The logo for the IDOL project, featuring the letters 'i', 'D', 'O', and 'L' in a stylized, white font. The 'i' has a blue dot, the 'D' has a red vertical bar, the 'O' has a blue circle, and the 'L' has a red vertical bar. The background is a dark blue field with a pattern of white dots and lines, resembling a digital or network structure.

IDOL

Guía Práctica Para El Aprendizaje- Servicio Digital Intergeneracional

Explorando el
Aprendizaje
Intergeneracional a
través del Aprendizaje-
servicio en el ámbito de
la Educación Superior
Digital

www.digitalservicelearning.eu

31.10.2022

Informe del
proyecto IDOL



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Impresión

Editores

Katharina Resch, Sabine Freudhofmayer,
Anna-Katharina Winkler

Autores en orden alfabético

Maite Almela, Con Bartels, Lea-Joelina Fleck,
Sabine Freudhofmayer, Aine Hamill, Beate Hörr,
Milena Ivanova, María-Jesús Martínez-Usarralde,
Ali Rashidi, Katharina Resch, Olena Strutynska,
Carolina Tarazona, Anna-Katharina Winkler

Proyecto

IDOL - Aprendizaje-Servicio Digital
Intergeneracional
Número de convenio de subvención
2021-1-DE01-KA220-HED-000031186

Consorcio IDOL

Universidad Johannes Gutenberg de Mainz
(Alemania), Universidad de Viena (Austria),
European E-Learning Institute (Dinamarca), Folk
University (Suecia), Momentum (Irlanda),
Universitat de València (España)

Fecha de publicación

31 de octubre de 2022

Descargo de responsabilidad

Este proyecto ha sido financiado con el apoyo de
la Comisión Europea. Este sitio web refleja
únicamente la opinión de los autores, y la
Comisión no se hace responsable del uso que
pueda hacerse de la información contenida en
él. **Esta obra está bajo la licencia Creative
Commons Attribution-Noncommercial-Share
Alike 4.0 International License.**

Citando esta guía

Resch, K., Freudhofmayer, S., Winkler, A.-K. (Eds.)
(2022). Guía práctica para el aprendizaje-servicio
digital intergeneracional. Un resultado del
proyecto IDOL. Descarga a través de:
<https://digitalservicelearning.eu/>

01	Introducción	04
02	Marco teórico: Aprendizaje-Servicio con el componente intergeneracional y digital	9
	2.1 Aprendizaje-Servicio como método pedagógico	10
	2.2 Aprendizaje-Servicio Intergeneracional	18
	2.3 Sumando el componente digital al Aprendizaje-Servicio	22
	2.4 Aprendizaje-Servicio Intergeneracional digital y el marco competencial	24
03	Aproximación pedagógica del Aprendizaje-servicio Intergeneracional	31
	3.1 Aprendizaje Intergeneracional	32
	3.2 Estrategias pedagógicas del Aprendizaje-Servicio intergeneracional en la Educación Superior	37
04	Del Aprendizaje-Servicio al Aprendizaje-Servicio digital	41
	4.1 ¿Por qué esta transformación es importante y necesaria?	42
	4.2 Investigación del Aprendizaje-Servicio digital	44
	4.3 Potencial/Valor del Aprendizaje-servicio digital	47
05	Co-enseñanza y Tándem en el profesorado como parte del Aprendizaje-Servicio	50
06	Casos de Estudio en el Aprendizaje-Servicio digital intergeneracional	57
	6.1 Metodología y base empírica	58
	6.2 Visión general de los casos de estudio	59
	6.3 Descripciones de los casos de estudio	61
	6.4 Conclusiones de los casos de estudio	71
07	Conclusión	82
08	Glosario	84
09	Anexo	88

TABLA DE CONTENIDOS

01

INTRODUCCIÓN

Sabine Freudhofmayer, Katharina Resch,
Anna-Katharina Winkler (Universidad de
Viena)





La COVID-19 ha mostrado de forma destacable cómo las concepciones de la "edad" pueden dividir a las generaciones en un momento en el que la cohesión social y la solidaridad intergeneracional son especialmente importantes. Los medios de comunicación han presentado a las personas mayores como vulnerables, débiles y necesitadas de protección. Del mismo modo, la tensión intergeneracional se hizo sentir entre la población más joven, ya que el distanciamiento social y otras medidas de salud pública estaban destinadas principalmente a beneficiar a las generaciones mayores, aunque los costes económicos y sociales de estas medidas se impusieron de forma abrumadora a la juventud. Al mismo tiempo, la presión que sentían los y las más jóvenes para estar a la altura de las expectativas morales era alta, y cuando no lo hacían como se esperaba eran denunciados como egoístas. Por ello, la solidaridad intergeneracional es ahora más necesaria que nunca.

El aprendizaje-servicio digital intergeneracional representa un enfoque pedagógico que tiene el potencial de abordar estas cuestiones.

Se enfrenta a la preocupación por las responsabilidades de compromiso cívico de las instituciones de educación superior (IES) durante la pandemia y a la necesidad de ayudar a los y las estudiantes a abordar la tensión intergeneracional, al tiempo que se satisfacen las necesidades de la comunidad. El aprendizaje-servicio digital intergeneracional, por tanto, cumple con los requisitos de la tercera Misión y la responsabilidad social de las IES. Los y las responsables en gestión de la ES y las partes interesadas en la educación en general son conscientes de que necesitan formas escalables y prácticas de integrar los valores democráticos y sociales en los planes de estudio para preparar mejor a los y las estudiantes para la vida adulta del siglo XXI. El aprendizaje-servicio digital intergeneracional también tiene un enorme potencial para hacer frente a los múltiples impactos negativos de la pandemia, y al involucrar a más personas en actividades de aprendizaje-servicio y cívicas, el aprendizaje-servicio digital intergeneracional puede contribuir a una sociedad más inclusiva.

"El aprendizaje-servicio son las diversas pedagogías que vinculan el servicio a la comunidad y el estudio académico" (Ehrlich, 1996). El aprendizaje-servicio conecta el aprendizaje universitario y el servicio a la comunidad, por lo que contiene tanto una experiencia de "servicio" como de "aprendizaje" para los y las estudiantes. Puede incluir servicios en escuelas, instituciones públicas, organizaciones sin ánimo de lucro u otros socios comunitarios. El aprendizaje-servicio se considera una práctica de múltiples partes interesadas entre las IES, los y las profesoras, los y las estudiantes y los y las socias comunitarias que aporta beneficios a todas las partes (Rutti et al., 2016).



EL APRENDIZAJE-SERVICIO se erige en una pedagogía cada vez más popular en las IES, como una forma de que las universidades logren sus objetivos de la tercera Misión de impactar en la sociedad consolidando el aprendizaje de los y las estudiantes para paliar las necesidades de la comunidad. Sin embargo, con la pandemia, la facilidad práctica del aprendizaje-servicio se vio obstaculizada por la enseñanza a distancia. Buena parte del profesorado se sintió mal equipado para trasladar el modelo didáctico de aprendizaje-servicio a la esfera digital.

El **APRENDIZAJE-SERVICIO DIGITAL INTERGENERACIONAL** presenta un enfoque innovador del aprendizaje-servicio, incorporando un elemento digital y otro intergeneracional. El proyecto Erasmus+ **Aprendizaje-Servicio Digital Intergeneracional** (IDOL) presenta un enfoque innovador del aprendizaje-servicio, que incorpora un elemento digital e intergeneracional, así como un modelo pedagógico innovador para los "tándems de enseñanza" de las IES. La guía constituye un recurso basado en la investigación y establece los fundamentos conceptuales del aprendizaje-servicio digital intergeneracional.



La **PREGUNTA A LA QUE INTENTA RESPONDER LA INVESTIGACIÓN DE LA GUÍA ES ¿qué concepciones y prácticas de aprendizaje-servicio digital intergeneracional existen en Europa y cómo pueden describirse?**

El **OBJETIVO DE LA GUÍA** es concienciar y convencer a las IES para introducir el aprendizaje-servicio digital intergeneracional en el trabajo que hacen con los y las estudiantes. La guía está dirigida a los educadores y gestores de las IES, y tiene tres objetivos:

- 1 Explicar qué es el aprendizaje-servicio digital intergeneracional y las oportunidades de aprendizaje que ofrece.
- 2 Ilustrar el valor de utilizar el aprendizaje-servicio digital intergeneracional para desarrollar competencias clave y el compromiso, especialmente con los y las estudiantes.
- 3 Motivar a los y las educadoras de las IES y a las partes interesadas con orientaciones prácticas sobre cómo introducir el aprendizaje-servicio digital intergeneracional en sus organizaciones y colaborar con diferentes departamentos de las IES para su aplicación práctica.

Valor añadido: Mientras que muchos proyectos de investigación han producido recursos para el aprendizaje-servicio para estudiantes, esta es la primera vez que se ha desarrollado una guía específicamente con un vector **intergeneracional y digital** en el aprendizaje-servicio. El contenido de la guía se presentará en formato de documento (PDF), con las mejores prácticas sobre ambos elementos y enlaces a otros recursos en línea y/o multimedia cuando sea necesario. Además, relaciona las competencias que los y las estudiantes pueden adquirir a través del aprendizaje-servicio digital intergeneracional con las que se encuentran en los marcos europeos de desarrollo de competencias (**Dig Comp**). La guía también ofrece orientación sobre la introducción de métodos de "enseñanza en tándem" específicos para las IES que faciliten el aprendizaje intergeneracional en proyectos de aprendizaje-servicio digital.

Disponibilidad de la guía

La Guía Práctica para el Aprendizaje-Servicio Digital Intergeneracional está dirigida a las y los educadores de las IES y a personas con responsabilidad en gestión de las mismas que estén interesados en el tema del Aprendizaje-Servicio con un componente intergeneracional y digital y quieran introducir este nuevo enfoque de aprendizaje-servicio en sus organizaciones. La guía está disponible como recurso electrónico y de libre acceso en inglés, alemán, español y sueco. Enlace al sitio web:

El proyecto IDOL como marco de esta guía

El proyecto IDOL - **Intergenerational Digital Service-Learning** (2022-2024), cofinanciado por el Programa ERASMUS+ de la Unión Europea, se centra en un enfoque innovador del aprendizaje-servicio. Amplía el aprendizaje-servicio con un componente intergeneracional y digital para hacer frente a los múltiples impactos de la pandemia del COVID-19, que han provocado tensiones intergeneracionales y el cambio a entornos de aprendizaje digitales.



Estructura de la Guía

1

INTRODUCCIÓN

2

MARCO TEÓRICO: APRENDIZAJE-SERVICIO CON UN COMPONENTE DIGITAL E INTERGENERACIONAL

3

APROXIMACIÓN PEDAGÓGICA AL APRENDIZAJE-SERVICIO INTERGENERACIONAL

4

DESDE EL APRENDIZAJE-SERVICIO AL APRENDIZAJE-SERVICIO DIGITAL

5

CO-ENSEÑANZA/ ENSEÑANZA EN TÁNDEM COMO PARTE DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

6

CASOS DE ESTUDIO EN APRENDIZAJE-SERVICIO DIGITAL INTERGENERACIONAL



Otros resultados del proyecto

IDOL:

PR2 (RESULTADO DEL PROYECTO 2): TOOLKIT PARA EL APRENDIZAJE-SERVICIO DIGITAL: el toolkit proporcionará orientación práctica y herramientas para los y las educadoras de las IES que deseen incorporar actividades de aprendizaje-servicio digital en su enseñanza, centrándose en aumentar su confianza en el uso de herramientas digitales. Estas herramientas ayudarán de forma práctica al personal de las IES, al estudiantado y a las y los alumnos mayores a implementar un proyecto de aprendizaje-servicio en línea. De este modo, se abordará la prioridad del programa Erasmus+ de apoyar las capacidades digitales de los sectores de la ES. Los principales destinatarios del toolkit son las y los educadores de las IES que deseen incorporar las actividades de IDOL a sus planes de estudio.

PR3 (RESULTADO DEL PROYECTO 3): GUÍA PARA UN HACKATHON IDOL: La guía para el hackathon es un documento que introduce al profesorado y al personal de las IES en el concepto de hackathon aplicando técnicas y herramientas de aprendizaje-servicio digital intergeneracional y les orienta sobre cómo facilitar proyectos de aprendizaje-servicio digital para estudiantes y alumnado mayor. Un hackathon es una actividad centrada en la resolución creativa de problemas y puede llevarse a cabo tanto de forma virtual como presencial. Aunque el objetivo es ayudar a las y los estudiantes tanto adultos como más jóvenes a resolver un problema de la comunidad mediante el diseño de una solución creativa, el beneficio educativo se evalúa por el progreso en la aplicación de conocimientos y habilidades transversales más que por la calidad de la solución en sí.

02

MARCO TEÓRICO: EL APRENDIZAJE- SERVICIO CON UN COMPONENTE INTERGENERACIONAL Y DIGITAL

**Sabine Freudhofmayer, Katharina Resch,
Anna-Katharina Winkler (Universidad de
Viena) y Milena Ivanova (Universidad
Johannes Gutenberg de Mainz)**





2.1. El Aprendizaje-Servicio como enfoque pedagógico

¿Qué es el Aprendizaje-Servicio?

En los últimos años, los programas de estudio de la enseñanza superior, tanto de grado como de máster, han dejado de centrarse en los meros conocimientos teóricos para centrarse en conocimientos más prácticos y en formas de aplicación de la teoría (Baltes et al., 2007). Al tender un puente entre la teoría y la práctica, las formas aplicadas de enseñanza y aprendizaje, en varias disciplinas, han ganado más importancia en los últimos años (Resch & Fellner, 2022). Para que los cursos aplicados funcionen bien en la educación superior, se requieren nuevas pedagogías, como el aprendizaje-servicio (Butin, 2010; Bringle et al., 2016). El aprendizaje-servicio se ha identificado como una de estas nuevas e innovadoras pedagogías que conecta el aprendizaje teórico y práctico al permitir a los estudiantes desarrollar o participar en un servicio organizado en la comunidad y, al mismo tiempo, reflejar sus aprendizajes de forma estructurada (Furco, 2009). Estas pedagogías ayudan al estudiantado a adquirir experiencias prácticas en su disciplina y a desarrollar paralelamente competencias cívicas (Resch & Dima, 2021).

La evidencia de la utilidad del aprendizaje-servicio como enfoque didáctico en la educación superior ha aumentado en los últimos años (Aramburuzabala et al., 2019; Resch et al., 2022). El aprendizaje-servicio en la comunidad puede incluir servicios en escuelas, instituciones públicas, empresas u organizaciones sin ánimo de lucro. Por lo tanto, los miembros de la comunidad con los que trabaja tienen experiencia previa en los ámbitos académico, social, político, económico o ecológico. El modo en que el aprendizaje-servicio se integra en la respectiva institución de enseñanza superior varía de un país a otro, de un contexto a

otro, de una disciplina a otra y de un plan de estudios a otro; sin embargo, el aprendizaje-servicio sólo puede tener lugar cuando se integra en un entorno pedagógico. Esto implica que las pedagogías de aprendizaje-servicio varían y tienen diferentes objetivos y limitaciones para todas las personas involucradas (Felten & Clayton, 2011). La diversidad de programas en el aprendizaje-servicio es amplia: los cursos de aprendizaje-servicio varían en su duración desde al menos un semestre hasta más de un semestre o programas establecidos a largo plazo. Varían en las formas de reflexión de los estudiantes, que pueden ser continuas, posteriores o previas a la reflexión antes y después de iniciar un servicio. Además, se distinguen diferentes tipos de servicios: aprendizaje-servicio directo, aprendizaje-servicio indirecto, aprendizaje-servicio de investigación y aprendizaje-servicio de promoción (Bringle et al., 2016). El grado de participación de los estudiantes y los respectivos niveles de responsabilidad también difieren. Esto hace que sea bastante difícil definir exactamente lo que es el aprendizaje-servicio, sin embargo, recomendamos la definición de Bringle, Hatcher, & McIntosh (2006).

“El aprendizaje-servicio es una experiencia educativa basada en un curso, con créditos, en la que las y los estudiantes (a) participan en una actividad de servicio organizada que satisface necesidades identificadas de la comunidad y (b) reflexionan sobre la actividad de servicio de tal manera que obtienen una mayor comprensión del contenido del curso, una apreciación más amplia de la disciplina y un mayor sentido de los valores personales y la responsabilidad cívica”. (Bringle, Hatcher, & McIntosh, 2006, p. 12)



Esta definición muestra los principales elementos del aprendizaje-servicio, que fueron elegidos como criterios de inclusión para el estudio empírico a seguir (véase el capítulo 6). El aprendizaje-servicio tiene que estar integrado en un curso académico (con créditos), mientras que en este curso las y los estudiantes tienen que participar en un servicio organizado en la comunidad, como se ha descrito anteriormente, y reflexionar sobre sus experiencias en su disciplina académica. En comparación con otros cursos, los cursos de aprendizaje-servicio promueven la responsabilidad cívica.

Los elementos esenciales del aprendizaje-servicio según (Howard, 2003) son:



Un servicio prestado en la comunidad, que responde a una necesidad originada en la comunidad.

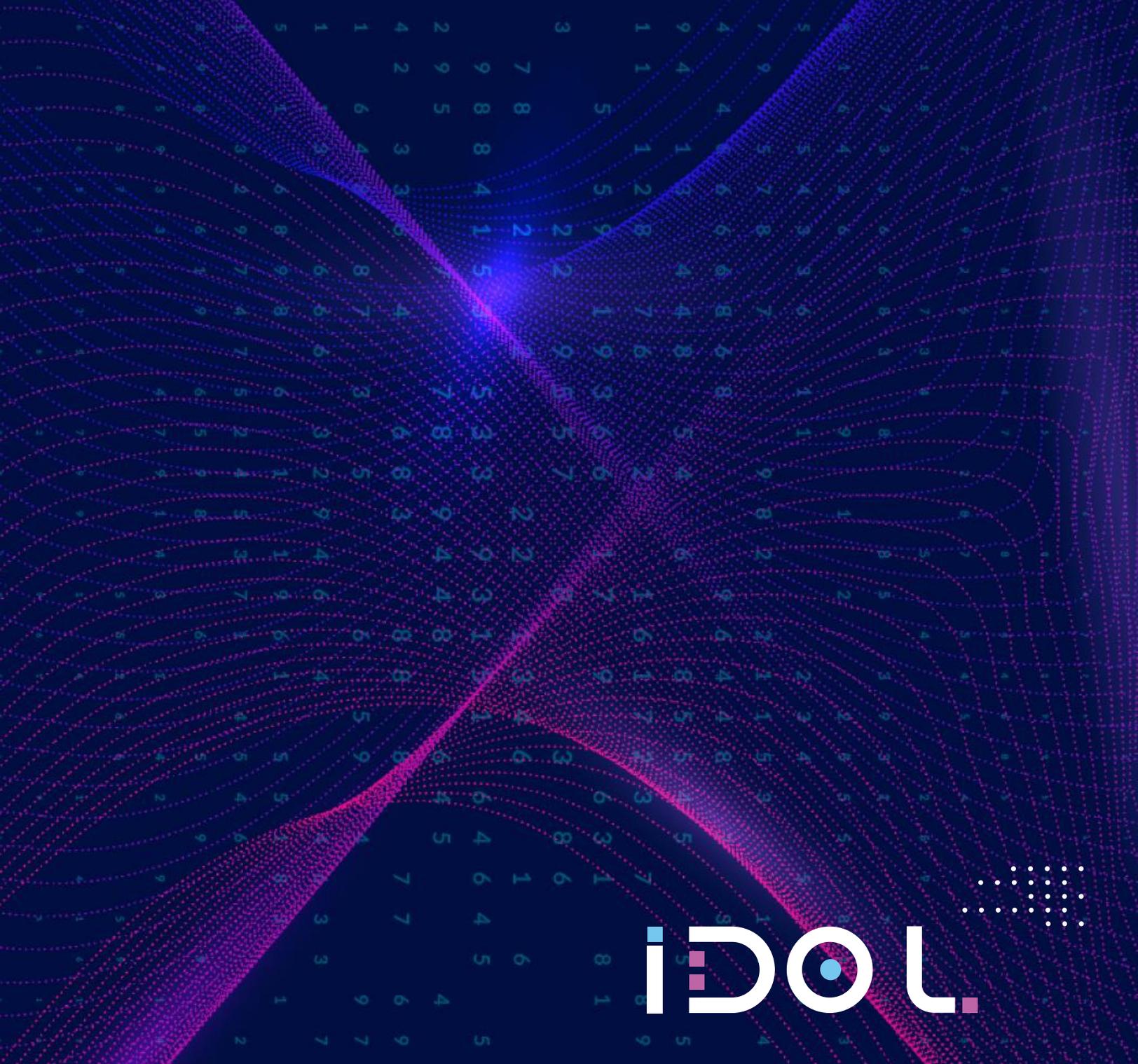


Se refuerza el aprendizaje académico de las y los alumnos.



Se fomenta el compromiso de los estudiantes con la participación cívica, la ciudadanía democrática activa y/o la responsabilidad social.

El aprendizaje-servicio como nuevo enfoque de enseñanza y aprendizaje tiene sus orígenes en el contexto angloamericano y que ha ido ganando cada vez más atención en las universidades europeas. Conecta la teoría y la práctica al permitir a los estudiantes participar en un servicio que satisface las necesidades de la comunidad y reflexionar sobre la experiencia en clase con el fin de obtener una comprensión más profunda del contenido del curso y un mayor sentido de compromiso cívico" (Resch et al., 2020, p. 10).



Los fundamentos conceptuales del aprendizaje-servicio son:

- "La democracia como forma de vida" y "el aprendizaje a través de la experiencia": En este contexto, el aprendizaje-servicio promueve la concepción de la democracia compartiendo la intención común de convivir responsablemente y con valores democráticos compartidos.
- "Aprendizaje experimental": A través de esta forma de aprendizaje, las y los estudiantes reúnen experiencia con una comunidad de

práctica, vinculan la teoría y la práctica y desarrollan habilidades personales y sociales relacionadas.

- "Aprendizaje social": El aprendizaje-servicio se centra en la participación de las y los estudiantes en organizaciones e instituciones sociales que apoyan la convivencia solidaria y benefician tanto a la comunidad como a la sociedad. Pretende "apoyar el crecimiento personal de las y los estudiantes y sus competencias sociales, profesionales y cívicas" (Resch et al., 2020, p. 16).

El aprendizaje-servicio tiene varios componentes (Ash & Clayton, 2009), como se muestra en la Figura 1 (abajo). Como ya se ha mencionado, combina material académico, un servicio relevante en la comunidad y una reflexión crítica. Además, los principales objetivos de aprendizaje para las y los alumnos se centran en la consolidación del aprendizaje cívico, el aprendizaje académico y el crecimiento personal. El reto para el profesorado consiste en diseñar un curso de aprendizaje-servicio que contribuya a obtener resultados en los tres niveles: aprendizaje académico, aprendizaje cívico y crecimiento personal, al mismo tiempo (Felten & Clayton, 2011). La figura también se ciñe a los tres grupos principales de participantes: el estudiantado, el profesorado o las y los educadores y las y los socios comunitarios (figura 1).

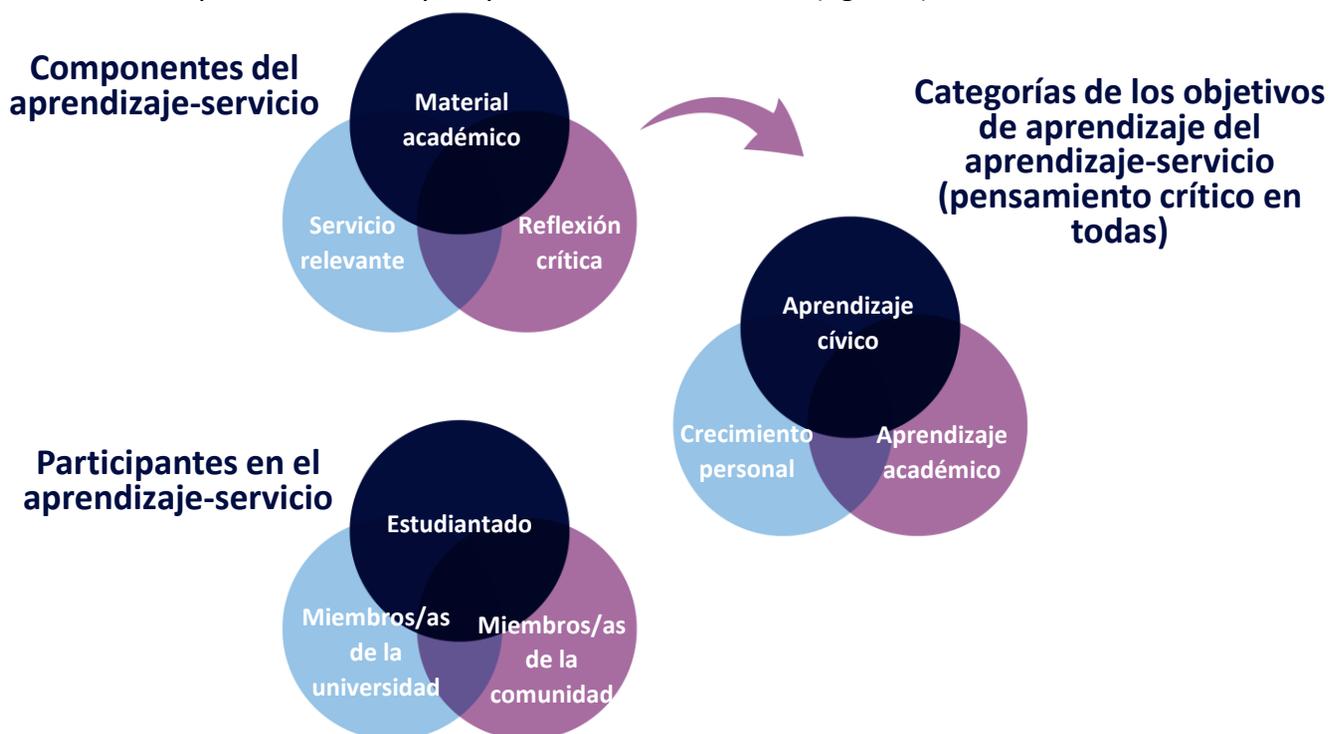


Figura 1. Marco-conceptual para el aprendizaje-servicio
Fuente: Reimpreso con permiso de Ash and Clayton, 2009b.

Al examinar más de cerca a las y los participantes del aprendizaje-servicio, podríamos preguntarnos dónde añadir un componente intergeneracional, ya que es el objetivo principal del proyecto IDOL. En primer lugar, el aprendizaje-servicio podría ser intergeneracional por parte del estudiantado implicado, generando grupos de estudiantes intergeneracionales que realicen el aprendizaje-servicio juntos. En segundo lugar, el componente intergeneracional podría añadirse por parte del profesorado o de las y los educadores cuando las y los profesores (mayores) y las y los profesores (jóvenes) trabajen juntos en cursos aplicados (enseñanza en tándem). Por último, y esta es la comprensión más común del aprendizaje-servicio intergeneracional, es una dimensión aplicada entre las y los estudiantes y los socios de la comunidad, en particular entre el estudiantado más joven y las y los ciudadanos mayores de la comunidad.

Se considera que una generación es la entidad de personas con una edad similar y una orientación y

visión de la vida parecidas. Una generación comparte las experiencias vividas y la reflexión y asimilación de estas experiencias dentro de un tiempo histórico concreto, por ejemplo, la aparición de Internet o la propagación de la gripe española. Al participar en crisis, innovaciones, inventos o acontecimientos históricos comunes, las generaciones se convierten en unidades sociohistóricas (Steffens, 2011). Una generación puede vivir los mismos acontecimientos, pero puede atribuir un significado diferente al acontecimiento, lo que significa que los acontecimientos históricos pueden interpretarse de forma diferente debido al género, el entorno socioeconómico, la cultura, la educación o la orientación política, como el significado del 11 de septiembre (Fietze, 2003). Diferenciamos entre las relaciones intergeneracionales dentro y fuera de la familia. Dentro del proyecto IDOL, nos centraremos en las relaciones intergeneracionales fuera de la familia.



Seguidamente, puede verse como el aprendizaje-servicio digital intergeneracional puede adoptar tres formas diferentes:



El aprendizaje-servicio puede describirse como una pedagogía que conecta el aprendizaje académico y una experiencia de servicio a la comunidad de las y los estudiantes (Furco, 2009), por lo que contiene tanto "servicio" como "aprendizaje" (Resch & Schritteser, 2021). Sin embargo, puede resultar bastante difícil encontrar un equilibrio entre el servicio y el aprendizaje. En algunos casos, el

estudiantado puede estar en el servicio comunitario durante unos días u horas a la semana y dedicar más tiempo al aprendizaje académico y a la reflexión (**enfoque en el aprendizaje**), mientras que en otros casos, pueden pasar meses en la comunidad y menos tiempo en el aula (**enfoque en el servicio**).

Beneficios del aprendizaje-servicio

Los beneficios para el colectivo de estudiantes en el aprendizaje-servicio han sido bien documentados en estudios recientes e incluyen:

- Aprendizaje y conocimiento fuera del aula.
- Fomento del crecimiento y el desarrollo personal.
- Adquisición de competencias prácticas en un campo especial de conocimiento aplicado.
- Aplicar los conocimientos a problemas de la vida real.
- Fomentar la autoeficacia.
- Reforzar la ciudadanía y el compromiso cívico.
- Crear redes con empresas sociales o socios comunitarios.



El estudiantado puede beneficiarse de una experiencia de aprendizaje-servicio, utilizándose para su vida profesional posterior (**beneficio profesional**), por ejemplo, experiencias prácticas, o para acceder a una profesión. Tienen la oportunidad de ampliar sus horizontes al conocer diferentes formas de resolver problemas, perspectivas y mundos vitales, y experimentar nuevos roles (**beneficio personal**). El crecimiento personal se refiere al desarrollo de valores y actitudes personales hacia diversos grupos de población en la comunidad (Bringle et al., 2016). Además, las y los estudiantes ganan redes sociales al generar contactos con profesionales de su campo y al construir redes y relaciones (**beneficio social**). Y lo que es más importante, el aprendizaje-servicio promueve el compromiso cívico, que puede seguir siendo un componente de interés durante más tiempo en la trayectoria vital del estudiantado (**beneficio social**). La acción de las y los estudiantes puede tener un impacto, ser parte de la democracia directa, hacer un cambio en un entorno comunitario y contribuir a la responsabilidad social en la sociedad (Schober et al., 2016). El aprendizaje cívico en el aprendizaje-servicio se refiere a la adquisición

de experiencia en responsabilidad social, por ejemplo, mediante la conexión con una asociación de personas con discapacidad o de estudiantes inmigrantes en la comunidad.

Sin embargo, las y los miembros de la comunidad también se benefician del aprendizaje-servicio al ver resuelta una necesidad, al experimentar el desarrollo organizativo a través de las preguntas y las aportaciones de los estudiantes y educadores externos, y al identificar empleados potenciales de los grupos de estudiantes. La universidad se beneficia, a su vez, del aprendizaje-servicio al reforzar la transferencia de conocimientos a la comunidad, al fomentar la responsabilidad social de las universidades, al tener la oportunidad y los recursos para hacer investigación basada en la comunidad, y al crear nuevos conocimientos en el contexto de la aplicación, dependiendo de la disciplina.



Fases del aprendizaje-servicio

La enseñanza en la educación superior supone mantener una responsabilidad desde múltiples facetas. El profesorado que decide enseñar con el enfoque de aprendizaje-servicio debe equilibrar las normas institucionales con los intereses personales y las normas básicas de los planes de estudio (Resch y Dima, 2021). Sin embargo, desempeñan un papel central en el aprendizaje-servicio cuando

deciden ofrecer este tipo de cursos aplicados. Al incorporar proyectos de aprendizaje-servicio dentro de su enseñanza, enriquecen sus cursos con múltiples beneficios para estudiantes, profesorado, socios de la comunidad y, finalmente, también para su propio desarrollo profesional (Aguiniga & Bowers, 2019).

Como se muestra en la siguiente figura (Figura 2), el aprendizaje-servicio se desarrolla en diferentes fases:

- 1 Fase de inicio
- 2 Fase de necesidades de la comunidad
- 3 Fase de aprendizaje-servicio
- 4 Fase de orientación y una
- 5 Fase de reflexión (Resch & Knapp, 2020).

Estas fases se construyen unas sobre otras en su secuencia cronológica y terminan con una reflexión final de todo el proceso.

Resch & Knapp, 2020





En la (1), **FASE DE INICIO**, el/la profesor/a diseña el curso de aprendizaje-servicio, inscribe e involucra a las y los estudiantes en el curso e introduce la metodología. Las y los estudiantes comienzan, por su parte, a imaginar la investigación de problemas de la vida real en una comunidad, institución, empresa o grupo real, imaginando estrategias que pueden utilizar para resolver o minimizar los problemas allí. En la fase inicial, el profesorado estudia los intereses, competencias y motivaciones de sus alumnos y alumnas en relación con el curso, así como las necesidades y recursos del socio/a comunitario/a. En esta fase, los primeros deben estar dispuestos a implicar activamente al alumnado en el trabajo del curso (Furco, 2003), a crear situaciones de aprendizaje más auténticas para los alumnos/as y a colaborar con los socios comunitarios. Opcionalmente, formalizan la cooperación entre la universidad y el socio/a comunitario/a en un acuerdo de cooperación de forma verbal o escrita.



En la (2), **FASE DE NECESIDADES DE LA COMUNIDAD**, el profesorado debe ser capaz de identificar un problema relevante que sea significativo tanto social como personalmente para los estudiantes y los socios comunitarios (Reinders, 2016). Para recopilar la información pertinente e identificar las necesidades y los recursos de la comunidad, se recomienda utilizar métodos de investigación empírica, cuyo objetivo es escuchar y comprender las experiencias de primera mano en la comunidad. Algunos de estos métodos pueden incluir la observación participante o la discusión en grupos focales, pero también las encuestas fotográficas o los mapas comunitarios (Fetterman & Wandersman, 2005). El objetivo principal es comprender las necesidades de la comunidad.



En la (3), **FASE DE APRENDIZAJE-SERVICIO**, el estudiantado participa activamente en una actividad de servicio organizada en la comunidad durante varias semanas o meses, basada en la necesidad comunitaria identificada en la fase 2, al tiempo que documentan y reflexionan sobre sus experiencias en la práctica. En esta fase, el colectivo estudiantil suele trabajar en pequeños grupos y pasa tiempo trabajando en la comunidad, la institución o el grupo. Esto puede suponer un reto en términos de esfuerzo de tiempo y comunicación.



En la (4), **FASE DE ORIENTACIÓN**, las y los estudiantes siguen pasando la mayor parte de su tiempo en la comunidad y son paralelamente guiados por sus profesores/as. Las y los estudiantes experimentan la combinación deseada de teoría (resultados académicos) y práctica (servicio), así como todos los demás aspectos del aprendizaje-servicio, como el crecimiento personal y el aumento de la competencia profesional. El papel del profesorado cambia ahora, ya que la enseñanza de un curso de aprendizaje-servicio requiere que cambie su papel de un rol tradicional-instructivo a uno más no jerárquico (Howard, 2003). Estas nuevas funciones pueden dividirse en funciones de experto (**enseñanza e instrucción**) y funciones de apoyo (**gestión del proceso, mediación y asesoramiento**) (Resch & Schrittmesser, 2021). El profesorado acompaña y apoya a las y los estudiantes en el desarrollo de sus servicios a la comunidad y les ayuda a comprender cómo puede producirse la transferencia entre el aprendizaje teórico y la práctica. A veces, la entrada en contextos reales puede provocar sentimientos de decepción o frustración por parte de los estudiantes, que deben reflejarse en el curso (Bates et al., 2009). El estudiantado que se encuentra en esta fase suele llevar un diario de aprendizaje, participar en reuniones periódicas de grupo (de reflexión) en las que pueden compartir sus experiencias y debatir sobre lo que está ocurriendo, o contar con la tutoría de sus compañeros.



La (5), **FASE DE REFLEXIÓN**, constituye una parte importante del aprendizaje-servicio, que apoya y garantiza la transferencia y la sostenibilidad del proceso de aprendizaje al final de la experiencia o del semestre (Resch & Knapp, 2020). El objetivo principal es situar la experiencia de aprendizaje-servicio en un contexto más amplio que pueda generar nuevas perspectivas de cómo funcionan las comunidades de hecho (Bringle et al., 2016). Además de la reflexión y la evaluación, el reconocimiento del esfuerzo de servicio es también un aspecto principal de esta fase.

2.2. Aprendizaje-Servicio Intergeneracional

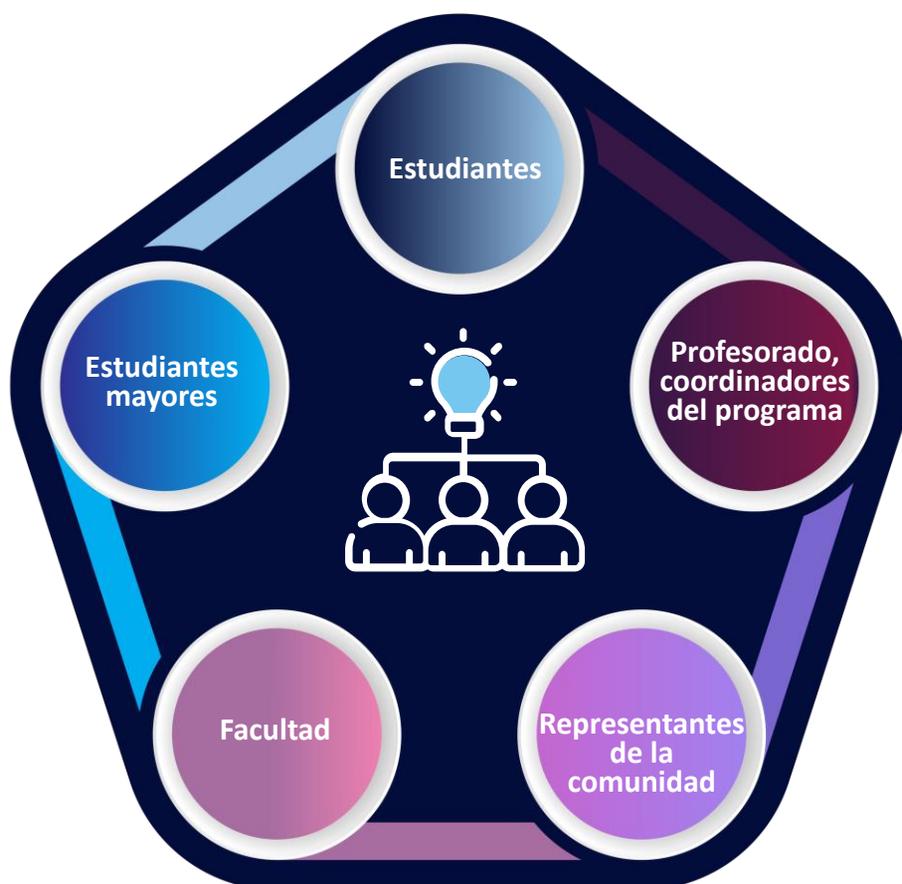
Conceptualización del Aprendizaje-Servicio Intergeneracional

El aprendizaje-servicio intergeneracional se compone de dos elementos: el aprendizaje-servicio (1) como enfoque pedagógico subyacente que proporciona los principios didácticos, y se combina con un componente intergeneracional (2) que vincula a estudiantes y a adultos mayores. La pedagogía del aprendizaje-servicio intergeneracional pretende conectar a individuos de diferentes generaciones en relaciones significativas que sean mutuamente productivas y beneficiosas (Ayala et al., 2007). A medida que la población envejece y las y los estudiantes a menudo carecen de relaciones informales con los miembros mayores de la familia (por ejemplo, porque viven separados geográficamente) (Ryan et al., 2012), el aprendizaje-servicio intergeneracional es cada vez más importante en la ES y contribuye a la comprensión intergeneracional, el compromiso cívico y la responsabilidad social.

El aprendizaje-servicio intergeneracional suele formar parte de los estudios de ciencias sociales y de la salud, especialmente en la enseñanza de la

gerontología y la geriatría, donde los temas relacionados con la edad son partes centrales del plan de estudios (Karasik, 2013; Roodin et al., 2013). El proyecto IDOL, sin embargo, pretende ampliar esta cartografía disciplinar del aprendizaje-servicio intergeneracional presentando proyectos de aprendizaje-servicio intergeneracional (digital) de diferentes IES y disciplinas de toda Europa (véase el capítulo 6). De este modo, el aprendizaje-servicio intergeneracional se enmarca como un programa que atraviesa las disciplinas y los temas e incluye una amplia gama de actividades que se dirigen a las necesidades de la comunidad.

El aprendizaje-servicio intergeneracional implica a diferentes actores/actrices que garantizan la realización de los programas. Según el meta-análisis de Roodin, Brown y Shedlock (2013, p. 7), estos actores/actrices son las y los estudiantes, las y los adultos mayores, la comunidad, el profesorado y los colegios/universidades. En el proyecto IDOL, adoptamos este mapeo y refinamos las posiciones de los actores/actrices de la siguiente manera:



En los programas de aprendizaje-servicio intergeneracional, estudiantes, profesorado y coordinadores del programa de los cursos de estudio participan directamente en la preparación y planificación del curso de aprendizaje-servicio. El colectivo de adultos/as mayores puede asumir el papel de receptor del servicio de las y los estudiantes jóvenes o de proveedores del servicio a otros (Roodin et al., 2013, p. 20). Pueden ser socios de la comunidad (por ejemplo, residentes mayores en una comunidad de viviendas), estudiantes mayores inscritos en un programa de estudios o profesores/as que forman parte de un tándem de dos personas de diferentes generaciones que ofrecen un curso de aprendizaje-servicio. Los representantes de la comunidad son personas que ocupan un puesto de responsabilidad en una comunidad (por ejemplo, el administrador de una comunidad de viviendas). El profesorado está representado por las y los directores de los programas de estudio o las y los gestores de la ES, que garantizan que los cursos de aprendizaje-servicio se integren en el plan de estudios y se ofrezcan en las IES.

Hay que prestar especial atención al papel de las y los adultos mayores en el aprendizaje-servicio intergeneracional. Hegeman et al. (2010) establecen una distinción básica entre los programas de aprendizaje-servicio intergeneracional que prestan servicio a adultos/as mayores y estudiantes más jóvenes que trabajan junto a adultos/as mayores en actividades de servicio. Esta diferencia refleja cómo las y los adultos/as mayores son percibidos por otros actores del curso de aprendizaje-servicio, por ejemplo, como participantes activos o pasivos. La colaboración con adultos/as mayores en actividades de aprendizaje-servicio se está convirtiendo en un modelo cada vez más extendido, con estudiantes y adultos/as mayores participando juntos en actividades intergeneracionales significativas (Bartlett et al., 2022; Moinolmolki & Broughton, 2020). También hay que tener en cuenta la diversidad de las personas mayores a la hora de realizar actividades de servicio. Puede variar en función de su origen social (por ejemplo, ingresos bajos frente a ingresos altos, zona rural frente a zona urbana) y de si todavía se encuentran en una condición activa y saludable o son vulnerables o tienen una discapacidad física o cognitiva y necesitan apoyo adicional.

Investigación sobre el aprendizaje-servicio intergeneracional

Los estudios sobre el aprendizaje-servicio intergeneracional destacan los diversos resultados y experiencias positivas de los participantes. Coinciden en las conclusiones en que los programas de aprendizaje-servicio intergeneracional promueven el entendimiento y la conexión intergeneracional entre las y los estudiantes más jóvenes y las y los adultos mayores. Cuando estudiantes y adultos/as crean relaciones personales y significativas durante las actividades intergeneracionales, ambas partes pueden beneficiarse. Las y los estudiantes pueden superar los estereotipos negativos sobre la edad y las personas mayores, mientras que las y los mayores aprenden sobre la vida de los y las jóvenes. El colectivo de mayores comparte sus historias de vida, que pueden ayudar a guiar al estudiantado, y este, a su vez, adquiere una comprensión del significado de los acontecimientos importantes en la vida de las personas mayores (Moinolmolki & Broughton, 2020; Underwood & Dorfman, 2006; Yoelin, 2021).



El aprendizaje-servicio intergeneracional señala los valiosos beneficios en adultos/as mayores para la sociedad y hace hincapié en que todos pueden contribuir de manera significativa (Sweetland et al., 2017). Para evaluar los programas de aprendizaje-servicio hay varias escalas que pueden utilizarse. Por ejemplo, está la Escala de Cuidadores del SIDA, la Escala de Actitudes de Servicio a la Comunidad y la Escala de Actitudes Cívicas. Sin embargo, Roodin ve una dificultad en la medición de las actitudes básicas ya existentes, que vienen dadas por la voluntad de comprometerse socialmente y son difíciles de medir (Roodin et al., 2013, p. 6 y ss.).

La investigación sobre los resultados beneficiosos del aprendizaje-servicio intergeneracional para estudiantes está muy avanzada (Astin et al., 2000). Los y las estudiantes que participan en el aprendizaje-servicio intergeneracional aumentan sus conocimientos sobre el envejecimiento (Dorfman et al., 2003) y su confianza en sus capacidades para comunicarse con los mayores (Roodin et al., 2013). La pedagogía del aprendizaje-servicio intergeneracional puede ser una estrategia eficaz para reducir el edadismo, un término que se refiere a los estereotipos y prejuicios negativos que a menudo conducen a la discriminación de las y los adultos mayores (Gardner y Alegre, 2019). La reducción de los estereotipos en este caso está relacionada con el desarrollo de habilidades, incluyendo una mejor comprensión de la vida y los problemas de las y los adultos mayores, más experiencia en temas geriátricos, así como el aumento de las habilidades de comunicación y la empatía, que fomentan una actitud positiva hacia las y los adultos mayores y su propio envejecimiento (Roodin et al., 2013). A través de una combinación de educación (es decir, cursos sobre el envejecimiento) y contactos intergeneracionales constructivos, se pueden estimular los impactos positivos en las actitudes de los estudiantes hacia el envejecimiento y las cuestiones relacionadas con el envejecimiento (Yoelin, 2021). Los beneficios para las y los estudiantes incluyen un sentido positivo de crecimiento personal y autoestima (Ames & Diepstra, 2006), aumento de la empatía y la madurez, actitudes positivas hacia el compromiso

cívico, el contenido democrático y la responsabilidad social (Roodin et al., 2013), disminución del miedo sobre su propio envejecimiento (Dorfman et al., 2004), y un mayor interés en las carreras relacionadas con el envejecimiento (Lun, 2010). A nivel de desarrollo académico, se informa de que las y los estudiantes son más competentes en el contenido del curso, rinden más y tienen más probabilidades de graduarse en la universidad. En general, la mayoría de los estudios informan de respuestas positivas de las y los estudiantes a las oportunidades de aprendizaje-servicio intergeneracional (Roodin et al., 2013).

Mientras que los resultados del aprendizaje-servicio intergeneracional para las y los estudiantes han sido ampliamente examinados, hay menos investigación sobre los resultados del aprendizaje-servicio intergeneracional para adultos mayores, instructores, el profesorado de la ES y la comunidad (Roodin et al., 2013). Las perspectivas de adultos/as mayores sobre las experiencias de aprendizaje-servicio con jóvenes muestran la importancia de las interacciones personales con un visitante habitual, la relevancia de las relaciones recíprocas que promueven el entendimiento intergeneracional y el intercambio de historias de vida que apoyan el sentimiento de autoestima de los mayores (Underwood & Dorfman, 2006). Incluso cuando el enfoque del proyecto de aprendizaje-servicio no es recordar historias de vida, las oportunidades de compartir experiencias vitales parecen surgir de forma natural a través del diálogo entre las y los estudiantes y las personas mayores y, por lo tanto, tienen un impacto positivo en el bienestar de las y los adultos mayores (Moinolmolki & Broughton, 2020). Los resultados positivos en la salud física y mental de las personas mayores, el aumento de los sentimientos de compañerismo y la disminución de los sentimientos de aislamiento también se reportan en la investigación sobre las experiencias de aprendizaje-servicio de las y los adultos mayores (Roodin et al., 2013; Zuccherro, 2010).

La generatividad, como el sentimiento de estar conectado y ser responsable de la inversión de la próxima generación, puede fomentarse a través de interacciones intergeneracionales significativas y da lugar a una comprensión mejor y más positiva de la juventud por parte de los participantes de más edad (Moinolmolki y Broughton, 2020). Los programas de aprendizaje-servicio son especialmente valiosos para las personas mayores que viven en zonas rurales, ya que estas regiones suelen carecer de servicios sanitarios y humanos y muchos/as estudiantes no están familiarizados con las comunidades rurales y las necesidades de las personas mayores en áreas rurales. Las recomendaciones para mejorar el aprendizaje-servicio intergeneracional se refieren a que este colectivo se beneficiaría si se les informará sobre los objetivos, las características y las expectativas de la actividad de aprendizaje-servicio antes de iniciar el proyecto. Además, hay que insistir en la naturaleza limitada en el tiempo de las actividades de aprendizaje-servicio para evitar cualquier efecto negativo de los problemas de terminación (Underwood & Dorfman, 2006).

La investigación sobre las experiencias de las y los profesores de ES en los cursos de aprendizaje-servicio intergeneracional se centra principalmente en la facilitación de la instrucción y en cómo perfeccionar los cursos de aprendizaje-servicio intergeneracional. Uno de los aspectos del éxito del aprendizaje-servicio es la colaboración entre las y los profesores, las y los estudiantes, el profesorado y los lugares de la comunidad. La falta de comunicación bien desarrollada entre todos los actores/actrices puede conducir a la desorganización dentro del curso y afectar negativamente al aprendizaje de los estudiantes (Hahn et al., 2020). El desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio intergeneracional requiere tiempo para la planificación (al menos con un semestre de antelación), la construcción de alianzas con los actores/actrices de la comunidad y la creación de compromisos entre el profesorado y las y los estudiantes para apoyar el esfuerzo. Todos los socios deben mantener la flexibilidad en la adopción de la pedagogía del aprendizaje-servicio, especialmente en la fase inicial del proyecto (Hegeman et al., 2010). Preparar bien a las y los estudiantes es importante para que tengan éxito y confianza en sus actividades de aprendizaje-servicio. Muchos de ellos solían tener miedo y no estaban preparados cuando trabajaban con adultos/as mayores. Por lo tanto, las y los profesores que imparten cursos de aprendizaje-servicio intergeneracional deben tener en cuenta los siguientes preparativos: Información práctica sobre el lugar de servicio, conocimientos sobre cuestiones relacionadas con la edad (por ejemplo, problemas de salud, deficiencias cognitivas) e instrucciones sobre cómo acercarse e interactuar

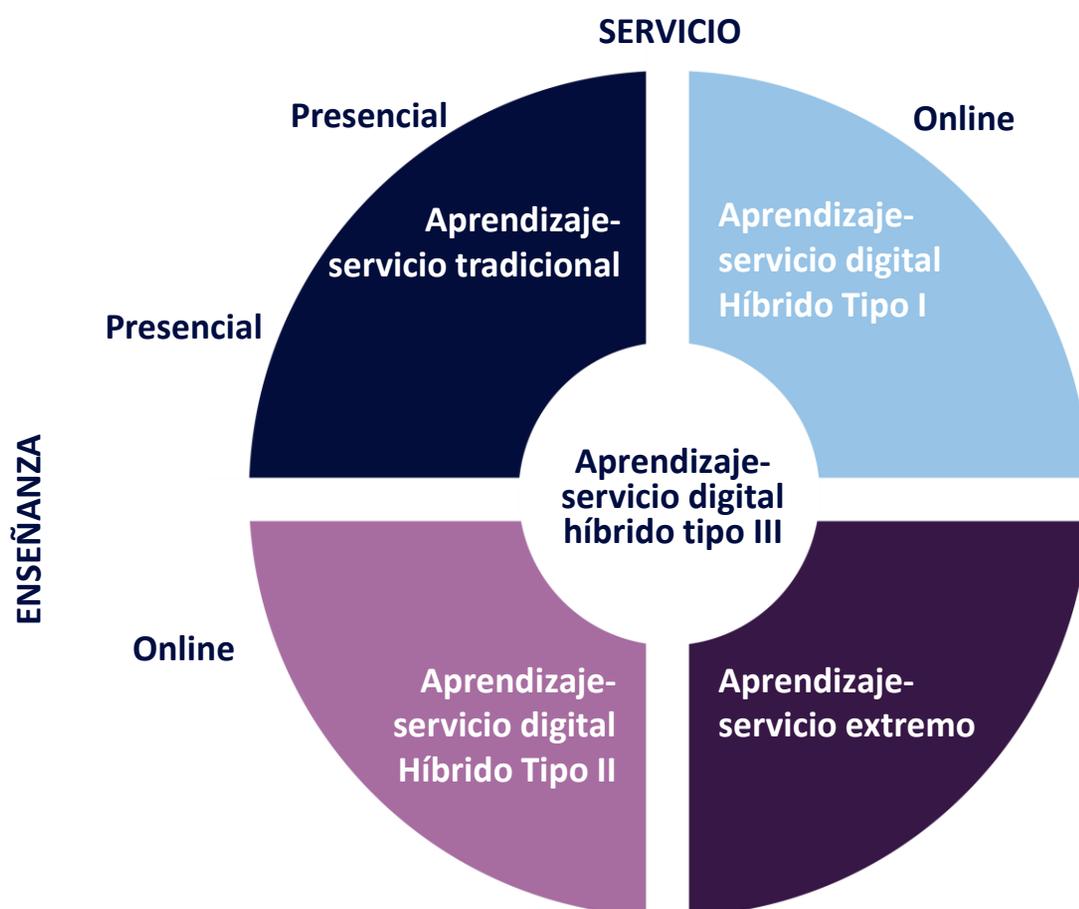
con adultos/as mayores. Además, las y los profesores deben asegurarse de que el colectivo de estudiantes conozca los requisitos formales, incluidas las normas y reglamentos tanto del curso como de los lugares de aprendizaje-servicio (Hahn et al., 2020). Un componente clave para cosechar el aprendizaje en el servicio son las actividades de reflexión en las que el colectivo de estudiantes vincula sus experiencias de servicio con el contenido del curso y los objetivos de aprendizaje del mismo. Las actividades de reflexión son valiosas en los cursos de aprendizaje-servicio intergeneracional, ya que las y los estudiantes toman conciencia de sus prerrequisitos sobre el envejecimiento y sus experiencias previas con las personas mayores, que pueden influir en su trabajo con ellas. Mientras que el diario y las discusiones son las maneras más comunes de reflexión, también hay varias formas alternativas que pueden lograrlo, como los ensayos, las presentaciones de estudiantes, los proyectos creativos y las preguntas de reflexión general (Karasik, 2013). Estas diferentes actividades de reflexión pueden fomentar las habilidades de pensamiento crítico del estudiantado, que son vitales para prepararlo para ser miembros proactivos, creativos y activos de su comunidad (Hahn et al., 2020, p. 152).

En el proyecto IDOL nos centramos en la perspectiva de estudiantes, profesorado y las y los coordinadores del programa en el contexto del aprendizaje-servicio intergeneracional (digital).

2.3. Añadir un componente digital al Aprendizaje-Servicio

El Aprendizaje-Servicio Digital (APSD) es un enfoque práctico de aprendizaje en línea que implica la interacción y el uso de la tecnología por parte de alumnos/as para resolver o satisfacer las necesidades de la sociedad a través de una reflexión consciente sobre las acciones de forma que la sociedad se beneficie de su innovación. Este tipo de aprendizaje, tal y como señalan los investigadores, conlleva ciertos retos y enormes beneficios u oportunidades. El aprendizaje-servicio digital, tal y como plantean Albanesi et al. (2020), permite el acceso y la oportunidad de aprender sin restricciones en función de la ubicación geográfica de cada uno gracias a su característica de servicio electrónico y puede implementarse y aplicarse en diferentes modelos de curso. Además, no existe ninguna restricción ni discriminación por sexo, raza, etc. Todas las categorías de personas pueden inscribirse en este tipo de aprendizaje. Esto permite compartir conocimientos y experiencia entre los estudiantes. El APSD expone a estudiantes a situaciones del "mundo real", ofreciéndoles la oportunidad de aprender, comprometerse; mediante pruebas y aplicaciones, reflexionar e inventar soluciones. El acto de servicio que se presta a la sociedad contribuye al desarrollo de competencias e imbuje en ellos un sentido de responsabilidad y ciudadanía o patriotismo.

Tradicionalmente, las actividades de aprendizaje-servicio tienen lugar sin un componente en línea (Waldner et al., 2012): tanto el **aprendizaje** en clase como el servicio se realizan *in situ* en la comunidad. Sin embargo, existen formas de aprendizaje-servicio digital con componentes digitales. Diferenciamos entre estos tipos: En el **tipo I. de aprendizaje-servicio digital híbrido**, el componente de instrucción entre el profesor y la profesora y las y los estudiantes tiene lugar en línea, y la parte de servicio *in situ*, por ejemplo, en una escuela. El **híbrido de aprendizaje-servicio digital de tipo II** es el opuesto al de tipo I, en el que la parte de instrucción tiene lugar en la universidad y la parte de servicio se realiza en línea. El **Tipo III, el híbrido de aprendizaje-servicio digital mixto** está diseñado como un entorno de aprendizaje mixto tanto en el aula como en la comunidad (este es el pequeño recuadro gris en el centro del gráfico de abajo), y, por último, el **aprendizaje-servicio digital completo** tiene lugar totalmente en línea.



El aprendizaje-servicio digital no está exento de desafíos. Es extremadamente importante asegurarse de que el APSD se planifica y organiza adecuadamente. Estudios realizados anteriormente han informado de la necesidad de realizar búsquedas sobre las oportunidades de servicio y las y los miembros de la comunidad disponibles, la familiaridad y la preparación por parte del profesorado y alumnado en cuanto a las tecnologías, el *software* y los materiales que se utilizarán en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en la identificación de las áreas que necesitan el servicio. También existe el reto de ser capaz de satisfacer las diversas expectativas y necesidades del alumnado de diferentes procedencias. No obstante, para que la implantación del APSD tenga éxito, tanto el profesorado como el estudiantado debe conocer y tener cierta experiencia con las técnicas de enseñanza y aprendizaje digital, respectivamente. El profesorado debe proporcionar claridad sobre los recursos, como la aplicación informática que se utilizará, al tiempo que se aseguran de que satisfacen las necesidades del estudiantado, al mismo tiempo que se deben haber evaluado las capacidades y habilidades de las y los miembros de

la comunidad y del estudiantado. Además, se requiere de una excelente capacidad de gestión de proyectos y colaboración con las organizaciones. Los textos también plantean la necesidad de la formación previa para todos los implicados en el aprendizaje-servicio digital y de "coordinar las opciones tecnológicas con la comunidad; redactar contratos y memorandos de entendimiento para el estudiantado y la comunidad; programar horarios de reunión preestablecidos para mejorar la comunicación; y aplicar estrategias para facilitar la interacción del grupo (por ejemplo, crear espacios de trabajo en equipo durante el curso)" (McGorry et.al., 2012, p.145).

2.4. El aprendizaje-servicio digital intergeneracional y los marcos de competencias europeos (DigComp, EntreComp)

En este capítulo, el aprendizaje-servicio digital intergeneracional está relacionado con los marcos europeos de competencias DigComp y EntreComp.

Relación del aprendizaje-servicio digital intergeneracional con las DigComp

El Marco Europeo de Competencia Digital para la Ciudadanía (DigComp 2.2) introduce la competencia digital como una de las competencias clave del aprendizaje permanente. El marco tiene como objetivo resaltar la importancia de la competencia digital para el aprendizaje y la participación en la sociedad a través de la tecnología y acabar con las carencias en el proceso de transformación digital. DigComp 2.2 consta de 5 áreas de competencia y 21 competencias relevantes para el aprendizaje del estudiantado en educación superior (ES). El marco de competencias se puede utilizar para ayudar a guiar en la definición de objetivos de aprendizaje o la preparación de contenidos de aprendizaje y, por lo tanto, es muy aplicable para el profesorado de educación superior.

En la siguiente tabla, se han seleccionado las cinco competencias más importantes de DigComp 2.2 que son relevantes para el aprendizaje-servicio digital intergeneracional. El alumnado mejora sus competencias digitales participando en actividades de aprendizaje-servicio digital intergeneracional. La columna de la izquierda contiene las descripciones de competencias presentadas en DigComp 2.2. La columna de la derecha muestra cómo el aprendizaje-servicio digital intergeneracional contribuye al desarrollo del área de competencia específica.

DESCRIPCIÓN DE LA COMPETENCIA



Colaboración a través de tecnologías digitales

Utilizar herramientas y tecnologías digitales para procesos colaborativos, y para la co-construcción y co-creación de datos, recursos y conocimiento.

RELEVANCIA DEL APS DIGITAL PARA LA COMPETENCIA

La comunicación digital actual ofrece nuevas oportunidades para participar en la sociedad y compartir conocimiento mientras se conecta en red con personas de todo el mundo, especialmente en el contexto del aprendizaje académico. El desarrollo de esta competencia ayuda al profesorado y el estudiantado de ES a participar en proyectos digitales de aprendizaje-servicio, a utilizar herramientas apropiadas para crear contenido y a desarrollar un proyecto colaborativo.

DESCRIPCIÓN DE LA COMPETENCIA



Compromiso con la ciudadanía a través de las tecnologías digitales

La ciudadanía digital se refiere al uso responsable de la tecnología por parte de cualquiera que use ordenadores, Internet y dispositivos digitales para comprometerse con la sociedad a cualquier nivel.

RELEVANCIA DEL APS DIGITAL PARA LA COMPETENCIA

La planificación de un proyecto de aprendizaje-servicio digital intergeneracional requiere averiguar qué problemas están presentes actualmente en la sociedad, cuáles son las necesidades de los miembros de la comunidad y si los problemas han sido relegados a un segundo plano, a pesar de ser importantes. Diversas plataformas digitales ofrecen distintas formas de involucrarse en actividades regionales, locales o globales. Desarrollar esta competencia puede ser muy útil para identificar las necesidades y los problemas de un colectivo de la comunidad y qué actividades digitales de aprendizaje-servicio podrían ser apropiadas para abordarlos.



Interacción a través de tecnologías digitales

Interactuar a través de una variedad de tecnologías digitales y comprender los medios de comunicación digital apropiados para un contexto dado

El estudiantado que participa en cursos de aprendizaje-servicio digital intergeneracional interactúa mediante el uso de dispositivos y aplicaciones digitales. Al hacerlo, aprenden a comunicar, presentar y manejar contenidos a través de la comunicación digital de manera adecuada. Aprende a usar diferentes medios y adapta diversas estrategias de comunicación.



Gestión de datos, información y contenido digital

Organizar, almacenar y recuperar datos, información y contenido en entornos digitales; organizarlos y procesarlos en un entorno estructurado.

Trabajar en un proyecto de aprendizaje-servicio digital intergeneracional puede ser un desafío cuando se trata de almacenar archivos importantes como contenido o datos privados/internos. El desarrollo de esta competencia ayuda al profesorado y estudiantado a encontrar formas de almacenar estos archivos y hacerlos accesibles a los participantes del proyecto para garantizar la colaboración.



Identificar carencias de competencia digital

To understand where one's own digital competence needs to be improved or updated; to be able to support others with their digital competence development; to seek opportunities for self-development and to keep up-to-date with the digital evolution

El estudiantado y el profesorado que participa en un proyecto de aprendizaje-servicio digital intergeneracional puede enfrentarse a carencias en la competencia digital, ya sean de ellos mismos o de las generaciones con las que trabajan. Desarrollar esta competencia puede ayudar a reflexionar sobre uno mismo o sobre los demás para identificar carencias, integrar conocimientos (previos) y saber cómo ayudar a otros a mejorar su competencia digital.

Relación del Aprendizaje-Servicio digital intergeneracional con las EntreComp

El Marco de Competencias Empresariales (EntreComp) es una herramienta para mejorar la capacidad empresarial de las organizaciones europeas y las competencias empresariales de la ciudadanía europea. El marco tiene como objetivo generar consenso sobre una comprensión común de la competencia empresarial mediante la definición de 3 áreas de competencia y una lista de 15 competencias a las que pueden referirse las iniciativas educativas.

Las competencias de EntreComp se pueden fomentar a través del aprendizaje-servicio digital intergeneracional. En la siguiente tabla se han seleccionado las cinco competencias más importantes de EntreComp que son relevantes para el aprendizaje-servicio digital intergeneracional. La columna de la izquierda contiene las descripciones de competencias presentadas en EntreComp. La columna de la derecha muestra cómo el aprendizaje-servicio digital intergeneracional contribuye al desarrollo del área de competencia específica.

DESCRIPCIÓN DE LA COMPETENCIA	RELEVANCIA DEL APS DIGITAL PARA LA COMPETENCIA
 <p>Creatividad</p> <p>Desarrollar ideas creativas y con propósito.</p>	<p>Los proyectos de aprendizaje-servicio digital intergeneracional brindan al estudiantado y al profesorado la oportunidad de utilizar de manera creativa los recursos de los campos académicos y prácticos para facilitar el desarrollo de nuevas ideas y enfoques que satisfagan las necesidades de la sociedad.</p>
 <p>Detectar oportunidades</p> <p>Utilizar la imaginación y las habilidades para identificar oportunidades de creación de valor</p>	<p>Los proyectos de aprendizaje-servicio digital requieren que el estudiantado sepa cómo explorar el entorno social para sus actividades de servicio, cómo identificar y abordar las necesidades de la comunidad y cómo participar en oportunidades de participación social.</p>
 <p>Pensamiento ético y sostenible</p> <p>Evaluar las consecuencias y el impacto de las ideas, las oportunidades y las acciones.</p>	<p>La participación social en el contexto de las IES y los colectivos de la comunidad con quienes se trabaja tiene como objetivo encontrar soluciones sostenibles para satisfacer las necesidades de la comunidad, basadas en conocimientos teóricos y prácticos. Esto requiere reflexionar sobre cada paso del proceso de planificación y también sobre el impacto de las propias acciones en la sociedad.</p>

DESCRIPCIÓN DE LA COMPETENCIA



Hacer frente a la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo

Tomar decisiones frente a la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo.

RELEVANCIA DEL APS DIGITAL PARA LA COMPETENCIA

La pandemia de COVID-19 planteó un desafío para profesorado, estudiantado y las generaciones más mayores. Las situaciones de incertidumbre son parte de la vida diaria, especialmente cuando se trabaja con otras personas, en un contexto digital o como parte de actividades cívicas. Sin embargo, esto no debería impedir que las personas se involucren en situaciones inciertas. El estudiantado, el profesorado y las y los miembros participantes de la comunidad deben poder tomar decisiones con poca antelación y hacer frente a cambios inesperados.



Aprendiendo a través de la experiencia

Aprender haciendo

El aprendizaje en un contexto intergeneracional es una gran oportunidad para que ambas generaciones aprendan una de la otra, especialmente si ambas generaciones están abiertas al aprendizaje reflexivo y aceptan diferentes puntos de vista y diferencias generacionales y si están dispuestas a compartir sus experiencias (por ejemplo, de éxito y fracaso).



Referencias bibliográficas

Albanesi, C., Aramburuzabala, P., Gregorova, A. B., & Zunszain, P. (2020). *Practical guide on e-service-learning in response to COVID-19*.

https://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2020/10/Practical-guide-on-e-Service-Learning_web.pdf

Ames, N., & Diepstra, S. A. (2006). Using intergenerational oral history service-learning projects to teach human behavior concepts: A qualitative analysis. *Educational Gerontology, 32*(9), 721–735.

Aguiniga, D. M., & Bowers, P. H. (2019). Transforming our teaching, incorporating service learning into macro practice social work classes. *The Journal of Service Learning in Higher Education, 9*, 1–7.

<https://journals.sfu.ca/jslhe/index.php/jslhe/article/view/179>.

Aramburuzabala, P., Macllath, L., & Opazo, H. (Eds.). (2019). *Embedding service learning in European higher education: Developing a culture of civic engagement*. Routledge.

Ash, S. L., & Clayton, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education, 1*(3), 25–48.

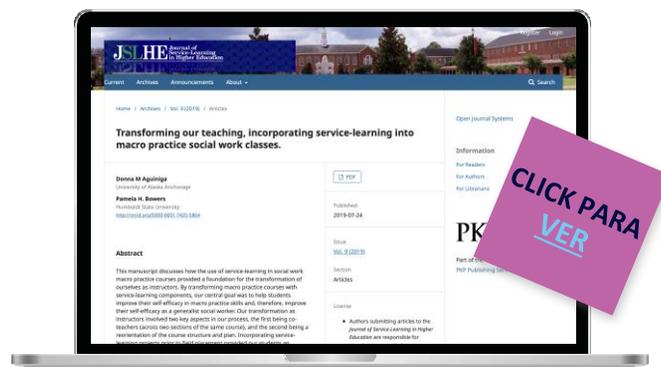
Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). How service learning affects students. *Higher Education, 144*.

Ayala, J. S., Hewson, J. A., Bray, D., Jones, G., & Hartley, D. (2007). Intergenerational programs: Perspectives of service providers in one Canadian city. *Journal of Intergenerational Relationships, 5*(2), 45–60.

Ayala-Rodriguez, N., I. Barreto, G.R., Ossandon, A. Castro, & S. Moreno (2019). Social transcultural representations about the concept of university social responsibility. *Studies in Higher Education, 44*(2), 245–259.

Baltes, A. M., Hofer, M., & Sliwka, A. (2007). *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten. [Students take on responsibility. Service Learning in German universities]*. Beltz Juventa.

Bartlett, S. P., Solomon, P., & Gellis, Z. (2022). „They’re not all grumps”: A qualitative process examination of two intergenerational service-learning programs. *Journal of Intergenerational Relationships, 1*–23.



Bates A. J., Drits D., & Allen C. (2009). Service Learning as an instructional strategy for the preparation of teachers. *The Journal of Effective Teaching, 9*, 5–23.

Boland, J. A. (2014). Orientations to civic engagement: Insights into the sustainability of a challenging pedagogy. *Studies in Higher Education, 39*(1), 180–195.

Bringle, R., Hatcher, J., & McIntosh, R. (2006). Analyzing Morton’s typology of service paradigms and integrity. *Michigan Journal of Community Service Learning, 13*(1), 5–15.

Bringle, R. G., Ruiz, A. I., Brown, A. I. & Neeb, R. N. (2016). Enhancing the psychology curriculum through service learning. *Psychology Learning & Technology, 15*(3), 294–309.

Butin, Dan W. (2010). *Service-Learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education*. Palgrave Macmillan.

Dorfman, L. T., Murty, S., Ingram, J. G., & Evans, R. J. (2003). Incorporating intergenerational service-learning into an introductory gerontology course. *Journal of Gerontological Social Work, 39*(1-2), 219–240.

Dorfman, L. T., Murty, S. A., Ingram, J. G., Evans, R. J., & Power, J. R. (2004). Intergenerational service-learning in five cohorts of students: Is attitude change robust? *Educational Gerontology, 30*(1), 39–55.

- Ehrlich, T. (1996). Foreword. In B. Jacoby (Ed.), *Service-learning in higher education: Concepts and practices* (pp. xi–xvi). Jossey-Bass Publishers.
- Felten, P., & Clayton, P. H. (2011). Service-learning. *New directions for Teaching and Learning*, 128, 75–84.
- Fetterman, D. M., & Wandersman, A. (2005). *Empowerment evaluation principles in practice*. Guilford.
- Fietze, B. (2003). *Die späte Ankunft des Karl Mannheim in der Generationssoziologie. Einblicke in die Werkstatt generationssoziologischer Theoriebildung [The late arrival of Karl Mannheim in generational sociology. Insights into the workshop of generational sociological theorising]*.
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. In S. Billig & A. S. Waterman (Eds.), *Studying service learning: Innovations in education research methodology account* (pp. 13–33). Routledge.
- Furco, A. (2009). Die Rolle von Service Learning im Aufbau einer gesellschaftlich engagierten Universität. [The role of Service Learning in the setup of an engaged university]. In K. Altenschmidt, J. Miller & W. Stark (Eds.), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen [Leaving the ivory tower? Developments in Service Learning and civic engagement in German higher education institutions]* (pp. 47–59). Beltz.
- Gardner, P., & Alegre, R. (2019). “Just like us”: Increasing awareness, prompting action and combating ageism through a critical intergenerational service learning project. *Educational Gerontology*, 45(2), 146–158.
- Hahn, S. J., Kinney, J. M., & Heston, J. (2020). “So we basically let them struggle”: Student perceptions of challenges in intergenerational Service-Learning. *Gerontology & Geriatrics Education*, 41(2), 142–155.
- Hegeman, C. R., Roodin, P., Gilliland, K. A., & Ó'Flathabháin, K. B. (2010). Intergenerational service learning: Linking three generations: Concept, history, and outcome assessment. *Gerontology & Geriatrics education*, 31(1), 37–54.
- Howard, J. (2003). Service-Learning research: Foundational Issues. In S. Billig & A. S. Waterman (Eds.), *Studying service-learning: Innovations in education research methodology account* (pp. 1–12). Routledge.
- Karasik, R. J. (2013). Reflecting on reflection: Capitalizing on the learning in intergenerational service-learning. *Gerontology & Geriatrics Education*, 34(1), 78–98.
- Lun, M. W. A. (2010). Student knowledge and attitudes toward older people and their impact on pursuing aging careers. *Educational Gerontology*, 37(1), 1–11.
- McGorry, S. Y., Waldner, L. S., & Widener, M. C. (2012). E-service learning: The evolution of service-learning to engage a growing online student population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 123–150.
- Moinolmolki, N., & Broughton, K. (2020). The perspective of elderly residents on an intergenerational service-learning project. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1–12.
- Reinders, H. (2016). *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. [Service Learning – Theoretical reflections and empirical studies on learning through engagement]*. Beltz Juventa.
- Resch, K., & Dima, G. (2021). Higher education teachers’ perspectives on inputs, processes, and outputs of teaching service learning courses. In L. Tauginienė & R. Pučėtaitė (Eds.), *Managing social responsibility in universities. Organisational responses to sustainability* (pp. 117–136). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-70013-3>
- Resch, K. & Fellner, M. (2022). European and Austrian perspectives on service-learning. In R. M. Rodríguez-Izquierdo (Ed.), *Service Learning at a glance* (pp. 63–80). Nova Science Publishers.

Resch, K., Hoyer-Neuhold, A., & Schritteser, I. (2022). Lecturers' preparedness for applying service-learning after intensive training. *Journal of Applied Research in Higher Education*.

<https://doi.org/10.1108/JARHE-07-2021-0266>

Resch, K. & Knapp, M. (Eds.) (2020). *Service Learning: A workbook for higher education. An output of the ENGAGE STUDENTS project.*

<https://www.engagestudents.eu/service-learning-a-workbook-for-higher-education-2/>

Resch, K., & Schritteser, I. (2021). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education in Austria.

International Journal of Inclusive Education.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>.

Roodin, P., Brown, L. H., & Shedlock, D. (2013).

Intergenerational service-learning: A review of

recent literature and directions for the

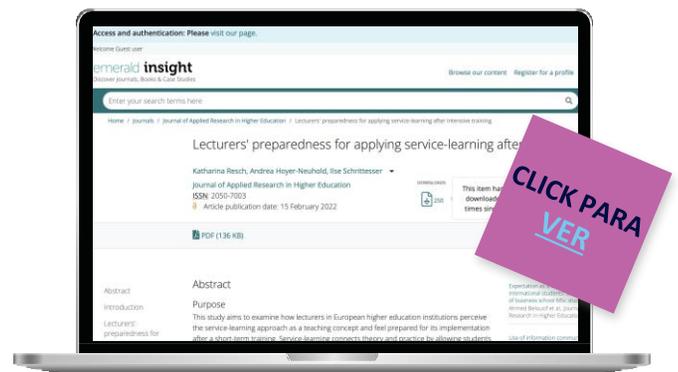
future. *Gerontology & Geriatrics Education*, 34(1), 3–25.

Rutti, R., LaBonte, J., Helms, M., Hervani, A., & Sarkarat, S. (2016). The service learning projects: stakeholder benefits and potential class topics. *Education & Training*, 58(4), 422–438.

Ryan, L. H., Smith, J., Antonucci, T. C., & Jackson, J. S. (2012). Cohort differences in the availability of informal caregivers: Are the Boomers at risk? *The Gerontologist*, 52(2), 177–188.

Schober, B., Brandt, L., Kollmayer, M., & Spiel, C. (2016). Overcoming the ivory tower: Transfer and societal responsibility as crucial aspects of the Bildung-Psychology approach. *European Journal of Development Psychology*, 13(6), 636–651.

Steffens, G. (2011). Generation als hermeneutisches Konzept. Zum Aufbau generationentheoretischen Wissens und seiner Anwendbarkeit in didaktischen Reflexionszusammenhängen. [Generation as a Hermeneutic Concept. On the building up of knowledge of generation theory and its applicability in didactic reflection contexts]. In F. Heinzel (Ed.), *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit? [Generational education in the primary school. The end of child-centredness?]* (pp. 70-89). Julius Klinkhardt.



Sweetland, J., Volmert, A., & O'Neil, M. (2017). *Finding the frame. An empirical approach to reframing aging and ageism.* FrameWorks Institute. https://www.frameworksinstitute.org/wp-content/uploads/2020/05/aging_research_report_fi_nal_2017.pdf

Underwood, H. L., & Dorfman, L. T. (2006). A view from the other side: Elders' reactions to intergenerational service-learning. *Journal of Intergenerational Relationships*, 4(2), 43–60.

Waldner, L., McGorry, S., & Widener, M. (2012). E-service-learning: The evolution of service learning to engage a growing online student population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 123–149.

Yoelin, A. B. (2021). Intergenerational service learning within an aging course and its impact on undergraduate students' attitudes about aging. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1-16.

Zuccherro, R. A. (2010). Share your experience and I'll lend you my ear: Older adult outcomes of an intergenerational service-learning experience. *Gerontology & Geriatrics Education*, 31(4), 383–402.

03

ENFOQUE PEDAGÓGICO DEL APRENDIZAJE-SERVICIO INTERGENERACIONAL

**Anna-Katharina Winkler
(Universidad de Viena)**

La tercera parte del proyecto IDOL consiste en debatir el valor pedagógico del aprendizaje-servicio intergeneracional en la enseñanza superior. Para este tema, nos planteamos dos preguntas principales: En primer lugar, cómo el aprendizaje-servicio intergeneracional contribuye al aprendizaje intergeneracional (3.1) y, en segundo lugar, cómo el aprendizaje-servicio intergeneracional puede integrarse en la educación superior (3.2).



3.1. Aprendizaje intergeneracional

Al tratar la primera cuestión, es significativo observar la forma en que las personas de diferentes generaciones aprenden juntas. El aprendizaje intergeneracional es un proceso de aprendizaje informal, una transmisión de conocimientos, experiencias, perspectivas, hábitos y actitudes entre dos o más individuos de diferentes generaciones (Franz et al., 2009, p. 26; Stephan, 2021, p. 442). Dado que el aprendizaje y el desarrollo están vinculados social y culturalmente, es importante interactuar con personas de otras generaciones, ya que cada generación es única y tiene sus propias experiencias, perspectivas, conocimientos y hábitos. En consecuencia, es una forma de crear una comprensión más profunda de un tema, concepto o aspecto de la cultura (Schmidt-Hertha, 2014, p. 145; Stephan, 2021, p. 441 y ss.).

El concepto de "aprendizaje generacional" de Lüscher y Liegle puede considerarse pionero del concepto de aprendizaje intergeneracional. Utilizan este término para referirse a "todas las formas de aprendizaje para las que la referencia a la edad o a la afiliación generacional es relevante como diferencia de edad o igualdad de edad y que son significativas para la transmisión y adquisición de la cultura y para la constitución del individuo". (Liegle & Lüscher, 2011, p. 39). Basándose en un concepto pedagógico de generaciones y su comprensión implícita de los procesos de aprendizaje, hablan de un proceso de aprendizaje bidireccional. La transmisión y adquisición de la cultura y la oferta de oportunidades de aprendizaje para la (auto)constitución del individuo como formas de aprendizaje generacional se entienden como retos para toda la vida (Liegle & Lüscher, 2011, p. 52 y ss.). Es interesante su enfoque de adquisición que Franz et al., (2009) describieron con precisión, en el que los conocimientos aprendidos se procesan y cambian mediante un examen autocrítico. De ese modo, las generaciones futuras transforman las prácticas, habilidades, conocimientos y valores transmitidos implícitamente por la generación anterior y los hacen suyos (Franz et al., 2009, p. 32). Se han identificado varios efectos positivos del aprendizaje intergeneracional, tanto a nivel individual como social: en primer lugar, ayuda a los

individuos a examinar sus propios conocimientos y creencias y a comprender la diferencia entre ellos y otras generaciones. Además, se produce una mejor transferencia de conocimientos, habilidades, actitudes, hábitos y tradiciones, y unas relaciones más sanas y estrechas entre las distintas generaciones. Sin embargo, el individuo no sólo se ve reforzado a nivel personal, sino también en su formación de identidad colectiva, incrustada en la cohesión social. Por esta razón, el aprendizaje intergeneracional también tiene un mayor potencial para el cambio social y la comprensión de los problemas globales (Schmidt-Hertha, 2014, p. 145 y ss; Stephan, 2021, p. 441 y ss).

Debido al cambio demográfico, a los procesos de individualización y pluralización de los ciclos vitales y a los cambios en las formas de familia, la transmisión entre las distintas generaciones es cada vez menos evidente y menos natural. Cada vez es más preocupante que la forma natural de aprendizaje intergeneracional (en las familias) pueda perderse pronto, ya que las familias conviven en hogares multigeneracionales en menor medida que en épocas anteriores, por lo que es fundamental apoyar explícitamente este tipo de aprendizaje no formal. Los espacios amplios tienen el potencial de posibilitar los encuentros intergeneracionales y el aprendizaje intergeneracional de manera informal (por ejemplo, junto a otras actividades como la cocina). Al mismo tiempo que actúa como mecanismo para la transmisión recíproca de conocimientos entre jóvenes y adultos/as, compensa la disminución del contacto entre las generaciones (Franz et al., 2009, p. 43). Los procesos de modernización de la sociedad han llevado a que los conocimientos sean cada vez más diferenciados y tengan una vida media más corta. En este contexto, ha sido útil el concepto de aprendizaje permanente. Los conocimientos no se transfieren necesariamente de las generaciones mayores a los y las más jóvenes. Las diferentes generaciones tienen que aprender con, de y sobre los demás para dominar juntos los complejos retos de la sociedad (Sorgalla, 2015, p. 4).



Teoría del aprendizaje intergeneracional

En los últimos años, el aprendizaje intergeneracional se ha convertido en un tema importante de investigación. Pero muchos investigadores siguen echando en falta un marco teórico común y una comprensión del aprendizaje intergeneracional (Schmidt-Hertha, 2014, p. 145). Por esta razón, Franz et al. (2009) combinaron diferentes comprensiones de la generación con los enfoques conceptuales de Meese (2005), y Siebert & Seidel (1990) para las estructuras/formas de aprendizaje intergeneracional. Para ello, analizaron las dimensiones del aprendizaje intergeneracional.

CONCEPTO DE GENERACIÓN

Existen tres conceptos diferentes de generación: el genealógico, el pedagógico y el socio-histórico:

- **Concepto genealógico de generación**
Desde una perspectiva microsocial y genealógica, las generaciones están conectadas a través de las familias. Dado que la generación se basa, por tanto, en el grado de parentesco, a menudo se da el caso de que una persona desempeña múltiples funciones (Franz et al., 2009, p. 26; Sorgalla, 2015, p. 2).
- **Concepto pedagógico de generación**
En una perspectiva dinámica y pedagógica, las generaciones se entienden como conectadas a través de procesos de aprendizaje en los que las generaciones asumen los roles como profesorado y aprendices, dependiendo del conocimiento y la experiencia (Franz et al., 2009, p. 27; Sorgalla, 2015, p. 3).
- **Concepto histórico-sociológico de generación**
Dentro del concepto socio-histórico de generación el foco se sitúa en los acontecimientos históricos o sociales que agrupan a los individuos debido a las experiencias compartidas. Suelen compartir actitudes y valores similares (Franz et al., 2009, p. 27 y s.; Sorgalla, 2015, p. 2).

TIPOS DE APRENDIZAJE INTERGENERACIONAL

El proceso de aprendizaje entre generaciones puede adoptar TRES FORMAS:

- **Aprendizaje mutuo**

En primer lugar, es posible que las generaciones aprendan unas de otras. Este enfoque destaca el hecho de que una generación informa y apoya a otra. Este tipo de aprendizaje es la forma natural de aprendizaje en una relación generacional genealógica, en la que normalmente la generación más joven aprende de la más antigua. Un ejemplo típico es el aprendizaje en proyectos de tutoría en los que una persona con experiencia apoya a otra en su desarrollo personal o profesional (Franz et al., 2009, p. 38 y ss.; Franz & Scheunpflug, 2016, p. 28; Meese, 2005, p. 39).

- **Aprendizaje mutuo**

Otra forma de aprendizaje intergeneracional es el aprendizaje mutuo, que se centra en actividades de aprendizaje compartidas en las que diferentes generaciones trabajan juntas sobre un tema. El tema es desarrollado y elaborado conjuntamente por los participantes, por lo que ninguna generación tiene la condición de experta (Franz et al., 2009, p. 39 y ss.; Franz & Scheunpflug, 2016, p. 28; Meese, 2005, p. 39).

- **Aprender sobre los demás**

Los individuos pueden aprender unos de otros si se incluyen experiencias históricas explícitas de diferentes generaciones en el proceso de aprendizaje. Este enfoque de aprendizaje es un tipo original de aprendizaje intergeneracional porque está estrechamente relacionado con el desarrollo de la tradición de la historia oral. Aprender sobre el otro significa centrarse en las condiciones de vida y experiencias históricas y biográficas de otra generación. Por ejemplo, se podría invitar a los testigos de acontecimientos contemporáneos a describir sus experiencias biográficas de un acontecimiento concreto, como la Segunda Guerra Mundial (Franz et al., 2009, p. 40; Franz & Scheunpflug, 2016, p. 28; Meese, 2005, p. 39).

Dimensiones del aprendizaje intergeneracional

Franz et al. (2009) describieron las **dimensiones del aprendizaje intergeneracional** en una tabla exhaustiva (Franz et al., 2009, p. 41), que Franz & Scheunpflug tradujeron del alemán al inglés.



	APRENDIZAJE UNOS DE OTROS	APRENDIZAJE UNOS CON OTROS	APRENDIZAJE SOBRE CADA UNO
CONCEPTO GENEALÓGICO	a)	b)	c)
CONCEPTO PEDAGÓGICO	d)	e)	f)
CONCEPTO HISTÓRICO-SOCIOLÓGICO	g)	h)	i)

Tabla 1: Dimensiones del aprendizaje intergeneracional (Franz & Scheunpflug, 2016, p. 28)

Esta estructura de dimensiones del aprendizaje intergeneracional puede entenderse como una heurística y una herramienta de planificación y orientación que puede apoyar a las y los profesores de educación de adultos en sus cuestiones didácticas y conceptuales, para estimular las ideas de proyectos y clasificarlas (Franz et al., 2009, p. 43).

CONCEPTO DE GENERACIÓN ¹ (Franz et al., 2009, p. 41; Franz & Scheunpflug, 2016, p. 29)

- Esta combinación describe un caso común de aprendizaje intergeneracional en una relación generacional genealógica, como en las familias. Aprender los unos de los otros significa que una generación comparte sus conocimientos, experiencia y habilidades con la otra. Tradicionalmente, la generación más joven aprende de la mayor, por ejemplo, a cocinar. Pero también es posible a la inversa, por ejemplo cuando las y los nietos ayudan a sus abuelos y abuelas a manejar los nuevos medios de comunicación.
- Aprender juntos: las generaciones aprenden juntas sobre un tema, por ejemplo, en las asociaciones que ofrecen regularmente "fines de semana para abuelos y abuelas y nietos y nietas" con diferentes enfoques temáticos
- Aprender unos de otros: En la escuela, por ejemplo, las y los niños tienen la tarea de preguntar a sus abuelos y abuelas sobre un determinado acontecimiento.

CONCEPTO PEDAGÓGICO DE GENERACIONES ² (Franz et al., 2009, p. 42; Franz & Scheunpflug, 2016, p. 30)

- Aprender unos de otros: por ejemplo, los programas de tutoría: Una persona con experiencia (mentor) aporta su experiencia, conocimientos, habilidades y destrezas a una persona sin experiencia (guiado).
- Coaprendizaje: dos generaciones se agrupan para trabajar en un tema concreto, uniendo así diferentes hábitos de aprendizaje, perspectivas y puntos de vista.
- También es un ámbito clásico de aprendizaje intergeneracional cuando las generaciones, de forma pedagógica, aprenden unas de otras. Un ejemplo común en este campo es cuando las personas mayores actúan como testigos contemporáneos y hablan de sus perspectivas y experiencias personales sobre acontecimientos históricos, como la Segunda Guerra Mundial.

¹ El principal grupo objetivo son las generaciones desde una perspectiva familiar (hijos, padres y abuelos)..

² Las generaciones asumen papeles diferentes en el proceso de aprendizaje. Una generación posee experiencias y conocimientos que se transmiten a otra.



CONCEPTO DE GENERACIÓN HISTÓRICO-SOCIAL ³ (Franz et al., 2009, p. 42 y ss)

- Con la combinación del tipo de aprendizaje "aprender unos de otros y unas de otras" y el concepto de generación histórico-social se reflejan los contextos históricos relevantes en los que nacen las generaciones.
- Cuando las generaciones (de forma histórico-social) aprenden unas con otras y unos con otros, la atención se centra en las características de los diferentes grupos generacionales, lo que permite cambiar de perspectiva.
- La forma de aprendizaje "aprender los unos de los otros y las unas de las otras" y el concepto histórico de generación dan como resultado el área de trabajo clásica de la educación en museos. Por lo tanto, los visitantes aprenden sobre las diferentes generaciones a través de objetos formativos (por ejemplo, un trozo del Muro de Berlín, discos, reproductores de CD).

³ La atención se centra en la importancia histórica de las generaciones.

3.2. Estrategias Pedagógicas del Aprendizaje-Servicio Intergeneracional en la Educación Superior

La segunda cuestión es cómo puede integrarse el aprendizaje-servicio intergeneracional en la educación superior. Por lo tanto, es interesante preguntarse cómo considerar el aprendizaje intergeneracional como una tarea de la educación superior y qué retos y temas didácticos conlleva. Los trabajos publicados sobre el aprendizaje-servicio en la educación superior han destacado la importancia de utilizar estrategias didácticas específicas que influyen en el éxito de la experiencia del curso. Estas estrategias son descritas por Roodin y sus colegas a través de los siguientes elementos (Roodin et al., 2013, p. 11 y ss): para Roodin et al. (2013) resulta de gran importancia planificar y preparar el curso de aprendizaje-servicio en cuanto a la definición del problema, los recursos necesarios, la conexión con los socios de la comunidad y el establecimiento de objetivos. Con el segundo paso es importante preparar y acompañar a las y los estudiantes antes y durante sus actividades a través de la formación y el intercambio de experiencias dentro del curso. Además, el personal de la institución y las y los socios comunitarios deben estar suficientemente involucrados y reunirse regularmente. Deben crearse diversas oportunidades para las y los estudiantes para procesar sus experiencias en diferentes espacios de reflexión. Por un lado, es importante relacionar estas experiencias reflexionadas con el contenido del curso. Por otro lado, en esas reflexiones deben cuestionar las actitudes, valores y creencias personales. Por último, para

Roodin y sus colegas, también es importante celebrar juntos los éxitos. Esto puede hacerse, por ejemplo, mediante una reunión de estudiantes y adultos/as mayores o una presentación en los medios de comunicación. Por último, los futuros cursos de aprendizaje-servicio se beneficiarán de la evaluación continua y la documentación de los resultados del proyecto por parte de todos los participantes. Prestar atención a estas cinco prácticas básicas facilita el intercambio de diferentes proyectos y hace más manejable el amplio espectro de actividades de aprendizaje-servicio (Roodin et al., 2013, p. 11 y ss.).



Principios didácticos básicos del aprendizaje intergeneracional

A la hora de planificar programas de aprendizaje intergeneracional para las y los alumnos, las y los profesores y otras y otros educadores deben prestar atención a algunos principios, descritos por Schmidt-Hertha (2014), que pueden guiar el desarrollo de los programas de aprendizaje intergeneracional:

- **Aprender más sobre la propia generación y sobre otras generaciones**

En primer lugar, el aprendizaje intergeneracional debe abordar el aprendizaje sobre la propia generación y sobre las demás. La interacción está impulsada por su origen generacional específico, sus perspectivas y actitudes y debe considerarse como una parte importante del aprendizaje.

- **Intercambios recíprocos e igualitarios**

En segundo lugar, es importante que todos y todas las y los participantes se impliquen como alumnos y alumnas y profesores y profesoras, que se reúnan sin jerarquías y tengan las mismas oportunidades de controlar el proceso de aprendizaje: "se comprometen como socios y socias iguales en una experiencia de aprendizaje bidireccional" (Stephan, 2021, p. 443).

- **Compromisos compartidos entre las partes implicadas**

En tercer lugar, el aprendizaje orientado a proyectos y el aprendizaje-servicio parecen ser estrategias con altas probabilidades de tener resultados positivos con el aprendizaje intergeneracional, porque de esa manera todos los socios están trabajando hacia un objetivo común o producto final con compromiso (Schmidt-Hertha, 2014, p. 150 y ss.; Stephan, 2021, p. 443).



OTRAS REFLEXIONES SOBRE LOS PRINCIPIOS DIDÁCTICOS BÁSICOS

Para Stephan (2021, p. 453), falta un importante factor de motivación para la participación en el aprendizaje intergeneracional, por lo que identifica la relación y el vínculo como un cuarto principio.

Para Franz (2014, p. 90 y ss.), hay seis principios que conducen a una acción didáctica sensible a la generación: se orienta hacia la biografía, el espacio social, la interacción, la participación, la acción y la reflexión de las personas implicadas. Tal vez lo novedoso aquí sea el apego explícito a la reflexión, que enfatiza la evaluación conjunta de las experiencias individuales y colectivas del proceso de aprendizaje intergeneracional. De este modo, las diferencias que se produzcan entre las generaciones se discutirán y se estimularán para comprometerse con nuevos contenidos, lo que iniciará de nuevo el aprendizaje. El aprendizaje intergeneracional se inserta así en una acción conjunta, un compromiso conjunto y se refleja a través del curso en la universidad.

Desafíos didácticos y temas del aprendizaje intergeneracional

Un reto didáctico puede ser transferir los procesos de aprendizaje informales e implícitos, que hasta ahora han tenido lugar principalmente en la familia, a un entorno de aprendizaje formal e intencional. Para ello, el entorno educativo y el ambiente de aprendizaje deben diseñarse didácticamente de manera que los procesos implícitos puedan reflejarse explícitamente (Franz et al., 2009, p. 34 y ss.). Además, hay que tener en cuenta los enfoques de aprendizaje específicos de cada generación y las culturas de aprendizaje para

poder dirigirse a todas las personas del grupo de aprendizaje heterogéneo (formado por diferentes generaciones, biografías y situaciones vitales) con sus enfoques de aprendizaje específicos de cada generación y sus diferentes culturas de aprendizaje. El comportamiento de aprendizaje, que siempre está cargado de tiempo y biografía, también debe considerarse en la planificación didáctica (Franz et al., 2009, p. 35). Para preparar el aprendizaje intergeneracional, es especialmente importante ceñirse a los intereses comunes.

Contribución del Aprendizaje-Servicio intergeneracional al aprendizaje intergeneracional

Según algunos estudios, el aprendizaje basado en proyectos con un objetivo común es un vehículo apropiado para el aprendizaje intergeneracional porque revela el significado y el impacto de las diferentes perspectivas generacionales y de las experiencias que conforman la generación. Con frecuencia, estos proyectos de aprendizaje se describen como aprendizaje-servicio intergeneracional, aunque (como critica Schmidt-Hertha 2014) la mayoría de las actividades no se basan en la reciprocidad, ya que una generación apoya a otra. Por esta razón, Schmidt-Hertha incluye el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje-servicio en su tercer principio para el aprendizaje intergeneracional, porque parece ser una importante fuente de motivación para las y los alumnos cuando los procesos de aprendizaje están vinculados al compromiso y a objetivos de nivel superior (Schmidt-Hertha, 2014, p. 150 y ss.).

MIENTRAS TANTO, HA HABIDO UN GRAN NÚMERO DE ESTUDIOS SOBRE LOS EFECTOS POSITIVOS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO INTERGENERACIONAL:

- EN LA REDUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS RELACIONADOS CON LA IMAGEN DEL ENVEJECIMIENTO O CON LA IMAGEN DE LA GENERACIÓN MÁS JOVEN.
- EN LA ADQUISICIÓN ASOCIADA DE CONOCIMIENTOS EXPERIENCIALES PARA LAS GENERACIONES MÁS JÓVENES, ASÍ COMO EN LA INTEGRACIÓN SOCIAL Y EL BIENESTAR DE LAS GENERACIONES MAYORES (SCHMIDT-HERTHA, 2014, P. 150).

Referencias bibliográficas

Franz, J. (2014). *Intergenerationelle Bildung: Lernsituationen gestalten und Angebote entwickeln. [Intergenerational education: Designing learning situations and developing offers]*. Bertelsmann.

Franz, J., Frieters, N., Scheunpflug, A., Tolksdorf, M., & Antz, E.-M. (2009). *Generationen lernen gemeinsam. 1: Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung [Generations learning together. 1: Theory and practice of intergenerational education]*. Bertelsmann.

Franz, J., & Scheunpflug, A. (2016). A Systematic Perspective on Intergenerational Learning: Theoretical and Empirical Findings. *Studia Paedagogica*, 21(2), 25–41.
<https://doi.org/10.5817/SP2016-2-3>

Hegeman, C. R., Roodin, P., Gilliland, K. A., & Ó'Flathabháin, K. B. (2010). Intergenerational Service Learning: Linking Three Generations: Concept, History, and Outcome Assessment. *Gerontology & Geriatrics Education*, 31(1), 37–54.
<https://doi.org/10.1080/02701960903584418>

Liegle, L., & Lüscher, K. (2011). *Das Konzept des "Generationenlernens."* [The concept of "generational learning."]
<https://doi.org/10.25656/01:4796>

Meese, A. (2005). Lernen im Austausch der Generationen: Praxissondierung und theoretische Reflexion zu Versuchen intergenerationeller Didaktik. [Learning in intergenerational exchange: Practical exploration and theoretical reflection on attempts at intergenerational didactics]. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2, 39–41.

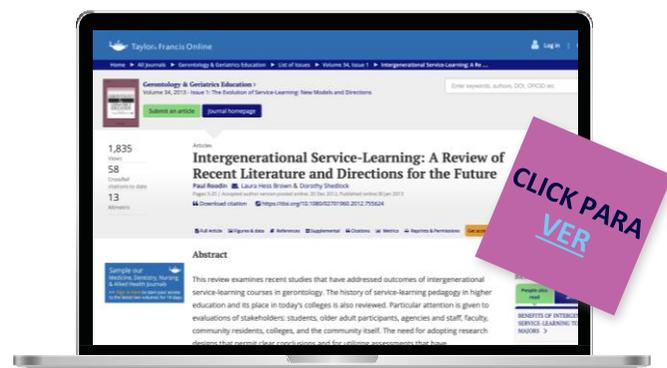
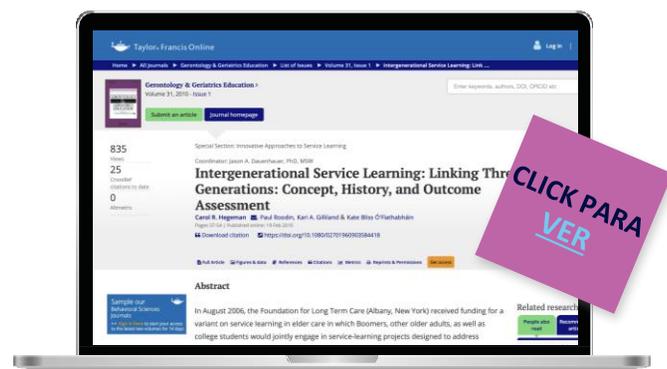
Roodin, P., Brown, L. H., & Shedlock, D. (2013). Intergenerational Service-Learning: A Review of

Recent Literature and Directions for the Future. *Gerontology & Geriatrics Education*, 34(1), 3–25.
<https://doi.org/10.1080/02701960.2012.755624>

Schmidt-Hertha, B. (2014). Different concepts of generation and their impact on intergenerational learning. In B. Schmidt-Hertha (Ed.), *Learning across generations in Europe: Contemporary issues in older adult education* (pp. 145-153). Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-902-9>.

Sorgalla, M. (2015). Intergenerationelles Lernen. [Intergenerational Learning]. In Bertelsmann Stiftung. www.die-bonn.de/wb/2015-intergenerationelles-lernen-01.pdf.

Stephan, A. (2021). Intergenerational learning in the family as an informal learning process: A review of the literature. *Journal of Intergenerational Relationships*, 19(4), 441–458.
<https://doi.org/10.1080/15350770.2020.1817830>



04

DEL APRENDIZAJE- SERVICIO AL APRENDIZAJE- SERVICIO DIGITAL

**Maite Almela, María-Jesús Martínez-
Usarralde, Carolina Tarazona,
(Universitat de València) & Aine Hamill
(European E-Learning Institute)**



4.1. ¿Por qué es importante y necesaria esta transformación?

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están presentes en todos los ámbitos de nuestra vida desde hace años. Sin embargo, el cierre de instituciones educativas debido a la pandemia y las limitaciones actuales en el aprendizaje presencial han hecho que las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) sean esenciales hoy en día. En el informe de Adams et al. (2017), 78 expertos trazan el horizonte de cinco años para las instituciones de educación superior en relación con la integración de la tecnología en todo el mundo, y ya reconocieron que el aprendizaje en línea y combinado sería inevitable en el futuro. Un año después, el Plan de Acción de Educación Digital de la Comisión Europea (2018) destacaba las oportunidades de la transformación digital en la educación. Pero a pesar de todo esto, el Subdirector General de Educación de la UNESCO afirmó que no estábamos preparados para una disrupción tan importante (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2020). En este sentido, los planes de emergencia diseñados por las universidades han seguido pautas similares (OCDE, 2020): capacitar y asesorar a la comunidad educativa para enseñar y aprender virtualmente y trasladar la enseñanza a la modalidad online. Esta transición requiere garantizar la calidad y el acceso a la enseñanza/aprendizaje virtual, lo que supone un reto para todos (Quintana, 2020). Las instituciones académicas se vieron muy afectadas por la introducción de la pandemia del COVID-19 y, en medio de los cierres, los colegios y universidades se vieron envueltos en un cambio sin precedentes hacia la enseñanza y el aprendizaje virtuales y se enfrentaron a la repentina necesidad de adaptarse a las nuevas circunstancias. Un área que presentó un desafío particular fue la capacidad de participar en las prácticas tradicionales de aprendizaje-servicio (Schmidt, 2021).

En cuanto a los principios y características del aprendizaje-servicio virtual, en primer lugar, se reconoce una mediación digital humanista y humanizadora, en la que cabe recordar que también en los procesos educativos virtuales, la finalidad de la educación sigue siendo el pleno desarrollo de la personalidad humana, tal y como aparece en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Por lo tanto, debe haber una clara conciencia de la intencionalidad pedagógica que preside la integración tecnológica. Por otro lado, la experiencia en entornos educativos virtuales sugiere que la inclusión de las tecnologías en los procesos educativos requiere de un acompañamiento. De este modo, se entiende que el aprendizaje-servicio (APS) se basa en el diálogo interactivo entre todos los agentes implicados: entre profesores/as, alumnos/as y organizaciones sociales (García-Gutiérrez & Ruiz-Corbella, 2022).



La educación superior es un entorno pedagógico esencialmente propicio para expandir la responsabilidad y ampliar la propia racionalidad hacia la solución de los problemas de aquellas comunidades y realidades más alejadas geográficamente. Por ello, los proyectos de aprendizaje-servicio virtual son especialmente adecuados para promover la idea de ciudadanía global (Larsen, 2014) y la necesidad de una ética universal concretada y conectada con los principios, valores y derechos recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El ApS (Aprendizaje-Servicio) se erige como una poderosa metodología para promover el compromiso cívico y los valores humanos (Gelmon, Holland, & Spring, 2018) y también puede realizarse de forma digital. Así lo ha demostrado el trabajo de ApS digital en tiempos de pandemia (Aramburuzabala, Ballesteros, Alonso, & Cayuela, 2021), mostrando el potencial de los entornos digitales a la hora de integrar componentes online en los cursos de ApS, en los que destacan tres

ventajas de la literatura: en términos de socios comunitarios, alumnos/as y objetivos de aprendizaje. En primer lugar, si el componente de servicio se imparte en línea, los proyectos de aprendizaje-servicio virtual pueden involucrar no sólo a socios y socias regionales cercanos a la universidad, sino también a organizaciones geográficamente dispersas por el país o incluso a socios comunitarios globales sin recursos para viajar. En segundo lugar, al integrar los componentes en línea en la parte instructiva de un proyecto de ApS, los estudiantes dispersos geográficamente o los que por cualquier motivo no pueden asistir a las clases en el campus pueden participar en los cursos de aprendizaje-servicio. Esto es importante por razones de inclusión, ya que permite a las y los estudiantes no tradicionales, a las y los estudiantes con discapacidades o con problemas de salud mental acceder a los cursos de ApS (Waldner et al., 2012, p. 126).



4.2. Investigación sobre Aprendizaje-Servicio virtual

La investigación sobre el ApS virtual en el contexto de la educación superior tiene una serie de objetivos comunes, basados en lo que se conoce como pedagogía digital. Aquí nos referiremos a diferentes líneas que denotan a la investigación actual y que se completarán con futuras investigaciones en este campo.

Adquisición de valores y competencias genéricas

Muchos de los datos recogidos en los estudios de caso ya realizados con actividades que utilizan esta metodología virtual muestran resultados positivos y muestran características cuya univocidad puede transformarse en una tendencia en cuanto a la adquisición de valores y competencias.

Esto se puede deducir de diversas investigaciones en las que el ApS virtual arroja numerosos resultados positivos sobre el impacto en las competencias de los alumnos/as, como es el caso del estudio de Miró-Miró (2021), que muestra cómo la digitalización de las narrativas en las escuelas rurales implementa acciones comunitarias, proporcionando una ciudadanía comprometida con la realidad. Siguiendo la línea de las habilidades interpersonales, el estudio de Sparkman-Key (2020) sostiene que los hallazgos, tras aplicar un caso de ApS virtual e internacional, suponen una mejora en el desarrollo de las habilidades interpersonales de las y los estudiantes, a saber: el respeto por uno mismo y por los demás, la autenticidad, la capacidad de escucha, la comunicación no verbal, la conciencia cultural, la construcción de relaciones y el liderazgo. Desde el punto de vista de Bringle (2020), el ApS virtual híbrida puede contribuir a las habilidades, actitudes y valores cívicos en el contexto de la educación superior, además de acercar a las comunidades de aprendizaje, abrir el diálogo y crear nuevas plataformas de aprendizaje. Para Paredes (2019), la práctica del ApS virtual

puede considerarse como escenarios congruentes para la adquisición y desarrollo de competencias digitales, sociales y ciudadanas, aumentando la sensibilidad social y el compromiso cívico. Además, como afirma Ruiz-Corbella (2020), los resultados destacan la mejora del compromiso cívico y el diálogo intercultural, mientras que los estudiantes indican que favorece el desarrollo de sus competencias profesionales. Por último, en el estudio de Marcus et al. (2019) de la Universidad de Malaya, las y los estudiantes y las y los profesores discuten sobre cuáles son las necesidades sociales comunes y los resultados muestran que el diseño del entorno de aprendizaje es eficaz para promover el desarrollo de estas competencias genéricas como la ciudadanía global, la adaptabilidad y el trabajo en equipo.





Aprendizaje ubicuo y móvil

Desde el punto de vista tecnológico, existen dos vías interrelacionadas para el ApS: el aprendizaje ubicuo y el aprendizaje móvil. El primero se refiere a un entorno de aprendizaje cotidiano mediante la integración de dispositivos y redes móviles en la vida diaria, algo que incluye experiencias de la vida real aumentadas con información virtual y que se adapta al alumnado y a su entorno (Kinshuk, 2012). Algunas de las características de esta visión son la conectividad, la portabilidad y la interconexión. Mientras que para la UNESCO (Mobile Learning, 2021), el aprendizaje móvil implica el uso de dispositivos móviles y es la condición para que exista el aprendizaje ubicuo. Como demuestran las investigaciones de Manghisch y Mangisch-Spinelly (2020), los dispositivos móviles pueden apoyar los objetivos educativos generales, el desarrollo en el propio aula y las posibilidades de ampliar las experiencias educativas más allá del aula y permitir el aprendizaje no formal o informal, así como el aprendizaje personalizado.

Movilidad virtual

En cuanto al componente de internacionalización, la participación de las y los estudiantes en estos procesos de intercambio académico es fundamental para su formación. Así, el estudiante podrá realizar una estancia en otro lugar sin necesidad de interrumpir o abandonar sus responsabilidades diarias y sin especiales restricciones de tiempo para llevarla a cabo (Ruiz Corbella y García Aretio, 2010). Considerando a García-Gutiérrez (2021), las experiencias de movilidad virtual demuestran que es posible aprender haciendo mientras se disfrutan los beneficios de la movilidad internacional y las tecnologías digitales. De este modo, se eliminan las barreras a través del mundo virtual, dando lugar a una experiencia de usuario en la que la interacción con los demás es fundamental. Tal y como se describe en Dapena, Castro y Ares-Pernas (2022) cuando argumentan que su experiencia incluye la evaluación tanto de las competencias como de la satisfacción del servicio utilizando diferentes recursos para el trabajo colaborativo virtual. En la misma línea, Harris (2017) afirma que los intercambios proporcionan importantes lecciones de diálogo intercultural, tanto en la vida real como en los espacios virtuales. Las actividades a

distancia permiten al alumno desarrollar percepciones interculturales y adquirir conocimientos y habilidades en la resolución de problemas, así como comprender y ejercer el concepto de ciudadanos globales informados.





Las TIC para los ODS

Las TIC, como Tecnologías de la Información y la Comunicación, utilizan marcos y herramientas metodológicas establecidas para la concepción, el diseño, la implementación, el seguimiento y la evaluación del impacto de las intervenciones de desarrollo tecnológico. En su mayoría, implican enfoques participativos y centrados en la comunidad que promueven la apropiabilidad, es decir, la aceptación, la operatividad y el mantenimiento a largo plazo de la tecnología para la promoción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Así lo señala Mikhailova (2021) en su estudio, concluyendo que la gestión de la sostenibilidad requiere una mejora constante del contenido del currículo educativo para una mejor toma de decisiones, así como proporcionar un contexto en el que mejorar la relación entre las y

los ciudadanos y la naturaleza y aprender conocimientos interdisciplinarios como una materia de estudio específica junto con una mejora del comportamiento cívico humano. El enfoque de la movilidad virtual también constituye otra experiencia de éxito que pueden abordar los proyectos de ApS virtual, dado que se adquieren competencias interculturales y tecnológicas que están conectadas con la noción de ciudadanía global, un objetivo de la Agenda 2030 (García-Gutiérrez, 2022). En la misma línea, como afirman Plata & Moredo (2021) en sus resultados, los estudiantes que realizan ApS virtual tienen una mejor comprensión de los ODS, un aprendizaje colaborativo y en equipo, así como un sentido de responsabilidad cívica.

4.3. Potencial/Valor del Aprendizaje-Servicio digital

De todo lo anterior, se puede entender, como sostiene Celi-Arévalo (2021), que la integración de las y los estudiantes en el entorno digital genera conexiones con nuevos aprendizajes, fortaleciendo sus capacidades, a través de las interacciones digitales. Los beneficios de las herramientas y plataformas tecnológicas de los proyectos de ApS crean entornos colaborativos, permitiendo la generación de actos comunicativos y el aprendizaje incremental (Sandy & Franco, 2014). Por todo ello, cada experiencia se constituye como un acto de comunicación y cada relación humana implica un aprendizaje. Las plataformas y herramientas digitales se han convertido en un medio para mejorar la experiencia de ApS, fortaleciendo las relaciones de intercambio con la comunidad y forjando un espíritu cívico y social. De este modo, el planteamiento de la incorporación de las tecnologías en las instituciones educativas no sólo constituye una mirada a las necesidades del contenido educativo, sino también al impacto que se espera lograr en la comunidad. Los hallazgos

contribuyen a la creciente literatura que se desarrolla sobre la educación a distancia en el contexto de una pandemia (Aramburuzabala, Ballesteros, Alonso & Cayuela, 2021; Plata & Moredo, 2021), donde se ha determinado la importancia relativa de las TIC como factores motivadores del aprendizaje significativo, considerando los debates sobre las limitaciones de la educación tradicional en la sociedad de la información.

Referencias bibliográficas

Aprendizaje móvil [Mobile learning] (2021, 31 March). UNESCO. Retrieved September 8, 2022, from <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/aprendizaje-movil>

Aramburuzabala P., Ballesteros C., Alonso M., & Cayuela A. (2021). *2020 Annual Report of the European Observatory of Service-Learning in higher education*. <https://www.eoslhe.eu/>

Bringle, R., & Clayton, P. (2020). Integrating service learning and digital technologies: Examining the challenge and the promise. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 43–65. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25386>

Celi-Arévalo, K. J. (2021). Technological integration for Service-Learning: Methodology for meaningful learning in collaborative environments. *2021 IEEE 1st International Conference on Advanced Learning Technologies on Education & Research (ICALTER)* (pp. 1–4). DOI: 10.1109/ICALTER54105.2021.9675077

Chernogorova, Y., & Dimova, R. (2019). Digital transformation: A case study for providing e-services via Moodle in universities. *29th Annual Conference of the European Association for Education in Electrical and Information Engineering (EAEIE)* (pp. 1–4). DOI: 10.1109/EAEIE46886.2019.9000426.

Dapena, A., Castro, P. M., & Ares-Pernas, A. (2022). Moving to e-Service Learning in higher education. *Applied Sciences*, 12(11), 5462. <https://doi.org/10.3390/app12115462>

Figuccio, M. J. (2020). Examining the efficacy of E-service-learning. *Frontiers in Education*, 5:606451. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.606451>

García-Gutiérrez, J., & Ruiz-Corbella, M. (2022). *Aprendizaje-Servicio Virtual: Marco teórico y experiencias (Educación Hoy Estudios)*. [Virtual Service-Learning: Theoretical Framework and Experiences (Education Today Studies)]. Narcea.

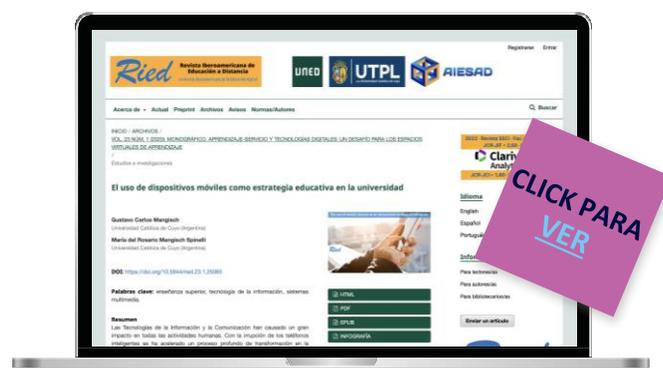


García-Gutiérrez, J., Ruiz-Corbella, M., & Manjarrés Riesco, Á. (2021). Virtual service-learning in higher education. A theoretical framework for enhancing its development. *Front. Educ.* 5:630804. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.630804>

Harris, U. S. (2017). Virtual partnerships: Engaging students in e-service learning using computer-mediated communication. *Asia Pacific Media Educator*, 27(1), 103–117. DOI: 10.1177/1326365X17701792

Kinshuk, G. S. (2012). Ubiquitous learning. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 202-211). Springer. DOI: 10.1007/978-1-4419-1428-6_224

Mangisch-Moyano, G. C., & Mangisch-Spinelli, M. R. (2020). El uso de dispositivos móviles como estrategia educativa en la universidad. [The use of mobile devices as an educational strategy in universities]. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 201–222. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25065>



Marcus, V. B., Atan, N. A., Talib, R., Latif, A. A., & Yusof, S. M. (2019). Promoting students' generic skills with the integration of e-service learning platform. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(20), 4–17.

<https://doi.org/10.3991/ijet.v14i20.11455>

Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J.M., & Rubio-Serrano, L. (2021). El mapa de los valores del aprendizaje-servicio. [The service-learning values map]. *Alteridad*, 16(1), 12–22. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01>

Mikhailova, E. A., Post, C. J., Schlautman, M. A., Xu, L., & Younts, G. L. (2021). Incorporating ecosystem services into stem education. *Education Sciences*, 11(3). DOI:10.3390/EDUCSCI11030135

Miró-Miró, D., Coiduras, J., & Molina-Luque, F. (2021). Aprendizaje-Servicio y Formación Inicial Docente: una relación transformadora entre Escuela Rural y Universidad para la promoción de las tecnologías digitales. [Service-Learning and Initial Teacher Training: a transformative relationship between Rural Schools and Universities for the promotion of digital technologies]. *Revista Complutense de Educación* 32(4), 593–603.

<https://doi.org/10.5209/rced.70859>

Paredes, D. (2019). El Aprendizaje-Servicio como práctica para el desarrollo de competencias digitales y sociales del estudiantado universitario. [Service-Learning as a practice for the development of digital and social competences of university students]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(2), 9–28. <https://doi.org/10.35362/rie8023331>

Plata, S., & Moredo, P. J. (2021). *Student evaluation of fully online service-learning on SDGs during the COVID-19 pandemic*. In DLSU Research Congress.

<https://www.dlsu.edu.ph/wp-content/uploads/pdf/conferences/research-congress-proceedings/2021/LLI-06.pdf>

Ruiz-Corbella, M., & García Aretio, L. (2010). Movilidad virtual en la educación superior, ¿oportunidad o utopía? [Virtual mobility in higher education: Opportunity or utopia?] *Revista Española de Pedagogía*, 246, 243–260.

Ruiz-Corbella, M., & García-Gutiérrez, J. (2020). Aprendizaje-Servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la educación superior. [Service-Learning in digital learning scenarios: An innovative approach in higher education]. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 23(1), 183–98.

<https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24391>

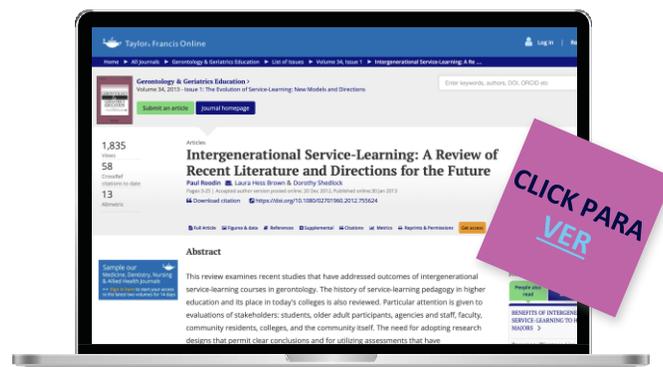
Sandy, M. G., & Franco, Z. E. (2014). Grounding service-learning in the digital age: Exploring a virtual sense of geographic place through online collaborative mapping and mixed media. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(4), 201–232.

Schmidt, M. E. (2021). Embracing e-service learning in the age of COVID and beyond. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*.

<https://doi.org/10.1037/stl0000283>

Sparkman-Key, N. L., Vадja, A., & Belcher, T.A. (2020). Advancing human services education: Exploratory study of international service learning and digital pedagogy. *Journal of Service-Learning in Higher Education* 10(1), 29–45.

https://digitalcommons.odu.edu/chs_pubs/54



05

CO-ENSEÑANZA Y ENSEÑANZA EN TÁNDEM COMO PARTE DEL APRENDIZAJE- SERVICIO

Lea-Joelina Fleck, Beate Hörr, Milena
Ivanova (Universidad Johannes
Gutenberg de Mainz)



Co-enseñanza y enseñanza en tándem

Esta sección tiene como objetivo resaltar los elementos facilitadores que guían el desarrollo de la co-enseñanza y mostrar los beneficios así como los desafíos de la colaboración dentro de la co-enseñanza. Lock et al. (2016) utilizaron un diseño de investigación cualitativa para recoger los diferentes rasgos que son clave para que la co-enseñanza sea un éxito. Mientras tanto, Ferguson y Wilson (2011) utilizan la información obtenida de un programa de co-enseñanza previamente

realizado en Texas para mostrar el valor de la colaboración dentro de la co-enseñanza. El informe de Rottach (2019) se centra en un ejemplo conceptual de enseñanza en tándem y proporciona los resultados iniciales de la fase de prueba de un estudio asociado. Crook y Friend (1995) proporcionan una guía para proyectos efectivos de co-enseñanza con consejos prácticos y recomendaciones bajo un punto de vista crítico.

¿Qué es la co-enseñanza/enseñanza en tándem?

Lock et al. (2016) habla de que la co-enseñanza puede definirse de muchas maneras. Una posible descripción es la Co-enseñanza como un formato que implica la asociación de dos educadores para enseñar al mismo grupo de estudiantes al mismo tiempo dentro de un programa y tiempo de aprendizaje definido (Lock et al., 2016, p. 23 y ss.). Se conoce como una de las técnicas cruciales para responder a las diversas necesidades de los estudiantes (Ferguson & Wilson, 2011; Kloo & Zigmond, 2008, p. 53). En el contexto académico, los términos co-enseñanza y enseñanza en tándem suelen utilizarse indistintamente. Rottach (2019) distingue entre estos dos términos. Describe la enseñanza en tándem como aquella en la que un profesor del área de práctica profesional y otro del área universitaria participan simultáneamente en la concepción y ejecución de la actividad docente. La enseñanza en tándem se basa en el hecho de que los profesores/as participan conjuntamente en la concepción y ejecución sin estar sujetos a estructuras jerárquicas. La presencia conjunta en clase permite la conexión de la teoría y la práctica en la enseñanza. (Rottach, 2019; Kricke & Reich, 2016).

Diferentes tipos de co-enseñanza/enseñanza en tándem

La co-enseñanza puede realizarse en diferentes combinaciones. Lock et al. (2016) describen seis tipos de enseñanza además de la forma general de co-enseñanza en tándem, basándose en Friend et al. (2010, p. 23 y ss).



La combinación de **Un profesor/a - Un asistente/a** describe que un profesor o profesora tiene la responsabilidad principal de la instrucción, mientras que el otro ayuda a las y los estudiantes. La **estación didáctica** describe un formato de enseñanza en el que el curso y los contenidos/actividades de aprendizaje se dividen en estaciones. Cada profesor y profesora es responsable de un contenido específico y lo transmite a los grupos individuales. La **enseñanza paralela** difiere de ésta. Las y los profesores trabajan juntos para planificar el contenido de la lección mientras que la enseñanza real tiene lugar al mismo tiempo pero a grupos diferentes.

La **Enseñanza Alternativa** describe el trabajo con un grupo grande mientras el otro profesor enseña a un grupo más pequeño para ofrecer un apoyo adicional. El formato de enseñanza **un observador, un profesor** describe la combinación de un profesor que recoge datos del proceso de aprendizaje mientras el otro enseña. Juntos analizan los resultados. La **enseñanza en equipo** se describe como que ambos profesores/as enseñan y comparten el contenido del curso juntos. Esta podría ser la definición común de co-enseñanza con respecto a las definiciones de la sección mencionada anteriormente.

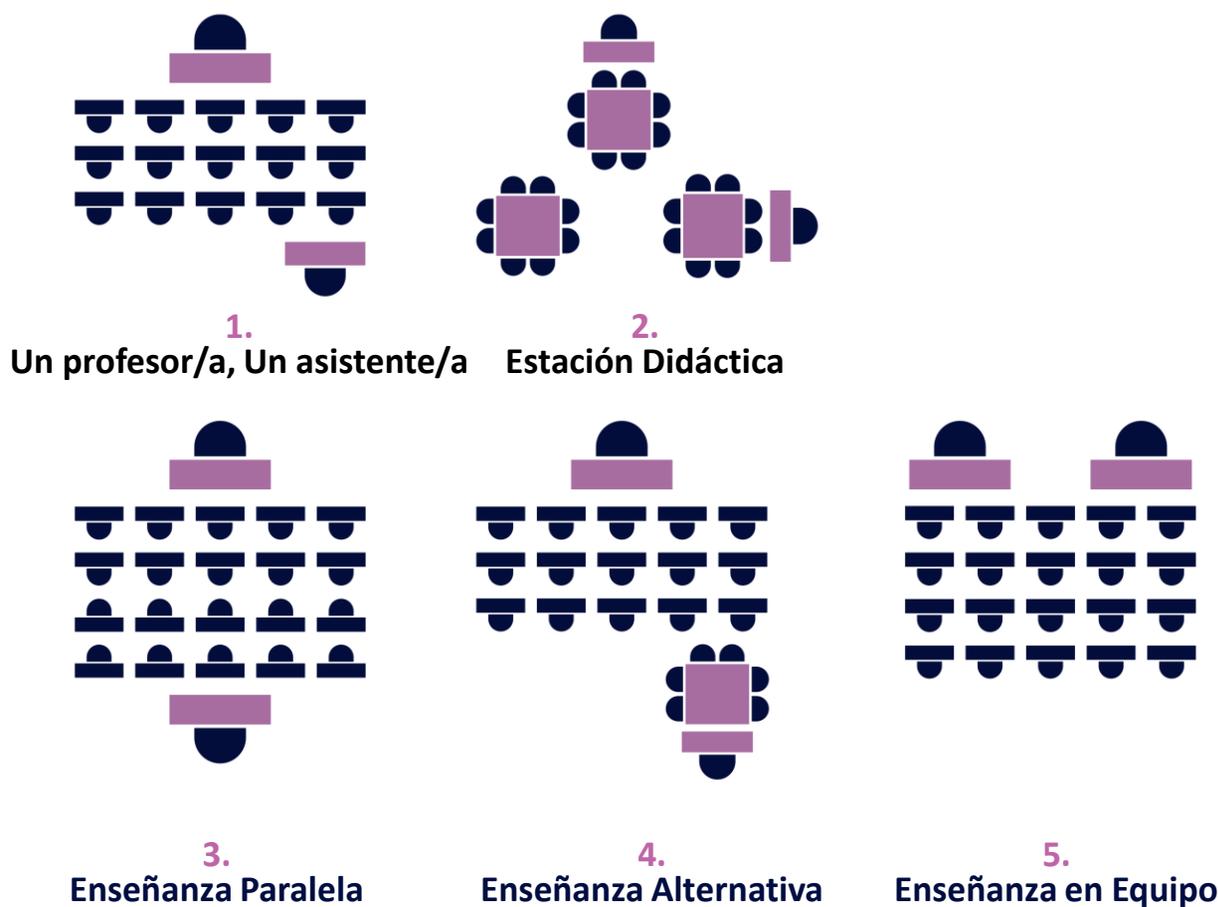


Fig. 1. Enfoque de la co-enseñanza, Cook & Friend (1995, p. 6)

Beneficios de la co-enseñanza/enseñanza en tándem

A raíz de los estudios previos, destacan algunos beneficios de la co-enseñanza. Uno de los beneficios que se mencionan a menudo es que ambos profesores/as aportan experiencias diferentes que pueden ajustarse a las distintas necesidades de aprendizaje del alumnado. Esto contribuye a una enseñanza que tiene en cuenta la diversidad y añade una valiosa experiencia de aprendizaje a la clase (Cook & Friend, 1995; Bauwens et al., 1989; Wals, 1992; Lock et al., 2016; Ferguson & Wilson, 2011.). La supervisión y la consulta con las y los alumnos puede ser más intensa debido a la Co-enseñanza, lo que también favorece el aprendizaje (Ferguson & Wilson, 2011 p. 65), porque los estudiantes tienen la oportunidad de involucrarse más en el proceso de aprendizaje con dos profesores/as y más instrucciones (Cook & Friend, 1995).

En este caso, trabajando con la metodología de la co-enseñanza, el profesorado puede explorar nuevos caminos. Cuando se están abriendo el uno al otro y mirando la realidad desde diferentes

perspectivas, tienen la oportunidad de aprender sobre diferentes experiencias y diferentes métodos de enseñanza que ayudarán a aumentar los intereses del alumnado y la participación en clase (Lock et al., 2016; Gaytan, 2010, Yanamandram & Noble, 2005). Mientras los estudiantes se benefician de diferentes estrategias de enseñanza, los profesores/as tienen la oportunidad de evolucionar y salir de su zona de confort profesional para aprender cosas nuevas (Lock et al., 2016; Ferguson & Wilson, 2011). La co-enseñanza promueve la reflexión conjunta del alumnado del curso, así como la autorreflexión para aprender más sobre sí mismos y su práctica docente. ¿Qué es lo que hace que el curso sea exitoso? ¿Cómo nos beneficiamos el uno del otro? ¿Cómo se desarrolla la relación pedagógica? ¿Qué quiero/queremos? etc. son principalmente preguntas que se hacen en el proceso de reflexión (Lock et al., 2016; Ferguson & Wilson, 2011).

Desafíos y recomendaciones para las y los docentes de la co-enseñanza o enseñanza en tándem

Además de los beneficios anteriores de la Co-enseñanza, las y los profesores pueden enfrentarse a algunos retos, especialmente en las primeras etapas.

Uno de los mayores desafíos puede ser abrirse a las competencias profesionales de otra persona y ser capaz de manejar el aprendizaje de estrategias no conocidas previamente (Ferguson & Wilson, 2011). El profesorado que estén pensando en trabajar en un contexto de co-enseñanza deben aclarar si están preparados para dejar sus hábitos docentes y compartir responsabilidades o actividades, así como tratar con diferentes puntos de vista, de preferencias y estilos de enseñanza (Cook & Friend, 1995). Una vez aclarado esto, es una buena introducción a lo que es la Co-enseñanza. Se trata de "dos profesores/as que trabajan juntos como un equipo para proporcionar diferentes puntos de vista sobre los temas según sea necesario" (Ferguson & Wilson, 2011, p. 65).



A raíz de esto, también puede ser difícil cuando las circunstancias de co-enseñanza cambian, y las y los profesores traen expectativas que han surgido de los programas de co-enseñanza anteriores (Lock et al., 2016). Esto lleva a que el concepto sea tan vulnerable. La colaboración efectiva se basa en interactuar con los demás, tomar decisiones juntos y proporcionar y estar preparados para la retroalimentación (Lock et al., 2016). El objetivo principal es pasar de una perspectiva individual a una perspectiva colaborativa (Lock et al., 2016). Las y los profesores necesitan encontrar decisiones colaborativas, lo que requiere confianza en la experiencia docente de cada uno y una comunicación abierta (Lock et al., 2016). Pero no solo es necesario que los profesores/as confíen unos en otros, sino que también es un proceso para que el alumnado se abra a los nuevos docentes y se convierta en participante activo en la clase. Además de la confianza, el respeto y la autoestima, el hecho de encontrar ideas similares, influye en el éxito de la colaboración (Lock et al., 2016).

Otro reto de la co-enseñanza es que requiere una gran cantidad de tiempo (Lock et al., 2016; Yanamandram y Noble, 2005). Por lo tanto, es muy recomendable que ambos se comprometan a compartir la responsabilidad en el proceso de Co-enseñanza. La co-enseñanza consiste en construir una relación, y encontrar juntos una nueva identidad docente mientras se comparten diferentes perspectivas y enfoques (Lock et al., 2016). La co-enseñanza requiere que la colaboración no se produzca bajo estructuras jerárquicas. Pero esto no siempre se puede evitar. Especialmente cuando un profesor del área teórica trabaja junto a una persona del área práctica, las estructuras jerárquicas pueden surgir rápidamente. Según Rottach (2019), un profesor del área de la práctica profesional se ve rápidamente desbordado y tiene menos experiencia en el ámbito de la enseñanza superior en comparación con un profesor del área científica. Por lo tanto, una tarea puede ser asumida y automáticamente surge una distribución desigual de las tareas. Es importante que esta desigualdad no afecte al curso. (Rottach, 2019)

Cómo crear una relación de trabajo colaborativa en la co-enseñanza

Al entrar en una relación de co-enseñanza, algunos aspectos pueden ser útiles para crecer el uno con el otro.

Uno de los elementos clave es **planificar las cosas con antelación**, ya que "[la] planificación permite que todos empiecen 'en la misma página' e identifica posibles malentendidos o problemas por adelantado" (Cook & Friend, 1995, p. 13). Para ello es necesario que al principio del proyecto se conozca de qué se trata, se asegure cuáles son las necesidades de las y los alumnos y se identifique lo que no está claro, así como que se recojan las expectativas mutuas. Estos son aspectos relevantes para alcanzar los objetivos del proyecto (Cook & Friend, 1995).



El proceso de planificación también incluye hablar del reparto de responsabilidades para que nadie se sienta abrumado/as, de los días y horas de planificación conjunta y de los registros que pueden ser útiles para el proceso de trabajo. (Cook & Friend, 1995). Siguiendo estas recomendaciones, la comunicación abierta es esencial para una asociación colaborativa. Esto significa hablar sobre cuáles son los valores instructivos y personales sobre la enseñanza y el papel del profesorado, el alumnado y el aprendizaje, así como la forma en que estos valores influyen en la práctica docente personal. Esto incluye hablar de las peculiaridades personales en el proceso/entorno de enseñanza, que podrían afectar a la relación. Además del trabajo de colaboración en el proceso de planificación, también es necesario actuar en equipo en el entorno del aula y durante la clase. Las y los profesores también deben asegurar la equivalencia de sus roles en el aula con el alumnado. Esto puede asegurarse visualmente, por ejemplo, organizando un espacio de trabajo para ambos profesores/as en el aula o repartiendo las instrucciones. La creación de una relación de trabajo también puede contener acuerdos sobre

las rutinas del aula, como las rutinas de instrucción, por ejemplo, la organización de los trabajos escritos, como los formatos de los informes, o la forma de incluir a los alumnos/as para que les ayuden. Dado que la retroalimentación es otro elemento clave para construir una relación saludable, puede ser útil hablar sobre cómo darse retroalimentación mutuamente para evitar errores o vulnerabilidad. Algunos profesores y profesoras pueden preferir la retroalimentación directa mientras que otros se toman un tiempo y necesitan un día para asentarse, algunos prefieren la retroalimentación positiva primero, otros no (Cook & Friend, 1995). Pero no sólo la opinión entre el profesorado contribuye al éxito del proyecto. También se necesita una evaluación adecuada y constante por parte del grupo destinatario para que el programa se desarrolle con éxito y para que la enseñanza sea eficaz (Cook & Friend, 1995).

Referencias bibliográficas

Bauwens, J., Hourcade, J. J., Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial & Special Education, 10*(2), 17–22.

Cook, I., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children, 28*(3), 1–16.

Ferguson, J., & Wilson, J. C. (2011). The Co-teaching professorship: Power and expertise in the Co-taught higher education classroom. *Scholar-Practitioner Quarterly, 5*(1), 52–68.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 9–27.

<https://doi.org/10.1080/10474410903535380>

Gaytan, J. (2010). Instructional strategies to accommodate a team-teaching approach. *Business Communication Quarterly, 73*(1), 82–87.

Kloo, A., & Zigmond, N. (2008). Coteaching revisited: Redrawing the blueprint. *Preventing School Failure, 52*(2), 12–20.

Kricke, M., & Reich, K. (2016). *Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens. [Team teaching. A new culture of teaching and learning]*. Beltz.

Lock, J., Clancy, T., Lisella, R., Rosenau, P., Ferreira, C., & Rainsbury, J. (2016). The lived experiences of instructors co-teaching in higher education. *Brock Education Journal, 26*(1), 22–35.

Rottach, A.; Jung, M.; Miller, T. (2019). Tandem Teaching – Kooperative Lehre und Einbindung

hochschulexterner Lehrpersonen [Tandem teaching - cooperative teaching and involvement of teachers from outside the university]. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung [Journal for Higher Education Development], 14*(4), 123–135.

Walsh, J. M. (1992). Student, teacher, and parent preference for less restrictive special education models: Cooperative teaching. *Case in Point, 6*(2), 1–12.

Yanamandram, V. K., & Noble, G.I. (2005). Team teaching: Student reflections of its strengths and weaknesses. In R. Atkinson & J. Hobson (Eds.), *Teaching and learning forum: The reflective practitioner* (p. 1-10). Murdoch University.



06

ESTUDIOS DE CASO SOBRE EL APRENDIZAJE- SERVICIO DIGITAL INTERGENERACIONAL

Sabine Freudhofmayer, Katharina Resch,
Anna-Katharina Winkler (Universidad de
Viena)



6.1. Metodología y base empírica

Para la investigación de los estudios de caso, seguimos la siguiente pregunta de investigación: **¿Qué prácticas de aprendizaje-servicio digital intergeneracional existen en Europa y cómo pueden describirse?**

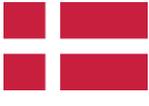
Recogimos n=20 entrevistas cualitativas semiestructuradas con coordinadores de programas, profesores/as y estudiantes de cursos de aprendizaje-servicio en universidades e instituciones de educación superior europeas. Los socios del proyecto recopilaron primero información a través de una investigación en línea, en la que buscaron cursos de aprendizaje-servicio con buenas prácticas, que incluyeran un componente intergeneracional y/o digital. Tras la selección de los estudios de caso adecuados, se contactó con los participantes en el estudio para entrevistarlos (ya sean estudiantes o responsables de la actividad, como profesores/as, catedráticos/as o coordinadores de programas). Todos los socios realizaron al menos dos

entrevistas en sus respectivos países. Siempre que fue posible, se prefirieron las entrevistas en tándem para las experiencias de aprendizaje-servicio intergeneracional, contrastando las perspectivas de las y los mayores y las y los jóvenes implicados. Las entrevistas tuvieron una duración media de 40 minutos (véase en el anexo la guía de la entrevista y el resumen de los entrevistados). Las 17 entrevistas se realizaron en línea utilizando herramientas de vídeo, y tres entrevistas tuvieron lugar in situ. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente. A partir de las transcripciones de las entrevistas, el análisis de los datos se realizó siguiendo el análisis temático (Braun y Clarke, 2006).



6.2. Resumen de los estudios de caso

Resumen de los estudios de caso por país

PAÍS	NÚMERO DE CASOS DE ESTUDIO	MÉTODO Y DESCRIPCIÓN	NÚMERO DE PERSONAS ENTREVISTADAS
	n=7 casos de estudio	7 entrevistas a estudiantes, 1 entrevista al profesor	n=7 participantes
	n=1 casos de estudio	1 entrevista del coordinador de proyecto	n=1 participante
	n=5 casos de estudio	1 entrevista en tándem con 2 profesores/as, 4 entrevistas a profesores/as	n=6 participantes
	n=2 casos de estudio	1 entrevista a profesor/investigador o profesora e investigadora, 1 entrevista a un estudiante	n=2 participantes
	n=3 casos de estudio	1 entrevista con profesor/a, 1 entrevista en tándem con profesor/a y un miembro de la comunidad, 1 entrevista en tándem con profesor/a y estudiante	n=5 participantes
	n=2 casos de estudio	1 entrevista al coordinador/a, 1 estudiante entrevistado/a	n=2 participantes
TOTAL	20 CASOS DE ESTUDIO		23 PARTICIPANTES

Resumen según los criterios de inclusión del estudio

"El aprendizaje-servicio es una experiencia educativa basada en un currículum académico y con **créditos**, en la que las y los estudiantes (a) participan en una actividad de servicio organizada que satisface necesidades identificadas de la comunidad y (b) reflexionan sobre la actividad de servicio de tal manera que obtienen una mayor comprensión del contenido del curso, una apreciación más amplia de la disciplina y un mayor sentido de los valores personales y la responsabilidad cívica." (Bringle, Hatcher, & McIntosh 2006, p. 12)

INCLUÍDO (N=13)		EXCLUÍDO (N=7)
CUMPLEN TODOS LOS CRITERIOS (N=11)	CUMPLEN TODOS LOS CRITERIOS EXCEPTO UNO (N=2)	NO SE CUMPLEN DOS O MÁS CRITERIOS (N=7)
#1 Aprendizaje-servicio intergeneracional con refugees@UniClub ***	#13 Aprendizaje-servicio intergeneracional en estudios cinematográficos * (sin necesidad identificada de la comunidad)	#15 Aprendizaje. Compromiso. Responsabilidad. ** (sin actividad de servicio organizada, mínima reflexión)
#2 Aprendizaje-servicio con "Jugend am Werk" en Graz ***	#14 Curso de Cultura #14 – Voluntariado en Mainz ** (sin necesidad identificada de la comunidad)	#16 Aprendizaje intergeneracional con el programa de estudios para mayores de 50 años * (sin actividad de servicio organizada, sin necesidad identificada de la comunidad)
#3 Desafía sostenible de los ferrocarriles austríacos ***		#17 Trabajo de proyecto aplicado en Krems ** (sin necesidad identificada de la comunidad, sin responsabilidad cívica)
#4 Desafío sostenible de Siemens para la Reducción de CO2***		#18 Programa de aprendizaje intergeneracional de la DCU * (sin curso, sin créditos, voluntariado)
#5 Desafío sostenible de Siemens para compartir coche ***		#19 121digital ** (sin curso, sin créditos, voluntariado)
#6 Aprendizaje-servicio en viviendas multigeneracionales en Hessen ***		#20 Trabajo de campo intergeneracional para estudiantes de Trabajo Social *** (sin necesidad identificada de la comunidad, sin actividad de servicio organizada)
#7 Aprendizaje-servicio entre una escuela y una residencia de ancianos en La Rioja ***		#21 Proyecto Gli Stagisti proyecto de aprendizaje servicio digital (sin actividad de servicio organizada, sin reflexión) **
#8 Aprendizaje-servicio intergeneracional en educación física en Castellón de la Plana ***		
#9 El aprendizaje-servicio como parte de la pedagogía social con el Ayuntamiento de Valladolid *		
#10 Aprendizaje-servicio con profesorado en formación en un municipio remoto de Mora ***		
#11 Aprendizaje-servicio en el Programa Oídos al Alma con personas solas ***		
#12 Diseño de conceptos didácticos para charlas sobre arte en el museo de Kassel ***		

*Estudios de casos con una dimensión intergeneracional, **Estudios de casos con una dimensión digital, ***Estudios de casos con ambas dimensiones

6.3. Descripciones de los estudios de caso

En esta sección se ofrece una breve descripción de cada estudio de caso que incluye lo siguiente:

1	TÍTULO DEL ESTUDIO DE CASO
2	UNIVERSIDAD/INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA QUE ESTÁ INTEGRADO EL ESTUDIO DE CASO
3	CONTENIDO O TEMA GENERAL DEL ESTUDIO DE CASO/ELEMENTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO
4	DESCRIPCIÓN DE LA PARTE DE "SERVICIO" Y DE "APRENDIZAJE"
5	DESCRIPCIÓN DE LOS COMPONENTES INTERGENERACIONALES Y DIGITALES DE LA ACTIVIDAD

Casos prácticos totalmente incluidos en el estudio

No1 Aprendizaje-servicio intergeneracional con refugees@UniClub

Los estudiantes de magisterio de la Universidad de Viena (Austria) tienen la oportunidad de participar en el curso "Espacios de comunicación: Oportunidades y límites del multilingüismo". Este curso tiene como objetivo abordar el multilingüismo en el aula y acompaña a las y los estudiantes que eligen trabajos prácticos como "UniClub", "LernClub" o "StudyBuddy". El "UniClub" ayuda a las y los niños y jóvenes de origen refugiado y migratorio en cuestiones escolares y les apoya para que terminen la escuela con un título de secundaria. En el estudio de caso se aborda tanto el aprendizaje intergeneracional como el aprendizaje-servicio digital experimentado durante la pandemia de Covid-19.

No2 Aprendizaje-servicio con "Jugend am Werk" en Graz

Como parte del módulo de estudio "Proyecto de práctica" en la Universidad de Graz, Austria, se acompañó a los estudiantes en la planificación y ejecución de proyectos con socios comunitarios. El estudiante entrevistado estudió dentro de los estudios de extensión "Liderazgo" y se encargó de coordinar el equipo de estudiantes del módulo y de mantener una visión general del proyecto, que se instruyó junto con "Jugend am Werk", una organización social austriaca. El equipo estaba formado por varios estudiantes que tenían unos doce años menos que la estudiante entrevistada (aprendizaje-servicio intergeneracional). El objetivo de la actividad de aprendizaje-servicio era ayudar a "Jugend am Werk" a analizar cuatro áreas específicas de la empresa: La financiación, los principios jurídicos, la actuación del personal y la gestión de las viviendas de alquiler de la empresa. Para el equipo del estudiante entrevistado, el objetivo principal era identificar el rendimiento del personal mediante entrevistas. En el estudio de caso se aborda tanto el aprendizaje intergeneracional como el aprendizaje-servicio digital experimentado durante la pandemia de Covid-19.

No3 Desafío sostenible de los ferrocarriles austriacos

El "Desafío de la Sostenibilidad" es un módulo interdisciplinar del programa de estudios al que pueden asistir estudiantes de diferentes universidades de Austria. Recientemente, la Universidad de Graz ha entrado a formar parte de él. Como parte del curso, las y los estudiantes trabajan en la reducción de emisiones junto con los Ferrocarriles Austriacos con compañeros de diferentes disciplinas de la Universidad de Graz y un departamento técnico de los Ferrocarriles Austriacos ("ÖBB-Technische Services-GmbH"). El objetivo es desarrollar un conjunto de medidas para que las operaciones sean neutras desde el punto de vista climático, y que ayuden a reducir las emisiones. Los estudiantes de este estudio de caso trabajan con empresarios de una década mayores que ellos. La mayor parte del "Desafío de la Sostenibilidad" tiene lugar en línea. Las reuniones entre las y los estudiantes son en su mayoría híbridas (debido a la pandemia de COVID-19).

Nº4 Siemens Desafío Sostenible Reducción de CO2



El "Desafío de la Sostenibilidad" es un módulo interdisciplinar que se ofrece en varias universidades de Viena y Graz (Austria). El objetivo del módulo es guiar a los estudiantes para que apoyen a una empresa austriaca con una preocupación específica. Una de las empresas era Siemens, que quería reducir las emisiones de CO2 en la logística. En este estudio de caso, las y los estudiantes trabajaron en una directriz sobre cómo hacer más sostenible el transporte por camión de Siemens. La directriz se elaboró en colaboración con el socio comunitario. Los empleados de Siemens eran varios años mayores que los estudiantes (aprendizaje-servicio intergeneracional) y, debido a la pandemia de COVID-19, las reuniones tuvieron lugar tanto in situ como de forma digital, así como híbrida (aprendizaje-servicio digital).

Nº5 Siemens Desafío Sostenible de uso compartido del coche



El "Desafío de la Sostenibilidad" es un módulo interdisciplinar que se ofrece en varias universidades de Viena y Graz (Austria). El objetivo del módulo es guiar a las y los estudiantes para que apoyen a una empresa austriaca con una preocupación específica. Una de las empresas era Siemens, que quería reducir las emisiones de CO2 en la logística. En este estudio de caso, las y los estudiantes trabajaron en un programa de uso compartido del coche para aumentar la sostenibilidad de la movilidad de los empleados. Un grupo de tres estudiantes se reunió regularmente con los empleados de Siemens para crear el programa y desarrollar una aplicación (aprendizaje-servicio intergeneracional). Debido a la pandemia de COVID-19, las reuniones fueron virtuales, y el seminario paralelo tuvo lugar en línea, in situ, o híbrido, dependiendo de la evolución de la pandemia (aprendizaje-servicio digital).

Nº6 Aprendizaje-servicio en viviendas multigeneracionales en Hessen



En la European Business School (EBS) de Oestrich-Winkel, Hessen, Alemania, se ofrecen cursos interdisciplinarios de aprendizaje-servicio. Los cursos se desarrollan bajo la dirección y planificación de un profesor y de los respectivos socios comunitarios. Los proyectos de aprendizaje-servicio tienen lugar principalmente en residencias de ancianos y casas multigeneracionales en Oestrich-Winkel, Alemania. Un ejemplo de aprendizaje-servicio es un taller de teléfonos inteligentes para personas mayores en la casa multigeneracional, que tuvo lugar in situ y fue preparado y dirigido por seis estudiantes de la universidad. Durante la actividad de servicio, las y los estudiantes aprendieron a adaptarse a las necesidades y exigencias de las personas mayores. Más adelante, reflexionaron sobre sus experiencias en el trato con las personas mayores y sobre el funcionamiento de los métodos didácticos. Los estudiantes también llevaron un diario para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Evaluaron su proyecto compartiendo su experiencia con otros participantes en el curso y escribiendo ensayos. En total, los estudiantes dedicaron 60 horas a la comunidad (servicio) y 30 horas de reflexión en el aula (aprendizaje) durante el semestre.

Nº7 Aprendizaje-servicio entre un colegio y una residencia de ancianos en La Rioja



Este estudio de caso se desarrolló entre las y los alumnos de una clase de quinto y sexto de primaria de un colegio de La Rioja, en el norte de España, coordinados por una profesora, estudiante de doctorado en educación, entre una residencia de ancianos durante la época navideña y el día del libro. El servicio a la comunidad consiste en acompañar a los ancianos en un día especial para hacerles sentir mejor y compartir recuerdos de cuentos y letras de canciones típicas (memoria histórica). Los participantes son 100 alumnos/as de primaria de diferentes cursos (la edad media es de 12 años) y 15 personas de la residencia (de unos 80 años). El objetivo es mantener la memoria histórica y mantener vivas las historias del pasado a través de las generaciones más jóvenes. Este proyecto de aprendizaje-servicio se llevó a cabo en 2021 y fue coordinado y supervisado por el profesor del colegio y el coordinador de la residencia de ancianos. Este proyecto también incluye una vertiente digital, ya que se utilizaron dispositivos y aplicaciones digitales durante el desarrollo del proceso.

Nº8 Aprendizaje-servicio intergeneracional en educación física en Castellón de la Plana



En este estudio de caso, los estudiantes de la Universidad Jaume I de Castellón de la Plana, España, organizan una actividad de aprendizaje-servicio intergeneracional con personas mayores de las escuelas de formación permanente que forman parte de la red de escuelas de adultos de Castellón como parte del módulo de Educación Física. El objetivo principal es fortalecer la psicomotricidad junto con los adultos mayores que participan. Las y los alumnos realizan las actividades previamente explicadas por los monitores con un grupo de personas mayores y adaptan las actividades según sus necesidades (servicio). Los estudiantes se benefician de la práctica de la enseñanza, su impacto de las actividades de enseñanza, y tienen tiempo para evaluar sus opiniones y recibir críticas constructivas (aprendizaje). Las y los participantes de la comunidad son unas 80 personas de 12 centros de formación permanente de Castellón de la Plana, mientras que los estudiantes universitarios tienen una media de 20 años. El aprendizaje-servicio abarcó un periodo de cuatro meses en 2021, durante el cual se celebraron reuniones quincenales. El objetivo era, por un lado, enseñar a los jóvenes estudiantes a adaptar los contenidos de educación física para las personas mayores, y por otro, enseñar a las personas mayores a moverse y entrenar su cuerpo de forma saludable, para que mantengan su salud física.

Nº9 El aprendizaje-servicio como parte de la pedagogía social con el Ayuntamiento de Valladolid



En este caso de estudio, las y los alumnos de segundo y cuarto curso del programa de Pedagogía Social de la universidad realizan un aprendizaje-servicio intergeneracional como parte de la asignatura "Técnicas de Dinamización Social". Realizan talleres educativos y actividades físicas (dinámicas de grupo y teatro) y dos coordinadores del programa orientan a las y los alumnos sobre cómo trabajar con adultos y adultas con diferentes contenidos y diseños. Durante el cuatrimestre de 2021, la preparación y organización de los talleres se realizó en dos sesiones. Los participantes son 20 adultos y adultas (edad media de 75 años) de una residencia pública de la Red de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Valladolid en España y 20 jóvenes universitarios con una edad media de 20 años. El objetivo de este aprendizaje-servicio es acercar la universidad a la comunidad a través de actividades participativas.

Nº10 Aprendizaje-servicio con profesorado en formación en un municipio remoto de Mora



Este estudio de caso dentro del proyecto "El proyecto de digitalización de Läxhjälpen" describe una colaboración entre la Fundación Läxhjälpen (una organización centrada en ayudar a los estudiantes con sus deberes), el municipio de Mora y la agencia de innovación Vinnova, que se fundó para hacer frente a los retos educativos de los estudiantes en municipios poco poblados de Suecia. Los estudiantes de este municipio del centro de Suecia carecen en muchos casos de apoyo para aprobar la escuela primaria y acceder a la secundaria. El proyecto consiste en la digitalización de los programas de deberes por parte del profesorado en formación universitaria. Esta parte de la formación es obligatoria para el profesorado en activo, dependiendo del programa de enseñanza, y conlleva unos 30 créditos. Un formador del profesorado con experiencia supervisa y dirige a los y las estudiantes en la realización del servicio. El proyecto de aprendizaje-servicio comenzó con 30 estudiantes en el municipio de Mora que ofrecieron apoyo digital para los deberes a 165 estudiantes de todo el municipio en el otoño de 2021. El proyecto ha desarrollado además una herramienta digital que se ha distribuido en diez municipios rurales que presentan resultados escolares muy por debajo de la media nacional. Se identificaron una serie de factores clave para el éxito de la cooperación entre el sector público, las ONG y las comunidades universitarias, como el anclaje temprano, las personas de contacto de confianza y la importancia de tener varios puntos de interés mutuo entre las generaciones.

Nº11 Aprendizaje-servicio en el programa "Oídos para el Alma" con personas solas



La Universidad Matej Bel de Eslovaquia, en colaboración con un centro regional de voluntariado, puso en marcha el programa "Oídos para el Alma", un servicio de asesoramiento telefónico para personas solitarias. Se formaban parejas de voluntarios y personas solas, lo que garantiza un enfoque individualizado, una mejor comprensión mutua y la consideración de la persona necesitada. El voluntario llamaba a una persona concreta de forma regular (tres veces por semana). A las y los estudiantes matriculados en Trabajo Social se les ofreció la oportunidad de realizar el programa en lugar de unas prácticas profesionales que no podían realizar durante el trimestre de verano. El objetivo educativo del programa era desarrollar las habilidades de comunicación con las y los usuarios, la empatía y la responsabilidad personal y social, que son competencias básicas requeridas en el trabajo social. La tarea principal de los estudiantes era estar en contacto telefónico con una persona solitaria, siendo el contacto siempre iniciado por la y el estudiante. Cada semana, los estudiantes rellenaban un registro de las conversaciones que mantenían. Esto incluía una breve reflexión y evaluación de los contactos con los usuarios. A cada estudiante se le asignaba un tutor, que era un profesor de la Facultad de Trabajo Social, que les ayudaba en las áreas de reflexión sobre el proceso de desarrollo o profundización de las habilidades de comunicación. Además, se ofrecía una supervisión de grupo. El trabajo en el programa estaba previsto para un periodo de 3 meses. De mayo a julio de 2020, un total de 12 estudiantes de trabajo social participaron junto con 12 usuarios.

№12 Diseño de conceptos didácticos para charlas de arte en el museo de Kassel



La Universidad de Kassel ofrece regularmente proyectos de aprendizaje-servicio para el estudiantado de máster del Departamento de Alemán como Lengua Extranjera/Alemán como Segunda Lengua. Los estudiantes trabajan con conceptos relacionados con el aprendizaje en contextos formativos extraescolares. Un ejemplo de aprendizaje-servicio es la cooperación con el Museum Fridericianum y la Documenta de Kassel. Este proyecto trataba del examen del arte contemporáneo en relación con conceptos didácticos del alemán como lengua extranjera/alemán como segunda lengua. Debido a la pandemia, se utilizaron herramientas digitales para transmitir el contenido en línea (a través de Zoom). La parte práctica se realizó en el museo en equipos de dos alumnos/as. Para ello, los equipos visitaron el museo, probaron diferentes métodos para las charlas sobre arte y realizaron grabaciones de audio, que posteriormente fueron evaluadas. Hacia el final del semestre, el coordinador organizó un programa de compañeros y compañeras en el que un estudiante trabajó con un alumno de una escuela. Primero se reunieron en línea (vía Zoom) y luego visitaron juntos el museo, donde hablaron de arte. Estas conversaciones se grabaron y luego se evaluaron en relación con la práctica didáctica subyacente.

№13 Aprendizaje-servicio intergeneracional en estudios cinematográficos



"Screening Age" es el título de un curso que tuvo lugar en el cuatrimestre de invierno de 2017/2018 en la Universidad de Jena, Alemania, dentro de los Estudios de Cine y Teatro. En el curso, los estudiantes vieron varias películas sobre el tema del envejecimiento y las discutieron en clase basándose en la literatura que habían leído previamente. Un grupo de estudiantes fue responsable de un taller que tuvo lugar en una residencia de ancianos. Mientras las y los estudiantes planificaban y dirigían el taller ellos mismos, el profesor les asesoraba. Para el taller, todos el alumnado visitaron la residencia. Junto con los ancianos, que tenían entre 80 y 85 años, vieron la película " Oma y Bella" de Alexa Karolinski. Después de la película, los alumnos/as facilitadores estimularon un diálogo intergeneracional entre los estudiantes y los residentes con la ayuda de diversos materiales (por ejemplo, tarjetas postales). En la siguiente clase en la universidad, los estudiantes reflexionaron sobre sus experiencias. **Este estudio de caso tiene un fuerte componente de servicio intergeneracional, pero no aborda verdaderamente una necesidad real de la comunidad, ya que ni el director ni los residentes pidieron un servicio específico. Las actividades no incluyeron ningún uso de herramientas digitales.**

№14 Curso de cultura – Voluntariado en Mainz



El "Curso de Cultura" es un curso ofrecido por la Universidad Johannes Gutenberg de Mainz, Alemania, al que pueden inscribirse estudiantes de todas las disciplinas. El curso abarca una serie de temas y proyectos diferentes relacionados con el voluntariado. Los estudiantes recopilaron e investigaron instituciones e iniciativas de voluntariado que ya existen en el campus o que conocen fuera de él. La tarea de las y los estudiantes fue organizar y acoger una feria sobre el tema "encuentra tu voluntariado". Esto permitió a las y los estudiantes desarrollar sus habilidades, necesarias en la gestión de proyectos y eventos, y adquirir experiencia práctica. Debido a la pandemia de COVID-19, el curso se desarrolló de forma digital. **En este caso no se ha identificado ninguna necesidad de la comunidad, ya que la organización de una feria no aporta un claro valor añadido a la sociedad.**

Casos Interesantes Excluidos del Estudio Actual

№15 Aprendizaje. Compromiso. Responsabilidad.

La asignatura universitaria optativa "Voluntariado en el sector social. Aprendizaje. Compromiso. Responsabilidad". (L.C.R.) está abierto a estudiantes de todas las disciplinas de la Universidad de Educación y de la Universidad Johannes Kepler de Linz, Austria. L.C.R. es un proyecto que se lleva a cabo desde 2015 en colaboración con la Universidad de Educación de Linz y el Centro de Voluntariado del Estado Independiente (ULF). Los estudiantes que participan en el proyecto tienen la oportunidad de involucrarse en organizaciones y proyectos sociales en Austria. El estudiante entrevistado participa por segunda vez en la asociación "Lebenshilfe", que es una organización social a la que apoya como voluntario durante el periodo libre de clases en verano. Sigue trabajando en una comunidad residencial donde conviven personas con diferentes discapacidades y de diferentes generaciones (aspecto intergeneracional). El aspecto digital es descrito por el estudiante cuando habla de la universidad durante la pandemia de COVID-19. Sin embargo, la y el estudiante no relata realmente una actividad de servicio organizada y sólo una mínima reflexión, que debería ser asegurada por la universidad en el aprendizaje-servicio. **Este caso no implica una actividad de servicio organizada y no aborda una necesidad identificada de la comunidad.**

№16 Aprendizaje intergeneracional con el programa de estudios para mayores de 50 años

El proyecto "Ehrenamt ist Mainz" fue un proyecto de aprendizaje intergeneracional en la Universidad Johannes Gutenberg de Mainz (Alemania), que se llevó a cabo en cooperación con estudiantes de máster del programa de Ciencias de la Educación (centrado en la educación de adultos y la educación en medios de comunicación), así como con participantes del programa de estudios para mayores de 50 años durante un semestre. El proyecto se llevó a cabo dentro de un curso que conectaba la teoría y la práctica (normalmente en el marco de los cursos de prácticas) utilizando ejercicios de reflexión conjunta y ejercicios biográficos para ambas generaciones. El curso tuvo lugar in situ bajo la dirección de tres los y las profesores/as y se diseñó para 10-12 sesiones con unos 15 estudiantes de máster así como 15 participantes del programa de estudios para mayores de 50 años. La atención se centró en el aprendizaje colaborativo y el intercambio de experiencias. El tema del curso fue el compromiso cívico. Para ello, se invitó a representantes del sector del aprendizaje-servicio (embajadores digitales, asociaciones de vecinos de la comunidad, etc.), del público y de otras universidades. **Este caso no implica una actividad de servicio organizada y no aborda una necesidad identificada de la comunidad, sino que puede considerarse como una experiencia de aprendizaje intergeneracional en la universidad.**

№17 Trabajo por proyectos aplicado en Krems



El módulo "Trabajo por proyectos" forma parte del plan de estudios de los programas de gestión educativa y de educación superior y gestión de la ciencia en la Universidad de Educación Continua de Krems (Austria). No se diseñó originalmente como un curso de aprendizaje-servicio, pero cada vez toma más la forma de uno. En este curso, los estudiantes trabajan juntos en pequeños grupos para crear proyectos basados en las necesidades. Dado que los alumnos/as trabajan y estudian en paralelo, los proyectos que se diseñan suelen estar vinculados al propio entorno laboral del alumno. Durante la lluvia de ideas para un proyecto, los estudiantes trabajan con las típicas herramientas de gestión de proyectos. Durante su colaboración con un socio municipal, los estudiantes aprenden a aplicar herramientas específicas en el trabajo por proyectos. Al hacerlo, trabajan en un concepto, que luego suele implementarse y diseñarse en forma de producto.

Durante la pandemia de COVID-19, un estudiante creó videoclips y los publicó en YouTube, en los que muestra objetos que solían formar parte de la vida cotidiana pero que ya no se utilizan y, en algunos casos, ya no son conocidos por las nuevas generaciones. La función de comentarios de YouTube permitía adivinar qué objeto se mostraba. De este modo, retomó temas intergeneracionales y los presentó junto con su madre, y en algunos casos también con su hijo, de forma intergeneracional. **Sin embargo, este estudio de caso no se centra en una necesidad real de la comunidad y la responsabilidad cívica de los estudiantes no es el objetivo principal del Proyecto de Trabajo.**

№18 Programa de Aprendizaje Intergeneracional de la DCU



El Programa de Aprendizaje Intergeneracional (ILP) comenzó en 2008 para involucrar a las personas mayores de la comunidad en general y a las y los estudiantes de la Universidad de la Ciudad de Dublín (DCU) en la enseñanza y el aprendizaje conjunto. Comenzó con un pequeño número de clases los sábados por la mañana, en las que las personas mayores se unían a estudiantes voluntarios de la DCU para aprender habilidades básicas de las TIC, y fue evolucionando gradualmente, a través del compromiso y el diálogo. En un sentido práctico, hay un compromiso uno a uno entre un/una estudiante y un/una alumno/a mayor que comparten un portátil, una tableta o un ordenador. Gracias a su participación en el ILP, algunos alumnos han superado su miedo a la tecnología y se han convertido en orgullosos participantes en el mundo digital; algunos han pasado a cursar carreras universitarias y otros han descubierto su talento para escribir. El alumnado de entre 18 y 22 años se relacionan con personas mayores, en su mayoría por encima de la edad de jubilación (más de 65 años). Muchos de los alumnos/as mayores eran antiguos profesionales, que buscaban formas de reciclarse y actualizarse, e incluso simplemente encontrar un nuevo pasatiempo después de jubilarse. El valor de mantener sus mentes activas y desafiadas es un servicio importante del que se han beneficiado los alumnos/as. Algunos alumnos/as y alumnas han participado en las clases individualmente y luego han compartido la oportunidad con los clubes y grupos en los que participan, creando un impacto más amplio. Este caso se centra en una actividad de voluntariado de los alumnos y alumnas. El servicio prestado por las y los estudiantes no está basado en el plan de estudios (los estudiantes no obtienen créditos). **Sin embargo, la actividad de servicio puede considerarse un ejemplo de aprendizaje intergeneracional.**

Nº19 121digital



121 digital es una empresa social sin ánimo de lucro que facilita el aprendizaje de habilidades informáticas a los estudiantes adultos locales con la ayuda de estudiantes voluntarios de escuelas, universidades y escuelas de informática, normalmente en cursos de cinco semanas. El programa 121 digital apoya y anima a las y los jóvenes que encuentran fácil el uso de Internet a compartir sus conocimientos con los mayores que tienen dificultades. Las clases son gratuitas. Los alumnos/as traen su propio portátil/tableta y/o smartphone a las clases y aprenden a su propio ritmo individual con su tutor. El curso 121 digital tiene una estructura informal. Las y los alumnos mayores tienen la libertad de elegir sus temas y aprender en consecuencia. Al finalizar el curso, las y los alumnos mayores tienen su propio manual personal de preguntas y respuestas, que son relevantes para ellos. Los alumnos/as mayores se benefician al establecer una conexión social con su tutor más joven, así como de aprender a utilizar sus dispositivos digitales preferidos. Obtienen una mejor comunicación a través de herramientas de audio, visuales y otras herramientas digitales, una mayor capacidad de acceso a la información en línea y una mayor autonomía y confianza en el uso de las plataformas digitales. Se proporciona formación a los tutores, que también se benefician de la experiencia de los voluntarios, que pueden aportar a su aprendizaje universitario. Los tutores aprenden a enseñar y practicar habilidades interpersonales. Este caso se centra en una actividad de voluntariado de los estudiantes. El servicio prestado por los estudiantes no está basado en el plan de estudios (los estudiantes no obtienen créditos). **Sin embargo, la actividad de servicio puede considerarse un ejemplo de aprendizaje intergeneracional.**

Nº20 Trabajo de campo intergeneracional para estudiantes de Trabajo Social



Este estudio de caso se ubica dentro del programa de Sociología de la Universidad de Uppsala, Suecia, en el área de trabajo social con grupos desfavorecidos, conectando a los estudiantes de sociología con un trabajador social mayor con larga experiencia práctica. El objetivo es que los estudiantes adquieran habilidades para reflexionar crítica y teóricamente sobre su propio papel e identidad profesional en el trabajo social. El curso contiene y cubre la formación de habilidades en la realización de tareas en el trabajo social con un enfoque profesional, como la planificación, las investigaciones, las entrevistas profesionales y la documentación, la supervisión de la formación basada en el trabajo dentro de las diversas áreas del trabajo social por un trabajador social mayor con experiencia. La atención se centra en el intercambio activo de conocimientos entre el estudiante y un trabajador social mayor a nivel individual, grupal y comunitario. Durante el periodo de COVID-19 esta forma de aprendizaje intergeneracional se trasladó a Internet. Dado que el trabajo social en Suecia es altamente confidencial y está protegido por la ley, la interacción entre el tutor, el mentor y el estudiante se dividió en dos partes: 1) la tutoría general y la interacción a través de Google meet y Zoom, y 2) los casos individuales en los que las y los estudiantes participaron a través de la plataforma del municipio para el trabajo social. **El caso de estudio no tiene una necesidad comunitaria identificada ni una actividad de servicio organizada, por lo que puede considerarse un ejemplo de aprendizaje intergeneracional.**



Nº21 Proyecto de aprendizaje-servicio virtual Gli Stagisti



El proyecto Gli Stagisti de la Universidad de Roma (LUMSA), Italia, aborda la inserción de las y los estudiantes en el mercado laboral. Esta idea surgió de la iniciativa de los estudiantes que se graduaron sin saber cómo proceder para encontrar su camino en un entorno laboral. "Gli Stagisti" es un proyecto de aprendizaje-servicio virtual llevado a cabo en 2021 en el que participaron tres estudiantes comprometidos de diferentes carreras universitarias (dos de psicología y uno de ciencias de la comunicación). Los estudiantes decidieron crear una página de Instagram llamada "Gli Stagisti" para ayudar a los jóvenes a orientarse mejor y aprovechar todas las oportunidades que ofrece el mercado laboral. En la página se publican posts semanales sobre diversos temas, como la redacción del CV y los errores que hay que evitar, los trabajos que se pueden realizar después de la universidad, el proceso de contratación o la entrevista de trabajo. Los estudiantes crearon un proyecto de aprendizaje-servicio indirecto para una comunidad web colaborando con compañeros de diferentes áreas: ciencias de la comunicación, del marketing y medios digitales y psicología de las organizaciones y recursos humanos. **Este caso puede considerarse parcialmente aprendizaje-servicio, ya que no hubo una actividad de servicio organizada y la reflexión se redujo al mínimo en una modalidad online.**

6.4. Conclusiones de los estudios de caso

De acuerdo con la concepción teórica del proyecto IDOL, los datos de las entrevistas se agruparon en tres temas principales: (1) aprendizaje-servicio intergeneracional, (2) aprendizaje-servicio digital y (3) enseñanza en tándem. El análisis de los datos de las entrevistas reveló que la mayoría de los hallazgos se podían localizar en el tema del aprendizaje-servicio intergeneracional. Se identificaron menos hallazgos sobre el tema del aprendizaje-servicio digital y la enseñanza en tándem.

6.4.1. CONCLUSIONES SOBRE EL APRENDIZAJE-SERVICIO INTERGENERACIONAL

A partir del análisis de los datos de las entrevistas, identificamos cinco categorías como relevantes para el aprendizaje-servicio intergeneracional. Éstas son 1) Interacciones de diferentes generaciones 2) Percepciones de la edad 3) Aprendizaje intergeneracional 4) Enseñanza intergeneracional 5) Otros criterios de diversidad importantes.

Interacciones de diferentes generaciones

Cuando se piensa en el aprendizaje-servicio intergeneracional, la primera cuestión es cómo entran en contacto personas de diferentes generaciones. En las entrevistas realizadas, los participantes en el estudio explicaron que se requiere una voluntad y una apertura básicas para

comprometerse con otras personas y, en particular, para entrar en contacto con personas de otras generaciones. Tanto las y los más jóvenes como los mayores afirmaron estar interesados en la vida y los intereses de la otra persona (nº 1) y mostrar esta curiosidad de forma respetuosa, por ejemplo, esforzándose por crear un ambiente agradable (nº 13). También se calificó de positivo el hecho de que los socios comunitarios den a los estudiantes la sensación de que se les quiere en el proyecto y de que sus ideas creativas son bienvenidas (nº 5). Otro tema fue el de tomarse el tiempo suficiente para preparar el contacto con la otra generación y poder implicarse activamente en el proceso (#13), en particular sobre temas concretos y la realidad de la vida del otro (#15). Por último, se trata de la voluntad de asumir responsabilidades (nº 15), de comprometerse y participar en las preocupaciones de la otra persona (nº 1) y de implicarse en el hecho de estar juntos o trabajar juntos (nº 13). Estos temas se identificaron como cruciales para experimentar una interacción intergeneracional. Si ambas partes se mostraron dispuestas y abiertas a trabajar juntas, entonces esto podría diagnosticarse como el primer terreno común, puesto que ya les hizo compartir la primera opinión común sobre el proyecto (#3):

“También, hay que decir, si ya tienes uno, bueno creo que al menos eso fue también, porque ya estás un poco en una burbuja aquí, si pones a siete estudiantes que participan en el Desafío de Sostenibilidad junto con la dirección de sostenibilidad de ÖBB. No hay gente reunida que tenga opiniones completamente contrarias sobre el tema, así que ya está implícito que no vamos a entrar en grandes discusiones, y que todos tienen básicamente la misma opinión. Y la diferencia de edad ya no supone una gran diferencia cuando se habla de un tema en el que ya se sabe que se está del mismo lado”. [Estudiante, #3, 4/175-182]

Esta apertura también incluye la reflexión, el reconocimiento y la toma de conciencia de las cualidades propias de la generación, lo que se abordó de diferentes maneras durante algunas de las entrevistas: Los estudiantes hablaron de su propia forma de trabajar con sus ventajas e inconvenientes y consideraron cómo podrían aprender a organizarse mejor, a dividir los pasos de trabajo en el grupo de forma más clara y a gestionar su tiempo de forma más eficaz (nº 5). La reflexión sobre las cualidades generacionales de cada uno también se abordó en función de la experiencia vital y las habilidades relacionadas (por ejemplo, cuando se trata de organizar y dirigir un grupo: #2) o de la propia implicación emocional en un tema concreto (por ejemplo, en la sostenibilidad: #4).

“Ya era un tema de discusión en los años ochenta con la energía nuclear y el Partido Verde (un partido político austriaco de izquierdas), pero nadie se lo tomó en serio. Y ahora sólo hay que leer los periódicos y hay al menos diez noticias de catástrofes medioambientales o algún tipo de protestas, los Viernes por el Futuro, que también es un movimiento de la nueva generación. Greta Thunberg, por ejemplo. así que algo está pasando, algo está pasando”. [Estudiante, nº 4, 5/233-239]

Algunos participantes en el estudio nos dijeron que el compromiso, la organización, el sentido de la responsabilidad y la fiabilidad de todos los implicados (nº 2), así como la interacción mutuamente respetuosa y honesta, son necesarios para una buena cooperación (nº 5). Una estudiante definió como "principio" en la relación con el otro que se tomara en serio sus sugerencias, el reconocimiento y la valoración de su trabajo y la comprensión de su situación personal (#5, 7/297-315). También se informó de que la atención y la comprensión de la realidad de la vida de la otra generación (temas y tiempo) y la correspondiente interacción empática (#19), la implicación de ambas generaciones y el encuentro de igual a igual (#13) facilitaron la interacción.

Las y los coordinadores del programa y las y los profesores de los cursos de aprendizaje-servicio intergeneracional descubrieron que las concepciones de los estudiantes sobre los adultos mayores cambiaron durante el curso y que aprendieron a interactuar con las personas mayores:

“Las y los estudiantes de la universidad se sorprendieron al ver que las personas mayores no eran personas de segunda clase, sino que querían vivir y aprender”. [Coordinador del programa, nº 8, 38-40]

Para los estudiantes fue muy útil aprender cómo tratar con ellos y cómo escribir estas historias. Y también relacionado con su curso, cómo escribir biografías y autobiografías. [Coordinador del programa, nº 11, 532-534]

Percepciones de la edad

Otro tema común en los encuentros intergeneracionales fueron las diferencias y similitudes y, en general, las percepciones de la edad y las generaciones. Por un lado, los participantes describieron las diferencias en la forma de aprender y trabajar, especialmente en cuanto a los enfoques (motivación y temporalidad: #3). Cuanto mejor se conocían los participantes, mejor podían evaluar sus habilidades (#13).

Además, los participantes describieron cómo viven las distintas generaciones y qué cuestiones les preocupan (vida estudiantil: #5 y #1). Esto va unido a las diferentes necesidades en cuanto a la planificación de la vida y la seguridad (nº 1) o a las diferentes actitudes hacia los deberes y responsabilidades sociales (nº 1). Además, abordaron cómo la experiencia vital y laboral afecta al comportamiento y al rendimiento (comportamiento confiado, nerviosismo: #5; #4)

“Por lo demás, por supuesto, se trataba simplemente de que los individuos tenían mucha más experiencia en cómo comportarse en ese mundo de los negocios, en cómo se desarrolla una reunión de ese tipo, en cómo están todas esas cosas de los negocios, en en lo que se refiere a sus hábitos. Y por supuesto, eso es simplemente porque la edad va de la mano con la experiencia, y ellos probablemente han tenido mil reuniones como esa y yo sólo he tenido cinco. Y entonces, sí. Por supuesto, eso va unido a la edad, que se comportan con mucha más confianza y nosotros/as, como estudiantes, no conocíamos todas esas reglas de comportamiento, cómo hablar con los demás, cómo interpretar las pequeñas cosas”. [Estudiante, nº 5, 4/172-180]

Varios estudiantes informaron de que la generación de más edad no estaba muy abierta a aprender cosas nuevas y a cuestionar sus propias formas de pensar o hábitos, por ejemplo, cuando se trataba del tema de la sostenibilidad (#5; #4) o de los medios digitales/apps (#5). Esta limitada apertura a los medios digitales también está relacionada con una diferencia generacional en el uso de dispositivos y medios digitales (nº 1; nº 2).

Aprendizaje intergeneracional

En la mayoría de las entrevistas, el aprendizaje intergeneracional se refleja como una parte importante del aprendizaje-servicio intergeneracional. Según investigaciones anteriores, el aprendizaje intergeneracional puede adoptar tres formas diferentes de aprendizaje (Franz & Scheunpflug, 2016, p. 28). Estas formas de aprendizaje también se identificaron en las entrevistas.



EL APRENDIZAJE MUTUO tiene lugar cuando una generación informa y apoya a la otra (normalmente la generación más joven aprende de la mayor).

Las y los entrevistados aprendieron de la otra generación sobre todo cuando utilizaron como modelo aspectos concretos del modo de vida de la otra generación cuando se sintieron impresionados por sus habilidades y quisieron aprender de ellas. Por ejemplo, los mayores querían aprender de la generación más joven a desarrollar sus habilidades digitales (nº 2; nº 19) y a trabajar de forma menos lenta (nº 1). La generación más joven, por su parte, quería aprender a tener más confianza en sí misma y en sus capacidades (nº 5) y a tener más seguridad a la hora de presentarse en las reuniones, a ser más organizada y estructurada durante la fase de trabajo, y a estimar el trabajo con más precisión en términos de tiempo (nº 5; nº 1), y a conocer el mundo real (nº 5; nº 3; nº 10).

“Lo que sí he aprendido es a tener más confianza en mí mismo. Realmente me he dado cuenta de que son soberanos en la forma de contar sus historias y para ellos es sólo la forma de decirlo y para mí es como, sugiero algo y luego tal vez digo de inmediato: sí, pero sólo si es apropiado. Pensé, tal vez se podría hacer de esa manera, y me di cuenta de que las personas que no lo hacen de esa manera luego simplemente dicen: así es como lo hacemos. Y luego lo discuten, no lo digo en sentido negativo, no quiero decir que se vuelvan mandones o algo así, sino simplemente que presentan lo que han elaborado con más seguridad. Y yo lo presento mucho más inseguro. Y todavía no he llegado, es un proceso, pero en cualquier caso, he notado que soy mucho más inseguro en comparación con estas personas mayores”. [Estudiante, nº 5, 6/275-7/297]



EL APRENDIZAJE MUTUO implica que diferentes generaciones se comprometan a trabajar juntas en un tema, sin que ninguna generación tenga la condición de experta. En los datos de las entrevistas, identificamos este tipo de aprendizaje como un proceso de aprendizaje recíproco, en el que cada una de las generaciones aprende algo de la otra.

Los objetivos de aprendizaje de un curso de aprendizaje-servicio intergeneracional tienen, por tanto, dos vertientes. En el curso de aprendizaje-servicio Educación Física para Adultos en Castellón (España) (nº 8), los estudiantes de magisterio prepararon actividades físicas para los participantes en un centro de adultos. El coordinador del proyecto destaca el proceso de aprendizaje recíproco de la siguiente manera:



“El primer objetivo era mejorar la formación de los estudiantes de magisterio y el desarrollo secundario de las habilidades motrices de las y los adultos”. [Coordinador del proyecto, nº 8, 58-59]

El coordinador del programa de estudios para mayores de 50 años en Mainz (Alemania) (#16), en el que alumnado joven y mayor participan juntos en un curso, también señala el beneficio mutuo de los programas intergeneracionales, en los que cada generación aporta sus experiencias vitales:

“Es decir, las y los estudiantes prepararon los textos, al igual que los mayores de 50 años. Informaron a partir de sus propias experiencias, por lo que también tuvimos ejercicios biográficos en los que, naturalmente, se llega a cosas diferentes debido a la tensión de la edad y las experiencias vitales, y todas ellas fueron, creo, percepciones y experiencias para todos las y los estudiantes”. [Coordinador del programa, nº 16, 116-121].



EL APRENDIZAJE DEL OTRO se centra en las experiencias históricas y biográficas de una generación. Los individuos aprenden unos de otros cuando las experiencias vitales de una generación forman parte del proceso de aprendizaje.

Se reconocieron aspectos del aprendizaje sobre el otro cuando las suposiciones/concepciones previas sobre una generación específica no se hicieron realidad y la persona se vio sorprendida e impresionada por esa experiencia específica. Además, se hizo visible la importancia de aprender a interpretar adecuadamente el "lenguaje de la otra persona" (#1, 9/396-340):

“Lo tomé como un gesto agradable. También en cuanto a la relación social. Así que trabajamos muy estrechamente. Para mí, fue un poco como, no quiero decir que él piense que soy genial, pero no lo suficientemente embarazoso como para que no pudiera llevarme con él, aunque estuvieran algunas y algunos amigos o algo así”. [Estudiante, nº 1, 9/404-408]

Esto también está relacionado con el deseo de comprender la vida y el punto de vista específicos de la generación de la otra persona (#2; #1; #5; #4; #10).



Enseñanza intergeneracional

El profesorado de educación superior que ofrece aprendizaje-servicio intergeneracional aborda las necesidades de aprendizaje de al menos dos grupos de edad diferentes, por ejemplo, estudiantes más jóvenes y mayores, estudiantes más jóvenes en la escuela y estudiantes mayores en la educación superior. En este sentido, llevan a cabo una enseñanza intergeneracional. Esto significa que tienen que ser conscientes de las diferentes rutinas y necesidades de aprendizaje de los dos grupos con los que trabajan y tenerlo en cuenta desde el principio al planificar un curso de aprendizaje servicio intergeneracional.

La preparación de un curso de aprendizaje-servicio intergeneracional comienza con la búsqueda de un tema que sea relevante para ambos grupos objetivo (por ejemplo, estudiantes jóvenes y mayores), o con la elaboración de tareas de aprendizaje específicas con las que ambas generaciones puedan relacionarse:

La enseñanza debe adaptarse a ambos grupos objetivo y es un reto, es un reto en todo grupo heterogéneo, que diseñe las tareas para que sean igual de exigentes para ambos grupos objetivo. Con las personas mayores, por ejemplo, puede que no hayan estudiado nada. (...) O las preguntas son completamente diferentes si ya tienen un historial vital completo [Asistente de proyecto, nº 14, 119-127].



El ayudante de proyecto informó de que las personas mayores que tienen más experiencia vital ("ya tienen un historial de vida completo") que los más jóvenes, abordan las tareas y los contenidos de forma diferente y hacen preguntas distintas a las de los grupos de edad más jóvenes.

Cuando se trabaja con dos generaciones en el aprendizaje-servicio intergeneracional, es importante tener en cuenta las diferencias en los hábitos de aprendizaje que resultan de las diferentes experiencias educativas que han tenido los dos grupos:

"Por lo tanto, en la actualidad, se reflexiona mucho más y se presta más atención a otros métodos en los planes de estudio a los que todavía no están acostumbrados los adultos mayores, que siempre están muy centrados en este consumo y adoptan un papel pasivo y que todavía no han tenido conocimiento de estos procesos de aprendizaje autodirigido" [Coordinador del programa, #16, 265-268].

El coordinador del programa, que trabaja como profesor con alumnos/as mayores y más jóvenes durante el Programa de Estudios para Mayores de 50 años (nº 16), considera que mientras las y los alumnos más jóvenes están acostumbrados a reflexionar y adoptar un papel activo en el curso, los mayores están más acostumbrados a consumir contenidos y adoptar un papel pasivo. Considera que su papel es proporcionar a los estudiantes mayores una nueva experiencia de aprendizaje en la que ellos mismos se involucran más.

El profesorado y las y los coordinadores del programa señalan las diferentes motivaciones de los estudiantes más jóvenes y de los mayores para participar en un curso de aprendizaje-servicio intergeneracional. Mientras que las y los estudiantes necesitan el curso para sus estudios (para obtener créditos) y no siempre tienen la oportunidad de elegir un curso específico, los participantes mayores están más interesados en el tema o en el componente intergeneracional como

parte del curso. En general, el profesorado y los coordinadores del programa informan de que la motivación general de ambos grupos que participan en un curso de aprendizaje-servicio intergeneracional suele ser muy alta y que, en contraste con los cursos tradicionales, ambos grupos suelen estar muy bien preparados (por ejemplo, leyendo la bibliografía con antelación).

En algunos cursos de aprendizaje-servicio intergeneracional, las y los propios estudiantes preparan las actividades de aprendizaje para los socios de la comunidad. En un curso de aprendizaje-servicio en Kassel (Alemania, nº 12), las y los estudiantes de alemán como lengua extranjera/alemán como segunda lengua desarrollaron conceptos didácticos para charlas de arte con escolares en el museo. Al hacerlo, tuvieron que adaptar los conceptos didácticos a las capacidades de los escolares, como señala el coordinador del programa:

"Hay que conseguir de alguna manera desglosar los conceptos en función de los conocimientos y el lenguaje, porque para los escolares sería totalmente imposible que alguien se pusiera de pie y diera una conferencia durante 60 minutos. No escucharía después de cinco minutos. Estos son los puentes que hay que tender" [Coordinador del programa, nº 12, 199-203].

Otros criterios de diversidad importantes

El análisis de los datos de las entrevistas con los participantes en el estudio que participaron en el aprendizaje-servicio intergeneracional muestra que no sólo la edad es relevante como categoría de diferencia. Más bien, otros criterios de diversidad importan y pueden ser incluso más relevantes que la edad. Estos criterios pueden ser la situación laboral, la experiencia laboral, la discapacidad o el género.

Un estudiante que participó en un proyecto de aprendizaje-servicio para reducir las emisiones con empleados de los Ferrocarriles Austriacos (nº 3), que son unos diez años mayores, reflexiona sobre lo que marca la diferencia entre las dos generaciones que trabajan juntas:

“La mayor diferencia probablemente no sea la edad, sino la diferente posición, sí. Porque ahora yo estoy en una universidad y estudio algo, ellos están en una empresa y tienen que sacar algo adelante”. [Estudiante, nº 3, 6/26-29]

El estudiante señala las diferentes posiciones de los dos grupos que trabajan en una tarea común: Mientras él sigue estudiando y aprendiendo, el otro tiene un trabajo y debe cumplir con ciertas tareas y requisitos. Las diferentes trayectorias profesionales de una generación también pueden ser más relevantes que la edad y estimular el intercambio entre dos generaciones, como mencionó un entrevistado:

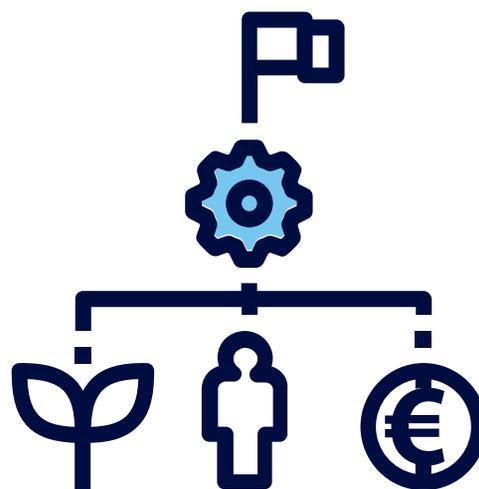
“No se trata sólo de puntos de vista generacionales, sino que también se alimentan de alguna manera de otros puntos de vista. Hay diferentes trayectorias profesionales o no hay trayectorias profesionales o interrupciones en las carreras de las personas mayores, y entre los estudiantes también hay de alguna manera diferentes historias de vida”. [Coordinador del programa, nº 16, 177-182]

Además, la propia categoría de edad es diversa. Depende de si los adultos mayores que participan en el aprendizaje-servicio intergeneracional se encuentran todavía en una condición activa y saludable y viven de forma independiente o si están discapacitados física o cognitivamente y viven en residencias asistidas. Esta diferencia la menciona una coordinadora del programa de aprendizaje-servicio para mayores del Ayuntamiento de Valladolid (España) (#9), donde las y los alumnos preparan actividades físicas para los mayores:

“Los que vienen de la residencia son ancianos institucionalizados y los otros son ancianos que viven de forma autónoma, la mayoría en sus casas”. [Coordinador del programa, nº 9, 195-197]

Una estudiante comentó que la tarea que ella y sus compañeros habían preparado cambió al trabajar con personas mayores con demencia en una residencia. Sin embargo, aprecia esto como una experiencia de aprendizaje inesperada:

“Pero seguía siendo increíblemente emocionante, porque, por supuesto, las personas con demencia tenían conversaciones completamente diferentes. Así que eran mucho más inmediatas, por supuesto, y no necesariamente lo que uno entiende típicamente como trabajo de memoria”. [Estudiante, #13, 163-166]



6.4.2. Conclusiones sobre el Aprendizaje-Servicio digital

El aprendizaje-servicio digital fue un tema sobre el que los entrevistados se expresaron menos. Los participantes en el estudio reflexionaron más sobre el uso general de las herramientas digitales en la enseñanza superior que sobre el aspecto digital del aprendizaje-servicio.

Ambivalencia en el uso de las herramientas digitales

Muy pocos participantes señalaron las diferencias en el uso de las herramientas digitales entre la generación joven y la mayor. El coordinador del programa del curso de Aprendizaje-Servicio en Residencias de Ancianos en Oestrich-Winkel (Alemania) (nº 6), en el que los estudiantes ofrecen un taller sobre teléfonos inteligentes para personas mayores, deja claro que existe una gran brecha digital entre la generación joven y la mayor:

“En lo que respecta a los medios digitales, por supuesto que hay poca coincidencia, así que es más bien un choque de mundos y me refiero a que, cada vez más, para los ancianos en la residencia, para nosotros estos smartphones son una ventana al mundo, pero para ellos es un muro si no pueden usar uno”. [Coordinador del programa, nº 6, 157-160]

El "mundo" que se interpone entre la generación mayor y la más joven en el manejo de las herramientas digitales tiene un efecto positivo en los estudiantes. Los estudiantes aprenden a reflexionar críticamente sobre su comportamiento cuando utilizan las herramientas digitales en una situación en la que ven a personas mayores que no están familiarizadas con ellas. Las personas mayores, a su vez, tienen que estar preparadas para nombrar sus miedos e inhibiciones en el uso de las herramientas digitales antes de poder involucrarse con ellas.

Las herramientas digitales también se utilizaron, especialmente durante la pandemia de COVID-19, para mantener el contacto con las personas mayores que vivían en residencias. Esto también permitió proteger del contagio a los participantes en los cursos de aprendizaje-servicio.

“Se trataba de intentar crear una comunicación entre los jóvenes estudiantes del instituto y las personas mayores de la residencia a través de actividades en línea. (...) porque debido a la pandemia, los abuelos no pudieron tener tanto apoyo social de sus hijos, de otras personas, lo que podría ser algo que podríamos compensar en el instituto y que, de forma digital, lo hiciera más seguro tanto para ellos como para nosotros”. [Coordinador del proyecto, nº 7, 36-42]

Ventajas y desventajas del uso de herramientas digitales en la educación superior

Muy pocos participantes señalaron las diferencias en el uso de las herramientas digitales entre la generación joven y la mayor. El coordinador del programa del curso de Aprendizaje-Servicio en Residencias de Ancianos en Oestrich-Winkel (Alemania) (nº 6), en el que los estudiantes ofrecen un taller sobre teléfonos inteligentes para personas mayores, deja claro que existe una gran brecha digital entre la generación joven y la mayor:

“En lo que respecta a los medios digitales, por supuesto que hay poca coincidencia, así que es más bien un choque de mundos y me refiero a que, cada vez más, para los ancianos en la residencia, para nosotros estos smartphones son una ventana al mundo, pero para ellos es un muro si no pueden usar uno”. [Coordinador del programa, nº 6, 157-160]

El "mundo" que se interpone entre la generación mayor y la más joven en el manejo de las herramientas digitales tiene un efecto positivo en los estudiantes. Los estudiantes aprenden a reflexionar críticamente sobre su comportamiento cuando utilizan las herramientas digitales en una situación en la que ven a personas mayores que no están familiarizadas con ellas. Las personas mayores, a su vez, tienen que estar preparadas para nombrar sus miedos e inhibiciones en el uso de las herramientas digitales antes de poder involucrarse con ellas.

Las herramientas digitales también se utilizaron, especialmente durante la pandemia de COVID-19, para mantener el contacto con las personas

mayores que vivían en residencias. Esto también permitió proteger del contagio a los participantes en los cursos de aprendizaje-servicio.

“Se trataba de intentar crear una comunicación entre los jóvenes estudiantes del instituto y las personas mayores de la residencia a través de actividades en línea. (...) porque debido a la pandemia, los abuelos no pudieron tener tanto apoyo social de sus hijos, de otras personas, lo que podría ser algo que podríamos compensar en el instituto y que, de forma digital, lo hiciera más seguro tanto para ellos como para nosotros”. [Coordinador del proyecto, nº 7, 36-42]

Los participantes en el estudio mencionaron varias ventajas y desventajas de utilizar herramientas digitales en los cursos de aprendizaje-servicio de la enseñanza superior.



Las ventajas son que el aprendizaje-servicio digital puede dirigirse a una comunidad más grande y llegar a un público más amplio. Algunos entrevistados mencionaron que la organización de los cursos de aprendizaje-servicio digital puede realizarse fácilmente en línea y que también es más fácil invitar a expertos, que vienen de lejos, para que den una charla a las y los estudiantes en línea. Otras ventajas del aprendizaje digital son la mayor flexibilidad en términos de tiempo y espacio, y por tanto las mayores posibilidades de establecer redes. En cuanto a la sostenibilidad, las y los estudiantes también consideraron importante el aspecto del ahorro de recursos. Los participantes declararon haber tenido interacciones personales positivas cuando la reunión inicial tuvo lugar cara a cara, el entorno digital estaba bien estructurado y la mayoría de los participantes encendieron sus cámaras.

Las desventajas se refieren principalmente al ámbito de la comunicación y la interacción social. Los entrevistados indicaron que la comunicación digital reduce la percepción de la otra persona (superficie bidimensional, en la que mayoritariamente sólo se ve la cara de la persona). Además, una gran parte de la interacción social tiene lugar "entre medias" (por ejemplo, charlas en la sala de seminarios), lo que no es posible con las

herramientas digitales. Por lo tanto, la comunicación continua a través de las herramientas digitales es importante para mantener las relaciones. Los participantes en el estudio evaluaron que es más difícil medir el impacto de los cursos de aprendizaje-servicio digital que el del aprendizaje-servicio tradicional. Además, los entrevistados identificaron que tener interacciones personales y reconocer las emociones es difícil cuando se comunica en línea. Las personas con pocas habilidades digitales se enfrentan a un gran reto cuando utilizan las herramientas digitales para comunicarse y necesitan apoyo. Si no es así, estas personas quedan excluidas, al igual que las personas que no tienen acceso o tienen un acceso limitado. Además, algunas personas entrevistadas señalaron que era difícil encontrar la motivación suficiente para concentrarse. Asimismo, la posición del profesorado cambia al adoptar la enseñanza digital:

"Y aquí es donde cambia el papel del profesorado. El profesorado se convierte no sólo en el que da clases y responde a las preguntas, sino también en alguien que crea entornos para que las y los alumnos puedan ayudarse y aprender unos de otros". [Estudiante, nº 10, 6/199-201]

6.4.3. Conclusiones sobre la enseñanza en tándem

La enseñanza en tándem fue un tema menos importante en las entrevistas, ya que muy pocos participantes en el estudio tenían experiencia con este enfoque de enseñanza en el contexto del aprendizaje-servicio y muchas instituciones de educación superior no pueden permitirse pagar a dos profesores/as para un curso. Sin embargo, los entrevistados informaron de forma abrumadora de los beneficios y resultados positivos de utilizar el enfoque de enseñanza en tándem.

Desde la perspectiva de los estudiantes, se pueden identificar las siguientes ventajas de la enseñanza en tándem: Debido a la introducción de otra perspectiva/enfoque/punto de vista, los estudiantes pueden llevarse más de las clases. Debido al doble número de profesores/as, es posible elegir una persona basada en la simpatía personal, con la que es más fácil cooperar. Además, la variedad en la forma de enseñar puede contribuir a aumentar la atención y la motivación. Un alumno señala la posibilidad de comunicarse con el profesor a la altura de los ojos, ya que la jerarquía profesor-alumno desaparece con la enseñanza en tándem.

Para el profesorado, los valores añadidos de la enseñanza en tándem son intercambiar ideas y experiencias en equipo, tener una segunda perspectiva de lo que ocurre en el aula, recibir apoyo en cuanto a contenidos y poder apoyar a la siguiente generación o ser apoyado. Resultó ser un reto para el profesorado coordinar su trabajo en equipo, trabajar en grupos interdisciplinarios y dedicar suficiente tiempo a su planificación. Además, el profesorado que trabaja en tándem debe estar preparado para aceptar que no conocen el tema al que contribuye la otra persona:

“(…) por supuesto, también se necesita gente que esté dispuesta a implicarse (en la enseñanza en tándem) y que no tenga ningún problema si no sabe sobre algo” [Coordinador del programa, nº 16, 409-410].

Referencias bibliográficas

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

07

CONCLUSIÓN

**Katharina Resch, Sabine Freudhofmayer,
Anna-Katharina Winkler (Universidad de
Viena)**





Esta guía "Guía práctica para el aprendizaje-servicio digital intergeneracional" tiene como objetivo ofrecer una visión del aprendizaje-servicio digital intergeneracional desde la perspectiva de la investigación académica y los estudios de caso con el estudiantado y el profesorado.

Los resultados de los estudios de caso muestran que la mayoría de los ejemplos de aprendizaje-servicio encontrados durante nuestra investigación eran tanto intergeneracionales como digitales, aunque la mayoría de ellos se centraba en uno de los dos aspectos y no en ambos. Los estudios de caso de aprendizaje-servicio intergeneracional tienden a conectar a las y los ciudadanos mayores de la comunidad con estudiantes más jóvenes de la universidad, en lugar de facilitar el aprendizaje intergeneracional dentro de la universidad en grupos de estudiantes heterogéneos por edad. Los programas de estudios para personas mayores, que a menudo se ofrecen en las universidades hoy en día, parecen ser espacios de esas oportunidades para que se produzca el aprendizaje intergeneracional, cuando se integra a las y los estudiantes regulares más jóvenes. La enseñanza en tándem con una dimensión intergeneracional entre profesorado no se identificó frecuentemente como una práctica común en el aprendizaje-servicio intergeneracional. Los y las participantes en el estudio describieron sus experiencias de aprendizaje intergeneracional principalmente como aprendizaje social y emocional, más que como aprendizaje cognitivo sobre un tema específico. El aprendizaje social engloba la disposición a comprometerse con la otra generación, la apertura hacia diferentes enfoques de aprendizaje y el cambio de percepciones y estereotipos sobre la otra generación. La mayoría de estudiantes afirmaron haber tenido también experiencias de aprendizaje emocional, cómo sorprenderse o irritarse al aprender con participantes de otra

generación, y reaccionar emocionalmente ante las diferencias. La reciprocidad en el aprendizaje intergeneracional fue un aspecto que tocaron tanto el profesorado (adultos/as mayores/alumnos/as mayores) como los alumnos/as, aprendiendo unos de otros (modelado de roles), con otros y sobre otros/as.

Los estudios de caso revelaron más conocimientos sobre la dimensión intergeneracional del aprendizaje-servicio, que sobre la dimensión digital (aprendizaje-servicio electrónico). Los aspectos digitales mostraron resultados ambivalentes: mientras que los y las estudiantes pensaban que la digitalización era la ventana al mundo, los ciudadanos de más edad pensaban que era un muro que dificulta el acceso al mundo. Los resultados de la dimensión digital también pueden aplicarse al aprendizaje digital en general y no necesariamente al aprendizaje-servicio como enfoque de aprendizaje específico. Los y las participantes en el estudio señalaron las ventajas y desventajas de la digitalización, por ejemplo, las ventajas de ser flexible en el tiempo y el espacio y de tener posibilidades de establecer redes con otras personas en línea, y las desventajas de estar menos motivados para tomar parte en el (servicio) aprendizaje digital, la reducción de la participación y la invisibilidad de las emociones.

La investigación futura tendría que seguir investigando el aprendizaje-servicio intergeneracional en términos de aprendizaje cognitivo, social y emocional de los participantes desde múltiples perspectivas de estudiantes, profesorado y socias y socios de la comunidad.

08

GLOSARIO



Aprendizaje-servicio

"El aprendizaje-servicio son las diversas pedagogías que vinculan el servicio a la comunidad y el estudio académico". (Ehrlich, 1996). El aprendizaje-servicio conecta el aprendizaje universitario y el servicio a la comunidad, por lo que contiene tanto una experiencia de "servicio" como de "aprendizaje" para las y los estudiantes. Puede incluir servicios en escuelas, instituciones públicas, organizaciones sin ánimo de lucro u otros socios comunitarios. El aprendizaje-servicio se considera una práctica de múltiples partes interesadas entre la IES, el profesorado, el estudiantado y las y los socios comunitarios que aporta beneficios a todas las partes (Rutti et al., 2016). El aprendizaje-servicio es una forma de trabajo de curso aplicado que conecta la teoría y la práctica al permitir a los estudiantes participar en un servicio que satisface las necesidades de la comunidad y reflexionar sobre la experiencia en clase y obtener un mayor sentido de compromiso cívico (Bringle et al., 2006; Furco, 2009). El aprendizaje-servicio se centra, pues, en una actividad de servicio organizada que los alumnos/as prestan (servicio) y en la reflexión paralela en clase (aprendizaje), combinando así el aprendizaje académico y el cívico.

E-Service-learning

El e-service-learning es la implementación del aprendizaje-servicio con un componente digital. Esto significa que el componente de instrucción en clase o la realización del servicio en la comunidad tiene lugar en línea (fuera del sitio) (Waldner et al., 2012).

Aprendizaje-servicio intergeneracional

El aprendizaje-servicio intergeneracional se refiere a la realización del aprendizaje-servicio con un componente intergeneracional, como por ejemplo entre estudiantes más jóvenes y ciudadanos mayores en una comunidad, entre el profesorado (mayores) y estudiantes (más jóvenes), o dentro de grupos de estudiantes heterogéneos por edad.

“El aprendizaje-servicio son las diversas pedagogías que vinculan el servicio a la comunidad y el estudio académico”.

(Ehrlich, 1996).

Edad cronológica

La edad cronológica se considera el tiempo que transcurre entre el nacimiento de una persona y el fenómeno estudiado (Séguy et al., 2017). Normalmente, los demógrafos agrupan las cohortes de edad en intervalos de 10 años.

Edad biológica

La edad biológica es una medida del tiempo transcurrido entre el nacimiento y el fenómeno estudiado. Sin embargo, varía considerablemente entre individuos, ya que se basa en indicadores de crecimiento biológico (es decir, niños y adolescentes). Puede verse muy afectada por las condiciones de vida de los individuos. Por ejemplo, en unas pocas generaciones, la edad media de la "pubertad" ha disminuido en respuesta a las recientes mejoras en la dieta, la higiene y la atención médica a partir de los 11 años, mientras que la edad de "jubilación" ha aumentado hasta los 65 años, tanto para los hombres como para las mujeres, según el país de residencia. Las personas se desarrollan de forma diferente, por lo que algunos niños de 11 años pueden no estar aún en la pubertad, mientras que otros sí (Séguy et al., 2017).



Edad social

La edad social es un reflejo del lugar que ocupa un individuo en un momento determinado dentro de la sociedad a la que pertenece. Las personas pertenecen a una generación y, por tanto, están conectadas a la sociedad a través de su edad. A través de la participación en crisis o acontecimientos históricos comunes, las generaciones se convierten en unidades sociohistóricas (Steffens, 2011).

Generación

Una generación se refiere a la descendencia clasificada dentro de un linaje, generalmente dentro de las familias, como madres e hijas, abuelas y nietas, bisabuelas, etc. Esta descendencia se utiliza para marcar el paso del tiempo (véase la edad cronológica). Una generación también puede considerarse como una unidad social a la vanguardia del cambio social (véase edad social).

Solidaridad intergeneracional

La solidaridad intergeneracional significa la cohesión social entre generaciones. Lo contrario de la solidaridad puede ser el conflicto. El conflicto es la ausencia de solidaridad, mientras que el conflicto y la solidaridad pueden coexistir. El conflicto puede darse entre las generaciones tanto a nivel macrosocial (como el conflicto entre la juventud y la edad), como a nivel microsociales (como entre padres e hijos). Tanto la solidaridad como el conflicto son difíciles de medir y conceptualizar (Bengtson y Oyama, 2007).

Aprendizaje intergeneracional

El aprendizaje intergeneracional significa que personas de todas las edades aprenden juntas y unas de otras, clásicamente en el seno de las familias donde se comparten los conocimientos entre las generaciones, aunque también se considera que se facilita con grupos sociales más amplios fuera de la familia. La condición básica para el aprendizaje intergeneracional es que ambas partes estén abiertas a aprender la una de la otra. Por lo tanto, el respeto mutuo y la reflexión de las visiones del mundo y las actitudes específicas de cada generación son requisitos previos para el aprendizaje intergeneracional (Sorgalla, 2015).

Referencias bibliográficas

Bengtson, V. L., & Oyama, P. S. (2007). *Intergenerational solidarity: Strengthening economic and social ties*. Background Paper. Retrieved September 29, 2022, from https://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/egm_unhq_oct07_bengtson.pdf

Bingle, R., Hatcher, J., & McIntosh, R. (2006). Analyzing Morton's typology of service paradigms and integrity. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13(1), 5–15.

Ehrlich, T. (1996). Foreword. In B. Jacoby (Hrsg.), *Service-learning in higher education: Concepts and practices* (S. xi–xvi). Jossey-Bass Publishers.

Furco, A. (2009). Die Rolle von Service Learning im Aufbau einer gesellschaftlich engagierten Universität. [The role of Service Learning in the setup of an engaged university]. In K. Altenschmidt, J. Miller & W. Stark (Eds.), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen [Leaving the ivory tower? Developments in Service Learning and civic engagement in German higher education institutions]* (pp. 47–59). Beltz.

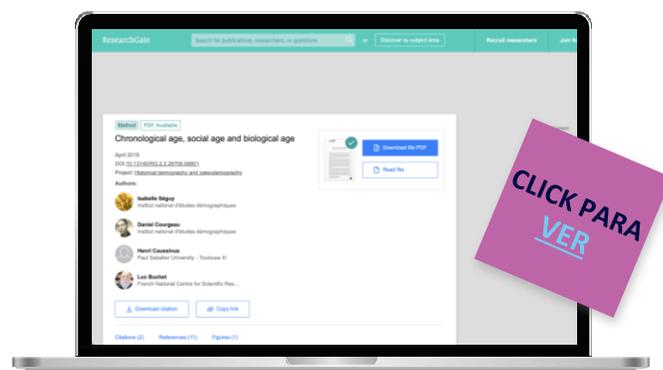
Rutti, R., LaBonte, J., Helms, M., Hervani, A., & Sarkarat, S. (2016). The service learning projects: stakeholder benefits and potential class topics. *Education & Training*, 58(4), 422–438.

Séguy, I., Courgeau, D., Caussinus, H., & Buchet, L. (2017). *Chronological age, social age and biological age*. Retrieved September 29, 2022, from <https://www.researchgate.net/publication/332209636>

Sorgalla, M. (2015). *Intergenerationelles Lernen*. In Bertelsmann Stiftung. Retrieved September 29, 2022, from www.die-bonn.de/wb/2015-intergenerationelles-lernen-01.pdf

Steffens, G. (2011). Generation als hermeneutisches Konzept. Zum Aufbau generationentheoretischen Wissens und seiner Anwendbarkeit in didaktischen Reflexionszusammenhängen. [Generation as a Hermeneutic Concept. On the building up of knowledge of generation theory and its applicability in didactic reflection contexts]. In F. Heinzel (Ed.), *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit? [Generational education in the primary school. The end of child-centredness?]* (pp. 70–89). Julius Klinkhardt.

Waldner, L., McGorry, S., & Widener, M. (2012). E-service-learning: The evolution of service learning to engage a growing online student population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 123–149.



09

ANEXO



Preguntas

Introducción:

En el contexto de nuestro proyecto de investigación, entendemos el aprendizaje-servicio como una combinación de compromiso cívico (los estudiantes realizan un servicio en la comunidad) y la formación de habilidades profesionales, metodológicas y sociales (aprendizaje) de los estudiantes a través de este compromiso cívico. Se considera una práctica de múltiples partes interesadas entre el profesorado, el estudiantado y los socios de la comunidad que aportan beneficios a todas las partes.

- ¿Cómo encaja esta definición de aprendizaje-servicio con sus actividades?
- ¿Cómo describiría sus experiencias con el aprendizaje-servicio?

Ejemplo de aprendizaje-servicio en las IES

- ¿Puede dar un ejemplo concreto de cómo participa en cursos o actividades de aprendizaje-servicio?
- ¿Puede describir el ejemplo en detalle? ¿Quién participa? ¿Cuál es el objetivo? ¿Qué actividades se realizan?

Componente intergeneracional del aprendizaje-Servicio

En nuestro proyecto queremos investigar cómo funciona el aprendizaje-Servicio entre individuos de diferentes generaciones y qué significa que diferentes generaciones aprendan juntas.

- ¿Has tenido que tratar con otras generaciones mayores o menores que tú dentro del proceso de aprendizaje-Servicio y cómo fue esta experiencia para ti? Por favor, describa sus experiencias.
- ¿Qué fue fácil y qué fue un desafío al trabajar con una persona mayor o más joven?
- ¿Qué os hizo diferentes y en qué aspectos teníais la misma opinión o actitud?
- ¿Qué aprendisteis el uno del otro? ¿Qué aprendiste de la otra persona? ¿Qué crees que la otra persona podría haber aprendido de ti?

Componente digital del aprendizaje-Servicio

Lo que también queremos analizar es cómo el aprendizaje-Servicio se ha trasladado a un espacio digital y qué potencialidades y barreras han surgido en la implementación del aprendizaje-Servicio con herramientas digitales.

- ¿Tienes experiencias de aprendizaje-servicio en el sector digital? ¿Ha utilizado herramientas digitales para las actividades de aprendizaje-Servicio? Describa la(s) situación(es) en la(s) que utilizó las herramientas digitales para el aprendizaje-servicio y por qué.
- ¿Cómo crees que las herramientas digitales pueden ampliar las posibilidades del aprendizaje-servicio?
- ¿Qué dificultades ves en el uso de herramientas digitales para las actividades de aprendizaje-servicio?

Enseñanza en tándem (sólo debe preguntarse si la enseñanza en tándem forma parte del curso de aprendizaje-Servicio)

Otra pregunta que hacemos dentro del proyecto es cómo la enseñanza en tándem puede contribuir al aprendizaje-servicio.

- ¿Has tenido un compañero en alguna de tus actividades anteriores de aprendizaje-servicio? ¿Cómo compartisteis las tareas?
- Si enseñaste junto con la otra persona, ¿cuáles fueron las ventajas de la enseñanza en tándem?
- ¿Cuáles fueron las desventajas de la enseñanza en tándem?

Conclusión

- ¿Le gustaría volver a participar en un curso de aprendizaje-servicio? Explica por qué o por qué no.
- ¿Qué lecciones has aprendido? Si tuvieras que repetir esta experiencia, ¿qué harías de forma diferente?
- ¿Hay algo más que quieras añadir o decir sobre el tema?

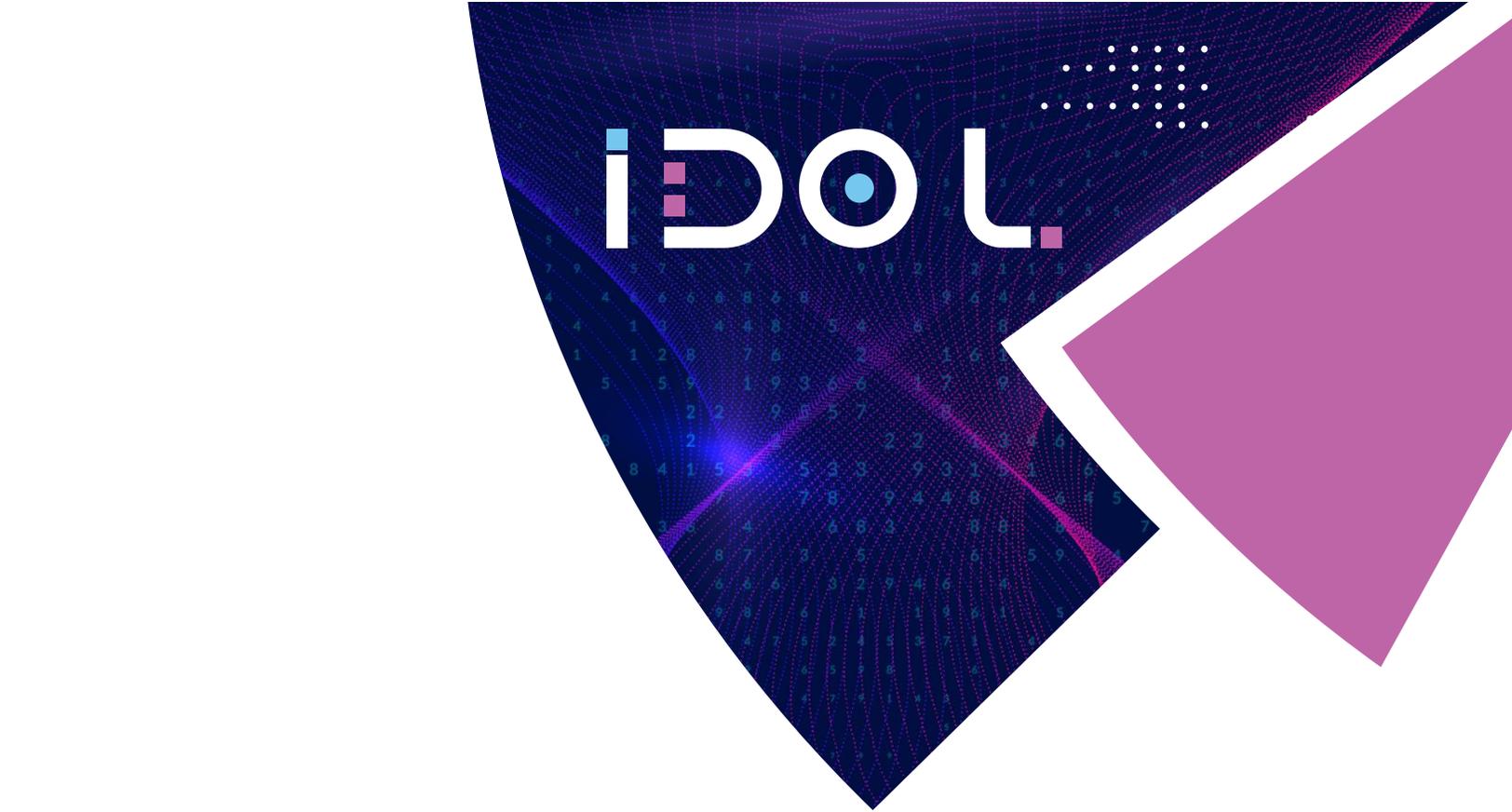
Resumen de las entrevistas cualitativas sobre los estudios de caso incluidos en el estudio

Nº	TÍTULO CASO DE ESTUDIO	PAÍS	FECHA	DURACIÓN	SEXO	EDAD	ROL P.EJ. ESTUDIANTE, PROFESOR, COORDINADOR DEL PROGRAMA.	IN SITU/ ONLINE	IDIOMA
1	Aprendizaje-servicio intergeneracional con refugees@UniClub		08.07.2022	58min	m	30	estudiante	on-site	de
2	Aprendizaje-servicio con "Jugend am Werk" en Graz		08.07.2022	64min	f	39	estudiante	online	de
3	Reto de sostenibilidad de los ferrocarriles austriacos		25.07.2022	46min	m	23	estudiante	online	de
4	Reto de sostenibilidad de Siemens para la reducción de CO2		19.07.2022	60min	f	26	estudiante	online	de
5	Desafío de sostenibilidad de Siemens, uso de coche compartido		18.07.2022	74min	f	25	estudiante	online	de
6	Aprendizaje-servicio en viviendas multigeneracionales en Hessen		27.07.2022	31 min	m	57	coordinación del programa	online	de
7	Aprendizaje-servicio entre un colegio y una residencia de ancianos en La Rioja		15.06.2022	37 min	m f f	41 94 11	coordinación del proyecto estudiante mayor estudiante joven	online	es
8	Aprendizaje-servicio intergeneracional en educación física en Castellón de la Plana		13.07.2022	18 min	m	56	coordinación del proyecto	online	es
9	El aprendizaje-servicio como parte de la pedagogía social con el Ayuntamiento de Valladolid		09.07.2022	41 min	m f	26 53	coordinación del proyecto estudiante	online	es
10	Aprendizaje-servicio con profesores/as en formación en un municipio remoto de Mora		13.09.2022	40min	f	26	estudiante para ser profesor/a	online	se

Nº	TÍTULO CASO DE ESTUDIO	PAÍS	FECHA	DURACIÓN	SEXO	EDAD	ROL P.EJ. ESTUDIANTE, PROFESOR, COORDINADOR DEL PROGRAMA.	IN SITU/ ONLINE	IDIOMA
11	Aprendizaje-servicio en el Programa Oídos para el Alma con personas solas		30.08.2022	65 min	f	---	coordinación de proyecto	online	en
12	Diseño de conceptos didácticos para charlas sobre arte en el museo de Kasselmuseum in Kassel		29.08.2022	44 min	f	---	coordinación de proyecto	online	de
13	El aprendizaje-servicio intergeneracional en los estudios cinematográficos		27.07.2022	57min	f	28	estudiante	online	de
14	Curso de cultura - Voluntariado Mainz		02.08.2022	24 min	f	31	ayudante de proyecto	online	de

Resumen de las entrevistas cualitativas sobre casos interesantes excluidos del presente estudio

Nº	TÍTULO CASO DE ESTUDIO	PAÍS	FECHA	DURACIÓN	SEXO	EDAD	ROL P.EJ. ESTUDIANTE, PROFESOR, COORDINADOR DEL PROGRAMA.	IN SITU/ ONLINE	IDIOMA
15	Aprendizaje. Compromiso. Responsabilidad.		29.07.2022	61min	m	22	estudiante	online	de
16	IAprendizaje intergeneracional con el programa de estudios para mayores de 50 años		28.07.2022	53 min	m f	44 30	coordinación del programa coordinación del programa	online	de
17	Trabajo de proyecto aplicado en Krems		18.07.2022	57min	f	32	coordinación del programa	online	de
18	DCU Programa de aprendizaje intergeneracional		27.09.2022	36 min	f	---	investigador y profesor	online	en
19	121digital		03.08.2022	21 min	f	---	estudiante	online	en
20	Trabajo de campo intergeneracional para estudiantes de Trabajo Social		12.09.2022	14min	f	62	trabajador social	online	se
21	Proyecto aprendizaje-servicio virtual Gli Stagisti		13.09.2022	49 min	f	---	coordinación del proyecto	online	en



iDOL

Sigue nuestro viaje..



www.idol.eu