

Tender puentes de reciprocidad global en tiempos de pandemia: Diseño e implementación de un programa internacional de aprendizaje-servicio virtual (APSV)

**Building bridges of global reciprocity in times of pandemic: Design
and implementation of an international virtual service-learning (VSL)
program**

Juan Carlos Rocha Osornio
juancarlos.rochaosornio@utoronto.ca
University of Toronto

Daniela Maldonado Castañeda
daniela.maldonado@mail.utoronto.ca
University of Toronto

Resumen: El presente artículo describe el diseño e implementación de un programa internacional de aprendizaje-servicio virtual (APSV) planteado a partir de una pedagogía crítica comprometida con la comunidad (Daigre, 2000; Mitchell, 2008). Pese a las expectativas y retos, nos propusimos explorar la posibilidad de traspasar las barreras geográficas a través de la tecnología, con la finalidad de que estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), nivel B2-C1 del MCER, interactuaran y aprendieran con socios comunitarios localizados en el extranjero (Colombia, en específico). De esta manera, se dio paso a la creación de un salón de clases global con el que se intentaron contrarrestar los efectos negativos producidos por el distanciamiento social causado por la pandemia de COVID-19. Concluimos mencionando algunas de las contribuciones de poner en marcha un proyecto de aprendizaje-servicio en un contexto digital como una forma de tender puentes de reciprocidad global.

Palabras clave: aprendizaje-servicio virtual (APSV); español como lengua extranjera (ELE); pedagogía crítica del aprendizaje-servicio; efectos de COVID-19 en la educación; aprendizaje experiencial.

Abstract: This article describes the design and implementation of an international virtual service-learning program (VSL) through critical pedagogy engaged with the community (Daigre, 2000; Mitchell, 2008). Despite the expectations and challenges, we set out to explore the possibility of crossing geographical barriers through technology, so that students of Spanish as a foreign language (SFL), B2-C1 level of the CEFR, would interact and learn with community partners located abroad (Colombia, specifically). In this way, the creation of a global classroom was born with which an attempt was made to counteract the negative effects produced by the social distancing caused by the COVID-19 pandemic. We conclude by mentioning some of the contributions of implementing a service-learning program in a digital context as a way of building bridges of global reciprocity.

Keywords: virtual service-learning (VSL); Spanish as a foreign language (SFL); critical service-learning pedagogy; effects of COVID-19 in education; experiential learning.

INTRODUCCIÓN

A más de tres años de iniciada la pandemia de COVID-19, las consecuencias que de ella han derivado en el plano educativo han sido vastas. La estrepitosa aparición del letal virus a finales de 2019 movilizó a la comunidad académica para encontrar soluciones que nos permitieran acoplarnos mejor a una nueva realidad que, pese al ya imperante uso de las TIC desde la invención de Internet, probó ser insuficiente para lidiar con todos y cada uno de los retos nacientes. Y es que, desde el principio, el traslado de lo que solíamos hacer de manera presencial al entorno virtual exigió tener una visión más aguda y crítica sobre los alcances de las nuevas tecnologías,¹ tal y como fue en el caso de los proyectos de aprendizaje-servicio a través de la virtualidad: “supone un paso más y requiere pensar el proceso de aprendizaje no como trasposición del presencial, sino reflexionar expresamente cómo sería su desarrollo en un ambiente virtual, en el que se plasma la singular y permanente continuidad *online-offline*” (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020, p. 187).

Sin embargo, en medio del caos que la pandemia creó y el aislamiento social que nos hizo recluarnos en nuestros hogares a trabajar, se crearon las condiciones que nos ayudaron a experimentar con nuevas formas de instrucción, particularmente en lo que atañe a la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE),

¹ Así se pudo constatar en la mesa redonda organizada por la American Association of Teachers of Spanish & Portuguese, sección Ontario, Canadá, el día 20 de agosto de 2020. (Cap. ON AATSP, 25 de agosto de 2020).

desde una perspectiva que incentivara no solo el desarrollo de la competencia comunicativa y el aprendizaje autónomo, sino la capacidad de reflexionar a través de una pedagogía crítica comprometida con la comunidad (Daigre, 2000; Mitchell, 2008). Nos referimos concretamente a la metodología conocida como aprendizaje-servicio en un contexto digital, o aprendizaje-servicio virtual (APSV).² Si bien su uso ya comenzaba a figurar en el entorno educativo antes de la pandemia, no fue sino hasta que ocurrió el llamado “mayor movimiento *online* de la historia de la educación” (Gangwani y Alfryan, 2020), cuando se comenzó a difundir y adaptar a diferentes contextos educativos, tal y como lo fue en nuestro caso.

Así pues, el propósito de este artículo es exponer la manera en que nos dimos a la tarea de diseñar e implementar un programa de aprendizaje-servicio virtual para brindar a nuestros estudiantes la posibilidad de interactuar y aprender con hablantes nativos de español, a pesar del distanciamiento social. Optamos por la investigación social que nos permite reflexionar y buscar alternativas de solución para optimizar nuestra práctica docente (Bausela Herreras, 2004). Nuestra pregunta de investigación implícita es esta: ¿podrá funcionar un salón de clases global apoyado por la tecnología?

En primer lugar, comenzaremos hablando sobre los antecedentes y el marco teórico del aprendizaje-servicio presencial, seguido por la logística del proceso de selección, las expectativas creadas, la evaluación llevada a cabo y dos de los retos afrontados: la falta de experiencias similares y la falta de interacción social física. Por último, a manera de conclusión, mencionaremos algunas de las contribuciones de poner en marcha un proyecto de aprendizaje-servicio en un contexto digital como una forma de tender puentes de reciprocidad global. En este sentido, nuestro trabajo pretende adherirse a la todavía limitada bibliografía relacionada con el tema para continuar explorando las posibilidades que las nuevas tecnologías son capaces de brindar. De esta forma, podremos hacer frente a los nuevos paradigmas educativos y a la necesidad de hacer cada vez más asequible el aprendizaje experiencial en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (LE).

² Nos basamos en la definición de Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez (2020): “El APSV integra las tecnologías en su diseño y desarrollo posterior; apoyándose en los recursos digitales que nos facilita este medio” (p. 183).

ANTECEDENTES

Desde el año 2017, y con el objetivo de practicar y mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) en un ambiente real y significativo, en el Departamento de Español y Portugués de la Universidad de Toronto, Canadá, se dio pie a la creación de un programa para vincularlos con organizaciones comunitarias locales cuyo foco fuera la población de habla hispana (Visconti - A&S News, 2018, noviembre 6). Con ello se pretendía, además, desarrollar una relación recíproca de cooperación en la que ambos, estudiantes y socios comunitarios, pudieran beneficiarse mutuamente y alcanzar objetivos en común.

Desde entonces, más de sesenta estudiantes han participado en diferentes proyectos, como la organización del festival argentino de cine a través del [Consulado de Argentina en Toronto](#), la enseñanza de fotografía y tecnologías digitales a adultos mayores auspiciada por [Collective65](#), la elaboración de un calendario a través del proyecto [Cuéntame](#) de [L@tinas en Toronto](#) (en el que se da testimonio de las diferentes olas de inmigrantes que han poblado Canadá desde el siglo XIX), un programa de tutorías y mentorías dirigido a niños de origen hispanohablante a cargo de Teach2learn, la comunicación en español de las redes sociales del [Hispanic Canadian Heritage Council](#), un taller dirigido a la comunidad transexual facilitado por la [Parroquia San Esteban](#), e incluso la elaboración de productos alimenticios de origen latinoamericano con [ChocoSol Traders](#), solo por mencionar algunos de los socios comunitarios con los que nuestros estudiantes han trabajado de manera presencial desde la fundación de nuestro programa de aprendizaje-servicio.

MARCO TEÓRICO DEL APRENDIZAJE-SERVICIO PRESENCIAL

Según las últimas cifras publicadas por Statistics Canada con base en el censo poblacional de 2021, se reveló que el español se ubica entre las tres lenguas extranjeras con mayor crecimiento, particularmente en la provincia de Ontario, donde se ubica la Universidad de Toronto (The Bridge Canada, 2022). Alrededor de 242 855 personas hablan español, es decir, 1.7% de la población. Por ello, y conscientes de la necesidad de ir más allá de los confines tradicionales de instrucción, nos abocamos a diseñar un programa curricular que “diera a los estudiantes la oportunidad de aplicar las herramientas y el conocimiento adquirido en el salón de clases en situaciones de la vida real” (Barski y Núñez, 2020, p. 305). Los objetivos de nuestro curso al adoptar la metodología de aprendizaje comprometido con la comunidad (CEL, por sus siglas en inglés)³ han sido los siguientes:

³ *Community-engaged learning.*

- Comprender el trasfondo sociocultural de la comunidad hispana en Toronto y sus alrededores.
- Practicar el idioma español en una situación de la vida real.
- Desarrollar fuertes lazos con la comunidad hispana local.
- Fomentar la confianza de los estudiantes en sí mismos.

Cada uno de ellos ha sido pensado en relación directa con una visión integradora del aprendizaje, es decir, con la necesidad de ligar los objetivos académicos del curso mismo (en este caso la clase de Español Avanzado, nivel B2-C1 del MCER) con el componente CEL, como una manera de poder asegurar el éxito de la experiencia (Duncan y Kopperud, 2008). De ahí la planificación para que se pudiera fomentar la competencia comunicativa en un ambiente que permitiese, al mismo tiempo, forjar nexos con una comunidad de hablantes nativos de español en un país predominantemente anglófono.

El aprendizaje-servicio (*service-learning* en inglés y al que nos referiremos como componente o metodología CEL a lo largo de este artículo)⁴ es considerado un enfoque pedagógico en el que los alumnos aprenden al mismo tiempo que se involucran en tareas y acciones comunitarias (Lewis y Niesenbaum, 2005). Por ende, es una forma de aprendizaje experiencial en el que se “combina la colaboración, el conocimiento y la acción para mejorar la vida de los miembros de una comunidad y fomenta el compromiso cívico” (Pak, 2020).⁵ Sus beneficios han sido ampliamente documentados en el salón de clases de LE desde finales del siglo pasado y hasta la actualidad, particularmente en lo que concierne al incremento de los niveles de motivación (Hellebrandt y Varona, 1999; Hellebrandt, Arries y Varona, 2003; Wurr y Hellebrandt, 2007), el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural (Barreneche, 2011; Beebe y DeCosta, 1993; Darías et al., 1999; Grabois, 2007; Hale, 1999; Jorge, 2003; Mullaney, 1999; Navarro, 2012; Varas, 1999; Olazagasti-Segovia, 2003; Overfield, 1997; Salgado-Robles, 2014), las mejoras en la expresión escrita (Astin, Vogelgesang, Ikeda y Yee, 2000), así como la capacidad de fomentar el compromiso y retención del alumnado al ser considerada una pedagogía de alto impacto educacional (Kuh, 2008).

⁴ Preferimos el uso del término *community-engaged learning* (aprendizaje comprometido con la comunidad) debido a que la palabra *servicio* puede implicar una relación jerárquica entre la comunidad y los estudiantes (Osa-Melero, Fernández y Quiñones, 2019).

⁵ Traducción de los autores.

LOGÍSTICA DEL PROCESO DE SELECCIÓN

Es importante destacar que, dadas las limitantes para poder encontrar suficientes socios comunitarios, tuvimos que adoptar un riguroso sistema de selección en el que solamente 15 estudiantes como máximo pudieran participar cada año académico. Con ello también quisimos dejar en claro que el componente CEL engloba un alto sentido de responsabilidad. Por esta razón, fue necesario exigir una nota de por lo menos 70/100 como promedio mínimo al final de la primera parte del año académico,⁶ así como la redacción de una carta escrita en la lengua meta (español) en la que se expusieran las razones por las cuales los estudiantes querían participar en el programa (véase figura 1).

Si bien los beneficios de poner en marcha un programa de aprendizaje-servicio pueden ser amplios para los estudiantes (según las últimas investigaciones ya mencionadas), no podemos dejar de lado la enorme carga de trabajo que proyectos de esta envergadura pueden representar para quienes deciden emprenderlos y que precisamente nosotros mismos atestiguamos:⁷ establecer y retener socios comunitarios con quienes se pueda establecer una relación adecuada de reciprocidad (Long y Macián, 2008), obtener el debido apoyo económico por parte de la institución (Barreneche y Ramos-Flores, 2013) y, sobre todo, contar con el tiempo extra que debe destinarse al proyecto (Montooth y Fritz, 2006) no es tarea fácil.⁸

Principalmente, la selección se hizo considerando cuán conscientes estaban los estudiantes del elemento de reciprocidad, principal motor de los proyectos de aprendizaje-servicio (Sigmon, 1979; Kahlke y Taylor, 2018), pues nuestro objetivo era que ambos (socios y estudiantes) se beneficiaran de manera equitativa de la experiencia, dado que en las últimas investigaciones realizadas al respecto se ha identificado un vacío profundo al asumir erróneamente que los beneficios para los socios comunitarios son obvios, sin considerar el costo laboral y hasta económico que para ellos puede llegar a representar la participación en estos proyectos (Cruz y Giles, 2000; Bushouse, 2005; Worrall, 2007; Tryon, 2008; Lear y Sánchez, 2013).

⁶ El curso está dividido en dos partes: semestre de otoño (septiembre a diciembre) y semestre de primavera (enero a abril).

⁷ En este sentido, se diseñó un sistema de trabajo en equipo donde el autor 1 fungió como el fundador y coordinador del programa CEL. Por su parte, la autora 2 tomó bajo sus riendas el cargo de facilitadora del programa. De no haber sido así, no habiéramos sido capaces de darles la oportunidad de participar a más de sesenta estudiantes.

⁸ También es importante lo señalado por Knouse y Salgado-Robles (2015) respecto a que no debemos asumir que todos los socios comunitarios interactúan en español solo porque su enfoque principal sea la comunidad hispana.

Community-Engaged Learning



DEL LIBRO A LA **COMUNIDAD**

TU OPORTUNIDAD DE VIVIR EL ESPAÑOL FUERA DE CLASE.

ENVÍA TU CARTA DE INTENCIÓN A

juancarlos.rochaosornio@utoronto.ca
[CC daniela.maldonado@mail.utoronto.ca](mailto:CC.daniela.maldonado@mail.utoronto.ca)

Fecha límite: Noviembre 26, 5pm (EST)
Explica en tu carta por qué quieres ser parte del CEL

Formato de la carta: documento de Word, 1 página máximo, espacio doble,
Times New Roman 12, escrita en español.

Department of Spanish and Portuguese

Figura 1

Cartel de la convocatoria del programa CEL virtual 2021-2022

Posteriormente, a los estudiantes aceptados se les comunicó que para participar deberían, además, asistir obligatoriamente a la sesión de orientación organizada con el apoyo del [Centre for Community Partnerships](#) (CCP) de la Universidad de Toronto, ente encargado de gestionar oficialmente la vinculación de los participantes con los socios comunitarios. En caso de que alguien no pudiera asistir, nos vimos en la penosa necesidad de rechazar su solicitud, en vista del carácter legal que un programa de aprendizaje-servicio presupone para la Universidad. Durante la orientación, los socios comunitarios presentaron el trabajo de sus organizaciones, se repartieron diferentes formularios exigidos por el CCP para ser firmados⁹ y, al final, a los estudiantes se les pidió que seleccionaran, en orden de interés, tres de los proyectos con los que más les gustaría trabajar. Por nuestra parte, hicimos todo lo posible por vincularlos con el trabajo de la organización que más les había llamado la atención, aunque en algunas ocasiones no fue enteramente posible, dado el limitado número de participantes que cada socio comunitario estaba dispuesto a aceptar. En promedio cada uno se comprometía con alrededor de dos a tres estudiantes.

EXPECTATIVAS DE UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO VIRTUAL (APSV)

La decisión de llevar a cabo el componente CEL en línea estuvo enmarcada por ciertas expectativas. De entrada, nos propusimos explorar la posibilidad de traspasar las barreras geográficas para que nuestros estudiantes trabajaran con socios comunitarios localizados en el extranjero (Colombia, en específico) y de esta manera se replicara un salón de clases global. Nuestra decisión fue impulsada al haber obtenido una beca interna de la Universidad de Toronto conocida como [Global Classrooms Funding Initiative](#),¹⁰ cuyo propósito principal es internacionalizar las experiencias de enseñanza y aprendizaje mediante la combinación de colaboraciones globales e interculturales a través de la tecnología. Además, se pretende ofrecer un complemento rentable para la movilidad de estudiantes y con ello alentar el intercambio internacional y los programas de estudio en el extranjero. Precisamente, la movilidad virtual se presenta como una de las ventajas de poner en marcha proyectos de APSV, tal y como especifican Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez (2020, p. 188): “Adoptar este enfoque permite el acceso y el in-

⁹ Concretamente dos: 1) carta para los socios comunitarios (*Process for Workplace Insurance for Postsecondary Students on Unpaid Work Placements*) y 2) carta de entendimiento para los estudiantes (*Workplace Safety and Insurance Board or Private Insurance Coverage for Students on Unpaid Placements*).

¹⁰ Agradecemos el generoso apoyo económico de esta beca, que nos permitió gestionar el pago de honorarios a los socios comunitarios, así como premiar a las cinco mejores presentaciones en video al final del año académico.

tercambio entre estudiantes de diferentes nacionalidades sin necesidad de una presencialidad en un entorno geográfico determinado”.

Por otro lado, con este “salón de clases global” esperábamos que nuestros estudiantes ampliaran su mirada sobre el idioma español, la región de América Latina y el trabajo en equipo, ya que, como expone el informe especial de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020), la región enfrenta la pandemia desde una posición más débil que el resto del mundo, dada la imperante desigualdad económica y social. En este sentido, el beneficio que dichas organizaciones podrían tener al trabajar con nuestros estudiantes era muy significativo, pues apuntábamos a la búsqueda de la justicia social en el contexto global de la pandemia, no solo porque los socios fueran de América Latina, sino porque estos también tienen un impacto directo en comunidades en situación de vulnerabilidad).

Precisamente, la justicia social es uno de los elementos constitutivos de la metodología aprendizaje-servicio (Delve, Mintz y Stewart, 1990; Jacoby, 1996; Rosenberger, 2000; Wade, 2000; Warren, 1998), aunque es importante aclarar que no siempre existen las condiciones propicias para su desarrollo. Tan es así que a menudo se ha criticado esta metodología (en su vertiente tradicional) por considerarse carente de una visión crítica al perpetuar roles y estereotipos fundamentados en relaciones de poder jerárquicos, es decir, se le toma como una mera prestación de un servicio o, inclusive, como una especie de voluntariado (Brown, 2001; Butin, 2005; Cipolle, 2004; Marullo, 1999; Robinson 2000a, 2000b; Walker, 2000).

Con base en esta objeción, consideramos indispensable que nuestro proyecto CEL virtual tomase en cuenta una perspectiva crítica del aprendizaje-servicio, en lugar de un enfoque tradicional:

Una pedagogía crítica del aprendizaje-servicio va más allá de simplemente hacer un servicio en relación con el contenido académico de un curso para desafiar a los estudiantes a articular sus propias visiones para una sociedad más justa e investigar y contemplar acciones que impulsen a la sociedad a enfocar su atención en ellas. (Mitchell, 2008, p. 56)¹¹

Con esto, tanto estudiantes como socios comunitarios estarían en una mejor posición de asumir una responsabilidad enfocada en el cambio social, esto es, en una experiencia que alentara “la inclusividad, equidad, y respeto” (Saltmarsh et al., 2009).¹² Sin embargo, se trata de un proceso que toma tiempo y que se extiende

¹¹ Traducción de los autores.

¹² Traducción de los autores.

más allá de un semestre universitario (Mitchell, 2008). Afortunadamente, y como se puede constatar desde finales del siglo XX, cada vez más son las universidades las que “tienen el deber de conectar sus vastos recursos con problemas sociales para transformar el campus en ‘escenarios para la acción’” (Boyer, 1996, 32).¹³ La Universidad de Toronto se suma a esta tendencia y prueba de ello es su plan académico 2020-2025, en el que el aprendizaje experiencial se presenta como una de sus prioridades (University of Toronto Faculty of Arts & Science, s/f).

Asimismo, y en vista de que nuestro programa de aprendizaje-servicio sería completamente virtual, fue necesario ajustar nuestras expectativas en comparación con las que solíamos tener de la modalidad presencial. En primer lugar, esto implicó seleccionar a los socios comunitarios con base en las necesidades de la clase y, sobre todo, el papel de la tecnología, en la medida en que se pretende:

que los estudiantes no sólo desarrollen sus competencias en un entorno virtual, atendiendo problemas y necesidades reales, sino que se abran a una reflexión más amplia sobre las posibilidades humanizadoras y de relación en estos nuevos entornos mediados por las tecnologías. (García-Gutiérrez, Izquierdo-Montero y Ruiz-Corbella, 2021, p. 12)

Por tal razón, se consideró la carga horaria con la que nuestros estudiantes iban a trabajar y que durante el semestre (doce semanas) equivaldría a aproximadamente veinte horas de trabajo, es decir, a un promedio de una o dos horas por semana (diez horas menos comparadas con las del programa presencial). En segundo lugar, se pensó en socios establecidos en Colombia debido a que se ubican en la misma zona horaria que Toronto (GTM-5) y también a que el país se ha convertido en uno de los destinos favoritos para aprender español en los últimos años. Esto se debe a la iniciativa del Gobierno nacional del presidente Juan Manuel Santos a través de programas como Spanish in Colombia, lanzado por el Instituto Caro y Cuervo (Radio Nacional de Colombia, 2013).

EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO VIRTUAL (APSv)

En lo que a la evaluación se refiere, optamos por seguir el enfoque de reflexión, tan característico de los proyectos de aprendizaje-servicio (Dewey, 1938; Kolb, 1984; Jacoby y Associates, 1996); no obstante, insistimos en la perspectiva crítica como una manera de resaltar el valor de reflexionar sobre la experiencia, sobre los retos a los que se enfrentarían los estudiantes y, por supuesto, sobre su propia contribución enfocada desde un punto de vista que permitiese observar el avance

¹³ Traducción de los autores.

en la competencia lingüística a través de la expresión escrita y oral. De igual manera, fue importante considerar una visión afectiva del aprendizaje que los motivara y alentara a sentirse más cómodos al interactuar con hablantes nativos del español, aspecto difícil de replicar en un salón convencional de LE. Fue así como tomamos la decisión de evaluar el componente CEL mediante dos reflexiones escritas, una presentación en video y la realización de veinte horas de trabajo con los socios comunitarios. Cabe destacar que en el CEL presencial no habíamos usado la presentación en formato de video como forma de evaluación. Sin embargo, en este caso decidimos incluir el formato audiovisual con el fin de que los estudiantes pudieran mostrar sus habilidades orales, así como el uso de las TIC para exponer lo que habían hecho ante los socios comunitarios. En vista de que mucho de lo que hicieron los estudiantes con los socios comunitarios en el CEL virtual (como veremos más adelante) supuso el uso directo de las TIC, el formato de video les permitió mostrar más ampliamente lo que habían hecho a lo largo del programa; algo que se veía un poco limitado en la reflexión escrita. Al respecto, el resultado de la inclusión del formato de video fue muy positivo: los estudiantes fueron muy creativos en sus presentaciones y no solo mostraron lo que hicieron ante sus socios comunitarios, sino que también reflexionaron sobre ello y sobre la experiencia que tuvieron de forma oral, apoyándose en las ventajas que brinda el formato audiovisual. Un comparativo de la evaluación del curso Español Avanzado en el programa CEL frente al programa regular se muestra en la figura 2.

COURSE EVALUATION

OPTION 1: REGULAR PROGRAM

4 Term Tests	40%
Oral Test 1	10%
Oral Test 2	10%
Composition 1	5%
Composition 2	7%
Composition 3	8%
Composition 4	10%
Active Participation	10%

OPTION 2: COMMUNITY-ENGAGED LEARNING PROGRAM

4 Term Tests	40%
Oral Test 1	10%
Composition 1	5%
CEL Reflection Paper 1	7%
CEL Reflection Paper 2	8%
CEL Video Presentation	10%
CEL Placement	10%
Active Participation	10%

Figura 2

Evaluación del curso Español Avanzado del año académico 2021-2022 en el programa regular y en el programa CEL

La evaluación de las reflexiones escritas estuvo basada en una rúbrica de evaluación que tomó en cuenta los siguientes parámetros:

1. Gramática y lengua
2. Calidad y contenido
3. Organización y desarrollo
4. Límite de palabras
5. Vocabulario y estilo

Por su parte, la evaluación de la presentación oral se evaluó con base en:

1. Contenido
2. Pronunciación y claridad
3. Efectividad comunicativa
4. Fluidez
5. Precisión de vocabulario
6. Precisión gramatical
7. Complejidad gramatical

LOS SOCIOS COMUNITARIOS

Antes de que nuestro programa CEL virtual comenzara de manera oficial (en enero de 2022), se procedió a organizar una sesión de orientación, durante la cual los diferentes socios comunitarios (tres en total) expusieron sus proyectos e invitaron a los estudiantes a participar (nueve en total). A continuación haremos una breve sinopsis del impacto que tuvieron los proyectos de los socios comunitarios con los que se trabajó:

- [Primed Community](#): los alumnos se encargaron de formar *storytellers* de la enseñanza de inglés a las comunidades en situación de vulnerabilidad de las comunas¹⁴ de la ciudad de Medellín.

¹⁴ Las comunas de Medellín son zonas en las que habitan comunidades en situación de vulnerabilidad debido a la historia de violencia, guerra y narcotráfico en Colombia. La comuna 13, en especial, fue considerada como una de las zonas más peligrosas en el mundo durante las décadas de 1980 y 1990 por la violencia de las organizaciones de tráfico de drogas. Durante la década del 2000, la comuna 13 sufrió la violencia de las intervenciones militares del Estado colombiano. Desde entonces, ha tenido una transformación en donde la comunidad ha participado en numerosos proyectos artísticos y culturales. Hoy en día, es un lugar turístico en el que miembros de la misma comunidad muestran la transformación del barrio y la historia de este. Los proyectos de Primed Community han tenido mucho impacto y beneficiado a la comunidad y a su nuevo turismo.

- [Jóvenes creadores del Chocó](#): se crearon espacios de formación artística y cultural para niñas, niños, adolescentes y jóvenes afrodescendientes en condiciones de riesgo y alta vulnerabilidad del departamento colombiano del Chocó.
- [Casa Cultural de Potosí](#): organización cultural y artística creada por y para los miembros del barrio Potosí, en Bogotá, un barrio reconocido por el Estado como una zona de alta vulnerabilidad, pobreza y segregación (Herrera y Chaustre, 2012).

Ahora bien, es importante señalar los retos a los que nos enfrentamos al implementar el componente CEL en un contexto digital por encima de los beneficios extraídos. Mencionaremos dos de ellos.

Reto 1: falta de experiencias similares

El primero tiene que ver con la falta de experiencias similares de cooperación internacional de nuestros socios comunitarios, sobre todo a través de lo virtual. Esto tuvo un impacto evidente en la logística y la metodología en el trabajo con los estudiantes. No obstante, la ausencia de un modelo logístico o metodológico por parte de los socios comunitarios fue precisamente lo que los llevó a encontrar nuevas formas de cooperación. Por otra parte, esto permitió que los estudiantes desarrollaran su autonomía y los impulsó a volverse aprendices activos con el poder de proponer iniciativas propias y solucionar problemas. Por ejemplo, la Casa Cultural de Potosí decidió seguir la pedagogía que ha sido la ruta y el eje central del barrio desde su fundación, es decir, la pedagogía de la educación popular y comunitaria descrita por teóricos como Paulo Freire,¹⁵ a quien Crabtree (2008) y Deans (1999) consideran como uno de los principales protagonistas de la teoría del aprendizaje-servicio. Con estas ideas en mente, los miembros de la Casa Cultural de Potosí querían que los estudiantes, en primera instancia, conocieran más sobre su barrio y el papel que ellos como socios comunitarios ejercían. Todo esto con la finalidad de que los participantes del componente CEL propusieran iniciativas propias y ayudaran a desarrollarlas de manera autónoma e independiente. Fue así como los estudiantes canadienses se abocaron a leer algunos libros y artículos sobre el barrio Potosí e, inclusive, algunos de ellos se animaron a leer textos

¹⁵ En este tipo de educación, las relaciones son horizontales y se considera el contexto social de las comunidades. Para más información, véanse de este autor *La educación como práctica de la libertad* (1967), *Pedagogía del oprimido* (1968) y *Pedagogía de la autonomía* (1996).

sobre educación popular. Asimismo, se les presentó la oportunidad de hablar a través de WhatsApp y videollamadas con líderes del barrio Potosí (por ejemplo, madres comunitarias y profesores), lo que indudablemente sirvió para afinar la expresión oral y comprensión auditiva.

Con esta inmersión cultural y lingüística, los estudiantes propusieron iniciativas teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad y sus propias habilidades, tales como la creación de un video musical de una canción de rap hecha por los jóvenes del barrio (en colaboración con la Casa Cultural), la organización de clases de inglés en línea para niños del barrio, así como la ayuda para redactar propuestas a fin de solicitar becas gubernamentales que les permitieran emprender nuevos proyectos. De manera particular, destacamos aquí una campaña de *crowdfunding* (financiamiento colectivo en línea) con la que se buscaba ayudar a la renovación del parque infantil de la Casa Cultural. Por todo esto, lo que en un principio parecía un reto, terminó convirtiéndose en una oportunidad de crear un modelo de trabajo con los estudiantes, a la vez que se tuvo en cuenta las ideas de educación que han guiado al barrio Potosí.

Aunque los otros dos socios comunitarios trabajaron con nuestros estudiantes de manera más “tradicional” en el sentido de proponer áreas específicas en las que los estudiantes podrían trabajar con el fin de aportar en aquello que las organizaciones más necesitaban (por ejemplo, en la traducción al inglés de documentos y páginas web; en ideas para contenido en redes sociales; en el apoyo a programas en desarrollo, como el de Storytellers en el caso del socio comunitario Primed Community), algo interesante que ocurrió fue que los estudiantes participaron de manera activa más allá de las tareas o áreas en las que se les propuso colaborar. Por ejemplo, en el caso del trabajo con los Jóvenes Creadores del Chocó, los estudiantes propusieron iniciativas distintas de las que les fueron asignadas para trabajar en cuanto entraron en contacto directo con la organización y la comunidad.

De manera espontánea, al tener este contacto directo y al empezar a trabajar en tareas y áreas propuestas por el socio comunitario, los estudiantes supieron identificar otras áreas y tareas en las que podían contribuir, y, a partir de ello, crearon sus propias iniciativas. Un caso que evidencia lo anterior es la propuesta de uno de los estudiantes de ofrecer clases virtuales de francés enseñadas y dirigidas por él mismo para los jóvenes de la comunidad y los miembros de la organización. Esta idea surgió debido a que el estudiante leyó y escuchó en sus primeras interacciones con la comunidad y el socio comunitario que la organización viajaría a París, Francia, para participar en un festival internacional en el que mostrarían su trabajo. El estudiante, que tenía conocimientos de francés, vio en este viaje una oportunidad para colaborar de manera directa ofreciendo una serie de clases virtuales de francés de nivel básico para que quienes viajaban a París en

representación de la organización aprendieran algunas frases útiles para comunicarse y supieran un poco más de la cultura francesa. Estas clases fueron todo un éxito. El estudiante diseñó un programa adaptado a las necesidades específicas para el viaje con la organización, el cual incluía, entre otros elementos, frases básicas para presentarse en francés, diálogos y palabras clave para preguntar por direcciones y precios de productos, así como un componente cultural de cosas importantes para tener en cuenta al viajar a Francia.

A pesar de que el estudiante nunca había dado clases de francés (ni de ninguna otra lengua) y menos aún lo había hecho en español, supo utilizar su conocimiento no solo del francés, sino de lo que había aprendido y visto en sus clases de español en la universidad, para crear las suyas. Con lo anterior, el estudiante pudo trasladar su experiencia como aprendiente de español y proponer un programa que se adaptara a las necesidades específicas del socio comunitario. Asimismo, buscó el consejo y opinión de sus profesores de español para diseñar los detalles del curso y fue capaz de estar a la par en la conversación con sus profesores para discutir los retos y expectativas de sus clases. A pesar de que la organización presentó una metodología y unas tareas y áreas específicas para que los estudiantes colaboraran, ellos también pudieron plantear iniciativas gracias a la carencia de un modelo metodológico fijo y preestablecido. De hecho, como lo muestra este ejemplo, las primeras tareas que se les asignaron les permitieron conocer más del trabajo de la organización e interactuar más con la comunidad; así, a partir de allí, pudieron observar y diseñar iniciativas como esta.¹⁶

Valga decir aquí que, en los ejemplos descritos, el cometido de tener una perspectiva crítica en nuestro proyecto de aprendizaje-servicio resultó más que obvio y ayudó a cimentar la búsqueda por la justicia social. Los estudiantes pudieron tener un papel más activo gracias a que no hubo un modelo estático en la metodología y el desarrollo del proyecto, sino que se les permitió contribuir de acuerdo con su conocimiento, experiencia previa, aptitudes, habilidades y aquello que observaran en su interacción con los socios comunitarios.

Cabe resaltar que, a fin de que los estudiantes pudieran crear sus propias iniciativas en pro de las organizaciones y las comunidades con las que trabajaron, fue necesaria una inmersión no solo con las organizaciones, sino también con los miembros de la comunidad. A partir de esta experiencia, consideramos que el formato virtual permitió una interacción más rápida y directa con las organizaciones y las comunidades que la que ocurría en el formato presencial. En el formato presencial, los estudiantes solían hacer aportes en las tareas y áreas que se les indicaba, sin que fueran iniciativas propias. Esto tiene como posibles causas tanto

¹⁶ En este enlace se puede ver un ejemplo de las clases creadas por el estudiante: https://docs.google.com/presentation/d/1cVTnQUOM0JZbbNziePG-rQ2B2dYxjVueUVzqUsHzU6c/edit?usp=share_link

el hecho de que, en lo presencial, los estudiantes no tenían la misma interacción con los miembros de la organización y las comunidades como la diferencia entre una metodología preestablecida en el formato presencial en contraposición con una metodología incipiente en el formato virtual, la cual, desde su origen, incluyó a los estudiantes como sujetos activos capaces de proponer, diseñar y hacer aportes de forma directa con las organizaciones. Este reto dio entonces paso a nuevas posibilidades de interacción y trabajo con los estudiantes.

Reto 1 y la barrera del idioma: una inmersión total en la lengua meta

Además de lo anterior, un elemento que acentuaba este primer reto es que dos de los socios comunitarios no tenían ningún integrante que hablara inglés. Los estudiantes que habían participado con anterioridad en el componente CEL con organizaciones hispanas en Toronto (de manera presencial) tenían la facilidad de que, al estar en Canadá, algún miembro de la organización podía hablar inglés cuando fuera necesario. Sin embargo, a pesar de esta situación, pudimos ver que el reto se convirtió en un beneficio para los estudiantes, pues dio pie a una inmersión total en español y, dicho sea de paso, en un español más “real” y “coloquial” del que habían aprendido en sus clases formales de lengua. Asimismo, y aunque al principio la imposibilidad de recurrir al inglés creó inquietudes e inseguridad en los estudiantes, al final resultó ser un elemento positivo que les permitió mejorar sus habilidades lingüísticas. Por ejemplo, como una idea conjunta entre ellos y la Casa Cultural, decidieron escribir un diccionario¹⁷ colectivo con las definiciones de palabras y expresiones más comunes que los estudiantes canadienses no entendían en su entorno y que más se usaban en las interacciones con los miembros del barrio Potosí y la Casa Cultural. Con ello no solo aprendieron palabras nuevas, sino que tomaron un papel activo en su propio aprendizaje al esforzarse por encontrar su significado, pues nunca preguntaron lo que significaban o su traducción, sino que lo descifraron a partir del contexto en el que las escuchaban. Así pues, los estudiantes aprendieron más sobre la organización y su contexto al conocer más del idioma español y, de esta manera, pudieron utilizar las palabras y expresiones aprendidas en sus conversaciones posteriores con personas de la comunidad. Además, el objetivo de los estudiantes al hacer este diccionario consistió también en crear un documento que sirviera como punto de partida en la interacción futura de otros estudiantes que participaran en el componente

¹⁷ Por ejemplo, *compa* (compañero), *rumba* (fiesta), *listo* (ok), *dizque* (supuestamente). El documento completo puede consultarse en el siguiente enlace: https://docs.google.com/document/d/1SOggZP-BZOzX_XXomUv8VmKwjwxCwzV9Lf-eM0DTtoCZE/edit

CEL. En resumen, el reto de la inmersión completa en español se convirtió en una oportunidad para que los estudiantes trabajaran de manera colectiva y tomaran un papel activo en su propio aprendizaje: activaron su autonomía para crear una iniciativa que no solo los beneficiara a ellos, sino también al socio comunitario.

Reto 2: falta de interacción social física

El segundo reto que queremos mencionar tiene que ver con la falta de interacción social física entre los socios comunitarios, la comunidad y los estudiantes, la cual preveíamos que se acentuaría con el formato virtual. No obstante, para nuestra sorpresa, hubo un mayor impacto en la relación que establecieron los estudiantes con las organizaciones. Contrario a lo esperado, el formato en línea les permitió a ambas partes relacionarse de modos distintos a los que solían recurrir en la modalidad presencial, lo que, como hemos mencionado con anterioridad, permitió a los estudiantes desarrollar un papel más activo. Por esta razón, los estudiantes lograron crear un lazo más fuerte con los socios comunitarios y se sintieron realmente parte de las iniciativas que desarrollaron. Además de los ejemplos mencionados anteriormente, el caso del proyecto de *crowdfunding* —al que aludimos líneas arriba— es evidencia clara de esto. El estudiante que lo creó hizo uso de lo que había aprendido sobre el barrio Potosí, de sus competencias digitales y de sus habilidades comunicativas en inglés y en español para crear y divulgar el proyecto.

Al terminar el año académico y la participación en el componente CEL, la campaña no había recaudado todos los fondos que se esperaban. Sin embargo, dicho estudiante quiso continuar con ella a pesar de que ya se había terminado su participación oficial en cuanto a los requisitos exigidos por el curso de Español Avanzado. Esta campaña tuvo un momento crucial después de que el proyecto finalizó, cuando él mismo la divulgó por todos los medios posibles. De esta manera, no solo alcanzó la meta de la recaudación de fondos, sino que la superó; es más, decidió donar lo que había ganado para un concurso¹⁸ del componente CEL que premió a las cinco mejores presentaciones finales de los estudiantes, pues, en sus propias palabras, sentía que no hubiera podido haber hecho el trabajo premiado de no haber sido por lo que la comunidad le había enseñado.

Finalmente, es importante mencionar que más allá del dinero recaudado, lo que ocurrió con esta iniciativa durante y después del proyecto muestra que los estudiantes tejieron fuertes lazos con las organizaciones y las comunidades con

¹⁸ Cada uno de los ganadores recibió una tarjeta con un valor de \$100 CAD para adquirir productos de la librería de la [Universidad de Toronto](#). Agradecemos la generosidad de los fondos a la beca Global Classrooms Funding Initiative.

las que interactuaron. La experiencia que se inició como parte del curso continuó aún después de haberse terminado, pues en la actualidad varios de los estudiantes siguen involucrados en las iniciativas de los socios comunitarios, algunas de las cuales fueron creadas por los propios participantes. Asimismo, estos siguen en contacto directo gracias a las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías. Así pues, es importante señalar el importante papel de la tecnología como mediador, ya que, en la mayoría de los proyectos de aprendizaje-servicio presencial que se han estudiado, esto no suele suceder: “la mayoría de los estudiantes no continúan trabajando con sus socios comunitarios después de que finaliza el curso” (Abbott y Lear, 2010: p. 232).¹⁹

CONCLUSIONES: CONTRIBUCIONES DE UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN UN CONTEXTO DIGITAL

En este artículo, hemos presentado el diseño y puesta en práctica de un programa de aprendizaje-servicio virtual (APSV) dirigido a estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), nivel B2-C1 del MCER, en el Departamento de Español y Portugués de la Universidad de Toronto, durante el ciclo escolar 2021-2022. A través de este programa, tuvimos la oportunidad de tender puentes de reciprocidad global en tiempos de pandemia que nos hicieron salir de nuestra zona de confort al experimentar con nuevas formas de instrucción. Así, se demostró el alcance de la virtualidad como vehículo de mediación para llevar a cabo un aprendizaje experiencial y comprometido con la comunidad, pero desde un enfoque crítico. Pese a los retos que enfrentamos, dicha metodología permitió la creación de un salón de clases global donde se eliminaron las barreras de la presencialidad para dar paso a una inmersión completa en la lengua meta en un contexto real y significativo. Destacamos, además, la lucha por la justicia social al cooperar directamente con países que han sido más afectados por el COVID-19 (Colombia, en específico), así como el impacto directo que los socios comunitarios participantes tienen en sus comunidades.

Por último, deseamos subrayar el papel activo de los estudiantes, quienes, a pesar de la virtualidad, pudieron generar un lazo estrecho con las organizaciones con las que colaboraron, al mismo tiempo que se sintieron parte esencial de las iniciativas que ellos mismos propusieron. Al respecto, nos atrevemos a plantear que esta situación pudo haberse originado en virtud de la posibilidad que la tecnología brinda para conectar a los seres humanos de manera inmediata. Es posible, además, que con los nuevos mecanismos de sociabilización que han

¹⁹ Traducción de los autores.

emergido en los últimos años (tales como las redes sociales), los participantes (jóvenes estudiantes de entre veinte y veintitrés años) se hayan sentido más cómodos interactuando en el ciberespacio que de manera presencial. También podemos aludir al factor de la motivación, que puede acrecentar el deseo de continuar trabajando con los socios comunitarios para poder visitarlos en persona en un futuro. Sin lugar a dudas, este escenario los impulsaría a seguir estudiando la lengua y a darse cuenta de todos los beneficios de convertirse en ciudadanos verdaderamente competentes, tanto lingüística como interculturalmente, en español.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbott, A., y Lear, D. (2010). The Connections Goal Area in Spanish Community Service-Learning: Possibilities and Limitations. *Foreign Language Annals*, 43(2), 231-245. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01076.x>
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., y Yee, J. A. (2000). *How Service Learning Affects Students*. UCLA Higher Education Research Institute.
- Barski, E., y Núñez, C. (2020). Service-Learning as part of the L2 Spanish Classroom in Canada. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 81(1), 303-319. <https://doi.org/10.25145/j.recaesin.2020.81.20>
- Barreneche, G. I. (2011). Language Learners as Teachers: Integrating Service-Learning and the Advanced Language Course. *Hispania*, 94(1), 103-120.
- Barreneche, G. I., y Ramos-Flores, H. (2013). Integrated or Isolated Experiences?: Considering the Role of Service-Learning in the Spanish Language Curriculum. *Hispania*, 76(4), 884-891.
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9.
- Beebe, R. M., y De Costa, E. M. (1993). Teaching Beyond the Classroom: The Santa Clara University Eastside Project-Community Service and the Spanish Classroom. *Hispania*, 76(4), 884-891.
- Boyer, E. L. (1996). Scholarship of Engagement. *Journal of Public Service and Outreach*, 1(1), 11-20.
- Brown, D. M. (2001). *Pulling it Together: A Method for Developing Service-Learning Community Partnerships Based in Critical Pedagogy*. Corporation for National Service.
- Bushouse, B. K. (2005). Community Nonprofit Organizations and Service-Learning: Resource Constraints to Building Partnerships with Universities. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(1), 32-40.

- Butin, D. W. (2005). Preface: Disturbing Normalizations of Service-Learning. En D. W. Butin (ed.), *Service-Learning in Higher Education: Critical Issues and Directions* (pp. vii-xx). Palgrave Macmillan.
- Cap. ON AATSP. (2020, agosto 25). La enseñanza de ELE en la educación digital: experiencias y recomendaciones [Video]. Youtube. <https://youtu.be/5C0-kVjQ3YM>
- CEPAL. (2020). América Latina y el Caribe ante la pandemia del covid-19: efectos económicos y sociales. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45337>
- Cipolle, S. (2004). Service-Learning as Counter-Hegemonic Practice: Evidence pro and con. *Multicultural Education*, 11(3), 12-23.
- Crabtree, R. D. (2008). Theoretical Foundations for International Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(1), 18-36.
- Cruz, N. L., y Giles, D. E. (2000). Where's the Community in Service-Learning Research? *Michigan Journal of Community Service Learning*, Spec. Issue, 28-34.
- Daigre, E. (2000). Toward a Critical Service-Learning Pedagogy: A Freirean Approach to Civic Literacy. *Academic Exchange Quarterly*, 4(4), 1-10.
- Darias, T., Gómez, A., Hellebrandt, J., Loomis, A., Orendain, M., y Quezada, S. (1999). Community Video: Empowerment Through University and Community Interaction. En E. Zlotkowski (ed. serie) y J. Hellebrandt y L. T. Varona (eds.), *Construyendo Puentes (Building Bridges): Concepts and Models for Service-Learning in Spanish*. American Association for Higher Education's Series on Service-Learning in the Disciplines (pp. 149-169). American Association for Higher Education.
- Deans, T. (1999). Service-learning in Two Keys: Paulo Freire's Critical Pedagogy in Relation to John Dewey's Pragmatism. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 6(1), 15-29.
- Delve, C. I., Mintz, S. D., y Stewart, G. M. (1990). Promoting Values Development Through Community Service: A Design. En C. I. Delve, S. D. Mintz y G. M. Stewart (eds.), *Community Service as Values Education* (pp. 7-29). Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Duncan, D., y Kopperud, J. W. (2008). *Service-learning companion*. Houghton Mifflin.
- Gangwani, S., y Alfryan, L. H. (2020). Impact of Online Teaching Strategies on Student Engagement in Higher Education During Global Lockdown in Riyadh. *Academy of Strategic Management Journal*, 19(6), 1-11.
- García-Gutiérrez, J., Izquierdo-Montero, A., y Ruiz-Corbella, M. (2021). El Aprendizaje-Servicio virtual: una propuesta innovadora desde su institucionalización en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 78, 8-21. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2241>

- Grabois, H. (2007). Service-Learning Throughout the Spanish Curriculum: An Inclusive and Expansive Theory-Driven Model. En A. J. Wurr y J. Hellebrandt (eds.), *Learning the Language of Global Citizenship: Service-Learning in Applied Linguistics* (pp. 164-189).
- Hale, A. (1999). Service Learning and Spanish: A Missing Link. En J. Hellebrandt y L. T. Varona (eds.), *Construyendo Puentes (Building Bridges): Concepts and Models for Service-Learning in Spanish*. American Association for Higher Education (pp. 9-31).
- Hellebrandt, J., Arries, J., y Klein, C. (eds.). (2003). *Juntos: Community Partnerships in Spanish and Portuguese: American Association of Teachers of Spanish and Portuguese Professional Development Series Handbook*, vol. 5. Heinle.
- Hellebrandt, J., y Varona, L. T. (1999). *Construyendo puentes (Building Bridges): Concepts and Models for Service-Learning in Spanish*. American Association of Higher Education.
- Herrera, M. C., y Chaustre A. (2012). Violencia urbana, memoria y derecho a la ciudad: experiencias juveniles en Ciudad Bolívar. *Pro-Posições, Campinas*, 23(1), 65-83. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000100005>
- Jacoby, B. (1996). *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. Jossey-Bass.
- Jorge, E. (2003). Dialogue and Power: Collaborative Language Curriculum Development. En C. Klein (ed. serie) y J. Hellebrandt, J. Arries y L. T. Varona (eds. vol.), *Juntos: Community Partnerships in Spanish and Portuguese. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese Professional Development Series Handbook*, vol. 5. (pp. 17-28). Heinle.
- Kahlke, R.M., y Taylor, A. (2018). Community Service-Learning in Canada: One Size Does Not Fit All. *Engaged Scholar Journal: Community-Engaged Research, Teaching, and Learning* 4(1), 1-18. Doi: doi.org/10.15402/esj.v4i1.305
- Knouse, S. M., y Salgado-Robles, F. (2015). Expanding the Community and Enhancing the Experience: The Dual University Model and Web 2.0 Technologies in a Spanish Community Service-Learning Course. *JLTL. The Journal of Language Teaching and Learning*, 2, 54-73.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experiences as a source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kuh, G. D. (2008) *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*. Association of American Colleges and Universities.
- Lear, D. W., y Sánchez, A. (2013). Sustained Engagement with a Single Community Partner. *Hispania* 96(2), 238-251. [doi:10.1353/hpn.2013.0040](https://doi.org/10.1353/hpn.2013.0040).
- Lewis, T. L., y Niesenbaum, R. A. (2005). Extending the Stay. Using Community-Based Research and Service Learning to Enhance Short-Term Study

- Abroad. *Journal of Studies in International Education*, 9(3), 251-264. <https://doi.org/10.1177/1028315305277682>
- Long, D., y Macián, J. (2008). Preparing Spanish Majors for Volunteer Service: Training and Simulation in An Experiential Course. *Hispania*, 9(1), 167-175.
- Marullo, S. (1999). Sociology's Essential Role: Promoting Critical Analysis in Service-Learning. En J. Ostrow, G. Hesser y S. Enos (eds.), *Cultivating the Sociological Imagination: Concepts and Models for Service-Learning in Sociology*. American Association of Higher Education.
- Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14, 50-65.
- Montooth, L. J., y Fritz, C. A. (2006). Challenges of Service-Learning in Tennessee 4-H Youth Development: A Delphi Study. *Journal of Agricultural Education*, 47(3), 94-104.
- Mullaney, J. (1999). Service-Learning and Language Acquisition Theory and Practice. En E. Zlotkowski (ed. serie) y J. Hellebrandt y L. T. Varona (eds. vol.), *Construyendo puentes (Building Bridges): Concepts and Models for Service-Learning in Spanish*. American Association for Higher Education Series on Service Learning in the Disciplines (pp. 49-60). Stylus.
- Navarro, S. A. (2012). Conversing in Spanish at a Seniors Center: A Brief Experience of Community-Based and Foreign-Language Learning. *Sino-US English Teaching*, 9(10), 1590-1600.
- Olazagasti-Segovia, E. (2003). Second Language Acquisition, Academic Service-Learning, and Learner's Transformation. En J. Hellebrandt, J. Arries, y L. Varona (eds), *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese Professional Development Series Handbook*, vol. 5 (pp. 5-16). Heinle.
- Osa-Melero, L., Fernández, V., y Quiñones, S. (2019). Building Bridges and Creating Pathways: A Mixed Methods Study of Community-engaged Learning in Foreign Language Pedagogy. *Hispania*, 102(3), 357-372. <https://www.jstor.org/stable/26867507>
- Overfield, D. (1997). An Approach to Service in the Foreign Language Classroom. *Mosaic*, 4(2), 11-13.
- Pak, C. (2020). Exploring the Long-term Impact of Service Learning: Former Students of Spanish Revisit their Community Engagement Experiences. *Hispania*, 103(1), 67-85. <https://doi.org/10.1353/hpn.2020.0004>
- Radio Nacional de Colombia. (2013). Instituto Caro y Cuervo lanza iniciativa Spanish in Colombia. <https://www.radionacional.co/cultura/instituto-caro-y-cuervo-lanza-iniciativa-spanish-colombia>

- Robinson, T. (2000a). Service Learning as Justice Advocacy: Can Political Scientists Do Politics? *PS: Political Science and Politics*, 33(3), 605-612.
- Robinson, T. (2000b). Dare the School Build a New Social Order? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 142-157.
- Rosenberger, C. (2000). Beyond Empathy: Developing Critical Consciousness Through Service Learning. En C. R. O'Grady (ed.), *Integrating Service Learning and Multicultural Education in Colleges and Universities* (pp. 23-43). Lawrence Erlbaum.
- Ruiz-Corbella, M., y García-Gutiérrez, J. (2020). Aprendizaje-Servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la educación superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 183-198. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24391>
- Saltmarsh, John, et al. (2009). *Democratic Engagement White Paper*. New England Resource Center for Higher Education.
- Salgado-Robles, F. (2014). Desarrollo de la competencia estratégica oral en español como segunda lengua mediante el aprendizaje-servicio en el Bluegrass de Me-xington. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 59 125-148. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2014.59.433>
- Sigmon, R. L. (1979). Service-Learning: Three Principles. *Synergist*, 8(1), 9-11.
- The Bridge Canada. (2022). *El español es la tercera lengua extranjera con más crecimiento en Canadá*. <https://thebridgecanada.com/espanol-es-la-tercera-lengua-extranjera-mas-hablada-en-canada/>
- Tryon, E. (2008). The Challenge of Short-term Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(1), 16-26.
- University of Toronto Faculty of Arts & Science. (s/f) Academic Plan 2020-2025 <https://www.artsci.utoronto.ca/about/strategic-overview/academic-plan-2020-2025/academic-plan-pdf>
- Varas, P. (1999). Raising Cultural Awareness Through Service Learning in Spanish Culture and Conversation: Tutoring in the Migrant Education Program in Salem. En J. Hellebrandt y L. Varona (eds.), *Construyendo puentes (Building Bridges): Concepts and Models for Service-Learning in Spanish* (pp. 61-76). Stylus.
- Visconti, A. - A&S News (2018, noviembre 6). *Making language learning more interactive – and fun*. University of Toronto Faculty of Arts & Science. <https://www.artsci.utoronto.ca/news/making-language-learning-more-interactive-and-fun>
- Wade, R. C. (2000). From a Distance: Service-Learning and Social Justice. En C. R. O'Grady (Ed.), *Integrating Service Learning and Multicultural Education in Colleges and Universities* (pp. 93-111). Lawrence Erlbaum.
- Walker, T. (2000). A Feminist Challenge to Community Service: A Call to Politicize Service-Learning. En B. J. Balliet y K. Heffernan (eds.), *The Practice of Change:*

Concepts and Models for Service-Learning in Women's Studies (pp. 25-45). American Association for Higher Education.

Warren, K. (1998). Educating Students for Social Justice in Service Learning. *The Journal of Experiential Education*, 21(3), 134-139.

Worrall, L. (2007). Asking the Community: A Case Study of Community Partner Perspectives. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(1), 5-17.

Wurr, A. J., y Hellebrandt, J. (eds). (2007). *Learning the Languages of Global Citizenship: Service Learning in Applied Linguistics*. Anker.