

# RETOS Y BENEFICIOS DE LAS EXPERIENCIAS PRÁCTICAS DE MAESTRAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN FORMACIÓN<sup>5</sup>

## CHALLENGES AND BENEFITS OF PRACTICAL EXPERIENCES OF READING AND WRITING TEACHERS IN TRAINING

María A. Scharrón-del Río<sup>6</sup>

### Resumen

Se discuten retos y beneficios de experiencias prácticas en salones de clase reales, vivenciadas por estudiantes-maestras como parte de los requisitos de dos cursos relacionados con la enseñanza de lectura y escritura en educación primaria, ofrecidos en la Universidad del Sagrado Corazón (USC) en Puerto Rico. Se utilizó una metodología cualitativa de carácter exploratorio y descriptivo, combinada con aspectos de investigación-acción. La investigación se enmarca en una visión constructivista del aprendizaje, con énfasis en aprendizaje experiencial y en aprendizaje-servicio. El *Control de grupo* y *Manejo del tiempo* fueron retos *Relacionados a la tarea* que coincidieron en ambos cursos. En *Otros*, los retos compartidos fueron *Tiempo personal comprometido*, *Falta de control decisional* y *Nervios*. En los beneficios *Vinculados a objetivos*, solo coincidió la *Toma de decisiones*. Cinco beneficios adicionales fueron identificados.

**Palabras clave:** Experiencias prácticas. Retos. Beneficios. Aprendizaje experiencial. Aprendizaje-servicio. Reflexión crítica.

### Abstract

This article is focused on the benefits and challenges of practical experiences in real classrooms lived by student-teachers as part of the requirements of two courses related to the teaching of reading and writing in primary education at the Sacred Heart University in Puerto Rico. A qualitative-exploratory descriptive method was used, combined with aspects of action-research. The study is framed within a constructivist approach to learning, with an emphasis in experiential learning and service-learning. *Group Control* and *Time Management* were challenges *Related to the tasks* that the student-teachers met in both courses. In *Others*, the shared challenges were *Compromised Personal Time*, *Lack of Decision-making* and *Anxiety*. Within the benefits that were *Linked to goals*, *Decision-making* was the only one that coincided. Five additional benefits were identified.

**Keywords:** Practical experiences. Challenges. Benefits. Experiential learning. Service-learning. Critical analysis.

5) Una versión previa de este trabajo fue presentada en CONLES 2019, en Lima, Perú.

6) Universidad del Sagrado Corazón (USC). Programa de Educación. Facultad Interdisciplinaria de Estudios Humanísticos y Sociales (FIEHS). San Juan, Puerto Rico. [mariaa.scharron@sagrado.edu](mailto:mariaa.scharron@sagrado.edu)

## De la autorreflexión a la investigación

Cuando fui maestra de primaria, pasaba muchas horas diseñando actividades que fuesen adecuadas y pertinentes para mis estudiantes. Algunas funcionaban de maravilla según las había planificado, otras, no tanto. Llegué a realizar ajustes inmediatos en unas; en otras, rediseñaba a largo plazo o, incluso, las descartaba de mi 'banco de ideas'. Diariamente, reflexionaba acerca de mis prácticas y por qué habían o no funcionado (o cuáles elementos sí y cuáles no) y las posibles razones para ello. Esa autoevaluación constante me permitía crecer día a día junto con mis alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que compartíamos.

Tras más de diez años como docente universitaria, la experiencia continúa siendo muy similar a la anteriormente expuesta. Ser docente de cualquier nivel, conlleva un compromiso enorme con los alumnos con los que se trabaja y, por qué no, con el crecimiento profesional y personal de uno mismo. Durante el proceso de elaboración de mis cursos universitarios procuro incorporar experiencias de aprendizaje cuya finalidad sea lograr un aprendizaje genuino y significativo en mis estudiantes, quienes ahora son futuras maestras. En su libro *Experience and Education*, John Dewey (1938) expone que *la creencia de que una educación genuina viene a través de la experiencia no significa que todas las experiencias son genuinamente o igualmente educativas*. Resulta muy difícil decidir qué experiencias diseñar que logren desembocar en un aprendizaje genuino y cumplan, a su vez, con los objetivos educativos propuestos del curso. Parte de las reflexiones de mi praxis como docente, unido a mis estudios y a experiencias personales cuando fui estudiante, me han llevado a vincular la genuinidad con dos componentes esenciales: una experiencia real y un proceso de reflexión. Por tal razón, procuro incluir ambos componentes en los cursos universitarios que ofrezco. Las experiencias prácticas y el aprendizaje-servicio han sido el vehículo principal que he utilizado para la incorporación de este dúo. No obstante, en mi proceso autorreflexivo continuo, me cuestiono constante-

mente el verdadero impacto de las experiencias que diseño para mis estudiantes. ¿Aprenden lo que quiero que aprendan? Sus aprendizajes, ¿les sirven para sus vidas como futuras maestras?; ¿trascienden los objetivos de enseñanza propuestos? ¿Logran alcanzar el aprendizaje genuino al que aspiro? O, ¿me excedo en las exigencias y resulta contraproducente? Esta investigación cualitativa nace de estas inquietudes surgidas de la autorreflexión de mi práctica educativa a nivel universitario. A través de ella, exploro los retos y beneficios de las experiencias prácticas en salones de clase reales vivenciadas por estudiantes-maestras como parte de los requisitos de dos cursos relacionados con la enseñanza de lectura y escritura en educación primaria que ofrecí en el semestre académico de enero a mayo de 2019 en la Universidad del Sagrado Corazón (USC) en Puerto Rico.

## Construcción del marco teórico

Para el abordaje responsable del proceso investigativo que decidí emprender, tuve que estudiar literatura relacionada a la educación experiencial, a procesos reflexivos en educación y al aprendizaje-servicio. Durante el proceso, evoqué conocimientos antes vistos y conocí otros no explorados anteriormente. A continuación, resumo los que considero más relevantes y que sirven de marco teórico a esta investigación.

### Modelos sobre Aprendizaje Experiencial

Dentro del campo de estudio de la educación experiencial, tres modelos llamaron mi atención de forma particular: el modelo de Dewey (1938), el modelo de Diamante de Itin (1999) y el modelo de aprendizaje experiencial de David Kolb (1981/1984). Aunque varían en su complejidad, todos buscan otorgarle sentido a las experiencias educativas desde un enfoque multidimensional, reflexivo y contextualizado. Les comparto brevemente la esencia de cada uno de ellos.

**Modelo sobre Aprendizaje Experiencial de Dewey (1938).** El modelo de Dewey (1938) integra las fases: experiencia concreta, reflexión, conceptualización



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

y aplicación en un proceso cíclico. El aprendizaje inicia a través de una experiencia concreta que la persona interpreta a través de la reflexión y la conceptualización. La aplicación viene siendo la última fase en la que la persona trasfiere el nuevo conocimiento a otras situaciones. La presentación del modelo como uno cíclico, destaca que las distintas fases están interrelacionadas e indica además que el aprendizaje requiere de la integración de cada una de las fases (Romero Ariza, 2010). La experiencia en sí no basta para lograr conocimiento, sino que hace falta que la persona se involucre cognitivamente, integre conocimientos previos y nuevos, le busque sentido a lo vivido y logre aplicar el conocimiento adquirido a nuevas situaciones.

**Modelo de Diamante de Itin (1999).** El modelo de Diamante de Itin (1999) integra las fases de Dewey añadiendo interrelaciones multidireccionales entre el entorno, el educador y el aprendiz (Romero Ariza, 2010). Visibiliza al educador y al aprendiz como entes participativos del proceso, así como al clima de enseñanza y al contenido de la experiencia. El papel del educador resulta clave como responsable del diseño de una experiencia rica y como provocador de procesos reflexivos durante la misma. Además, para Itin (1999) la experiencia concreta debe ser desafiante y busca implicar al aprendiz de forma multidimensional: física, social, intelectual, cognitiva y emocionalmente.

**Modelo de Aprendizaje Experiencial de David Kolb (1981/1984).** En el modelo de David Kolb, el aprendizaje verdadero y efectivo requiere de experiencias directas y reflexión intencional de

esas experiencias como una manera de promover significado nuevo y variado que sea aplicable en contextos del mundo real (Furco y Norvell, 2019). Su modelo, similar al de Dewey, es en forma de rueda y esquematiza un ciclo de aprendizaje de cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Cada una de las etapas tiene su propio valor que aporta una forma de conocimiento particular que abona a la totalidad de la experiencia de aprendizaje. El ciclo suele comenzar con la experiencia concreta, pero podría comenzar en cualquiera de las etapas pues la secuencia no tiene un orden establecido debido a la complejidad del proceso de aprendizaje.

Los modelos anteriormente descritos acentúan la importancia de la interconexión de las experiencias. *De nada sirve que una experiencia sea vivida e interesante, pero desconectada* (Dewey, 1938). Además, abarcan el tema de la contextualización y su relevancia al momento de otorgarle significado a las experiencias desde el punto de vista de los diferentes actores involucrados. He aquí la conexión con el aprendizaje-servicio.

### **Aprendizaje-servicio**

El tema del aprendizaje-servicio es uno amplio y dinámico que involucra componentes variados que son abordados de forma diversa por diferentes autores. Por tal razón, no debe sorprender que no exista un consenso acerca de la definición de aprendizaje-servicio entre los estudiosos del tema (Francisco y Moliner, 2010; Furco, 2003; Furco y Norvell, 2019; García-Peñalvo, 2017; Manzano, 2010; Martínez-Odría, 2007; Mayor Paredes, 2018; Rodríguez Gallego, 2014; Sigmon, 1979). Me limitaré a compartir dos definiciones que se acercan a la realidad de las experiencias prácticas en los cursos vinculados a esta investigación.

Martínez-Odría (2007) define el aprendizaje-servicio como *un método de enseñanza que enfatiza tanto el aprendizaje académico que se desarrolla en el aula, como la realización de un servicio voluntario a favor de las necesidades detectadas en la*

*comunidad próxima* (en Francisco y Moliner, 2010, p.71). En las experiencias prácticas de mis cursos está presente el componente académico, pues intento que vinculen lo aprendido en el curso con lo que llevan a cabo en los escenarios a los que acuden. También hay presencia del componente de servicio en la medida que las experiencias intentan partir de las necesidades identificadas en los niños de las comunidades escolares visitadas. Sin embargo, la parte del voluntariado es cuestionable, pues el realizar las experiencias prácticas no es opcional para mis estudiantes ya que tienen que llevarlas a cabo como parte de los requisitos de los cursos.

Por otro lado, para García-Peñalvo (2007), *el aprendizaje servicio es una aproximación didáctica que conecta una acción comunitaria, el servicio, con el aprendizaje mediante la acción. Busca conseguir el adecuado enlace del conocimiento adquirido con lo que se aprende realizando el servicio, para, de esta forma, reforzar los contenidos impartidos y desarrollar competencias, que incluyen tanto las propias curriculares de la materia como transversales, entre las que está la responsabilidad cívica* (García-Peñalvo, 2007, p.1). Esta definición contiene varios aspectos que merecen destacarse y que vinculo directamente con los objetivos que me propongo al diseñar las experiencias prácticas para mis estudiantes. El primero es la conexión del servicio y el aprendizaje a través de la acción (experiencia). El segundo, la conexión de los conocimientos derivados de la experiencia con conocimientos previos. El tercero, el refuerzo de contenidos y el desarrollo de competencias curriculares y otras más allá del currículo. Como profesora, quiero que mis estudiantes sientan la satisfacción que conlleva el servir a otros y la responsabilidad que esto implica en nuestra profesión docente, a la vez que ponen en práctica conocimientos adquiridos en la sala de clases en situaciones reales. Deseo que logren reforzar los contenidos ofrecidos en mis cursos en las experiencias prácticas que realizan y que desarrollen destrezas que solo practicándolas las perfeccionarán. Aspiro a que las experiencias prácticas les permitan crecer profesionalmente y que también sus aprendizajes trasciendan lo

académico e impacten su crecimiento personal y humano.

**Tipologías de Aprendizaje-Servicio.** Dentro de la temática del aprendizaje-servicio y su relación con esta investigación, merecen mención la Tipología de Sigmon (1979) y el Continuo de educación experiencial de Furco (2003). En la primera, Sigmon (1979) utiliza el término aprendizaje-servicio de cuatro formas distintas, variando el uso de las mayúsculas de acuerdo con el énfasis de los componentes en cada una, que impactan sus descripciones: APRENDIZAJE-servicio, aprendizaje-SERVICIO, aprendizaje servicio y APRENDIZAJE-SERVICIO. La definición de la última forma, en la que ambas palabras se escriben en letras mayúsculas unidas por un guion, subraya el balance entre ambos componentes. Por ende, en una experiencia de APRENDIZAJE-SERVICIO, *las metas de servicio y aprendizaje tienen igual peso y cada una contribuye al aumento de la otra para todos los participantes.* (traducción propia, Sigmon, 1979 en Furco, 2003, p.10).

Partiendo de la Tipología de Sigmon, Furco (2003) diseña un Continuo de educación experiencial. Un extremo del continuo representa el aprendizaje y el otro el servicio. Junto al aprendizaje ubica al proveedor, mientras que junto al servicio ubica al recipiente. Define cinco categorías de programas de aprendizaje-servicio: Voluntariado, Servicio comunitario, Internados, Experiencia de campo y Aprendizaje-servicio, y las ubica dentro del continuo. Aprendizaje-servicio queda situada en el centro del continuo y representa el balance propuesto en la definición de Sigmon, implicando igual énfasis en el aprendizaje y en el servicio y beneficiando equitativamente al proveedor y al recipiente. Al reflexionar sobre mis prácticas, donde mejor logro ubicar las experiencias que diseño para mis estudiantes es en la descripción de los programas de Experiencia de campo:

*proveen a los estudiantes con oportunidades de servicio co-curriculares que se relacionan, pero no están del todo integradas, con sus estudios académicos formales. Los estudiantes realizan*

*el servicio como parte de un programa que está diseñado primordialmente para aumentar el entendimiento de los estudiantes en un área de estudio, y a su vez provee énfasis sustancial en el servicio que se provee* (traducción propia, Furco, 2003, p.12).

Sin embargo, si las analizo una a una en detalle, logro ver que algunas de ellas se mueven a otras áreas del continuo.

### **Importancia del proceso reflexivo**

Según Smith, *no basta la experiencia para asegurar el aprendizaje, sino que este está íntimamente ligado a un proceso de reflexión personal, en el que se construye significado a partir de la experiencia vivida* (en Romero Ariza, 2010). De modo que, independientemente del tipo de educación experiencial que se lleve a cabo, si el proceso carece de una reflexión crítica, la experiencia se queda corta. Mayor Paredes enfatiza la reflexión crítica por parte de los estudiantes al expresar que *cuando el alumnado se coloca en posición de agente reflexivo y crítico puede tomar conciencia de su reconstrucción personal y estudiantil* (Mayor Paredes, 2018, p.11). Como profesora universitaria, me resulta indispensable provocar procesos reflexivos en mis estudiantes para que logren maximizar sus experiencias y aprovechen la oportunidad de trascender al desarrollo de otras dimensiones del aprendizaje para la vida.



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

Aprovecho a subrayar la idea de incluir los componentes que expuse al inicio de este artículo: *experiencia real* y *proceso de reflexión* en las experiencias que diseño para mis estudiantes, con el objetivo de lograr un aprendizaje más genuino y significativo. Al respecto, coincido con Mayor Paredes cuando expone que el aprendizaje-servicio *puede mejorar los procesos de aprendizaje al conectarlos a situaciones de la vida real que invitan a la reflexión-acción y permite el desarrollo de competencias para la vida atendiendo a las diferentes dimensiones de los individuos y grupos humanos*. (2018, p.6) A través del uso de experiencias prácticas para mis estudiantes, busco que la interrelación de conocimientos y experiencias contextualizadas, inviten a un proceso de reflexión-acción que permitan el desarrollo de destrezas para la vida en sus diferentes dimensiones como seres humanos.

### **Procesos investigativos realizados**

#### **Selección de la metodología**

Mi deseo de explorar los procesos de aprendizaje de mis estudiantes en torno a las experiencias prácticas vivenciadas me llevó a elegir una metodología cualitativa para mi investigación. *Los estudios cualitativos permiten entender los aspectos multifacéticos y la complejidad de la experiencia humana desde la perspectiva de los participantes porque quieren entender la formación y cambios de sus respectivas experiencias* (Gubrium y Sankar, 1994, en Lucca y Berríos, 2003, p. 27). Tomando esto en cuenta, abordé el tema con un enfoque exploratorio y descriptivo a través del cual pudiera describir los procesos de aprendizaje de mis estudiantes al realizar las experiencias prácticas, asignadas como parte de mis cursos vinculados a la enseñanza de lectura y escritura. La idea era explorar los significados de la complejidad del proceso y de su multidimensionalidad desde su perspectiva de maestras en formación. Mi objetivo no era generalizar, sino interpretar, buscar un entendimiento del proceso vivenciado por mis alumnas.

El foco en los retos y beneficios surge de manera orgánica, como parte de los cuestionamientos provocados por mi autorreflexión como docente, esbozados al inicio de este artículo. El nacimiento de la idea desde la experiencia docente y el objetivo de mejorar mi entendimiento de un fenómeno vivo dentro de mis cursos, son elementos de investigación-acción presentes en este trabajo. Además, la experiencia investigativa promueve mi propio aprendizaje como profesional, lo cual indiscutiblemente redundará en algunas modificaciones a mi praxis.

### ***Preguntas de investigación***

Una vez seleccionado el método de investigación y determinado el foco de esta, procedí a redactar las preguntas de investigación. Surgieron estas dos preguntas principales que guiaron mi proceso investigativo: 1) ¿Cuáles retos enfrentan las estudiantes de los Cursos A y B al realizar sus experiencias prácticas en salones de clase reales?; 2) ¿Qué beneficios derivan las estudiantes de los Cursos A y B de sus experiencias prácticas realizadas en salones de clase reales?

### ***Contexto de la investigación***

Como mencioné en la introducción, esta investigación está relacionada con dos cursos universitarios vinculados con la enseñanza de lectura y escritura en la educación primaria que ofrecí durante el semestre de enero a mayo de 2019 a estudiantes del Programa de Educación de la Universidad del Sagrado Corazón (USC), en Puerto Rico. Llamé Curso A al curso titulado EDU319: Enseñanza de lectura y escritura en la escuela elemental, que contaba con seis (6) estudiantes. Al curso EDU308: Literatura Infantil, lo llamé Curso B y tenía nueve (9) estudiantes. Una de las estudiantes tomaba ambos cursos, por lo cual fueron catorce (14) voces en total. Las estudiantes visitaron diferentes escuelas seleccionadas por ellas mismas para realizar experiencias prácticas variadas como parte de los requisitos de cada curso.

El Curso A tenía tres experiencias de campo (Ec). La primera (Ec1) consistía en realizar observaciones de clase para observar y documentar variedad de aspectos. La segunda (Ec2) era una clase demostrativa que debían preparar, ofrecer y autoevaluar su ejecución. La tercera (Ec3) implicaba ofrecer atención individualizada a un estudiante, diseñando y ofreciendo tres intervenciones de actividades lectoescritoras estimulantes, acordes al perfil del estudiante seleccionado. De cada una de las experiencias, las estudiantes rendían un informe escrito de acuerdo con los criterios establecidos y explicados en las guías y hojas de evaluación del curso discutidas a principio del semestre. Del Curso A se analizaron 24 trabajos escritos.

Por su parte, el Curso B tenía una experiencia de campo subdividida en dos intervenciones: primera lectura a niños (Ln1) y segunda lectura a niños (Ln2). Consistía en la realización de dos lecturas a un mismo grupo de niños (mínimo 5 integrantes) en dos instancias distintas. Cada lectura, debía incluir una actividad de respuesta que correspondiera adecuadamente al libro y a la audiencia que habían seleccionado. Las estudiantes entregaban una autocrítica de la primera experiencia contemplando que en la segunda hicieran los ajustes proyectados tras su autocrítica. Después de realizar la segunda experiencia, entregaban un segundo informe donde comparaban su ejecución en ambas, como parte del proceso de autorreflexión. Del Curso B se analizaron 16 trabajos escritos.

### ***Cómo se llevó a cabo***

La duración de los cursos era de un solo semestre, por lo cual el tiempo para realizar la investigación era reducido. Por tal razón, decidí limitarme al análisis de documentos escritos. Entre los documentos analizados figuraron: 1) documentos del curso -tales como sílabos, hojas de evaluación, guías de experiencias prácticas, entre otros-; 2) trabajos escritos de las estudiantes -sus informes de experiencias-; y 3) anotaciones realizadas por mí -de discusiones en los cursos, conversatorio de

experiencias de EDU319 y reflexiones relacionadas al tema de investigación-.

El mayor desafío fue el análisis de los trabajos escritos de las estudiantes debido a la gran cantidad de información manejada (40 trabajos escritos analizados) pero, a su vez, resultó ser la fuente más rica de información. Los trabajos incluían reflexiones sobre sus propios procesos de aprendizaje en las diferentes experiencias prácticas que completaron como parte de los cursos. Fui reduciendo la información identificando patrones y categorías para luego interpretarla (Creswell, 2009). Al leer los trabajos iba marcando las expresiones que pudieran implicar un reto o un beneficio de la experiencia práctica, utilizando un color distinto para cada categoría. Al mismo tiempo escribía palabras claves al margen de aquellas cosas que iba marcando para facilitar la creación de categorías. Utilizando esas palabras, creé una tabla que incluía los códigos del trabajo donde se encontraba la evidencia (cita) y así pude ir agrupando, utilizando colores y letras, hasta lograr la creación de categorías y subcategorías para los retos y beneficios de las experiencias de cada curso. A continuación, compartiré las categorías y subcategorías creadas, tanto para los *Retos* como para los *Beneficios* identificados, a la vez que compartiré algunos ejemplos y sus interpretaciones dentro del contexto de esta investigación.

## Hallazgos y ejemplos

### *Retos de las experiencias prácticas*

Para los retos de las experiencias prácticas de los Cursos A y B, se crearon dos grandes categorías: los retos *Relacionados a las tareas* y *Otros* retos. Bajo la primera categoría se agruparon los retos vinculados directamente con la naturaleza de las tareas asignadas como parte de las experiencias prácticas. Aquellos retos que no cayeran en dicha categoría fueron ubicados bajo *Otros* retos.



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

### *Retos relacionados a las tareas*

Del Curso A, las subcategorías que surgieron en los retos *Relacionados a la tarea* fueron: *Planificación, Primera experiencia, Cumplir con propósito, Control del grupo* y *Manejo del tiempo*. Del Curso B, las subcategorías que surgieron en los retos *Relacionados a las tareas* fueron: *Ejecución adecuada de la lectura; Características de la audiencia, Control de grupo* y *Manejo del tiempo*. Pese a que no se esperaba que hubiese demasiadas tangencias en la subcategoría de retos *Relacionados a las tareas* por la diferencia en los criterios de las tareas de cada curso, sí coincidieron en dos de los retos identificados: *Control de grupo* y *Manejo del tiempo*. Resulta muy natural dicha coincidencia entre los retos de ambos cursos, pues para muchas de las estudiantes esa era su primera experiencia práctica en un salón de clase real. Además, ambos son aspectos medulares desafiantes en la vida de todo docente que varían su complejidad dependiendo de las características de la audiencia y del tiempo determinado respectivamente. En lo personal, semestre tras semestre reevalúo el uso de estrategias de control de grupo y de manejo del tiempo a la luz de los nuevos grupos que recibo, las características de sus integrantes, los contenidos que ofrezco, entre otros aspectos a considerar.

### *Algunos ejemplos de Retos relacionados a las tareas*

Uno de los ejemplos que evidencia el reto de *Control de grupo* en esta investigación fue el siguiente: *En un momento sentí mucho estrés ya que pues son niños y son bien hiperactivos y tener su concentración al 100% es sumamente difícil, pero*

me encantó el desafío que fue (E3BLn1). Es interesante y significativo que el reto resultó gratificante para la estudiante a pesar del estrés experimentado, precisamente porque reconoce que está enfrentándose a un desafío real. Para esta otra estudiante, la falta de control sobre la conducta de algunos estudiantes del grupo resultó un reto para ella dentro de esa experiencia práctica que estaba viviendo y lo expresó de la siguiente manera:

*Sin embargo, hubo muchos que me dieron problema, ya que se pasaban hablando con el compañero/a de al lado o de al frente y perdían el tiempo. Tuve que repetir muchas veces que se pusieran a trabajar porque tenían que terminar el capítulo (E2AEc2).*

En el caso del *Manejo del tiempo*, una de las estudiantes describió su reto de la siguiente forma: *Como nota aparte debo aclarar que quise que cada estudiante dijera una oración con cada palabra, pero no me dio el tiempo y sinceramente esto me da la oportunidad de poder mejorar el manejo del mismo al planificar (E4AEc2).* La estudiante no pudo completar una de las actividades que había planificado y expresa que ese suceso vivenciado le ofrece la oportunidad de mejorar ese aspecto de su planificación y ejecución. De esta forma, el ejemplo no solo identifica el reto del *Manejo del tiempo* enfrentado durante la experiencia; sino que también refleja el beneficio de la *Reflexión* acerca de la misma.

Ejemplos duales como el anterior, es decir, ejemplos que representan más de una categoría, se evidenciaron a menudo en el análisis de esta investigación tanto para los retos como para los beneficios. Ello no representó problema alguno, pues una categoría no tenía por qué descartar otra. De hecho, se reconocían ambas, siempre y cuando fuesen ejemplos sólidos de cada una. Además, ello evidencia que los aprendizajes se dan de manera integrada y los mismos no están ajenos unos de otros, sino interrelacionados. He aquí otro ejemplo de esta índole: *En cuanto a las preguntas y pausas, pudieron haber sido menos; esto ayudaría a moderar el tiempo y no perder el hilo (E4BLn1).* En él

se evidencia el reto del *Manejo del tiempo* que vivió la estudiante, combinado con un reto relacionado a su *Ejecución adecuada* de la lectura (cantidad de pausas y preguntas realizadas).

## Otros retos

En la categoría de *Otros retos* del Curso A, las subcategorías surgidas fueron: *Tiempo personal comprometido*, *Falta de control decisional*, *Nervios*, *Miedo*, *Sentido de responsabilidad* y *Reto personal*. En la categoría de *Otros retos* del Curso B, las subcategorías surgidas fueron: *Tiempo personal comprometido*, *Falta de control decisional* y *Nervios*. Los tres retos identificados en el Curso B, estaban también presentes en los retos del Curso A, añadiéndose dos adicionales a este último.



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

## Algunos ejemplos de Otros retos

A continuación, una cita que refleja las vidas complicadas de muchas de mis estudiantes evidenciando el reto del *Tiempo personal comprometido*: *Aunque el factor tiempo no siempre estaba a mi favor (clases, trabajo, circunstancias de parte de la escuela, y otras personales), cada momento*

de la experiencia ha sido una enseñanza nueva (E3AEc1). En muchas ocasiones, el pensar en esa complejidad del tiempo comprometido que tienen mis alumnas y el reto que representa para ellas la asignación de este tipo de experiencias prácticas de aprendizaje-servicio me hace dudar de su uso. La duda se esfuma con bastante prontitud al leer expresiones como la anterior, donde las propias alumnas reconocen el beneficio que obtienen de las tareas experienciales. Por ejemplo, de esa naturaleza, que suelen aparecer frecuentemente en las reflexiones de las estudiantes tras participar de las experiencias prácticas durante mis cursos, me reafirmo en la idea de que las experiencias reales sumadas a procesos de reflexión crítica resultan sumamente efectivas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

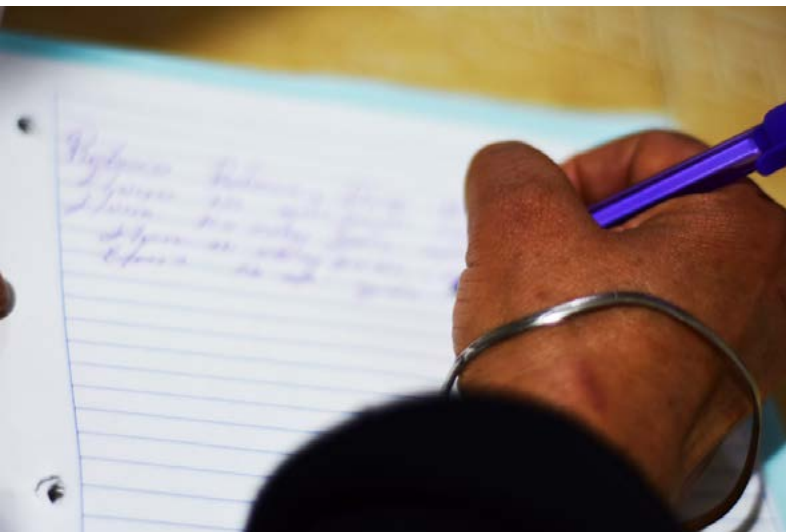
Para el reto de *Falta de control decisional*, los ejemplos del Curso A fueron diferentes en cada experiencia, pues las variables fuera de su control variaban de acuerdo con las tareas a realizar. Algunas confrontaron problemas programáticos con las escuelas en las que realizaron sus experiencias. Un ejemplo de una reflexión escrita de la experiencia de campo de las visitas a las escuelas (Ec1) que lo evidencia lee así: *Lo único que cambiaría es que hubiese comenzado el proceso de las observaciones con más tiempo de anticipación, ya que me recosté en que no pensé que iban a ocurrir tantos problemas en el camino* (E2AEc1). Esa misma estudiante, al dialogar sobre la clase demostrativa que ofreció (Ec2), relató que no pudo ofrecerla según lo había planificado y tuvo que improvisar a petición de la maestra, quien le expresó que habían tenido muchas actividades extra-curriculares esa semana y que el grupo estaba atrasado (E2AC). Otra estudiante, al reflexionar sobre las intervenciones con su alumna durante su tercera experiencia de campo (Ec3), expresó su falta de control de la participación de la mamá de la niña en el proceso: *Quise ayudar un poco en esa relación, que cada vez que iba a hacer las intervenciones la mamá estuviera o nos ayudara, pero solamente se dio una vez porque tenía mucho trabajo y no podía estar con nosotras* (E1AEc3). En los tres ejemplos, las estudiantes no tienen control

de la experiencia por diferentes factores, lo cual les representa un reto. Ese tipo de reto deriva en aprendizajes no académicos y que forman parte del aprendizaje-servicio.

Tomando en consideración que para muchas estudiantes era su primera experiencia práctica, era de esperarse que el reto de los *Nervios* se evidenciara en muchos de los trabajos escritos. Pero este no se limitó a las 'novatas', pues algunas más experimentadas los sintieron de igual forma como lo expone la siguiente cita: *Llegué al ambiente con las manos sudando y sintiendo los nervios hasta en el estómago -algo que no pensé que pasaría-* (E3AEc2). Por otra parte, las causas para dichos nervios entre las estudiantes fueron variadas. Una estudiante, por ejemplo, expresó que el ejecutar frente a las maestras le provocaba nervios: *Es poco decir que estaba nerviosa, por el simple hecho de que las maestras me intimidan un poco y aunque la experiencia no era con ellas, ellas sí iban a estar ahí presentes* (E3BLn1). Para otra, la fuente de su nerviosismo era la criticidad y sinceridad de los niños: *Puedo aceptar que antes de comenzar con la lectura estaba muy nerviosa, ya que tengo muy claro que los niños son el público más sincero y, si no les gusta, te lo dejarán saber muy rápido* (E6BLn1). Este ejemplo resulta muy significativo en la medida que le otorga poder a la audiencia a la que sirve: los niños, y puede relacionarse directamente con aspectos del marco teórico de aprendizaje-servicio. Además, el mismo también evidencia el reto de *Sentido de responsabilidad*, presente únicamente en el Curso A (cuya naturaleza de las experiencias prácticas se acerca más al aprendizaje-servicio). Otro ejemplo de ese reto, en el que la estudiante reconoce la responsabilidad que implica ser facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumno, lee a continuación: *Con respecto a este trabajo, siento que es de gran responsabilidad tener a Antonio en mis manos como estudiante.* (E4AEc3). La reflexión surge de las intervenciones uno a uno que tuvo con su alumno como parte de la experiencia que requería diseñar y ejecutar experiencias de lectoescritura estimulantes junto a este (Ec3).

## Beneficios de las experiencias prácticas

En el estudio de los documentos de cada curso (A y B) como parte del análisis de datos, se identificaron aquellos objetivos que tuviesen mayor relación con las experiencias prácticas diseñadas. En el Curso A, se identificaron cinco (5) objetivos en total, mientras que, en el Curso B, se identificaron tres (3). Estos fueron utilizados como marco de referencia, para clasificar los beneficios en dos grandes categorías: los beneficios *Vinculados a objetivos* y *Otros* beneficios.



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

## Beneficios Vinculados a objetivos

Como cada curso tenía objetivos diferentes, los beneficios *Vinculados a objetivos* también fueron diferentes. Para el Curso A, los beneficios *Vinculados a objetivos* fueron: *Aprendizaje de estrategias, Relacionar teoría con práctica, Atender la diversidad, Toma de decisiones, Preparación para escenario real y Reconocimiento importancia planificación*. Por su parte, para el Curso B las subcategorías fueron: *Identificación características literatura infantil, Consideración audiencia, Creación actividades respuesta, Toma de decisiones, Mejoría tras reflexión de Ln1 y Reconocer valor literatura infantil*. La única subcategoría común entre ambos cursos fue *Toma de decisiones*. Se presentarán ejemplos de dos categorías de cada curso.

## Algunos ejemplos de Beneficios Vinculados a objetivos (Curso A)

La subcategoría de beneficios *Relacionar teoría con práctica* surgida en el Grupo A, resulta muy significativa por su vínculo con el aprendizaje-servicio. Para algunas estudiantes el efecto resulta fascinante al otorgarle vida y sentido a los conocimientos previamente adquiridos. Así lo expresa una de las estudiantes:

*Hace que la teoría y las lecciones tomen vida y significado. Es una preparación sumamente necesaria como punto de partida hacia la aplicación de lo que se ha absorbido durante los años mediante los cursos y talleres de educación (E3AEc1).*

El ejemplo anterior se relaciona estrechamente con los hallazgos de una investigación realizada por Rodríguez Gallego (2014) en la que expone algunos de los beneficios identificados por los estudiantes tras una experiencia de aprendizaje-servicio:

*Los estudiantes han corroborado en las entrevistas que esta metodología permite vincular los contenidos teóricos a la práctica, promueve una mayor formación práctica y la reelaboración de los contenidos teóricos para hacerlos más pertinentes al contexto social para el desempeño profesional (p.109).*

Al unir la teoría y la práctica, surge una integración e interrelación de saberes que provocan aprendizajes diversos contextualizados a escenarios y experiencias reales. Romero Ariza (2010) expresa que *cuando el alumnado se enfrenta al desafío de responder a un amplio abanico de situaciones reales, se consolida en él un conocimiento significativo, contextualizado, transferible y funcional y se fomenta su capacidad de aplicar lo aprendido (p.90)*. La siguiente expresión de una estudiante acerca de su experiencia de visitas a una escuela, refleja parcialmente la idea expresada por Romero Ariza en la cita anterior:

*...nos ayuda a cómo reaccionar en un salón de clase; nos ayuda a enseñarle a los niños con los cuales estamos trabajando a que se apasionen por la lectura y la escritura... y nos enseña a perder el miedo a pararnos al frente de estudiantes a dar clase... (E1AEc1).*

La estudiante reconoce que, el estar en un escenario real teniendo experiencias contextualizadas, le brinda herramientas útiles para prepararse para su futura práctica profesional y para ser efectiva en sus objetivos para con sus alumnos. En este caso, comenta el deseo de contagiar a sus estudiantes con la pasión por la lectura y la escritura, reconociendo su influencia como futura docente en facilitar que eso se construya. De mi parte, aspiro de forma similar a contagiar la pasión por la educación en mis alumnas y a que logren transferir sus saberes a situaciones nuevas de manera contextualizada.

De los beneficios *Vinculados a objetivos* del Grupo A, la subcategoría de mayor impacto fue *Atender la diversidad*, pues estuvo presente en todos los trabajos analizados. En la siguiente cita, una estudiante describe la diversidad que observó en el entorno educativo visitado para realizar la experiencia de campo de observaciones de clases en una escuela (Ec1):

*La comunidad de aprendizaje que observé fue una de mucha variación. Desde el primer día pude observar que había muchos estudiantes de diferentes inteligencias y clases sociales; por eso me gustó ese salón, ya que podía ver una comunidad que representaban mucha diferencia (E2AEc1).*

La estudiante no solo reconoce la diversidad dentro del contexto visitado, sino que expresa un aprecio genuino hacia esta. Posteriormente, vuelve a reafirmar su aprendizaje en su tercera experiencia práctica (Ec3):

*Este trabajo en mi formación como maestra me ha enseñado que me tocarán niños y niñas con diferentes dificultades, pero si uno trabaja*

*mucho con ese estudiante y le da motivación y refuerzo positivo, no hay cosa que él o ella no pueda lograr. Para ser maestra se necesita mucha paciencia/ pasión y pienso que esta experiencia hizo que me diera cuenta que lo que estoy estudiando me llena el corazón (E2AEc3).*

En la cita anterior, la estudiante trasciende el reconocimiento de la diversidad, evidenciando un compromiso para atenderla a través del trato amoroso, de la búsqueda de alternativas y de creer en el potencial de cada niño. La cita culmina reafirmando su vocación por la docencia, que es uno de los beneficios que emergieron como parte de la investigación, clasificado en las subcategorías de *Otros beneficios* que se discute más adelante.

Una estudiante en silla de ruedas quiso poner en práctica la atención a la diversidad incorporando a su clase demostrativa un cuento relacionado al tema de inclusión. La maestra colaboradora ayudó a que la experiencia trascendiera la lectura al incluir el modelaje de atender la diversidad de la estudiante-maestra. La estudiante relata la experiencia: *En el desarrollo, maestra Emma ambientó al grupo para podernos sentar en el piso, así como la ayuda para yo poderlo lograr también y sentarme con los niños como parte esencial de la inclusión (E4AEc2)*. Este modelaje de la maestra colaboradora enriquece la experiencia práctica y es un beneficio importante que se comentará más adelante bajo la categoría de *Otros beneficios*.

### **Algunos ejemplos de Beneficios Vinculados a objetivos (Curso B)**

De los beneficios *Vinculados a objetivos* del Curso B, se presentarán ejemplos de las subcategorías *Consideración audiencia* y *Creación actividades respuesta*. Las experiencias de este curso consistían en la lectura de literatura infantil a niños en dos ocasiones distintas y la autorreflexión sobre estas. Compartiré ejemplos de ambos beneficios desde la perspectiva de una misma estudiante (E4BLn1) para poder apreciar la interrelación de estos.

La estudiante explica la razón de la elección del cuento *Todos mis amigos son planetas*, de Alisha Vimawala, para la lectura a su audiencia de 22 estudiantes de un Montessori, Taller I (6-10 años):

*Elegí este libro por varias razones, entre ellas se encuentra el hecho de que justo mi primer día de observaciones en el ambiente me percaté de que uno de los niños de segundo nivel llevaba una camisa que decía 'Pluto: Never Forget. 1930-2006'. Automáticamente pensé en el libro. Más adelante, observé que en algunas de las áreas del ambiente estaban trabajando el sistema solar. Por último, pude observar y sentir el respeto y la apreciación hacia la diversidad que se vive y celebra en la escuela, y en este ambiente en particular. Hice la conexión entre temas relacionados a la lectura pertinentes, y lo que pude observar que podría ser de interés para mi audiencia (E4BLn1).*

Tomó en consideración varios elementos que observó en el ambiente que visitó para seleccionar el libro que leería al grupo: vestimenta de un estudiante, tema de contenido curricular y ambiente de respeto y aprecio a la diversidad percibidos en el ambiente. La sintonía adecuada de la planificación con las particularidades de la audiencia y su contexto son sumamente importantes para el logro de un proceso de enseñanza-aprendizaje pertinente y efectivo.

Parte de las experiencias prácticas del Curso B, incluía el diseño y ejecución de una actividad de respuesta lectora con el grupo seleccionado. La estudiante describe su experiencia diciendo:

*Al culminar la lectura expliqué la actividad que seguía: cada cual debía dibujar y nombrar su propio planeta, asimismo les adjudicaron características que les identificaban (E4BLn1). Posteriormente agrega: La seguridad y creatividad que exhibieron mediante sus procesos de participación y respuesta a literatura, válida que haya sido una buena selección de cuento (E4BLn1).*



Archivo de imagen del Consejo Puebla de Lectura

Las tres citas y los beneficios que evidencian se interrelacionan. La estudiante hizo una acertada selección del cuento pareando las características contextualizadas de la audiencia con las del libro. A su vez, creó una actividad de respuesta coherente a las particularidades tanto de la audiencia como de la literatura infantil que eligió.

### Otros beneficios

En la categoría de *Otros beneficios* surgieron cinco (5) subcategorías comunes a ambos cursos (A y B): *Satisfacción, Mentoría, Vocación, Motivación, Integración y Reflexión*. Se compartirán ejemplos representativos de tres de estas: *Satisfacción, Mentoría y Reflexión*, en los que se podrá observar la interrelación de los beneficios y cómo influyen unos en otros.

### Algunos ejemplos de Otros beneficios

En el Curso A la cita que considero más representativa del beneficio de *Satisfacción* es la siguiente:

*Me encantó verla concentrada y me daba risa cada vez que me preguntaba 'Maestra, ¿lo estoy haciendo bien?'. Hacer estas actividades con ella me llenó el alma y me puso bien contenta que ella se sentía orgullosa de su trabajo... estaba tan orgullosa que se los quería llevar (E2AEC3).*

Interesantemente en la cita anterior la *Satisfacción* es doble, pues es experimentada por la estudiante-maestra y por la alumna a la que atiende. Esto refleja una conexión directa con el aprendizaje-servicio, en el que se benefician tanto el proveedor como el recipiente del servicio.

La satisfacción y el disfrute también se evidenciaron en el Curso B. Una estudiante escribió: *Leerles a niños siempre es sumamente interesante y divertido; sus expresiones espontáneas hacen que hasta el peor día sea considerado el mejor* (E2BLn1). Al igual que en la cita de la estudiante del Curso A, se evidencia un beneficio dual. En este caso, y valga la redundancia, la estudiante-maestra disfruta del disfrute de los niños al llevar a cabo la experiencia lectora. Ocurre lo mismo para la siguiente estudiante, quien destaca explícitamente ese disfrute de ambas partes:

*Fue excelente experiencia y práctica. Yo lo disfruté, y, lo mejor de todo, los estudiantes también -muchos mencionaron en la reunión de cierre que su parte favorita del día fue la lectura y actividad de literatura conmigo, algo que para mí fue bien emocionante y gratificante* (E4BLn1).

Otra de las subcategorías de *Otros beneficios* que evidencia un fuerte vínculo con el aprendizaje-servicio es *Mentoría*. A través de las experiencias prácticas, las maestras en formación se benefician de la mentoría de las maestras colaboradoras que las reciben en sus escenarios educativos. La siguiente cita de una estudiante del Curso A lo resume así:

*Aunque tuve momentos de frustración, me encantó la maestra de ese salón. Siempre me trató con mucho respeto y me hacía sentir que era su par. Me encantaba como ella era con los estudiantes y me dio muchas ideas de lo que debo y no debo hacer como maestra* (E2AEC2).

El beneficio para ambas partes, proveedor y recipiente, que se mencionó en la subcategoría anterior, también se ve reflejado en esta subcategoría de *Mentoría*. De hecho, en algunos casos resulta en una cadena de beneficiados: las estudiantes-maestras se benefician de la mentoría de sus maestras colaboradoras y de la experiencia de servicio que les sirve de práctica; los niños se benefician de las intervenciones de las maestras en formación e incluso las maestras colaboradoras se pueden llegar a beneficiar del apoyo

recibido por parte de las estudiantes-maestras en su comunidad educativa. Según Sigmon (1997), en un acercamiento *APRENDIZAJE-SERVICIO*, todos los componentes en el acuerdo son vistos como aprendices y maestros al igual que como servidores y servidos (traducción propia, p.2). En otras palabras, la experiencia resulta ser un entrelazado de aprendizaje-servicio, donde a veces no se llega a diferenciar quién es el que sirve y quién es el servido.

Cierro esta sección de ejemplos presentando uno de la subcategoría *Reflexión*. La reflexión dentro de una experiencia de aprendizaje-servicio, es el elemento que favorece la evaluación continuada de las diversas fases o componentes de la experiencia, y garantiza la interiorización de los objetivos de aprendizaje curricular (Martínez-Odría, 2007). Considero que la reflexión crítica debe ser un componente medular del proceso de enseñanza-aprendizaje y, más aún, si forma parte de una experiencia de aprendizaje-servicio. El reflexionar críticamente sobre los propios aprendizajes como parte de una experiencia de aprendizaje-servicio trasciende el aprendizaje curricular y académico extendiéndolo a otras dimensiones humanas. Esta idea se ve reflejada en la siguiente cita de una de las estudiantes:

*Durante mi paso por [nombre de la Institución], me sensibilicé al ver lo poderoso de ser maestro y servir para una comunidad que necesita tanto. Fortalecer cada estudiante y brindarle la mano a cada estudiante favoreció mi crecimiento como ser humano integral, emocional, espiritual, físico y mental. Ando totalmente dispuesta a continuar con esta labor que inmensa alegría me brinda* (E4AEC3).

Destaca que la experiencia práctica la sensibilizó a través de su componente de servicio a la comunidad y que logró crecer en múltiples dimensiones humanas durante el proceso vivido. Además, se entrelaza con los beneficios de *Vocación y Satisfacción*, al expresar su disposición de continuar con la labor magisterial, la cual le provoca una *inmensa alegría*.

## Múltiples aprendizajes de la experiencia

Son muchos los aprendizajes derivados de esta experiencia investigativa. Logré explorar retos y beneficios vivenciados por mis estudiantes a través de las experiencias prácticas que les asigno como parte de dos de los cursos que ofrezco, vinculados a la enseñanza de la lectura y la escritura. Los objetivos de las experiencias diseñadas, así como los de cada curso incidieron en algunos de los retos y beneficios identificados. Observé la interrelación entre subcategorías de retos, entre subcategorías de beneficios e incluso entre ambos: retos y beneficios, demostrando que los seres humanos aprendemos de manera integrada. Pude interpretar que los retos identificados por las estudiantes, por su propia naturaleza desafiante, desembocan en aprendizajes que, a la larga, terminan significando un beneficio de crecimiento para ellas. Al mismo tiempo, percibí que algunos beneficios también poseen una esencia de reto en ellos. Leí evidencias del entrelazado de aprendizaje-servicio que puede llegar a provocar el que no se distinga quién es el que sirve y quién es el servido.

Reafirmé que el componente de experiencia real, sumado a un proceso de reflexión, son elementos claves para el diseño de experiencias prácticas que desemboquen en un aprendizaje genuino y significativo para mis estudiantes. A través de experiencias reales los estudiantes tienen la oportunidad de transformar la teoría en práctica y, en el proceso, reflexionar acerca de lo vivido. Las experiencias de aprendizaje-servicio facilitan ese proceso que involucra la acción y la reflexión y, a su vez, provocan aprendizajes que trascienden lo académico y humanizan el propósito de la labor educativa. Debo moverme más sólidamente hacia ellas. Además, la transferencia de saberes y su aplicación a situaciones nuevas de acuerdo con el contexto deben formar parte prioritaria de los objetivos de las experiencias prácticas que diseño para mis alumnas.

En el proceso investigativo vivido, revisé saberes previos, construí nuevos aprendizajes, me reté como investigadora, reflexioné críticamente acerca de mis prácticas educativas e incluso hice ajustes a partir de mis aprendizajes. Me expuse yo misma al dúo de experiencia real y proceso de reflexión y logré crecer profesional y personalmente. Al igual que para mis alumnas, el proceso conllevó retos, pero también obtuve muchos beneficios. En lo venidero, me propongo continuar diseñando experiencias de aprendizaje experiencial y aprendizaje-servicio para mis estudiantes y reflexionando críticamente acerca de estas y otras de mis prácticas educativas.

## REFERENCIAS

- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: McMillan.
- Itin, C.M. (1999). Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st Century. *Journal of Experiential Education*, 85-97.

- Kolb, D.A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. *The modern American college*, 232-255.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El aprendizaje servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 69-77.
- Furco, A. (2003). Service learning: A balanced approach to experiential education. In *Introduction to service-learning toolkit*, 9-18. Providence, RI: Campus Compact.
- Furco, A. y Norvell, K. (2019). What is service learning? Making sense of the pedagogy and practice. En *Embedding Service Learning in European Higher Education*. Eds.: Aramburusabala, P.; McIlrath, L. y Opazo, H. New York: Routledge. (p.13-35). En: <https://books.google.com/books?id=wcaWDwAAQBAJ&lpg=PA13&ots=rGURdSKzGP&dq=aprendizaje%20en%20servicio%20Robert%20Sigmon&lr&pg=PA13#v=onepage&q&f=false>.
- García-Peñalvo, F.J. (2017). *Aprendizaje Servicio. Experiencia en la asignatura de gobierno TI del máster en ingeniería informática de la Universidad de Salamanca*. Conferencia presentada en Ciclo de Jornadas 2017. Tendencias en Innovación Educativa y su implantación en UPM, Madrid, 16 de octubre de 2017. Disponible en: <https://goo.gl/gvuLQH>.
- Lucca Irizarry, N. y Berrios Rivera, R. (2003). *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales*. Hato Rey, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Manzano, V. (2010). El modelo de aprendizaje-servicio y su potencial para la educación superior. Conferencia inaugural de las *VI Jornadas de docencia en Psicología*. Universidad de Sevilla, 15 de junio.
- Martínez-Odría, A. (2007). Service-Learning o Aprendizaje-Servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(4), 627-640.
- Mayor Paredes, D. (2018). Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-22.
- Rodríguez Gallego, M.R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.
- Romero Ariza, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental*, 10, 89-102.
- Sigmon, R.L. (Spring, 1979). Service-Learning: Three principles. *Synergist*. National Center for Service-Learning, 8(1):9-11.



Artículo recibido: 14 de julio de 2021  
Dictaminado: 26 de octubre de 2021  
Aceptado: 30 de noviembre de 2021