

09

Fecha de presentación: diciembre, 2022

Fecha de aceptación: febrero, 2023

Fecha de publicación: abril, 2023

LA FORMACIÓN CIUDADANA

EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (FID). EXPERIENCIA INNOVADORA

CITIZENSHIP TRAINING IN INITIAL TEACHER EDUCATION (ITE). INNOVATIVE EXPERIENCE

Ingrid Arias Cardulis¹

E-mail: iarasc@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8615-2376>

Silvia I Vázquez Cedeño¹

E-mail: svazquez@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0435-372X>

Dictinio Díaz González¹

E-mail: ddiaz@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6652-4296>

¹Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Arias Cardulis, I., Vázquez Cedeño, S. I., & Díaz González, D. (2023). La formación ciudadana en la formación inicial docente (FID). Experiencia innovadora. *Universidad y Sociedad*, 15(S1), 100-109.

RESUMEN

En el marco innovador de la educación por competencias, la formación ciudadana en la formación inicial docente (FID) es una necesidad que supone el reto de desarrollar distintos recursos pedagógicos. De manera particular, se reconoce la necesidad de avanzar en el desarrollo de modelos y procesos metodológicos en relación con esta temática, para lo cual es preciso enmarcar, desde el estudio, la evolución de las manifestaciones más significativas, la sistematización de resultados, de valoración crítica. En tal sentido, en el presente trabajo, como resultado de la revisión y del análisis crítico, sustentada en el paradigma cualitativo, se identifican Modelos y Metodologías en la formación ciudadana en la FID, y se definen puntos de partida y criterios básicos para el ámbito de la Educación Superior cubana.

Palabras clave: Pedagogía, formación ciudadana, formación inicial docente, aprendizaje experiencial, aprendizaje servicio

ABSTRACT

In the innovative framework of competency-based education, citizenship training in initial teacher education (ITE) is a need that involves the challenge of developing different pedagogical resources. In particular, it is recognized the need to advance in the development of models and methodological processes in relation to this topic, for which it is necessary to frame, from the study, the evolution of the most significant manifestations, the systematization of results, of critical evaluation. In this sense, in the present work, as a result of the review and critical analysis, based on the qualitative paradigm, Models and Methodologies in citizenship training in IDF are identified, and starting points and basic criteria are defined for the field of Cuban Higher Education.

Keywords: Pedagogy, citizenship training, initial teacher training, experiential learning, service learning

INTRODUCCIÓN

Ante el auge de cambios globales y la consecuente demanda social de un cambio educativo, innovar y contextualizar las instituciones educativas es considerado un imperativo que se refuerza desde el ámbito de la FID. En este marco, a nivel internacional las innovaciones educativas se orientan fundamentalmente hacia la renovación del Modelo educativo a favor del desarrollo de la competencia social y ciudadana. En pos de tal cambio, la formación ciudadana en la FID supone el desarrollo de recursos pedagógicos necesarios, por lo que se reconoce que, de manera particular, es preciso avanzar en el desarrollo de Modelos y procesos metodológicos en relación con la formación inicial docente en esta temática; obstante, en los últimos años desde la introducción de nuevas políticas, en la práctica educativa se han gestado algunas experiencias que requieren el estudio y la sistematización de sus resultados para su valoración crítica. Se hace necesario enmarcar en su evolución las manifestaciones más significativas, y sus perspectivas de desarrollo.

Expresiones de la formación ciudadana en la formación inicial docente (FID)

En general, se declara en los resultados de informes comparativos a nivel internacional que: la formación ciudadana se integra de modo obligatorio en los currículos de FID en todas las regiones y prácticamente en todos los países estudiados, en forma diversa; es concebida bajo el Modelo de una educación ciudadana para la democracia, de orientación común en términos de valores y propósitos formativos que comprende la visión de ciudadanos activos, críticos, participativos y responsables, y de los profesionales de la docencia como actores que promueven la transformación social para lograr sociedades más equitativas, respetuosas de la diversidad y de los derechos humanos, y comprometidas con el desarrollo sustentable; requiere de los elementos teóricos que puedan ser aplicados a situaciones reales, atendiendo las particularidades contextuales; y aunque en el marco de la educación formal las maneras más comunes son: como tema en toda la escuela, como tema transversal en el programa de estudios, como un componente integrado con diferentes temas, o como un tema independiente en el programa de estudios y también puede ser complementarios, de aplicación conjunta; se coincide en la necesidad de abordarla con metodologías activas. (UNESCO, 2017; UNESCO, 2015)

En específico, se distingue desde la revisión y síntesis de investigaciones antecedentes, *dos Modelos de formación ciudadana en la formación inicial docente: uno en el mundo anglosajón y el otro, en el ámbito germano*; en

los cuales se emplean metodologías diversas (Lobatón, 2020 b).

De acuerdo con este estudio, el Modelo anglosajón se centra *-en las competencias para hacer de los profesores buenos ciudadanos*, con una participación crítica en la democracia y el Modelo germano que propone promover en los futuros *profesores las competencias -de la formación ciudadana*, para desarrollar los conocimientos especializados en el ámbito pedagógico-didáctico de la educación para la democracia, así como las capacidades y habilidades para que sus estudiantes puedan emitir juicios políticos, participar en la comunidad escolar y la comunidad política.

Se explica que la formación docente *-en competencias*, fomenta la adquisición de un número de estrategias y competencias dirigidas a estimular prácticas efectivas en estos temas, asumiendo que la experiencia educativa de los maestros en su periodo de formación inicial contribuirá de manera significativa en la adquisición de conocimiento cívico en sus futuros estudiantes. Se expone, además, que aunque en los centros de formación se presentan interpretaciones desde el pragmatismo, la pedagogía crítica y la perspectiva interdisciplinaria que aborda temas sobre teoría, política y práctica en ciudadanía -desde la teoría en Inglaterra- también se ha reconocido la necesidad de comenzar a explorar los marcos filosóficos y conceptuales de la educación política, independientemente de los avances en los conocimientos y métodos para promover habilidades en relación a la educación ciudadana, para lo cual han promovido en el ámbito metodológico metodologías de aprendizaje, tales como: *el aprendizaje centrado en problemas, la pedagogía del conflicto, la resolución de problemas, el aprendizaje comunitario, el aprendizaje servicio y el aprendizaje experimental*.

Por otra parte, el Modelo de origen germano centrado en la formación -de competencias- se dirige al fomento de la formación política y reconoce la existencia de la denominada "didáctica política", que tiene por objetivo promover en los futuros profesores las capacidades para el juicio político de sus estudiantes en la toma de decisiones dentro de la sociedad democrática. Expresa énfasis político y se aborda menos el trabajo comunitario y la investigación

Esta postura tiene lugar en tres Modelos, dos de origen alemán y uno austriaco (Lobatón, 2020 a):

- el Modelo de ámbitos de competencias de la formación política (2004), que identifica en tres ámbitos de competencias: la capacidad del juicio político, la capacidad de la acción política, las capacidades metodológicas y del saber, denominado como saber de interpretación conceptual;

- el Modelo sobre la formación política (2010) que profundiza en la noción del saber de interpretación conceptual, descrito como un saber que se refiere a conceptos básicos para el entendimiento de la política, economía, sociedad y derecho (abordada desde el Modelo anterior);
- el Modelo de competencias estructural en formación política (2008) que se organiza en cuadro ámbitos: competencia de la estructuración del saber, competencia del juicio político, competencia metódica y competencia de la acción política, de origen austriaco.

A su vez, se expone que, metodológicamente, en esta formación son utilizados: el *aprendizaje centrado en problemas, la pedagogía del conflicto y la resolución de problema* y son menos utilizadas: *aprendizaje experimental, aprendizaje comunitario y aprendizaje servicio*.

Desde el análisis de los Modelos - *en competencias y de competencias*- se evidencia la necesidad de una visión de complementariedad pedagógica. En el marco de la FID no resulta suficiente -aunque sí primario- formar docentes como buenos ciudadanos y se requiere no solo poseer competencias en este sentido para la práctica social individual; se requieren docentes con las competencias para el desarrollo del ejercicio profesional en la formación de los nuevos ciudadanos. Se requiere la consideración, de un marco integrador amplio para tales propósitos formativos, en y de competencias, tanto en básicas como específicas; con énfasis en la valoración de los elementos cognitivos, y de los socioculturales.

Por otro lado, en Cuba, en este sentido, no es posible establecer aún desde el Modelo pedagógico, una tendencia metodológica en particular de la formación ciudadana en la FID. En la revisión realizada, se aprecia un escaso tratamiento del tema, y en algunas propuestas realizadas las investigaciones carecen de este tipo de análisis; no se ahonda lo suficientemente, en este sentido. Una situación que probablemente se debe la fuerte presencia de un enfoque regulador que ha limitado la formación en aspectos centrados en el contenido ético-jurídico desde lo instructivo y reproductivo, que, a su vez, se manifiesta en prácticas educativas asistemáticas e impregnadas de improvisación.

Sin embargo, es preciso destacar como antecedentes importantes, las aportaciones de algunos investigadores cubanos a partir de la identificación de los métodos asumidos. En este orden:

-Silva (2005) propone desde el ámbito de la profesionalización para la formación ciudadana del maestro primario, el *método de autoperfeccionamiento*, a partir de la

consideración de los niveles de optimización humana, de dimensiones de la persona que en su proceso de construcción son activada con mayor o menor intensidad;

- Calderius (2010) asume, en el marco de formación ciudadana del estudiante universitario, desde la dimensión sociopolítica y el análisis crítico internacional - *el método de problematización del activismo sociopolítico trascontextualizado*;
- Ferro (2013) retoma desde el contexto de la formación inicial médica - *el método de problematización de la realidad*, posiciona el método problematizador como agente dinamizador del debate, la reflexión y la argumentación.

De manera significativa, Chacón (2022) expone la necesidad de ir construyendo una "Didáctica de la formación ciudadana" y presenta como propuesta *una definición de partida, como constructo de la Didáctica de la formación ciudadana en las carreras pedagógicas*, tomando como referentes la reconceptualización de la Didáctica de la Educación Superior y de la Didáctica las Humanidades, el desarrollo del enfoque ético, axiológico y humanista, como fundamento de la Pedagogía y la Didáctica para la educación integral en la formación inicial y continua de profesores.

En especial, esta última perspectiva, desde las concepciones actuales de la ciencia constituye un aspecto interesante y complejo, por cuanto implica la distinción de los términos didáctica y formación para el análisis que emana de estas categorías y sus relaciones, en vigente debate. Aunque, es preciso señalar que, en consenso, se reconoce que las contribuciones de otras ciencias implican otra mirada necesaria; distante del ángulo de interés tradicional de la didáctica centrada en la enseñanza y el saber de las materias de las diversas áreas. Por otro lado, el abordaje de la enseñanza- aprendizaje de la ciudadanía como núcleo conceptual, y objeto de estudio como didáctica particular, requiere la determinación del marco epistemológico que respalde una categoría considerada también en construcción y/o reconstrucción; por cuanto, en ese orden, aún sería preciso definir elementos en tanto ciencia. No obstante, se evidencia, un paso de avance en esta dirección y se ratifica la necesidad de ahondar en este vacío, donde sí es posible delimitar nuevas aportaciones como progreso; por lo que se entiende propicio asumir la Didáctica *para* la formación ciudadana.

En este orden, es necesario destacar que, en el contexto universitario internacional actual, desde la perspectiva pedagógica de la formación ciudadana, se articulan y combinan los métodos anteriormente referidos e

indistintamente presentados como estrategias metodológicas- desde lo que se ha denominado como *-aprendizaje experiencial-* cuyo estudio e implementación se manifiesta en auge en el contexto iberoamericano, y en varios países de Europa y de Asia. Este término acuñado por *la pedagogía experiencial o vivencial*, tiene sus fundamentos en el Constructivismo, en que se plantea que el conocimiento toma significado a través de una inmersión en experiencias en el mundo real y la reflexión sobre estas. Se basa en la asunción de que *-el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la experiencia*, según las aportaciones a la teoría del aprendizaje experiencial de Jean Piaget, John Dewey, Lev Vygotsky y David Kolb Figura 1 (Gleason & Rubio, 2020).



Figura1. **Diagrama del aprendizaje experiencial**

Fuente: Tomado de Gleason & Rubio (2020) Modelo de Kolb D.

En cuanto a la implementación de esta pedagogía, se precisa que, en lo referido al papel del docente, al Perfil del Rol del Educador (ERP por sus siglas en inglés Educator Role Profile) se identifican *cuatro roles principales desde las diferentes etapas del aprendizaje experiencial* propuestas por David Kolb, en que el profesorado se mueve al desempeñar su función: *facilitador, experto, evaluador y coach*; y que estos varían de acuerdo etapas del proceso del aprendizaje experiencial, según las diferencias que no siempre siguen un orden ni un tiempo determinado, donde cada uno puede ser más adecuado para ciertos momentos. Se explica, además que el rol que desempeña el docente se basa en las creencias que tenga sobre el proceso enseñanza aprendizaje, las preferencias personales de estilo de enseñanza, las metas educativas, la experiencia en la práctica docente, así como de características particulares del contexto educativo y de los actores educativos que influyen en el papel que desempeña el profesorado. Figura 2.

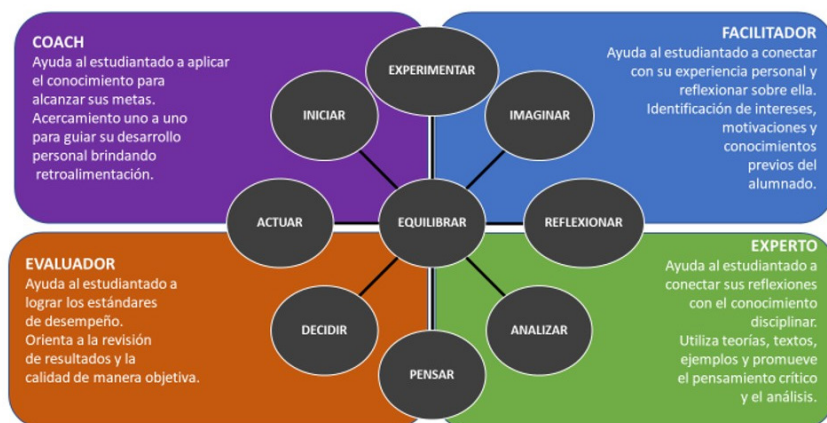


Figura 2 Los roles del profesorado y el ciclo de los nueve estilos de aprendizaje de Kolb D.

Fuente: Tomado de Gleason & Rubio, (2020) de Kolb D.

Los estilos de enseñanza y de aprendizaje del profesorado y del estudiantado se ajustan y se modifican de acuerdo con las circunstancias, y aunque puede existir cierto dominio o preferencia personal a algunos de ellos (Gleason y Rubio, 2020):

“El rol docente es esencial para el éxito de la implementación del aprendizaje experiencial. Es el diseñador y facilitador de las situaciones didácticas, que, como experto en la disciplina, guía al estudiantado a aplicar el conocimiento, brindando la retroalimentación adecuada y oportuna para que estos desarrollen sus competencias”(p. 8)

De manera significativa, se identifican entre las formas fundamentales de la pedagogía experiencial: el aprendizaje colaborativo (A-C), el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el *aprendizaje servicio* (A-S), *mayormente conocido por las siglas* (ApS) con un especial reconocimiento.

El aprendizaje servicio (ApS): un enfoque en, desde y para la formación ciudadana en la FID

De manera especial, la introducción del ApS, en la práctica educativa y desde la investigación se reconoce como tendencia en crecimiento; tanto en interés y reconocimiento general, como por su empleo de manera particular en el área de la formación ciudadana. Resulta interesante que aunque el origen del aprendizaje servicio tiene sus antecedentes a programas de extensión universitaria en 1860, en los Estados Unidos desde el pragmatismo filosófico de John Dewey de las primeras décadas del siglo XX, y de iniciativas de organización basadas en los campus y comunidades del movimiento de 1960 en favor de los derechos civiles, de aparición primera en 1967; su implementación se ha extendido a todos los niveles de enseñanza, y se ha fortalecido desde lo institucional y docente, en la última década, donde se erige el entorno universitario como privilegiado (García & Cotrina, 2015; Álvarez-Castillo *et al.*, 2017; Chiva-Bartoll *et al.*, 2018)

Particularmente, su desarrollo se extendió tanto a la práctica de la formación ciudadana, como a la investigación en torno a su impacto; lo cual se evidencia en el incremento del número de centros que lo desarrollan, la diversidad y naturaleza en la tipología de proyectos que se vienen implementando, la creación de centros especializados, de redes y de organizaciones que lo estudian y promueven, que a su vez se revierte en el número de artículos en revistas académicas que abordan la temática, y la cantidad de eventos que periódicamente movilizan a los profesionales conectados con esta metodología. Tales datos permiten constatar la emergencia del ApS como una propuesta pedagógica valiosa, con

una especial significación, de valor agregado en el contexto de la FID. (García & Cotrina, 2015; Chiva-Bartoll *et al.* 2018)

En este sentido, para una mejor comprensión resulta necesario ahondar su concepción; y aunque desde el estudio no existe un criterio único y se han localizado hasta 147 definiciones (Mayor-Paredes, 2019); como constructo teórico de la ciencia educativa, y recurso se entiende esencialmente como:

“una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo.” (Carmona *et al.* 2005, p.40)

“una actividad educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a trabajar sobre necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (...) unas actividades complejas, que requieren la sistematización de objetivos y tareas, tanto de servicio como de aprendizaje; que se engranan en un proyecto bien articulado que se ejecuta en diferentes fases: diagnóstico de la realidad, desarrollo de un plan de acción, ejecución de la propuesta y obtención de resultados evaluables; y que fomentan una mirada crítica y reflexiva respecto a los retos socioculturales y medioambientales de la comunidad, con la finalidad de mejorarla a través de la participación y el compromiso cívico. (Puig R. *et al.*, 2011 p. 53).

“una pedagogía de enseñanza por la que los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos al beneficio de la sociedad.” (Furco, 2011 citado en Mayor Paredes, 2019 p.24)

“una modalidad educativa, una herramienta de aprendizaje y de transformación social (...) una innovadora práctica educativa que combina objetivos de aprendizaje curricular con objetivos de servicio a la comunidad, con la intención de mejorar las realidades donde se realiza el servicio” (Aramburuzabala, 2013 p.6).

“una metodología activa y experiencial, una experiencia socioeducativa (Capella-Peris *et al.*, 2018 p.10)

“un método pedagógico viable y ampliamente utilizado en la universidad” (Chiva-Bartoll *et al.* 2018, p.28).

En común, las definiciones, aunque se presentan con diferencia de términos, revelan dos perspectivas fundamentales: la educativa/ formativa (*como pedagogía*) y/o la didáctica/ instrumental (*como metodología*). Tal

peculiaridad responde a la dualidad y complementariedad de actividades y fines, que también de forma integrada/ estratégica, responde a una manera particular de entender y asumir la educación. Así se puede considerar, pedagogía, metodología y filosofía (Zarzuela & García, 2020).

El consenso, a nivel internacional apunta para definir al ApS *tres rasgos fundamentales*: servicio a la comunidad con el propósito de dar respuesta a necesidades reales y sentidas, protagonismo de los participantes (estudiante de distintos niveles educativos, docentes, representantes de entidades sociales y recursos públicos) y la planificación intencional e integrada de los contenidos curriculares y de las actividades que conforman el servicio a la comunidad (Mayor-Paredes, 2019); sin embargo se existe una cualidad distintiva que permite esclarecer dudas ante las posibles semejanzas con otras prácticas y categorías: *el equilibrio* entre aprendizaje y servicio en beneficio mutuo, la *reciprocidad*.

Al respecto, Puig (2005) señala que el aprendizaje y el servicio deben tener un peso equivalente en el resultado final. Por ejemplo, en el caso del voluntariado se prioriza el servicio por encima del aprendizaje, se destaca la ayuda a los demás yaunque siempre se aprende al llevarlas a cabo, la formación no es el objetivo central de la propuesta. Por otra parte, en el caso de las prácticas (profesionales/laborales) se prioriza el aprendizaje por encima del servicio y el objetivo principal conseguir un mejor aprendizaje del alumnado, en menor atención del posible servicio que puedan llegar a prestar. En el APS, el aprendizaje adquiere sentido cívico y el servicio se convierte en un taller de valores y saberes. Además, considera que el ApS es una metodología pedagógica muy versátil y flexible, porque los ámbitos de actuación son múltiples y las tareas que en ellos se pueden realizar también pueden ser muy variadas; donde el conocimiento se utiliza para mejorar la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona nuevos conocimientos.

Como otro aspecto interesante y peculiar, en el caso, las categorías: trabajo investigativo (como forma de aprendizaje) y trabajo comunitario (como forma de servicio), en tanto se entienden también como metodología, actividad, y/o espacio, ámbito de desarrollo -pueden complementarse en la práctica educativa; pero cada término -de manera independiente se inclina hacia una u otra finalidad: el aprendizaje o el servicio. En cambio, en el ApS ambas categorías se combinan y operan como herramientas y ámbitos de desarrollo en equidad y beneficio mutuo.

Así, la formación inicial del profesorado como contexto idóneo de implementación, en la educación superior exige vincular el servicio a la comunidad con el aprendizaje de contenidos académicos, las competencias profesionales y valores cívicos desde sus tres dinanismos pedagógicos básicos: la detección de necesidades reales de la comunidad que se convierten en retos para el alumnado, la definición de una actividad de servicio que contribuya a paliar dichas necesidades y, por último, la adquisición de contenidos, competencias y valores propios de los estudios que cursan los participantes, mediados por las actividades de reflexión (Páez & Puig, 2013).

La inclusión del ApS en la FID se ha desarrollado tanto desde lo extracurricular como desde lo curricular a través de propuestas variadas; de proyectos, en asignaturas, en las disciplinas y/o de manera interdisciplinaria, transversal; en las carreras y/o por años; también desde la modalidad presencial y virtual, esta última con mayor fuerza en los últimos años y aunque se reconoce que la vía curricular resulta muy difícil, por lo ajustado del tiempo y el estricto cumplimiento en horarios, programas, actividades y materias en la organización institucional – en opinión de investigadores, constituye una oportunidad para repensar el currículo FID desde una apuesta integrada, como un núcleo de acción interdisciplinaria, que estructure las diferentes asignaturas. Así, el ApS en la formación de docentes puede jugar un papel importante en el desarrollo tanto de la conciencia como de la competencia profesional, *como orientación de valor particularmente profesionalizante*. (García & Cotrina, 2015).

A su vez, estas autoras se destacan en este ámbito el desarrollo de dos Modelos ApS de reconocimiento anglosajón - el ApS en cascada y el ApS regular:

- El Modelo en cascada es donde *los estudiantes en FID planean y desarrollan conjuntamente con estudiantes de etapas educativas inferiores un proyecto de ApS* donde las *actuaciones de asesoramiento, dinamización y ejecución se producen en cascada*, ya que los docentes implicados en estudios de formación de docentes conectan a sus estudiantes con el ámbito educativo, formal y no formal, para que con su asesoramiento y apoyo, estos puedan, a su vez trabajar, propuestas de ApS con el alumnado de dichas etapas y ámbitos educativos.

-El Modelo denominado “regular” es donde estudiantes de educación superior (grado y posgrado) *conjuntamente con el alumnado de etapas educativas no universitarias*, normalmente educación primaria o educación secundaria, identifican una necesidad socioeducativa de la comunidad y trabajan juntos para satisfacerla, a través del desarrollo de un proyecto de ApS.

De forma destacada, se reconocen como beneficios derivados de la práctica del ApS en la FID:

- El desarrollo de aspectos de la profesionalidad como cualidad docente que no siempre las materias que conforman los planes de estudios de estas titulaciones pueden ofrecer.
- El desarrollo de la autonomía profesional y el empoderamiento pedagógico, de una profesionalidad docente reflexiva, crítica y emancipadora a la par que desarrolla competencias ciudadanas críticas.
- El mejoramiento de la imagen que los estudiantes tienen de la profesión docente.
- La valoración de la enseñanza como una actividad que además de compleja es también ética, ideológica y política.
- La toma de conciencia como profesión de servicio a los demás, como profesión *con "vocación de servicio"*, que compromete con las necesidades, las inquietudes, los deseos, las circunstancias académicas, así como también personales, familiares, y sociales de quienes sirve.
- La implicación en el diseño y puesta en acción de proyectos y experiencias que involucran y comprometen los estudiantes en primera persona, en el análisis de las necesidades de un contexto real, en la toma de decisiones y en el diseño de propuestas de acción para intentar mejorarlo o transformarlo.
- La orientación de la formación del profesorado hacia el cambio y la transformación educativa, ayudando a los estudiantes y al propio profesorado a cuestionar el statu-quo académico y curricular vigente, potenciando el viaje hacia una alternativa, donde sea tan importante el cuestionamiento de las formas de articular el currículum, como el del sentido de la propia formación inicial del profesorado.
- El desarrollo de una profesionalidad docente reflexiva, democrática y emancipadora.
- Impacto educativo, académico cognitivo, cívico, vocacional, profesional, personal y social.

Puntualmente, los estudios de ApS muestran la evolución de una visión pedagógico-filosófica en la que, desde sus fundamentos teóricos, se identifican diversas orientaciones, clasificaciones y matices en diversas regiones; ello implica la necesidad de abordaje desde el análisis crítico, que ha dado lugar a la distinción de

enfoques con orientaciones de naturaleza diversa y nuevas denominaciones (Chiva-Bartoll *et al.*, 2018):

- El Aprendizaje-servicio (ApS) *según las metas u objetivos de cada aplicación*
 - ApS basado en la caridad (control sobre las decisiones)
 - ApS basado en el proyecto (resolución de una problemática concreta)
 - ApS basado en el cambio social (frente a la raíz del problema o injusticia)
- El Aprendizaje-servicio tradicional (**ApS-Servicio** tradicional/enfoque asistencial)
- El Aprendizaje-servicio crítico (ApS- Servicio crítico/enfoque transformador)
 - Aprendizaje – servicio solidario (ApSS) orientado a la solidaridad
 - Aprendizaje – servicio (ApS) orientado desde y para la justicia social
 - Aprendizaje-servicio universitario (ApS-U) orientado a la responsabilidad social universitaria (RSU)

En general, este tipo de orientación se concibe en el marco FID, y para todas las enseñanzas; tanto para el marco escolar como el de instituciones formadoras. La orientación crítica surge para hacer énfasis en una distinción del servicio tradicional frente al servicio crítico a partir de la sustitución del término tradicional como servicio asistencial frente a servicio crítico, donde la principal diferencia marcada entre el ApS asistencial y el crítico ubica en el primero intenciones y actuaciones en el aprendizaje curricular más instrumentalista, basado en la experiencia a través de un servicio comunitario; el ApS crítico pretende llegar más lejos y establecer las bases para la reconstrucción de las relaciones de poder que generan la injusticia social, trata una noción educativa emancipadora y transformadora. (Chiva-Bartoll & García-Puchades, 2018)

En el caso específico del Aprendizaje-servicio universitario (ApS-U) estos investigadores exponen que la orientación hacia la RSU, posiciona criterio desde la perspectiva transformacional, orientada a revisar la contribución del quehacer universitario para alcanzar una sociedad más sustentable y justa, caracterizada por una investigación responsable al servicio de la sociedad, como elemento distintivo de la formación que favorece directamente la preparación de los estudiantes para que su inserción en la sociedad como ciudadanos responsables- en la que pueden contribuir al desarrollo sustentable- *lo que supera la idea del logro de competencias*

profesionales para su futura inserción laboral como principal resultado de su paso por las aulas universitarias. En acuerdo, argumentan que el Aprendizaje y Servicio no puede ser solamente una herramienta o actividad dentro de este marco, *sino que necesita formar parte del Modelo formativo de la universidad, siendo entonces también un instrumento de integración de la docencia y la investigación.*

Asimismo, García & Cotrina (2015) apoyan un Modelo de Responsabilidad Social Universitaria alternativo - sin embargo, no se muestra a favor del Modelo de institucionalización del ApS-U por ser una apuesta arriba-abajo, con alto riesgo de transformarse en un nuevo voluntariado en la universidad; señalan que este proceso de desarrollo precisa de una bidireccionalidad, como "institucionalización curricular del Aprendizaje y Servicio", lo que supone un proceso de contaminación del currículo universitario, siguiendo un Modelo abajo-arriba, asentado en la innovación educativa, facilitada desde la institución.

Finalmente, ante las variantes de orientaciones, y de enfoques, surge el cuestionamiento sobre las diversas modalidades, y cuál resulta válida para la formación de docentes y si importa el Modelo o no. En respuesta, es necesario entender que cada propuesta es válida para la formación docente, de acuerdo con el contexto en que se ha gestado, por cuanto son resultados evolutivos, provenientes de análisis y necesidades diferentes, en contexto social-pedagógico. Por ejemplo, el caso del ApSS en América, en el ApS-U en España (Zarzuela & García, 2020), así como en otros países anglófonos en Europa, existen elementos sustancialmente diferentes, y el punto de partida para definir su orientación, y propósito es fundamental. A juicio de la autora, y en consonancia con el criterio, retomado por García & Cotrina (2015) "*sí importa el Modelo, supone un posicionamiento político que sustenta y articula la práctica pedagógica*".

Con este pensamiento, desde el contexto de la FID en Cuba, el ApS como pedagogía y metodología de la formación ciudadana en la FID *-se ha considerar, en concordancia con orientación crítica, desde el enfoque de RSU, por cuanto, es este -el sentido y propósito fundamental de formación;* desde el perfil profesional es expresión del Modo de actuación profesional pedagógico ponderado, acorde con el Modelo de Formación Universitario de Cuba. Requiere, además, partir de las cuestiones más fundamentales aportadas por los estudios desde la concepción Maximista; la contextualización de una perspectiva integradora, y transformadora.

La concepción del ApS en, desde y para la formación ciudadana

Esta idea toma como base la concepción de Martínez (2006) de la formación ciudadana que enfatiza en el abordaje total en tanto proceso formativo, que necesariamente ha de ser -sobre, desde, para la formación ciudadana, con referencia a la consideración del conocimiento, las habilidades, los valores y la finalidad de las prácticas; que a su vez son asumidas desde el Modelo cubano universitario de formación integral.

De tal modo, se identifica y contextualiza el término - en para ponderar la importancia de la adquisición y desarrollo de saberes en ciudadanía, en que como se ha señalado con anterioridad, se requiere la complementariedad de conocimientos, de la adquisición y el desarrollo de las competencias, en particular de las ciudadanas, que implican la connotación ética; de valores en aras el desarrollo, personal, social y profesional.

Se asume la precisión - desde-para designar y connotar el ejercicio ciudadano, la práctica como espacio de participación activa y criterio definitorio de la ciudadanía como categoría desde el Modelo activista y como cualidad diferenciadora; en tanto se considera competencia y valor; se entiende como verdadero escenario formativo del nuevo rol docente en que el conocimiento adquiere valor de uso, en la construcción de la subjetividad, de la identidad del ser.

Se subraya -para- como finalidad integradora: personal, social y profesional, orientada al desarrollo y con énfasis en una perspectiva educativa transformadora.

Fomentar esta pedagogía significa educar con sentido transformador en la Universidad, reposicionar la Educación como un espacio de apertura para la construcción de otros futuros, como un lugar que enseña las posibilidades de acción en y sobre el mundo (Giroux, et al., 2022, p.28). Una idea que representa todo lo que se espera de la Universidad de hoy y cuanto comprende la formación inicial docente: un maestro mejor, para un mundo mejor.

CONCLUSIONES

En el actual marco educativo, la formación ciudadana en la FID alcanza una connotación mayor que supone retos que solo son posibles de enfrentar desde la innovación y la contextualización de los recursos pedagógicos para el desarrollo un Modelo educativo pertinente y de procesos metodológicos coherentes.

No es posible establecer aún, desde el Modelo pedagógico actual cubano, una tendencia metodológica particular de la formación ciudadana en la FID. Sin embargo, se advierte la fuerte presencia de un enfoque regulador que ha limitado la formación en aspectos centrados en

el contenido ético – jurídico, con énfasis en lo instructivo y reproductivo, que como resultado se manifiesta en prácticas educativas asistemáticas e impregnadas de improvisación; y aunque el desarrollo de las investigaciones evidencia un paso de avance en esta dirección, desde la identificación aportes concretos, como nuevos elementos de progreso; se ratifica la necesidad de ahondar en este vacío.

La pedagogía experiencial, y el ApS de manera particular, representa un cambio significativo que permite innovar y contextualizar la FID desde una concepción de la Educación superior pertinente, con sentido transformador que responde al nuevo rol docente y las metas que impone la nueva sociedad.

REFERENCIAS

- Álvarez Castillo, J. L., Martínez Usarralde, M. J., González González, H. & Buenestado Fernández, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Arambuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11.
- Calderius Fernández, M. de J. (2010). *La formación ciudadana en la actividad sociopolítica de los estudiantes universitarios cubanos* [Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Oriente. Centro de Estudios de Educación Superior “Manuel F. Gran” Universidad de Oriente]. <https://www.researchgate.net/publication/349425205>
- Carmona Alcolea, A., Bär Kwast, B. & Puig Rovira, J. M. (2016). *Educar con sentido, Aprendizaje Servicio en la Escuela Solc Nou*.
- Chacón Arteaga, N. (2022). *Reflexiones docentes frente a la educación en pandemia y postpandemia. Aprendiendo juntos*. Asociación Formación IB. [Http://formacionib.org](http://formacionib.org)
- Chiva-Bartoll, Ò. & Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente socioeducativo* (primera). Octaedro, S.L. www.octaedro.com
- Ferro González, B. (2013). *Concepción pedagógica del proceso de formación ciudadana para los estudiantes de la carrera de medicina. Estrategia para su implementación en la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río* [Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. Universidad de Pinar del Río. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior.
- García García, M. & Cotrina García, M. J. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: De las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19, 25.
- Gleason Rodríguez, M. A., & Rubio, J. E. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Revista Educación*, 44(2), 1-22 p.
- Lobatón Patiño, R. G. (2020). Modelos de competencias sobre formación política: Aporte a la formación inicial docente en educación ciudadana. *Revista Brasileira de Educação*, 25. 10.1590/S1413-24782020250050
- Lobatón Patiño, R. G., Precht Gandarillas, A., Muñoz Canessa, Í., & Villalobos Martínez, A. (2020). Racionalidades sobre formación ciudadana en la formación inicial docente. Estudio de caso en una universidad de la región del Maule, Chile. *Perfiles Educativos*, 42(168). <https://doi.org/10.22201/ijisue.24486167e.2020.168.58892>
- Martínez, M. (s.f.). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, 42, 85-102.
- Mayor Paredes, D. (2019). Dimensiones pedagógicas que configuran las prácticas de aprendizaje-servicio. *Revista Páginas de Educación*, 12(2), 23-42. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1834>
- Puig Rovira, J. M., Gijón Casares, M., Martín García, X., & Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista Educación, Extraordinario*, 45-67.
- Puig Rovira, J. M., & Páez Sánchez, M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 13-32.
- Rivera Vargas, P., Miño Puigcercós, R. & Passeron, E. (2022). *Educar con sentido transformador en la universidad* (primera). Ediciones Octaedro, S.L.

Silva Hernández, R. D. (2005). *Modelo pedagógico para la formación ciudadana de los maestros primarios*. [Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas.]. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Sotelino-Losada, A. & Brea-Castro., M. (2021). Aprendizaje-Servicio Virtual y Pedagogía Social. El proyecto ProAcción Social. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa.*, 78, 38-53. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2251>

UNESCO, E. para la ciudadanía mundial. T. y O. de aprendizaje (Global C. E. T. and L. O. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y Objetivos de aprendizaje (Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives)*. Ediciones UNESCO. Educación para la ciudadanía mundial. Temas y Objetivos de aprendizaje (Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives)

UNESCO, O. de las N. U. para la E., la Ciencia y la Cultura. (2017). *La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Oficina de Santiago Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe América Latina Análisis comparado de seis casos nacionales. Estrategia Regional sobre Docentes*. Secretaría Técnica del Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes: Centro de Políticas Comparadas en Educación de la Universidad Diego Portales de Chile. www.udp.cl.

Zarzuela, A. & García, M. (2020). Comprendiendo el encuentro entre significados del Aprendizaje y Servicio crítico en contextos comparados. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*