


Revista Interamericana de Educación para la Democracia

RIED  **IJED**

Interamerican Journal of Education for Democracy



**El desarrollo de
competencias en la
universidad a través del
Aprendizaje y Servicio
Solidario**

Vol 2, No. 1

Junio, 2009

Documento disponible en:
www.ried-ijed.org

ISSN: 1941-1799



El desarrollo de competencias en la universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario

Pilar Folgueiras Bertomeu

Departamento de Métodos de Investigación
y Diagnóstico en Educación, MIDE
Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona

Marcela Martínez Vivot

Enfermedades Infecciosas
Facultad de Ciencias Veterinarias,
Universidad de Buenos Aires.

Resumen:

El artículo que a continuación se presenta describe un estudio de casos evaluativo realizado en un proyecto de *Aprendizaje y Servicio Solidario (APS)* que se desarrolla en la villa marginada Los Piletones, de la ciudad de Buenos Aires, Argentina. En concreto, con el estudio, se identifican y analizan nueve competencias transversales o generales (responsabilidad social y compromiso ciudadano, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, capacidad de comunicarse con personas no expertas en la materia, etc.) que el proyecto logra desarrollar en los estudiantes universitarios de veterinaria que participan y se implican en él.

PALABRAS CLAVE

Formación para una ciudadanía democrática, Aprendizaje y Servicio Solidario (APS), competencias transversales o genéricas.

Introduction

Las inquietudes políticas en torno a la marginación y la preocupación por garantizar la inclusión de todas las personas en la sociedad han generado, en los últimos años, un debate sobre los conceptos de ciudadanía, multiculturalidad y sociedad democrática. Ciertamente, y vinculados a estos términos, son muchos los conceptos que se proponen: ciudadanía diferenciada, ciudadanía intercultural, ciudadanía multicultural, ciudadanía cosmopolita, ciudadanía global, ciudadanía paritaria, entre otros. Uno de los objetivos de estos nuevos conceptos es ampliar el significado de ciudadanía social que planteó T.H. Marshall (1950) y explorar nuevos significados, en

especial en lo que se refiere a la participación. No en vano, la inclusión de la participación en la sociedad se ha convertido en el foco de discusión del debate entre pensadores liberales, comunitaristas y republicanos. Así, aunque desde corrientes de pensamiento diferentes, autores como Habermas (2002), Rawls (2003), Kymlicka (1996), Taylor (1996) y Walzer (1996, 2004) aceptan y reivindican la importancia de los procesos de participación. Se defiende un modelo en el que ciudadanas y ciudadanos son aquellas personas que, teniendo un derecho reconocido a participar en deliberaciones sobre cómo se resuelven los problemas o asuntos que afectan al espacio público, lo asumen con responsabilidad. La ciudadanía pasa a ser un



proceso de construcción de todas las personas participantes; por tanto no está acabada, y encuentra en la *participación* -esencia de la democracia- una clave para su construcción. La ciudadanía democrática alude, así, a la participación de los individuos en el sistema de derechos y responsabilidades en sociedades democráticas.

La ciudadanía, por tanto, es una práctica (Bárcena, 1997), un proceso que se construye (Bartolomé, 2002), y necesita de procesos formativos que se interroguen y busquen respuestas sobre “cómo hacer tomar conciencia al ciudadano de sus responsabilidades y compromisos, de cómo formar ciudadanos activos cívicamente y de cómo crear y desarrollar los espacios y las condiciones estructurales y culturales necesarias para la participación” (Cabrera, 2002, p. 89).

Este aprendizaje democrático de la ciudadanía requiere de espacios educativos con metodologías y tiempos adecuados y diferentes en todos los niveles educativos, incluidos el espacio universitario, que es donde históricamente menos se han trabajado este tipo de aprendizajes, especialmente en carreras técnicas y sanitarias. De acuerdo con Martínez (2006), sostenemos que una de las funciones de la universidad debe ser el aprendizaje de una ciudadanía democrática: “Una formación universitaria de calidad no puede separar la formación profesional de la formación ciudadana” (Martínez, 2006, p. 85).

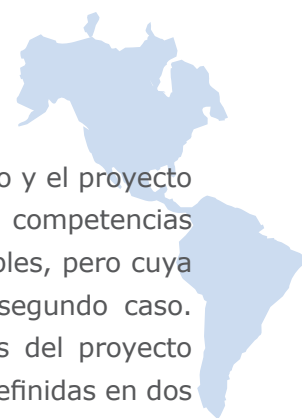
Desde esta perspectiva, el Aprendizaje y Servicio Solidario (APS) constituye hoy una de las principales vías metodológicas para fomentar el aprendizaje de la ciudadanía mediante la participación, poniendo en relación a la comunidad con el centro educativo de manera bidireccional, a través de un proceso de integración curricular,

donde también se trabajan los contenidos curriculares propios de las materias.

Partiendo de estas reflexiones, el artículo se estructura en cinco partes. En la primera, se exponen las competencias transversales o genéricas de la Facultad de Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires (UBA). En la segunda se presentan las bases de la metodología de APS, enfatizando su eficacia para trabajar competencias vinculadas con la formación ciudadana. En la tercera se describe un proyecto de APS llevado a cabo en una villa marginal de Buenos Aires y promovido desde la Facultad de Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires. En la cuarta se presenta el estudio de casos que se realiza durante los meses de septiembre y octubre de 2007 y, en la quinta, de acuerdo con los objetivos planteados, se recogen los principales resultados.

El aprendizaje por competencias en la Universidad

En la actualidad, el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior necesita reducir los espacios latentes que aún existen entre la academia y las necesidades cada vez más crecientes de la sociedad. Así, la universidad, en su papel educativo, no sólo debe formar al estudiante para enfrentarse al dinámico mercado de trabajo que requiere respuestas rápidas, innovadoras y especializadas, sino que también debe contribuir en su formación ciudadana, a través del desarrollo de una serie de competencias, capacidades, y destrezas, en función de los perfiles académicos y de los correspondientes perfiles profesionales. Por ello, es relevante conocer y definir claramente tanto las competencias compartidas que pudieran generarse en cualquier titulación y que son consideradas importantes en todas ellas, como aquellas competencias específicas de la carrera, en este caso de veterinaria. En el estudio, nos centramos en las competencias generales o



transversales y para identificarlas y definir las tomamos como plataforma las propuestas del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y de la Tuning-América Latina (2007).

Las competencias transversales o generales

La licenciatura en veterinaria es un título de carácter generalista que permite al graduado incorporarse rápidamente al mercado laboral con una gran polivalencia. Por esta razón, la formación del egresado en veterinaria, independientemente de su especialización o perfil profesional, debería suministrar todos los conocimientos, capacidades y habilidades señaladas como competencias transversales o genéricas.

Tanto en el modelo que figura en el informe final del Proyecto Tuning Europeo como en el Libro Blanco del EEES (ANECA) para la titulación de veterinaria, se identifican 30 competencias transversales o genéricas acordadas por Europa. Con esta clasificación se podría dar respuesta a la necesidad de una formación más integral del estudiante de veterinaria. Sin embargo, en vista de que el proyecto de APS que explicamos más adelante se desarrolla en la Argentina, consideramos oportuno analizar y comparar la lista de competencias transversales o genéricas europeas con las definidas para América Latina¹.

Resulta interesante destacar que al comparar los listados de competencias generales

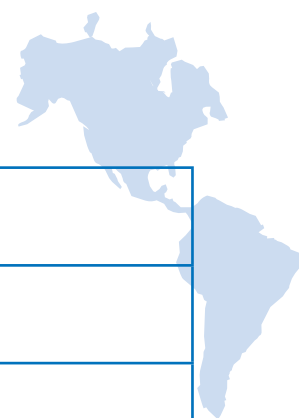
elaborados por el proyecto europeo y el proyecto latinoamericano, hay veintidós competencias convergentes fácilmente comparables, pero cuya definición es más precisa en el segundo caso. Por otro lado, cinco competencias del proyecto europeo fueron reagrupadas y redefinidas en dos competencias por el latinoamericano y tres del primero no fueron consideradas por el segundo (conocimiento de culturas y costumbres de otros países, iniciativa y espíritu emprendedor y motivación de logro). Sin embargo, merecen especial atención tres Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y de la Tuning-América Latina (2007) nuevas competencias que incorpora el Proyecto Tuning Latinoamericano: responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con su medio socio-cultural y compromiso con la preservación del medio ambiente (González, J., Wagenaar, R., Beneitone, p. 2004). Dichas competencias son relevantes en el proyecto de APS que se analiza más adelante.

En la siguiente tabla se presenta la lista de competencias transversales o genéricas en el proyecto Tuning-Europa (primera columna). Partiendo de esta primera columna, en la segunda se presentan las competencias transversales o genéricas en el proyecto Tuning América Latina y, en la tercera, se incluyen nuevas competencias incorporadas específicamente en el proyecto Tuning-América Latina, que no aparecen en el europeo.

Tabla 1.

Competencias transversales o genéricas en Europa y en Latinoamérica

Competencias transversales o genéricas europeas	Competencias Tuning América Latina (se parte de las europeas pero se añaden algunas precisiones)	Competencias nuevas incorporadas para América Latina
G1. Capacidad de análisis y síntesis	Igual	



G2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Igual	
G3. Planificación y gestión del tiempo	Capacidad para organizar y planificar el tiempo	
G4. Conocimientos generales básicos sobre el área de trabajo	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	
G5. Conocimientos básicos de la profesión	Igual	Responsabilidad social y compromiso ciudadano
G6. Comunicación oral y escrita en la lengua	Capacidad de comunicación oral y escrita	
G7. Conocimiento de una segunda lengua	Capacidad de comunicación en un segundo idioma	
G8. Habilidades básicas de manejo	Habilidades en el uso de tecnologías de la información y de la comunicación	
G9. Habilidades de investigación	Capacidad de investigación	
G10. Capacidad de aprender	Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	
G11. Habilidades de gestión de la información	Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	
G12. Capacidad crítica y autocrítica	Igual	
G13. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	Igual	
G14. Capacidad para generar nuevas ideas	Capacidad creativa	
G15. Resolución de problemas.	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	
G16. Toma de decisiones	Capacidad de tomar decisiones	
G17. Trabajo en equipo	Capacidad de trabajo en equipo	
G18. Capacidad de relación	Habilidades interpersonales	



G19. Liderazgo	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	
G20. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar	Igual	Compromiso con su medio ambiente
G21. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia	Igual	Compromiso con su medio socio-cultural
G22. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.	
G23. Habilidad para trabajar en un contexto internacional.	Igual	
G24. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	No figura	
G25. Habilidad para trabajar de forma autónoma	Igual	
G26. Diseño y gestión de proyectos	Capacidad para formular y gestionar proyectos	
G27. Iniciativa y espíritu emprendedor	No figura	
G28. Compromiso ético	Igual	
G29. Preocupación por la calidad	Compromiso con la calidad	
G30. Afán de superación	No figura	

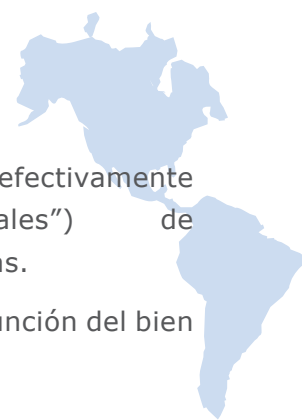
En el contexto actual, además del desarrollo de aprendizajes por competencias, el estudiante debe pasar a ser el protagonista de su formación y el docente debe pasar a ser un guía u orientador en el proceso de aprendizaje centrado en competencias. El estudiante resulta ser el centro del proceso de aprendizaje y debe “aprender a ser competente” (Zabalza, 2004).

Para contribuir, entonces, al cambio metodológico de una enseñanza centrada sobre la actividad del profesor a otra orientada hacia el aprendizaje de los estudiantes, se hace necesario determinar los métodos que se van a

utilizar para que los estudiantes adquieran los aprendizajes propuestos para cada una de las competencias (De Miguel, 2006).

El Aprendizaje Servicio Solidario: Una metodología para fomentar el aprendizaje por competencias

Numerosas investigaciones realizadas en Estados Unidos y Latinoamérica (Billig, Jesse y Root, 2006; Delp y Domenzain, 2005; Fielding, 2001; Cabrera, Del Campo, Campillo y Luna, 2006; Morgan y Streb, 2003; Oldfather, 1995; Tapia, 2002; Waterman 1997;



Zeldin, 2000) han mostrado que el APS es una propuesta metodológica especialmente efectiva para poner en práctica contenidos teóricos a la vez que se promueve la solidaridad y la responsabilidad. El APS fomenta el aprendizaje de los estudiantes a través de su participación activa en experiencias asociadas al servicio comunitario. De esta forma, la metodología utilizada le permite al estudiante involucrarse directamente con aquellos a quienes les ofrece un servicio, adaptándose a sus necesidades y a una realidad que a menudo es muy diferente a la que vive en el aula. En esto radican sus mayores impactos.

El APS podría considerarse como la intersección entre dos tipos de experiencia. En primera instancia, y con un carácter netamente académico, se encuentran los estudios o trabajos de campo que muchas instituciones educativas realizan con el objetivo de que los estudiantes apliquen metodologías de investigación y tomen contacto con la realidad en función de un aprendizaje disciplinar determinado (Tapia, 2000). Por otra parte, también se desarrollan actividades solidarias, ya sean los “padrinazgos” de escuelas rurales, las colectas y campañas por múltiples causas solidarias, y tantas otras iniciativas, todo ello mediante su participación activa. Podemos hablar de Aprendizaje y Servicio Solidario en la intersección de estos dos tipos de actividad, es decir cuando en el desarrollo de un proyecto están presentes simultáneamente, la intencionalidad pedagógica y la intencionalidad solidaria. Respecto a la intencionalidad solidaria, Tapia (2006) señala que supone, sin duda, una parte imprescindible en la formación para la ciudadanía.

Por tanto, educar en la solidaridad implica:

- Asumir un conjunto de valores ligados a la justicia y la promoción integral de los derechos humanos.

- Diferenciar actitudes efectivamente solidarias (“pro-sociales”) de intencionalidades altruistas.
- Asumir compromisos en función del bien común.

Por su parte, el Dr. Furco (1996), Director del *Service-Learning Research and Development Center* de la Universidad de California-Berkeley, expone que el APS es una pedagogía de enseñanza por la que los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos al beneficio de la sociedad. Todo ello se consigue mediante su participación e implicación.

Para la especialista Halsted (1998), el APS es: “la metodología de enseñanza y aprendizaje a través del cual los jóvenes desarrollan habilidades a través del servicio a sus comunidades”. (p. 23). Stanton (1990, 22), a su vez, vincula el aprendizaje-servicio a la llamada “educación experiencial.

En definitiva, se podría definir al APS como un *proyecto educativo solidario* protagonizado por los estudiantes, que tiene como objetivo atender a una necesidad de los destinatarios a la vez que planifica y mejora la calidad de los aprendizajes (Tapia, 2002, 2006). En esta metodología los estudiantes desarrollan competencias relevantes para la inserción en el mundo del trabajo, y transversales o genéricas como responsabilidad social y solidaridad; competencias básicas en la formación para una ciudadanía democrática. Además, este tipo de prácticas contribuye a despertar en el alumnado su interés por la vida pública y las acciones colectivas.



La implicación comunitaria del aprendizaje universitario. Un proyecto de Aprendizaje y Servicio Solidario en una villa de Buenos Aires

El proyecto de APS² que acá se presenta, inició en el año 2005 a partir de una petición concreta sentida por la comunidad marginal de Los Piletones. El proyecto estaba específicamente destinado a responder a las demandas y necesidades relacionadas con el control poblacional, la salud animal y las enfermedades zoonóticas³.

Los Piletones es una villa de emergencia que aún subsiste en el barrio de Villa Soldati de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es una zona muy baja y sumamente inundable, donde las aguas se acumulan y permanecen varios días estancadas, haciendo que el lugar se transforme en un criadero natural de larvas y mosquitos, y presente grandes riesgos epidemiológicos.

Según los datos estadísticos del Instituto de la Vivienda del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, elaborados en el 2006, la villa Los Piletones tiene 620 viviendas, donde habitan 3741 personas, que corresponden a 985 grupos familiares. En cuanto a la distribución según nacionalidades⁴, el 47% son bolivianos, el 44% paraguayos, el 7% peruanos y sólo el 2% argentinos, lo cual evidencia un marcado origen migratorio de los habitantes.

Dentro de los grupos sociales que habitan en villas de emergencia y barrios marginales, como la villa Los Piletones, la convivencia con animales se realiza bajo condiciones particulares de tenencia y control, propias de su idiosincrasia, de las condiciones socio-económicas y de las características habitacionales. La superpoblación canina y felina se convierte en un problema relevante, situación que permite definir a estas poblaciones marginales como altamente

susceptibles al riesgo de contraer enfermedades zoonóticas.

Numerosas zoonosis son transmitidas desde los animales domésticos a los seres humanos por vías indirectas, como por ejemplo a través de mosquitos como el *Aedes aegypti*. (denominados reservorios). La vigilancia de éstos últimos, así como también la vigilancia entomológica de insectos vectores de patógenos, constituyen eslabones fundamentales en la prevención y control de las zoonosis.

Con la puesta en marcha del proyecto de APS, a partir de una demanda concreta que Margarita Barrientos (lideresa de la villa) realiza a la Facultad de Veterinaria, los propietarios de los animales se ven beneficiados de forma directa, y todos los miembros de la comunidad (41.228 personas que habitan cerca de la zona) se ven beneficiados de forma indirecta, gracias a la disminución en la capacidad reproductiva de muchos de estos animales, que son los de mayor reproducción al tener vida libre o semi-libre (al disminuir el número de contactos entre estos animales se da una disminución en la agresividad y la transmisión de algunas patologías).

Asimismo, también son beneficiarios todos los jóvenes profesionales y el alumnado de veterinaria de la UBA que realizan las prácticas pre-profesionales solidarias en la villa, utilizando la metodología pedagógica de APS. Los estudiantes, con la guía de los docentes, se vinculan crítica y creativamente con la comunidad de esta villa marginal, para contribuir con la solución de problemas y necesidades realmente sentidas. Finalmente, el proyecto comprende actividades académicas extracurriculares que cumplen a la vez objetivos de servicio al país y de formación en valores y actitudes de responsabilidad y solidaridad (Martínez Vivot y col. 2008).



En definitiva y en palabras de uno de los profesores participantes,

El proyecto fundamentalmente tiene que ver con un sanitarismo básico a los animales en los barrios carenciados, que nosotros a veces denominamos vulgarmente villa. Este sanitarismo básico, consiste en la revisión clínica de los animales, de todos los animales que llegan, la detección precoz, y a veces no tanto, de algunas enfermedades que los animales padecen y fundamentalmente la información a los dueños. No solamente la información de los problemas de salud en cuanto a los animales, sino uno que es muy importante para nosotros, que es como el núcleo de nuestro proyecto, que tiene que ver con la zoonosis. La zoonosis, que son las enfermedades que transmiten los animales a las personas, son nuestro centro de atención cuando llegan los dueños, que muchas veces vienen chicos con sus perros, con sus gatos, loros y les informamos que los animales pueden traer ciertas enfermedades, que pueden contagiar a ellos, cómo prevenirse, qué consultar, y qué acciones de salud deben recibir los animales para ello. Nosotros, dentro de lo que podemos, dentro de nuestras limitaciones, no es clínicamente puro nuestro trabajo, sino que tiene que ver con un sanitarismo básico, nosotros hacemos todo lo posible para que ese animal controle o por lo menos tenga un buen estado sanitario, con lo que tiene que ver actualmente nuestro proyecto, que es el control de zoonosis. (Entrevista, profesor de veterinaria de la Facultad de Veterinaria).

Un estudio de caso evaluativo en el proyecto de APS desarrollado en la villa de Los Piletones

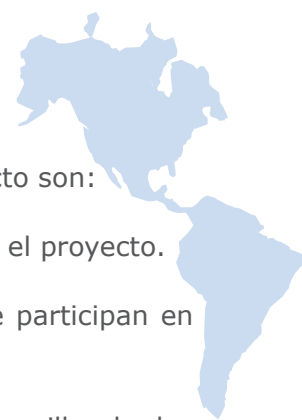
Cuestiones y objetivos⁵

La investigación parte de las siguientes cuestiones de investigación:

- ¿Es eficaz la metodología de aprendizaje y servicio para trabajar las competencias generales o transversales con los estudiantes?
- ¿Cuáles son los elementos que inciden significativamente en la participación de los estudiantes?
- ¿Qué tipo de aprendizajes ciudadanos han conseguido los estudiantes con la puesta en práctica del proyecto?

A partir de las cuestiones, los objetivos se concretan en:

- Identificar y evaluar algunas competencias transversales o genéricas que se trabajan en un proyecto de Aprendizaje y Servicio Solidario de la Facultad de Ciencias Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires
- Identificar los elementos que fomentan o frenan la participación de los estudiantes en el proyecto.
- Identificar aprendizajes ciudadanos que se han fomentado en los estudiantes a partir del proyecto.



Metodología, muestra e informantes

Durante el tiempo comprendido entre septiembre y noviembre del 2007, se realiza un *estudio de caso evaluativo* en el proyecto de innovación de APS expuesto con anterioridad. El estudio de casos evaluativo es un método de investigación cualitativa especialmente útil para describir el contexto real donde se está realizando una intervención y explicar los resultados que se han alcanzado.

Para ser más concretos, llamamos casos a aquellas *situaciones o entidades sociales únicas* que merecen interés en una investigación. En la presente investigación, el caso ha sido el "espacio físico"⁶ de la villa de Los Piletones donde se pone en práctica el proyecto de APS. Los motivos de habernos centrado en el análisis de esta "entidad social" han sido:

- El proyecto que se desarrolla en este espacio perdura en el tiempo; es decir, continúa después de tres años.
- El proyecto que se desarrolla en este espacio ha sido reconocido con el Premio Presidencial dentro del programa Prácticas Solidarias en Educación Superior, que cada año otorga el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina a proyectos educativos solidarios, destacando aquellos que permitan a los estudiantes aplicar sus conocimientos al servicio de la comunidad y formarse como ciudadanos participativos y responsables del bien común.
- El proyecto que se desarrolla en este espacio ha sido valorado como una buena experiencia de APS por Maria Nieves Tapia (experta en APS y miembro del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, CLAYSS).

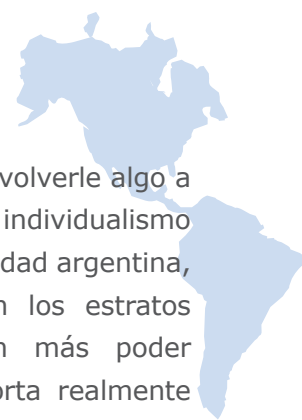
Los informantes del proyecto son:

- Alumnado que participa en el proyecto.
- Docentes y profesores que participan en el proyecto.
- Personas que viven en la villa de los Piletones.
- Líderes locales que trabajan en la villa de los Piletones. Personas "expertas" en APS.

Las técnicas de recolección de información que se utilizan son la entrevista, el grupo de discusión y la observación. En concreto se realizaron:

- 5 grupos de discusión con 30 estudiantes.
- 4 entrevistas a profesores.
- 14 entrevistas informales a habitantes de la villa.
- 2 entrevistas a líderes locales.
- 3 entrevistas semiestructuradas a personas expertas en APS.
- 5 observaciones participantes.

El procedimiento que se sigue para examinar la información obtenida a través de las diferentes estrategias de recogida de información es el análisis de contenido sistemático. En primer lugar, se transcribe la información en un procesador de textos y, en segundo lugar, se utiliza el programa de análisis cualitativo ATLAS-TI v.4.1. El programa permite analizar los resultados, organizándolos en torno a las categorías de análisis diseñadas.



Resultados

El análisis de las respuestas revela que los estudiantes desarrollan durante las prácticas pre-profesionales, principalmente y en mayor grado, nueve competencias genéricas que se repiten para llegar a las diferentes metas del proyecto objeto de estudio: 1) *responsabilidad social y compromiso ciudadano*, 2) *capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*, 3) *capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia (compromiso con su medio socio-cultural en el Tuning de América Latina)*, 4) *capacidad de trabajo en equipo*, 5) *capacidad para formular y gestionar proyectos*, 6) *valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad*, 7) *conocimientos básicos de la profesión* 8) *capacidad para identificar, plantear y resolver problema* y 9) *capacidad de relación*.

Con relación a la *responsabilidad social y compromiso ciudadano*, la experiencia de APS fomenta una mayor conciencia sobre la importancia de realizar acciones en forma conjunta, y una mayor implicación en los procesos participativos. Tanto el profesorado como el alumnado y los líderes de la villa afirman que este tipo de proyectos permite devolver a la sociedad, lo que la sociedad les brinda a ellos con una educación pública y gratuita.

Las facultades, sobre todo, tienen que salir un poco de sus oficinas y conocer estos lugares que mucha falta hace también que la gente conozca, aquí y en otras villas. Que hay un montón de necesidades en distintos lugares, por el solo hecho de vivir en una villa, tienes muchísimas pero muchísimas dificultades, de todo. (Entrevista, "líder" de la villa).

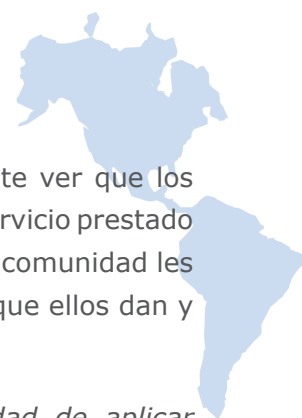
Nosotros hacemos este proyecto de voluntariado porque nos sentimos parte de

la comunidad y queremos devolverle algo a la comunidad. La cuestión del individualismo que es muy fuerte en la sociedad argentina, más que nada digamos en los estratos superiores, los que tienen más poder económico que no les importa realmente nada, y que bueno nosotros estamos aquí ante gente que muchas veces no tiene nada pero que sin embargo quiere hacer las cosas bien. (Participante, grupo de discusión 4).

Este resultado coincide con el estudio elaborado por Einfeld y Collins (2008), en el cual realizan entrevistas a estudiantes que participan en un proyecto de APS y observan que en la mayoría de ellos aumenta su conciencia por la desigualdad y su responsabilidad hacia los problemas sociales.

Tanto el profesorado como el alumnado aseguran que el proyecto les ha servido para tomar conciencia sobre la importancia de fomentar la responsabilidad y el compromiso tanto de la ciudadanía como de la universidad. De hecho, si bien la mayoría de estudiantes afirman que la motivación primera para participar en el proyecto es más instrumental (buscan poner en práctica conocimientos teóricos) a medida que pasa el tiempo su implicación social en el proyecto avanza, estando la motivación por continuar más vinculada a aspectos relacionados con la responsabilidad social y con la posibilidad de ofrecer un servicio solidario a una comunidad marginal. Entendemos que en toda participación éticamente defendible, los participantes deben asumir un grado de compromiso con el trabajo que se está desarrollando e identificamos que este grado de compromiso existe entre muchos de los estudiantes.

Yo creo que la motivación del alumno es buena, el alumno ha participado mucho, algunos tienen un compromiso social



importante, el alumno que viene vos le preguntas y sabe que está ahí ayudando a esa gente. Deja de lado un montón de cosas, se levanta temprano a la mañana, un día que podría dejar el estudio o el trabajo y va, y cuando sale de ahí se siente muy reconfortado. (Entrevista a un profesor).

La motivación es, pues, un elemento básico y necesario para que las personas actúen, y está relacionada con el grado o nivel en que los participantes se sienten identificados con el asunto o tema que se trate, es decir, con la implicación:

Por implicación entendemos el grado en el que los participantes se sienten personalmente afectados por el asunto de que se trate. Sería algo así como la mayor o menor distancia que existe entre el sujeto y el contenido del proceso en el que se le invita o decide participar. Es un elemento que juega sobre todo en la dimensión emotiva de la participación, y que constituye, por tanto, un factor de motivación favorable a la participación (Trilla y Novella, 2001, p.153).

La motivación del alumnado en el proyecto se refleja, entre otras cosas, en el tiempo que llevan participando en el mismo. Tanto el profesorado como muchos de los estudiantes llevan implicados en la villa casi tres años. Además, su motivación va más allá desde el momento en que ocho de los estudiantes entrevistados participan en otros proyectos, donde también buscan ofrecer un servicio solidario.

Participamos también todas en otro proyecto que es el del asilo de acá en frente. Como no podíamos ir a Los Piletos por el horario, empezamos a ir a éste. La idea del trabajo comunitario nos gusta a todas, y ese del asilo estaba muy lindo (...) (Participante, grupo de discusión 1).

También, resulta interesante ver que los estudiantes consideran que este servicio prestado es mutuo; es decir, sienten que la comunidad les da muchísimo, incluso más de lo que ellos dan y pueden llegar a dar.

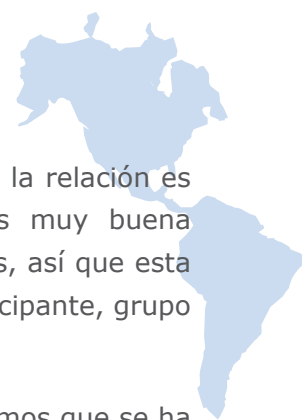
Con relación a la *capacidad de aplicar conocimientos en la práctica*, los estudiantes manifiestan que en este proyecto pueden hacerlo y ponderan en gran medida esta competencia, comentando que en la facultad utilizan muchas veces simuladores y casos clínicos teóricos. Este presupuesto destaca lo que Massot y Feisthammel (2003) denominan la "situación real", que incluye interacciones con la persona más allá de la simple operación material. Siguiendo al mismo autor,

(...) una persona dispone de una competencia en una situación dada. Si la confrontación con el ejercicio real no se produce, la competencia no es perceptible o no se pone a prueba. Sólo existe la competencia si se vincula a un objeto o una situación. No se puede identificar si la situación de desempeño es desconocida (p. 25).

Algunos testimonios de los participantes corroboran estas ideas:

Aprendí técnicas de diagnóstico serológico, con los sueros de animales de la villa. Los resultados fueron interesantes, ya que había muchos positivos a enfermedades zoonóticas, y después se hacía el tratamiento correspondiente. (Participante, grupo de discusión 5).

Principalmente el manejo con los animales y a parte del manejo con los animales, otra cosa que es importante es el manejo con el dueño de los animales, que a veces es difícil y uno tiene que saber escucharlo (...) (Participante, grupo de discusión 1).



(...) así que me parece que un lado estamos dando, tanto en veterinaria, en odontología que viene también de otras facultades, en medicina estamos dando un servicio asistencial de calidad, y que a la vez se transforma en un lugar académico importantísimo porque las cosas que se ven acá y desde el enfoque que se ven acá, no se ven en el aula (Profesor, entrevista 2).

Por otro lado, los estudiantes realizan las prácticas en grupos y luego se reúnen con docentes para intercambiar, dialogar, analizar los resultados y planificar las actividades correspondientes. Es relevante recordar que en la metodología de APS los estudiantes son los protagonistas en todos los pasos de la planificación del proyecto y consideramos que justamente es una de sus fortalezas, pues *se desarrolla la competencia de la capacidad de formular y gestionar proyectos*, difícil de conseguir en las aulas.

Las relaciones que tenemos en la villa entre los alumnos y entre los alumnos y los profesores no se dan en el aula, porque digamos que siempre es distante entre los alumnos y profesores (...) (Participante, grupo de discusión 2).

Yo aprendí dos cosas (...) conocí gente de otros años de otras edades y me empecé a relacionar con otro tipo de gente de la misma facultad que quizás no me hubiese relacionado. Porque si yo estoy en cuarto año conozco chicos de primer año. Eso me ayuda también. Me parece que es importante porque somos muy individualistas. (Participante, grupo de discusión 2).

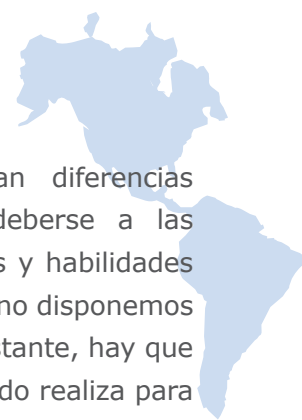
(...) a parte está bueno, porque como que no te están evaluando es una relación de par a par, o sea sabes que el es el doctor

y vos sos el estudiante pero la relación es muy fluida. Tenemos todos muy buena onda, muchos somos amigos, así que esta todo bien, está bueno. (Participante, grupo de discusión 4).

En sus respuestas observamos que se ha fomentado el diálogo. En nuestras sociedades el diálogo es un elemento esencial, es por ello que la educación debe basar su enseñanza en prácticas dialógicas, donde el profesorado también puede ser cuestionado y deja de ser el poseedor de la verdad absoluta (Freire, 1997). La participación en el proyecto de APS analizado fomenta la relación a partir del diálogo⁷ (Freire, 1970; Habermas, 1992; 2002; Flecha, 1997; Bartolomé 2004); las narraciones y las interacciones que se dan entre los participantes.

La verdad es que es muy lindo. Acá los profesionales que vienen no solamente son veterinarios, sino a veces se meten tanto en el plan familiar de la gente que terminan haciendo amigos, psicólogos, asistentes sociales. Porque ellos tienen mucha experiencia y muchas cosas, entonces al traer el animalito pasan más cosas, y el solo hecho de que ellos puedan llegar a la gente, a veces la gente necesita hablar con alguien y no tiene con quién. Tal vez, vienen y me hablan a mí, que yo tengo también tantos problemas como ellos, y bueno, es lindo también hablar con otra gente. Y bueno, ellos transmiten eso. A parte de ser veterinarios, son médicos, asistentes sociales, psicólogos. (Entrevista "líder" de la comunidad de los Piletones).

El alumnado también realiza una valoración muy positiva cuando se les pregunta por el tipo de relaciones que tienen con las personas que viven en la villa.



Muy buena. Al principio tenía temor, después tanto ellos como nosotros nos sentimos bien, ellos nos respetan y preguntan cosas y nosotros los respetamos y con algunos nos conocemos y charlamos. (Participante, grupo de discusión 5).

Yo me llevo muy bien con los chicos y los viejitos. Me llevo bien y con los que demuestran que quieren y se ocupan de sus animales son con los que me llevo mejor. (Participante, grupo de discusión 5).

Respecto a la *capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia (compromiso con su medio socio-cultural en el Tuning de América Latina)*, el alumnado expresa cómo la participación en el proyecto les sirve para mejorar sus competencias comunicativas, especialmente porque deben intercambiar información, opiniones, etc. con personas que desconocen los tecnicismos de la profesión. Este aprendizaje se refleja claramente cuando se dirigen a los dueños de los animales. En las observaciones, detectamos que el alumnado muestra, en todo momento, una actitud cercana, incluyendo en el diagnóstico la opinión de sus dueños. En lugar de situarse en la posición de personas expertas, tienden a promover el diálogo, contribuyendo, de esta manera, a desmonopolizar el conocimiento experto para dejar paso a una construcción dialógica del mismo por parte de todos (Beck, 1998), y aprendiendo a partir de las diferentes interacciones (Flecha, 1997).

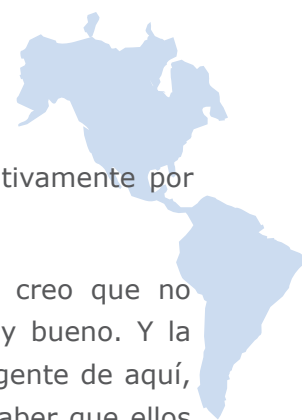
Principalmente el manejo con los animales y aparte del manejo con los animales, otra cosa que es importante es el manejo con el dueño de los animales, que a veces es difícil y uno tiene que saber escucharlo y saber que el dueño le diga el problema por el que lo trae y no inducirlo sino querer a que nos diga lo que nosotros queremos. (Participante, grupo de discusión 4).

No obstante, se observan diferencias que a nuestro juicio pueden deberse a las propias características individuales y habilidades comunicativas de partida, aunque no disponemos de datos para corroborarlo. No obstante, hay que remarcar la tarea que el profesorado realiza para formar en esta competencia. No en vano, durante los trayectos en micro que se realizan cuando se dirigen de la facultad a la villa y de la villa a la facultad, se aprovecha este espacio educativo informal para trabajar aspectos como éste.

Hoy durante el trayecto Marcela señala la importancia de la comunicación. Insiste que el trabajo que realizan no es únicamente sanitario sino educativo. Explica cómo al principio la gente de la villa los veía como extraños y no confiaban para nada en la labor que iban a desempeñar, sin embargo con los años se han ganado la credibilidad, principalmente por el trato que brindan a todos los habitantes. Advierte a los nuevos que se fijen en como se comporta el profesorado y los estudiantes que llevan más tiempo (...) A la vuelta de la villa, uno de los profesores se dirige a dos de los estudiantes nuevos y realiza matizaciones sobre el tema". (Observación)

A pesar de que este aspecto educativo nos preocupa, sería interesante promover formalmente -dentro del proyecto- algún tipo de dinámica comunicativa para que las personas que tienen dificultades en comunicarse puedan mejorar sus competencias en esta materia

Con relación a *la valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad*, cabe destacar que la villa está constituida por una comunidad de gran diversidad étnica (peruanos, bolivianos, paraguayos y solo un 2% de argentinos). Interactuar con personas de diferentes lugares que además pertenecen a una clase social diferente a la de la mayoría de estudiantes, puede



ayudar a promover la competencia intercultural. Dicha competencia es un elemento clave en el logro profesional y una base primordial para el ejercicio de la ciudadanía intercultural.

Sí, yo también opino lo mismo, lo mas importante fue tener contacto con un contexto real, diferente al que estamos acostumbrados, muy pobre y con diferentes culturas. (Participante, grupo de discusión 5).

Lo más importante que me dejó ese proyecto es que aprendí a bajar a la comunidad, es decir que antes nunca había tenido oportunidad de estar en contacto con comunidades que vienen de otros lugares, y aprendí a saber cómo comunicarme con ellos de igual a igual. Entendí que a pesar de ser pobres quieren mejorar su vida y la de sus animales. (Participante, grupo de discusión 5).

Si bien, en sus aportaciones se destaca la importancia de tener contacto con personas con orígenes culturales distintos -dado que si no hemos tenido un contacto significativo con personas diferentes es bastante probable que no seamos conscientes de esa diversidad- no se advierte, ni en sus conductas, ni en sus respuestas, una actitud curiosa hacia los diferentes colectivos culturales que viven en la villa. Se aprecian actitudes basadas en la tolerancia pero no en el reconocimiento. Si bien, la tolerancia puede ser un buen comienzo, se debería caminar hacia el desarrollo de actitudes basadas en el reconocimiento, que representan un punto de partida para promover un diálogo intercultural donde todas las voces sean escuchadas y tenidas en cuenta (Bauman, 2001).

A pesar de que no se identifican relaciones basadas en el reconocimiento, la implicación que tiene el alumnado y el profesorado en la

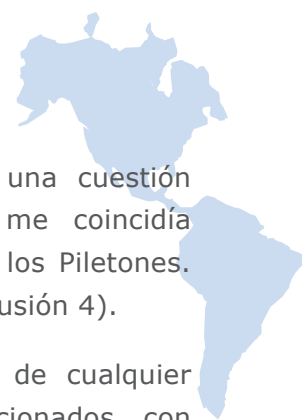
comunidad es valorada muy positivamente por las personas que viven en la villa.

La gente que participa, yo creo que no solamente es lindo sino muy bueno. Y la parte del aprendizaje de la gente de aquí, de nosotros mismos ¿no?, saber que ellos van a venir (...) se ocupan de los animales y también de la parte humana (...) Desde el momento que empezaron hasta hoy, usted no va a ver ningún animalito tirado en la calle, no hay animales enfermos, no hay gatitos tirados (...) (Entrevista "líder" de la comunidad de los Piletones).

Nos gusta que vengan, a mí ya me curaron dos animalitos. Son buenos y vienen siempre. (Entrevista, habitante de la villa).

Por otra parte, consideramos que la participación y la duración del proyecto está siendo beneficiosa porque los estudiantes están teniendo la oportunidad de intervenir y tomar decisiones en todas las etapas de un proceso participativo (ser parte del proyecto), y porque se están eliminando las relaciones jerárquicas entre el profesorado y el alumnado. Estos elementos permiten suponer que se está promoviendo un tipo de participación proyectiva (Trilla, 2007), caracterizada por sentir como propio el proyecto y participar en diferentes momentos.

A partir de las aportaciones podemos identificar algunos de los elementos que promueven o frenan la participación en este tipo de proyectos. Entre los elementos que la motivan, se destacan: la puesta en práctica de conocimientos teóricos; el tipo de relaciones que se generan entre el alumnado, entre el alumnado y el profesorado, y ente el alumnado y las personas que viven en la villa; la devolución a la sociedad de sus aprendizajes; la posibilidad de acercar la universidad a la sociedad; y el papel dinamizador del profesorado.



Realmente empecé a ir porque lo que le falta a esta carrera es la parte práctica, siempre buscamos cosas afuera para ver si podemos aprender, o sea es mucha teoría y nada de práctica lo que tenemos durante los cinco años de carrera. (Estudiante, grupo de discusión 2).

El clima, las buenas relaciones, eso te motiva también porque si fuera algo duro que vos vas y así acartonado, quizás puede ser muy bueno pero no te da... Si tus propios compañeros te cuentan entonces te vas enganchando, entonces eso va aumentando, cada vez va más gente y se va haciendo una bola de nieve porque van y cada vez hay más gente que va. (Estudiante, grupo de discusión 3).

El proyecto es buenísimo porque permite devolver a la gente, a la sociedad, etcétera, todo lo que se aprende. En Argentina la universidad es gratis y tenemos la obligación moral de compartir con la gente lo que aprendimos, debemos darles todo lo que sabemos. (Estudiante, grupo de discusión 4).

La universidad siempre vivió muy lejos de las comunidades y eso es malo. La universidad debe bajarse a escuchar a las comunidades. (Estudiante, grupo de discusión 4).

Por otro lado, entre los elementos que frenan la participación, identificamos principalmente barreras de tipo organizativo: los horarios restringidos, la falta de proyectos de este tipo que diversifiquen la oferta tanto de horarios como de contenidos a poner en práctica, y la dificultad de cumplir con el horario acordado cuando se participa en este tipo de proyectos.

Dejé de ir este año por una cuestión de cursar materias que me coincidía con los días que íbamos a los Piletones. (Participante, grupo de discusión 4).

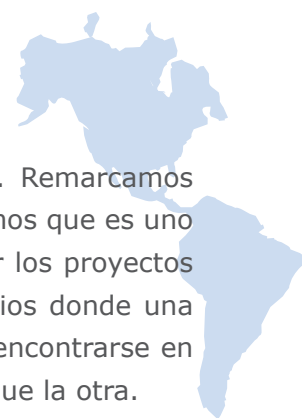
Debería haber proyectos de cualquier tipo, no solamente relacionados con los animales, con otros tipos también, porque hay algunos que están en la carrera pero no les gusta esa rama, les gusta salud pública, les gusta otro tipo de cosas. Entonces para que no se sientan en la obligación de hacer algo que no les gusta, porque no van a ir con ganas. (Participante, grupo de discusión 2).

Que se respete el horario de salida, porque siempre dicen a las ocho y nunca se sale al horario, entonces cada vez hay retraso, porque por ahí a veces nosotros íbamos a otro lado los lunes, de hecho yo los lunes trabajo y es como que se te retrasa todo. No se respeta el horario de salida, es así. (Participante, grupo de discusión 2).

Conclusión

A modo de síntesis, hemos identificado en el proyecto de APS competencias que los estudiantes adquieren durante el desarrollo del mismo que son difíciles de adquirir en las cursadas formales de la titulación de veterinaria de la Universidad de Buenos Aires. El proyecto ha permitido trabajar desde una visión global, puesto que la ausencia de visiones holísticas que ha caracterizado a la universidad "conduce al uso incompetente del conocimiento con la consecuente dificultad para gestionar la realidad desde los saberes" (Mateo, 2007, p. 514).

Por otro lado, el análisis realizado nos avisa sobre la importancia de partir de los intereses, motivaciones, etc. de las personas implicadas en un proceso participativo. En el proyecto analizado



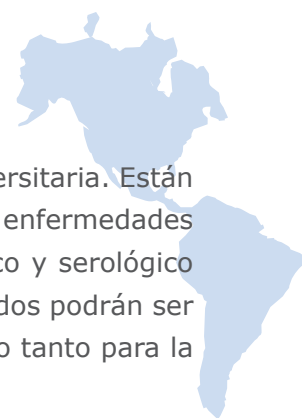
se parte de un interés de la propia comunidad de los Piletones; asimismo el alumnado participante acude al proyecto movido, en un principio, por un interés curricular, que va variando en función del tiempo que llevan participando. Si bien, partir de los intereses es adecuado, no podemos reducir -cuando entendemos y defendemos un tipo de participación basada en el compromiso, en la responsabilidad que busca la transformación social e individual- los procesos participativos a los meros intereses, aunque éstos sean colectivos. Si queremos promover una ciudadanía democrática inclusiva que busque la equidad, deberemos formar en las actitudes asociadas a la participación (empatía, curiosidad, motivación por el cambio, etc.). Cuando éstas se adquieren, la ciudadanía es capaz de hacer suya la causa y los problemas de los otros. Sólo así podremos superar la barrera de la individualidad

y participar desde la solidaridad. Remarcamos este aspecto dado que consideramos que es uno de los peligros que pueden correr los proyectos de APS que se generan en espacios donde una parte de los participantes puede encontrarse en una situación más "privilegiada" que la otra.

Por último, señalar que las competencias adquiridas y las valoraciones presentadas a lo largo de estas páginas, muestran que el proyecto ha generado espacios de participación. Las personas aprendemos a ser ciudadanas activas directamente participando (Hérbert, 1997 y Trilla-Novella, 2001), y es a través de esta participación como la ciudadanía adquiere una conciencia crítica sobre los problemas, la motivación por el cambio y el compromiso y la responsabilidad de los resultados.

Notas

¹ Desde el año 2001, más de 135 universidades europeas trabajaron intensamente para consolidar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con miras a alcanzar el sueño de la Europa unida en lo relativo a la educación superior para el año 2010. Si bien Tuning había sido una experiencia exclusivamente europea, en los últimos años ha surgido el proyecto Tuning-América Latina 2004-2006 con aportes de académicos europeos y latinoamericanos, en un contexto de reflexión sobre educación superior, para promover titulaciones fácilmente comparables y comprensibles. Tuning quiere reflejar esa idea de búsqueda de puntos de acuerdo, de coincidencia y de entendimiento mutuo, para facilitar la comprensión de las estructuras educativas. Hoy Tuning es una metodología internacionalmente reconocida, es una herramienta construida por y para las universidades. En el proyecto Tuning-América trabajan 62 universidades, pertenecientes a los 19 países de América Latina (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela). Asimismo, participa un segundo actor relevante que será el formado por los *Centros Nacionales Tuning (CNT)* (González, Wagenaar y Beneitone, 2004). El proyecto Tuning América Latina elaboró una lista de competencias transversales o genéricas para dicha región, solicitando a cada país participante, a través de los Centros Nacionales Tuning (CNT), una lista de competencias genéricas consideradas relevantes a nivel nacional, tomando como punto de partida las lista de 30 competencias genéricas identificadas en Europa y con aportes de las 62 universidades latinoamericanas participantes (correspondientes a 18 países). Se consensuaron así 27 competencias genéricas.



² El proyecto se desarrolla articulando la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Están involucradas diferentes áreas relacionadas con temas de salud animal, tales como enfermedades infecciosas, farmacología, anestesiología, cirugía, diagnóstico bacteriológico, micrológico y serológico de zoonosis infecciosas. Se suman actividades de investigación cuyos resultados esperados podrán ser evaluados tanto cualitativamente como cuantitativamente y tendrán un impacto positivo tanto para la comunidad en estudio y la de los barrios vecinos como para la universitaria.

³ Las zoonosis son las enfermedades que se transmiten de los animales vertebrados a los hombres y tienen amplia distribución mundial y repercusión sobre la salud pública. Su alcance no se restringe solamente al ámbito rural, sino que también se presentan en las grandes ciudades, ligadas a la presencia de animales de compañía y sinantrópicos. Y precisamente en estos escenarios urbanos cuando las condiciones de vida se deterioran, como en áreas de riesgo con alto déficit de infraestructura sanitaria básica y con altos niveles de NBI (necesidades básicas insatisfechas), la convivencia con ambos grupos de animales se torna altamente riesgosa. Por ello es prioritario aunar acciones de intervención a través de actividades de atención primaria de la salud (inmunizaciones, desparasitación y control de la reproducción) y de educación para la salud. En el campo de las zoonosis es necesario educar para la promoción de la salud, a fin de actuar sobre los determinantes de la salud humana que pueden aparecer influenciados por el contacto directo o indirecto con animales y crear las llamadas opciones saludables, para que este tipo de poblaciones pueda acceder a ellas.

⁴ Los y las estudiantes y docentes voluntarios presentaron los datos de una encuesta realizada al 33% de las viviendas de la villa Los Piletones sobre la composición de nacionalidades de la población de la comunidad

⁵ En este artículo únicamente incluimos los resultados vinculados a las cuestiones y objetivos que están relacionados con los cambios producidos en los estudiantes. El trabajo completo persigue siete objetivos donde, entre otras cosas, se incluye el impacto del proyecto en la villa de los Piletones.

⁶ La Fundación Margarita Barrientos que está en la villa de los Piletones cede un espacio físico a los estudiantes y profesorado que participan en el proyecto.

⁷ Ya en 1970 Freire propone su teoría de la acción dialógica, más tarde Habermas escribe la teoría de la acción comunicativa y en 1997 Flecha escribe los principios del aprendizaje dialógico.



Bibliografía

- Ameigeiras, A. (2006). *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Aneas, A. (2003). *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades de formación*. Tesis doctoral del Departamento de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Bartolomé, M. (coord.) (2002). *Identidad y Ciudadanía: Un Reto a la Educación Intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bartolomé, M. (2004). Educación intercultural y ciudadanía. En Jordán, Besalú, Bartolomé, Aguado, Moreno y Sanz. *La educación del profesorado en Educación Intercultural* (pp. 93-112). Madrid: MEC.
- Bauman, Z. (2001). *Community*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós.
- Brynelson, B. (1998). El aprendizaje servicio en el sistema educativo: el caso del estado de California. En Actas del 2do. Seminario Internacional: Educación y Servicio Solidario. *La Solidaridad como aprendizaje* (pp. 24-45). Ministerio de Educación de la Nación: Buenos Aires.
- Billig, S.; Jesse, D.; Root, S. (2006). *The impact of service-learning on high school students' civic engagement. Evaluation report prepared for the Carnegie Corporation of New York*. Denver, CO: RMC Research Corporation.
- Boyte, H.C. y Farr, J. (1997). The Work of Citizenship and the Problem of Service-Learning. En Battistoni R. y Hudson W. *Experiencing citizenship: Concepts and models for service-learning in political science*. AAHE's series on service-learning in the disciplines. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En Bartolomé (Ed.), *Identidad y Ciudadanía: Un Reto a la Educación Intercultural* (pp. 49-76) Madrid: Narcea.
- Cabrera, F.; Campillo, J.; del Campo, J. y Luna, E. (2007). Del centro educativo a la comunidad: materiales para el desarrollo de una ciudadanía activa. En Bartolomé y Cabrera (eds.) *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria* (pp. 77-140). Madrid: Narcea.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.



- De Miguel, M. et al. (2006). *Modalidades de Enseñanza centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Delp, L.; Brown, M. y Domenzain, A. (2005). Fostering of Youth Leadership to address workplace and commun environmental health issues: A university-school-community partnership. *Health Promotion Practice*, 6 (3), 270-285.
- Fielding, J. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Folgueiras, P. (2009). *Ciudadanas del mundo. La participación de mujeres en sociedades multiculturales*. Madrid: Síntesis.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimida*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Furco, A. (1996). *Service-Learning Research and Development*. Disponible en: <http://gse.berkeley.edu/research/slc/> [15 de enero 2007].
- Giménez, C. (2002). Dinamización comunitaria en el ámbito de la inmigración. En Rubio y Monteros. *La exclusión social. Teoría y práctica de la intervención* (pp. 123-147). Madrid: CSS.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final - Proyecto Piloto, Fase 1*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J.; Wagenaar, R.; Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35,151-164
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid: Santillana.
- Habermas, J. (2002). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. y Rawls, J. (1998). *Debate sobre el liberalismo político*. Barcelona: Paidós.



- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Editorial Nueva Gente.
- Hérbert, Y. (1997). Citizenship education: Towards a pedagogy of social participation and identity formation. *Canadian Ethnic Studies/Études Ethniques au Canada*, 29 (1), 82-96.
- Jáuregui, R. y Suárez, C. (2004). *Promoción de la Salud y Prevención de Enfermedades*. Bogotá: Médica Panamericana.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102
- Martínez Vivot, M. y col. (2008). Prácticas Pre-Profesionales Solidarias para desarrollar actividades de diagnóstico, prevención y control de enfermedades zoonóticas e implementar medidas de control poblacional y de tenencia responsable de animales de compañía en áreas de riesgo sanitario. En EDUSOL, *Aprendizaje-servicio en Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas*. (pp. 35-42). Programa Nacional Educación Solidaria Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Buenos Aires. EUDEBA,
- Massot, P. y Feisthammel, D. (2003): *Seguimiento de la competencia y del proceso de formación*. Madrid: AENOR.
- Morgan, W.y Streb, M. (2003). First do no harm: The importance of student ownership in service-learning. *Metropolitan State Universities*, 14(3), 36-52
- Oldfather, P. (1995). Songs "come back most to them": Students' experiences as researchers. *Theory into Practice*, 34(2), 131-151
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democracy Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rawls, J. (2003). *El liberalismo político*. Barcelona: Crítica.
- Roche, R. (1998). *Prosocialidad de las emociones, valores y actitudes positivas*. Barcelona: Editorial Blume.
- Roche, R. (1999). *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes pro-sociales en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Rué D. y Martínez, M. (2005). *Las titulaciones UAB en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*, Colección Eines, nº 1, Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona.



- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Tapia, M. N. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2002). *Service-learning in Latin America*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*. 26, 137-164.
- Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe*. Publicaciones de la Universidad de Deusto: España.
- Walzer, M. (1996). *Moralidad en el ámbito local e internacional*. Madrid: Alianza Universidad.
- Walzer, M. (1998). *Tratado sobre la Tolerancia*. Barcelona: Paidós.
- Walzer, M. (2004). *Politics and Passion: Toward A More Egalitarian Liberalism*. Connecticut: Yale