

Aprendizaje-Servicio e inmigración: un proyecto de innovación docente en el nivel universitario.

Gloria Martínez-Cousinou
Departamento de Sociología (Universidad de Sevilla)
gmcousinou@us.es

Purificación Alcaide Pulido
Departamento de Comunicación (Universidad Loyola Andalucía)
palcaide@uloyola.es

Eider Muniategui Azkona
Departamento de Estudios Internacionales (Universidad Loyola Andalucía)
Emuniategui@uloyola.es

Existe un renovado interés en la literatura académica por el análisis del compromiso cívico de los ciudadanos (*civic engagement*), entendido como la predisposición de estos a participar en la vida de la comunidad para influir positivamente tanto en las condiciones de otros ciudadanos, como de la propia comunidad en sí. Muchos autores vinculan el compromiso cívico con la calidad de la democracia, dado que conlleva acciones orientadas a la participación en pro del bien común.

Este trabajo se enmarca en esta línea en tanto que tiene como objetivo analizar el impacto sobre los estudiantes del Grado de Comunicación de la Universidad Loyola de un proyecto de Aprendizaje-Servicio en ONG relacionadas con la inmigración. A través de una aproximación metodológica mixta, que incluye cuestionarios y entrevistas en profundidad, se analiza el impacto de este proyecto en dos sentidos. Por un lado, se examinan posibles variaciones en la percepción de los estudiantes sobre el fenómeno de la inmigración una vez implementado el proyecto. Por otro lado, se analiza el impacto de esta metodología de enseñanza activa en el aprendizaje de las dos asignaturas implicadas: Sociología de la Comunicación y Fundamentos de la Publicidad y de las Relaciones Públicas. Esta experiencia de innovación docente constituye un ejemplo sobre cómo crear espacios que promuevan el interés de los estudiantes por el compromiso cívico en su comunidad.

INTRODUCCIÓN

Existe un renovado interés en la literatura académica por el análisis del compromiso cívico de los ciudadanos (*civic engagement*), entendido como la predisposición de estos a participar en la vida de la comunidad para influir positivamente tanto en las condiciones de otros ciudadanos, como de la propia comunidad. Este concepto engloba dos vertientes, la política y la social, pues ambas implican acciones que van más allá de la esfera individual y se orientan al bien común (Youniss et al. 2002).

Tales acciones o actividades son de tres tipos (Arvanitidis, 2017): acciones vinculadas a la actividad electoral (votar, financiar a un partido, afiliarse, etc.), acciones relacionadas con la participación no convencional y acciones cívicas relacionadas con la participación en la propia comunidad (actividades de voluntariado, asociacionismo, etc.). Estas acciones contribuirían a generar capital social, es decir, conexiones entre individuos, incluyendo tanto las propias redes sociales que se crean, como las normas de reciprocidad y confianza que surgen de tales redes (Putnam, 2000). Asimismo, el capital social tendría un impacto positivo en el funcionamiento de la comunidad, afectando positivamente también al propio funcionamiento de la democracia.

Teniendo en cuenta la importancia de este compromiso cívico, la pregunta que surge es de qué manera dicho compromiso se puede alentar e incentivar, especialmente entre la población joven. En este punto, existe una amplia literatura académica que sitúa el foco de atención en investigar qué metodologías docentes contribuirían a incrementar el compromiso cívico de los estudiantes en todos los niveles educativos, tanto obligatorios, como no obligatorios. Dentro tales metodologías, el denominado Aprendizaje-Servicio (en adelante, ApS) adquiere especial relevancia en el ámbito universitario.

El ApS es una metodología de aprendizaje activo que combina el estudio teórico en clase con la participación de los estudiantes en servicios comunitarios, lo que les permite involucrarse directamente con los receptores de tales servicios, conocer sus necesidades, etc. (Birdwell et al., 2013; Folgueiras et al., 2013). Una de sus características es que enfatiza por igual el aprendizaje de los estudiantes y el propio servicio que se ofrece a la comunidad, de manera que busca beneficiar tanto a los primeros, como a los receptores del segundo (Furco, 1996).

En el ámbito universitario, esta metodología se enmarca en el modelo de aprendizaje basado en competencias, que conlleva la adquisición por parte del alumnado de una serie de habilidades transversales que contribuyen a su formación como personas y ciudadanos, más allá de su capacitación a nivel profesional (Francisco & Moliner, 2010; en Martínez-Costa et al., 2018).

Existe una creciente literatura que demuestra el impacto positivo sobre los estudiantes que tiene el ApS en términos de compromiso cívico (Astin et al., 2006, Caspersz y Oлару, 2017), transformación personal (Deeley, 2010), empatía (Lundy, 2007), respeto a la diversidad (Wilkinson et al., 2013; Tinkler et al., 2015) y concienciación intercultural (Hildenbrand and Schultz, 2015).

Según la clasificación establecida por García y Lalueza (2019), las investigaciones sobre ApS en el ámbito universitario parten, esencialmente, de tres marcos teóricos diferenciados. En primer lugar, están los trabajos fundamentados en el aprendizaje

experiencial (Freire, 2000). Estos se basan en la centralidad de la reflexión para conectar el conocimiento y la práctica, de forma que el alumnado tome conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, están los trabajos fundamentados en el aprendizaje transformativo. En ellos la clave del aprendizaje está en la experiencia de alteridad y en cómo, viendo al “otro”, los estudiantes toman conciencia de que las propias creencias son social y culturalmente construidas (Mezzirow, 1997), lo que les invita a adquirir una visión del mundo diferente, incluyendo aspectos antes pasados por alto (Deeley, 2016).

En tercer lugar, existe un conjunto de investigaciones sobre ApS que se fundamentan en las teorías críticas y que profundizan en un elemento destacado por el anterior marco teórico: adquirir una visión del mundo diferente; no obstante, a diferencia del anterior, este marco teórico vincula esa transformación con objetivos de justicia social (Naudé, 2015), es decir, tratando de concienciar y activar el pensamiento crítico de los alumnos. En este sentido sería avanzar un paso más en la línea de la transformación social y no solo del propio estudiante.

Esta investigación se fundamenta en el segundo de los marcos teóricos expuestos en tanto que tiene como objetivo analizar el posible impacto transformador de un proyecto de ApS desarrollado en ONG que trabajan con población inmigrante. En concreto, se analiza el potencial impacto que tienen las historias de vida contadas directamente por personas inmigrantes sobre la percepción del alumnado del Grado de Comunicación en relación con el fenómeno migratorio.

Según Kiely (2005), el aprendizaje transformador sería resultado de cinco procesos secuenciales que se darían entre el alumnado y la experiencia de ApS: el cruce de fronteras contextual, la disonancia, la personalización del otro, el procesamiento y la conexión. El *cruce de fronteras contextual* implicaría enfrentarse a un contexto con unos significados desconocidos para el estudiante, lo que le generaría un proceso de *disonancia* entre su propia visión del mundo y esos nuevos significados, los cuales tendría que acomodar en sus propios esquemas mentales. Asimismo, la relación con los miembros de dicho contexto -ajeno, en principio, al estudiante- le llevaría a establecer una serie de vínculos que implicarían la *personalización del otro*. Finalmente, el aprendiz pondría en marcha el *procesamiento*, es decir, tendría que llevar a cabo “acciones conscientes motivadas a entender el significado profundo” de lo experimentado (García y Lalueza (2019:53) y, a partir de ahí, se produciría la *conexión* a todos los niveles (afectivo, intelectual, comportamental) entre el estudiante y la experiencia vivida, produciéndose la transformación del “yo y ellos” en “nosotros”.

Dado el peso que tiene el cruce de fronteras contextuales en la activación de la propia experiencia transformadora, este marco teórico resulta especialmente interesante en el ámbito de la interculturalidad (Young y Karme, 2015) y es por ello el punto de partida de esta investigación.

ApS en materia de comunicación en ONG que trabajan con inmigrantes: el proyecto

El proyecto de innovación docente titulado “ApS para la comunicación en ONG” se implementó en el grado de Comunicación de la Universidad Loyola durante el curso académico 2020-2021 con el objetivo de contribuir a la creación de una ciudadanía crítica, activa y preocupada por los problemas políticos y sociales. En concreto, se pretendía sensibilizar al alumnado en relación con el fenómeno de la inmigración a través del contacto directo con el testimonio de personas inmigrantes, de forma que, a través de dicho contacto, el alumnado entendiera mejor las motivaciones que llevaron a estas personas a venir a España.

El proyecto se aplicó en dos asignaturas obligatorias diferentes, ambas de 6 créditos ECTS. Por un lado, Sociología de la Comunicación, de primer curso (alumnado de entre 18 y 20 años); por otro lado, Fundamentos de la Publicidad y las Relaciones Públicas, de tercer curso (alumnado de entre 20 y 22 años). El proyecto consistió en incluir, como parte de la evaluación continua de dichas asignaturas, la metodología de ApS en ONG relacionadas con inmigración. En ambas asignaturas, el alumnado estuvo en contacto con las mismas ONG, de forma que las personas inmigrantes que colaboraron con el proyecto eran las mismas en ambos cursos. De esta forma, no solo se aplicó la metodología ApS, sino también la metodología de aprendizaje colaborativo inter-clases, es decir, entre alumnado de cursos diferentes.

El hecho de que el proyecto se implementara en contexto de pandemia (entre septiembre y diciembre de 2020) supuso reducir el ámbito de actuación inicialmente previsto. En la idea original proyectada, el alumnado, conformado en grupos de 3-4 personas, tendría que tomar contacto directo con las ONG seleccionadas, visitarlas y encontrar a usuarios que quisieran colaborar con ellos en la realización de las tareas encomendadas en cada asignatura. No obstante, la imposibilidad de visitar directamente las ONG llevó a replantear el proyecto, evitando menoscabar el objetivo último del mismo. Seguidamente se describe cómo se implementó, una vez reformulado por las restricciones derivadas de la situación de estado de alarma nacional.

En el caso de la asignatura Sociología de la Comunicación (primer curso), el objetivo concreto era que el alumnado, tomando contacto directo con las historias de vida de personas inmigrantes vinculadas a las ONG colaboradoras, a través de entrevistas en profundidad, reflexionaran sobre el debate estructura-acción, fundamental en Sociología. El fin último era que los estudiantes valoraran hasta qué punto las historias de vida de las personas entrevistadas habían sido resultado o no de las estructuras sociales en las que estaban inmersas. Con ello se pretendía personificar la figura del inmigrante, oponiéndola a los discursos mediáticos que generalizan sobre el fenómeno de la inmigración.

Para conseguir tal objetivo, la evaluación continua, que suponía el 30% de la nota final de la asignatura, se desarrolló en tres fases consecutivas. En todas ellas los estudiantes trabajaron en grupos de 4 personas:

a) Estado de la cuestión (valor: 10% de la nota final). En primer lugar, se les pidió a los estudiantes que realizaran un estado de la cuestión (de 1.000 palabras aproximadamente) sobre el tratamiento mediático del fenómeno de la inmigración. Para realizarlo debían buscar artículos científicos en la Web of Science y en Google Scholar.

Esto supuso explicarles previamente, en una sesión de clase, cómo se realizan tales búsquedas.

b) Trabajo de campo (valor: 10% de la nota final). Una vez realizado el estado de la cuestión, se les pidió a los estudiantes que contactaran por teléfono o por email con las ONG colaboradoras en el proyecto. Además de conocer a través de la página web qué actividades realizaban en relación con la población inmigrante, se les pidió que contactaran directamente con una persona usuaria para realizarles una entrevista en profundidad.

Para la preparación de la entrevista recibieron instrucciones específicas por parte de la profesora encargada de la asignatura. No se trataba de una entrevista periodística, sino de una entrevista con fines académicos. En concreto, se les pedía que realizaran una entrevista en profundidad con objeto de extraer información sobre la historia de vida de la persona entrevistada; para ello se requería que el alumnado desarrollara habilidades extra de empatía y comprensión, dado que, en algunos casos, la persona entrevistada no sabía expresarse correctamente en español.

Dentro de esta fase, se les pidió a los estudiantes que elaboraran en grupo el guion de la entrevista en profundidad; en concreto, se les pidió un guion de entrevista semi-estructurada, que podrían modificar según la deriva que fuera tomando la entrevista. Asimismo, se solicitó al alumnado que, con carácter previo, realizaran los protocolos pertinentes sobre el consentimiento informado.

La última etapa de esta fase fue la realización de la entrevista propiamente dicha. Dadas las dificultades de contactar con todos los usuarios de estas ONG, debido al contexto de pandemia, solo un estudiante por grupo pudo realizar la entrevista en profundidad a la persona inmigrante. Todo los entrevistados fueron hombres procedentes de África subsahariana, exceptuando el caso de una mujer procedente de El Salvador.

Las entrevistas se realizaron todas de forma virtual y fueron grabadas en audio, sin imagen. El archivo resultante fue enviado y evaluado por la profesora.

c) Análisis de contenido y exposición final (valor:10% de la nota final). En la última fase del proyecto, se les pidió a los alumnos que realizaran una exposición final con las principales conclusiones de la entrevista realizada. Todos los miembros de cada grupo tuvieron que escuchar la grabación de la entrevista correspondiente y analizarla en profundidad. Para la exposición, realizaron un recorrido por la historia de vida de la persona entrevistada, señalando los principales hitos de la misma, desde sus países de origen a su llegada a España. Asimismo, se les pidió que reflexionaran tanto sobre el debate estructura-acción a partir de cada historia de vida, como sobre el tratamiento mediático de la inmigración (cuestión tratada en la primera fase del proyecto). Todo ello fue tratado por cada grupo en la exposición final, en la que incluyeron citas textuales de las entrevistas realizadas.

En el caso de la asignatura Fundamentos de la Publicidad y las Relaciones Públicas (tercer curso), se pidió al alumnado que elaborara un plan de comunicación para cada una de las ONG que colaboraron con el proyecto. Las entrevistas en profundidad recogidas por los estudiantes de primer curso de Sociología de la Comunicación constituyeron la base del inicio del plan de comunicación realizado por los de tercero. Es decir, a través del trabajo realizado previamente por los estudiantes de primero, los alumnos de tercer curso pudieron aproximarse a las historias de vida de los usuarios de las ONG a las que realizarían posteriormente el plan de comunicación.

Tras la colaboración entre clases, los estudiantes de la asignatura Fundamentos de la Publicidad, determinaron los objetivos, estrategias y acciones para la ONG asignada, además de la realización de la evaluación final del plan, fundamental para detectar si se habían cumplido los objetivos previstos o no.

El resultado final conseguido con esta asignatura, el plan de comunicación, resulta de especial interés en este tipo de instituciones, dado que, en muchos casos, no tienen recursos suficientes para encargar tales planes a una agencia de publicidad. Por tanto, para la propia ONG la colaboración resultó una oportunidad para mejorar su comunicación interna y externa.

REFERENCIAS

- Arvanitidis, P. (2017). The concept and determinants of civic engagement», *Human Affairs*, 27, 252-272.
- Astin, AW, Vogelgesang, LJ, Misa, K, et al. (2006). *Understanding the Effects of Service-learning: A Study of Students and Faculty*. University of California, Los Angeles: Higher Education Research Institute.
- Birdwell J, Scott R and Horley E (2013). Active citizenship, education and service learning. *Education, Citizenship and Social Justice* 8(2): 185–199.
- Caspersz, D, Olaru, D (2017). The value of service-learning: The student perspective. *Studies in Higher Education* 42(4): 685–700. Folgueiras P, Aramburuzabala P, Opazo H, Mugarra A, Ruiz A. Service-learning: A survey of experiences in Spain. *Education, Citizenship and Social Justice*. 2020;15(2):162-180. doi:10.1177/1746197918803857
- Deeley, SJ (2010). Service-learning: Thinking outside the box. *Active Learning in Higher Education* 11(1): 43–53.
- Deeley, S.J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.
- Francisco, A. & Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 13 (4), 69-77.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*, 30th Anniversary Edition. New York, USA: Bloomsbury Academic.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In: Taylor, B (ed.) *Expanding Boundaries: Serving and Learning*. Washington, DC: Corporation for National Service, pp. 2–6.
- García Romero, D. y Lalueza, J.L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XXI*, 22(2), 45-68, doi: 10.5944/educXX1.22716

- Hildenbrand SM and Schultz SM (2015) Implementing service-learning in pre-service teacher coursework. *Journal of Experiential Education* 38(3): 262–279.
- Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan journal of community service learning*, 12(1), 5-22.
- Lundy, BL (2007). Service-learning in life-span developmental psychology: Higher exam scores and increased empathy. *Teaching of Psychology* 34(1): 23–7.
- Martínez-Costa, S., Formoso, F., & Sanjuán., A. (2018). Efectos y proceso de la metodología del aprendizaje-servicio en comunicación audiovisual, *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 9, 72-89
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. In P. Cranton (Ed.), *Transformative learning in action: Insights from practice. New directions for adult and continuing education* (pp. 5-12). San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass.
- Naude, L. (2015). On (un) common ground: Transforming from dissonance to commitment in a service learning class. *Journal of College Student Development*, 56(1), 84-102.
- Putnam RD (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Tinkler B, Hannah CL, Tinkler A, et al. (2015). The impact of a social justice service-learning, field experience in a social foundations course. *Critical Questions in Education* 6(1): 16–29.
- Wilkinson S, Harvey WJ, Bloom GA, et al. (2013). Student teacher experiences in a service-learning project for children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Physical Education and Sport Pedagogy* 18(5):475–491.
- Youniss, J., Bales, S., Christmas-Best, V., Diversi, M., Mclaughlin, M. y Silbereisen, R. (2002). Youth civic engagement in the twenty-first Century, *Journal of Research on Adolescence*, 12(1), 121-148.
- Young, S., & Karne, T. (2015). Service learning in an Indigenous not-forprofit organization. *Education+ Training*, 57(7), 774-790.