,175
N válido (por lista)	88		

A continuación, se valora el efecto que produce el entrenamiento, considerando la respuesta a las pruebas administradas al inicio y cierre de talleres con fines a valorar memoria, a partir del procedimiento Prueba *t* de muestras emparejadas donde se comparan las medias de las variables del grupo, para observar diferencias entre los valores. El grado de asociación entre las variables pre y postest confirma hipótesis del investigador  $p < 0.05$ .

Tabla 3. Correlaciones de muestras emparejadas

Memoria		N	Correlación	Sig.
Par 1	Inmediata Pre y postest	88	,689	,000
Par 2	Retrógrada Pre y postest	88	,493	,000
Par 3	de Trabajo Pre y postest	88	,528	,000

Seguidamente, se valoran los resultados (pre y pos-test) según los diferentes subtest de la función cognitiva Memoria en la muestra evaluada, según el efecto directo del entrenamiento. El entrenamiento a partir de las actividades de talleres virtuales mostró diferencias estadísticamente significativas en los resultados pre y postest en las puntuaciones de memoria en la VI, encontramos diferencias estadísticamente significativas en la VD, donde las puntuaciones del nivel 1 de la VI Memoria inmediata Pre (MIPre) (M=,98 ; DE=,802), la VI Memoria retrógrada Pretest (MRPre) (M=1,26 ; DE=,977), y la VI Memoria de trabajo Pre-test (MTPre) (M=1,08 ; DE=1,106) fue menor que las de nivel 2 de la VI MI Pos (M=2,56 ; DE=,564), la VI MR Pos (M=3,30 ; DE=,697) y la VI MT Pos (M=5,90 ; DE=1,175), MI Pos  $t_{(87)}=-25,471$ , MR post  $t_{(87)}=-21,760$ , MT Pos  $t_{(87)}=-40,739$ ,  $p=.000$ , en cuanto a pre-test MI  $d=1.104$ , MR  $d=0.008$ , MT  $d=-2,95$  y pos-test MI  $d=0.022$ , MR  $d=0.029$ , MT  $d=0.053$ .

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la muestra según diferentes pruebas

		Media	Desv.	t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	Inmediata Pre y Pos test	-1,580	,582	-25,471	87	,000
Par 2	Retrógrada Pre y Pos test	-2,034	,877	-21,760	87	,000
Par 3	de Trabajo Pre y Pos test	-4,818	1,109	-40,739	87	,000

## 5. Resultados y discusiones

Con la intención de revisar el cumplimiento de los objetivos delineados al inicio del estudio, revisamos el primero de ellos, referido a describir las características del contexto donde se inserta la propuesta de talleres remotos para los adultos mayores conducidos por los grupos de alumnos. La continuidad y participación en los talleres confirma la  $H_1$  Si las características de contexto (edad, distancia, desconocimiento tecnológico) en el espacio de talleres virtuales intervienen en la propuesta de manera positiva. Hemos comprobado que las distancias o límites regionales se acortaron mediante los talleres remotos, habiendo llegado a participantes de diferentes lugares distantes de nuestro país y otros países que nunca hubiésemos imaginado y con marcada asistencia. Por otro lado, se observó en muchos casos que participantes de mediana edad incursionaron en los talleres con la finalidad de replicar en sus poblaciones de base una propuesta similar. Dicha situación nos remite a la representación que realiza Alberdi (2020), desde lo que denomina como Agente Topo. Insertos los agentes en los talleres, han logrado vivenciar y aprender dinámicas para el posterior empleo en sus comunidades, siendo agentes multiplicadores del servicio factible de articulación con las demandas de la comunidad. Uno de los aspectos que al principio requirió de adaptación de ambas partes fue el entorno virtual con todas las herramientas que posee en cuanto a comunicación y reacciones. Estas dificultades tecnológicas poco a poco con el aprendizaje fueron solucionadas, y la brecha edad no fue limitante ya que los alumnos también tuvieron que aprender sus posibilidades.

Respecto al segundo objetivo, describir la respuesta cognitiva en la comparación pre-test y pos-test luego de los entrenamientos llevados a cabo, los resultados encontrados reafirman la  $H_2$  Si hay incremento en la función cognitiva memoria luego del entrenamiento. Es posible decir que la implementación del proyecto de aprendizaje-servicio, en el entorno virtual y las reacciones a las diversas estrategias y herramientas empleadas siguen en

línea a los motivos de inscripción a los talleres (pretest observa bajas puntuaciones). Luego de los entrenamientos, se realizaron las mismas pruebas que durante la obtención del perfil (postest), encontrando que las diferencias en los desempeños del inicio de actividades virtuales, fue significativa ( $p < .000$ ) en los tres tipos de memoria explorados tanto inmediata, retrógrada y de trabajo. Es decir, que el entrenamiento de la memoria en los talleres virtuales observó un efecto significativo. Asimismo, se advirtió que el resultado obtenido por parte del grupo a las acciones de diagnóstico para obtener un perfil de desempeño cognitivo a partir de retos, registró un efecto directo en memoria sobre todo memoria inmediata y retrógrada. Al comparar el desempeño inicial pre-administraciones de retos elaborados para evaluar atención y la post administración, con ejercicios similares de tachado de letras y símbolos, en el total de la muestra. Los resultados encontrados muestran diferencias significativas en desempeños pretest (Media= 1,52) y postest (Media= 1,81).

En cuanto al objetivo tercero, analizar la respuesta de la población en tanto valoración de la tarea en la cual participaron, se realizó a partir del cuestionario final. Se confirma la  $H_3$ = Si será positiva la respuesta de los adultos a la tarea realizada. Observó un alto grado de satisfacción y aparece reflejado en el cuestionario final. Los participantes encontraron la propuesta en un 87% interesante y el 12 % les gustó participar e integrarse, marcando a su vez que lograron fácil acceso con la práctica y seguimiento de los asistentes (alumnos que se encargaron de efectuar seguimientos individualizados). Por otro lado, la función que les significó mayor desafío fue memoria 60%, seguida por funciones ejecutivas 20% y divide en iguales porcentajes atención, lenguaje y la opción todas 20%. Asimismo, de acuerdo a la valoración y comentarios o sugerencias de los encuestados participantes a los talleres, se recepciona agradecimiento por la propuesta y calidez percibida, felicitando al equipo (99%), expresan agrado en posibilidades de interacción con otros, agradecen, pero solicitan más espacios gamificados (1%) y todos peticionan la continuidad durante el año. A su vez, se observó desde el inicio de la propuesta cambios en el grado de participación e

interacción con pares, como aporte y solidaridad ante la respuesta a las acciones realizadas.

Al mismo tiempo, se detecta con referencia al mismo objetivo e hipótesis anterior, un alto grado de satisfacción y responsabilidad en las concurrencias a talleres remotos, en las acciones realizadas y las respuestas anónimas en el cuestionario final realizado en Google Form. De esta forma, mencionan que tanto la rúbrica como los ateneos de supervisión semanales orientó al logro de criterios, objetivos académicos en virtud a intervenciones, favoreciendo la asertividad en el desarrollo de acciones en función al grupo de adultos mayores y el aporte que se realizó.

Por otro lado, el estudiantado expresa respecto a la metodología empleada que les permitió relacionar con las competencias a desarrollar como futuros profesionales. De esta forma, la evaluación y autoevaluación a partir del instrumento rúbrica favoreció el trabajo guiado en el uso de herramientas con propósitos pedagógicos y consecuentemente clínicos que habilitaron competencias del hacer desde el rol profesional. Sin duda, los alumnos lograron competencias desde el servicio y en la comunicación entre pares, en el intercambio y puesta en común de ideas. Es innegable que la autoevaluación inserta una reflexión sobre la propia práctica profesional, donde se identifican las necesidades e intereses de la población destinataria.

En el mismo orden de ideas, adherimos a Paredes Chacín et al. (2017), los requerimientos de las instituciones y la misión de las mismas, requiere atención en centrar sus esfuerzos en la formación de profesionales integrales considerando las dimensiones afectivas, valorativas, científico-tecnológicas, humanas, espirituales y sociales. De esta manera, los alumnos aprenden y trabajan en necesidades reales del entorno específico con la finalidad de mejorarlo y el enfoque basado en competencias aunado a la metodología del ABR posibilita el despliegue personal desde el aprendizaje cooperativo y colaborativo transdisciplinario.

De acuerdo con las características de la muestra de adultos mayores en el contexto de servicio desde la propuesta virtual del aprendizaje-servicio se

observó beneficio significativo probablemente por la falta de estímulo relacionado al cese de actividad durante el aislamiento.

Siguiendo la idea de Kuzminov et al. (2019), creemos que el trabajo en equipo y la capacidad de producir proyectos intersectoriales a gran escala en condiciones de incertidumbre tales como el aislamiento por Covid-19 permitió despegarse de necesidades propias para acercarse a las necesidades de la comunidad. Alumnos que durante las clases narraban sus vivencias en aislamiento obligatorio (cambios de ritmo de sueño, acostumbrarse a leer materiales online sin contar con textos en papel, adaptarse a clases sincrónicas, organización de horarios y demandas) y la necesidad de continuar aprendiendo en un entorno cambiante son la prueba de cómo el ser humano debió reorganizarse para seguir conectado a necesidades que iban surgiendo tanto propias como de un otro. En el mismo orden de ideas, consideramos que es posible ampliar las acciones realizadas, en el trabajo de los estudiantes, quienes toman decisiones importantes sobre sus experiencias de aprendizaje, sobre cómo crean y aplican el conocimiento, conforme ejercen su aprendizaje en función a necesidades detectadas. Desde este lugar, el aprendizaje-servicio es una excelente oportunidad para desarrollar experiencias de aprendizaje colaborativo y cooperativo donde el alumnado reflexiona y profundiza intervenciones en el contexto comunitario. A su vez, se compromete y contribuye en el quehacer profesional. Esto cobra relevancia al considerar a su vez futuras propuestas y posibles diseños de investigación donde el fin o meta sea el servicio solidario en el ámbito del aprendizaje académico.

## **6. Conclusiones**

Sin duda, el enriquecimiento del proyecto se centró en el diálogo abierto intra-universidad más allá de la colaboración para la implementación del aprendizaje-servicio desde la convocatoria y concurrencia a ateneos. A su vez, el servicio extra-universidad, habilitando espacios virtuales de verdadera interacción, comunidades que se incorporaron a la propuesta nos llevaron a entender que no existen límites para el servicio, que la misma problemática

pandemia-aislamiento era sentida por todos de igual manera y que en todos requirió de adaptación, reorganización y deseos de servir. Los límites regionales fueron, en este caso, solo distancia figurativa o geográfica y los adultos mayores carentes de estímulo ambiental pasaban por situaciones similares al alejarse de actividades cotidianas.

Cabe destacar que el desarrollo en los estudiantes de habilidades, actitudes y valores como el compromiso social, el trabajo en equipo y la resolución de problemas posiciona a la metodología como una herramienta eficaz para la formación de profesionales competentes y comprometidos con la sociedad.

Otro aspecto observado remite a la relación existente entre las acciones que brinda al alumnado desde la autonomía e iniciativa personal en la toma de decisiones al planificar actividades y recursos. Por ello, el trabajo desarrollado en colaboración con agentes activos en la comunidad y organizaciones implicadas en el cambio social, a partir de motivar el aprendizaje, evaluar la tarea y propiciar la autoevaluación permanente, así como el seguimiento de cada acción realizada de manera personalizada.

García Romero y Lalueza (2019) plantean que el abordaje de aprendizaje-servicio equilibra dos aspectos de la práctica que impactan en el progreso de los futuros profesionales: los períodos de práctica y ateneos de reflexión involucran al alumno en su proceso de aprendizaje en la toma de decisiones que propician a su vez aprendizaje en el grupo comunidad. Además, la importancia de la experiencia que surge de la demanda de la comunidad y que supone analizar los procesos emocionales como parte del proceso de aprendizaje. En otras palabras, estas acciones surgen en el encuentro entre una persona única e irrepetible dispuesta a tratamiento y de quien procura asistir desde su rol profesional, siendo a su vez igualmente única e irrepetible para quien necesita el servicio.

Para finalizar, el aprendizaje-servicio realizado mediante el enfoque de Aprendizaje Basado en Retos, representó una oportunidad para la formación del alumnado en el área de desempeño gerontológico, como ser social y trascendental, en relación consigo mismo y la comunidad donde habita. En

su modestia y simplicidad al realizar propuestas colaboradoras y cooperativas, constituyeron una influencia potente para la transformación de las prácticas académicas en la universidad y hacia la comunidad.

### **Referencias bibliográficas**

Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Waddington, D., Wade, A. & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314.

Alberdi, M. (2020). *Agente Topo*. [Documental]. Chile: Micromundo Producciones.

Área-Moreira, M. (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. *Propuesta Educativa*, 2(56), 57-70.

Baldión-Acevedo, T. L. (2020). La Influencia de la Aplicación de la Teoría de la Experiencia del Aprendizaje Mediado de Reuven Feuerstein en el Afianzamiento Lector y Escritor de los Estudiantes de Sexto Grado. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 170-181.  
<https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.162>

Cañadas, L., Santos-Pastor, M.L. y Castejón, F.J. (2018). Evaluación en la formación inicial. ¿Avance o retroceso? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(4), 9-21. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.64434>

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación en *La educación encierra un tesoro*. Santillana/UNESCO.

Di Marco, M. E., Gottfried A. E. y Difabio H. (2022). Educación y sentido. Aproximaciones a una revisión sistemática desde la logoterapia y el análisis existencial. *Revista de Psicología*. 18(35), 22-44.

Contreras, R. S. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27-33.

Fuerte, K. (2019, 10 de mayo). *BeChallenge: Aprendizaje Basado en Retos para revolucionar el aprendizaje y la formación*. Instituto para el futuro de la educación. Tecnológico de Monterrey.

Francke, M. de L. y Bello, R. (2008). El sentido de la vida en estudiantes universitarios mexicanos con alto desempeño académico en una universidad privada. En Narváez Castellanos, C. y Yépez de Sánchez, N. (Eds.), *Memorias. Reporte de investigación educativa, ensayo docente y resumen del Instituto*. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (pp 414-422).

Cañadas-Lozano, S. E., Ortega-Barba, C. F. y Meza-Mejía, M. C. (2022). La transición de la modalidad presencial a la remota: experiencia del profesorado universitario en el contexto de pandemia. *Revista Educación*, 46(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47577>

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

Gelmon, S.B., Holland, B. A. & Spring, A. (2018). *Assessing Service-Learning and Civic Engagement: Principles and Techniques*. Campus Compact.

Godoy-Pozo, J., Illesca-Pretty, M., Seguel-Palma, F. y Salas-Quijada, C. (2019). Desarrollo y fortalecimiento de competencias genéricas en estudiantes de enfermería a través de la metodología aprendizaje-servicio. *Revista de la Facultad de Medicina*, 67(3), 449-458.

Hernández-Silvera, D. y Ghilardelli, M. (2021). Aprendizaje +Servicio en las competencias Psicopedagógicas desde el Aprendizaje por Retos. [Presentación, Póster y Video]. Aprendizaje y Servicio como contribución a la educación integral: manos, cabeza y corazón. II Simposio Global Uniservitate, Chile. Disponible en <https://www.uniservitate.org/es/ii-global-symposium-uniservitate/#call-for-papers>

Kuzminov, Y., Sorokin, P. & Froumin, I. (2019). Generic and specific skills as components of human capital: New challenges for education theory and

practice. *Foresight and STI Governance, National Research University Higher School of Economics*, 13(2), 19-41. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2019.2.19.41>.

Lacorte, N. y Jaroslavsky, S. (2021). Personas mayores y educación en tiempos de pandemia: El caso del Programa de la Universidad Nacional de Quilmes para Adultos Mayores. *Actas De Periodismo y Comunicación*, 6(2). <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/6925>

Lata, S. y Castro, M. M. (2016). El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista complutense de educación*, 27(3), 1085-1101.

Mayor, D. y Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552.

Mendía, R. (2017). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5:1.

Paredes-Chacin, I., Sansevero, I., Casanova, I. y Ávila, M. (2017). Aprendizaje-servicio. Metodología para el desarrollo de competencias integrales en la educación superior. *Opción* 33(84): 634-663.

Ponce, C., Robles, M., Jouannet, C. y Jara, M. (2015). Definición de Aprendizaje Servicio en la Pontificia Universidad Católica de Chile. En M. A. Herrero y M. N. Tapia (Eds.). *Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio*. 68– 73. CLAYSS-Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio.

Polo Martínez, I. (2011). Los criterios de evaluación como detonante de la programación didáctica. *Avances en Supervisión Educativa*, (14).

Jouannet, Ch., Salas, M. H. y Contreras, M. A. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC: Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la*

*educación*, 39, 197-212. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200007>

## **Agradecimiento**

Agradecemos al Instituto para el Matrimonio y la familia, así como a todos los que han colaborado con esta propuesta, abriendo caminos de sentido.