

ACADEMIC SERVICE LEARNING NELL'ERA DELLA DIGITALIZZAZIONE



Title:

Academic Service-Learning nell'era della digitalizzazione

Autori

Andrea Marconi, Anita Montgna, Giulio Iannis

Graphic designer:

Alessandro Bellucci - Pluriversum Comunicazione visiva

Printed by Pixartprinting

Reproduction is authorised provided the source is acknowledged. No part of this volume can be reproduced without express authorization.

For further information:

www.projectenhance.eu



The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

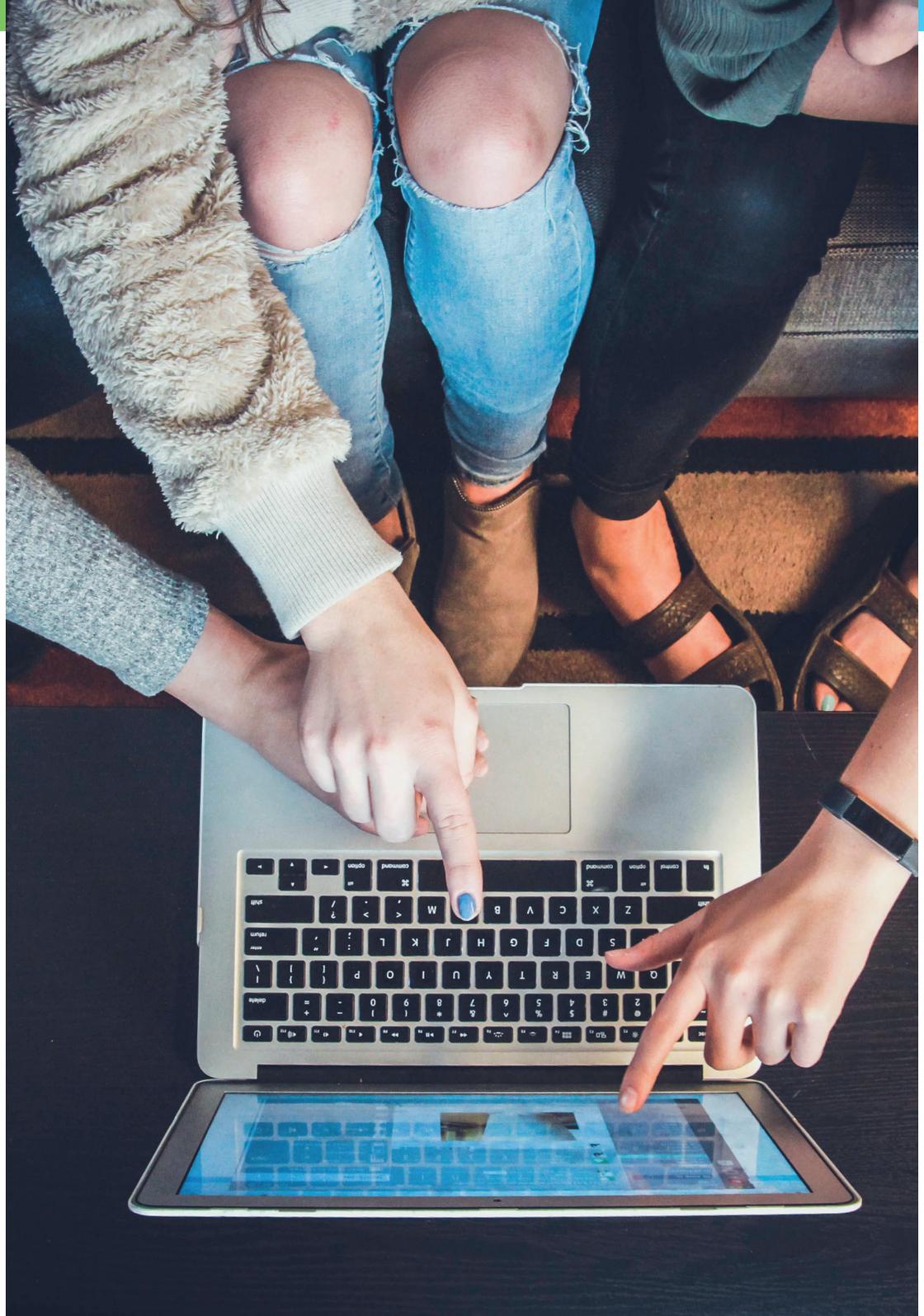


Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

ENHANCE - Enhancing Career and Service
Learning in Higher Education
2021-1-ES01-KA220-HED-000031128

ACADEMIC SERVICE LEARNING NELL'ERA DELLA DIGITALIZZAZIONE





Sommario

| | |
|---|-----------|
| Introduzione | 7 |
| 1 Idee chiave, concetti principali e prospettive..... | 13 |
| 2. L'istituzionalizzazione del Service-Learning nell'istruzione terziaria..... | 17 |
| 3 Community Service-Learning nella comunità di pratica: focus sulla Ricerca Azione Partecipata (PAR)..... | 27 |
| 4. Convalida, riconoscimento e valutazione: quale approccio per il Service-Learning nell'istruzione terziaria? | 31 |
| L'uso delle tecnologie digitali e il Service-Learning | 39 |
| Bibliografia | 42 |



Introduzione

Il manuale offre un approfondimento sul tema del Service-Learning all'interno dei contesti di istruzione terziaria in Europa.

Con il termine Service-Learning facciamo riferimento ad una proposta educativa in cui gli studenti si impegnano in attività che rispondono a bisogni umani e comunitari e che, al contempo, offre opportunità strutturate e intenzionalmente progettate per promuovere l'apprendimento e lo sviluppo degli studenti.

Il Service-Learning rappresenta un'area strategica per permettere alle università di strutturare le diverse missioni: insegnamento, ricerca e trasferimento della conoscenza dal punto di vista della responsabilità sociale dell'istituzione universitaria (Serrano e Roig, 2017).

Negli ultimi due decenni, la trasformazione dell'istruzione terziaria in Europa è stata oggetto di profonde discussioni. Qual è il ruolo dell'università per rispondere alle sfide legate alla crisi economica, alla minaccia pandemica e al disimpegno civico dei cittadini nell'Unione europea? Queste riflessioni hanno portato la Commissione Europea a raccomandare agli Stati membri di dare un ruolo importante all'istruzione terziaria per la promozione della cittadinanza attiva e democratica. L'istruzione universitaria soddisfa, infatti, il duplice obiettivo della formazione al lavoro e della formazione alla cittadinanza attiva. In questa cornice, la metodologia del Service-Learning rappresenta un chiaro contributo in entrambe le direzioni (Tejada, 2013), poiché promuove le competenze di base in entrambe le direzioni e contemporaneamente.

Il documento nasce, dunque, per fornire indicazioni utili alle istituzioni accademiche che si stanno avvicinando al Service-Learning come nuova forma di apprendimento che permette agli studenti e alle studentesse di poter fare esperienze di apprendimento non formale e informale attraverso il coinvolgimento delle comunità locali e della società civile.

Il manuale sottolinea che l'adozione della metodologia del Service-Learning ha un impatto positivo sull'acquisizione delle competenze sia per quanto riguarda gli obiettivi di apprendimento prettamente accademici che per quanto concerne lo sviluppo personale, come la chiarificazione dei valori, la conoscenza di sé, il pensiero critico e la responsabilità sociale e civica (Martínez-Usarralde, Gil-Salom e Macías-Mendoza, 2019). Il Service-Learning è presentato come una pratica pedagogica che supporta lo sviluppo di una mentalità di crescita nell'utente, come

studente ma anche come cittadino.

Il manuale è un tentativo di mettere a fuoco alcune riflessioni sul Service-Learning attraverso una panoramica iniziale dei concetti fondanti di questa pratica e un approfondimento sulla governance accademica quale organo delegato al miglioramento continuo e al supporto di pratiche innovative di insegnamento e apprendimento nei servizi agli studenti.

Il primo capitolo analizza il concetto nell'ecosistema accademico e fornisce utili indicazioni sulle teorie dell'apprendimento esperienziale e del learning by doing per promuovere la responsabilità civica, l'impegno nelle comunità e la cittadinanza negli studenti universitari. I paragrafi cercano di illustrare l'impatto di queste pratiche nel contesto universitario. L'orientamento e l'impegno degli studenti sono presentati come espressione di una nuova didattica per aggiungere valori alle missioni accademiche. Il primo capitolo cerca anche di schematizzare le tipologie di Service-Learning, le caratteristiche principali e le aree di sviluppo comuni che influenzano le prospettive di formatori e studenti. La motivazione, l'impegno degli studenti e i risultati accademici sono presentati come fattori chiave su cui il Service-Learning ha un impatto nel processo di insegnamento e apprendimento.

I capitoli successivi introducono gli elementi per la co-creazione di programmi e progetti di Service-Learning in contesto accademico.

Il secondo capitolo fornisce una panoramica approfondita delle metodologie per l'introduzione del Service-Learning nel contesto accademico. Il capitolo presenta il Service-Learning partendo da riferimenti scientifici in cui il Service-Learning viene descritto come un importante supporto per migliorare la cosiddetta etica della formazione e come elemento per introdurre un approccio innovativo per lo sviluppo delle competenze. Il tentativo degli autori è quello di affrontare gli elementi principali per cambiare i paradigmi formali dell'apprendimento nel contesto accademico. Il Service-Learning viene presentato come una strategia nuova e complementare per sostenere il processo di apprendimento e lo sviluppo di competenze specifiche che fondono le abilità democratiche e civiche con quelle legate a specifici titoli e discipline, a seconda del percorso accademico dello studente. Infine, una sezione specifica è dedicata al processo di valutazione, poiché le università non sono ancora preparate al riconoscimento e alla valutazione di questa modalità di apprendimento che fa riferimento alle pratiche non formali e informali.

Il terzo capitolo si concentra sugli attori accademici e sul loro ruolo nell'introdurre la concettualizzazione del Service-Learning negli schemi delle pratiche universitarie. Il capitolo affronta, nello specifico, il ruolo degli educatori e dei tutor declinando per ciascuna figura le competenze necessarie per poter svolgere il proprio ruolo come attori impegnati nel processo di Service-Learning. Viene inoltre sottolineata l'importanza della presenza e del coinvolgimento dei pari e dei membri delle comunità locali all'interno del percorso formativo degli studenti. Il ruolo delle interazioni e il processo di networking sono descritti come elementi facenti parte di una strategia di governance multilivello per la gestione delle fasi dei processi di Service-Learning.

Il capitolo include anche alcuni suggerimenti per i soggetti coinvolti: gli studenti sono invitati a riflettere sulle loro esperienze per migliorare la loro comprensione e le loro competenze, gli educatori sono chiamati a essere i facilitatori dell'apprendimento degli studenti attraverso l'implementazione di vari metodi e strumenti e, infine, i partner della comunità locale sono descritti come le organizzazioni o i gruppi che collaborano con i docenti e gli studenti per identificare e affrontare i bisogni della comunità, e che forniscono agli studenti l'opportunità di impegnarsi in un servizio significativo.

Il quarto capitolo si focalizza ed approfondisce una tipologia specifica di Service-Learning che enfatizza il ruolo della comunità come co-educatore e co-creatore di conoscenza. Il Community Service Learning (CSL) è descritto come una forma di educazione che integra attività comunitarie significative nel curriculum accademico e che offre crediti agli studenti per essersi impegnati in problemi del mondo reale e per aver riflettuto sulle loro esperienze. Tra gli elementi principali caratterizzanti il CSL, vengono menzionati il partenariato e il processo di deliberazione. Questi ultimi, infatti, sono descritti come elementi che consentono agli studenti di sviluppare la cultura democratica e le competenze civiche fin dall'inizio del processo di co-creazione del CSL. Le attività di partecipazione richiedono il coinvolgimento non solo dei membri e delle strutture della comunità accademica, ma anche delle comunità locali, le autorità, le associazioni, le imprese sociali, le scuole e altri attori.

- I capitoli offrono spunti utili e pratici su tre aspetti principali che caratterizzano il CSL:
- il ruolo degli educatori e dei tutor,
- il ruolo delle comunità di apprendimento,
- i risultati di apprendimento specifici che si concentrano sul proces-

so di attivazione del CSL.

Il quinto capitolo descrive le principali traiettorie della digitalizzazione all'interno dei contesti di istruzione terziaria successivamente alla crisi pandemica.

Vengono descritti i principali aspetti e obiettivi inclusi nel piano d'azione europeo per l'istruzione digitale (2021-2027), con un focus specifico sulle linee guida per lo sviluppo di un ecosistema di istruzione digitale nelle pratiche quotidiane della didattica accademica in termini di nuovi strumenti e competenze digitali per la trasformazione digitale.

Il sesto capitolo affronta la questione aperta della convalida e del riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale. In questo manuale si sostiene che le pratiche e le iniziative legate al Service-Learning migliorano significativamente le competenze, le abilità e i valori: tutti fattori che possono aumentare i livelli e gli indicatori di occupabilità dei giovani. Il capitolo sottolinea anche alcune traiettorie che integrano diversi spazi e ambienti (digitali, informali e non formali) e i diversi soggetti, inclusi gli stakeholder (cittadini, esperti esterni, consulenti, ecc.) per l'apprendimento. Lo sviluppo di questa nuova forma di apprendimento necessita di processi di validazione e riconoscimento: le micro-credenziali sono descritte come un'innovazione che l'Unione Europea sta promuovendo nel sistema di istruzione terziaria.

1.





1 Idee chiave, concetti principali e prospettive

Il Service-Learning è considerato una proposta educativa che influisce sull'apprendimento che tocca la sfera cognitiva, affettiva e comportamentale, incoraggia il pensiero critico, trasmette valori che promuovono lo sviluppo personale e contribuisce al miglioramento del contesto sociale delle istituzioni coinvolte nei programmi (Puig, Batlle, Bosch e Palos, 2009). Il Service-Learning è ampiamente accettato come “una forma di educazione esperienziale in cui gli studenti si impegnano in attività che rispondono a bisogni umani e comunitari, insieme a opportunità strutturate e intenzionalmente progettate per promuovere l'apprendimento e lo sviluppo degli studenti” (Jacoby, 1999). Di conseguenza, possiamo considerarla come una strategia che si compone di due elementi correlati: l'apprendimento e il servizio alla comunità (Puig et al., 2007) che permette agli studenti di acquisire competenze per aumentare la loro consapevolezza della realtà, attraverso lo sviluppo di un progetto strutturato e intenzionale (Puig, 2014) che svilupperà in particolare la dimensione civica ed etica degli studenti. Allo stesso modo, altri autori (Chiva-Bartoll e Gil-Gómez, 2018) ritengono che le iniziative di Service-Learning favoriscano l'imprenditorialità sociale in quanto facilitano lo sviluppo delle caratteristiche che stanno al centro di questo settore. Il Service-Learning è quindi uno strumento di insegnamento-apprendimento che trasforma la conoscenza partendo da un'esperienza, modifica l'identità attraverso la scoperta della realtà e la conoscenza di sé, promuove la consapevolezza sociale, la partecipazione e il coinvolgimento in una comunità attraverso la costruzione di obiettivi condivisi (García, Lalueza, 2019), ma soprattutto attraverso i legami emotivi che si generano durante lo sviluppo del progetto. Nel 1989, Ellen Porter Honnet e Susan J. Poulsen, in *Principles of Good Practice for Combining Service and Learning*, hanno elencato i seguenti principi per guidare l'organizzazione delle attività di Service-Learning:

1. Un programma efficace impegna le persone in azioni responsabili e stimolanti per il bene comune.
2. Un programma efficace offre alle persone opportunità strutturate per riflettere criticamente sulla loro esperienza di servizio.
3. Un programma efficace articola chiari obiettivi di servizio e di ap-

prendimento per tutti i soggetti coinvolti.

4. Un programma efficace consente a coloro che hanno esigenze di definirle.
5. Un programma efficace chiarisce le responsabilità di ogni persona e organizzazione coinvolta.
6. Un programma efficace risponde alle esigenze attraverso un processo di analisi attenta delle contesti.
7. Un programma efficace si aspetta un impegno organizzativo genuino, attivo e duraturo.
8. Un programma efficace comprende formazione, supervisione, monitoraggio, sostegno, riconoscimento e valutazione per raggiungere gli obiettivi di servizio e di apprendimento.
9. Un programma efficace garantisce che l'impegno di tempo per il servizio e l'apprendimento sia flessibile, appropriato e nell'interesse di tutti i partecipanti.
10. Un programma efficace è impegnato nella partecipazione al programma da parte di popolazioni diverse e con popolazioni diverse.

Il Service-Learning dovrebbe, inoltre, essere caratterizzato da tre elementi:

- a) le attività di servizio fanno specifico riferimento a un bisogno presente nella comunità e ciò che è stato fatto non è stato fatto per, ma con i membri della comunità in cui si è intervenuti.
- b) gli studenti hanno un ruolo attivo, da protagonisti, in tutte le fasi del progetto, dalla sua ideazione alla sua valutazione.
- c) le azioni di servizio sono pienamente integrate nel curriculum e consentono un apprendimento migliore, più motivante e attivo.

In questa prospettiva, “l'apprendimento diventa sociale, emotivo, cognitivo, multiculturale e interpersonale” (Simons, Cleary, 2006) e questo può accadere perché il Service-Learning aiuta “gli studenti a sviluppare competenze che li aiutano a osservare, identificare e distinguere le emozioni degli altri, a gestire (percepire, valutare ed esprimere) le proprie emozioni, a stabilire e mantenere relazioni positive, a prendere decisioni responsabili, ad affrontare responsabilmente nuove situazioni interpersonali, a migliorare il rendimento scolastico” (Elias, 1997). Come emerge dalle caratteristiche del Service-Learning, progettando questi programmi si potrebbe promuovere lo sviluppo di competenze socio-emotive negli studenti universitari che, secondo la letteratura

(Wang, et. al, 2011; Halimi, et. al, 2021), sono un fattore importante per prevedere i futuri risultati accademici (Davis, et. al. 2014). Spostando il paradigma dallo sviluppo delle competenze cognitive e tecniche degli studenti al miglioramento dell'apprendimento socio-emotivo attraverso il servizio alla comunità, il Service-Learning è riconosciuto come: “[...] un’esperienza educativa basata su un corso e portatrice di crediti, in cui gli studenti (a) partecipano a un’attività di servizio organizzata che risponde a bisogni identificati della comunità e (b) riflettono sull’attività di servizio in modo tale da ottenere un’ulteriore comprensione dei contenuti del corso, un più ampio apprezzamento della disciplina e un maggiore senso di responsabilità civica” (Bingle & Hatcher, 1995, p.112). L’approccio educativo del Service-Learning implica che la progettazione dei contenuti del corso debba basarsi su diverse riflessioni come la responsabilità sociale e l’impegno civico (Brower, 2011; Godfrey et al., 2005), perché il Service-Learning dovrebbe consentire agli studenti di fornire un servizio professionale e prezioso alla comunità. Il lavoro di gruppo, le interazioni con i cittadini e la responsabilità civica hanno lo scopo di facilitare la connessione e la messa a terra dei concetti teorici.



2. L'istituzionalizzazione del Service-Learning nell'istruzione terziaria

Nel campo dell'istruzione terziaria, la metodologia del Service-Learning sta ottenendo un'attenzione crescente a livello internazionale, visto il successo che sta riscuotendo nel processo di insegnamento-apprendimento in vari settori professionali come la giurisprudenza, l'economia, l'ingegneria, le scienze sociali e dell'educazione. Il ruolo delle università nel trasferimento delle conoscenze e nella ricerca aumenta e arricchisce l'impegno sociale e comunitario che viene promosso e mantenuto attraverso l'uso di metodologie come il Service-Learning. Tuttavia, questa metodologia comporta alcuni rischi e aumenta la complessità dell'insegnamento perché è una metodologia che punta a preparare gli studenti universitari a "una vita di cittadinanza informata, responsabile, impegnata ed etica" (Hilton e Mowry, 2012, p. 243).

Queste metodologie confermano gli effetti positivi del collegamento dell'apprendimento teorico e pratico con realtà ed esperienze concrete e sostengono la responsabilità sociale dell'università, favorendo lo sviluppo di qualità, abilità, capacità, talenti - in breve, competenze - che gli studenti di oggi devono sviluppare per affrontare la realtà sociale, culturale ed economica del presente e la prospettiva di un futuro incerto. Allo stesso tempo, il Service-Learning può essere utilizzato come strumento per incoraggiare la creazione di reti di collaborazione tra l'università e le istituzioni sociali e imprenditoriali, che a loro volta consentono un apprendimento significativo e collaborativo, nonché la coesione sociale (Ferran e Guinot, 2012). In linea con il cuore collaborativo di questa metodologia, il Service-Learning, dai suoi inizi a oggi, si è sviluppato in una prospettiva transnazionale, grazie alle applicazioni pratiche e alla ricerca in diversi Paesi, sia europei che americani o di altre latitudini, in diversi livelli del sistema di istruzione.

Molte esperienze in tutto il mondo hanno dimostrato che il Service-Learning migliora la qualità della didattica, l'efficacia dei servizi offerti agli studenti e il loro portfolio di competenze. Gli studi hanno anche dimostrato che il Service-Learning può essere integrato in qualsiasi disciplina. Per esempio, in un corso di storia, gli studenti potrebbero ideare e progettare mostre per un museo locale. In un corso di ingegneria



civile, gli studenti potrebbero lavorare con un'organizzazione locale per determinare il potenziale di un edificio sfitto da riqualificare.

L'integrazione del Service-Learning nelle università sembra riguardare tutte le missioni universitarie, ma anche tutti i servizi agli studenti, come l'orientamento e il tutorato. Nell'ambito del tutorato, gli studenti e i tutor sono impegnati nel Service-Learning attraverso un metodo esperienziale e informale in cui gli studenti pari e superiori sono coinvolti in attività che rispondono a reali esigenze umane, sociali e ambientali, contribuendo così a raggiungere la consapevolezza di essere parte della comunità accademica. Le pratiche di tutoraggio più comuni arricchiscono le attitudini personali a tutti i livelli, rafforzando la responsabilità e il pensiero critico, il problem solving, l'impegno sociale, il peer tutoring e la riflessione civica.

Da una prospettiva orientativa, i programmi o le attività di Service-Learning rappresentano occasioni preziose per coinvolgere gli studenti nell'apprendimento, garantendo che i programmi di studio diventino più attraenti e interattivi, contrastando così il rischio di abbandono.

Parte del Service-Learning può anche essere una strategia da utilizzare

per promuovere le competenze di gestione della carriera per gli studenti. Le competenze di gestione della carriera sono definite come un insieme di competenze (conoscenze, abilità, atteggiamenti) che consentono ai cittadini, a qualsiasi età o fase dello sviluppo, di gestire i propri percorsi di apprendimento e di vita lavorativa (ELGPN, 2015). Le occasioni di Service-Learning promuovono esperienze accademiche arricchenti per gli studenti e queste esperienze significative di servizio contribuiscono ad arricchire il bagaglio di esperienze dei giovani studenti e a sviluppare il proprio curriculum. Queste mettono insieme studenti, accademici e comunità, permettendo loro di diventare professionisti in azione, risorse, risolutori di problemi, cittadini attivi e resilienti. Attraverso queste esperienze, gli studenti agiscono come lavoratori attivi, creando un ponte tra studenti, mondo del lavoro e comunità. Molti autori e professionisti dell'orientamento in tutto il mondo considerano il Service-Learning un'opportunità importante per preparare gli studenti al lavoro futuro (Savickas, 1999; Savickas et al., 2009; Simons & Cleary, 2006). Come forma di apprendimento esperienziale, il Service-Learning è un possibile collegamento tra teoria e pratica. L'apprendimento attraverso l'esperienza di servizio fa sì che l'apprendimento avvenga, trasformando le conoscenze accademiche in esperienze pratiche che provocano un cambiamento che ha un impatto sociale. I contenuti accademici possono essere sperimentati e compresi in ambienti di vita reale che sono in grado di aiutare gli studenti nel passaggio dalle conoscenze accademiche alla pratica (Billig, 2000). L'esperienza di Service-Learning contribuisce ad ampliare le conoscenze degli studenti e apre a nuovi e possibili percorsi di carriera (Billig, 2011). Inoltre, fornisce un approccio pratico per l'apprendimento e l'orientamento, perché offre agli studenti una base per riflettere e pianificare ulteriori studi. In conclusione, il Service-Learning come educazione informale fornisce molteplici punti di vista e aiuta a concettualizzare l'apprendimento permanente.

Il successo delle iniziative di Service-Learning dipende dalla motivazione, che è una forza trainante per le attività di apprendimento. Una persona motivata impara nel tempo disponibile in modo da poter raggiungere i propri obiettivi di apprendimento (Aryani, 2017). Chi è motivato ad apprendere, realizza e comprende i propri obiettivi ed è stimolato ad imparare. I risultati dell'apprendimento sono determinati da molti fattori, uno dei quali è la motivazione intrinseca. È chiaro che una delle questioni irrisolte su cui dobbiamo lavorare in profondità è il cambiamento di mentalità degli studenti rispetto al cambiamento che questo tipo di metodologia comporta nel processo di insegnamento-apprendi-

mento: la leva motivazionale non sta nella valutazione finale tipica di un percorso di apprendimento formale ma nell'esperienza stessa di servizio. Per promuovere la motivazione intrinseca degli studenti, è necessario sviluppare strategie che favoriscano un cambiamento nella mentalità del personale docente accademico su cosa significhi realmente il processo di insegnamento-apprendimento nell'istruzione terziaria. Allo stesso modo, la qualità del processo di Service-Learning dipende da come vengono identificati e creati i risultati dell'apprendimento. Nei programmi e nei progetti di Service-Learning, gli obiettivi di apprendimento sono definiti come l'applicazione a contesti reali dei risultati di apprendimento attesi di uno specifico corso accademico. Lo scopo è quello di identificare i bisogni di una comunità attraverso l'impegno attivo della comunità accademica affinché l'apprendimento esperienziale generi risultati di apprendimento rilevanti e unici che contribuiscano a migliorare la motivazione personale nell'imparare facendo. Questi processi mirano a promuovere e stimolare la valutazione e la ricerca dei risultati da entrambe le parti, studenti e cittadini, e anche l'autovalutazione dei docenti (Ribeiro, Aramburuzabala, Paz-Lourido, 2021).

L'università è uno dei luoghi più favorevoli affinché questa metodologia possa dispiegare tutto il suo potenziale trasformativo e di apprendimento. Si tratta di processi educativi che approfondiscono una concezione dell'università come centro di innovazione e apprendimento, indivisibile dalla società e senza il quale non è possibile promuovere una vera educazione a una cittadinanza libera, partecipativa e democratica. Nello specifico, è possibile alludere a diverse fasi per la progettazione e il consolidamento della metodologia del Service-Learning nel contesto universitario (Santos Rego, Sotelino Losada e Moledo, 2015), secondo il modello delle competenze:

Fase 1. Diffusione e conoscenza del Service-Learning. In questa fase è necessario concentrarsi sullo sviluppo di azioni da parte dell'istituzione universitaria, come la formazione dei docenti sulla metodologia del Service-Learning; la raccolta e la valorizzazione delle iniziative e dei progetti già sviluppati; la preparazione di pubblicazioni che forniscano i risultati delle ricerche condotte sulle iniziative di Service-Learning e l'inclusione di quest'ultimo nell'ambito dell'innovazione didattica.

Fase 2. Monitoraggio e valutazione. In questa fase è necessario il coinvolgimento diretto dell'istituzione universitaria per fornire al personale docente e ai dipartimenti le linee guida fondamentali per la pianificazione e la progettazione delle iniziative, la costruzione di una banca di esperienze e la formazione di gruppi di innovazione didattica nei

centri o nelle facoltà. Inoltre, è necessario che il processo di valutazione inizi a svilupparsi con un'attenzione specifica ai bisogni espressi o percepiti dagli studenti, dal corpo docente e dalle organizzazioni sociali che potrebbero essere coinvolte nel progetto. Dopo questo processo di analisi dei bisogni, che dovrebbe essere ciclico, sarà necessario effettuare una valutazione istituzionale e continua dei progetti ideati e applicati, promuovendone il valore sia all'interno che all'esterno della comunità universitaria.

Fase 3. Costituzione di un organismo interuniversitario per la promozione del Service-Learning. Questo organismo ha lo scopo di sostenere la costituzione di associazioni universitarie di Service-Learning, nonché di fungere da interlocutore e mediatore per la creazione di un consorzio tra università e società civile per sviluppare iniziative di Service-Learning.

Esistono anche altre proposte che distribuiscono l'istituzionalizzazione del Service-Learning nell'Università in altre 4 fasi diverse, centrate su ciascun corso di laurea e più estese nel tempo. Esse partono dal presupposto che, come sottolinea Furco (in Jouannet, Ponce, Montalva e Von Borries, 2015), alcune componenti possono richiedere diversi anni per essere sviluppate e solo attraverso un impegno sostenuto da parte dell'università sarà possibile raggiungere una vera istituzionalizzazione del Service-Learning. Nel modello proposto da Jouannet, Ponce, Montalva, Von Borries (2015) coesistono le seguenti fasi:

- **Fase introduttiva del Service-Learning.** L'obiettivo è stabilire la responsabilità istituzionale per questa metodologia e formare un team responsabile del coordinamento e dello sviluppo di progetti di Service-Learning in ogni corso di laurea. Il progetto prevede la creazione di una Commissione per l'istituzionalizzazione del S-L in ogni corso di laurea e lo sviluppo di laboratori di formazione per il personale docente.

- **Fase diagnostica.** L'obiettivo di questa fase è valutare e cercare punti di convergenza tra il piano di studi del corso di laurea e la metodologia del Service-Learning. Questa fase include la revisione delle esperienze nazionali e internazionali, la raccolta di informazioni di base e di esperienze di Service-Learning nello stesso corso di laurea e lo sviluppo di un'analisi SWOT (punti di forza, opportunità, debolezze e minacce) per quanto riguarda l'incorporazione del Service-Learning nel curriculum del corso di laurea.

- **Fase di proposta di implementazione.** In questa fase, l'obiettivo è quello di sviluppare il progetto curriculare per l'incorporazione del

Service-Learning nel corso di laurea scelto. Essa comprende la definizione delle competenze o abilità trasversali; la selezione dei corsi che possono incorporare il Service-Learning nell'insieme delle metodologie già sviluppate dal corpo docente; la selezione dei partner comunitari identificando i bisogni rilevanti della comunità legati al corso di laurea e la gestione della partecipazione didattica dal punto di vista organizzativo. Proprio per quanto riguarda la gestione della didattica, sarà necessario definire, in primo luogo, gli incentivi su cui il corpo docente dovrà contare per sostenere questo tipo di azione nel tempo, nonché per riconoscere il loro sforzo e la loro dedizione. Successivamente, è importante stabilire una strategia per la visibilità dei progetti realizzati e per il loro finanziamento, ossia stanziare un budget universitario specifico per il mantenimento e lo sviluppo dei progetti di Service-Learning. Infine, anche la formazione del personale docente coinvolto in ciascuno dei corsi delle azioni pilota rientra in questa fase di gestione della partecipazione didattica.

- **Fase di implementazione.** Quest'ultima fase avrebbe innanzitutto lo scopo di sviluppare un'implementazione pilota dei progetti di Service-Learning precedentemente progettati e allineati con il curriculum di ogni corso di laurea. Successivamente, l'implementazione dovrà essere valutata e la Commissione dovrà prendere alcune decisioni in merito a ciascuna delle iniziative sviluppate. Si dovrà valutare la fattibilità dello sviluppo permanente di questo tipo di progetti nell'ambito dei corsi di laurea.

Nonostante l'istituzionalizzazione della metodologia del Service-Learning nell'università appaia auspicabile, in assenza di questa, diversi docenti, individualmente o in collaborazione con altri colleghi, possono scegliere di ideare e sviluppare nelle loro aule universitarie progetti di Service-Learning legati esclusivamente a una materia o a un gruppo di materie. Il processo di co-creazione si basa su pratiche partecipative e inclusive in cui il pensiero creativo, inteso come capacità di rappresentare diversi scenari e progettare diverse modalità di realizzazione, deve implicare la possibilità di acquisire un atteggiamento flessibile da parte di tutti i docenti coinvolti. Di conseguenza, in molti casi, si può parlare di iniziative di Service-Learning come azioni pilota o progetti speciali: queste aprono la strada ad un nuovo paradigma per le missioni accademiche (Chambers & Lavery, 2012; Jacoby, 1996; Kaye, 2004; Schoenfeld, 2006; Scott, 2006).

In questi casi, alcune delle iniziative pubblicate (Rodríguez Gallego, 2014) scelgono di seguire un processo in cui vi è una prima fase di coor-

dinamento iniziale per la progettazione di una prima bozza del progetto di Service-Learning tra l'organizzazione della società civile che collabora e il personale docente coinvolto. È possibile concordare con questa organizzazione la formazione iniziale degli studenti, se ritenuta necessaria, prima dello sviluppo del progetto ideato, che è anche incluso in questa fase iniziale e nella precedente. Successivamente, si passa alla fase di progettazione delle azioni specifiche, adattando i contenuti curriculari e stabilendo un calendario in cui gli studenti coinvolti dovranno essere ingaggiati e frequentare l'organizzazione selezionata.

Di conseguenza, possiamo riassumere il processo come uno schema tipico per la creazione di un progetto di Service-Learning che comprende le seguenti fasi di base:

- - creare obiettivi di apprendimento,
- - identificare gli obiettivi,
- - sviluppare idee di progetto,
- - pianificare il progetto,
- - attuare il piano,
- - misurare i risultati dell'apprendimento.

Inoltre, in accordo con la letteratura, il Service-Learning nei corsi universitari può essere raggruppato in diversi ambiti; di seguito, alcuni esempi di modalità di Service-Learning (Delve et.al, 1990; Jacoby, 2014):

- **Servizio diretto.** Il tutoraggio tra pari, definito come “una classe di pratiche e strategie che impiegano i pari come insegnanti a tu per tu per fornire istruzione individualizzata, pratica, ripetizione e chiarimento di concetti” (Utlely, Mortweet, 1997), coinvolge gli studenti universitari in un rapporto diretto con altri studenti per superare eventuali difficoltà dovute a materie o argomenti specifici.

- **Service-Learning indiretto.** La gestione di gruppi di progetto o di azioni pilota a favore delle comunità, accademiche o locali, è una pratica che potrebbe dare buoni risultati in termini di performance degli studenti.

- **Service-Learning basato sulla ricerca.** La collaborazione di uno studente con un partner della comunità per condurre una ricerca che affronti i problemi o i bisogni della comunità, potrebbe aumentare la consapevolezza dell'impatto sociale del percorso accademico dello studente.

- **Service-Learning basato sull'advocacy.** Il parlare in pubblico e il

pensiero critico dovrebbero essere coltivati come abilità fin da prima degli studi accademici ma, una volta arrivati all'università, queste capacità diventano essenziali per avere successo nella propria carriera accademica.

In conclusione, quella che sembra essere la traiettoria per l'istituzionalizzazione del Service-Learning nell'istruzione terziaria è quella di porla come supporto fondamentale per il miglioramento della terza missione accademica, perché promuove l'impegno civico, contribuisce allo sviluppo di una società più equa e migliora l'apprendimento accademico e sociale che favorisce lo sviluppo delle competenze degli studenti. In questo senso, le università devono assumersi la responsabilità di agenti del cambiamento sociale, staccandosi dalle funzioni statiche più tipiche dei tempi conservatori ed elitari. Seguendo questa scia, anche l'ultimo rapporto dell'OCSE, intitolato "Education at a Glance 2021", include l'importanza di incorporare misure che includano un'educazione completa per gli studenti e associata alla trasformazione sociale fin dalle prime fasi dell'istruzione. È per questo motivo che il Service-Learning cerca di essere un contributo essenziale a questa sfida, che mira a far convergere diverse strategie d'azione legate al trasferimento di conoscenze e all'abbattimento delle strutture di disuguaglianza ancora presenti nelle nostre società. Come sottolinea Mayor Paredes (2021), "il riconoscimento delle regolarità che sostengono il Service-Learning come pratica educativa permette, da un lato, di dargli un'identità come oggetto di studio scientifico e di condurre ricerche sugli impatti che produce e, dall'altro, di differenziarlo da altre pratiche educative esperienziali (volontariato, lavoro sul campo e azioni comunitarie sporadiche) che si stanno sviluppando nell'ambito comunitario" (p.148).

Riflettendo sul Service-Learning come filosofia di azione educativa, gran parte del suo successo dipenderà da 3 elementi chiave che meritano di essere spiegati per ottenere una progettazione e uno sviluppo ottimale di proposte di interesse e spessore. Ci riferiamo alla formulazione di obiettivi di apprendimento intenzionali, all'esistenza di un servizio rilevante o significativo per la comunità e alla presenza imprescindibile di attività di riflessione che colleghino le dimensioni dell'apprendimento e quelle del servizio (Santos Rego, Sotelino Losada e Moledo, 2015, p.122).





3 Community Service-Learning nella comunità di pratica: focus sulla Ricerca Azione Partecipata (PAR)

Il rapporto dell'Associazione europea per il Service-Learning nell'istruzione terziaria descrive che i pilastri del Community Service-Learning (CService-Learning) sono costruiti sulla collaborazione tra studenti, scuole e comunità (EAService LearningHE, 2021). In letteratura sono state identificate diverse componenti chiave (EAService LearningHE, 2021):

- 1) È un'esperienza studentesca pre-pianificata e organizzata, maturata attraverso un servizio che risponde ai bisogni autentici della comunità. Il CService-Learning sostiene il cambiamento del modello tradizionale di servizio (servizio per la comunità), in un modello orizzontale di servizio (servizio con la comunità).
- 2) Si basa sul coinvolgimento attivo degli studenti in tutte le fasi del progetto di CService-Learning, dalla pianificazione alla valutazione. Gli studenti si sentono responsabili del progetto di CService-Learning e agiscono come leader del progetto e non solo come i loro attuatori.
- 3) L'esperienza di CService-Learning è intenzionalmente integrata agli obiettivi e ai contenuti del piano di studi.
- 4) Fornisce una sequenza temporale che permette ai partecipanti di riflettere sull'esperienza di CService-Learning. La riflessione sul CService-Learning è vista come un processo di costruzione del significato che guida il discente attraverso le esperienze orientate alla comunità, facilitando la comprensione approfondita delle relazioni e delle connessioni tra le esperienze e i concetti del CService-Learning.
- 5) Promuove lo sviluppo della responsabilità civica degli studenti.

Oltre allo sviluppo delle competenze professionali, gli studenti modificano il loro coinvolgimento civico non solo durante, ma anche dopo aver realizzato i progetti di CService-Learning.

Secondo la teoria dell'apprendimento esperienziale di David Kolb (1984), l'apprendimento è tipicamente rappresentato da un ciclo di

apprendimento in quattro fasi:

- **Esperienza concreta.** Si verifica una nuova esperienza o situazione, o una reinterpretazione di un'esperienza esistente.
- **Osservazione riflessiva della nuova esperienza.** Di particolare importanza sono le eventuali incongruenze tra l'esperienza e la comprensione.
- **Concettualizzazione astratta.** La riflessione dà origine a una nuova idea o alla modifica di un concetto astratto esistente.
- **Sperimentazione attiva.** Il discente applica nuove idee al mondo che lo circonda per vedere i risultati (McLeod, 2017).

Tuttavia, un apprendimento efficace si verifica solo quando l'allievo è in grado di eseguire tutte e quattro le fasi del modello. Pertanto, nessuna fase del ciclo da sola è efficace come procedura di apprendimento.

In relazione al modello di apprendimento di Kolb (1984), il CService-Learning lavora con le esperienze degli studenti e coinvolge l'apprendimento metacognitivo, in cui gli studenti sono consapevoli di come imparano, di cosa imparano, di cosa li aiuta ad imparare, di come possono usarlo nella pratica e di cosa hanno bisogno per imparare ulteriormente. Il CService-Learning consente agli studenti di guadagnare un riconoscimento formale (crediti) per i risultati dell'apprendimento che si verificano attraverso l'impegno attivo nella comunità e le soluzioni reali nella pratica. Il processo di apprendimento è supportato dall'auto-riflessione come parte necessaria dell'apprendimento esperienziale.

Nel CService-Learning esiste un'intensa connessione tra teoria, misurazione, progettazione e pratica, che pone tutti i soggetti coinvolti come co-generatori di conoscenza.

Per monitorare e valutare questi corsi, i ricercatori di Service-Learning sono spesso essi stessi dei praticanti e viceversa con un'identità integrata di praticante-studioso o studioso-praticante (Clayton et al., 2013).

Nei processi di insegnamento-apprendimento, l'inclusione dell'impegno civico deve avvenire attraverso metodologie che promuovano principi etici, olistici, complessi, globali e socialmente responsabili. La metodologia di ricerca più adatta per i corsi e i programmi di Service-Learning è la Ricerca Azione Partecipata (Participatory Action Research, PAR), che può essere definita come un approccio pedagogico basato sul coinvolgimento diretto e attivo delle parti interessate e dei beneficiari nella co-creazione del nuovo sistema di apprendimento sociale della comuni-

tà. La ricerca PAR nel Service-Learning può essere utilizzata come teoria per comprendere le relazioni causali tra gli aspetti di individui, programmi, contesti e ambienti che migliorano l'apprendimento (Friedman e Rogers, 2009). A differenza delle forme più convenzionali di ricerca, i ricercatori coinvolti nella PAR partecipano attivamente alle pratiche che studiano (Bradbury, 2015).

Secondo la letteratura, sono cinque le attività principali associate alla ricerca d'azione (Wittmayer e Schöpke, 2014):

- Osservare e annotare sul campo ciò che accade. La rendicontazione e la riflessività attraverso le note sul campo, l'osservazione, la documentazione e tutte le forme di registrazione che raccolgono immagini e storie. Gli studenti devono rimanere sensibili, flessibili e creativi per adattare i loro metodi di ricerca al contesto locale e alle percezioni delle parti interessate. Interpretazione e analisi di questi materiali.
- Condividere le osservazioni e fornire ai partner interpretazioni significative delle loro azioni (feedback e riflessione).
- Offrire conoscenza.
- Collegare e associare le conoscenze alle pratiche in tempo reale e comunicare tali idee.
- Sviluppare nuove intuizioni, idee e teorie al di là del caso di studio aiuta lo studente a progredire attraverso un pensiero innovativo.

Come pratica educativa di CService-Learning, un elemento importante è la riflessione degli studenti su ciò che stanno facendo, su come e su quali sono i risultati. Questa riflessione deve basarsi su una comunicazione e un dialogo costanti con tutte le persone coinvolte nel progetto, pensando che il CService-Learning è un processo trasformativo, che non si separa dall'azione.

La comunità può essere un campus, un'area locale o un luogo in un altro Paese, e può includere iniziative di base, organizzazioni no-profit, aziende a scopo di lucro o agenzie governative. La chiarezza e la trasparenza riguardo alla forma specifica delle variabili progettate sono necessarie affinché la ricerca possa informare la teoria, contribuire a una base di conoscenze e guidare la pratica. In questo contesto, i membri della comunità devono essere partner nel processo di sviluppo e implementazione dell'apprendimento di servizio, non semplicemente destinatari del servizio.



4. Convalida, riconoscimento e valutazione: quale approccio per il Service-Learning nell'istruzione terziaria?

La Raccomandazione del Consiglio Europeo del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale invitava gli Stati membri a stabilire, in base alle circostanze e alle particolarità nazionali e in conformità a quanto ritenuto opportuno, diverse modalità di convalida dell'apprendimento non formale e informale. Nella Raccomandazione 2020 è stato richiesto un maggiore sviluppo dei legami tra la validazione e le micro-credenziali. Alla luce di questa situazione e attraverso l'agenzia di esperti europei riconosciuti è stato pubblicato il seguente documento: "A European Approach to Micro-credentials. Output of the micro-credentials Higher Education Consultation Group" (2020). Il documento presenta le micro-credenziali, definite come "prove di risultati di apprendimento acquisiti in un'esperienza di breve durata", che devono essere valutate secondo standard trasparenti. Nel dicembre 2021, la Commissione europea ha pubblicato la proposta di raccomandazione del Consiglio su un approccio alle micro-credenziali per realizzare l'apprendimento permanente e l'occupabilità. Gli elementi comuni e obbligatori dei regolamenti europei sono stabiliti in modo che la sistematizzazione e la validazione del processo di accreditamento sia possibile in tutti gli Stati membri. I principi che devono regolare le micro-credenziali in discussione sono (Consiglio europeo, 2022):

- - **Qualità:** sono soggetti a garanzia di qualità interna ed esterna da parte del sistema che li produce.
- - **Trasparenza:** devono essere misurabili, comparabili e comprensibili, e contenere informazioni chiare sui risultati dell'apprendimento, sul carico di lavoro, sui contenuti, sul livello e sulle offerte di apprendimento, come appropriato.
- - **Appartenenza:** dovrebbero essere concepiti e forniti come risultati di apprendimento distinti e specifici. Inoltre, le opportunità di apprendimento che consentono di raggiungerli dovrebbero essere gradualmente aggiornate, in modo da soddisfare le esigenze di ap-

prendimento identificate.

- - **Validità della valutazione:** I risultati di apprendimento delle micro-credenziali sono valutati in base a criteri trasparenti.
- - **Percorsi di apprendimento:** Sono progettati e rilasciati per supportare percorsi di apprendimento flessibili e consentono la convalida, il riconoscimento e l'“accumulo” di micro-credenziali provenienti da sistemi diversi.
- - **Riconoscimento:** devono essere riconosciute a fini accademici, formativi o occupazionali dalle autorità competenti, se possibile. Ciò dovrebbe avvenire sulla base di informazioni fornite in conformità agli elementi standard europei e ai principi applicabili alla progettazione e al rilascio di micro-credenziali.
- - **Portabilità:** sono di proprietà del titolare delle credenziali (il discente) e possono essere facilmente conservate e comunicate dal discente, in particolare attraverso portafogli digitali sicuri (ad esempio Europass), in conformità con il Regolamento generale sulla protezione dei dati.
- - **Centrato sull'apprendimento:** progettate per soddisfare le esigenze del gruppo target di studenti.
- - **Autenticità:** devono contenere informazioni sufficienti a verificare l'identità del titolare (discente), l'identità legale dell'emittente, la data e il luogo di emissione.
- - **Informazione e orientamento:** le informazioni e la consulenza sulle micro-credenziali dovrebbero essere integrate nei servizi di orientamento all'apprendimento permanente e raggiungere il più ampio gruppo possibile di studenti, in modo inclusivo, sostenendo le opzioni di istruzione, formazione e carriera.

Tutti questi contributi facilitano il processo che deve essere seguito sistematicamente per garantirne il buon funzionamento e, soprattutto, la validità a livello europeo. Questo nuovo sistema di accreditamento delle conoscenze attraverso micro-credenziali offre l'opportunità di convalidare le conoscenze, le abilità e le competenze acquisite attraverso le attività di Service-Learning, al fine di rendere queste attività parte integrante del curriculum universitario.

Questa opportunità rappresenta un cambiamento nel paradigma dell'apprendimento negli spazi educativi non formali e informali, tanto necessario quanto importante per poter garantire una formazione completa ai cittadini tutti.

Dal 2021 l'Associazione europea per il Service-Learning nell'istruzione terziaria (EASLHE) ha pubblicato un documento politico intitolato "Un quadro europeo per l'istituzionalizzazione del Service-Learning nell'istruzione terziaria" che fornisce raccomandazioni per la Commissione europea, gli Stati membri e le università su come sostenere e implementare il Service-Learning. L'EASLHE ha anche sviluppato delle linee guida per l'istituzionalizzazione del Service-Learning nell'istruzione terziaria europea, basate su un'indagine che ha esplorato i punti di vista e le pratiche dei diversi istituti di istruzione terziaria europei sul Service-Learning. Le linee guida suggeriscono che per l'istituzionalizzazione del Service-Learning, le istituzioni devono essere sostenute nello sviluppo di processi di valutazione continui e sistematici, concentrandosi non solo sullo sviluppo delle competenze specifiche dei titoli di studio, ma anche sulle competenze trasversali. Tuttavia, nonostante il riconoscimento degli effetti positivi del Service-Learning nell'istruzione terziaria, si tratta ancora di una pratica educativa piuttosto nuova. Di conseguenza, ogni istituto di istruzione terziaria misura i risultati attesi secondo le proprie prospettive.

Per progettare un sistema di valutazione efficace, seguendo Ruiz-Corbella e García-Gutiérrez (2019), si possono utilizzare diversi tipi di valutazione nell'ambito dello sviluppo del Service-Learning nel contesto universitario: la valutazione partecipativa e autogestita, la valutazione per competenze, l'eterovalutazione e l'autovalutazione, la valutazione ex-ante, la valutazione dell'apprendimento etico-civico, la valutazione dei processi di istituzionalizzazione o l'analisi dell'impatto della metodologia del Service-Learning e della sua capacità di generare un cambiamento nell'ambiente. L'uso di strumenti come le rubriche di autovalutazione o i diari di campo o i quaderni per l'interpretazione di esperienze specifiche sono strumenti chiave per realizzare una valutazione che vada oltre il quantificabile per concentrarsi anche su aspetti qualitativi che riflettano davvero in profondità l'intensità dell'apprendimento dal punto di vista delle competenze. Santos Rego, Sotelino Losada e Moleto (2015) propongono il portfolio come strumento paradigmatico di valutazione idiosincratica e continua.

Un'altra proposta è la valutazione delle competenze trasversali che vengono sviluppate negli studenti attraverso le iniziative di Service-Learning. In questo senso, è necessario concentrarsi non solo sul servizio fornito alla comunità e sui risultati che ne derivano, ma anche sull'acquisizione di competenze che possono favorire lo sviluppo a tutto tondo degli studenti. Poiché l'apprendimento si basa sull'esperien-

za e sulla consapevolezza dei problemi reali dell'ambiente in cui vivono quotidianamente, il processo contribuirà al miglioramento della competenza etica e dell'impegno civico. Se ciò accade, significa che sono state messe in pratica competenze di comunicazione emotiva: empatia, comunicazione, partecipazione, solidarietà, pensiero critico o dialogo interculturale, tra gli altri, rappresentano oggetti da prendere in considerazione nei processi di valutazione delle iniziative di Service-Learning con gli studenti universitari. Se il Service-Learning penetra nel mondo emotivo, è chiaro che continuerà a segnare i modi di agire, pensare e sentire delle persone per tutta la vita. Pertanto, l'apprendimento avviene prima e durante, ma anche dopo l'esperienza vissuta. Generalmente, dopo anni di applicazione della metodologia del Service-Learning nell'istruzione terziaria, a livello internazionale, gli studenti affermano di aver lavorato e sperimentato l'importanza di alcune delle soft skills più rilevanti come (Zayas, Gozávez e Gracia, 2019):

- . - Capacità di risolvere i problemi e di prendere decisioni;
- . - Impegno etico attivo nei confronti dei diritti umani;
- . - Analisi dei bisogni, situazioni complesse e possibilità delle persone di basare le azioni educative;
- . - Capacità di progettare, applicare e coordinare programmi educativi per lo sviluppo personale, sociale e/o professionale;
- . - La capacità di cooperare e lavorare responsabilmente per il bene comune;
- . - Capacità di argomentazione, dialogo e pensiero critico.

Nel 2011, MacKenzie et al. hanno identificato nove domini di apprendimento che gli studenti possono migliorare con le esperienze di Service-Learning:

- . comprensione e fiducia in se stessi;
- . capacità di comunicazione;
- . capacità di risolvere i problemi;
- . impegno civico, responsabilità sociale;
- . volontà di contribuire;
- . capacità di lavorare in gruppo;
- . auto-riflessione;
- . applicazione delle conoscenze generali;
- . prendersi cura degli altri;

- competenza interculturale.

La matrice di valutazione delle esperienze di Service-Learning di Gelmon (Gelmon, Holland, Driscoll, Spring, & Kerrigan, 2001) consiste in tre grandi categorie. La prima categoria riguarda i **risultati degli studenti** ed è basata sul lavoro di Astin (1993). Si concentra sui cambiamenti psicologici degli studenti rispetto al Service-Learning e ha quattro concetti componenti:

- - sensibilizzazione degli studenti alle problematiche della comunità;
- - quantità e qualità delle interazioni tra studenti e partner della comunità;
- - l'atteggiamento degli studenti verso il servizio e la possibilità di un servizio futuro.
- - l'atteggiamento degli studenti nei confronti del lavoro con persone provenienti da comunità sconosciute o nuove.
- La seconda ampia categoria misura **l'impatto sullo sviluppo cognitivo degli studenti** ed è composta da tre concetti:
 - - Sviluppo della carriera (competenze professionali acquisite, consapevolezza delle opportunità di lavoro, interessi di carriera).
 - - La comprensione dei contenuti del corso di studi. Questo concetto analizza la capacità degli studenti di collegare gli obiettivi del corso con il progetto o l'esperienza di servizio.
 - - Il concetto di comunicazione che si riferisce allo sviluppo di competenze comunitarie o alla comprensione del ruolo della comunicazione nei progetti basati sulla comunità.

La terza ampia categoria riguarda la **comprensione di sé da parte degli studenti come parte di una comunità di apprendimento** (Gelmon et al., 2001) e presenta tre componenti:

- - Consapevolezza di sé;
- - Il senso di appartenenza, l'autonomia e il senso di responsabilità;
- - La consapevolezza degli studenti sull'apprendimento reciproco.

Il riconoscimento e la validazione del Service-Learning possono variare a seconda del contesto e delle organizzazioni coinvolte. Inoltre, le procedure e i processi confrontati in letteratura evidenziano alcuni elementi comuni che potrebbero essere riferiti ai criteri, come l'evoluzione dell'allineamento delle proposte e dei progetti con i bisogni della comunità e i risultati specifici dell'apprendimento, gli elementi utilizzati per dimostrare l'impatto sociale delle iniziative e il livello di impegno degli

studenti. Un altro elemento comune è l'accordo generale sulla necessità di creare un portfolio specifico per gli studenti, una sorta di diario di lavoro dell'esperienza o diario di progetto, una raccolta di sondaggi o testimonianze dei membri della comunità, come altri tipi di documenti che dimostrino l'attuazione e l'impatto del progetto. La costruzione di questi documenti o le strutture di questi documenti sono definite in modo da includere in queste riflessioni e autovalutazioni i feedback delle comunità coinvolte e le prove sul campo, un elemento vicino all'approccio della Participatory Action Research (PAR). Infine, un altro elemento di comune accordo tra i Paesi e le istituzioni è il potenziale delle micro-credenziali come strumenti per includere il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale nel percorso di apprendimento e formazione degli studenti universitari in Europa.





L'uso delle tecnologie digitali e il Service-Learning

In che modo la trasformazione digitale supporta il miglioramento del Service-Learning nelle università?

Seguendo i paragrafi precedenti che riassumono in dettaglio gli aspetti principali del Service-Learning come riportati nel Manuale, possiamo identificare tre concetti principali che devono essere combinati per implementare con successo questa pratica nell'istruzione terziaria:

- - Integrazione di teoria e pratica basata su obiettivi sociali.
- - L'impegno pubblico come strumento di co-creazione e reciprocità nel rapporto tra studenti e comunità.
- - Riconoscimento e valutazione in base ai risultati di apprendimento e all'impatto sociale.

Questi concetti includono diversi elementi che contribuiscono a definire il Service-Learning e a cambiare l'approccio dell'insegnamento, dell'apprendimento e della valutazione da parte dei docenti, le specificità della disciplina e le competenze e abilità che gli studenti devono acquisire e, infine, ma non meno importante, gli ambienti in cui le risorse educative possono essere create e applicate.

In questa cornice, la scelta e l'implementazione degli strumenti digitali nell'ambiente educativo sono condizionate dall'ambiente educativo: il Service-Learning è un ambiente di apprendimento specifico che ha le proprie implicazioni nei processi di digitalizzazione. Oggi non esiste un set di dati comune per la valutazione e la classificazione delle risorse digitali per migliorare o includere il Service-Learning nel sistema di istruzione terziaria, ma l'uso dei social media, dei documenti collaborativi, delle piattaforme di e-learning, della learning analytics, delle piattaforme di discussione e degli open badge digitali sono alcuni esempi di risorse digitali facilmente combinabili per supportare l'implementazione di progetti di Service-Learning nell'istruzione terziaria.

Tuttavia, l'uso delle tecnologie digitali all'interno del processo di istruzione terziaria che contribuisce all'istituzionalizzazione del Service-Learning nel percorso accademico degli studenti non è standardizzato. Il processo di innovazione è stato frammentato a seconda delle singole istituzioni o di partnership specifiche create per circostanze contingenti o legate a sovvenzioni europee o fondi nazionali. Un numero

rilevante di iniziative è stato portato avanti nell'ambito del processo di Bologna, quasi tutte attuate nel quadro dello Spazio Europeo dell'Istruzione Terziaria (EHEA) che promuove l'uso delle tecnologie digitali per l'insegnamento e l'apprendimento come mezzo per migliorare l'accessibilità, la flessibilità e la qualità dell'istruzione, ma sono pochi i tentativi di sviluppare strategie di trasformazione digitale che coinvolgano la struttura organizzativa, la cultura, la leadership, i ruoli e le competenze dei dipendenti, le politiche e la pianificazione, le partnership e i servizi di supporto. Una strategia di trasformazione digitale può aiutare le università ad adattarsi al mutevole panorama educativo, a rimanere competitive in un mondo sempre più digitale, anche per i progetti Service-Learning che, in alcuni casi, sono considerati dispendiosi in termini di tempo a causa della necessità di un'attenta progettazione, implementazione e strategie di valutazione che prevedono riflessione, feedback, comunicazione e riconoscimento.

La trasformazione digitale può superare i tempi di attuazione del Service-Learning accelerando la creazione di un ambiente adatto a consentire l'apprendimento flessibile e personalizzato necessario per l'impegno degli studenti. Le tecnologie digitali possono fornire l'accesso a una varietà di risorse, piattaforme e strumenti online che possono supportare l'apprendimento auto-diretto, collaborativo e adattivo, ispirando la co-creazione di incentivi e il coinvolgimento delle comunità locali. Attraverso le piattaforme online, gli studenti e gli educatori possono coinvolgere le parti interessate in discussioni, progetti di gruppo e riunioni virtuali, indipendentemente dalla loro posizione fisica. In questo modo si elimina il lungo processo di programmazione degli incontri di persona e si consente una collaborazione asincrona, in cui i partecipanti possono contribuire a loro piacimento. Le tecnologie digitali possono, infatti, consentire modalità ibride e online di deliberazione su progetti di Service-Learning che possono raggiungere tutti gli attori coinvolti in luoghi e contesti diversi. Durante il processo di azione partecipativa lungo tutti i diversi percorsi sopra elencati, le tecnologie digitali possono facilitare il feedback in tempo reale, la comunicazione, la collaborazione e la valutazione attraverso funzioni quali chat, sondaggi, quiz, sale di discussione e, di conseguenza, migliorare l'efficienza e l'efficacia del Service-Learning riducendo il carico amministrativo, snellendo il flusso di lavoro e automatizzando i compiti. Inoltre, le tecnologie digitali possono aiutare gli studenti e gli educatori a progettare, erogare e valutare i risultati dell'apprendimento in modo più semplice e rapido, grazie a funzioni quali modelli, analisi, valutazione, ecc.. Quiz online, sistemi di

valutazione automatizzati e piattaforme di valutazione digitali semplificano il processo di valutazione, fornendo un feedback immediato agli studenti e riducendo il tempo necessario per la valutazione manuale e la preparazione del feedback.

La co-creazione di iniziative di Service-Learning con le comunità locali richiede processi deliberativi e pratiche partecipative che partono dall'apertura delle informazioni al dibattito pubblico e creano le condizioni per l'inclusività, l'uguaglianza e la reciprocità. Le tecnologie digitali hanno la potenzialità di combinare e colmare il divario tra gli obiettivi di apprendimento delle comunità accademiche e gli obiettivi sociali delle comunità locali quando l'approccio è quello di lavorare insieme per l'utilità sociale. Pertanto, la digitalizzazione fornisce un accesso istantaneo a una vasta quantità di informazioni e risorse: invece di spendere tempo per cercare e raccogliere informazioni, le piattaforme digitali consentono a formatori e studenti di condividere rapidamente con le comunità locali i contenuti rilevanti online. Ciò consente di risparmiare tempo e di coinvolgere i gruppi target di entrambe le parti con una gamma più ampia di materiali. Dal punto di vista pedagogico, questa potenzialità consente esperienze di apprendimento personalizzate che possono essere aumentate attraverso piattaforme di apprendimento adattativo e sistemi di tutoraggio intelligente. Questi strumenti possono analizzare le prestazioni e fornire contenuti, raccomandazioni e interventi su misura per rispondere a specifiche esigenze di apprendimento e sociali. Concentrandosi sull'apprendimento personalizzato, si ottimizza il tempo concentrandosi sulle aree in cui gli studenti necessitano di ulteriore supporto o sfidandoli con contenuti più avanzati, necessari per riuscire a realizzare i loro progetti di apprendimento all'interno dell'esperienza di servizio.

Infine, la digitalizzazione dei processi di Service-Learning consente anche di raccogliere e analizzare i dati sui progressi, l'impegno e le prestazioni degli studenti. Gli strumenti di analisi dell'apprendimento possono fornire informazioni preziose sui comportamenti degli studenti, identificando le aree in cui gli studenti possono avere difficoltà o eccellere. Gli educatori possono utilizzare queste informazioni per personalizzare l'istruzione, fornire interventi tempestivi e prendere decisioni basate sui dati, ottimizzando il processo di apprendimento e riducendo potenzialmente il tempo necessario per il recupero o la revisione.

Bibliografía

- Allison, A. W. (2008). A Best Practices Service Learning Framework for the Public Relations Campaigns Course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(3), 50-60.
- Álvaro Ribeiro, Pilar Aramburuzabala, Berta Paz-Lourido, 2021, Guidelines for the Institutionalization of service-learning in European higher education
- Ash, S.L., Clayton, P.H., & Atkinson, M.P. (2005). Integrating reflection and assessment to capture and improve student learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(2), 49-60.
- Astin, A. (1993). *Assessment for excellence*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). How service learning affects students.
- Barnett, J. P. (2009). *Christian service: a bible college model of effective christian service-learning*. Union University.
- Battistoni, R. M. (1997). Service learning and democratic citizenship. *Theory into practice*, 36(3), 150-156.
- Bernacki PhD, M. L., & Jaeger, E. A. (2008). The impact of service learning on moral development and moral orientation. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 14(2), 5.
- Bernard, B. (2004). *Resilience: What we have learned*. San Francisco, CA: West Ed.
- Billig, S. (2000). Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 658.
- Billig, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658-664.
- Billig, S. H. (2000). The effects of service learning. *The School Administrator*.
- Billig, S. H., Root, S., & Jesse, D. (2005). The relationship between the quality indicators of service-learning and student outcomes. *Improving service-learning practice: Research on models to enhance impacts*, 97-115.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. Cauley, K. M., & McMillan, J. H. (2010).
- Bower, M., & Torrington, J. (2020). Typology of free web-based learning technologies (2020). EDUCAUSE digital library.
- Boyer, E. L. (1994) *Creating the New American College*. Higher Education, 58. Available at: [https://digitalcommons.unomaha.edu/Service Learningcehighered/58](https://digitalcommons.unomaha.edu/ServiceLearningcehighered/58)
- Boyer, P. G. (2005). College student persistence of first-time freshmen at a midwest university: A longitudinal study. *Research for Educational Reform*, 10(1), 16-27.

- Bridgeland, J. M., Dilulio Jr, J. J., & Wulsin, S. C. (2008). *Engaged for Success: Service-Learning as a Tool for High School Dropout Prevention*. Civic Enterprises.
- Bringle, R. G., & Clayton, P. (2012). Civic education through service-learning: what, how, and why? In L. McIlrath, A. Lyons & R. Munck (Eds.), *Higher education and civic engagement. Comparative perspectives* (pp. 101-124). New York, NY: Palgrave.; Jameson, J., Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. Michigan
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty.
- Bringle, R. G., Clayton, P. H., & Hatcher, J. A. (2013). Research on service learning. Research on service learning: Conceptual frameworks and assessment: Communities, institutions, and partnerships, 45-349. Clayton, D., & Hills, M. (2013). Statistical models in epidemiology. OUP Oxford, 339-340.
- Brower, H.H. (2011). Sustainable development through service learning: A pedagogical
- Buch, K., & Harden, S. (2011). The impact of a service-learning project on student awareness of homelessness, civic attitudes, and stereotypes toward the homeless. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(3), 45-61.
- Campus Compact. (2022b, July 20). Home. Campus Compact. <https://compactnation-forum.org/wp-signup.php?new=www.compact.org>
- Carabias Herrero, M., & Carro Sancristóbal, L. (2018). De la formación a la validación: Perspectiva europea y española del reconocimiento, validación y acreditación de las competencias profesionales. Colección aprendizaje a lo largo de la vida. Universidad de Valladolid. Council recommends European approach to micro-credentials. (2022, June 16). European Council. <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2022/06/16/council-recommends-european-approach-to-micro-credentials>
- Careers Around Me | Careers Around Me | Home. (n.d.). <https://www.careersproject.eu/index.php>
- Carolina Center for Public Service. (2023, February 14). APPLIES Service-Learning.
- Chambers, Dianne J. and Lavery, Shane (2012) "Service-Learning: A Valuable Component of Pre-Service Teacher Education," *Australian Journal of Teacher Education*: Vol. 37: Iss. 4, Article 7.
- Chika-James, T. A. (2020). Facilitating service-learning through competencies associated with relational pedagogy: a personal reflection. *Higher Education Pedagogies*, 5(1), 267-293. de Souza Filho, E. M., Rey, H. C. V., Frajttag, R. M., Cook, D. M. A., de Carvalho, L. N. D., Ribeiro, A. L. P., & Amaral, J. (2021). Can machine learning be useful as a screening tool for depression in primary care?. *Journal of Psychiatric Research*, 132, 1-6.
- Chiva-Bartoll, Óscar y Gil-Gómez, Jesús (Eds) (2018). *Aprendizaje-servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación docente*. Barcelona: Octaedro.
- Clayton, P., & Ash, S. (2013). Conceptualizing, assessing, and investigating academic learning in service-learning. In P. Clayton, R. G. Bringle & J. A. Hatcher (Eds.), *Research on service-learning* (vol. 2A) (pp. 85-110). Sterling, VA: Stylus.; Naval, C., & Arbués, E. (2016). El aprendizaje-servicio y la transición desde la educación superior al mundo del

trabajo [Service-learning and transition from higher education to the labor market].

Cowan, J. (2006). *On becoming an innovative university teacher: Reflection in action: Reflection in action*. McGraw-Hill Education (UK).

Davis, A., Solberg, V. S., de Baca, C., & Gore, T. H. (2014). Use of social emotional learning skills to predict future academic success and progress toward graduation. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 19(3-4), 169-182.

De Kreek, M., Ferguson, J., Risselada, A., van Vliet, P., Meerkerk, J., Hagemans, I., ... & Spierings, B. (2020). Welbegrepen eigenbelang: Samen naar een toekomstbestendig evenwicht van Amsterdamse consumptieruimten.

Delve, C. I., Mintz, S. D., & Stewart, G. M. (1990). Promoting values development through community service: A design. *New Directions for Student Services*, 1990(50), 7-29.

ELGPN, Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance – A reference framework for the EU and for the Commission, Jyväskylä, 2015, p. 13, <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance/>

Elias, M. J., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Asc d.

Falcone, D., Silvestri, A., Cerbaso, C., Forcina, A., & Di Bona, G. (2015). Proposal of a Methodology For Non-Formal Competences Certification. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 4(3), 122-135.

Ferran, A. y Guinot, C. (2012). *Aprendizaje-Servicio: Propuesta metodologica para*

Flower, L. (2008). *Community literacy and the rhetoric of public engagement*. SIU Press.

Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *Clearing House*, 83(1), 1-6.

Friedman, V. J., & Rogers, T. (2009). There is nothing so theoretical as good action research. *Action Research*, 7(1), 31-47.

Furco, A., & Holland, B. A. (2005). *Institutionalizing Service-Learning in Higher Education: Issues and Strategies for Chief Academic Officers*. Berkeley: Center for Studies in Higher Education. University of California at Berkeley.

Gallini, S. M., & Moely, B. E. (2003). Service-learning and engagement, academic challenge, and retention. *Michigan journal of community service learning*, 101.

Gallini, S. M., & Moely, B. E. (2003). Service-learning and engagement, academic challenge, and retention. *Michigan journal of community service learning*, 101.

García Romero, D., & Lalueza, J. L. (2019). Learning and identity processes in university service-learning: A theoretical review. *Educacion XX1*, 22, 45-68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>

Gelmon, S. B., Holland, B. A., Driscoll, A., Spring, A., & Kerrigan, S. (2001). *Assessing service-learning and civic engagement: Principals and techniques*. Providence, RI: Campus Compact, Brown University.

Godfrey, P.C. (1999). *Service learning and management education: A call to action*.

GruService Learningytė, M. (2020, May). *Service-Learning in Higher Education: Experiences of Implementation in Lithuania*. In *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 1, pp. 201-210).

Godfrey, P.C., Illes, L.M., & Berry, G.R. (2005). *Creating breadth in business education through service-learning*. *Academy of Management Learning & Education*, 4(3), 309-323.

Guevara, M (2017). *Servicio comunitario, aprendizaje-servicio y formación social: Claves para la construcción de espacios universitarios*. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*. 23(2), 80-105.

Halimi, F., AlShammari, I., & Navarro, C. (2021). *Emotional intelligence and academic achievement in higher education*. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(2), 485-503.

Harley, A. (2022). *Cambridge Dictionaries Online. Choice Reviews Online*, 44(10), 44-5382.<https://doi.org/10.5860/choice>

Hilton, Th. y Mowry, D. (2012). *Teaching information systems ethics through Service-Learning*. En B.A. Nejme, *Service-Learning in Information Systems*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Honnett, Ellen Porter and Poulsen, Susan J., "Principals of Good Practice for Combining Service and learning" (1989). *Guides. Paper. 27*

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662019000100&ng=es&lng=es.

In M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad* (pp. 219-239). Madrid: Biblioteca Nueva.

Jacoby, B. (1999). *Partnerships for service learning*. *New Directions for student services* (19-35).

Jacoby, B. (2014). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. John Wiley & Sons.

Jouannet, C., Montalva, J.T., Ponce, C., Von Borries, V. (2015). *Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio en educación superior*.

Journal of Community Service Learning, 2(1), 112-122.

Journal of Management Education, 31 (5), 647-678.

Journal of Management Inquiry, 8(4), 363-378.

Kenworthy-U'Ren, A.L. (1999). *Management students as consultants an alternative perspective on the service learning call to action*. *Journal of Management Inquiry*, 8(4),379-387.

Kolb, D. A. (1984). *The process of experiential learning*. *Experiential learning: Experi-*

ce as the source of learning and development, 20-38.

Kraft, R. (1998). Service learning: An introduction to its theory, practice, and effects. *Advances in education research*, 14-15.

Lewis, T. L. (2004). Service learning for social change? Lessons from a liberal arts college.

M. GruService Learningytė, Service-Learning in Higher Education: Experiences Of Implementation In Lithuania, SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION Proceedings of the International Scientific Conference. Volume I, May 22th -23th, 2020. 201-210

MacKenzie, S. B., Podsakoff, P. M., & Podsakoff, N. P. (2011). Construct measurement and validation procedures in MIS and behavioral research: Integrating new and existing

Martínez Martín, M. (ed.) (2008) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.

Martínez-Usarralde, M. J., Gil-Salom, D. y Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión

Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), 279-301.

Mayor Paredes, D. (2021). Service-Learning: an innovative educational practice promoting competence development in university students. *Revista INIE*, 18(3),1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34418>

McLeod, S. (2017). Kolb's learning styles and experiential learning cycle. *Simply psychology*, 5.

Melaville, A., C. Berg, A., & J. Blank, M. (n.d.). *Community-Based Learning: Engaging Students for Success and Citizenship*. <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1034&context=slcepartnerships>.

Menéndez, M. del C. R., & García, C. M. F. (2005). Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: Nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula abierta*, (85), 45-56.

Miller, G. M., & Neese, L. A. (1997). Self-esteem and reaching out: Implications for service learning. *Professional School Counseling*, 1(2), 29-32.

Modelos de intervención e investigación en la formación docente. Barcelona: Octaedro. Para su institucionalización. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80),149-172.

Olney, C. (1995). Development of Social Responsibility. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 43

Pais, S. C., Dias, T. S., & Benício, D. (2022). Connecting Higher Education to the Labour Market: The Experience of Service Learning in a Portuguese University. *Education Sciences*, 12(4), 259.

Parker, E. A., Myers, N., Higgins, H. C., Oddsson, T., Price, M., & Gould, T. (2009). More than experiential learning or volunteering: A case study of community service learning within the Australian context. *Higher Education Research & Development*, 28(6), 585-596.

Puig, J. M., Battle, R., Bosch, C., Palos, J. (2007). Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía. Barcelona: Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.

RECOMENDACIÓN DEL CONSEJO de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE) (2018/C189/01).

Recuperado en 15 de junio de 2022, de RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio, 1, 112-131. DOI10.1344/RI-DAS2015.1.7

Rodríguez Gallego, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. Revista Complutense de Educación, Vol. 25 Núm. 1, 95-113 http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157

Ronen, I., & Shemer-Elkiyam, T. (2015). Enhancing Community Service Learning via Practical Learning Communities. *Iafor journal of education*, 3(1), 115-130.

Ruíz-Corbella, M. y García-Gutierrez, J. (Edits). (2019). Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación. Madrid: Narcea.

Santos Rego, M. A., Mella Núñez, Í., Naval, C., & Vázquez Verdadera, V. (2021). The evaluation of social and professional life competences of university students through service-learning. In *Frontiers in Education* (p. 109). Frontiers.

Santos Rego, M.A., Sotelino Losada, A. & Lorenzo Moledo, M.M. (2015). Aprendizaje-servicio y misión cívica de la Universidad. Una propuesta de desarrollo. Barcelona: Octaedro Social Universitaria y Aprendizaje Servicio. Análisis trabajar competencias. *Revista de Trabajo Social*, vol. 12, num. 1, pp. 187-195.

Segrist, K. A. (2013). Student service learning—obstacles and opportunities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1195-1197.

SELFIE. (2022, December 5). European Education Area. <https://education.ec.europa.eu/selfie>.

Serrano, G. A. D. B., Calderon, O. G. C., Torres, S., & Romero, E. D. A. (2019). La educación no formal: una herramienta importante para la formación del estudiante de medicina. *ARS MEDICA Revista de Ciencias Médicas*, 44(1), 59-65.

Smith-Warshaw, J., & Crume, P. (2020). Exploring the intersectionality of Deaf and Latinx cultures through service-learning. *American Annals of the Deaf*, 165(1), 20-51.

Vega, G. (2007). Teaching Business Ethics through Service Learning Metaprojects.

Wade, R. C. (1997). Community service learning and the social studies curriculum: Challenges to effective practice. *The Social Studies*, 88(5), 197-202.

Wang, Y., & Rodgers, R. (2006). Impact of service-learning and social justice education on college students' cognitive development. *NASPA Journal*, 43(2), 316-337.

Wittmayer, J. M., & Schöpke, N. (2014). Action, research and participation: roles of researchers in sustainability transitions. *Sustainability science*, 9, 483-496.

Wittmayer, J. M., & Schöpke, N. (2014). Action, research and participation: roles of researchers in sustainability transitions. *Sustainability science*, 9, 483-496.



enhance